

PANORAMA

AGORA X
**L'orientamento sociale
e professionale**

Salonicco, 19-20 ottobre, 2000

Agora X
L'orientamento sociale e professionale

Salonicco,
19 – 20 ottobre, 2000

Cedefop Panorama series; 73

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2003

Ulteriori informazioni sull'Unione europea sono disponibili su Internet attraverso il serveur Europa (<http://europa.eu.int>).

Una scheda bibliografica figura alla fine del volume

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2003

ISBN 92-896-0158-2

ISSN 1562-6180

© Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale, 2003

Riproduzione autorizzata con citazione della fonte.

Printed in Belgium

Il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (Cedefop) è il centro di riferimento dell'Unione europea per l'istruzione e la formazione professionale. Esso fornisce informazioni e analisi sui sistemi, sulle politiche, sulla ricerca e sulla prassi legata all'istruzione e formazione professionale.

Il Cedefop è stato istituito nel 1975 con il Regolamento (CEE) n. 337/75 del Consiglio.

Europe 123
GR-57001 Thessaloniki (Pylea)

Recapito postale:
PO Box 22427
GR-55102 Thessaloniki

Tel. (30) 23 10 49 01 11
Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Sito web interattivo: www.trainingvillage.gr

Edito da:

Cedefop

Éric Fries Guggenheim, responsabile di progetto

Pubblicato sotto la responsabilità di:

Johan van Rens, Direttore

Stavros Stavrou, Direttore aggiunto

Premessa

Il progetto Agora è un forum che dà la parola a diversi interlocutori – università, parti sociali, responsabili delle decisioni politiche, operatori – per permettere loro di costruire assieme un linguaggio comune e di avvicinare le rispettive posizioni di partenza, spesso assai lontane tra loro.

Sotto questo profilo, l'orientamento sociale e professionale potrebbe sembrare un tema inadatto per Agora. Soltanto a prima vista esso costituisce una semplice questione tecnica su cui le opinioni delle diverse parti non possono, se non difficilmente, divergere. Una grande maggioranza degli specialisti dell'orientamento potrebbe concordare con la definizione di orientamento fornita da Jean Guichard nel contributo francese allo studio coordinato dal Glenys Watts per la Commissione europea nel 1993:

"In quanto pratica, l'orientamento si definisce come un aiuto dato all'individuo per permettergli di determinarsi. Esso copre attività a livello individuale (informazione, colloqui, bilanci, valutazioni, consulenza, ...), collettivo (informazione, animazione, bilanci, valutazioni, consulenza, ...) e delle istituzioni (realizzazione di laboratori e di procedure di supporto all'orientamento con équipes di insegnanti o di formatori, messa a punto di procedure di valutazione che l'insieme degli attori di un'istituzione devono attuare, ...). Il principio su cui si basano tali azioni è quello dello sviluppo dell'autonomia dell'individuo: è l'interessato ad effettuare le proprie scelte; l'aiuto datogli mira a consentirgli di prendere decisioni più ponderate." ⁽¹⁾

E' inoltre difficile non convenire con Sylvie Boursier quando afferma:

"L'oggetto dell'orientamento professionale è la relazione con il lavoro che un individuo ha in un determinato momento della propria storia in un determinato spazio socioeconomico".⁽²⁾

Pertanto, finché ci limitiamo alla definizione generale dell'orientamento e del suo oggetto, ci troviamo a grandi linee su un terreno d'intesa.

Tuttavia, come scrive Serge Blanchard nell'introduzione al numero speciale della rivista *L'orientation scolaire et professionnelle* dedicato a *Le conseil en orientation*,

"...la questione fondamentale della consulenza è quella legata alle sue finalità. Bisogna mirare a condurre alcuni soggetti a costruirsi una qualche identità dai contorni ben definiti oppure bisogna proporsi di aiutarli ad interrogarsi sulla pertinenza delle identità nelle quali si

⁽¹⁾ Guichard, Jean; Forner, Y.; Danvers, F. Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France. In Watts, A.G. et al. (eds.) *Orientation scolaire et professionnelle dans la Communauté Européenne: rapport de synthèse d'une étude effectuée à la demande de la Commission des Communautés européennes (Task-force "ressources humaines, éducation, formation, jeunesse")*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1994.

⁽²⁾ Boursier, Sylvie. Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 1996, n° 144.

costruiscono e percepiscono gli altri? Si tratta di domande legate alla conservazione o alla trasformazione della struttura dei rapporti sociali.

La questione della consulenza porta quindi inevitabilmente a porsi quesiti politici, filosofici ed etici."

E' a partire da qui che l'unanimità diminuisce e si apre il dibattito.

In effetti, l'orientamento si fonda su una contraddizione fondamentale: esso consiste nel mettere gli individui sulla "buona strada", senza però obbligarli. E' ciò che Josette Zarka chiama "il paradosso alla base della consulenza (influenzare-lasciare liberi)" (3).

Assai spesso l'orientamento significa per i giovani alla ricerca di una via – professionale o educativa – un processo di selezione attraverso il fallimento, in funzione dei risultati scolastici. L'orientamento che accompagna e incoraggia la nascita dei desideri deve andare al passo con la realtà e i suoi limiti, e quindi essere in grado di far ammettere un'impasse: come sostiene Jacques Limoges "Orientare e orientarsi significano per l'individuo prendere il proprio posto, dare la propria impronta e realizzare il proprio progetto esistenziale, in breve incarnarsi nel mondo così com'è, qui e subito" (4). Ciò implica pertanto la capacità di un lavoro da sogno e di un lavoro da sofferenza. Ma quale posto rispettivo occupa in realtà ognuno di questi processi?

Come evidenzia Jean Guichard "la scuola può essere descritta come uno specchio strutturato che propone all'adolescente un certo riflesso di se stesso in cui egli si riconosce in un certo modo. In tal senso, questo specchio strutturato diviene spesso strutturante. La dimensione principale che organizza la visione di sé (e degli altri) in questo specchio è quella dell'eccellenza come prodotta e definita a livello scolastico" (5). "Un sistema scolastico [...] costituisce sempre un sistema di classificazione delle discipline scolastiche che va di pari passo con un sistema di ripartizione degli individui". Pertanto, il sistema scolastico forma "al contempo l'immagine che gli allievi hanno di sé e il loro modo di proiettarsi verso l'avvenire. Il riflesso scolastico di sé formato nello specchio strutturato che è il sistema scolastico contribuisce quindi in maniera decisiva a creare le vocazioni".

L'autonomia degli individui è pertanto in larga misura costretta, limitata, dal quadro sociale e istituzionale in cui si evolvono. L'orientamento partecipa al lavoro di interiorizzazione della loro situazione. Si tratta per gli individui di riconoscere ed ammettere che, se sono quello che

(3) Zarka, Josette. *Conseils et limites: limite du conseil, au-delà des limites: l'appel sans espace, l'espace des appels*. In *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1.

(4) Limoges, Jacques. *À l'aube du 21^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle*. *Revue internationale de carriérolgie*, 2000

(5) Guichard, Jean. *Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation*. *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1.

sono, ciò è dovuto alle loro forze e debolezze, e non in funzione dei vincoli socioeconomici che vengono esercitati su di loro.

E' forse lì che si situa l'attuale sfida dell'orientamento e della consulenza all'orientamento, perché il sistema dell'orientamento attraverso il fallimento, che equivale a dire che il successo prescinde dall'orientamento, come scrive Sylvie Boursier⁽⁶⁾, è sempre meno idoneo al tipo di funzionamento del nostro modello produttivo che è profondamente cambiato dalla fine degli anni '60. Mentre sino ad allora le qualifiche erano relativamente stabili e facili da descrivere e inventariare, e si potevano creare grossolane corrispondenze tra qualifiche acquisite in ambiente scolastico ed esigenze dell'economia, da più di 30 anni i continui cambiamenti tecnici e organizzativi rendono assai più difficile formulare previsioni in materia di fabbisogno di qualifiche ed abbinare tipo di occupazione e qualifica. Inoltre la necessità di manodopera non qualificata o scarsamente qualificata si è assai ridotta. Infatti, oggi giorno le competenze più apprezzate – se non le più richieste – sono quelle trasversali o legate a capacità generiche quali: senso dell'organizzazione, senso di responsabilità, capacità di lavorare in équipe, capacità di reagire a situazioni straordinarie e/o urgenti, flessibilità, capacità di apprendere, ecc. Non che le conoscenze puntuali, le qualifiche tecniche specialistiche, le competenze operative non abbiano più importanza, anzi, ma i ritmi a cui emerge il fabbisogno di queste conoscenze, di queste qualifiche tecniche e/o di queste competenze particolari sono sempre più serrati. E' quanto Jean-François Germe e François Pottier hanno potuto constatare, ad esempio, studiando i percorsi e i progetti professionali di un gruppo di lavoratori che intendevano seguire una formazione presso il CNAM:

"Le scelte fatte dai soggetti [...] si basano poco su un piano a priori a lungo termine e piuttosto su decisioni progressive che corrispondono ad adeguamenti a breve termine in un percorso professionale di formazione. Si tratta meno di formarsi in un mestiere in cui s'immaginano degli sbocchi che di trovare 'posizioni' che offrono le maggiori opportunità." ⁽⁷⁾

La semplice domanda che ci si poteva porre negli anni '60/'70 "che formazione per quale occupazione?" diventa un vero rompicapo. E' sul quesito "c'è ancora una possibilità di adeguamento tra formazione e occupazione?" che si aprirà Agora (I sessione).

Questa evoluzione ha notevoli conseguenze per il sistema educativo nel suo insieme: formazione iniziale, formazione continua, formazione generale, formazione professionale. Ma ha anche importanti ripercussioni per quanto riguarda ruolo e metodi dell'orientamento. Poiché è sempre più difficile sapere dove si va, non ci si può più accontentare di fornire orientamento a chi ne manifesta l'esigenza: bisogna anche insegnare ad orientarsi. Infatti, visto che la corrispondenza tra formazione e posto di lavoro diventa meno chiara, non si può

⁽⁶⁾ Boursier, Sylvie. Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 1996, n° 144.

⁽⁷⁾ Germe, Jean-François; Pottier, François. Trajectoires professionnelles et formation, se préparer à une profession ou s'adapter au marché? In Dupuy, Yves; Mallet, Louis (ed.) *Mélanges en l'honneur du professeur Jean Vincens*. Tolosa: Università di Scienze Sociali, 1998.

più ritenere che il processo di formazione si possa concludere. La formazione diviene un processo permanente, ciò che il Libro bianco della Commissione europea "Insegnare e apprendere – verso la società cognitiva" ⁽⁸⁾ chiama la formazione lungo tutto l'arco della vita. Parallelamente l'orientamento, che corrispondeva fino ad allora ad una decisione solenne presa in un momento ben determinato della vita, diventa un processo permanente indissociabile dal processo di formazione e, come dice Jacques Limoges, "un atto innatamente educativo e preventivo" ⁽⁹⁾.

Per Sylvie Chiousse e Patrick Werquin:

"Le future tendenze del mercato del lavoro verso una maggiore flessibilità e verso la domanda di un livello di qualificazione sempre più elevato confermano la necessità di prevedere servizi di consulenza lungo tutto l'arco della vita – per meglio far fronte alla transizione mondo della scuola – occupazione e durante i periodi di disoccupazione.

Per evitare la disoccupazione, vanno previsti nuovi orientamenti di carriera durante la vita professionale. Oltre ad un apprendimento lungo tutto l'arco della vita, occorreranno anche servizi di consulenza lungo tutto l'arco della vita, per aiutare i singoli individui a far fronte alla complessità del mondo del lavoro e della formazione." ⁽¹⁰⁾

Questo cambiamento di natura del ruolo dell'orientamento e di prospettiva temporale, la trasformazione di quella che era un'attività precisamente definita alla fine del periodo di formazione iniziale e un percorso permanente hanno inoltre come conseguenza quella di allargare il campo dell'orientamento e della consulenza all'orientamento. Al di là del solo settore professionale e della formazione del lavoratore, adesso sono compresi tutto il campo sociale e la formazione del cittadino. L'orientamento diviene un processo ampio e continuo, il cui oggetto non è più il progetto professionale di per sé, ma l'insieme del progetto di vita, che Sylvie Chiousse e Patrick Werquin esprimono come segue:

"Oltre al fatto di ragionare in termini di vita intera, il che rimanda alla nozione di formazione lungo tutto l'arco della vita, occorre pensare che la consulenza e l'orientamento professionale hanno senso solo se tengono conto delle esigenze più ampie dell'individuo e sviluppano strategie che comprendono un approccio olistico ai problemi di ognuno." ⁽¹¹⁾

⁽⁸⁾ *Insegnare ed apprendere – verso la società cognitiva: Libro bianco su l'educazione e la formazione* / Commissione europea). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1995.

⁽⁹⁾ Limoges, Jacques. *À l'aube du 21^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle*. *Revue internationale de carriéologie*, 2000

⁽¹⁰⁾ Chiousse, Sylvie; Werquin, Patrick. *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie: éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne*. (Cedefop Panorama series; 5079). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1998.pag. 61.

⁽¹¹⁾ Chiousse, Sylvie; Werquin, Patrick. *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie: éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne*. (Cedefop Panorama series; 5079). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1998, p. 56

A questa trasformazione radicale della natura della consulenza e dell'orientamento, al passaggio dall'orientamento professionale a quello sociale e professionale sarà consacrata la II sessione di Agora.

Al di là dell'oggetto dell'orientamento e della sua natura, è anche opportuno interrogarsi sui suoi metodi e strumenti, che non sono dovunque uguali. Ad esempio, mentre negli Stati Uniti sembra che esista un continuum naturale tra orientamento professionale, orientamento sociale e colloqui terapeutici, in Europa i settori della consulenza all'orientamento e della terapia sembrano nettamente separati, come Josette Zarka illustra con la formula "La consulenza non può superare i propri limiti, se non rispettandoli" ⁽¹²⁾.

Alcuni strumenti appaiono indubbiamente utili ed efficaci nella prospettiva dell'orientamento sociale e professionale lungo tutto l'arco della vita. La III sessione di Agora sarà dedicata all'analisi di tali pratiche e/o strumenti, come, ad esempio, bilancio di competenza, Euro ruta, missioni locali e altre strutture prossime di consulenza e follow-up, tutor, orientamento filosofico, ecc. Sulla base di tali esperienze, Agora cercherà di definire quelli che potrebbero essere gli elementi decisivi che trasformano una prassi dell'orientamento sociale e professionale in una buona prassi, nel senso conferito a tale accezione nel linguaggio delle Istituzioni europee.

Agora avrà il seguente programma:

I Sessione : Formazione – posto di lavoro, quale adeguamento?

II Sessione : Per un approccio olistico dell'orientamento

III Sessione : Buone prassi in materia d'orientamento

⁽¹²⁾ Zarka, Josette. *Conseils et limites: limite du conseil, au-delà des limites: l'appel sans espace, l'espace des appels*. In *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, p. 167

Bibliografia

Blanchard, Serge. Le conseil en orientation: introduction. *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, p. 3-26.

Boursier, Sylvie. Du bilan de compétences à l'orientation professionnelle. *Actualité de la formation permanente*, 1996, n° 144.

Chiousse, Sylvie; Werquin, Patrick. *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie: éléments de synthèse des expériences menées dans l'Union européenne*. (Cedefop Panorama series; 5079). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1998.

Germe, Jean-François; Pottier, François. Trajectoires professionnelles et formation, se préparer à une profession ou s'adapter au marché? In Dupuy, Yves; Mallet, Louis (ed.) *Mélanges en l'honneur du professeur Jean Vincens*. Tolosa: Università di Scienze Sociali, 1998.

Guichard, Jean. Cadres et formes identitaires vicariantes et pratiques en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, p. 181-212.

Guichard, Jean; Forner, Y.; Danvers, F. Les services d'orientation scolaire et professionnelle en France. In Watts, A.G. et al. (eds.) *Orientation scolaire et professionnelle dans la Communauté Européenne: rapport de synthèse d'une étude effectuée à la demande de la Commission des Communautés européennes (Task-force "ressources humaines, éducation, formation, jeunesse")*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1994.

Insegnare ed apprendere – verso la società cognitiva: Libro bianco su l'educazione e la formazione / Commissione europea). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1995.

Limoges, Jacques. À l'aube du 21^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle. *Revue internationale de carriérologie*, 2000.

Zarka, Josette. Conseils et limites: limite du conseil, au-delà des limites: l'appel sans espace, l'espace des appels. In *L'orientation scolaire et professionnelle: numéro spécial: le conseil en orientation*, 2000, vol. 29, n° 1, p. 141-169.

Ordine del giorno della riunione

Giovedì, 19 ottobre 2000

09h00 Accoglienza e apertura di Agora da parte di Johan van Rens, Direttore del Cedefop

09h15 La problematica: l'orientamento in quanto atto educativo – Éric Fries Guggenheim, responsabile del progetto Agora Salonico del Cedefop

Sessione I Formazione-occupazione: che adeguamento?

09h30 I nuovi approcci della relazione formazione-occupazione – Philippe Trouvé, *école supérieure de commerce di Clermont-Ferrand* (Francia)

10h00 Prepararsi ad una professione o adattarsi al mercato – Jean-François Germe, Direttore del *Centre d'études de l'emploi* (Francia)

11h00 Tavola rotonda degli attori della formazione professionale iniziale e continua:
La nozione di carriera professionale nel XXI secolo

- Augusto Praça, Confederazione generale dei lavoratori portoghesi – Intersindacale nazionale CGTP-IN (Portogallo)
- Tarja Tuominen, consulente per i problemi educativi, Confederazione dei datori di lavoro finlandesi dei servizi industriali (Finlandia)
- Laura Cassio, DG Educazione e cultura (Commissione europea)

11h45 Discussione generale sulla relazione occupazione-formazione

Sessione II Per un approccio globale dell'orientamento

14h30 La finalità delle pratiche di orientamento – Jean Guichard, Direttore dell'*Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle* INETOP, CNAM (Francia)

15h00 La pedagogia degli adulti in quanto orientamento esistenziale – Finn Thorbjørn Hansen, Centro di ricerca sull'istruzione degli adulti, Università danese di pedagogia (Danimarca)

16h00 Per un inserimento professionale generatore di un progetto di vita – Jacques Limoges, Università di Sherbrooke (Québec)

16h30 Dall'orientamento professionale all'orientamento sociale e professionale: aiutare le agenzie a vincere la paura d'autonomia – Charalampos Michailidis, Direttore tecnico di un'azienda privata di Salonico (Grecia)

17h00 Discussione sugli interventi

Venerdì, 20 ottobre 2000

Sessione III **Alcune prassi d'orientamento**

A – Rivolte ai giovani

- 09h00 L'accompagnamento nella ricerca di lavoro/il tutorato – Erwin Kämmerer, *Pädagogisches Institut des Bundes für Steiermark* (Austria)
- 09h20 Miglioramento dell'orientamento professionale dei giovani con difficoltà d'apprendimento – relazione su un progetto teso a dotare tali giovani della competenza d'apprendere lungo tutto l'arco della vita – Gerlinde Hammer, Università di Brema (Germania)
- 09h40 L'integrazione dei docenti nella fase d'orientamento nella formazione iniziale – Vibeke Nørgaard, Scuola professionale superiore di Frederiksberg (Danimarca)
- 10h00 Discussione sulle prassi d'orientamento dei giovani

B – Rivolte agli adulti

- 11h00 I centri d'informazione per disoccupati – Piero Pirotto, Formazione 80 (Italia)
- 11h20 Euro Ruta: un'esperienza d'e-orientamento su iniziativa di sindacato – Marta del Castillo, coordinatrice della rete di orientamento Forem (Fondazione per la formazione e il lavoro) dell'associazione sindacale CC.OO (Spagna)
- 11h40 Il bilancio di competenze – Sylvie Boursier, Missione orientamento – convalida, *Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle* (Francia)
- 12h00 Discussione sulle prassi d'orientamento degli adulti

Indice

Premessa	1
Ordine del giorno della riunione.....	7
Indice	9
1. I nuovi approcci alla relazione formazione-occupazione in Europa <i>Philippe Trouvé</i>	11
2. Prepararsi a una professione o adattarsi al mercato del lavoro <i>Jean-François Germe</i>	57
3. Gli Euroguidance Centres <i>Laura Giulia Cassio</i>	65
4. Problematiche e finalità del consulente d'orientamento <i>Jean Guichard</i>	67
5. Orientamento esistenziale degli adulti: quando l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita diventa una realtà filosofica <i>Finn Thorbjørn Hansen</i>	87
6. Per un inserimento professionale generatore di un progetto di vita <i>Jacques Limoges</i>	105
7. Dalla formazione professionale alla formazione professionale sociale: aiutare le persone a superare la paura del libero arbitrio e dell'autonomia <i>Charalambos Michailidis</i>	113
8. Accompagnatore addetto all'individuazione professionale. Progetto innovativo di <i>Career Coaching</i> per i giovani. Presentazione sintetica <i>Erwin Kämmerer</i>	123
9. Miglioramento dell'orientamento professionale di giovani svantaggiati – Relazione del progetto per fornire loro la competenza per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita <i>Gerlinde Hammer, Gisela Grzembke</i>	129
10. «I buoni consigli» ai giovani in difficoltà nella formazione professionale. Verso il riconoscimento del sostegno personalizzato offerto dai formatori <i>Jørgen Mørk</i>	141

11. L'orientamento professionale quale strumento di inclusione sociale. Valorizzazione teorica di un'esperienza pratica <i>Piero Pirotto</i>	147
12. Progetto ADAPT Euro Ruta: rete d'informazione e orientamento professionali per i lavoratori <i>Marta Del Castillo Cobra</i>	155
13. Bilancio di competenze <i>Sylvie Boursier</i>	169
14. Sintesi del dibattito <i>Volker Köditz</i>	175
15. Elenco dei partecipanti.....	191

1. I nuovi approcci alla relazione formazione-occupazione in Europa ⁽¹³⁾

Philippe Trouvé

1.1. Introduzione

Quando si affronta la questione della relazione formazione-occupazione si rischia generalmente di essere tratti in inganno da due grandi illusioni ottiche:

- (a) una consiste nel ridurre tale relazione a meccanismi esclusivi di mercato considerando che il mercato del lavoro funziona come un mercato puro e perfetto. E' vero che questo approccio ha subito da vari anni modifiche e adeguamenti più o meno importanti (teoria dei contratti o degli incentivi, economia delle transazioni o del salario in base all'efficienza...), ma la maggior parte degli economisti legati all'ortodossia neoclassica non ha rinunciato ai principali presupposti della teoria fondatrice.
- (b) l'altra, assai presente e antica nel contesto francese, visto che ha creato il Céreq ⁽¹⁴⁾ negli anni '70, aumenterebbe invece gli effetti – almeno potenziali – delle norme istituzionali con un'azione pianificata tesa ad adeguare (da ciò la denominazione "adeguazionista" dell'approccio), specie a livello macro, il sistema professionale ed educativo o della formazione.

Queste due illusioni si contrappongono solo in apparenza, perché la prima, che fa prevalere le forze di mercato, presuppone uno stato di equilibrio ideale tra i presunti bisogni quantitativi e qualitativi, attuali e futuri, delle aziende in materia di manodopera e i "prodotti" del sistema educativo. Anche se la seconda insiste sulle capacità d'intervento – almeno potenziali – delle politiche d'occupazione e di formazione, essa non si basa su una logica di domanda e offerta, sul sogno di una trasparenza del mercato del lavoro e della razionalità dei datori di lavoro che sarebbero capaci di formulare in qualsiasi momento i propri "bisogni" di manodopera e qualifiche.

In realtà, la relazione formazione-occupazione è un processo dinamico, complesso ed ormai attivo. E' in parte strutturato da meccanismi di mercato (prezzi, salari, risorse umane si cambiano sul mercato del lavoro...) e da azioni volontarie delle politiche di formazione e d'occupazione; ma è anche configurato dalle aziende (che non funzionano come scatole nere,

⁽¹³⁾ Il presente testo è una versione rimaneggiata e aggiornata della comunicazione di Salonicco del 19 ottobre 2000.

⁽¹⁴⁾ Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications, 10 place de la Joliette, 13 567 Marseille Cedex 02, www.cereq.fr.

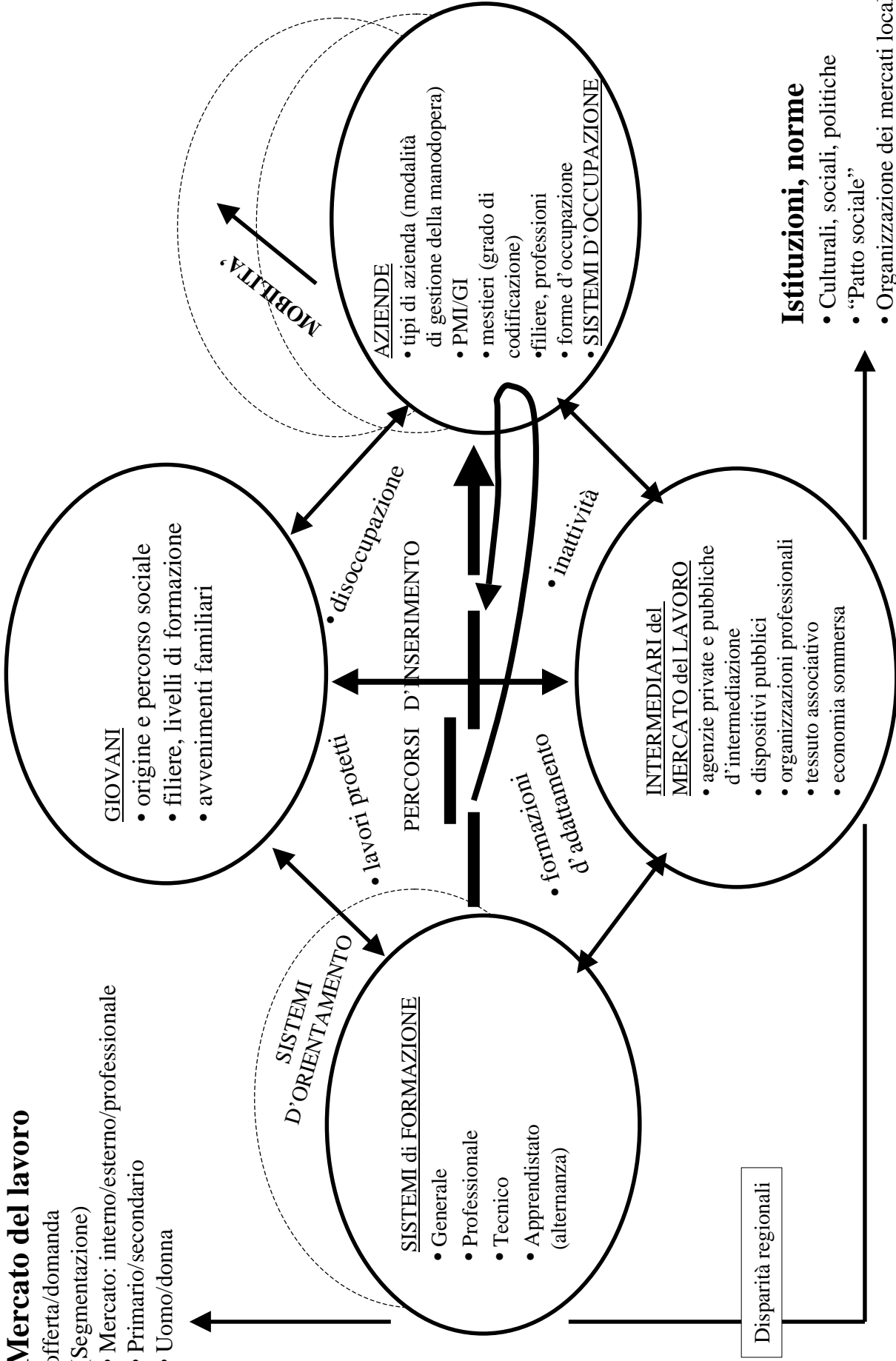
perché ci si può interessare ai loro comportamenti a livello d'occupazione e formazione), dagli intermediari del mercato del lavoro che svolgono un ruolo normativo decisivo e dai giovani che sono anch'essi attori, i cui intenti e strategie incidono più o meno profondamente e durevolmente sulla relazione formazione-occupazione.

Al contrario delle precedenti analisi, secondo noi è il tener conto in modo simultaneo e sistematico di tutti questi elementi che costituisce la caratteristica essenziale dei nuovi approcci della relazione formazione-occupazione che potremmo così rappresentare sinteticamente: ⁽¹⁵⁾

⁽¹⁵⁾ Il presente diagramma non è esente da semplificazioni. Ad esempio, perché distinguere le aziende dagli altri tipi d'organizzazione produttiva (associazioni, organi pubblici o professionali, piccola produzione urbana) che sono, in quanto enti intermediari, luoghi d'inserimento più o meno provvisori o duraturi? Nulla impedisce d'interpretare lo schema partendo da un'antiorità dei sistemi educativi o di formazione sul sistema produttivo, perché il secondo, contribuendo a definire le qualifiche professionali e il loro uso, influenza fortemente i primi (cfr. al riguardo i lavori, ormai vecchi, di J.-J. Silvestre, 1987).

Mercato del lavoro

- offerta/domanda
(Segmentazione)
- Mercato: interno/esterno/professionale
 - Primario/secondario
 - Uomo/donna



Istituzioni, norme

- Culturali, sociali, politiche
- “Patto sociale”
- Organizzazione dei mercati locali

Relazione formazione-occupazione: un processo dinamico, complesso e ...

Per maggiore chiarezza, pur ribadendo l'interazione tra gli elementi del modello, li presenteremo successivamente. Inoltre, nei limiti dell'intervento, non affronteremo né i quesiti legati all'inserimento sociale (di cui si sa che è in chiara relazione con l'inserimento professionale) né gli interrogativi sull'orientamento professionale. Intenzionalmente non toccheremo la problematica più ampia delle transizioni professionali che comprende, oltre ai passaggi dal sistema educativo all'inserimento professionale, tutte le forme di transizione, di mobilità e di ingresso-uscita da impiego, disoccupazione e inattività degli adulti, per concentrarci sui processi d'ingresso sul mercato del lavoro o d'accesso all'occupazione da parte dei giovani che escono dal sistema educativo e di formazione professionale.

1.2. Il funzionamento dei mercati del lavoro in Europa: norme istituzionali e congiunture sociali

Non si può affrontare la questione del nuovo rapporto formazione-occupazione senza interrogarsi innanzitutto sul funzionamento del mercato del lavoro, che ne costituisce, in qualche modo, la base. Anche se la nozione di "mercato" può essere contestata o relativizzata, specie nella sua concezione neoclassica ortodossa, riteniamo che il "mercato del lavoro" corrisponda all'insieme delle forme di coordinamento, assegnazione e mobilitazione della manodopera nella sfera produttiva.

1.2.1. Un risultato globalmente mediocre in materia d'occupazione

E' noto che i paesi dell'UE hanno registrato negli ultimi due decenni una trasformazione rapida, caratterizzata essenzialmente dall'aumento delle attività di servizio, dalla crescita della manodopera femminile, evidente soprattutto nell'incremento delle donne negli impieghi creati negli ultimi anni, ⁽¹⁶⁾ nonché nell'aumento della domanda di qualifiche elevate. ⁽¹⁷⁾ Su tali indicatori, [disoccupazione (specie di lunga durata), tasso d'occupazione e di creazione di posti di lavoro], il risultato dei paesi dell'UE è globalmente mediocre rispetto a quello di USA e Giappone (tabella 1).

⁽¹⁶⁾ Tale quota raggiunge oggi ad esempio l'85% in Italia, dove il tasso d'occupazione femminile è ancora uno dei più modesti dell'Unione, con solo il 38% nel 1998 (Commissione europea, 2000).

⁽¹⁷⁾ "E' nelle professioni non manuali altamente qualificate di settori ad alta tecnologia e a formazione superiore che l'occupazione è maggiormente aumentata nel periodo 1995-2000» (Commissione europea, 2001: 36).

Tabella 1: Risultati comparati dei mercati del lavoro in Europa e USA

	UE		USA	
	1990	1998	1990	1998
Tasso di disoccupazione (quota di disoccupati sulla popolazione attiva)	7,8 %	10,1 %	5,6 %	4,2 %
Creazione di posti di lavoro (media annua dal 1990 al 1998)	+ 0,6 %		+ 1,3 %	
Tasso d'occupazione [quota di persone con un'occupazione tra la popolazione totale in età lavorativa (15 - 64 anni)]	59,7 %		74 %	

Oltre ai dati medi, esiste in ambito europeo una grande disparità tra i vari paesi. La disoccupazione giovanile nell'UE nel 2000, pari al 16% della popolazione attiva di età compresa tra i 15 e i 24 anni, è doppia rispetto a quella di USA e Giappone, dove tocca l'8%. Accanto ai paesi in cui la disoccupazione giovanile è assai elevata (Italia e Grecia, dove quasi 1 su 3 giovane di 15-25 anni non ha lavoro), vi sono paesi come Austria e Paesi Bassi, dove essa supera a malapena il 5%. Mentre la proporzione dei giovani disoccupati è strutturalmente più elevata di quella dell'intera popolazione in Francia⁽¹⁸⁾, Spagna, Finlandia e Regno Unito, tale quota è prossima a quella della popolazione generale nei Paesi Bassi, Danimarca, Portogallo, Irlanda o Austria (Commissione europea, 2001: 26).

Lo stesso vale per il tasso d'occupazione, che rappresenta una valida misura della capacità di un'economia di creare occupazione. Nell'UE esso tende a attestarsi attorno al 76% nella fascia d'età a forte attività (25-54 anni); le differenze permangono o si aggravano per i più giovani e gli anziani (Commissione europea, 2001: 21). In alcuni paesi il tasso d'occupazione dei giovani aumenta fortemente (Spagna, Portogallo, Svezia, Finlandia e soprattutto Paesi Bassi), mentre in altri si registra un forte calo (ad esempio Germania e Austria) dovuto all'aumento della percentuale di giovani che seguono studi superiori. Le disparità sono marcate anche per i lavoratori anziani: mentre il 69% delle persone di età compresa tra 55 e 64 è ancora attivo in Svezia, solo il 27% è attivo in Belgio. Tra questi due estremi, Austria, Francia, Italia e Lussemburgo registrano tassi modesti d'attività degli anziani, dal 28% al 32% (Commissione europea, 2001: 40). L'evoluzione nel tempo è netta: la Finlandia ha stabilito tra il 1983 e il 1997 un record nel calo del tasso d'occupazione dei lavoratori anziani, mentre Danimarca e Paesi Bassi (da comparare con gli USA) sono riusciti a mantenere o ad aumentare leggermente la quota nella popolazione attiva (tabella 2).

⁽¹⁸⁾ In Francia, "70% dei giovani di età tra i 15-24 anni non sono sul mercato del lavoro, ma a scuola o all'università e, del restante 30%, 1 giovane su 4 è disoccupato" (Mazuy, Guitton, 1999).

Tabella 2: Tasso d'occupazione delle varie categorie sociodemografiche (in %) 1983-1997

		DK	D	E	FIN	F	I	NL	S	UK	USA
Giovani (15-24 anni)	1983	52,9	51,6	35,9	51,1	36,7	31,0	38,7	60,2	-	55,6
	1997	68,2	46,9	27,0**	37,1	20,1	25,2	56,9	39,6	61,0**	68,0
Uomini (55-64 anni)	1983	63,1	57,4	65,2	51,4	50,4	-	46,1	73,9	-	65,2
	1997	61,0	47,3	50,5	37,8	38,4	41,5	43,0	64,7	58,6	65,5

Fonte: OCSE, Prospettive dell'occupazione.

** : 16-24 anni.

Su questi due punti, va sottolineata la "specificità francese" per cui i tassi d'attività e occupazione sono tra i più bassi ai due estremi della vita attiva, come se avessero un ruolo speciale d'aggiustamento quantitativo del mercato del lavoro. Mentre solo il 34% dei giovani di età inferiore ai 25 anni è attivo e il 25% è occupato, i rispettivi dati sono del 32% e del 29,3% per gli anziani dai 55 ai 64 anni nel 2000 (Eurostat: Indagine sulla forza lavoro).

1.2.2. Diffusione del modello di flessibilità e allentamento del rapporto d'occupazione

Malgrado le rigide norme istituzionali ereditate dalla storia e che hanno a lungo caratterizzato gran parte dell'Europa continentale, la maggior parte di questi paesi ha subito nell'ultimo decennio un brusco calo della quantità (e della qualità) dell'occupazione. Si è rilevato lo sviluppo di contratti a durata determinata⁽¹⁹⁾, part-time, interinali (tranne Spagna, Danimarca, Irlanda e Regno Unito), nonché di vari tipi di occupazione assistita, al punto che le "forme particolari d'occupazione" rappresentano in Francia quasi il 30% del lavoro retribuito. E' il lavoro part-time che sembra aver avuto maggior successo in Europa; la sua quota raggiunge attualmente il 18% dei posti di lavoro. Esso è abbinato a un forte afflusso della manodopera femminile sul mercato del lavoro, perché 1/3 delle donne occupate lo è part-time contro il solo 6% degli uomini (Commissione europea, 2001: 17). Si può dire che, come per tutte le leve di flessibilità legate ai contratti di lavoro, evoluzione obiettiva e percezione sociale differiscono tra i vari paesi. Nell'Europa del nord (Paesi Bassi, Germania, Regno Unito) prevale il part-time "volontario", responsabile di gran parte della creazione di posti di lavoro⁽²⁰⁾; il part-time "obbligato" prevale invece in Spagna e Belgio (Commissione europea, 2001: cap. 4).

⁽¹⁹⁾ Il caso della Spagna è eclatante su questo punto: "nel 1996, il 95% degli 8 milioni di contratti di lavoro stipulati in quell'anno era costituito da contratti temporanei per una durata inferiore a 3 mesi nel 65% dei casi (Ires, 2000: 87).

⁽²⁰⁾ "Oltre il 40 % dei lavoratori sono occupati con questo tipo di contratto nei Paesi Bassi e tra il 20% e il 25% nel Regno Unito, Svezia e Danimarca. In Grecia, Spagna e Italia, la parte di lavoratori part-time è inferiore al 10%" (Commissione europea, 2001: 19).

Sarebbe errato limitarsi ad assimilare lo sviluppo di queste "forme particolari d'occupazione" a un processo di "precarizzazione".⁽²¹⁾ Se alcune d'esse contribuiscono ad alimentare i mercati "secondari" del lavoro, non sono tutte altrettanto precarie e possono persino, in certe condizioni, iscriversi in nuove logiche del percorso professionale. E' questa interpretazione ambivalente che viene formulata per tener conto della crescente quota di giovani che hanno un impiego part-time in fase d'inserimento: se ciò illustra in numerosi casi la difficoltà d'accedere ad un'occupazione regolata (come in Francia) o l'obbligo di ricoprire un'occupazione inferiore per mancanza di meglio (come nel Regno Unito), esso può anche corrispondere ad una tendenza generale successiva alla formazione iniziale (evidente nel caso tedesco).

1.2.3. La grande diversità delle disposizioni istituzionali

Si rileva che, oltre alle macro tendenze strutturali sopra citate, è l'enorme eterogeneità che contraddistingue il funzionamento dei mercati del lavoro in Europa. Va ricordato che i meccanismi di mercato non costituiscono la sola forma di coordinamento del lavoro e dell'occupazione. Secondo la soluzione che noi sosteniamo, essi s'inscrivono in serie di regole e norme, socialmente e storicamente costruite, che disciplinano le condizioni di scambio. Sono questi insiemi istituzionali, più o meno coerenti, che spiegano gran parte non solo della diversità delle strutture dei mercati del lavoro, ossia delle loro diverse forme di segmentazione, ma anche delle loro traiettorie nazionali specifiche dal punto di vista sia della legislazione o delle politiche attive dell'occupazione sia dei tipi di negoziazione o di accordi che permettono di elaborare compromessi (specie tra produttività, salari, occupazioni e disoccupazione) nel sistema delle relazioni professionali.

La complessità delle variabili da considerare rende ancor più difficile stabilire un legame di causalità univoca tra le caratteristiche dell'inquadramento istituzionale (in particolare il grado di rigore delle normative) e i risultati finali ottenuti in campo occupazionale. Ad esempio, si rileva che tra i 5 paesi che hanno registrato il maggior calo della disoccupazione nell'ultimo decennio, certi hanno mantenuto normative assai (RU) o mediamente (Irlanda e Danimarca) flessibili, mentre altri si distinguono per un inquadramento piuttosto vincolante dell'occupazione (Paesi Bassi nell'UE e Norvegia nello SEE). Da ciò deriva l'esigenza di rifarsi, per mancanza di meglio, a monografie nazionali comparate (Ires, 2000), a formalizzazioni di media portata (Garonna, Rayan, 1989), inserendo l'osservazione dei mercati del lavoro nell'analisi dei sistemi industriali (Boyer, 1986; Brunhes, 1988; Bernard Brunhes Consultants, 1994) o delle relazioni professionali (Kaisergruber, 1997; Supiot, 1999), che, in fin dei conti e anche se riduttive o generalizzanti, non sono meno stimolanti – specie per i responsabili decisionali - di tipologie statistiche insufficientemente discriminanti o delle dimostrazioni econometriche, tanto acrobatiche quanto contraddittorie o fragili (cfr. le analisi critiche dell'Ires, 2000).

⁽²¹⁾ Deneuve (2001: 21) definisce la precarietà come "un grado d'esposizione al rischio di disoccupazione", ma non solo, perché il posto di lavoro occupato si può accompagnare al timore di perderlo o all'insoddisfazione. Perché, "se atipica, [l'occupazione] si associa ad una soluzione di emergenza".

Se "l'elevato livello d'occupazione" è una priorità nell'agenda dell'UE dal trattato di Amsterdam (1997), non si nota ancora una convergenza nell'organizzazione dei mercati del lavoro, che costituisce al massimo un orizzonte politico comune che coesiste con il riconoscimento implicito di una molteplicità di prassi ora illustrate dai "piani nazionali annuali d'azione per l'occupazione".

1.2.4. Singolarità della posizione dei giovani sui mercati del lavoro

Nessun altro segmento del sistema d'occupazione abbina così bene come quello dei giovani alla prima esperienza tratti comuni su scala europea e forti specificità nazionali, in particolare per ciò che riguarda il ritmo e le modalità dell'inserimento professionale. In relazione alle tendenze generali, nella maggior parte dei paesi si notano crescenti difficoltà d'accesso all'occupazione rispetto agli adulti con esperienza, con un livello di disoccupazione alto (legato al grado di formazione), ma non di lunga durata⁽²²⁾, nonché una maggiore mobilità interaziendale o interprofessionale. Del resto, concentrandosi sullo status delle occupazioni, si osserva una maggiore propensione dei giovani a svolgere occupazioni più precarie (lavoro interinale e contratti temporanei, come in Spagna, dove questi ultimi interessano l'80% dei giovani e il 30% degli adulti), ad eseguire lavori part-time non scelti, specie tra le giovani donne e le giovani meno qualificate e, per la maggior parte di loro, a percepire le retribuzioni più basse, tranne i diplomati dell'istruzione superiore (Cedefop/Eurostat, 2001)... Si tratta di elementi che giustificano le teorie della segmentazione e della selettività delle forme d'occupazione nella fase d'inserimento professionale.

Nel caso francese, tali elementi sono assai marcati. J. Rose (1998) sostiene che i giovani sono globalmente "sovrarappresentati sul mercato secondario, retto soprattutto da meccanismi di tipo commerciale e quindi soggetto all'instabilità" e inoltre "assai concentrati su un numero limitato di impieghi, di cui parecchi poco qualificati". Come *outsiders*, essi sono quasi esclusi dai mercati interni, come rilevato da E. Verdier (1996) con la nozione di "disoccupazione della fila d'attesa", applicata alla situazione francese.

Ma bisogna stare attenti a non trarre troppo affrettatamente la conclusione che esiste un dualismo dove i giovani occuperebbero in modo omogeneo un solo segmento di mercato. Innanzitutto perché se i giovani sono in tutta Europa soggetti a regimi d'attività assai specifici, sul mercato esterno o sui segmenti di mercato più "istituzionalizzati" (ossia dove l'intervento pubblico è più forte), alcuni di loro, specie quelli meglio formati, occupano posti migliori e s'inseriscono a volte in mercati professionali (ad eccezione di Grecia e Italia). Nel mercato del lavoro dei giovani all'inizio della carriera, vi sono quindi effetti di selezione; J. Rose constata giustamente che, in materia, "il primo riduttore della precarietà è l'età", perché la quota di disoccupazione e di forme particolari d'occupazione si riduce considerevolmente

⁽²²⁾ E' per tale motivo che generalmente si considera che i giovani all'inizio della carriera abbinano una grande vulnerabilità ad una migliore impiegabilità degli adulti in cerca di lavoro.

tra i giovani da 18 a 24 anni (Rose, 1998: 169).⁽²³⁾ Seguono l'anzianità sul mercato del lavoro, il livello di formazione e i tipi d'impiego svolti nel primo inserimento, come mostrano regolarmente le indagini d'Eurostat o "Génération" del Céreq.

La tesi della polarizzazione va modificata a favore di un concetto del mercato del lavoro dei giovani all'inizio della carriera visto come un continuum di situazioni particolari che non contribuirà alla loro socializzazione professionale meno dei mercati interni (Fondeur, Lefresne, 1999). D'altro canto questi non hanno sempre svolto un ruolo integratore per i giovani come si sostiene in genere (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001: 102), senza contare che, malgrado i processi convergenti di riorganizzazione produttiva in ambito europeo, le forme particolari d'occupazione e i ritmi o le modalità d'accesso all'occupazione possono variare considerevolmente a livello di struttura e significato da un paese all'altro (Cedefop/Eurostat, 2001: 50-80).

Infatti il posto dei giovani esordienti sul mercato del lavoro non dipende solo dal sistema d'occupazione e di funzionamento generale del mercato stesso, ma anche dal livello e dal contenuto della loro formazione iniziale, dall'importanza relativa che si dà all'esperienza (Couppié, Mansuy, 2000), nonché dall'organizzazione dei sistemi educativi nazionali (§2). Va anche considerata la struttura degli spazi professionali aziendali (§3), il percorso sociologico e le strategie dei giovani (§4), nonché le forme istituzionalizzate d'intermediazione del mercato del lavoro (§5). Analizziamo successivamente questi punti

1.3. I sistemi di formazione professionale e apprendistato:

Negli ultimi decenni, nella maggior parte dell'UE si è assistito al prolungamento della scolarizzazione, alla crescente produzione di diplomati sul mercato del lavoro e all'innalzamento delle qualifiche scolastiche. Sarebbe però errato far dipendere il primo fenomeno solo dalle condizioni istituzionali. Va indubbiamente rilevato il "prolungamento della gioventù", che si osserva in tutta l'UE (cfr. §4.). Inoltre, se ai giovani europei viene imposta una scolarità o una formazione obbligatoria di 8-12 anni, "sistemi obbligatori più brevi non implicano necessariamente un basso tasso di partecipazione post-obbligatoria" (Cavalli, Galland, 1993: 188-189), in quanto le quote di scolarizzazione tra 15 e 19 anni non hanno spesso nulla a che vedere con i limiti fissati per legge. Ad esempio, alla fine degli anni '80, la maggioranza dei giovani tedeschi o danesi di 19 anni seguiva una formazione a tempo pieno o parziale, mentre l'obbligo scolastico terminava a 16 anni. Invece l'uscita dal sistema scolastico avviene assai presto in Gran Bretagna e in Portogallo. Vanno quindi ribadite sia le caratteristiche sociali del rapporto con la scuola e la frequenza sia le logiche intrinseche di mantenimento e selezione dei sistemi educativi.

⁽²³⁾ In Francia la quota di giovani occupati in impieghi atipici passa in media dall'80% a 18 anni al 15% a 24 anni!

1.3.1. Crescita del numero di diplomati all'uscita del sistema educativo

Se si guarda alla diffusione nelle professioni (e non nelle aziende o nei settori d'attività), la crescita dei livelli di formazione è generale e omogenea e interessa anche gli impieghi non qualificati e le persone in cerca d'occupazione. Un dibattito riguarda l'interpretazione di tale fenomeno. Per certi teorici, l'aumento del livello di formazione rispondere meno alla domanda del sistema produttivo che all'offerta sempre più ricca del sistema educativo. Si tratta del celebre "effetto offerta" descritto dai ricercatori francesi del Lirhe (Mallet in Planas dir., 1998; Béduwé, Giret, 1999). Ciò può sfociare nella questione dell'eccessiva educazione ("overeducation") definita come il possesso di un livello di qualifiche superiore a quello necessario per occupare un certo impiego. Green, McIntosh e Vignoles (2000) sostengono che tale situazione concerne attualmente il 30% della manodopera britannica e affermano che è ancor più preoccupante il fatto che gli individui sovraeducati non riescono a medio termine a esercitare un lavoro più interessante e che il loro salario è inferiore a quello dei soggetti con lo stesso livello di formazione che occupano un impiego pari alle loro competenze.

Sono possibili altre situazioni, come quella che tende a prevalere nelle Istituzioni europee e che evidenzia la "forte domanda" di personale sempre più qualificato in una "economia fondata sul sapere" (Commissione europea, 2000: 56-66). Non solo la quota di persone attive da 25 a 64 anni dotate di un livello d'istruzione almeno equivalente al secondo grado dell'istruzione secondaria è più elevata nei paesi più avanzati, ma sono i settori high-tech e/o che richiedono i livelli più alti d'istruzione (R&S, insegnamento, informatica, servizi generali alle aziende, sanità e servizi sociali...) a creare il maggior numero di posti di lavoro (60% della creazione totale d'impieghi tra il 1995 e il 2000). "Mentre il dinamismo dell'occupazione si manifesta soprattutto nelle professioni non manuali assai qualificate, tali settori in rapida crescita [sono] i soli a creare anche impieghi per la manodopera meno qualificata" (Commissione europea, 2001: 17). Inoltre il diploma costituisce una valida tutela dalla disoccupazione e diventerà sempre più una condizione necessaria (anche se non sufficiente) per accedere a occupazioni stabili.

Il significato sociale dei diplomi può differire notevolmente da un paese all'altro e spesso s'oppono un modello d'inserimento "alla francese" in cui essi svolgono un ruolo di filtro e di selezione (Verdier, 1996) al modello duale tedesco, che contribuisce a costruire un'identità professionale. Non si deve avere una visione solo positiva della formazione e ignorare la sua capacità di produrre esclusione parallelamente all'integrazione. Ma è un'altra storia...

1.3.2. Rapporti tra formazione ed esperienza: dilemma o complementarità?

E' noto che, avendo raggiunto un pari livello scolastico, i giovani che escono dal sistema di formazione possono seguire vari percorsi d'inserimento, come dimostrano le ricerche basate sui "percorsi tipo", come quelle di Espinasse (1994), Beduwé, Espinasse (1995) o Degenne et al. (1994). Anche per gli esordienti l'esperienza, oltre al livello di formazione, svolge un ruolo importante per la qualità dell'inserimento (Espinasse, 1999). Ecco il paradosso del continuo aumento dei livelli di formazione: poiché vi è una moltiplicazione dei diplomi e dei diplomati

(accentuata da una forte riduzione dell'occupazione), l'incertezza dei datori di lavoro aumenta e li induce ad accrescere i criteri di selezione, tenendo conto della "esperienza" dei giovani attivi, intesa come "conoscenza acquisita da un individuo grazie alla pratica [preprofessionale]" (Vincens, 1999). Da ciò deriva la necessità di distinguere "giovani attivi" ed "esordienti sul mondo del lavoro"; questi ultimi hanno uno status assai provvisorio sul mercato del lavoro. L'esperienza è un processo che include alcuni aspetti tecnici, ma soprattutto elementi di competenza e socializzazione professionale, ossia di capitale umano accumulato, ma anche effetti che garantiscono l'impiegabilità in assenza di una vera professionalità.

Da questo punto di vista, l'esperienza può essere assimilata più a un complemento formativo ("esperienza integrativa", secondo Vincens) che a un'alternativa in assenza d'anzianità degli *outsiders* (Grasser, Rose, 2000). Bisogna concepire il proprio ruolo come "indissociabile da quello del diploma" (Dauty, 1999: 80). Al contrario, il valore generale dei diplomi – sia pure "tirannico" come in Francia -, non impedisce di tenere sempre più conto dell'esperienza. Le situazioni in cui la competenza dei debuttanti sul mercato del lavoro è "coprodotta dal sistema educativo e da quello produttivo" (Béduwé, Espinasse, Tahar, 2000: 21 e 22) tendono a svilupparsi negli ultimi anni nella maggior parte dei paesi europei. Come evidenziano Beduwé e Giret (1999), l'esperienza del lavoro integrata negli studi in varie forme (impieghi regolari o frequenti, lavoro occasionale o stagionale, stages o "lavoro durante le vacanze") non è trascurabile, dato che incide sulla rapidità dell'inserimento e sulla retribuzione ed evita la disoccupazione d'inserimento di lunga durata.

1.3.3. Rendimento globale delle formazioni professionali e crescita delle formazioni in alternanza...

Perciò da vari anni i responsabili europei cercano di fare della formazione professionale un importante elemento di lotta contro la disoccupazione giovanile. Nella maggior parte dei paesi dell'UE se ne rileva l'efficacia quasi generale. Circa 1/3 (29%) dei giovani europei tra i 15 e i 19 anni è ora impegnato in un programma di formazione iniziale. Tale dato incoraggiante nasconde però notevoli disparità fra i diversi paesi: la partecipazione è assai alta in Austria (55%) e Belgio (45%), è meno elevata in Irlanda (17%) e Portogallo (12%), mentre negli altri Stati membri varia tra il 20% e il 40%.

Come la quota dei giovani impegnati in formazioni professionali iniziali, la combinazione tra formazione generale e formazione professionale varia enormemente a seconda dei paesi. A volte predomina l'istruzione professionale (in Germania e in Austria, con il 78% impegnato a livello di CITE 3, in Italia con il 73%, nei Paesi Bassi con il 70%). A volte prevale la formazione generale, che rappresenta il 41% dei giovani della CITE 3 in Spagna, il 33% in Grecia, il 23% in Irlanda o Portogallo. Tra questi due estremi, si trovano Francia (con il 53%), Danimarca e Finlandia (con il 54%) e il Regno Unito con il 58% (Commissione europea, Eurostat, Cedefop, 1997).

Tabella 1: *Classificazione internazionale tipi di istruzione (CITE)*

Cite 0 (preprimario)	
Cite 1 (Primario):	comincia tra i 4 e i 7 anni; è sempre obbligatorio e dura in generale 5 o 6 anni.
Cite 2 (Secondario inferiore):	fa parte della scuola dell'obbligo in tutta l'UE. La fine di questo livello corrisponde spesso alla fine della scuola dell'obbligo a tempo pieno.
Cite 3 (Secondario superiore):	inizia verso i 14 o i 15 anni, corrisponde sia all'istruzione generale sia professionale sia tecnica. Livello richiesto per accedere all'istruzione superiore o al termine della scolarità.
Cite 5, 6, 7 (Istruzione superiore):	senza diploma universitario (5) primo diploma universitario (6) programmi che conducono ad un diploma postuniversitario (7)

Si noti che, a pari livello di formazione iniziale, l'efficacia delle formazioni professionali sul mercato del lavoro è superiore alle formazioni generali⁽²⁴⁾. In Europa, mentre il 23,5% dei giovani disoccupati ha seguito solo una formazione generale corrispondente alle CITE 0, 1, 2, tra quelli che hanno seguito anche una formazione professionale solo l'11,5% (ovvero la metà) cerca lavoro. La formazione professionale è un catalizzatore dell'inserimento, soprattutto per i giovani con un basso livello di qualificazione. Inoltre essa offre loro migliori prospettive d'assunzione e una maggiore stabilità occupazionale, tranne in Grecia, Portogallo o Spagna, dove la quota di giovani che segue l'istruzione generale prevale per la CITE 3, ossia il livello immediatamente superiore alla scuola dell'obbligo.

1.3.4. ... con qualche disfunzione e modifica

Non si può ignorare che, a prescindere dai percorsi nazionali⁽²⁵⁾, i sistemi d'apprendistato e di formazione professionale sono in crisi e in attesa di profonde modifiche. In Francia, dove le formazioni professionali e tecniche sono per tradizione scarsamente considerate, l'apprendistato di base che porta al primo livello di qualifica (CAP, BP) e le misure d'alternanza si concentrano sempre nei settori a forte densità di microimprese (MI)⁽²⁶⁾, caratterizzate soprattutto dalla notevole rotazione della manodopera poco qualificata (20-30% annuo di turn-over, ossia, in media, 1 occupato su 4), da condizioni di lavoro globalmente

⁽²⁴⁾ Tranne la Svezia, dove la formazione professionale è istituzionalmente indipendente dal sistema produttivo. In questo caso il sistema scolastico è il solo responsabile del buon inserimento professionale dei giovani.

⁽²⁵⁾ Schematicamente si potrebbe dire che in Europa vi sono due tipi di tradizioni nazionali in materia di formazione professionale iniziale: paesi dove è tenuta socialmente in considerazione da tempo (Francia, Regno Unito, ma anche Italia e Spagna) e paesi dove è fortemente strutturata e si è affermata come l'elemento centrale del sistema di formazione nel suo insieme (Germania, Austria, Paesi Bassi).

⁽²⁶⁾ Le MI (con meno di 10 dipendenti) occupano oltre il 45% dei giovani in alternanza, pur rappresentando solo il 25% dei posti di lavoro. Per l'apprendistato, il fenomeno è ancora più marcato, in quanto esse rimangono le principali utilizzatrici di questo tipo di contratti con circa il 70%.

piuttosto sfavorevoli e salari poco interessanti. Anche se a tali livelli di formazione professionale appartiene ancora l'80% degli apprendisti, ora essi sono inesorabilmente in calo rispetto alle formazioni di livello secondario (i "Bac pro" di recente creazione)... che portano ad un declassamento o rispetto ai nuovi dispositivi d'apprendistato dell'istruzione superiore breve (BTS, DUT) ... che si traducono per lo più in un prolungamento degli studi generali. In breve, incontrano difficoltà per svolgere il ruolo che era stato loro istituzionalmente assegnato (Trouvé, 1996). L'alternanza sotto contratto di lavoratore dipendente, che si è sviluppata negli ultimi anni (contratti di qualificazione, d'adeguamento e d'orientazione), concerne innanzitutto i giovani con difficoltà d'inserimento e rischia di contribuire a tenerli "prigionieri" del mercato secondario (Léné, 2000: 24). C'è da dubitare che costituisca "una filiera di qualificazione" e "una prima tappa d'un processo progressivo d'inserimento professionale".

Pur non condividendo, come vedremo poi (§3), il pessimismo radicale di Léné ("l'inserimento nei cosiddetti settori "a mercato esterno" e a forte turn-over non ha spinto verso i settori di mercato interno che assumono meno" – ib.: 19), tale rilievo solleva quesiti di grande portata in Francia come nella maggior parte dell'UE. Persino in Germania, con un alto livello di sistema duale, l'efficienza del sistema di apprendistato appare, secondo vari autori, messa seriamente in causa. E' quanto sembrano confermare tre inchieste del BIBB e dell'IAB citate da Kucera (1997: 71), che mostrano che, non solo il ricorso alla formazione iniziale è diminuito tra la popolazione attiva, ma che il gap tra contenuto dell'apprendistato ed esigenze di vita si allarga. S'instaura così un dualismo tra apprendisti delle grandi aziende e delle PMI tradizionali.

Oltre ad un'estrema concentrazione in poche professioni (non le stesse in tutti i paesi UE), s'assiste al crescente ricorso da parte delle grandi aziende ai diplomati dell'istruzione generale, il che riduce le prospettive professionali degli apprendisti e comporta una maggiore instabilità degli operai qualificati formati in apprendistato, i quali devono o cambiare più spesso lavoro all'inizio della carriera (40%, secondo Hennings, 1994) o migrare dall'artigianato tradizionale e dalle PMI verso le grandi imprese. In breve, ecco gli elementi di una "deriva selettiva" (Léné: 2000: 22) o di una "selezione negativa" attraverso e a causa dell'apprendistato (Kucera, 1997: 69).

1.3.5. Articolazione sempre più forte tra politiche dell'occupazione e della formazione

Sono in parte le disfunzioni a spiegare le varie recenti riforme della formazione in Francia, in Germania, ma anche nel Regno Unito, in Spagna e in Italia (Aventur, Möbus, 1999). Nella maggior parte dei casi, si osserva che le politiche di formazione e d'occupazione sono sempre più indistinte. Ciò induce Léné ad affermare che "l'alternanza assomiglia per alcuni aspetti a una forma d'occupazione atipica che permette una gestione dei lavoratori a breve termine" (2000: 23). L'inserimento dei giovani e la flessibilità dello stato d'occupazione si articolano in modo sempre più evidente (Lefresne, 1999). In questo incrociarsi, gli uni cercano di gestire la transizione formazione-occupazione avvicinando scuola e azienda, gli altri includono un obbligo istituzionale dei datori di lavoro di formare i giovani per beneficiare delle sovvenzioni

legate all'assunzione. Perciò importa analizzare a fondo il comportamento delle aziende verso i giovani, in quanto il modo di assunzione costituisce solo una dimensione tra altre del loro atteggiamento di occupazione e formazione e, più in generale, della loro mobilitazione della manodopera (Trouvé, 2001). Così lasceremo volontariamente da parte i legami tra formazione iniziale e continua (di cui possono beneficiare i giovani esordienti, se non altro come "seconda opportunità") e i legami tra formazione continua e transizioni professionali citate in un confronto a livello europeo (Aventur, Möbus, 1999).

1.4. Ruolo dei settori e delle aziende nella strutturazione degli spazi professionali

E' opportuno interessarsi in maniera più precisa dei comportamenti delle aziende e ai loro effetti strutturanti sul mercato del lavoro e sul processo d'inserimento dei giovani. Un approccio troppo determinista o macroeconomico da parte dei "mercati del lavoro" rischierebbe di farci dimenticare che le imprese non sono semplici scatole o un luogo dove viene valorizzato il capitale umano, ma degli attori che creano le occupazioni e classificano la manodopera secondo le capacità che le attribuiscono. Bisogna insistere sul carattere pletorico d'un corpo di lavori che hanno evidenziato sia l'importanza degli effetti di settore (Le Minez, Marchand, Minni, 1998; Mansuy, Thireau, 1999) o di "segmenti produttivi" definiti dall'incrocio tra attività e dimensioni dello stabilimento (Moncel, 2001) sia l'inserimento dei giovani dal punto di vista dei mestieri o delle professioni (Jeger-Madiot, Ponthieux, 1996; Cedefop/Eurostat, 2001: 74), ossia analizzato le pratiche di assunzione dei giovani da parte delle aziende (Lochet, 1997). L'insieme delle ricerche ha sia compiuto un'ampia raccolta tenendo conto delle forme di mobilità della manodopera in tutte le categorie d'aziende (Moncel, 1996; Gazier, 1993) sia isolato il caso delle PMI (Trouvé, 1999; Michun, 2002) e delle microimprese (Bentabet, Michun, Trouvé, 2001) che costituiscono in tutta Europa lo spazio privilegiato d'inserimento dei giovani.

Nei limiti di questo contributo, non si tratta di esaminare in dettaglio detti lavori, ma di estrarne alcune idee ricercando le principali lacune esistenti, specie in materia di confronti a livello europeo.

1.4.1. I settori d'attività come spazio della regolamentazione del mercato del lavoro

Numerose pubblicazioni hanno evidenziato l'importanza dei settori d'attività economica in base alla loro propensione non solo ad assorbire coloro che escono dal sistema di formazione, ma anche a selezionarne certi a scapito di altri, ad integrarli temporaneamente o definitivamente in posti di lavoro stabili. In Francia, valutando i risultati delle inchieste "Génération" del Céreq, N. Moncel (2001) ha messo in chiaro, dopo altri (Clémenceau, Géhin, 1983; Amat, Géhin, 1987), che l'ingresso dei giovani avviene spesso in settori d'attività a

gestione esterna, ossia nei "segmenti produttivi" a forte rotazione di manodopera agli esordi (21,6% dei primi impieghi) caratterizzati soprattutto dalla presenza di PMI ⁽²⁷⁾. E' il caso del settore alberghiero-ristorativo o dei servizi "manuali" nelle aziende. Ma vi sono anche settori "introduttivi e stabilizzanti" che rappresentano il 37,5% delle occupazioni iniziali dove prevalgono le imprese con più di 50 dipendenti: industrie dei beni intermedi, finanza e settore immobiliare, consulenza aziendale, istruzione, sanità, attività sociali e amministrazione, ovvero segmenti "introduttivi e distributivi" che raccolgono più del 40% dei primi occupati. Si tratta sia di segmenti d'occupazione precaria per una manodopera femminile paradossalmente qualificata (servizi a privati, istruzione, sanità e attività sociali) sia di gran parte del commercio dove si ha un inserimento stabile dopo primi periodi di forte mobilità (21,2% delle prime occupazioni).

In lavori precedenti N. Moncel (1996: 59) aveva sottolineato che in generale i servizi costituiscono settori privilegiati d'accesso all'occupazione giovanile, con una segmentazione interna in 3 gruppi: il terziario tecnico-amministrativo, i servizi commerciali e personali e il terziario paraindustriale. Essi si caratterizzano per un forte uso di forme particolari d'occupazione e "presentano tipi di classificazione della forza lavoro assai diversi da quelli dell'industria", dove la stabilità ha resistito ad oltre 20 anni di crisi economiche e trasformazioni organizzative.

Sempre in Francia sono esemplari i lavori di Lochet (1997). Stabilendo una tipologia delle prassi di gestione della manodopera che tengono conto di settore d'attività, dimensioni dell'azienda che dà lavoro e stato occupazionale, egli conclude che lo stesso tipo di contratto di lavoro può essere usato in modo assai diverso a seconda dei settori e delle imprese. Ad esempio, vi sono settori dove l'accesso ai mercati interni e a contratti di durata indeterminata (CDI) avviene attraverso percorsi assai selettivi e lenti, specie partendo da contratti di durata determinata (CDD) "d'inserimento". Qui prevalgono le grandi aziende industriali e terziarie (telecomunicazioni, assicurazioni). Vi sono però settori che si avvalgono intensivamente di situazioni precarie (occupazioni sovvenzionate, CDI part-time o non stabili...), come: terziario, grande distribuzione, edilizia e PMI dei trasporti: "sono i maggiori assuntori e quindi coloro le cui prassi d'assunzione incidono di più sul tipo d'inserimento e sulle trasformazioni" (1997: 105). L'autore bolla "l'uso consolidato di tutte le forme di CDI (di breve durata)", soprattutto nelle aziende di minime dimensioni industriali, artigianali, alberghiero-ristorative che assumono e licenziano rapidamente la forza lavoro agli esordi. Vi sono settori ad inserimento rapido, ma instabile e durevolmente precario per la manodopera agli inizi, e settori ad integrazione più lenta, ma che offrono occupazioni stabili.

E' quanto confermano Mansuy et Thireau (1999), che analizzano la mobilità intersettoriale incrociandola con il grado del diploma e l'evoluzione salariale della manodopera agli esordi. Dopo aver individuato i principali settori d'integrazione dei lavoratori al primo impiego in

⁽²⁷⁾ La distinzione mercato interno/esterno oppone due modi di gestione della manodopera: "stabilità della forza lavoro e mobilità interna per l'accesso a posti qualificati sono tipici dei mercati interni, rotazione e chiamata-respingimento della manodopera su posti esecutivi sono propri dei mercati esterni" (Moncel, 2001: 44).

Francia (10,4% amministrazione pubblica, 9% istruzione, 6% edilizia, 5,3% commercio al dettaglio - alimentari esclusi -, 5,1% sanità e 4,7% alberghiero-ristorazione...), distinguono "percorsi ascendenti" ⁽²⁸⁾ a "forte mobilità intersettoriale" (trasporti, comparto automobilistico e informatica), percorsi "ascendenti o neutri" con un'alta mobilità intersettoriale (commercio all'ingrosso, servizi operativi, industria chimica e plastica) e "mobilità intersettoriale media o debole" (istruzione, settore alberghiero e grande distribuzione). Vi potrebbero dunque essere settori a forte mobilità, ma a prevalenza intrasettoriale (alberghiero-ristorazione) e settori a forte stabilizzazione della manodopera giovanile uscita da percorsi di mobilità intersettoriali (comparto automobilistico, industria farmaceutica, consulenza e assistenza...), ossia settori d'ingresso e settori d'uscita, settori di provenienza e settori d'accesso, a seconda della fase del processo d'inserimento, della specializzazione e del livello di formazione degli esordienti...

Tra i raffronti europei, vanno rilevati i recenti progressi di Cedefop ed Eurostat (2001), anche se non sfociano in tipologie descrittive abbastanza discriminanti e stabili e offrono ancor meno linee interpretative convincenti. Si nota che nell'UE "la concentrazione relativa di giovani è [quasi ovunque] alta in certi servizi ai privati – alberghi, ristorazione e commercio – e nei servizi [probabilmente di manodopera] alle aziende" (p.77) ⁽²⁹⁾. Oltre alle convergenze, vi sono particolarità. Mentre "l'industria occupa un posto più importante per i giovani irlandesi, italiani, portoghesi e finlandesi che per gli adulti, [...] nella maggior parte degli altri paesi avviene il contrario". Se "in Portogallo il settore edile incide più sull'occupazione giovanile che su quella degli adulti [...], è vero il contrario in Danimarca, Francia, Irlanda, Svezia e Regno Unito" (ibid.: 77).

1.4.2. Concentrazione giovanile in un numero limitato di professioni

Le possibilità d'inserimento dei giovani agli esordi dipende dalla struttura delle occupazioni, che, si sa, differisce nettamente tra i vari paesi. Al di là dei vincoli strutturali, le aziende decidono e preferiscono giovani o adulti a seconda del mestiere e della professione. Ciò spiega perché i giovani agli esordi sono spesso concentrati in un numero ridotto di mestieri (Jeger-Madiot, Ponthieux, 1996). Esistono così "poli professionali aperti o chiusi agli esordienti" ⁽³⁰⁾. Due poli d'attrazione e concentrazione della manodopera giovanile "sono comuni a molti paesi [dell'UE]": da un lato, "il commercio e i servizi" e, dall'altro, "l'amministrazione". "Tre tipi di categorie professionali sono aperte ai giovani: direzione e gestione, professioni operaie di tipo industriale e professioni agricole" (Cedefop/Eurostat, 2001: 76); le penultime probabilmente a causa sia di una riduzione degli operatori dovuta alle

⁽²⁸⁾ Nei "percorsi ascendenti", il salario nell'ultima occupazione è di oltre 150 euro superiore di quello del primo impiego.

⁽²⁹⁾ Per neutralizzare gli effetti strutturali della ripartizione nazionale degli impieghi, la "concentrazione dei giovani" è determinata comparando il loro peso in un certo settore con il peso in tutti i settori.

⁽³⁰⁾ La concentrazione è calcolata comparando il peso dei giovani in una professione con il loro peso nell'insieme delle occupazioni, ossia professioni.

numerose ristrutturazioni sia di un minore interesse del settore industriale per i giovani. Anche in questo caso, vi sono particolarità nazionali e tendenze comuni.

1.4.3. Ruolo privilegiato delle PMI nel primo inserimento

Lo studio diretto delle prassi di gestione della manodopera nelle aziende non è meno valido delle analisi secondarie delle statistiche sui settori o le professioni. Poiché la maggioranza degli esordienti s'inserisce professionalmente o svolge l'apprendistato in piccole imprese (con meno di 50 dipendenti) o in quelle minime (con meno di 10 dipendenti), specie nel settore del commercio e in quello alberghiero-ristorazione (Commissione europea, 1997: 102-103)⁽³¹⁾, esse sono oggetto di particolare attenzione negli ultimi anni, dove si esamina il comportamento delle aziende (Trouvé, 2001) e si valuta il percorso d'inserimento dei giovani (Michun, 2002).

Ad esempio, in Francia, se si considera che le PMI sono aziende con meno di 200 dipendenti, si rileva che esse assorbono quasi 3/4 dei giovani di meno di 25 anni d'età (73,5% secondo le inchieste DMMO e EMMO⁽³²⁾ del Ministero francese dell'occupazione). Esiste una netta differenza tra due categorie di debuttanti e d'aziende: la parte dei giovani privi di diploma è più consistente nelle piccole imprese e soprattutto nelle microimprese, mentre i diplomati dell'istruzione superiore (specie professionale) sono più facilmente reclutati da PMI con più di 50 diplomati e soprattutto da grandi aziende con oltre 500 dipendenti. Da qualche anno il flusso di manodopera giovanile diretto verso le piccole imprese tende ad estendersi a tutti i giovani, a prescindere dal loro livello di formazione iniziale, perché il 30% di coloro che erano usciti dall'istruzione superiore nel 1992 lavorava nel 1994 in aziende con 1-49 dipendenti, di cui il 13% per le microimprese (dati ONEVA-Céreq citati in Bentabet et al. 1999: 45-46). Tale evoluzione verso livelli superiori dovrebbe essere legata a effetti settoriali (sviluppo di servizi a forte valore aggiunto), allo spostamento delle piccole imprese nella catena di valori, ad esempio con lo sviluppo delle microimprese inserite in grandi gruppi (franchising, succursali, filiali,...), all'avvento di una nuova imprenditorialità o al maggiore declassamento dei giovani diplomati sul mercato del lavoro?

Altre osservazioni francesi meno recenti (Bruand, 1991) meriterebbero di essere verificate in una prospettiva europea. Secondo il predetto autore, una quota significativa dei giovani (1/3) inizia l'attività in microimprese e si orienta nei 5 primi anni di vita attiva verso un'azienda di maggiori dimensioni. Ciò combacia con i risultati delle inchieste DMMO e EMMO citate, dove i "motivi d'uscita" dei giovani di meno di 25 anni sono per il 18,5% le "dimissioni" nelle piccole imprese, contro l'8,5% nelle aziende con più di 200 dipendenti o paragonando il tasso

⁽³¹⁾ Ad esempio in Francia il 22,6% degli esordienti nelle MI sono apprendisti; nelle grandi aziende con più di 500 dipendenti sono solo il 3,4%. Le piccole imprese artigiane tedesche occupano attualmente il doppio di apprendisti della grandi aziende (IAB).

⁽³²⁾ DMMO: Déclarations Mensuelles de Mouvements de Main-d'œuvre (pour les établissements de 50 salariés et plus); EMMO: Enquêtes sur les Mouvements de Main-d'œuvre (pour les établissements de 10 à 49 salariés).

di stabilità nella prima occupazione stimato dal Céreq: 17% per le microimprese e 47% per le grandi aziende.

Le piccole imprese sono dunque sia un luogo di passaggio per i giovani debuttanti sia uno spazio per il primo inserimento. Ciò fa sorgere l'idea che esse costituiscano (in Francia e altrove) un vero "mercato di transizione" nel senso più lato, ossia un "mercato a metà" tra formazione e occupazione, tra disoccupazione e occupazione ⁽³³⁾, nonché tra lavoro domestico e occupazione (cfr. gli aiuti familiari nella configurazione delle imprese individuali), compresi, grazie al loro uso intenso, gli strumenti per l'occupazione, l'inserimento professionale dei giovani o il reinserimento delle categorie in difficoltà.

1.4.4. "Modelli d'impresa", "regimi di reclutamento" e logiche di gestione della manodopera

Dal punto di vista scientifico e metodologico non si possono capire i modelli di gestione della manodopera nelle PMI partendo dalla sola analisi delle supposte "esigenze" di qualifiche. E' quanto si apprende dalle critiche rivolte all'approccio adeguazionista della relazione formazione- occupazione. Infatti, quando si chiedono ai datori di lavoro quali siano i loro progetti a livello di assunzioni, essi riproducono un certo numero di stereotipi, ben lontani dalla prassi reale. Perciò alcuni lavori hanno cercato di reinserire l'integrazione dei giovani in un'analisi più ampia delle prassi di gestione e formazione della manodopera, costruendo "modelli" o "configurazioni" aziendali in un contesto nazionale. E' il caso degli studi francesi realizzati dal Céreq (Bentabet, Michun, Trouvé, 1999) o di quelli di F. Eymard-Duvernay e E. Marchal (1997) sui "regimi di reclutamento", entrambi ispirati dall'Ecole des Conventions.

In campo internazionale vi sono analisi più o meno esaurienti di queste tipologie, sia sull'insieme delle categorie aziendali, come i validi lavori di Pichault e Nizet (2000) o Nizet e Pichault (2001), ispirati a H. Mintzberg, ma che tralasciano le PMI, definite lapidariamente strutture "semplici" o "arbitrarie", sia rivolte verso PMI e PI, come in Julien (1997) o nell'ampia sintesi di D.-J. Garand (1993). I modelli d'azienda, oltre che essere assai utili a livello teorico per i ricercatori (approccio delle coerenze e delle tensioni sistemiche – "getting it all together" lo definisce H. Mintzberg -, articolazioni interdisciplinari), potrebbero rivelarsi di grande efficacia pratica per i responsabili decisionali data la loro maneggevolezza e la loro capacità di rendere in forma stilizzata fenomeni organizzativi complessi...

Da questi vari approcci risulta una concezione contingente di forme di gestione della manodopera le cui variabili più frequenti meritano almeno d'essere segnalate: tipo d'ingresso e uscita, cultura aziendale, formazione, promozione, retribuzione, orario di lavoro, relazioni professionali, comunicazione, grado di strutturazione funzionale per tutti i generi d'impresa (Pichault e Nizet, 2000) e, per le PMI, dimensioni, settori d'attività e posizione dell'impresa

⁽³³⁾ Leicht (1997: 50) segnala anche che nel 1994 in Germania i 3/4 delle assunzioni di disoccupati è avvenuto da parte di aziende con meno di 50 dipendenti.

nella catena di valore, ma anche il percorso e il profilo sociologico dei dirigenti, il mercato e gli orientamenti strategici, il radicamento territoriale, senza dimenticare il mercato del lavoro esterno, secondo il grado di tensione ("tightness"), segmentazione, regime istituzionale, carattere urbano o rurale, ecc. (Atkinson e Meager, 1994: 37).

Tralascieremo volontariamente gli aspetti legati al confronto tra mobilità dei giovani e le transizioni professionali degli adulti durante la vita attiva. Ricorderemo comunque che "la mobilità sul mercato del lavoro è diversa per i giovani in inserimento e per i lavoratori più anziani. [Mentre] i primi, più spesso occupati in una forma particolare di lavoro, alternano periodi di disoccupazione e di occupazione [...], i secondi sono più stabili in una certa situazione" (Martin-Houssart, 2001).

1.5. Rinnovati apporti della sociologia dei giovani

In un quadro teorico d'ispirazione istituzionalistica, la relazione formazione-occupazione si ridurrebbe ad un problema di adeguamento tra offerta e domanda di lavoro, governato esclusivamente da prezzi e salari. Di conseguenza, le condizioni d'accesso all'occupazione per i giovani si inseriscono in rapporti sociali istituzionalizzati e dipendono in larga misura dal posto loro assegnato in ogni società. Allo stesso tempo, la loro capacità d'inserimento non deriva solo dalla loro posizione strutturale, il che significherebbe sostituire la legge di mercato con modelli deterministici istituzionali. Infatti, come la "gioventù" non esiste quale oggetto sociologico omogeneo, anche "i giovani" o le varie gioventù non possono essere ridotte a semplici variabili statistiche. Si tratta in realtà d'attori le cui condotte strategiche si realizzano sotto costrizione e a partire da risorse distribuite in modo disuguale, ma che rivelano capacità d'azione relativamente autonome, fatte di opportunità colte e continui adeguamenti che hanno più a che fare con il "bricolage" che con la socializzazione vista come imposizione/incorporazione di norme esterne.

Pertanto un'analisi della relazione formazione-occupazione non può fare a meno di una sociologia dei giovani che tenga simultaneamente conto delle condizioni strutturali del mercato del lavoro e dell'analisi dei percorsi e delle esperienze individuali. Da ciò deriva l'importanza empirica del rinnovamento delle analisi longitudinali (cfr. il rinnovamento metodologico delle ultime inchieste "Génération" del Céreq in Francia) e della nascita di nuovi modelli di costruzione dell'identità nel registro *teorico*.⁽³⁴⁾ Da tutti questi aspetti, due grandi idee emergono nei principali flussi della ricerca europea: si assiste ad un "prolungamento della gioventù" e ad una discronia delle principali fasi della transizione dei giovani nella maggior parte dei paesi; quasi dappertutto gli approcci proposti superano il mero inserimento professionale per interessarsi sempre più ai percorsi di accesso alla vita adulta.

⁽³⁴⁾ Cfr. in Francia la teoria dell'"esperienza sociale" di F. Dubet (1994) o dell'"attore plurale" di B. Lahire (1998), che, a nostro parere, è almeno in parte il prodotto del riconoscimento dei giovani come attori "non del tutto socializzati".

1.5.1. Nuove condizioni strutturali e crisi della socializzazione professionale

Ai punti 1 e 2 abbiamo visto che i nuovi modi di funzionamento dei mercati del lavoro e l'evoluzione degli strumenti di formazione (generale e professionale) hanno profondamente modificato il processo di inserimento dei giovani. In Francia, ad esempio, fatto particolarmente ben messo in evidenza da una recente pubblicazione (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001), molti dei più qualificati a livello di diploma sono costretti a restare a lungo nel sistema scolastico rinviando l'ingresso nella vita attiva oppure sono obbligati a conoscere le delusioni del declassamento. L'esempio dell'Italia costituisce un caso limite, dove quelli con i diplomi più elevati hanno maggiore difficoltà ad inserirsi rispetto ai meno qualificati. Per i giovani operai, l'apprendistato nei settori tradizionali, che per lungo tempo ha fatto sviluppare un senso d'appartenenza professionale, viene ora spesso vissuto come un fallimento, perché è il prodotto di una segregazione scolastica interiorizzata sin dai primi anni del loro percorso. Ma il possesso o meno di una qualifica sfocia generalmente in due forme d'atteggiamento: mentre i più qualificati a livello di diploma aspirano alla mobilità professionale, più spesso offerta nel contesto della grande azienda, per i meno qualificati, "il contatto con l'impresa è vissuto in modo negativo", il che li spinge a sviluppare "un rapporto con il lavoro fondato sulla rassegnazione e il disimpegno" (idem: 197). Essi si devono accontentare di occupazioni precarie o di livelli intermedi a volte successivi prima di accedere alla situazione ideale di lavoratore dipendente. Inoltre le aziende che li inseriscono sono per lo più piccole strutture che subiscono una pressione tale da parte della concorrenza da non poter assicurare attività di formazione d'adeguamento non direttamente produttive (Campinos-Dubernet, 2000).

In molti paesi europei la maggior parte degli spazi classici di socializzazione professionale dei giovani agli esordi (edilizia, artigianato, piccolo commercio, piccola industria) è entrata in crisi negli ultimi decenni e non garantisce più la sua funzione come in passato. Altri spazi hanno preso il loro posto come i servizi commerciali e non, il lavoro interinale, i numerosi "lavoretti" e gli strumenti pubblici. Ma il loro vero ruolo nella socializzazione dei giovani è dubbio. Ciò spinge Ch. Nicole-Drancourt e L. Roulleau-Berger ad affermare che "mal inquadri da scuola [che oscilla quasi sempre tra istruzione e formazione], azienda⁽³⁵⁾ o "tessuto" sociale e familiare, i giovani dovranno occuparsi *da soli* del problema essenziale dell'inserimento professionale" (2001: 110). Senza giungere ad una posizione così radicale, va riconosciuto che le logiche di costruzione dell'identità sono almeno tanto importanti quanto gli effetti strutturali per comprendere il fenomeno dell'inserimento giovanile.

⁽³⁵⁾ Infatti, mentre le grandi aziende a mercato interno hanno difficoltà a mobilitarsi sul problema dell'inserimento giovanile, i settori tradizionali sono sempre più inclini a ricorrere a misure pubbliche per l'inserimento dei giovani al solo scopo di risparmiare manodopera.

1.5.2. Riconfigurare le modalità di costruzione dell'identità

Modificando così il loro punto di vista, le nuove analisi della relazione formazione-occupazione mettono sempre più l'accento sul contributo dei giovani stessi all'elaborazione del loro percorso di socializzazione professionale e sociale. Essi sono portati ad interpretare la sinuosità e la lentezza dei percorsi d'inserimento (stages, occupazioni protette, piccoli lavori, disoccupazione, mobilità da un'occupazione classica a un'altra...) come una forma di "sperimentazione" attiva (Galland, 2000: 73), di "mobilitazione", di "mettersi continuamente alla prova" [...] "che toccano vari registri dell'offerta d'attività" (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 2001) per tentare di ricreare alla fine le condizioni per un'integrazione stabile e duratura. Tali tendenze della ricerca sono strutturali. Perciò durante l'ultimo decennio due testi affermavano: "l'accento posto sui *vincoli* legati alle fasi di transizione dei giovani nella sfera pubblico-istituzionale, spiegazione che ha dominato la riflessione nella ricerca sui giovani degli anni '70, ha lentamente lasciato spazio al predominio delle *scelte* che i giovani devono compiere quando negoziano il passaggio all'età adulta, per cui si rivolge crescente attenzione alla sfera privata-informale in quanto luogo importante e volano di mutamenti" (Chisholm, 1993: 193). Galland precisa: "l'identità si costruisce più spesso di quanto si erediti e la fase moratoria che segue dopo gli studi corrisponde al periodo di sperimentazione in cui il giovane, provando e sbagliando, mediante approssimazioni successive, costruisce man mano la sua identità sociale e professionale e tenta di farla coincidere con uno stato credibile» (Galland, 2000: 74).

Socializzazione e costruzione dell'identità vanno quindi di pari passo, tanto più che si ha a che fare con "contesti dove la possibilità di definirsi rispetto alle modalità d'identificazione nei confronti dei genitori e delle persone "più anziane" è a grave rischio", come sostiene Ch. Gamba-Nasica (1999: 18-19) in un'indagine retrospettiva condotta sui giovani 6 anni dopo l'uscita dall'istruzione professionale. Va sottolineato che in questo caso, la loro "esperienza" va intesa come "un processo e un risultato del processo con cui l'individuo fa proprio ciò che gli succede" (idem: 34).

1.5.3. "Prolungamento della gioventù" e discronia delle fasi di transizione

I "vincoli sociali" non sono scomparsi: essi sono più o meno pesanti a seconda del gruppo sociale, del sesso, dell'ambito geografico e delle articolazioni nazionali tra il sistema di formazione e il sistema produttivo. Ad esempio, il groviglio d'attività postscolastiche non ha né la stessa durata né lo stesso senso tra i più dotati e i più poveri a livello di capitale culturale o sociale. Le ragazze e i ragazzi non utilizzano le stesse risorse (scolastiche, familiari) per realizzare il loro percorso. Analogamente, i giovani del Meridione non si professionalizzano come quelli del Nord. Inoltre, la sovrapposizione istituzionale tra fasi di formazione iniziale e d'occupazione varia in modo considerevole da un paese all'altro; la Francia evidenzia un gap maggiore fra questi due momenti rispetto a Germania, Danimarca e Regno Unito (Welters, Wolbers, 1999). Bisogna però vedere sempre più tali "vincoli" in interazione con *scelte* e *strategie* di "navigazione" nel sistema, che si allacciano a trasformazioni sociologiche profonde, non solo nelle forme di "impegno professionale" (Nicole-Drancourt, Roulleau-

Berger: 2001) delle giovani generazioni, ma anche nell'affermazione delle loro soggettività e aspirazioni personali. Ciò esplica il fatto che, malgrado il persistere di notevoli specificità nazionali, la transizione giovanile si è quasi dovunque prolungata, diversificata e complicata.

Ciò offre l'opportunità di ricordare la fragilità teorica dei concetti di "transizione" e "inserimento" (Rose, 1984), nonché il carattere riduttivo *dell'inserimento* visto esclusivamente come processo di "ingresso nella vita attiva" (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, 1995: 40-49). Per tale ragione ormai coloro che si interessano all'inserimento nel lavoro e nell'occupazione suggeriscono di combinare analisi dell'inserimento professionale e quella dei percorsi biografici che portano all'età adulta, "accesso all'occupazione" e "accesso all'esistenza sociale". La posta in gioco legata a tali trasformazioni è notevole, in quanto si tratta di restituire all'inserimento giovanile la sua complessità e "multidimensionalità" (Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger: idem) in un contesto storico in cui l'occupazione non svolge più un ruolo centrale per accedere all'età adulta.

Da ciò deriva tutta una serie di lavori che tengono conto non solo dell'uscita dalla formazione e dell'entrata nella vita attiva, ma anche dell'allontanamento dalla famiglia d'origine e la convivenza, come nelle ricerche francesi condotte da Galland (1997; 2000: 52), il quale dimostra, tra l'altro, che l'oggi è caratterizzato da un profondo mutamento dell'articolazione tra tali eventi. Per semplificare: mentre il modello tradizionale d'ingresso nella vita adulta, uscita dal mondo educativo e ingresso nel mondo del lavoro da un lato e allontanamento dalla famiglia d'origine e convivenza dall'altro, pressoché non coincidevano, si è progressivamente instaurata tra queste fasi una *discronia*. Innanzitutto, come abbiamo visto, si ha un prolungamento della scolarità e della fase di transizione professionale. L'ingresso nella vita attiva è un processo lento, caotico e non più istantaneo. Pertanto i giovani – studenti o meno – rimangono più a lungo a casa dei loro genitori. Infine, si registra un regresso per quanto riguarda l'età di formazione delle coppie e dei matrimoni. In generale la trasformazione delle modalità d'ingresso nella vita adulta si traduce in una specie di socializzazione d'attesa e incide su tutte gli elementi professionali e familiari. Il tempo della gioventù è diventato una specie di "moratoria" (Cavalli, Galland: 1993).

Questi elementi comuni non impediscono che vi siano differenze e che si stabiliscano gerarchie tra i vari eventi, a seconda dei gruppi sociali d'origine (la convivenza inizia più spesso dopo aver ottenuto un impiego tra le classi medie o agiate e più tardi tra le classi popolari) e a seconda del sesso: ad esempio le ragazze abbandonano prima il nucleo familiare; l'effetto "ritardante" dei periodi di disoccupazione incide più sui giovani che sulle ragazze e l'età media di convivenza varia poco tra i primi in funzione del livello di formazione mentre il livello di qualificazione è determinante per le ragazze, ecc. Inoltre, se la gioventù è un apprendistato, esso si attua "sotto la tutela più o meno prossima, a seconda delle situazioni nazionali, della famiglia e/o dello Stato. Nei paesi del sud dell'Europa è la famiglia che costituisce il sostegno essenziale che accompagna verso l'età adulta, mentre nel nord dell'Europa i modelli culturali come gli strumenti istituzionali conferiscono al settore pubblico un ruolo determinante per aiutare i giovani a divenire autonomi" (Galland, 2001: 636). Vi sono altri fattori che intervengono, ad esempio il livello di formazione e l'età del

padre, gli avvenimenti familiari (divorzi o decessi), nonché la stabilità della famiglia d'origine. Essi richiedono approcci longitudinali sempre più precisi che riguardano, oltre che il livello e le filiere di formazione seguite, la natura e il contenuto delle occupazioni, i salari, l'origine sociale, gli avvenimenti della vita familiare, il bilancio del tempo e le reti sociali mobilitate nell'adeguamento tra individui e aziende (Granovetter, 1974).⁽³⁶⁾

Non va dimenticato che "il prolungamento della gioventù" che si ha pressappoco in tutti i paesi UE (Cavalli, Galland, 1993) corrisponde all'attuale strutturazione *di spazi intermedi*, retti da regole particolari, tra uscita dalla scuola e stabilità nell'occupazione, specie per i giovani meno qualificati in fase di primo inserimento. In tali spazi relativamente autonomi che accolgono un numero crescente e vario di persone (non solo giovani), gli "agenti di transizione" come gli uffici pubblici o semipubblici dell'occupazione, gli enti di formazione, gli strumenti pubblici d'aiuto all'inserimento, le strutture associative e le aziende intermediatrici o commerciali⁽³⁷⁾ contribuiscono ad organizzare socialmente il mercato esterno gestendo la fase di transizione, che adesso affronteremo.

1.6. Mercati di transizione ed enti intermediari del mercato del lavoro

Dai primi anni '80, la nozione d'"intermediario" è sempre più stata usata nel campo della formazione e dell'occupazione (Rose, 1984; Méhaut, Rose et al., 1987); tale nozione tentacolare abbraccia molteplici situazioni, attori, enti e, soprattutto, problematiche che urge chiarire (Lecoutre, 2002). A priori, il termine designa tutti gli attori che in un qualche modo accompagnano le fasi di transizione professionale intervenendo o interponendosi tra offerta e domanda di lavoro. Oltre ai modelli di gestione della manodopera delle aziende (cfr. § 3), il loro ruolo sempre più strutturante nei processi d'inserimento dei giovani è stato più volte evidenziato. Secondo Giret, Karaa e Plassard (1996), vi è "una relazione tra il modello d'intermediazione scelto dal candidato all'ingresso nel mondo del lavoro e il datore di lavoro e la qualità del contratto di lavoro, misurato in base al salario". I suddetti autori differenziano gli intermediari anche "secondo il loro grado d'intervento nel processo d'adeguamento tra offerta e domanda di lavoro", distinguendo, ad esempio, forme d'intermediazione puramente commerciale come le candidature spontanee e gli annunci, l'utilizzo di reti basate su legami

⁽³⁶⁾ Distinguendo i legami forti e deboli secondo frequenza dei contatti, intensità emotiva, importanza dei servizi resi e grado d'intimità degli scambi, Granovetter (1983) dimostra che il successo nella ricerca di lavoro è connesso in senso positivo al peso dei legami deboli (relazioni brevi, contatti professionali) e non a quello dei legami forti (familiari e amichevoli). La diversità e l'ampiezza dello spettro d'informazione è più decisiva della sua profondità in un campo ridotto. Applicando la teoria delle reti ai giovani, si può sottolineare la debolezza dei legami forti più nettamente della forza dei legami deboli. I lavori reperiti attraverso legami forti (familiari per giovani poco qualificati) sono in genere di qualità meno buona di quelli trovati mediante legami deboli (scuola, annunci...).

⁽³⁷⁾ ...Senza contare che l'eventuale mobilitazione dei *settori professionali* nell'attuazione delle politiche pubbliche, non è necessariamente mirata ai giovani e finora è stata trascurata dalle ricerche.

sociali più o meno interessati, passando attraverso l'intervento delle agenzie pubbliche o dei sistemi di stage. Essi sottolineano anche la molteplicità di certe variabili attive nella scelta degli intermediari da parte dei giovani. Nel contesto francese un elevato livello d'istruzione e una destinazione nel terziario spingerebbero questi ultimi maggiormente a utilizzare agenzie commerciali, mentre il ricorso a intermediazioni istituzionali è più frequente per le occupazioni e le persone meno qualificate, spesso part-time, a volte legate a misure pubbliche orientate ad hoc verso i giovani.

In questa sezione, dopo aver presentato l'attuale problematica dei mercati di transizione, esamineremo dapprima le strutture istituzionali del servizio pubblico del lavoro e le politiche dell'occupazione tese all'inserimento dei giovani. Si tratta di costruzioni sociali la cui analisi comparata è ancora particolarmente difficile⁽³⁸⁾. Sarebbe però sbagliato limitare l'intermediazione al solo intervento degli enti pubblici o semipubblici. Se tale concezione è prevalsa a lungo in Francia al punto da occupare la quasi totalità del campo d'osservazione⁽³⁹⁾, essa non può far dimenticare che altri attori e altri spazi coesistono con gli strumenti di politica pubblica e possono anche cooperare con essi. Vi sono strutture associative e aziende d'inserimento, agenzie private di collocamento come quelle di lavoro ad interim, attività di "piccola produzione" più o meno sommerse che si sviluppano negli interstizi dello spazio urbano, senza tralasciare le piccole aziende tradizionali che accolgono ancora la grande maggioranza dei giovani che escono dalle strutture di formazione; tutti questi attori contribuiscono ad espandere i cosiddetti "*mercati di transizione*".

1.6.1. Sviluppo dei mercati di transizione: "trappole della precarietà" o nuovi spazi di regolamentazione?

Teorizzati di recente, i mercati di transizione sono già oggetto di un vasto programma di ricerca socioeconomica finanziato dalla Comunità europea (Programma TRANSLAM). Essi caratterizzano segmenti di mercato più o meno istituzionalmente gestiti che, accanto ai mercati del lavoro esterno, interno e professionale, strutturano specificamente⁽⁴⁰⁾ gli spazi di transizione, mobilità o (re)inserimento al lavoro della manodopera (Schmid: 1995, 1998; Gazier, 1998, Schmid, Auer, 2000). Questi mercati in forte espansione dalla fine degli anni '70 costituiscono zone d'eventuale adeguamento in società dove i mutamenti della posizione

⁽³⁸⁾ Oltre alle strutture istituzionali del servizio pubblico dell'occupazione, si evidenzia che le politiche occupazionali orientate verso l'inserimento dei giovani sono legate alla situazione particolare dei giovani sul mercato del lavoro (cfr § 1) e al modello di transizione professionale osservati in ogni paese (cfr. la conclusione).

⁽³⁹⁾ Il carattere riduttivo di tale tendenza unidimensionale è illustrato nella pubblicazione collettiva del Centre d'Etudes de l'Emploi (1995), in cui si accenna timidamente alla questione della possibile nascita di altre forme d'intermediazione al di fuori dell'azione pubblica.

⁽⁴⁰⁾ Fondeur e Lefresne (1999: 9) insistono sull'autonomia relativa delle norme alla base di tali spazi intermedi. In particolare non sono riconducibili alle coerenze tra "rapporto educativo", "rapporto organizzativo" e "rapporto industriale", sviluppate dall'analisi sociale. Essi affermano che in tale analisi, i flussi di passaggio tra mercato esterno da un lato e interno o professionale dall'altro sono poco espliciti e tradizionalmente relegati in periferia.

sociale e professionale sono più frequenti e vanno di pari passo con una crescente fragilità dell'occupazione "che non è o non è più condizione sufficiente per l'integrazione sociale" (Gautié, 1998). In genere si tiene conto di 5 traiettorie di transizione: in seno all'occupazione (da una posizione all'altra), tra occupazione e pensione, ma anche tra formazione e occupazione, tra disoccupazione e occupazione e tra occupazione e attività sociali utili, dove le tre ultime riguardano in modo diretto o indiretto l'inserimento dei giovani.

Due linee interpretative vengono solitamente proposte per comprendere questi mercati di transizione. Per alcuni (Schmid, Gazier) si tratta di una forma alternativa di regolamentazione volontaria dei mercati del lavoro, intesa come un insieme di "accordi istituzionali deliberati", che offrono un minimo "di garanzie e prospettive ai lavoratori che vivono una fase critica del loro percorso sul mercato del lavoro: disoccupazione, riciclaggio, ricerca di un primo lavoro..." (Gazier, 1998: 341). Di fronte agli eccessi, di deregolamentazione e interventismo statale, essa corrisponde alla "ricerca di nuovi spazi e nuove modalità di confronto tra offerta e domanda su nuove "merci", ossia nuove posizioni temporanee d'attività", (idem: 340). La maggior parte degli autori che condividono questa concezione ottimistica ne fanno un punto cruciale di una politica europea possibile che non comporterebbe meno condizioni specifiche per conciliare l'esigenza di flessibilità dei datori di lavoro e la sicurezza dei lavoratori: rafforzamento della capacità d'agire delle persone in transizione (corresponsabilità, "empowerment"), cooperazione tra privati e servizi pubblici (specie a livello locale), preferenza per le spese attive, sconnessione tra occupazione e reddito, riattivazione della negoziazione collettiva su mobilità e inserimento, ecc.

Altri autori, che sottolineano piuttosto il predominio della domanda di lavoro e la generalizzazione delle esigenze di flessibilità, i mercati di transizione, diversificando le forme di transizione, non costituiscono altro che uno spazio di nuova segmentazione degli statuti precari, una "trappola di non impiegabilità" (Benarrosh, 2000). E' vero che un simile approccio meno idilliaco ha dalla sua validi argomenti: gli attori d'intermediazione, pubblici o privati, suddividono in categorie le persone e, stigmatizzando coloro che sono più distanti dalla norma salariale, finiscono per svolgere un ruolo nella distribuzione disuguale del lavoro e dell'occupazione? Infatti pur rimanendo alla periferia dei mercati del lavoro tradizionali, i mercati di transizione sono comunque luoghi di forte concorrenza e di selezione di manodopera. Le politiche pubbliche non contribuiscono forse a confondere le frontiere tra occupazione, formazione, disoccupazione, attività e inattività moltiplicando, specie per i giovani, le occupazioni pubbliche temporanee (Germania, Francia), le misure specifiche d'integrazione professionale (Francia, Regno Unito) o i contratti di lavoro derogatori sovvenzionati (Spagna, Germania)?

1.6.2. Strutture pubbliche d'inserimento: l'esempio della Francia

Dimostreremo che le politiche d'inserimento dipendono, almeno in parte, dai modelli di strutturazione e funzionamento delle istituzioni pubbliche per l'occupazione. In un rapporto per l'UIL, Mazuy e Guitton hanno suggerito nel 1999 di distinguere tra il sistema francese,

paradossalmente disperso (perché assai chiuso) e centralizzato, e un sistema decentrato (anche se concentrato a livello regionale), ma più o meno integrato come quelli tedesco, britannico o svedese. Spesso si è pensato che la densità della rete istituzionale in Francia è legata al predominio di un modello di "transizione a scalare" (Gaude 1997) in cui la densità delle politiche pubbliche d'integrazione professionale tenta di bilanciare lo squilibrio strutturale tra sistema educativo e occupazionale. Ma l'onnipresenza dell'attore pubblico in questo paese si traduce anche in un frazionamento (a volte una paralisi) del suo intervento, tra enti che assumono ruoli talvolta complementari, ma sovrapposti o conflittuali per quanto concerne sia la gestione della formazione e dei programmi d'aiuto sia il collocamento delle persone in cerca di lavoro e dei finanziamenti.

Cinque pilastri e una miriade d'altri attori formano l'ossatura del modello *francese*. La parte centrale è costituita da un'agenzia amministrativa tripartita (ANPE: Agence Nationale pour l'Emploi), le cui funzioni principali sono registrare le offerte di lavoro, collocare le persone in cerca di occupazione, orientandole in materia di formazione.⁽⁴¹⁾ Una struttura associativa di diritto privato (AFPA: Association pour la Formation Professionnelle des Adultes) assicura, per conto e sotto la tutela dello Stato, la formazione, la certificazione e l'inserimento degli adulti, ma anche dei lavoratori in riconversione e dei giovani privi di qualifiche. Da poco, alle ASSEDIC (Associations pour l'Emploi dans l'Industrie et le Commerce), che finora si occupavano solo del finanziamento dell'indennità di disoccupazione (e a volte della formazione), è stata affidata l'iscrizione amministrativa delle persone in cerca di lavoro. Vanno citati anche i servizi decentrati dell'amministrazione del lavoro, dell'occupazione e della formazione che controllano in particolare l'attribuzione degli aiuti alle aziende per l'occupazione (lavoro protetto, contratti di qualifica...), senza dimenticare le delegazioni interministeriali nazionali che tentano di coordinare l'azione pubblica, specie rivolta ai giovani, come la DIJ (Direction Interministérielle d'insertion professionnelle et sociale des Jeunes) o la DIV (Délégation Interministérielle à la Ville). A queste grandi strutture nazionali si sono aggiunte le collettività locali e soprattutto regionali, il cui ruolo d'orientamento e coordinamento della formazione professionale dei giovani è aumentato negli ultimi anni grazie alle politiche di decentramento. L'emergere di questi nuovi attori implica una molteplicità di tipi d'azione e di collaborazione con lo Stato che possono andare, a seconda dei casi, da una "cooperazione interpartenariale" (ad esempio attraverso i PRJE: Programmes Régionaux pour l'Emploi des Jeunes, nati a metà degli anni '90) a una "logica di faccia a faccia" (Mazuy, Guitton, 1999). Il trasferimento di competenze tra Stato e collettività territoriali non è ancora avvenuto. Alcuni programmi d'aiuto all'inserimento o alla qualificazione sfuggono agli enti regionali, come pure la strutturazione dell'istruzione

⁽⁴¹⁾ Si è rilevato che, malgrado la sua importanza istituzionale e l'aumento del numero di offerte di lavoro registrate, nel 1994 l'ANPE non superava il 32,5% di quota di mercato per quanto riguarda la raccolta di offerte, "di cui il 30% [erano] contratti protetti e costituivano un mercato non libero" (Mazuy e Guitton, 1999). L'inserimento professionale della maggior parte dei giovani sfugge all'Agence française, per cui interessa studiare meglio il ruolo di altre strutture e processi d'intermediazione. Purtroppo non disponiamo di dati analoghi per gli altri paesi UE.

superiore, mentre il numero di coloro che escono dai primi cicli universitari continua ad aumentare.

Altri intermediatori sono nati nei primi anni '80 e svolgono un ruolo sempre più decisivo nel seguire i "giovani in difficoltà", favorendone l'inserimento ed evitandone l'emarginazione non solo professionale, ma anche sociale. Esempi sono rappresentati dalla rete d'accoglienza formata dalle Missions Locales pour l'Emploi e dai PAIO (Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation) essenzialmente rivolti ai giovani di età compresa tra i 16 e i 26 anni. Si tratta di associazioni o gruppi d'interesse pubblico, finanziati dallo Stato e le collettività territoriali, che oggi dispongono di 667 strutture, di cui 271 missioni locali e 395 PAIO (Mazuy, Guitton, 1999) a cui vanno aggiunti circa 300 "spazi giovani", creati dal 1993 sulla base di convenzioni tra Stato, regioni e ANPE. Col passare del tempo, una simile proliferazione, accentuata da compartimentazioni interistituzionali, ha portato a una scarsa trasparenza e alla crescente necessità di uno sforzo di coordinamento e di valutazione favorevole... alla creazione di nuove strutture, al rischio di trascurare paradossalmente i giovani più lontani dal sistema scolastico e dal lavoro, ossia i più difficili da "inserire".

Di fronte alla complessità di un simile sistema dove possono coesistere una forte centralizzazione statale degli strumenti di sostegno all'occupazione e una dispersione delle agenzie locali di collocamento (ANPE) ⁽⁴²⁾, altri paesi offrono esempi contrari, a volte persino di facile ispirazione, caratterizzati da un'integrazione più o meno spinta degli attori pubblici o semipubblici dell'occupazione... ma anche da un maggiore tasso d'inquadramento delle persone in cerca di lavoro in generale (circa 500 attivi per un agente dell'Ufficio pubblico) ⁽⁴³⁾. Lo stesso vale per il servizio tedesco del lavoro curato dall'Ufficio federale che si occupa di: collocamento, versamento delle indennità, distribuzione degli aiuti od orientamento in materia di formazione. In Gran Bretagna l'adozione di una politica dell'offerta (supply side policy) orientata verso il mercato del lavoro (market oriented) suppone un'individualizzazione che si traduce paradossalmente in un forte coinvolgimento dei servizi pubblici del lavoro (ad esempio "un agente s'occupava in media d'una cinquantina di disoccupati", secondo Mazuy, Guitton, 1999) e implica l'intensificazione del controllo dell'efficacia dell'attuazione delle politiche governative. Pertanto si cerca una migliore articolazione su scala regionale tra Public Employment Service e TEC (*Training Enterprise Councils*), enti privati composti per 2/3 da datori di lavoro che subappaltano la formazione e sono garanti della certificazione e dell'uso dei finanziamenti mediante contratti con obiettivi quantificati. Il funzionamento del programma *Youth Training*, ritenuto uno strumento d'integrazione sul mercato del lavoro tramite la formazione dei giovani disoccupati, illustra la

⁽⁴²⁾ Si rileva, ad esempio, che se la dotazione finanziaria delle strutture statali decentrate è più consistente in Svezia e in Germania, il che permette una migliore distribuzione a seconda delle esigenze locali, e che la proporzione degli agenti addetti all'occupazione nelle strutture locali è più elevato in Germania e nel Regno Unito rispetto a Francia, Italia o Spagna (rispettivamente: 91%, 82% e "solo" 75%, 63% e 54%), l'azione delle agenzie locali è nettamente più importante nel Regno Unito, in Germania e in Svezia che in Francia. Il loro campo d'azione geografico e le loro competenze sono molto più ampi che in Francia.

⁽⁴³⁾ Risulta ancora assai rischioso stabilire confronti rigorosi in questo campo.

tendenza dello Stato a esercitare "una forte pressione sugli enti incaricati della gestione e soprattutto del finanziamento dell'offerta di formazione affinché gli obiettivi siano raggiunti nei termini stabiliti" (Bouder, 1999: 376).

Il modello svedese evidenzia una notevole regolamentazione istituzionale del mercato del lavoro dei giovani integrando l'offerta di formazione nel servizio pubblico del lavoro. Ciò non impedisce né la tendenza al decentramento né una separazione interna tra servizio pubblico d'indennizzo dei disoccupati e quello di collocamento e di formazione. Ma "in un paese che affida tradizionalmente tutta la responsabilità dell'istruzione professionale alla scuola e che riteneva che le aziende non potessero essere responsabili della formazione iniziale dei giovani" (Benedetto, 1999: 409), l'apprendistato ricopre un ruolo assai modesto e lo Stato continua ad essere l'attore principale dell'inserimento professionale dei giovani.

1.6.3. Dai regimi d'occupazione alle politiche della relazione formazione-occupazione: tendenza attuale ad attivare spese passive

E' noto che l'analisi dell'intervento pubblico in materia di occupazione pone regolarmente problemi di metodo e che la nozione di "politiche del mercato del lavoro" non è condivisa da tutti (Barbier, 1998: 390). Ciò vale ancor più quando si pensa a raffronti internazionali e si mira a concentrarsi sugli strumenti specifici di regolamentazione del rapporto formazione-occupazione nei giovani all'inizio di carriera, che sono più o meno strettamente legati (a seconda del paese) alle politiche macroeconomiche e sociali. Innanzitutto è difficile separare il problema della manodopera giovanile dalle altre categorie nei vari regimi di mercato del lavoro e nelle politiche dell'occupazione in generale. Pertanto gli approcci comparativi più validi riguardano meno la specificità delle politiche rivolte ai giovani che il posto da loro occupato sul mercato del lavoro (Fondeur, Lefresne, 1999; Couppié, Mansuy, 2000). In Francia, come visto, il modello di gestione macroeconomica del lavoro è caratterizzato da deboli tassi d'attività alle due estremità della popolazione attiva e "il problema dell'occupazione giovanile può essere assimilato a quello dell'emarginazione dei lavoratori anziani" (Elbaum, Marchand, 1994). Parimenti è assai arduo distinguere tra i numerosi strumenti d'intervento pubblico le azioni condotte su: attività, aziende, impieghi o categorie ed identificare in modo chiaro le finalità alla loro base: inserimento professionale? socializzazione? qualificazione? o lotta contro la precarietà o l'esclusione?

Di norma si misura la spesa pubblica in base a standard elaborati dall'OCSE, separando grosso modo *spese passive* e *spese attive* espresse in percentuale del PIL: si ritiene che le prime incidano sull'offerta di lavoro (soprattutto indennità di disoccupazione e incentivi al pensionamento) e che le seconde influenzino la domanda di lavoro (formazione professionale, promozione e creazione d'occupazione, esenzioni, mantenimento dell'occupazione, incentivi per l'attività e ricorso ai lavori protetti), anche se, a ben guardare, tale distinzione classica appare troppo rigida e artificiale⁽⁴⁴⁾. Su questo punto, malgrado la naturalizzazione delle

⁽⁴⁴⁾ Cfr. l'eccellente presentazione delle 9 grandi categorie di politiche (attive e passive) di J.-C. Barbier (1997).

categorie usate, emergono alcune differenze tra paesi studiati. Ad esempio, si potrebbero contrapporre i paesi "attivi", che privilegiano la domanda di lavoro e "l'investimento sociale" (Esping- Andersen, 1990), e che si caratterizzano per un alto livello di fondi destinati alla politica pubblica del lavoro (più del 5% del PIL in Danimarca) e per un maggiore "sforzo" (rapporto tra spesa e tasso di disoccupazione) quando la situazione peggiora (come in Germania e Svezia) e i paesi "poco attivi" che destinano, per vari motivi, poche risorse alla regolamentazione del mercato del lavoro, come USA, Giappone o Grecia (tabella 3), che si concentrano di più sull'offerta di lavoro (sforzo d'impiegabilità, sviluppo dello spirito d'azienda, disincentivazione della disoccupazione, workfare, ecc.).

Tabella 3: Spese per l'occupazione (di cui misure a favore dei giovani) e tasso di disoccupazione nel 1997

	DK	D	E	FIN	F*	I*	NL	S	UK	USA
Spesa totale (% del PIL)	5,80	3,79	2,37	4,79	3,13	1,96	4,86	4,25	1,47	0,43
Misure per i giovani	0,10	0,07	0,07	0,22	0,24	0,42	0,10	0,02	0,13	0,03
% di disoccupazione	5,4	9,8	20,9	14,5	12,2	12,3	5,6	8,0	7,1**	5,00**

Fonte: OCSE, Perspectives de l'emploi en 1998

*: 1996

** : 16-64 anni

Tra questi due poli vi sono paesi "intermedi", quali Regno Unito o Francia, sia per quanto riguarda il livello della spesa pubblica sia l'impegno per far fronte alle situazioni e al fabbisogno nazionale (Eydoux, Faugère et al., 1996: 337-338). La ripartizione delle spese passive e attive non varia solo da un paese all'altro, ma anche da un periodo all'altro in una stessa nazione. Ad esempio, mentre la Svezia ha mantenuto un elevato tasso di spese attive dal 1985 al 1993 (2,11% e 2,56% del PIL), con una flessione nel 1990 (1,69%), in Francia sono soprattutto le spese passive che sono aumentate fino alla metà degli anni '80 (passando dal 34% della spesa pubblica nel 1973 al 68% nel 1983). Sono quindi le spese attive che hanno superato significativamente dal 1994 le spese passive (50,8% contro il 49,2% nel 1997).

Si può affinare l'analisi e valutare per ciascun paese la parte relativa di ogni misura all'interno di questi due grandi blocchi. Ad esempio, in Francia nel 1997 l'indennità di disoccupazione rappresentava circa l'80% delle spese passive e il 46% della spesa totale dell'occupazione, mentre la formazione professionale ammontava al 51% delle spese attive e circa 1/4 della spesa totale dell'occupazione. Si può rilevare che l'Italia, che destina lo 0,42% del PIL alle *misure a favore dei giovani*, eroga in tal campo 14 volte più degli USA, quasi il doppio della Francia, 4 volte più della Danimarca e 7 volte più di Germania e Spagna (Gautié, 1998: 421-422). L'interpretazione di tali dati non è univoca. Si può dire che traducono l'investimento

consentito dalle collettività nazionali rispetto ai giovani o sottolineano il ruolo d'adeguamento delle politiche pubbliche per ridurre gli squilibri del mercato del lavoro e i malfunzionamenti legati proprio all'inserimento dei giovani?

D'altro canto, l'esame delle spese e la ripartizione delle varie misure utilizzate forniscono solo un'immagine parziale delle politiche pubbliche del lavoro (Eydoux, Faugère et al., 1996: 333). Perciò gli approcci comparati più validi adottano una prospettiva sistematica per evidenziare coerenze e dinamiche sociali alla loro base (Gautié, 1998: p. 413).⁽⁴⁵⁾ Si nota che le misure per i giovani costituiscono solo una dimensione tra le altre delle politiche del lavoro. Gautié (1998) propende per tale opzione quando propone di agganciare "regimi delle politiche d'occupazione" e "regimi d'occupazione", fondandosi sulla vecchia tipologia di Esping-Andersen (1990).

Egli distingue innanzitutto un *modello liberale* (USA e Regno Unito), caratterizzato da uno sforzo relativamente modesto (meno del 2% del PIL) e dal predominio delle politiche passive (specie indennità di disoccupazione), poi un *modello socialdemocratico*, che comprende Germania, Svezia, Finlandia, Danimarca e probabilmente i Paesi Bassi. Qui lo sforzo globale di regolamentare il mercato è importante e diversificato (tra il 4,5% e il 6% del PIL), tranne le misure a favore dei giovani, il cui inserimento pone meno problemi che negli altri paesi europei. L'accento viene posto sulla formazione professionale degli adulti e sul ricorso a impieghi pubblici temporanei. Infine un *modello corporativista-conservatore*, proprio di Francia e Italia, caratterizzato da un livello più basso di spese, dall'importanza del prepensionamento e dalle elevate spese destinate all'inserimento sociale e professionale dei giovani, mentre il loro tasso d'occupazione è assai basso.

L'autore riconosce però che questi ideali/tipi non implicano frontiere assolute e "non permettono di classificare in modo univoco tutti i paesi". Pertanto la Spagna, dove gli aiuti per l'occupazione (sovvenzioni e impieghi pubblici temporanei) spingono il modello nazionale verso quello socialdemocratico, si avvicina anche al modello liberale vista la modestia dell'impegno globale e il ruolo importante delle spese passive. Analogamente, Danimarca e Finlandia, che appartengono al regime socialdemocratico, si allontanano da tale modello dato il notevole ricorso al prepensionamento, caratteristico del modello corporativistico. D'altro canto, tutti questi modelli hanno subito in questi ultimi anni profonde trasformazioni interne che non ne facilitano l'analisi.

Attualmente ci si interroga sulla possibile convergenza di gran parte dei paesi europei verso il paradigma liberale del *workfare*, o del *Welfare to Work* che consiste nell' "attivare le spese passive" e nell'abbinare l'accesso alle prestazioni sociali all'obbligo di lavorare (riquadro 2). Esiste una tendenza verso l'individualizzazione, a mirare l'intervento pubblico in base

⁽⁴⁵⁾ In una relazione oltremodo stringata J.-C. Barbier (1998: 394-400) cerca d'individuare le 5 dimensioni principali delle strutture sociali a cui si riferiscono le politiche pubbliche dell'occupazione: sistema di tutela sociale, "culture politiche", relazioni professionali ("le regole collettive del rapporto di lavoro nelle aziende"), politiche macro-economiche e "regimi d'attività o d'occupazione».

all'offerta (supply-side policies) a scapito di incentivare la domanda di lavoro, ma il solo mezzo per "attivare le spese passive" è consistito in numerosi paesi nel creare impieghi pubblici o parapubblici. Lo scivolamento verso il modello dominante del workfare si può basare su alternative più o meno punitive o, al contrario, contrattuali, vale a dire più o meno "equilibrate tra le esigenze dell'individuo e quelle della società" (Barbier, 1998: 392; 2001). Il regime corporativo prevede attualmente una maggiore flessibilità del mercato del lavoro e anche il modello socialdemocratico, svedese o finlandese, ha dovuto rinunciare a una concezione normativa e fordistica dell'occupazione nonché a politiche basate solo su investimenti sociali. Le politiche occupazionali in Europa evidenziano più un "orizzonte plurale" e instabile che una convergenza verso un modello unico (Gautié, 1998).

Riquadro 2: Workfare americano e/o Welfare to Work britannico

Senza voler assimilare troppo frettolosamente le due varianti americana e britannica (due paesi dove le dinamiche d'occupazione non sono comparabili), le politiche di workfare d'ispirazione anglosassone muovono da una stessa logica liberale che lega l'accesso alle prestazioni sociali (specie l'indennità di disoccupazione) ad un obbligo ("compulsion") ad accettare gli impieghi proposti o a partecipare attivamente a programmi di ricerca di un lavoro, mediante stages di formazione (esempio: la Jobseeker's Allowance o JSA adottata nel Regno Unito nel 1998). Tali politiche incentrate sull'offerta di lavoro sono accompagnate da un rafforzamento dei controlli e da un'assistenza tecnica per sconfiggere l'eventuale carattere dissuasivo delle sovvenzioni incondizionate e per rimobilitare le persone in cerca di lavoro adeguandone le aspettative alle condizioni del mercato.

In questa concezione "sono innanzitutto le caratteristiche degli individui che spiegano le loro difficoltà d'inserimento e non un malfunzionamento del sistema economico e sociale" (Gautié, 1998), per cui "ritorna in vigore il concetto di impiegabilità" che rovescia sulla persona tutta la responsabilità del suo destino.

In una valutazione critica della riforma britannica F. Lefresne rileva che la strategia del Workfare è lungi dall'aver conseguito l'obiettivo principale, quello di eliminare la "piaga della disoccupazione". "L'effetto è quello di aprire la strada verso la povertà, in quanto i lavori in cui sfocia gran parte degli strumenti sono impieghi part-time nel terziario [...]" (1998: 20), e di far emergere una nuova categoria di sotto-occupazioni (disoccupati scoraggiati, "invalidi" che si rifugiano nell'assistenza sociale, persone calcolate tra la popolazione attiva occupata in base ai programmi della politica attiva, ma che non hanno un vero contratto di lavoro, ecc.) che l'autore stima pari a 5,5 milioni di persone nel 1997 (idem: 18-19).

1.6.4. Crescente importanza delle agenzie private d'intermediazione

Per moltissimo tempo in numerosi paesi e per ragioni ideologiche o etiche, si è trascurato di studiare il ruolo delle agenzie di lavoro private (a fini di lucro o no) tra gli enti del mercato del lavoro privilegiando i servizi pubblici. E' soprattutto dagli anni '90 che il settore è stato rivalutato, guadagnando legittimità, fenomeno facilitato dalla messa in causa dell'intervento

pubblico di fronte all'aumento della disoccupazione di massa e dalla contestuale diffusione dell'ideologia liberale ⁽⁴⁶⁾).

Secondo la CEE, "l'espressione 'agenzia privata del lavoro' designa ogni persona fisica o giuridica indipendente dall'amministrazione pubblica che interviene sul mercato del lavoro al fine di fornire un servizio relativo all'occupazione. Qualsiasi persona fisica o giuridica, comprendendo anche aziende, istituzioni, associazioni e società" (Sansier, Boutonnat, 1998). La forma più nota e meglio studiata è costituita dalle agenzie di lavoro interinale sviluppatasi considerevolmente negli ultimi decenni nella maggior parte dell'UE, malgrado alcune resistenze, specie nei paesi del Sud, dove il sistema pubblico conserva spesso il monopolio del collocamento della manodopera (Spagna, Francia, Grecia, Italia...). Persino in questi paesi e, a volte, da tempo le agenzie di lavoro interinale sono riuscite a prendere piede e a svilupparsi aggirando il divieto di creare "uffici di collocamento a pagamento" (secondo l'espressione usata nella convenzione 96 adottata nel 1949 dall'OIL), definendosi meno come intermediari od operatori del collocamento in senso ristretto che come "fornitori di competenze", ossia datori di lavoro che reclutano i dipendenti e li inviano in missione nelle aziende che li impiegano (Caire, Kartchevsky, 2000: 198).

Non termina qui l'esegesi delle sottigliezze semantiche nate dalle normative internazionali e dalle varie deregolamentazioni che in molti paesi hanno fatto sì che i servizi pubblici venissero, più o meno, assoggettati alla concorrenza. Altri hanno tentato di farlo, in particolare movendo dalle tipologie successive proposte congiuntamente da Comunità europea e Organizzazione Internazionale del Lavoro in seguito ad una sintesi di 12 monografie nazionali (Caire, 1991; Caire, Kartchevsky, 2000: 15-50 e 196-228; Sansier, Boutonnat, 1998: par. 2.2).

Non si finisce neppure di enumerare le forme giuridiche ed economiche complesse di intermediazione dal punto di vista sia nazionale sia internazionale. Che si tratti di agenzie di lavoro interinale, uffici di collocamento o di outplacement, strutture di formazione che si occupano del collocamento, "aziende d'occupazione" (che hanno l'obiettivo primario di formare e far lavorare il loro personale in vista del suo inserimento) o associazioni intermediarie (private, ma senza fini di lucro), centri di bilancio delle competenze... si constata che: [nell'Unione europea] "la quota del mercato dei servizi pubblici del lavoro va dal 5% al 30% con una media del 16,4%, il che significa che l'85% del collocamento avviene in altra maniera" (Caire, Kartchevsky, 2000: 220).

Qui ci accontentiamo di esaminare le agenzie di lavoro interinale e d'"inserimento ad interim", che interessano soprattutto i giovani appena usciti dal sistema scolastico e che non

⁽⁴⁶⁾ G. Caire e A. Kartchevsky (2000: 198-199) dimostrano bene con esempi che se dal 1973 al 1987 la questione del lavoro temporaneo è stata sempre iscritta all'ordine del giorno del Consiglio d'amministrazione e delle conferenze internazionali dell'Ufficio internazionale del lavoro, essa non è mai stata esaminata. Appena nel 1997 si sono avute una nuova convenzione (181) e una nuova raccomandazione (188) che, pur riconoscendo l'emergere di nuovi intermediari privati, miravano a inquadrali aggiornando le norme internazionali in materia.

sono ancora entrati in pianta stabile sul mercato del lavoro (Faure-Guichard, 1998)⁽⁴⁷⁾. Va notato che in Francia il lavoro interinale nel suo complesso occupa una quota crescente della popolazione attiva e di quella salariata, specie nell'industria (circa il 50%), nell'edilizia, nei trasporti e nelle telecomunicazioni, e rappresenta tra 300.000 e 500.000 posti a tempo pieno, mobilitando ogni anno un flusso di oltre 1 milione di persone. Inoltre, malgrado il recente aumento del lavoro interinale di quadri e ingegneri, si tratta di un settore che interessa soprattutto la manodopera affatto o scarsamente qualificata e dà lavoro per lo più a uomini (73% nel 1996) e giovani (33% dei lavoratori interinali è di età compresa tra i 15 e i 24 anni e il 48% aveva tra i 25 e i 39 anni nel 1996). Anche se ciò non è la sua missione esplicita e primaria, il lavoro interinale interviene come un *ente intermediario* d'inserimento, formazione e socializzazione della forza lavoro giovanile. In quanto intermediario tra mercato ed aziende, esso s'interpone tra offerta e domande di lavoro, partecipando alla selezione della manodopera per le aziende e alla raccolta di informazioni sul mercato del lavoro per i lavoratori; in quanto ente, partecipa all'organizzazione del mercato del lavoro (Belkacem, 1997).

Però, come suggerisce Faure-Guichard, la funzione d'intermediazione comporta "conseguenze complesse e ambivalenti sul funzionamento del mercato del lavoro" (1998: 358). Pur costituendo uno spazio di transizione professionale e di sperimentazione dove il servizio pubblico è meno efficace, il lavoro interinale non contribuisce forse a una certa "istituzionalizzazione del mercato secondario" concentrandosi soprattutto su categorie specifiche della popolazione attiva, come i giovani privi di qualifiche? Non rafforza forse l'esistenza di un "mercato del lavoro giovanile", come nel caso francese? Non partecipa forse, in modo più o meno indiretto, a rendere fragile l'identità degli attori introducendo la discontinuità nello statuto salariale?

Sono molte le questioni che si pongono, non solo alle aziende tradizionali, ma anche alle strutture d'inserimento attraverso enti economici. Non ritorneremo in questa sede sul ruolo, non trascurabile, delle aziende "normali" nell'inserimento dei giovani e nel reinserimento delle persone in cerca di lavoro (cf. § 3) quali le PMI e soprattutto le PI che facendo maggiormente ricorso ai lavori protetti (Gubian, Holcblat, 1999) potrebbero essere considerate un "mercato di transizione". Questa è l'ipotesi formulata nei nostri precedenti lavori (Trouvé, 2001: 164-165), ma si potrebbero citare anche tutte le forme d'aziende dell'economia sociale che si situano tra mercato e solidarietà, come ad esempio, le "associazioni d'intermediazione", le "aziende d'inserimento" e le "aziende di lavoro interinale d'inserimento" che rappresentano in Francia 2.150 strutture (Céalis, 2001) o le "cooperative sociali" in Italia (Borzaga, Santuari, 2000-a,-b; Borzaga, 2001). I risultati in termini d'inserimento di tali strutture particolari

(47) L'autore oppone questo tipo d'interim "rivelatore delle attuali modalità d'ingresso nella vita attiva" ad un "interim di transizione", inteso come una sequenza temporale nell'itinerario professionale degli individui che hanno già sperimentato occupazioni relativamente durature (mercato primario), e a un "interim di professione" che "corrisponde ad un uso volontaristico del rapporto di lavoro interinale".

d'intermediazione sono quantitativamente modesti ⁽⁴⁸⁾, ma il loro ruolo nella lotta contro i processi d'emarginazione non va trascurato.

Non vanno neppure dimenticate le aziende lucrative ma "cittadine" o quelle che s'impegnano in un approccio di sviluppo sostenibile contribuendo alla socializzazione di giovani privi di qualifiche. Lo studio di tali esperienze, assai sparse, meriterebbe di essere approfondito.

1.6.5. Gli spazi interstiziali della socializzazione in ambito urbano

Non potremo presentare questi nuovi spazi intermedi senza citare i recenti lavori di Roulleau-Berger et al. (1997) sulla traiettoria dei giovani in situazione precaria negli interstizi del mondo urbano e della grande produzione. Analizzando l'attuale frammentazione delle grandi città francesi, gli autori v'individuano delle enclaves, dei territori interstiziali di piccola produzione dove i giovani in situazione precaria si muovono, s'organizzano e mobilitano una molteplicità di competenze favorevoli alla costruzione di nuovi percorsi d'inserimento.

Di fronte all'odierna distruzione degli standard dell'occupazione e del lavoro nell'economia dominante, altre norme di socializzazione possono comparire sulla base di attività effimere, discontinue o instabili, tra interim, "lavoretti", contratti in alternanza ed economia informale. L'interpretazione di tali attività è ambivalente: da un lato, esse traducono l'impotenza dei giovani detenuti di accedere alle forme tradizionali di lavoro e occupazione; dall'altro, illustrano la reticenza di una parte dei giovani a impegnarsi in professioni che ritengono scarsamente valorizzanti. Da ciò deriva il rifiuto o almeno il "rapporto distanziato" dei meno qualificati di loro con le istituzioni e le politiche d'inserimento, analoghi all'atteggiamento sviluppato dai meglio formati di fronte alle promesse di carriera proposte dalle aziende con un forte mercato interno.

Secondo Roulleau-Berger et al. (1997), sarebbe sbagliato credere che questi percorsi atipici, che sono nel contempo il prodotto di scelte e vincoli, conducono irrimediabilmente al recidere un legame sociale, in quanto essi sono il luogo dove si costruisce una "cultura dell'aleatorio" (ossia di una grande capacità d'improvvisare in situazioni d'urgenza o d'ostilità), a sua volta produttrice di competenze individuali e collettive teoricamente trasferibili nella sfera dell'economia dominante. Inoltre se suppongono un disinvestimento rispetto ai precedenti modelli di socializzazione, essi esigono altre forme d'impegno, basate su reti di "socialità" comune, più o meno legate a fusioni o fragili, ma che sono la condizione per il riconoscimento sociale e per la ristrutturazione, almeno parziale, dell'identità dei giovani.

⁽⁴⁸⁾ Nel 1996 un'indagine del Crédoc condotta in Francia su 452 persone che erano passate 3 anni prima in una struttura d'inserimento a carattere economico evidenziava che il 40% manteneva occupazioni precarie, mentre la quota restante si divideva in 2 gruppi: metà aveva una situazione professionale stabile e l'altra metà era esclusa dal mondo del lavoro (Dubéchet, Henriot-Olm, Simon, 1997). Altri lavori confermano tali risultati (Céalis, 1997).

Malgrado il loro statuto, gli spazi intermedi della piccola produzione urbana offrono la possibilità di una "socializzazione di transizione" che non esclude una forma di "cooperazione negoziata" con gli attori o i militanti dei settori sociale, culturale o associativo. Ritroviamo l'idea di una "instabilità dell'adeguamento" sviluppata nei lavori sociologici dedicati ai giovani. Invece questi spazi non sfociano sempre e non in modo lineare verso l'inserimento o l'integrazione, perché se i giovani precari possono essere "coautori della loro socializzazione", essi continuano ad essere marcati parzialmente dai precedenti percorsi sociali, familiari o scolastici e dai contesti in cui si sviluppano.

Riassumendo questo punto, lo sviluppo contemporaneo dei mercati di transizione implica una crisi o almeno una trasformazione profonda della relazione formazione-occupazione nella maggior parte dei paesi europei. La situazione obiettiva dei giovani sul mercato del lavoro e il modo in cui si articolano formazione iniziale e prima occupazione sono assai diversi da un contesto nazionale ad un altro, specie se la formazione professionale è storicamente incorporata nel sistema educativo (Svezia, Francia, Italia, Spagna) o se è collocata al di fuori di esso (Germania o Regno Unito). Queste architetture istituzionali risentono pressoché tutte dell'azione congiunta di fattori relativamente generali e comuni, come il razionamento del lavoro, le nuove esigenze aziendali in materia di qualifiche (scolastiche, ma anche comportamentali), il prolungamento generalizzato della fase educativa, la trasformazione delle aspirazioni dei giovani e l'attuazione di strumenti pubblici d'inserimento sempre più numerosi e vari (La revue de l'Ires, 1995: 5-11).

Questi mercati di transizione evidenziano il carattere riduttivo della nozione di "inserimento professionale" (considerato solo come un momento d'ingresso nelle forme standard di lavoro), aprendo uno spazio di sperimentazione di nuove norme d'occupazione e formazione.

1.7. Conclusioni

In fin dei conti che cosa va recepito di questa analisi sui "nuovi approcci del rapporto formazione-occupazione" e, soprattutto, che cosa c'è di "nuovo" in questa analisi? La recente moltiplicazione dei lavori comparativi sui processi d'inserimento professionale, segnatamente a livello di UE, costituisce una prima risposta al secondo quesito, in quanto essa offre la possibilità di staccarsi dai modelli nazionali spontaneamente e abitualmente considerati quasi universali. Non si tratta solo di rimettere in questione il dogma adeguazionista⁽⁴⁹⁾ di cui sono stati da tempo denunciati i limiti (cfr. ad esempio: Tanguy dir., 1986): nel rapporto formazione-occupazione, il sistema educativo è lungi dal costituire l'unico luogo di costruzione delle competenze e di socializzazione professionale dei giovani, molti dei quali svolgono un lavoro che ha poco a che fare con la loro formazione iniziale (Dumartin, 1997);

⁽⁴⁹⁾ Con questa espressione intendiamo tutte le analisi unidimensionali tese a ricercare corrispondenze tra la natura delle qualifiche prodotte dal sistema educativo e le domande del sistema produttivo e che concepisce l'inserimento a partire da una priorità cronologica della scuola rispetto al lavoro.

dal canto loro, gli spazi professionali (settori economici, aziende od organizzazioni) non offrono strutture d'occupazione omogenee o trasparenti. La loro sola conoscenza non è sufficiente per fare previsioni sul fabbisogno di manodopera. Il nostro contributo suggerisce che intervengono altri fattori strutturanti, le cui molteplici combinazioni creano regimi d'inserimento assai diversi a seconda del paese. Inoltre tali insiemi vanno presi in maniera dinamica, perché stanno subendo profonde trasformazioni.

Abbiamo trascurato alcuni aspetti pur essenziali della reinterpretazione del rapporto formazione- occupazione. Indubbiamente sui seguenti punti andranno condotte indagini per arricchire gli approcci internazionali comparati: sistemi d'indennizzo della disoccupazione (livello, durata delle prestazioni), normative per istituzionalizzare i mercati del lavoro (regole d'assunzione e di licenziamento), sistemi di formazione salariale (ad esempio il salario relativo dei giovani, la sua maggiore o minore flessibilità o capacità di stimolo rispetto alla manodopera adulta), dimensioni socioeconomiche che entrano nella definizione di un regime d'inserimento professionale (Bourdet, Persson, 1995: 166).

Da questa analisi si possono trarre numerose conclusioni: le attuali trasformazioni del rapporto formazione-occupazione rimettono in questione i concetti tradizionali d'inserimento, la divisione implicita tra polo educativo e quello del lavoro in quanto punto d'ingresso e d'arrivo del processo d'inserimento, nonché il predominio troppo spesso etnocentrico delle qualifiche scolastiche nelle forme di socializzazione professionale.

Dal punto di vista teorico, si sa che la nozione d'inserimento non ha mai acquisito uno stato operativo, tanto da restare ancora per Nicole-Drancourt, Roulleau-Berger, "una scatola nera, assai osservata, ma poco analizzata" (1995: 41). Due importanti ostacoli spiegano l'insufficienza della base epistemologica: da un lato le difficoltà di misurare fenomeni sempre più longitudinali; dall'altro, l'assenza di un vero quadro d'analisi. Sul piano empirico, le capacità di generalizzazione non sono garantite a causa dell'estrema eterogeneità storica e nazionale delle forme di passaggio dalla scuola all'occupazione (La revue de l'Ires, 1995; Cedefop/Eurostat, 2001). In Francia, ad esempio (Guyennot, 1998), l'inserimento, inteso come categoria dell'azione pubblica inizialmente rivolta a fasce in difficoltà (i giovani, ma anche i poveri, i disabili, i disoccupati di lunga durata,...) è stato a lungo segnato da una logica d'adeguamento esclusivamente professionale e ritenuto un evento istantaneo e individuale. Come abbiamo dimostrato, oggi tutto induce a riconsiderare tale concezione preferendo al concetto d'inserimento quelli di *transizione professionale* e di *sperimentazione* che rendono meglio conto del prolungamento e della complessità del periodo di stabilizzazione in un lavoro. In un contesto assai instabile, questa può avvenire occupando uno stesso posto di lavoro o accumulando lavori temporanei o stagionali, intervallati da periodi di disoccupazione, formazioni postscolastiche, inattività e/o stages che hanno contribuito a fare della transizione professionale delle persone agli esordi un vero "labirinto" (Nicole-Drancourt: 1991).

Se vi è quindi inserimento, si tratta di un processo dinamico più che di un evento puntuale; è "progressivo, incerto, diversificato e relativamente aperto" (Rose, 1998: 1999). Perciò

oggi giorno si confondono le frontiere che un tempo distinguevano formazione e occupazione. Una molteplicità di situazioni intermedie, più o meno informali o istituzionalizzate, s'insinua tra inattività e occupazione. Come alcuni lavori precari possono far acquisire esperienza (che manca, in teoria, a chi si affaccia sul mondo del lavoro) e quindi formazione, anche alcuni strumenti di formazione o d'alternanza possono contribuire a una buona socializzazione negli ambienti professionali ⁽⁵⁰⁾.

Quanto ai giovani, sia che li si consideri attori a *progetto* o prodotti di un *tragitto*, la qualifica scolastica (in termini di livello e di filiera) e il sesso sono ancora decisivi per determinarne il percorso, ma lo studio della transizione sociale e professionale degli esordienti suggerisce sempre più che vi siano legami tra questi e altri indicatori sociali, quali il loro passato e il loro ambiente familiare (Nimal, Lahaye, Pourtois, 2000), gli eventi familiari avvenuti durante la loro gioventù e la loro percezione del mondo del lavoro (Degenne, Lebeaux, 2001).

Bisogna tener conto di tutti questi elementi nei nuovi approcci al rapporto formazione-occupazione. Come riassume Galland (2000: 59): "si tratta di un insieme di nuovi comportamenti – delle aziende, del sistema di formazione, delle politiche pubbliche, dei giovani stessi – che si è progressivamente costituito e cristallizzato per istituzionalizzare un nuovo periodo di transizione dal mondo della scuola a quello del lavoro".

⁽⁵⁰⁾ Numerosi lavori, relativamente recenti, rilevano che una certa forma d'acquisizione professionale si può costruire durante gli studi (ad esempio: Céreq, DEP, Insee, 1996; Grasser, Rose: 2000: 23).

Bibliografia

Amat, F.; Géhin, Jean-Paul. Accès des jeunes à l'emploi et mobilité des actifs: le cas des emplois d'exécution. *Formation Occupation*, 1987, n° 18, p. 37-47.

Atkinson, J.; Meager, N. Running to stand still. The small firm in the labour market. In Atkinson, J.; Storey, D.: *Employment, The Small Firm and The Labour Market*. Londra: Routledge, 1994, p. 28-102.

Aventur, François; Möbus, Martine. Formation professionnelle initiale et continue en Europe: visa pour l'avenir: studio realizzato dal Centre d'études et de recherches sur les qualifications - CEREQ su commissione del gruppo Elf Aquitaine. 2° ed. Parigi: Magnard Vuibert Multimédia, 1999.

Barbier, Jean-Claude. *Les politiques de l'emploi en Europe*. Parigi: Flammarion, 1997, Dominos, 123 p.

Barbier, Jean-Claude. Les politiques publiques de l'emploi en perspective: pour un cadre de comparaison des politiques nationales de l'emploi. In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*. Parigi: PUF, 1998. (Dossier du Centre d'études de l'occupation, 37).

Barbier, Jean-Claude. *Welfare to work policies in Europe: the current challenges of activation policies*. Centre d'études de l'occupation. Parigi: CEREQ, 2002. (Documenti di lavoro, 11). Disponibile su Internet: http://libserver.cedefop.eu.int/vetelib/nat/fra/ngo/2002_0001_en.pdf [Consultato il 28.8.2002]

Beduwé, Catherine; Espinasse, Jean-Michel. *Diplômes, compétences et marché du travail*. Parigi: Ministero dell'istruzione, 1995. (CPC Documents, 95/4).

Béduwé, Catherine; Espinasse, Jean-Michel; Tahar, G. *Inexpérience professionnelle et accès des jeunes à l'emploi*. Tolosa: Lirhe, giugno 2000, nota 313 (00-13), 24 p.

Béduwé, Catherine; Giret Jean-François. *Développement de la formation et marchés du travail en Europe*. Tolosa: Lihre, 1999, nota 286 (99-3), 30 p.

Belkacem, R. *La relation salariale dans l'intérim*. Université de Paris I – Panthéon-Sorbonne, Tesi di dottorato in Scienze economiche, 1997.

Benarrosh, Yolande. Tri des chômeurs: le nécessaire consensus des acteurs de l'emploi. Parigi: DARES, 2000, pp. 9-26. (Travail et Emploi, n° 81)

Benedetto, M.-O. Suède. In: Aventur, François; Möbus, Martine. *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Parigi: Magnard Vuibert Multimédia, 1999, pp.401-425.

Bentabet, Elyes; Michun, S.; Trouvé, Philippe. Gestion des hommes et formation dans les très petites entreprises. In: *Collection des études du CEREQ*, No. 72, 175 p. Marsiglia: Céreq, 1999.

Bernard Brunhes Consultants. *L'Europe de l'emploi ou comment font les autres*. Parigi: Éditions d'Organisation, 1994.

Borzaga; Carlo, Santuari, Alceste. *Le Imprese sociali nel contesto europeo*. Issan – Istituto Studi Sviluppo Aziende non Profit. Università degli Studi di Trento, Working paper n° 13, settembre 2000, 25 p. Disponibile su Internet: http://www-issan.gelso.unitn.it/it/ricerca/wp13_.pdf [consultato il 2.9.2002]

Borzaga; Carlo, Santuari, Alceste. *Social enterprises in Italy. The experience of social co-operatives*. Issan – Istituto Studi Sviluppo Aziende non Profit, Università degli Studi di Trento, luglio 2000, Working paper n° 15, 61 p. Disponibile su Internet: <http://www-issan.gelso.unitn.it/it/ricerca/wp15.pdf> [consultato il 2.9.2002]

Borzaga; Carlo. *Il Lavoro nel terzo settore*. Issan – Istituto Studi Sviluppo Aziende non Profit, Università degli Studi di Trento, Working Paper, 2001, 16 p.

Bouder, A. Regno Unito. In: Aventur, François; Möbus, Martine. *Formation professionnelle initiale et continue en Europe*. Parigi: Magnard Vuibert Multimédia, 1999, pp. 367-399

Bouder, A.; Kraiss, Beate; Lefresne, Florence. Comparaison européenne des dispositifs d'insertion professionnelle des jeunes: Stratégies des acteurs, production des normes, genèse des dispositifs. Actes du colloque international de l'IRES 21-24 novembre 1994. In: *Revue de l'IRES*, n° 17, 1995.

Bourdet, Y.; Persson, I. Le mode d'insertion professionnelle des jeunes en Suède. In: *Revue de l'IRES*, n° 17, pp. 165-197.

Boutonnat, D; Sansier, M. *Les relations entre les agences d'emploi publiques et privées: développement d'un cadre de coopération*. Ginevra: Bernard Brunhes International / OIT, Action gouvernementale, législation du travail et administration du travail, 1998.

Boyer, R. *La flexibilité du travail en Europe*. Parigi: La Découverte, 1986, 331 p.

Bruand, F. La mobilité des jeunes en début de vie active: des petits aux grands établissements. Centre d'études et de recherches sur les qualifications - CEREQ. Marsiglia: CEREQ, 1991. (Bref, n° 63).

Brunhes, Bernard. La flexibilité du travail: réflexions sur les modèles européens. In: *Problèmes économiques*, n° 2 125, 17 maggio 1988.

Caire, Guy. *L'intervention des firmes privées dans le fonctionnement des marchés du travail dans les douze pays de la CEE*. Services de l'Administration du Travail n° 25. Ginevra: UIL, 1991.

Caire, Guy; Karchevsky, Andrée. *Les agences privées de placement et le marché du travail*, Parigi: L'Harmattan, 2000 (Collection Logiques Sociale)

Campinos-Dubernet, Myriam. Le recrutement des jeunes débutants par les PME industrielles: un difficile problème de cohérence. In: Courault, Bruno; Trouvé, Philippe. *Les dynamiques de PME : approccios internationales*. Parigi: PUF, 2000. (Les Cahiers du CEE n° 38).

Cavalli, Alessandro; Galland, Olivier (dir.) *L'allongement de la jeunesse*. Observatoire du Changement Social en Europe Occidentale. Parigi: Actes Sud, 1993.

Céalis, Roza. *Le devenir des salariés des associations intermédiaires*. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique - DARES. Parigi: DARES, 1997. (Premières synthèses, 33.2).

Céalis, Roza. *L'insertion par l'activité économique*. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique - DARES. Parigi: DARES, 2001. (Premières synthèses, 50.1).

Centre d'études de l'occupazione - CEE. *Les politiques d'emploi et leurs acteurs: des repères pour l'évaluation*. Parigi: PUF, 1995.

Céreq, DEP, Insee. *Rapport sur les sortants du système éducatif*. 1996, doc. Ronéo, 48 p.

Chappuis, L.; et al. *Les mondes de la petite production urbaine*. Aix-en-Provence: LEST-CNRS, 1997.

Chisholm, Lynne. L'Europe, l'europanisation et les jeunes. In Cavalli, Alessandro; Galland, Olivier (dir.) *L'allongement de la jeunesse*. Observatoire du Changement Social en Europe Occidentale. Parigi: Actes Sud, 1993, pp. 181-195.

Clémenceau, P.; Géhin, J.-P. Le renouvellement de la main-d'œuvre dans les secteurs: quelles conséquences pour l'accès des jeunes aux emplois? In: *Formation Emploi*, n° 2, 1983, pp. 7-18.

Commissione europea, DG XXII, *Dati chiave sulla formazione professionale nell'Unione europea*. Eurostat – Cedefop. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1997.

Commissione europea, Emploi & Affaires sociales. *L'emploi en Europe 2000*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1999.

Commissione europea, Emploi & Affaires sociales. *L'emploi en Europe 2001*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1999.

Couppié, Thomas; Mansuy, Michèle. The situation of young labour-market entrants in Europe. In: *Training and Employment*, n° 39, aprile-giugno 2000. Marsiglia: CEREQ, 2000.

Dauty, Françoise. Prise en compte de l'expérience professionnelle dans les formations professionnelles. In: Bédoué, Catherine. *L'expérience professionnelle des débutants*. Tolosa: Lirhe, 1999, pp. 79-84 (*Les Cahiers du Lirhe*, n° 5)

Degenne, A.; Lebeaux, M.-O.; Mounier, L. Enquêtes de cheminement, chronogrammes et classification automatique. In: Ourteau, Maurice; Werquin, Patrick (ed.). *L'analyse longitudinale du marché du travail*. Marsiglia: Céreq, 1994.

Deneuve, Carole. Le marché du travail: aspects et évolutions. In: Tronquoy, Philippe. *Les nouvelles questions de l'emploi*, septembre-octobre 2001, pp. 17-24. (*Cahiers Français*, n° 304)

Dubéchet, Patrick; Henriot-Olm, Christine; Simon, Marie-Odile. *L'insertion par l'activité économique: renouer avec le travail, mais rarement avec un emploi stable*. Parigi: Crédoc – Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie, octobre 1997, pp. 151-154. (*Consommation et modes de vie*; n° 121)

Dubet, François. *Sociologie de l'expérience*. Parigi: Seuil, 1994, 273 p.

Dumartin, S. Formation-emploi, quelle adéquation?. Institut national de la statistique et des études économiques - INSEE. In: *Economie et statistique*, No. 303, p. 59-79. 1997.

Elbaum, M.; Marchand, Olivier. Emploi et chômage des jeunes dans les pays industrialisés: la spécificité française. In: *Premières synthèses*, No. 34, 12 p.. 1993.

Espinasse, Jean-Michel. Enquêtes de cheminement, chronogrammes et classification automatique. In: Ourteau, M.; Werquin, Patrick (ed.). *L'analyse longitudinale du marché du travail*. Marsiglia: Céreq, 1994.

Espinasse, Jean-Michel. L'acquisition d'expériences stabilise le processus d'insertion. In: Bédoué, Catherine. *L'expérience professionnelle des débutants*. Tolosa: Lirhe, 1999, pp. 49-58 (*Les Cahiers du Lirhe*, n° 5)

Esping-Andersen, Gösta. *Les trois mondes de l'Etat-Providence. Essai sur le capitalisme moderne*. Parigi: PUF, 1999. (Collection Le lien social)

Eydoux, A.; et al. Les politiques de l'emploi dans les pays de l'OCDE. Une perspective de long terme. In: Ministero del lavoro e degli affari sociali, DARES. *40 ans de politique de l'occupazione*. Parigi: La Documentation Française, 1996, pp. 323-367.

Eymard-Duvernay, François; Marchal, Emanuelle. *Façons de recruter. Le jugement de compétences sur le marché du travail*. Parigi: Métailié, 1997, 239 p. (Collection Leçons de choses)

Faure-Guichard, C. *La relatione d'emploi intérimaire. Identité professionnelles et sociales en questions et mobilités sur le marché du travail*. Aix-en-Provence: Lest, 1998. (Tesi di dottorato in sociologia).

Fondeur, Yannick; Lefresne, Florence. Place des jeunes sur le marché du travail dans six pays européens: Allemagne, Espagne, France, Italie, Royaume-Uni, Suède. Communication au séminaire LASMAS-IDL, *Formation, insertion et carrière en Europe*, 15 novembre 1999.

Freyssinet, Jacques; et al. *Les marchés du travail en Europe* Institut de recherches économiques et sociales. Institut de Recherches Economiques et Sociales - IRES. Parigi: La Découverte, 2000. (Repères, 291).

Galland, Olivier. Adolescence, post-adolescence, jeunesse: retour sur quelques interprétations. In: *Revue Française de Sociologie*, 42-4, octobre-décembre 2001, p. 611-640.

Galland, Olivier. L'entrée des jeunes dans la vie adulte. In: *Problèmes politiques et sociaux*, n° 794. Parigi, La Documentation Française, 1997, 75 p.

Galland, Olivier. *Les jeunes* (5a edizione). Parigi: La Découverte, 2000, 123 p.

Gamba-Nasica, Christine. *Socialisations, expériences et dynamique identitaire*. Parigi: L'Harmattan, 1999.

Garand, D.-J. *Les pratiques de gestion des ressources humaines en petites et moyennes entreprises: une synthèse conceptuelle et empirique*. Université du Québec à Trois Rivières, Département de Recherche en Economie et Gestion des PME, GREPME, Rapport de recherche, marzo 1993, 186 p.

Garonna, P.; Rayan, P. Le travail des jeunes, les relations professionnelles et les politiques sociales dans les économies avancées. *Formation Emploi*, n° 25, gennaio-marzo 1989.

Gaude, J. L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation. Bureau International du lavoro – BIT. Département de l'emploi et de la formation. In: *Cahiers de l'emploi et de la formation*, n° 1, 1997.

Gautié, Jérôme. Quel avenir pour les politiques de l'emploi? In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*. Parigi: PUF, 1998. (Dossier du CEE – Centre d'études de l'emploi, 37).

Gazier, Bernard. Ce que sont les marchés transitionnels. In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*. Parigi: PUF, 1998. (Dossier du CEE – Centre d'études de l'emploi, 37).

Gazier, Bernard. *Les stratégies des ressources humaines*. Parigi: La Découverte, 1993. (Repères).

Giret, Jean-François; Karaa, A.; Plassard, Jean-Michel. Modes d'accès à l'emploi des jeunes et salaires. In: *Formation Emploi*, n° 54, pp. 15-34. Aubervilliers: La Documentation Française, 1996.

Granovetter, M. S. *Getting a job: a study of contacts and careers*. Cambridge: MA, Harvard University Press, 1974.

Granovetter, M. S. The Strength of Weak Ties, A Network Theory Revisited. In: *Sociological Theory*, n° 1, p. 201-233, 1983.

Grasser, Benoît; Rose, José. L'expérience professionnelle: son acquisition et ses liens à la formation. In: *Formation Emploi*, n° 71, luglio-settembre 2000, p. 5-19.

Green, Francis; McIntosh, Steven; Vignoles, Anna. Suréducation: l'abus des bonnes choses? In: *Formation Emploi*, n° 72, octobre-décembre 2000, p. 49-57.

Gubian, A.; Holcblat, N. Dispositifs spécifiques de la politique de l'emploi en 1998 : redéploiement vers les jeunes des aides à l'emploi et à l'insertion. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique – DARES. In: *Premières informaciones et premières synthèses*, n° 43.1, 1999.

Guyennot, Claudel. *L'insertion, un problème social*. Paris: L'Harmattan, 1998. (Collection Logiques Sociales)

Henniges, V. *Die berufliche, sektorale und statusmäßige Umverteilung von Facharbeiten*, Norimberga: Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 182, 1994.

Jeger-Madiot, F.; Ponthieux, S. *Embauches, métiers et conditions d'occupazione des jeunes débutants*. Parigi: DARES, 1996. (Premières synthèses, n° 07)

Julien, P.-A. *Les PME: Bilan et perspectives*. (2a editizione). Parigi: Economica, 1997.

Kaisergruber, Danielle (dir.). *Négocier la flexibilité*. Bernard Brunhes Consultants. Parigi: les édit. d'Organisation, 1997.

Kucera, G. Der Beitrag des Mittelstandes zur volkswirtschaftlichen Humankapitalbildung unter besonderer Berücksichtigung des Handwerks. In: Ridinger, R. (Hg.), *Gesamtwirtschaftliche Funktionen des Mittelstandes*. Berlino: Duncker & Humblot, 1997, p. 57-72.

Lahire, Bernard. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Parigi: Nathan, 1998.

Le Minez, S.; Marchand, Olivier; Minni, C. Emploi des jeunes et secteurs d'activité: document préparatoire à la conférence nationale sur l'emploi, les salaires et le temps de travail, octobre 1997. Ministero dell'occupazione e della solidarietà. Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et de la Statistique - DARES. Parigi: La Documentation Française, 1998.

Lecoutre, M. *Réseaux sociaux, école et entreprise sur le marché du travail*. Tesi di sociologia, 2002 (da pubblicare).

Lefresne, Florence. Les paradoxes de la politique de l'emploi au Royaume-Uni. In: Barbier, Jean-Claude; Gautié, Jérôme. *Les Politiques de l'emploi en Europe et aux Etats-Unis*. Parigi: PUF, 1998. (Dossier CEE – Centre d'études de l'emploi, 37).

Lefresne, Florence. *Systèmes nationaux d'insertion professionnelle et politiques de l'emploi en direction des jeunes: une comparaison internationale*. Università Parigi I – Panthéon-Sorbonne. Tesi di dottorato in scienze economiche, 2002.

Leicht, R. Das Beschäftigungsbeitrag kleinerer Betriebe in längerfristiger Sicht. In: Ridinger, R. (Ed.), *Gesamtwirtschaftliche Funktionen des Mittelstandes*. Berlino: Duncker & Humblot, 1997, p. 41-56.

Léné, Alexandre. Le fragile équilibre de la formation en alternance: un point de vue économique. In: *Formation Emploi*, n° 72, ottobre-dicembre 2000, p. 15-32.

Lochet, Jean-François. L'insertion structurée par les pratiques de recrutement des entreprises. In: Vernières, M (dir.). *L'Insertion professionnelle. Analyses et débats*. Parigi: Economica, 1997, p. 87-116.

Mansuy, Michèle; Thireau, Véronique. *Quels secteurs pour les débutants?* Centre d'études et de recherches sur les qualifications - CEREQ. Marsiglia: CEREQ, 1999. (Bref, n° 153). Disponibile su Internet: <http://www.cereq.fr/cereq/b153.pdf> [consultato il 4.9.2002]

Martin-Houssart, Géraldine. De plus en plus de passages vers un emploi stable. Institut national de la statistique et des études économiques – INSEE. Parigi: INSEE, 2001 (Insee Première, n° 769). Disponibile su Internet <http://www.webcommerce.insee.fr/FichesComm/IP01769/Ip769.pdf> [consultato il 4.9.2002]

Mazuy, Y.; Guitton, Christophe. *Les services de l'emploi et l'insertion des jeunes dans le monde du travail: le cas de la France*. Ginevra: OIL, Action gouvernementale, législation du travail et administration du travail, 1998.

Méhaut, Philippe et al. *La transition professionnelle: les jeunes de 16 à 18 ans*, Parigi: L'Harmattan, 1987 (Collection Logiques Sociales).

Michun, S. Petits établissements et mobilité des jeunes. In: Divry, Ch.; Trouvé, Ph. *PME et innovations*. Parigi: La Documentation Française, 2002 (Cahier Travail et Emploi – da pubblicare).

Moncel, Nathalie. Gestion sectorielle de la main-d'œuvre et insertion des débutants dans les années 90. In: *Formation Emploi*, n° 75, luglio-settembre 2001, p. 43-57.

- Moncel, Nathalie. La construction de l'emploi des jeunes: contexte national et modes de gestion de la main-d'œuvre par les entreprises. In: Friot, B.; Rose, José (dir.). *La construction sociale de l'emploi en France*. Parigi: L'Harmattan, 1996, pp. 49-65.
- Nicole-Drancourt, Ch; Fouguet, A. *Le labyrinthe de l'insertion*. Parigi: La Documentation Française, 1991
- Nicole-Drancourt, Ch; Roulleau-Berger, L. *L'insertion des jeunes en France*. Parigi: PUF, 1995. (Que sais-je?, n° 2977)
- Nicole-Drancourt, Ch; Roulleau-Berger, L. *Les jeunes et le travail, 1950-2000*. Parigi: PUF, 2001. (Sociologie d'aujourd'hui).
- Nimal, P.; Lahaye, W.; Pourtois, J.-P. *Logiques familiales d'insertion sociale. Etude longitudinale des trajectoires des jeunes adultes*, Bruxelles: De Boeck Université, 2000. (Pédagogies en développement).
- Nizet, J.; Pichault, F. *Introduction à la théorie des configurations*. Bruxelles: De Boeck, 2001.
- Nizet, J.; Pichault, F. *Les pratiques de gestion des ressources humaines*. Paris: Seuil, 2000. (collection Points)
- Planas, Jordi. Agora 1: L'augmentation du niveau de diplômes et sa diffusion sur le marché du travail – Leçons du passé et questions de prospective. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1998. (Cedefop Panorama serie, 76). Disponibile su Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/5076_fr.pdf [consultato il 4.9.2002]
- Rose, José. *En quête d'emploi: formation, chômage, emploi*. Parigi: Economica, 1984.
- Rose, José. *Les jeunes face à l'emploi*. Parigi: Desclée de Brouwer, 1998. (collana Sociologie économique).
- Schmid, Günther. Le plein emploi est-il encore possible? In: *Travail et emploi*, n° 34, p. 5-18, 1987.
- Schmid, Günther. *Transitional Labour Markets: a New European Employment Strategy*. Berlino: FSI, Discussion Paper 206, ottobre 1998.
- Schmid, Günther; Auer, P. Transitional Labour markets: Concepts and Examples in Europe. In: Schmid, Günther; Gazier, Bernard (dir.). *New Institutional Arrangements in the Labour Market*. EA.U.E., 2000.
- Silvestre, J.-J. *Education et économie: éléments pour une approche sociétale*. Aix-en-Provence: LEST-CNRS, 1987 (documento Ronéo)

Supiot, A. *Au-delà de l'emploi: transformations du travail et devenir du droit du travail en Europe*. Relazione per la Commissione delle Comunità europee con la collaborazione dell'Università Carlos III di Madrid. Parigi: Flammarion, 1999.

Tanguy, L. *L'introuvable relation formation/emploi: un état des recherches en France*. Ministero della ricerca e dell'istruzione superiore, Programme mobilisateur technologie, emploi, travail. Parigi: La Documentation Française, 1986.

Transition entre le système éducatif et la vie active. Chiffres-clés sur la formation professionnelle dans l'Union Européenne / Cedefop - Eurostat. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 2001. (Cedefop Reference series).

Trouvé, Philippe. The employment and training practices of SMEs. Examination of research in five EU member states. In: Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred. (ed.). *Training in Europe, Second report on vocational training research in Europe 2000: background report*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, volume 2, p. 91-232. (Cedefop Reference Series)

Trouvé, Philippe. L'éternelle «professionnalisation» des formations initiales en France. In: Bournois, F.; Le Louarn, J.-Y.; Roussillon, S.; (ed.). *Les enjeux de l'occupazione: société, entreprises et individus*. CNRS, 1996, p. 227-246. (Collection Rhône-Alpes Recherches en Sciences Humaines)

Verdier, Éric. L'insertion des jeunes «à la française»: vers un ajustement structurel? In: *Lavoro et Occupazione*, n° 69, p. 37, 1996.

Vincens, Jean. Sens et rôles de l'expérience professionnelle. In: Béduwé, Catherine. *L'expérience professionnelle des débutants*. Tolosa: Lirhe, 1999, p. 17-34 (*Les Cahiers du Lirhe*, n° 5)

Welters, R.; Wolbers, R. *Learning and Working: double statuses in youth transitions within the European Union*. Working Paper. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. 1999.

2. Prepararsi a una professione o adattarsi al mercato del lavoro

Jean-François Germe

In questa sede vorrei delineare tre idee.

La prima è che la comprensione che si può avere dell'orientamento professionale si basa necessariamente su un modello – vale a dire un'analisi particolare – dei legami tra formazione, occupazione e carriere professionali.

La seconda è che le evoluzioni attuali di mercato del lavoro (⁵¹), carriere e mobilità professionali sono in contraddizione con certe concezioni esplicite o implicite dell'orientamento professionale.

La terza è che l'idea di "progetto professionale" di lungo o medio termine, che è alla base di alcuni approcci dell'orientamento professionale, non è sempre una strategia utile e adatta all'odierno mercato del lavoro.

2.1. Un orientamento professionale razionale?

L'orientamento professionale, specie se riguarda i giovani, mira a stabilire un legame tra un individuo, una professione, una formazione. Concetti diversi di orientamento esistono a seconda del modo in cui si caratterizza ognuno di questi elementi e si definiscono i legami che si possono creare.

Cerchiamo di sviluppare una concezione immaginaria dell'orientamento professionale; una concezione dell'orientamento che si vorrebbe razionale e normativa, vale a dire in grado di guidare l'azione in materia d'orientamento. Essa si potrebbe basare sui seguenti dati:

- (a) attività professionali organizzate in **mestieri**, nettamente identificabili e individuabili;
- (b) **formazioni professionali** organizzate in modo da preparare ai mestieri esistenti;
- (c) individui in grado di **scegliere** un mestiere che vorrebbero esercitare.

Quali sono i legami tra tali elementi?

Le formazioni professionali permettono d'accedere ai mestieri esistenti; il possesso di una formazione vale da "passaporto" d'accesso ai mestieri. Quanto agli individui, essi devono fare una scelta razionale basata sulle loro capacità e sui mestieri in cui vi è bisogno di manodopera.

(⁵¹) Il documento riprende alcune parti di un testo già pubblicato.

Interviene allora un altro tipo di razionalità, quella dell'individuo che, per poter esercitarsi correttamente, presuppone diversi elementi:

- (a) l'individuo può e deve mettere in opera un progetto professionale, ossia intenzione e sequenza dell'attuazione dei mezzi (specie formazione) che consentono di realizzare; l'esistenza di un progetto è vista come una delle condizioni che permettono di creare razionalità dell'orientamento, sequenza dei mezzi e collegamento normativo dell'individuo, delle formazioni, dei posti di lavoro,
- (b) il progetto necessariamente a lungo termine, in quanto il processo di formazione e l'accesso all'occupazione esigono lunghi tempi di realizzazione,
- (c) vi è una continuità degli elementi costitutivi dei tragitti individuali: tra intenzione e progetto, tra formazione e mestiere esercitato, nonché, nella vita professionale, tra posti di lavoro occupati,
- (d) l'informazione è un'altra delle condizioni chiave dell'esistenza d'un orientamento razionale, perché è alla base delle scelte che l'individuo deve compiere.

Questa concezione dell'orientamento professionale è fittizia. Ognuno di noi sa che la realtà è più complessa, evolutiva e differente da paese a paese in funzione dell'organizzazione dei sistemi di formazione e d'occupazione. Ma essa è soltanto in parte teorica; a volte ha un valore normativo, nel senso che ... "orienta" l'azione. Aiutare gli individui a costruire un progetto, migliorare l'informazione sui mestieri e sulle capacità degli individui sono importanti campi d'azione per l'esercizio dell'orientamento professionale.

2.2. Nascita di nuovi percorsi professionali

Vorrei ora dimostrare che le nozioni su cui si basa questo modello immaginario dell'orientamento professionale sono sempre più distanti dall'evoluzione dell'occupazione e del mercato del lavoro. Lo scarto è tale che forse il modello perde il proprio valore normativo.

A questo scopo si possono esaminare gli elementi sopra menzionati. Ad esempio, la nozione di mestiere va analizzata e approfondita. L'emergere delle nozioni di competenza e di gestione delle competenze è oggetto di vari lavori che possono sfociare in una nuova concezione di orientamento. Nell'ambito del presente documento, ci si limiterà ad un aspetto assai meno conosciuto dell'evoluzione occupazionale, ossia alla mobilità professionale.

L'idea è semplice. Le nozioni di progetto, continuità, lungo termine non chiariscono la mobilità sul mercato. Può sembrare impossibile o poco pertinente elaborare per gli individui progetti professionali a lungo termine. In questo caso ci si interessa alla mobilità degli adulti in Francia, ma alcuni dei fatti constatati interesseranno anche i giovani che s'inseriscono nel mondo del lavoro.

Innanzitutto vi sono tre constatazioni sull'evoluzione della mobilità professionale, che portano a supporre la nascita di nuove logiche di percorsi professionali e di nuove articolazioni tra formazione e tali percorsi.

- (a) Il mercato esterno diventa più attivo come testimonia il maggior numero di dipendenti che cambiano azienda:
- (b) La mobilità attuale s'accompagna più di rado rispetto al passato a promozioni professionali, il che probabilmente è legato alla diminuzione della mobilità volontaria.
- (c) Il legame tra formazioni e mobilità si estende e si modifica. La formazione è accompagnata meno di frequente da un progresso professionale aziendale e va a beneficio soprattutto dei più stabili tra gli attivi.

Tali evoluzioni comportano diverse conseguenze.

La prima risulta direttamente dai freni alla mobilità ascendente. La mobilità è oggi giorno principalmente orizzontale, ossia in seno ad uno stesso livello di occupazione con l'ausilio di una nomenclatura professionale. E' quindi legittimo supporre che l'attuale mobilità professionale è abbinata più di frequente rispetto al passato ad un mutamento d'attività professionale di pari livello o a cambiamenti funzionali importanti nei diversi impieghi esercitati da un individuo. Si può parlare dunque di mobilità diagonale [Drexel, 1996] in relazione all'erosione del rapporto tra promozione e formazione continua e per definire evoluzioni funzionali accompagnate da un miglioramento della situazione occupazionale delle persone nell'ambito di uno stesso livello professionale. Mobilità diagonali o orizzontali più numerose lasciano pure supporre un legame meno stretto tra specialità di formazione iniziale e specialità dell'occupazione svolta. La mobilità si situa quindi, meno che in passato, in uno spazio professionale unico, a fortiori in un mercato professionale (Paradeise, 1988).

La seconda conseguenza concerne i progetti delle persone in relazione alla carriera professionale e le formazioni che essi vorrebbero seguire a titolo individuale. La realizzazione di tali progetti – ricerca di un altro lavoro o di un avanzamento professionale seguito da una formazione – avviene più difficilmente rispetto al passato nei mercati interni, vale a dire nelle aziende. L'attivazione del mercato esterno spinge le persone a porsi obiettivi professionali e di formazione a relativamente breve termine, tenuto conto dell'incertezza del mercato. Il maggior rischio di disoccupazione rende più aleatori gli investimenti a lungo termine, per cui gli obiettivi a lungo termine diventano più rischiosi (e quindi più costosi).

La terza conseguenza concerne la natura degli obiettivi di formazione che le persone si pongono. La formazione è considerata una risorsa che permette di realizzare un progetto professionale. La riduzione dell'orizzonte di un progetto, i cambiamenti di funzione e di professione, indurranno le persone a cercare formazioni di minore durata, che favoriscano tali transizioni. Diplomi intermedi e formazioni complementari acquisiti ad un costo inferiore rispetto ad una formazione classica permettono di cogliere meglio le opportunità di mercato. Le osservazioni sull'occupazione e le assunzioni evidenziano l'importanza del possesso di una doppia competenza e da altri elementi rispetto alla conoscenza di un campo professionale particolare, il che implica una modifica delle frontiere tra qualifiche [Combes, 1996]. Ciò è soprattutto evidente nel terziario, dove i contorni professionali sono spesso meno netti che nel settore industriale.

2.3. Discontinuità, breve termine e strategie individuali

2.3.1. Scarso peso della logica di mestiere e discontinuità

Le attuali condizioni dell'occupazione e del mercato del lavoro implicano notevoli discontinuità di specialità professionale tra l'occupazione, la specialità della formazione iniziale degli individui, il loro progetto professionale, la specialità di formazione prevista.

Si è potuto dimostrare (Germe, Pottier 1998), su una popolazione di adulti che segue una formazione professionale di propria iniziativa in Francia, che oltre il 60 % della fascia analizzata era caratterizzato da una simile discontinuità per quanto riguarda il legame tra occupazione effettiva e occupazione prevista dal soggetto al termine della formazione. L'esistenza o meno di tale continuità rappresenta un elemento fortemente strutturante della popolazione. Vi è dunque grande coerenza tra esistenza o meno di detta continuità e la tipologia della categoria sopra citata. Pertanto vi sono due categorie che si oppongono in maniera netta. Una si situa in una logica che si potrebbe definire di "mestiere", nel senso che gli individui orientano le loro azioni e creano i loro "piani" in funzione di un settore professionale a cui appartengono in ragione dell'occupazione svolta e della formazione iniziale. L'altro, invece, si situa in una logica diversa, in cui l'appartenenza ad un mestiere non funge da riferimento per l'azione e i progetti. In merito a tale opposizione, sono soprattutto i tecnici e gli ingegneri che fanno parte della logica di mestiere, che si caratterizza per un percorso lungo, spesso su un mercato interno aziendale, dove la competenza tecnica e scientifica è la competenza base utilizzata nel lavoro. Invece, gli impiegati e gli operai fanno parte della seconda categoria. I quadri e le professioni intermedie del terziario si distribuiscono tra le due logiche, il che appare coerente con la scarsa nitidezza, spesso constatata, dei contorni dei vari tipi di impieghi nel terziario.

L'idea di continuità, di appartenenza ad un mestiere pone problemi dal punto di vista metodologico. Le nomenclature non rendono ben conto delle continuità e delle discontinuità. Ad esempio, gli informatici raggruppano individui che hanno svolto attività molto diverse, che partono da mestieri diversi. Le trasformazioni a livello di organizzazione del lavoro, la riduzione delle linee gerarchiche, l'incremento del terziario rendono meno osservabili, con le nomenclature utilizzate da lungo tempo, le nuove forme di mobilità. In particolare appare evidente che le evoluzioni della situazione funzionale e della posizione gerarchica, nonché l'attuazione di doppie competenze rappresentano elementi essenziali dei percorsi delle persone che non trovano una precisa collocazione nelle nomenclature attuali. D'altro canto, la modifica delle norme dei mercati interni non può non attenuare gli effetti dell'appartenenza ad un mestiere. In particolare, si ricorda il minor peso che rivestono in numerose aziende le norme formali che collegano formazione e lavoro a favore di valutazioni individuali basate su criteri diversi, che si fondano soltanto in parte sulle competenze tecniche proprie di un mestiere o di una professione.

Il peso della popolazione che non s'iscrive in una semplice logica di avanzamento professionale o di mobilità in un settore professionale limitato appare quindi molto elevato (contrariamente a numerosi lavori che presuppongono invece spazi professionali relativamente omogenei, ristretti e chiusi su se stessi). Anche se l'opposizione non segue la

distinzione mercato interno/mercato esterno, si può notare, nel peso delle discontinuità, l'effetto di un mercato del lavoro meno sottoposto a norme formali che collegano formazione e lavoro e iscritte in comportamenti individuali e nell'organizzazione aziendale.

2.3.2. Un lasso di tempo a breve termine e nuove strategie individuali

L'orizzonte temporale degli individui si è ridotto e li induce a sviluppare progetti di minore durata.

Non si rileva alcuna coerenza tra le intenzioni individuali in materia di formazione e la tipologia di popolazione suddetta in termini di percorso professionale e di progetto di formazione. In altri termini non vi è un legame tra progetto professionale e progetto di formazione in termini di durata e di acquisizione di un diploma. A prescindere dai consigli ricevuti a livello di orientamento, i soggetti evidenziano intenti di formazione che, da questo punto di vista, sembrano non aver relazione con il loro progetto professionale. In passato si poteva supporre ad esempio che le persone che intendevano seguire un programma di riconversione sviluppassero un progetto di formazione di maggiore durata e corrispondente alla preparazione di un diploma. Non è più così. Inoltre, i soggetti che non hanno progetti professionali sono quelli, i cui progetti di formazione sono più chiari in termini di acquisizione di un diploma. Pertanto viene da pensare che l'esistenza di un progetto di formazione si sostituisca al progetto professionale.

Sarebbe errato avere una visione sequenziale dei percorsi e dei progetti individuali: un percorso professionale, poi un progetto professionale, quindi un progetto di formazione. Tale visione presuppone una logica d'azione vista come "azione pianificata", vale a dire sottoposta ad una prospettiva di lungo termine che unifica e organizza le scelte quotidiane. Sembra che una parte importante delle persone attui costantemente a breve termine modifiche a livello delle proprie scelte in materia di formazione, in funzione delle informazioni disponibili sul mercato del lavoro, della percezione delle formazioni offerte, dell'evoluzione dei progetti professionali. Tale azione si basa molto di più sul cogliere le opportunità che sulla creazione e sul seguito dato a un progetto il cui obiettivo, organizzazione e durata sarebbero prefissati e iscritti in un piano d'azione. Ciò indurrebbe le persone a costruire in maniera progressiva i propri percorsi e a ricercare formazioni che consentano di conservare a lungo possibilità d'evoluzione e di intervento sul proprio futuro professionale.

2.4. Prepararsi al mercato invece che prepararsi ad un mestiere

Attualmente sembra che una parte importante della mobilità sul mercato del lavoro non si basi su un'analisi dei percorsi professionali che si situano nella continuità di un settore professionale preciso e, a fortiori, in un determinato mestiere. La formazione può certamente sostenere un tentativo di avanzamento professionale in un determinato settore e/o mestiere, ma soltanto una parte della mobilità può essere analizzata in questi termini.

Forzando un po' la mano, si avrebbe la tentazione di dire che una parte della popolazione attiva e probabilmente dei giovani non cerca, nella formazione, di prepararsi soprattutto ad un mestiere (a causa di una riconversione o per difetto di una formazione iniziale) o di esercitare un mestiere ad un livello superiore, ma cerca invece di prepararsi al mercato del lavoro, vale a dire di disporre di "risorse" che consentano di accrescere le loro possibilità d'avanzamento sul posto di lavoro e di mobilità all'interno o al di fuori dell'azienda. Tali risorse, per quanto riguarda la formazione – che è soltanto una di esse – sono diversificate: diplomi, certificati, conoscenze in discipline e settori che possono essere combinati in maniera diversa, apertura verso reti relazionali o aziendali. L'individuo farà le proprie scelte il più tardi possibile, in modo da lasciarsi le maggiori possibilità di cogliere le opportunità del mercato del lavoro o in seno alla propria azienda. Le scelte fatte per costituire tali risorse si basano in misura limitata su un "piano" a priori a lungo termine e si fondano piuttosto su decisioni progressive che costituiscono modifiche a breve termine in un percorso professionale e di formazione. Non si tratta quindi tanto di formarsi in un mestiere in cui si immagina di trovare degli sbocchi quanto di trovare "posizioni" che offrano le migliori possibilità di cogliere le opportunità.

Tali comportamenti sarebbero in effetti azioni di adattamento ad un mercato del lavoro più attivo e volatile e, di conseguenza, più incerto e complesso, derivante da una maggiore flessibilità occupazionale [Trottier, 1997]. Si potrebbe quindi parlare di sviluppo di comportamenti commerciali sul mercato del lavoro nel senso in cui degli individui avrebbero comportamenti prossimi a quelli che ci si può attendere da un agente economico razionale sul mercato: ricerca d'informazioni e di opportunità, flessibilità delle scelte in funzione del mercato, adeguamenti a breve termine.

Ritorniamo quindi, partendo da un'analisi dei percorsi, alle riflessioni sulla prospettiva occupazione-qualificazione che oppone l'approccio basato sul fabbisogno di manodopera orientato verso una pianificazione fondata su "filieri di specialità rigide destinate a determinate occupazioni" ad approcci basati sul mercato [Plassard, 1997], dove la specialità di formazione perde rilevanza analitica. In tale prospettiva, si può considerare l'assenza di progetto individuale – il "si vedrà" – come un segnale d'adeguamento al mercato. Un altro tipo di riflessione potrebbe ispirarsi all'idea di eleggibilità [Espinasse, 1996]. L'ampliamento delle aree di eleggibilità spingerebbe gli individui a cercare di trovare e di acquisire, per tentativi, ciò che li renderebbe eleggibili per un determinato tipo di lavoro: la specialità di formazione, dove il diploma è soltanto un elemento tra molti, l'esperienza, un certificato particolare, una combinazione di competenze inedita, ecc. Le analisi sull'inserimento professionale come mobilità basata sull'esame degli spostamenti, dei legami tra specialità di formazione e specialità di occupazione perderebbero pertanto parte della loro rilevanza.

Bibliografia

Combes, Marie-Christine; et al. *Les contrats d'études prospectives: qualifications et fonctions transversales*. Parigi: Commissariat Général du Plan, 1996.

Drexel, Ingrid. Il modello tedesco della relazione tra formazione professionale continua e promozione: *Rivista Europea "Formazione Professionale"*, maggio-dicembre 1996, n° 8/9, p. 65.

Dubar, C. L'individu et ses appartenances. *Sciences humaines*. 1994, n° 37.

Espinasse, Jean-Michèle; Vincens, J. Marché du travail et allocation des compétences. *Nota LIRHE*. 1996, n° 201.

Goux, Dominique; Maurin, Éric. Les entreprises, les salariés et la formation continue. *Économie et statistiques*. 1997, n° 306.

Paradeise, C. Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*. 1988, vol. 20, n° 2, p. 9-21.

Plassard, J.-M.; Pluchard, T. Méthodologie pour une prospective d'emploi et de qualification. *Travail et emploi*. 1997, n° 71, p. 65.

Podevin, G. *De la promotion sociale à la promotion de l'économique: le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971*. Parigi: CEREP, 1996.

Trottier, C.; Laforce, L.; Cloutier, R. La représentation de l'insertion professionnelle chez les diplômés de l'Université. *Formation Emploi*. 1997, n° 58.

3. Gli Euroguidance Centres

Laura Giulia Cassio

I centri di orientamento professionale sono stati istituiti nel 1992-93 nel quadro del programma Petra (sezione III). Tale sezione assicurava il sostegno comunitario ai sistemi nazionali di orientamento e informazione professionali e promuoveva la cooperazione comunitaria nel campo dell'orientamento per far sì che tutti i giovani e le loro famiglie potessero avere accesso ad informazioni adeguate — in particolare sulle opportunità di formazione — e fare affidamento sulla consulenza e sull'orientamento pratici in relazione a: opportunità, progetti e sviluppo professionali. In tale contesto, i centri nazionali di orientamento professionale sono stati creati per favorire gli scambi di dati ed informazioni sui sistemi nazionali di formazione e sulle opportunità di formazione nell'Unione, in particolare nella prospettiva della mobilità. Va infatti sottolineato che i centri hanno una missione specifica, che li distingue dai normali servizi di orientamento: essi promuovono la mobilità transnazionale delle persone coinvolte nell'istruzione e nella formazione fornendo informazioni sulle opportunità di formazione in Europa e allo stesso tempo mirano a rafforzare la dimensione europea nelle attività di orientamento.

Al termine del programma Petra, i Centri hanno ottenuto un sostegno quali strutture di accompagnamento nella prima fase del programma Leonardo, lanciato nel 1994. Il compito dei Centri era complementare alle altre attività finanziate dal programma, fra cui i progetti pilota, che si occupavano anch'essi dell'orientamento, e, soprattutto, le misure relative alla mobilità. Nella prima fase del programma, l'organizzazione e le attività dei centri sono state definite in funzione delle esigenze specifiche degli Stati membri e del pubblico a cui dovevano rispondere e, più in generale, delle rispettive condizioni socioeconomiche. La designazione e l'attuazione dei NRCVG sono di fatto di competenza delle autorità nazionali e spesso implicano un accordo tra il Ministero responsabile della formazione professionale e quello dell'istruzione, così da garantire una solida base istituzionale. La scelta di organizzare le attività gravitando su una sola o su più strutture in ciascun paese è anch'essa di competenza delle autorità nazionali.

Il programma Leonardo è stato progressivamente aperto ai paesi extra UE (paesi SEE e PECO) e, di conseguenza, nuovi centri hanno aderito alla rete.

Man mano che la rete si espandeva, emergeva la necessità di assicurare uno status più formale ai centri e di meglio definire il loro ruolo all'interno della politica comunitaria in materia di formazione professionale.

Pertanto il sostegno comunitario alla rete NRCVG è stato esplicitamente menzionato nella decisione che fissa la seconda fase del programma Leonardo per il periodo 2000-2006.

Per il futuro la rete dei centri – che di recente ha adottato, per assicurare una migliore visibilità, "Euroguidance" – potrà svolgere un ruolo importante in alcune azioni chiave previste dalla Commissione.

Le conclusioni del Consiglio europeo straordinario di Lisbona invitano infatti la Commissione e gli Stati membri ad adottare ulteriori azioni coordinate per quanto riguarda la mobilità nell'istruzione e formazione e la trasparenza delle qualifiche.

In primo luogo esse chiedono alla Commissione e agli Stati membri di definire entro la fine dell'anno gli strumenti che consentono di promuovere la mobilità degli studenti, dei docenti, dei formatori e dei ricercatori utilizzando al meglio i programmi esistenti, rimuovendo gli ostacoli, migliorando la trasparenza delle qualifiche e favorendo il riconoscimento dei periodi di formazione trascorsi all'estero.

Gli Stati membri e la Commissione hanno già iniziato ad individuare e ad eliminare gli ostacoli alla mobilità degli studenti, dei giovani in formazione, dei docenti e dei formatori in vista dell'adozione, entro la fine dell'anno, di una raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio in tale ambito. Per attuare tale raccomandazione, gli Stati membri devono essere in grado di rimuovere gli ostacoli e di sviluppare in misura considerevole la mobilità. Pertanto la Presidenza francese proporrà di adottare un "piano d'azione" che individua concretamente le azioni e gli attori che permetteranno di incrementare la mobilità. In tale contesto, i centri saranno considerati una base di rilievo della strategia globale tesa a migliorare la mobilità.

Un altro importante obiettivo sottolineato nelle conclusioni di Lisbona è quello di aumentare la trasparenza delle qualifiche. Lo scorso anno la Commissione e il Cedefop hanno istituito un Forum sulla trasparenza al fine di favorire la cooperazione degli Stati membri in tale ambito. Il Forum ha presentato all'inizio dell'anno le conclusioni della sua attività: la proposta principale riguarda la creazione di un "Certificate Supplement", con un modello comune a livello europeo, che accompagnerà gli attestati di qualificazione. Tale documento fornirà informazioni precise sul contenuto della qualificazione (durata della formazione, ecc.).

Le informazioni dovranno essere elaborate da centri ad hoc (Punti di riferimento) che disporranno della necessaria esperienza in materia di qualifiche. Gli NRCVG sono stati invitati a presentare le loro esperienze al Forum, in quanto l'attività da loro svolta presenta alcune caratteristiche interessanti e comuni con il lavoro dei Punti di riferimento. Anche se non è sicuro che alcuni NRCVG possano essere nominati Punti di riferimento nazionali sulle qualifiche (la decisione è di esclusiva competenza degli Stati membri), la loro esperienza si è di certo dimostrata utile nell'aiutare il Forum a definire il modello e i metodi di lavoro dei Punti di riferimento.

Le conclusioni di Lisbona esortano inoltre la Commissione a "fornire servizi occupazionali con una base dati europea su posti di lavoro e opportunità di formazione". La DG EAC sta vagliando (in cooperazione con EURES) le possibilità per creare tale sistema informativo. Si prevede che i centri – che hanno già acquisito notevole esperienza contribuendo a creare il sito web ESTIA – saranno in grado di fornire un contributo positivo alla Commissione nel portare avanti questa importante missione.

4. Problematiche e finalità del consulente d'orientamento ⁽⁵²⁾

Jean Guichard

Introduzione: ambiti, contesti e finalità delle prassi d'orientamento

Nei paesi industrializzati, la professione di consulente d'orientamento è nata agli inizi del XX secolo. L'orientamento consisteva allora in un approccio basato su un'indagine psicologica, tesa a favorire la transizione dalla scuola all'occupazione. Il modello dominante era quello di un abbinamento soggetto – professione che si fondava sostanzialmente sulle attitudini dei giovani. In tale contesto, l'operatore era uno psicologo esperto che si proponeva di convincere chi si rivolgeva a lui della validità dei propri consigli.

Attualmente, la prassi dell'orientamento è assai diversa e molto più diversificata:

- (a) primo: essa non si limita più al problema della transizione dalla scuola all'occupazione. Si parla di orientamento lungo tutto l'arco della vita. Da un lato, l'orientamento ha trovato una collocazione all'interno della scuola. Il termine si riferisce a due tipi di fenomeni: la distribuzione degli allievi nelle filiere del sistema scolastico e delle diverse attività educative tese a preparare gli studenti ad effettuare scelte a livello professionale e personale. Dall'altro, l'orientamento è considerato un insieme di prassi volte ad agevolare gli adulti nel corso delle transizioni che caratterizzano il corso della loro vita;
- (b) secondo: le attuali prassi d'orientamento affrontano una prospettiva più ampia dell'inserimento e delle transizioni professionali: il loro obiettivo è ciò che Donald Super definisce *life space career development* (sviluppo della carriera nel corso della vita), ossia il problema dell'articolazione dinamica dei vari ruoli sociali;
- (c) terzo: tali prassi si presentano generalmente meno vincolanti di un tempo. L'idea dominante è quella di una persona in cerca di consulenza che prenderà da sola le proprie decisioni. Si tratta quindi di aiutarla a compiere nella maniera più esauriente a fare delle scelte per il proprio orientamento e a definire le priorità relative allo sviluppo personale;
- (d) quarto: la persona in cerca di consulenza è vista come un individuo che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita, capace di acquisire nuove competenze determinate dalle esperienze vissute. Si parla quindi di organizzazione qualificante, convalida delle conoscenze acquisite e bilancio di competenze;

⁽⁵²⁾ Il testo riprende alcuni punti sviluppati in: Guichard, J. et Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'Orientation*. Parigi: Dunod

- (e) quinto: la frontiera tra attività di formazione e di orientamento è meno netta. Le prassi educative d'orientamento occupano un ruolo sempre più importante nei programmi scolastici dei paesi ricchi, dovuto sia agli insegnanti sia ai consulenti d'orientamento-psicologi. A volte si ritiene che i corsi ordinari possano offrire l'occasione di effettuare attività di educazione all'orientamento. Kenneth Hoyt (1977) ha definito tale processo: "infusion". Alcuni stages di formazione continua comprendono contestualmente sequenze di acquisizione di conoscenze generali o professionali e attività che favoriscono la definizione di obiettivi personali o professionali.

Questi diversi sviluppi delle prassi d'orientamento sembrano determinati dall'evoluzione della situazione in cui avvengono. Comprendere le loro trasformazioni, valutare la loro rilevanza in una certa fase, interrogarsi sulle possibili evoluzioni rendono necessario collocarli all'interno delle società in cui si sviluppano.

Una siffatta analisi può essere condotta a tre livelli:

- (a) quello dei quadri ideologici generali che determinano il modo in cui noi ci poniamo determinati problemi;
- (b) quello dei contesti economici, tecnici, sociali e scientifici che strutturano le questioni legate all'orientamento;
- (c) quello delle finalità e degli obiettivi impliciti o espliciti che orientano tali prassi.

4.1. Quadri ideologici generali

Quattro quadri ideologici generali svolgono un ruolo determinante nel nostro concetto attuale di prassi d'orientamento:

- (a) il concentrarsi sull'individuo;
- (b) la responsabilità che gli viene attribuita di auto-costruirsi;
- (c) la centralità dell'attività professionale nella costruzione dell'identità e nell'integrazione sociale;
- (d) un futuro ritenuto incerto e instabile.

4.1.1. Concentrarsi sull'individuo

I primi psicologi che, in Francia, hanno gettato le basi dell'orientamento professionale, Édouard Toulouse e Alfred Binet, non separavano i problemi sociali da quelli individuali. Per Binet (1908), ad esempio, l'orientamento professionale doveva contribuire a costruire una società "dove ognuno avrebbe lavorato secondo le proprie capacità riconosciute, in modo che nessuna parte di forza fisica andasse perduta per la società". Per tali autori, la realizzazione di una organizzazione sociale giusta costituiva la ragion d'essere delle prassi d'orientamento.

La concezione di Frank Parsons – il "padre dell'orientamento" negli Stati Uniti – è leggermente diversa e più vicina al quadro ideologico in cui sono viste le odierne prassi d'orientamento. Per Parsons, è l'individuo che è al centro della situazione e i bisogni sociali passano in secondo piano. La società viene quindi vista, come sottolinea il titolo dell'opera di Norbert Elias (1991), come "la società degli individui".

4.1.2. Scopri ciò che vuoi essere e costruisci te stesso!

Attualmente, noi riteniamo ancor di più ogni persona come un individuo autonomo, responsabile e capace di essere indipendente rispetto alle configurazioni concrete in cui vive. Tale rappresentazione ci induce a considerare lo sviluppo personale del singolo come una specie di regola morale fondamentale, vale a dire: costruisci te stesso.

4.1.3. Realizzati e integrati attraverso la tua vocazione professionale

Noi riteniamo inoltre che l'impegno in un'attività professionale costituisca un'occasione privilegiata per costruire se stessi. "Costruirsi realizzandosi attraverso la propria vocazione professionale": questo sembra il modello dominante di vita nel XX secolo nei paesi ricchi.

Questa norma non è generale. Nella prima metà del secolo essa riguardava soprattutto i ragazzi e gli uomini. Oggigiorno, l'importanza della disoccupazione in numerosi paesi ricchi e lo sviluppo di nuove forme di povertà hanno fatto nascere la figura sociale dell'emarginato, la cui impiegabilità è messa in dubbio. Si pone quindi la questione di identificare ogni soggetto attraverso la sua attività professionale.

La crisi occupazionale emersa negli anni '70 è stata descritta da numerosi autori (Jeremy Rifkin, Dominique Méda, Bernard Perret, Jean-Louis Laville, ...) come l'inizio di un'era in cui l'occupazione, sotto l'influenza congiunta del progresso tecnologico e della globalizzazione dell'economia, sarebbe divenuta un bene sempre più raro. Pertanto molte persone saranno disoccupate o costrette a lavorare part-time. Il lavoro perderebbe così la sua posizione centrale. Ad esempio, Dominique Méda (1997) ricorda che il lavoro "non è sempre stato associato alle idee di creazione di valore, di trasformazione della natura, di realizzazione di se stessi, ..." e conclude, sulla scorta della sua analisi storica, "che il lavoro non è l'unico modo di realizzarsi" e che "non è il modo principale per stringere legami sociali". Pertanto, "la fine del lavoro" (Rifkin) farebbe sì che il lavoro diventi "un valore in via di estinzione" (Méda). In tale prospettiva a lungo termine, gli individui hanno sempre bisogno di aiuto più ancora che adesso, ma le prassi di orientamento professionale che noi conosciamo perdono significato.

Cionondimeno, malgrado gli sviluppi di cui è oggetto, sembra che l'attività professionale non possa essere considerata nelle nostre società come una occupazione destinata, come altre, a perdere importanza. Yves Clot osserva, nonostante le analisi come quella di Dominique Méda, che ciò che differenzia fundamentalmente il lavoro dalle attività extra-professionali, è il suo carattere "strutturalmente impersonale, non immediatamente 'interessato'". Egli osserva

che il lavoro propone la rottura tra le pre-occupazioni personali del soggetto e le occupazioni sociali che deve svolgere. "Solo esse gli consentono d'inserirsi in uno scambio in cui il posto e la funzione sono definiti a prescindere dagli individui che li occupano in un certo momento" (Clot, 1999, p. 71). Secondo Clot, proprio perché il lavoro non occupa più la quasi totalità dell'esistenza e non costituisce più un tipo d'attività obbligata, legata alla nascita (come nelle società rurali, dove è ovvio che il figlio succeda al padre), esso assume un ruolo centrale nell'esistenza di ognuno; esso è ormai "l'oggetto di una nuova domanda di autorealizzazione che attinge gran parte della propria vitalità ai momenti extra-professionali della vita" (Clot, 1999, p. 71).

4.1.4. Un futuro instabile

Il nostro modo di concepire i problemi d'orientamento è anche determinato dagli interrogativi relativi alla nostra capacità di anticipare il futuro. Noi lo riteniamo incerto; amiamo immaginarlo instabile. Numerose opere contemporanee (Boutinet, 1998; Dubar, 2000) sottolineano che le carriere professionali corrispondono ormai meno a uno sviluppo professionale che a un caos: esse formano più di rado una continuità (ad esempio: posti sempre più qualificati nella stessa azienda o in uno stesso settore produttivo). Gli individui devono far fronte più spesso a fratture nella loro vita professionale. Le evoluzioni che contraddistinguono la loro vita personale sono analoghe: le famiglie sono meno stabili, i cambiamenti di regione più frequenti. I diversi fenomeni di rottura nella vita degli individui sono stati raccolti con la definizione comune di "transizioni".

Ormai le prassi d'orientamento non possono evitare, come sottolineano Denis Pelletier e Bernadette Dumora (1984, p. 28), d'insegnare agli individui le strategie a breve termine e i conseguenti adeguamenti.

4.2. I contesti

Se i quadri ideologici svolgono un ruolo nella concezione delle questioni alla base delle prassi d'orientamento, esse dipendono anche dai contesti sociali in cui vengono formulate.

Mi sembra che tre contesti svolgano un ruolo fondamentale: da un lato, quelli dell'organizzazione del lavoro e della formazione e, dall'altro, quello delle problematiche scientifiche che consentono di riprodurre in determinati modelli tali questioni.

4.2.1. Organizzazioni del lavoro, concezione della qualificazione e questioni di orientamento

In un articolo pubblicato nel 1955, ma tuttora di grande attualità, Alain Touraine ha descritto tre forme di organizzazione del lavoro che si sono sviluppate nel corso del XX secolo. A ciascuna di esse, corrisponde una concezione particolare della qualificazione professionale.

Sembra che le prassi d'orientamento siano state determinate in ampia misura da tali concezioni della qualificazione. In effetti queste attività s'iscrivono in tre grandi modelli, ciascuno dei quali corrisponde ad una di tali concezioni. Da alcuni anni si è aggiunta una quarta figura, legata allo sviluppo del lavoro precario.

Il sistema professionale di lavoro e l'orientamento verso alcuni mestieri

L'organizzazione che domina all'inizio del secolo è il sistema professionale di lavoro. E' un metodo di produzione prossimo all'artigianato: il lavoratore deve avere delle capacità manuali, mestiere. Egli possiede un capitale di conoscenze e capacità che può acquisire con un apprendimento metodico, generalmente a lungo termine. Tale capitale si riallaccia all'essenza stessa del lavoro: è meccanico, falegname (allo stesso modo in cui, nel caso di professioni, si è avvocato o medico). Il mestiere contribuisce a definire l'identità individuale, di cui spesso è uno dei principali elementi.

Se il processo di apprendimento dura molto, è, di conseguenza, costoso. La scelta è una faccenda seria che richiede tecniche sicure. Si forniscono quindi consigli attraverso esperti che si avvalgono, come psicotecnica, della scienza. La nozione d'attitudine riveste un ruolo centrale. Si tratta di prevedere con la massima obiettività il mestiere per il quale il giovane si deve formare e che dovrà esercitare per il resto della vita. L'esame psicologico d'orientamento rappresenta il prototipo d'intervento dei consulenti.

Il fordismo e l'orientamento verso alcune occupazioni

Le nozioni di "mestiere" e di orientamento professionale fondato sulle attitudini sono rimesse in dubbio in numerosi settori produttivi da due invenzioni – relative all'organizzazione del lavoro – d'Henry Ford, che s'ispirava a Taylor. L'organizzazione del lavoro ha per conseguenza che vari agenti produttivi non avranno più un mestiere. La nozione fondamentale non è più quella di "mestiere", ma quella di "occupazione" (*job*). La qualificazione assume un nuovo significato, per cui non è più legata all'operaio. Essa non viene più definita in relazione alle competenze dei dipendenti, ma al posto di lavoro (Dubar, 1996, p. 182). Sono le specifiche tecniche dei macchinari a precisare il tipo di qualifica del posto (è faticoso? è complesso?).

Nell'organizzazione fordista del lavoro, "lo zoccolo duro della competenza è la formazione sul posto di lavoro" osserva Dubar (1998, p. 166). Il lavoratore non può più identificarsi sulla base di un mestiere che lo definisce in modo essenziale. Al massimo egli è agente produttivo, operatore. Se cambia lavoro, la sua qualifica può essere rimessa in discussione. In questo sistema di lavoro, sottolinea Dubar, l'identificazione principale è quella che lega l'individuo alla sua categoria di lavoro, che costituisce una vera "comunità professionale" con un proprio linguaggio e norme informali.

In tale contesto, il consulente d'orientamento assume un significato diverso da quello che aveva nel modello d'orientamento verso un mestiere. La questione delle attitudini personali

non è più il nucleo del problema. Si tratta innanzitutto di determinare se il giovane si adatterà alle condizioni di lavoro, se si riconoscerà nelle categorie produttive, se condivide (o è possibile che condivida) i valori di un certo gruppo di lavoratori, ecc.

Sembra che nessuna riflessione sistematica sia stata condotta al riguardo dagli operatori dell'orientamento. Cionondimeno, l'organizzazione fordista del lavoro aveva determinato un abbinamento individuo/professione assai meno rigido di quello richiesto dal sistema professionale di lavoro. Questo abbinamento è alla base di strumenti d'orientamento (principalmente: i formulari d'interesse) che si sviluppano. E' verosimile che tali strumenti abbiano un'importanza assai maggiore nelle prassi dei consulenti (che si definiscono d'orientamento professionale) di quella che essi le attribuiscono. L'orientamento verso le occupazioni si basa su considerazioni relative al soggetto sociale del lavoratore. Il formulario d'interesse di Edward Strong – elaborato alla fine degli anni '20 – può essere considerato come il prototipo di un siffatto approccio. Come noto, il test chiede di indicare preferenze in vari settori d'attività o per personaggi celebri: si tratta di verificare se l'individuo ha gli stessi gusti dei suoi compagni di lavoro.

Il modello della competenza e l'orientamento verso alcune funzioni professionali

Nel corso degli ultimi decenni, lo sviluppo dell'informatica costituisce probabilmente uno dei principali fattori di evoluzione del processo produttivo, con un notevole impatto sull'organizzazione del lavoro. Touraine osserva che l'automazione corrisponde ad un nuovo sistema di lavoro che definisce "tecnico", in cui la qualificazione corrisponde a uno status riconosciuto in un sistema sociale di produzione. Tale sistema tecnico di lavoro sollecita varie abilità specifiche dei lavoratori, diverse da quelle richieste dal mestiere del sistema professionale di lavoro.

Le abilità sono fondamentalmente legate alle interazioni che costituiscono la situazione di lavoro. L'attività di lavoro assume la forma di una funzione professionale che s'inserisce in una rete. In tale ambito, osservano Loarer e Huteau (1997) e Zarifian (1988), sono essenziali alcune competenze: la socievolezza e l'arte di comunicare, la flessibilità d'adeguamento e la capacità di far fronte ad eventi inattesi sviluppando nuove capacità, l'assunzione di responsabilità quanto ai risultati, ecc.

Due punti distinguono fondamentalmente questo modello dai due precedenti. Primo: il lavoratore è considerato possessore di un capitale di competenze a differenza dell'operatore dell'organizzazione fordista. Secondo: egli è anche considerato capace di svilupparne nuove, in particolare in funzione dell'evoluzione delle situazioni di lavoro in cui si trova. Si parla quindi d'organizzazione qualificante e di formazione lungo tutto l'arco della vita. Tuttavia, a differenza del modello delle attitudini, le competenze appaiono strettamente legate ai contesti in cui si manifestano. Ormai appaiono centrali le interazioni professionali (azioni, interlocutori, ruoli, ecc.) più che l'attore professionale di per sé.

Le tecniche di bilancio delle competenze, nonché le procedure di convalida e di riconoscimento delle competenze acquisite sono le prassi d'orientamento paradigmatiche del sistema tecnico di lavoro.

Globalizzazione e caos vocazionale: l'orientamento come aiuto alle transizioni

Le trasformazioni economiche degli ultimi tempi (ossia lo sviluppo di nuove tecnologie d'informazione e comunicazione e la globalizzazione del capitale e del lavoro) hanno indotto una segmentazione del mercato dell'occupazione. Secondo tale teoria, non esiste un solo, ma esistono diversi mercati del lavoro compartimentati (cfr., ad esempio, Tanguy (Ed.), 1986, pp. 217-221). Il primo segmento è quello delle occupazioni interessanti e meglio retribuite. Il secondo mercato, a cui appartengono sempre più lavoratori, è quello delle occupazioni mal retribuite ed esercitate in condizioni a volte deprecabili. Su tale mercato, ai lavoratori basta una formazione ridotta; devono essere assai flessibili e "fanno parte delle categorie oggetto di discriminazione: donne, giovani, stranieri" (Orivel & Eicher, 1975, p. 407).

Questo sviluppo dell'occupazione precaria si manifesta, per un numero crescente di lavoratori, attraverso l'esperienza ripetitiva di transizioni professionali che non corrispondono allo sviluppo di una carriera (anzi!). Le prassi d'orientamento loro destinate perseguono quindi obiettivi meno ambiziosi: si tratta di permettere loro di far fronte nel miglior modo possibile a situazioni che possono essere o divenire assai difficili.

Prassi eclettiche

I vari sistemi di lavoro qui descritti sono apparsi successivamente. La globalizzazione dell'economia (con la divisione mondiale del lavoro e le delocalizzazioni dell'occupazione) è un fenomeno recente. Ciò non significa che tutti i mestieri che fanno ricorso ad attitudini o competenze precise sono scomparsi. Le occupazioni fordiste coesistono con funzioni derivanti dal modello di competenza. Al contempo, molti subiscono transizioni ripetute, lunghe o dolorose. Le attuali prassi d'orientamento affrontano anche problemi di diversa natura. Per tale motivo esse appaiono spesso eclettiche, sincretiche, mescolando strumenti e metodologie di varie fasi dell'evoluzione dei succitati temi d'orientamento.

4.2.2. Organizzazione della formazione e problematiche dell'orientamento scolastico

L'organizzazione del lavoro non è il solo contesto che svolge un ruolo nel determinare le problematiche dell'orientamento. La struttura del sistema scolastico, ossia l'organizzazione della scuola, costituisce un elemento fondamentale di tale definizione.

Il raffronto tra Germania e Francia rappresenta un esempio oltremodo interessante al riguardo: le organizzazioni scolastiche dei due paesi divergono radicalmente. In Francia, esiste una scuola secondaria unica e gli istituti di formazione tecnica e professionale sono integrati nel sistema scolastico. In Germania, vi sono tre tipi d'istituti secondari e la formazione

professionale e tecnica è affidata in gran parte alle aziende. Pertanto, le prassi dei consulenti francesi e tedeschi sono molto diverse.

Nel sistema francese, osserva Henri Eckert (1993, p. 272), "il controllo della mobilità professionale intergenerazionale è curato dalla scuola, a scapito dei servizi d'orientamento". I consulenti non prendono più decisioni, ma accompagnano gli alunni. I quesiti che si pongono loro sono: i consulenti devono limitarsi a fornire informazioni o devono fungere da educatori di una strategia decisionale o devono trasformarsi in psicologi della costruzione di sé stessi?

In Germania, osserva Henri Eckert (1993, p. 269), l'orientamento "si trova all'intersezione tra scuola generale e formazione professionale aziendale; esso deve gestire e coordinare l'offerta e la domanda sul mercato dell'apprendistato". Il consulente d'orientamento ha un ruolo di controllo della mobilità sociale dei giovani. La sua attività consiste non solo nel favorire le transizioni verso l'apprendimento, ma anche nel valutare la razionalità delle scelte fatte.

4.2.3. Modellizzazione scientifica dei quesiti legati all'orientamento: psicologie d'orientamento

Se i quesiti d'orientamento sono fondamentalmente sociali e determinati dai contesti in cui sono formulati, possono anche essere strutturati dalle problematiche delle scienze umane e, in particolare, dalla psicologia. I fondatori dell'orientamento avevano al proposito grandi idee: lo sviluppo delle conoscenze scientifiche garantisce la legittimità delle prassi d'orientamento. Attualmente, siamo meno ottimisti. Riteniamo infatti che sono solo i fini che legittimano una certa prassi. Inoltre, la molteplicità dei modelli concorrenti o complementari è tale che non si può più parlare di una psicologia dell'orientamento, ma di più psicologie dell'orientamento.

La psicologia differenziale e la questione del legame individuo – professione

Per Parsons, il metodo scientifico dell'orientamento è semplice: collegare con un ragionamento corretto le proprietà degli individui a quelle delle occupazioni. Si è notato che questo modo di porre la questione dell'orientamento è adeguata al sistema professionale del lavoro. Il postulato fondamentale è che vi sono professioni ben circoscritte, le cui esigenze – che possono essere chiaramente descritte – possono essere messe in relazione con caratteristiche stabili degli individui. La questione scientifica essenziale è quella di determinare la natura del legame o dei legami tra individui e professioni.

Il tema è stato elaborato scientificamente nell'ambito della psicologia differenziale che considera l'individuo dotato di una personalità stabile che si può descrivere in base a grandi dimensioni di funzionamento intellettuale e tratti di personalità. Nel campo dell'orientamento professionale, la psicologia differenziale induce a studiare più attentamente attitudini, valori, interessi e tipi professionali. Si è osservato che la prima nozione corrisponde alla concezione di un legame essenziale tra individui e professioni, mentre le modellizzazioni in termini di valori, interessi o tipi tendono invece a considerare tale relazione come una rappresentazione.

La teoria dell'adeguamento professionale (*Theory of Work Adjustment*) di René Dawis e Lloyd Lofquist costituisce probabilmente il prototipo dell'approccio differenziale nel settore dell'orientamento professionale degli adulti. I formulari di John Holland ne rappresentano l'esempio paradigmatico nel campo più specifico dell'orientamento giovanile.

Problematiche cognitive, sociali e di sviluppo dell'orientamento lungo tutto l'arco della vita

A partire dagli anni '50, altre tematiche hanno dominato le ricerche sulla psicologia dell'orientamento: da un lato, esse riguardano la formazione dei propositi futuri e delle preferenze professionali dei giovani e, dall'altro, la costruzione di carriere personali e professionali lungo tutto l'arco della vita. Tali questioni sono state affrontate in vari modi. Ad esempio, si possono citare il modello di John Krumboltz *et col.* ispirato ad Albert Bandura, quello della carta cognitiva delle professioni di Linda Gottfredson o quello di Fred Vondracek *et col.* ispirato all'ecologia dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner, ecc. Alcuni approcci costituiscono soltanto quadri generali, mentre altri, come quello di Bernadette Dumora, si basano su numerose osservazioni empiriche. Il modello assai generale di Donald Super *life space, life span career development* (sviluppo della carriera personale e professionale lungo tutto l'arco della vita) rappresenta una specie di sintesi generale di varie analisi precedenti.

Di recente, le ricerche hanno soprattutto mirato a descrivere i processi di socializzazione e a studiare le transizioni personali e professionali. La nozione dominante non è più, come un tempo, quella di "sviluppo", ma quella di "transizione": i percorsi della vita adulta sono ritenuti molto più dipendenti dai contesti e dagli eventi di quanto si immaginasse una volta. Claude Dubar descrive le "transazioni biografiche" e le "transazioni relazionali" che determinano le costruzioni dell'identità dei soggetti. Alcune analisi, ad esempio quelle di Nancy Schlossberg, s'interessano in particolare alle "strategie" seguite dagli individui per far fronte agli eventi previsti ed imprevisti che costellano la loro vita.

Carl Rogers e la psicologia del consulente

Una linea di demarcazione può essere tracciata tra i lavori che mirano a descrivere i fattori che svolgono un ruolo nello sviluppo dei propositi futuri e nell'integrazione sociale e professionale (*career theory*, per riprendere la terminologia d'Anthony Watts e John Killeen) e quelli che studiano le modalità di un intervento efficace (*guidance theory*). Nel campo delle prassi, Carl Rogers (1951) è uno degli autori che hanno un ruolo predominante, sia esplicito, come nel Regno Unito, o implicito, come in Francia. La sua idea centrale è che un incontro non-direttivo, condotto da un consulente con un atteggiamento d'empatia e di comprensione, permette a chi richiede la consulenza di ristrutturare la propria personalità. Da allora sono state sviluppate numerose metodologie d'interazione del consulente che si rifanno più o meno in questa prospettiva.

Legame tra ricerca psicologica e prassi d'orientamento

Se la maggior parte dei "modelli teorici d'orientamento" risulta dalla costruzione di quesiti sociali in uno dei quadri concettuali psicologici (behaviorismo, neobehaviorismo, cognitivismo, psicologia dinamica, psicanalisi,...), lo sviluppo delle problematiche psicologiche ha invece svolto un ruolo nella concezione delle questioni legate all'orientamento. Ad ogni modo, oggi la distanza tra ricerca psicologica e prassi d'orientamento è aumentata, come dimostrano quattro categorie di fenomeni.

- (a) Primo: un certo disinteresse da parte di numerosi operatori per i modelli teorici d'orientamento. I consulenti affermano spesso che "la teoria non affronta quanto avviene in effetti nelle prassi d'orientamento, in particolare durante l'incontro" (Fielding, 2000, p. 80);
- (b) secondo; si riscontrano critiche, a volte severe, da parte dei teorici delle prassi di consulente d'orientamento. Ad esempio, Claude Chabrol (2000, p. 174) si domanda se il colloquio non è una tecnica "dolce" che spinge chi chiede consulenza verso un'ideologia che privilegia le spiegazioni in termini di disposizioni individuali ("è così") a scapito delle spiegazioni tramite fattori situazionali, sociali o naturali ("egli si trova in questa situazione"). Nel campo dei consulenti d'orientamento, alcune nozioni come "impiegabilità" forniscono a volte l'occasione di procedere a simili attribuzioni;
- (c) terzo: a testimonianza dell'attuale allontanamento tra prassi d'orientamento e problematiche scientifiche, si osservano notevoli differenze tra la concezione del soggetto umano alla base degli strumenti utilizzati dagli operatori e quella che costituisce il modello dominante nel campo delle scienze umane. In genere, gli "strumenti" degli operatori (ad esempio: i "tipi" di John Holland) considerano l'individuo come dotato di una personalità stabile. Di recente, la psicologia e la sociologia hanno proposto un modello di soggetto probabilmente meno "stabile" di quello postulato in precedenza. Tre tratti principali mi sembrano caratterizzare questa concezione predominante del soggetto umano nelle odierne scienze umane (cfr. Guichard, 2000):
 - (i) primo: questo attore si realizza in diverse forme d'identità soggettive, vale a dire in identità "intercambiabili" in funzione dei contesti in cui interagisce. Tali forme d'identità soggettive si strutturano in un sistema unico che costituisce la soggettività dell'individuo. Pertanto non si possono cogliere gli schemi individuali del soggetto, ossia le diverse forme d'identità in cui si realizza, senza tener conto della rappresentazione che egli ha della struttura dei mondi sociali che costituiscono la società in cui vive;
 - (ii) secondo: la soggettività dell'essere umano è relativamente malleabile. E' quanto mirano a recepire concetti quali *working self concept*. Relativamente malleabile significa che la stabilità o la malleabilità del soggetto in sé dipende da tre fattori fondamentali, cioè:
 - dal livello di complessità della società,
 - dal livello d'integrazione dei vari campi di relazioni sociali della società,
 - e dalla varietà delle interazioni in cui il soggetto s'impegna;

- (iii) terzo, di fronte a un ambiente in trasformazione, il soggetto svolge un'attività costante di ricerca di forme d'identità in cui cristallizzarsi, senza poter optare per una determinata cristallizzazione di sé stesso. Egli è animato da una specie di dinamica primordiale che lo spinge a cercare d'identificarsi in una certa forma, rimanendo sempre al di fuori di tali identificazioni.
 - (iv) Una tale concezione del soggetto rende più complesse le questioni legate all'orientamento. All'idea di un individuo che chiede una consulenza e al quale si potrebbero descrivere le principali dimensioni della personalità si sostituisce progressivamente il concetto di un soggetto multivocale (per riprendere la terminologia di Bakhtine; cfr. Wertsch, 1990 e Häyrynen, 1995), la cui identità non è mai costruita definitivamente.
 - (v) L'obiettivo dell'operatore è allora di aiutare chi lo consulta a trovare una forma stabile in alcune identità (come postula il modello di John Holland) o si tratta di aiutare ognuno a diversificare il sistema soggettivo di forme d'identità in cui si realizza, come suggerisce, ad esempio la filosofia politica di Michel Foucault?
- (d) Una terza testimonianza della distanza di ricerca e prassi d'orientamento è data dal fatto che alcuni dei problemi trattati dai consulenti nella prassi non stimolano importanti ricerche psicologiche, pur essendo legati a tale disciplina. E' il caso della ricerca delle competenze o della convalida di nuove conoscenze professionali: sembra che la questione fondamentale degli operatori (A quale condizione una competenza è – o può essere – trasferibile?) non sia stata studiata. Se gli operatori si sono allontanati dai teorici, questi ultimi si sono allontanati dagli operatori!

4.3. Finalità e obiettivi delle prassi d'orientamento

Se il legame tra prassi d'orientamento e ricerca psicologica si è progressivamente allentato nel corso del secolo, è forse perché la scienza non può fornire risposte alla domanda primordiale degli operatori. I lavori scientifici mirano a spiegare "come avvengono le cose" e non dicono mai "ciò che conviene fare". La questione della scienza è: "come" e non: "a che fine?". La ricerca teorica punta alla conoscenza; mira a descrivere i fenomeni e non è di tipo pratico: non dice che azioni intraprendere in funzione dei risultati che ottiene (⁵³).

Ciò non implica che l'approccio scientifico sia privo di ogni interesse per l'operatore (⁵⁴). L'approccio scientifico presenta un doppio interesse: da un lato, esso può fornirgli strumenti d'intervento efficaci (ad esempio: consentendogli di comprendere i processi in gioco nel corso

(⁵³) Un esempio per illustrare tale differenza: la neurobiologia evidenzia che le pasticche "d'extasy" possono provocare lesioni cerebrali irreversibili. L'osservazione non contiene la conclusione che bisogna vietare l'uso di questa droga. Un simile divieto fa parte dell'azione. La decisione di vietare o autorizzare si basa su una riflessione etica e politica su ciò che costituisce un bene per l'individuo e la società, riflessione che tiene conto delle osservazioni dei ricercatori.

(⁵⁴) Se così fosse, la redazione di quest'opera sarebbe un atto insensato!

delle sue attività); dall'altro, può rivelargli problemi etici che neppure immaginava (ad esempio: la neutralità benevolente non è forse una forma particolarmente sottile di manipolazione?).

Tuttavia, soltanto la determinazione delle finalità etiche, economiche e sociali permette di definire gli obiettivi della prassi d'orientamento. Per Binet, esse sono evidenti: l'orientamento professionale ha il compito di realizzare una società armoniosa fondata sul fatto che ognuno riconosce che occupa il posto che corrisponde alle proprie attitudini. L'obiettivo dell'operatore dell'orientamento era semplice: circoscrivere con precisione le attitudini corrispondenti ad ogni professione e quelle proprie di ogni individuo. Finalità e obiettivi operativi erano intrinsecamente legati.

La situazione attuale è diversa. Innanzitutto, gli obiettivi operativi di tali prassi sono più diversificati che all'inizio del secolo; inoltre sembra che ci si interroghi troppo poco sulle finalità delle attività d'orientamento e, in particolare, sulle loro finalità etiche e sociali. Infine, la questione dell'articolazione tra finalità e obiettivi sembra abbastanza complessa.

4.3.1. Obiettivi

Attualmente, gli operatori dell'orientamento perseguono molteplici obiettivi. Essi sono indotti a definirli, tenuto conto della loro posizione istituzionale, in risposta a domande attente, più o meno ben formulate, espresse da chi li consulta. Tali domande possono variare in misura notevole: si può trattare, ad esempio, di aiutare una persona ad interrogarsi su ciò che vuole essere, sulle forme d'identità in cui desidera realizzarsi. Pertanto l'obiettivo è quello di invogliarle ad aderire a forme d'identità adeguate.

A volte, il problema riguarda il prendere una decisione; tale questione può assumere diversi significati e dar luogo a diverse azioni pratiche. In una prospettiva cognitiva, essa può determinare l'obiettivo di aiutare la persona in cerca di consulenza a migliorare la rappresentazione del problema. In cambio, in termini di sviluppo personale, "aiutare a decidersi" può permettere al soggetto di cristallizzarsi in certe forme d'identità. Spesso la questione è "come far fronte ad una transizione?". Tale problema, a volte assai complesso, implica la definizione di numerosi obiettivi intermedi.

4.3.2. Finalità

Se gli obiettivi delle prassi sono in genere espliciti, lo stesso discorso non vale per le finalità. In questo campo, secondo Parsons, è come se regnasse una specie di consenso: lo sviluppo dell'individuo e la sua capacità di far fronte alle transizioni costituisce il punto centrale. Partendo dalla domanda di chi chiede consulenza, si tratta di permettergli di trarre il miglior partito da ciò di cui dispone, tenuto conto dei vincoli posti dai contesti in cui si trova.

Implicitamente, il modello dominante è quello di un adeguamento al nostro mondo. A volte tale opinione è esplicitata – e radicalizzata – da certi ideologi. Ad esempio, un dirigente di

un'associazione di datori di lavoro francese affermava che la finalità dell'orientamento è di indurre ognuno ad accettare le sfide della globalizzazione economica. Si tratta di preparare i giovani a vivere in un mondo dove il ruolo delle contrattazioni collettive sarà minimo. Pertanto, l'attuale finalità dell'orientamento sarà quella di "preparare i giovani alla flessibilità" e di spingerli ad "accettare la rivoluzione strutturale dell'occupazione" (de Calan, 1997, p. 205).

Pur restando incentrati sull'individuo, altri attribuiscono finalità meno "economiche" alle prassi d'orientamento. E' il caso, ad esempio, del rettore Claude Pair, in un testo che presenta come risposta a quanto sopra affermato: "la scuola deve sviluppare e ancorare la personalità, permettere ad ogni giovane di costruirsi un'identità, fare progetti, creare. In effetti, questo è quello che si chiama educazione a scelta" (Pair, 1997, p. 251).

Mi sembra che si potrebbero concepire finalità di altra natura per l'orientamento. Nel 1970 un comitato di esperti dell'UNESCO ha proposto una definizione d'orientamento che aprisse la via verso considerazioni meno individuali, per non dire individualiste: "l'orientamento consiste nel mettere l'individuo in grado di prendere coscienza delle proprie caratteristiche personali e di svilupparle in vista delle scelte relative agli studi e all'attività professionale in tutte le situazioni della vita al fine sia di servire la società sia di espandere le proprie responsabilità" (Danvers, 1992, p. 190).

Tale definizione enfatizza lo sviluppo sociale ("servire la società") e la costruzione morale ("espandere le proprie responsabilità") dell'individuo.

In questa ottica, ad esempio, si può supporre che, dato che i 4/5 dell'umanità vivono in un crescente stato di miseria, l'orientamento mirerà a preparare i giovani a contribuire a realizzare un mondo in cui la distanza tra ricchi e poveri diminuisca. Si può anche pensare che tali prassi dovrebbero proporsi – in un momento in cui le questioni d'identità appaiono cruciali (come indica il moltiplicarsi dei conflitti basati su tali sfide) – di aiutare l'individuo a prendere coscienza dei limiti e dei quadri d'identità che costituiscono il suo "piccolo" mondo.

4.3.3. Articolazione di finalità e obiettivi

E' opportuno sottolineare che si deve anche analizzare il problema dell'articolazione dei fini e degli obiettivi delle prassi d'orientamento. Lo stesso obiettivo può corrispondere a finalità opposte. Ad esempio, attività volte ad allontanare attuali forme d'identità possono mirare sia a sviluppare la flessibilità dei futuri lavoratori sia a indurre i giovani a rimettere in causa i loro stereotipi "d'identità" e a prendere coscienza dei pericoli di cui sono portatori.

Allo stesso modo, un'attività – che spinge (ad esempio) adolescenti di diverse fasce sociali a condurre assieme azioni collettive di sviluppo locale – può indurre ad acquisire competenze utili sia per fare carriera nel quadro della competizione economica mondiale sia per impegnarsi in attività a carattere sociale.

4.4. Un orientamento teso a istituire la "persona"

E' infine opportuno formulare un'osservazione. La maggior parte degli approcci alle scelte professionali, ai progetti futuri, al ciclo di vita o a transizioni presentano due caratteristiche:

- (a) da un lato, non si concentrano sulla persona nella sua totalità, ma si concentrano, a vari livelli – è vero – su uno dei suoi aspetti: la formazione, l'orientamento e l'inserimento professionale;
- (b) dall'altro, si fondano su una concezione "positiva", "irenica" dell'essere umano: possono essere letti come visioni laicizzate dell'idea di un uomo occupato a realizzare in terra l'opera di Dio, disconoscendo la negatività, spesso legata in maniera essenziale a cristallizzazioni d'identità, di cui l'essere umano ha dato prova per tutto il XX secolo.

Tali approcci spiegano bene come diventare ingegneri, ma non dicono nulla su ciò che farà l'ingegnere: partecipare allo sviluppo d'una regione sfavorita o formulare i piani per un dispositivo destinato ad annientare interi gruppi umani.

Pertanto, ci si può domandare se la finalità primordiale del consulente d'orientamento dei primi del XXI secolo potrà così essere definita: dare l'occasione a chi chiede consiglio di (re)istituirsi come persona (Jacques, 1982; cfr. Guichard, 2001), ossia come prodotto ternario (io – tu – egli) della relazione dialogica, relazione che lo costituisce come tale e lo conduce, ogni volta che s'instaura di nuovo, a distanziarsi da ogni cristallizzazione di sé.

Bibliografia

- Bakhtin, M.-M. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press, 1981.
- Bandura, A. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
- Beauvois, J.-L.; Dubois, N. Croyances internes et croyances externes. In S. Moscovici (ed.) *Psychologie sociale des relations à autrui*. Parigi: Nathan, 1994, p. 163-180.
- Becker, H.-S. *Outsiders*. New York: Free Press, 1963.
- Binet, A. Préface. *L'année psychologique*. Parigi: Masson, 1908, n° 8.
- Boissonnat, J. *Le travail dans vingt ans*. Parigi: La Documentation française, 1995.
- Bouffartigue, P.; Lagree, J.-C; Rose, J. Jeunes: de l'emploi aux modes de vie. Point de vue sur un champ de recherches. *Formation Emploi*, 1989, n° 26, 63-75.
- Boutinet, J.-P. *L'immaturation de la vie adulte*. Parigi: PUF, 1998.
- Bronfenbrenner, U. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- Castel, R. *Les métamorphoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Parigi: Fayard, 1995.
- Chabrol, C. Contrats de communication et entretiens d'orientation, dispositifs clinique et psychosocial? *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2000, n° 29, p. 171-180.
- Clot, Y. *La fonction psychologique du travail*. Parigi: PUF, 1999.
- Codol, J.-P. On the so-called superior conformity of the self: twenty experimental investigations. *European journal of social psychology*, 1975, n° 5, p. 457-501.
- Curie, J. et al. Proposition méthodologique pour la description du système des activités. *Le travail humain*, 1990, 53, 2, p. 103-118.
- Danvers, F. *700 mots: clefs pour l'éducation*. Lilla: PUL, 1992.
- De Calan, D. Préparer les jeunes à la flexibilité. In *Collectif: L'orientation face aux mutations du travail*. Parigi: Syros, 1997.
- D'Hondt, J. L'imagination de l'avenir. *Bulletin de la société française de philosophie*, 1992, vol 86, n° 1, p. 1-37.
- Dubar, C. Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 1992, n° 33, p. 505-530.

- Dubar, C. Identité professionnelle et récits d'insertion: pour une approche socio-sémantique des constructions identitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1998, vol 27, n° 1, p. 95-104.
- Dubar, C. *La crise des identités: l'interprétation d'une mutation*. Parigi: PUF, 2000.
- Dubar, C. La sociologie du travail face à la qualification et à la compétence. *Sociologie du travail*, 1996, n° 2, p. 179-193.
- Dumont, L. *Homo hierarchicus: le système des castes et ses implications*. Parigi: Gallimard, 1966.
- Dumora, B. *Les intentions d'orientation: aspects développementaux et psychosociaux*. Parigi: INETOP (document multigraphié), 1999.
- Eckert, H. *L'orientation professionnelle en Allemagne et en France*. Parigi: L'Harmattan, 1993.
- Elias, N. *Die Gesellschaft der Individuen*. Francoforte/Meno: Suhrkamp Verlag. Traduzione francese: *La société des individus*. Parigi: Arthème Fayard, 1991.
- Fielding, A.-J. Pourquoi les praticiens disent-ils que "la théorie n'est pas utile à la pratique"?: une proposition pour adapter la pratique aux exigences du 21^e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2000, vol 29, n° 1, p. 79-90.
- Foucault, M. Technologies of the self. In Hutton, P.H.; Gutman, H.; Martin, L.-H. (eds.) *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. Anherst: University of Massachusetts Press, 1988, p. 16-49. Traduzione francese: *Dits et écrits*, 1994, vol 4, p. 783-813.
- Foucault, M. The subject and power. In Dreyfus, H.; Rabinow, P. (eds.), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago: University Press, 1982. Traduzione francese: *Dits et écrits*, 1991, vol 4, p. 222-243.
- Gergen, K. *The saturated self: dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books, 1991.
- Ginzberg, E. et al. *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press, 1951.
- Gottfredson, L.-S. Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of counseling psychology monograph*, 1981, vol 28, n° 6, p. 545-579.
- Guichard, J. Adolescents' scholastic fields, identity frames and forms and future projects. In Nurmi, J.-E. (ed.) *Navigating through adolescence: European perspectives*. New York: Garland Publishing, 2001, chapter 11.
- Guichard, J. Cultural habitus, school experiences and the formation of future intentions in adolescence. *Revista portuguesa de psicologia*, 1996, vol 31, p. 9-36.

Guichard, J. *La escuela y las representaciones de futuro de los adolescentes*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

Guichard, J. *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Parigi: PUF, 1993.

Guichard, J.; Cassar, O. Social fields, habitus, and cognitive schemes: study stream and the categorisation of occupations. *Revue internationale de psychologie sociale*, 1998, vol 11, n° 1, p.123.

Hackett, G.; Lent, R.-W. Theoretical advances and current inquiry in career psychology. In Brown, S.-D.; Lent, R.-W. (eds.) *Handbook of counseling psychology*. New York: John Wiley, 1992.

Häyrynen, Y.-P. Le concept de soi: un bien personnel, une norme ou une entité légitime? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1995, vol 24, n° 1, p. 5-17.

Holland, J.-L. *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.

Hoyt, K.-B. *A primer for career education*. Washington, DC: Government Printing Office, 1977.

Huteau, M. Les mécanismes psychologiques de l'évolution des attitudes et des préférences vis-à-vis des activités professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1982, vol 11, n° 2, p. 107-125.

Huteau, M. *Manuel de psychologie différentielle*. Parigi: Dunod, 1995.

James, W. *The principles of psychology*. New York: H. Holt, 1890. Reedition Harvard University Press, 1980-1982.

Kelly, G.-A. *A theory of personality: the psychology of personal constructs*. New York: Norton, 1963.

Killeen, J. Career theory. In Watts, A.G. et al (eds.) *Rethinking careers education and guidance, theory, policy and practice*. Londra: Routledge, 1996, p. 23-45.

Krumboltz, J.-D. A social learning theory of career decision making. In Mitchell, A.-M.; Jones, G.-B.; Krumboltz, J.-D. (eds.) *Social learning and career decision making*. Cranston: Carroll Press, 1979.

Loarer, E.; Huteau, M. *Comment prendre en compte la notion de comportement professionnel?* Parigi: INETOP, 1997.

Lofquist, L.-H.; Davis, R.-V. *Essentials of person-environment correspondance counseling*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991.

Mac Guire, W.-J.; Mac Guire, C.-V. Content and process in the experience of self. In Berkowitz, L. (ed.): *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press, 1988, vol 20, p. 97-144.

- Markus, H.-R.; Wurf, E. The dynamic of self concept: a social psychological perspective. *Annual review of psychology*, 1987, n° 42, p. 38-50.
- Maruani, M. Les temps modernes de l'emploi féminin. *Le monde diplomatique*, 1997, septembre, p. 20.
- Maruani, M.; Nicole, Ch. *Au labour des dames*. Parigi: Syros, 1989.
- Méda, D. La fin de la valeur travail. In Mongin, O. (ed.) *Le travail, quel avenir?* Parigi: Gallimard, 1997.
- Méda, D. *Le travail, une valeur en voie de disparition*. Parigi: Aubier, 1995.
- Méda, D. Réflexions sur une disparition. *Autrement*, 1997, n° 174, p. 54-62.
- Moscovici, S. *La Psychanalyse, son image et son public*. Parigi: PUF, 1961/1976.
- Motola, M.; Sinisalo, P.; Guichard, J. Social habitus and future plans: a comparison of adolescent future-projects in Finland and France. In Nurmi, J.-E. (ed.) *Adolescence, culture and conflicts: growing up in contemporary Europe*. New York: Garland Publishing, 1997, p. 42-73.
- Naville, P. *Essai sur la qualification du travail*. Parigi: Marcel Rivière, 1956.
- Nicole-Drancourt, C.; Roulleau-Berger, L. *L'insertion des jeunes en France*. Parigi: PUF, 1995.
- Norman, W.-T. Toward an adequate taxonomy of personality attributes: replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of abnormal and social psychology*, 1963, n° 66, p. 574-583.
- Orivel, F.; Eicher, J.-C. Coûts et avantages de l'éducation. *Orientations*, 1975, n° 56, p. 383-407.
- Pair, C. Eduquer aux choix ou préparer à la précarité. In *Cité des sciences et de l'industrie, l'orientation face aux mutations du travail*. Parigi: Syros, 1997, p. 241-253.
- Parlier, M. L'orientation professionnelle dans l'entreprise: une alternative à la gestion des carrières. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1996, n° 25, p. 343-355.
- Parsons, F. *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin, 1909.
- Pastré, P. Travail et compétences: un point de vue de didacticien. *Formation et Emploi*, 1999, n° 67.
- Pelletier, D.; Dumora, B. Fondements et postulats pour une conception éducative de l'orientation. In Pelletier, D.; Bujold, R. (eds.). *Pour une approche éducative en orientation*. Chicoutimi: Gaëtan Morin, 1984.
- Pelletier, D.; Noiseux, G.; Bujold, C. *Développement vocationnel et croissance personnelle*. Montréal: Mc Graw-Hill, 1974.

- Perret, B. *L'avenir du travail*. Parigi: Seuil, 1995.
- Prost, A. *L'enseignement s'est-il démocratisé?: les élèves des collèges et lycées de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Parigi: PUF, 1986.
- Reuchlin, M. Processus vicariants et différences individuelles. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1978, n° 75, p. 138-145.
- Rifkin, J. *The end of work: the decline of the global labor force and the dawn of the post-market era*. New York: Putnam's Sons, 1995.
- Riverin-Simard, D. Le concept de chaos vocationnel: un pas théorique à l'aube du XXI^e siècle? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 1996, vol 25, n° 4, p. 467-487.
- Rogers, C. *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin, 1951.
- Sainsaulieu, R. *L'identité au travail*. Parigi: Presses de la fondation nationale des sciences politiques, 1977.
- Schlossberg, N.-K. *Counselling adults in transition*. New York: Springer, 1984.
- Strong, E. Interest of men and women. *The journal of social psychology*, 1936, n° 7, p. 49-67.
- Super, D. A life-span: life-space approach to career development. *Journal of vocational behavior*, 1980, n° 13, p. 282-298.
- Tanguy, L. *L'introuvable relation formation-emploi: un état des recherches en France*. Parigi: La Documentation Française, 1986.
- Tap, P. *La société pygmalion?: intégration sociale et réalisation de la personne*. Parigi: Dunod, 1988.
- Toulouse, É. Les règles du travail. *Le journal*, 20 septembre 1903.
- Touraine, A. La qualification du travail: histoire d'une notion. *Journal de psychologie normale et pathologique*, 1955, n° 13, p. 27-76.
- Vondracek, F.-W.; Lerner, R.-M.; Schulenberg, J.-E. *Career development: a life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.
- Wertsch, L.-V. The voice of rationality in a sociocultural approach to mind. In Moll, L.-C. (ed.) *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 111-126.
- Zarifian, P. L'émergence du modèle de la compétence. In Stankiewicz, F. (ed.) *Les entreprises face aux ressources humaines*. Parigi: Editions Economica, 1988, p. 77-82.

5. Orientamento esistenziale degli adulti: quando l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita diventa una realtà filosofica

Finn Thorbjørn Hansen

Ciò che intendo illustrare nel presente articolo è il perché la *prassi filosofica* – vale a dire il metodo alla base del gruppo di dialogo socratico e la prassi dell'orientamento filosofico – sono importanti ai fini della ricerca nel campo dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. L'articolo parte dal presupposto che l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita deve essere considerato un problema esistenziale per gli adulti. Attualmente si registra la tendenza di considerare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita o muovendo da una base ristretta incentrata sull'attività commerciale e sul mercato del lavoro che mira, come è sempre stato, a creare persone permanentemente flessibili e competitive in grado di rendersi utili per la nuova società internazionale fondata sulla conoscenza oppure ad aggiungere un aspetto democratico, in cui l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è collegato all'idea di una cittadinanza europea.

Tuttavia, come sottolinea Richard Sennett in *Det fleksible menneske* (1999), la discussione sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e sull'istruzione tesa a sviluppare le competenze non è priva di problemi. Quando si usa il termine competenza, si ha la tendenza a considerare le persone in una prospettiva socio-funzionale; in tal modo le persone vengono – e sono state – trasformate in agenti al servizio dello sviluppo o del progresso, alle quali non è permesso determinare autonomamente la propria agenda. Pertanto nell'odierna discussione sull'apprendimento lungo tutto l'arco della vita si trascura facilmente il fatto che l'individuo non deve essere trascinato qua e là come una piuma sulle ali del cambiamento della società basata sulla conoscenza, ma deve creare un proprio "timone esistenziale" per poter affrontare la rotta da lui scelta. L'adulto coinvolto nel processo di apprendimento autogestito non deve mettere in luce esigenze, risorse e modello di apprendimento. Ciò che sta diventando essenziale nella società basata sulla conoscenza, sempre più complessa e pluralistica, è la capacità di individuare verso quali valori e ideali di formazione l'individuo desidera essere indirizzato. Tutto ciò rende necessario un approccio più etico e filosofico alla didattica che sta alla base dell'apprendimento autogestito, all'idea di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e infine all'orientamento degli adulti oppure, si potrebbe dire, che questo rende indispensabile il pensare non solo in termini di competenze, ma anche il pensare in termini di istruzione (*dannelse*).

Questa prospettiva può essere considerata un risultato parziale di un importante progetto di ricerca, denominato *Enlightenment, Democracy and Adult Education*, che il Centro di ricerca per l'istruzione degli adulti dell'università danese dell'istruzione ha avviato nel 1997 e a ora ultimato. Il progetto si incentrava sul significato del mutamento nella relazione tra

informazione, democrazia e istruzione degli adulti alla luce dell'individualizzazione e della globalizzazione. L'obiettivo del mio progetto di ricerca in tale ambito consisteva nell'esaminare in termini filosofici come fosse possibile ripensare, sulla base del crescente interesse per l'individualizzazione e l'autoformazione e del nuovo fenomeno tedesco-olandese del *Philosophical Counselling and Practice*, un nuovo modello di responsabilità e cittadinanza, dando vita in tal modo ad una nuova forma di *existential adult pedagogy* (Hansen 1998, 1999, 2001).

Nel 1999 l'attività è culminata in un progetto di sviluppo specifico diretto dal Ministero danese dell'istruzione, nel quale è stato sperimentato uno dei metodi alla base della pedagogia esistenziale degli adulti – il gruppo di dialogo socratico – successivamente raccomandato quale strumento per individuare i valori nell'ambito dell'istruzione degli adulti. Una descrizione del progetto e della metodologia sottostante può essere consultata in *Den sokratiske dialog-gruppe – et værktøj til værdiafklaring* (Gyldendal, 2000), redatto dal sottoscritto.

Nel presente articolo desidero illustrare brevemente il fondamento filosofico alla base del pensiero sull'istruzione e orientamento degli adulti in quanto realtà filosofica e sottolineare quanto i fattori sociologici, politici e pedagogici degli adulti hanno promosso la realizzazione pratica della pedagogia esistenziale degli adulti e dell'orientamento degli adulti.

Mi concentrerò sull'uso da parte degli scrittori di lingua inglese dei termini *self-directed learning* e *lifelong learning* e del motivo per cui è necessario integrare la dimensione esistenziale nel processo di apprendimento autogestito.

L'articolo si conclude con una breve presentazione della metodologia alla base del gruppo di dialogo socratico e di orientamento filosofico, sottolineando l'esigenza di proseguire i lavori in tale ambito.

5.1. La vita filosofica come ideale dell'istruzione per l'orientamento degli adulti

A livello filosofico, stiamo assistendo ad un'attenuazione e al rimodellamento dell'idea di istruzione in direzione di un quadro più post-moderno e pluralistico di comprensione. Tale mutamento richiede una modifica determinante sul piano dei modelli rispetto alla maniera in cui si intende attualmente il rapporto tra *enlightenment* (*oplysning*), *education* (*dannelse*) e democrazia.

200 anni dopo che Kant si è chiesto che cosa fosse l'illuminismo, il filosofo francese Michel Foucault risponde (1984, 1986, 1988) che, per definire oggi il concetto di illuminismo, lo dovremmo collegare ad un modello di autocreazione e all'etica filosofica. Ciò significa che la filosofia viene vista come una forma di vita o, piuttosto, come un'arte di vita. Foucault afferma: "Dobbiamo creare noi stessi come un'opera di arte". Lo strumento di questa

autocreazione è rappresentato dalla realtà filosofica. Se la creazione di se stessi non è guidata dall'etica filosofica (vale a dire dall'amore della saggezza e dall'ambizione alla perfezione), c'è il rischio che tale progetto di autocreazione sfoci nell'estetismo o nel narcisismo. Secondo Foucault, il tentativo di vivere una vita filosofica – dove una persona sottopone a continuo esame i propri valori e le proprie tesi e cerca, come Socrate, di creare un equilibrio tra *bios* e *logos*, tra le proprie esperienze di vita e le proprie concezioni di vita – rappresenta l'obiettivo dell'esistenzialista. La preoccupazione etica per se stessi che occupava gli stoici, la cui prima finalità era quella di vivere una vita bella e significativa e il cui secondo obiettivo era di viverla nel rispetto del diritto degli altri all'autocreazione, è divenuta un esercizio della massima importanza per i cittadini europei moderni e culturalmente emancipati. Senza questa autopreoccupazione etica e l'eros socratico, l'attività di *enlightenment* e di istruzione degli adulti perde ogni senso riducendosi al semplice ed utilitaristico "ridipingere le istituzioni, mentre le qualifiche vengono adeguate" (Dupont and Hansen 1998).

Pertanto ciò a cui assistiamo all'interno del mondo della filosofia è una svolta pragmatica, dove la pratica filosofica è considerata uno strumento concreto di istruzione, un esercizio pratico (Hadot, 1995; Schanz, 1991, 1993). Si tratta di un concetto di *enlightenment* più estetico ed esistenziale, dove l'argomento giusto non è necessariamente quello più razionale, ma quello che può rendere la nostra vita più bella e saggia. Epicuro scrive: "Vuoto si rivela quell'argomento filosofico che non affronta la sofferenza umana, perché, come la medicina non è di alcun beneficio se non cura le malattie del corpo, così la filosofia è inutile se non lenisce le sofferenze spirituali." (Nussbaum, 1995, p. 13)

Filosofia e modello di orientamento sono strettamente collegati a questo tipo di pensiero.

5.2. L'individualizzazione non è necessariamente espressione di egoismo

Attualmente nella società occidentale stiamo assistendo a livello socio-culturale ad una globalizzazione ed individualizzazione radicali. Sociologi come Anthony Giddens, Thomas Ziehe, Ulrich Beck e Zigmunt Bauman richiamano l'attenzione sulle nuove condizioni e sottolineano le nuove forme d'identità e di comunità che stanno emergendo. Oggigiorno il singolo individuo non è più legato a tradizioni, culture e usi nazionali o etnici, ma, come già ricordato, è libero (o costretto) a inventare o a inventarsi. Quando, nei primi anni '80 Foucault disse "dobbiamo crearci come un'opera d'arte", egli descriveva già l'odierna situazione. L'incontro e la cooperazione con altre culture hanno aperto gli occhi alla gente rendendola consapevole delle diverse possibili forme di vita, nonché di pensare e vivere "bene". E' diventato sempre più difficile credere in una particolare cultura, civiltà o verità che possiamo usare tutti come autorità e guida nella ricerca di quello che è vivere "bene". E' una missione esistenziale, che viene sempre più accollata all'uomo moderno. Alcuni l'avvertono come una liberazione, altri come un peso e una fonte di frustrazione. Ma domande come: "quali sono i miei valori fondamentali?", "qual è il significato della vita?", "che cos'è vivere bene?" "c'è qualcosa di

comune a tutti gli esseri umani?" non occupano più soltanto l'élite intellettuale. Oggigiorno i problemi esistenziali preoccupano tutti.

5.3. Politica della vita, individuazione dei valori e delle esigenze che implicano competenza nella politica dell'istruzione

Giddens (1997) parla a tale riguardo di spostamento dalla politica dell'emancipazione alla politica esistenziale. Mentre nel XX secolo l'agenda politica si occupava principalmente di temi legati alla politica della distribuzione, della riduzione dello sfruttamento, delle disparità e dell'eliminazione, la politica della vita secondo Giddens si occupa di ciò che accade quando tale liberazione ha avuto in gran parte luogo. Non si tratta più di liberazione da qualcosa, ma di liberazione per fare qualcosa. Sorge allora il problema della maniera in cui il vivere bene può essere integrato positivamente nell'agenda politica oppure, come chiede Foucault: "Come mettiamo in atto la libertà?"

Uno dei modi in cui è possibile imparare a realizzare la libertà consiste nell'individuare la propria base di valori.

E' così che va letto il messaggio del Ministero danese dell'istruzione. Oggi, in un'epoca pluralistica, dove si ritiene un'ingerenza da parte dello Stato il coinvolgimento nella definizione del contenuto di quanto dev'essere insegnato, si lascia agli istituti scolastici il compito di determinare la propria base di valori e, partendo da lì, intraprendere la propria autovalutazione. Tuttavia attualmente è un requisito obbligatorio che ogni singolo istituto scolastico individui i valori e provveda all'autocreazione. In tale contesto urge sviluppare strumenti pratici per identificare tali valori. Il gruppo di dialogo socratico è uno degli strumenti proposti.

Un'altra misura politica che conferma il crescente interesse per gli aspetti esistenziali dell'istruzione e dell'orientamento degli adulti è costituito da una proposta del 2000 del governo danese, che mirava a che l'orientamento si basasse sulla società del domani, fondata sulla conoscenza e sulle competenze. Nel "bilancio danese delle competenze" si prevede, in linea con altri programmi d'istruzione europei, che nella società del domani, basata sulla conoscenza, sarà importante concentrarsi sull'idea dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

In tale contesto, sono state individuate quattro competenze chiave, considerate essenziali per poter vivere nella nuova società basata sulla conoscenza:

- (a) competenza d'apprendimento,
- (b) competenza di cambiare,
- (c) competenza relazionale e
- (d) competenza di significato.

Le prime tre competenze sono quelle che normalmente sono indicate come "qualifiche personali e *soft*". Si tratta di caratteristiche quali la capacità di apprendere, la flessibilità, la capacità di lavorare in gruppo, ecc.: qualifiche ben diverse da quelle tradizionali e tecniche, privilegiate dalla società industriale. Nella relazione del Consiglio nazionale danese per le competenze se ne cita anche una quarta, la *competenza di significato*.

Il Consiglio ritiene che vi sia una notevole esigenza della capacità di trattare valori e identità non solo a livello individuale, ma anche istituzionale. "Senza competenza di significato, non sarà possibile trovare la posizione raggiunta o una direzione nell'economia basata sulla conoscenza" (1999, p. 2)

Nella società basata sulla conoscenza, l'individuo può scegliere tra varie informazioni, partecipazioni, stili di vita, obiettivi e persino nazioni. La nostra capacità di creare significato e fare scelte determina il nostro sviluppo personale e sociale. Il successo o il fallimento di un'azienda dipende pertanto dalla sua capacità di essere gestita da valori. "Una gestione basata sui valori" nell'organizzazione dell'apprendimento costituisce pertanto un termine chiave nell'attuale gergo manageriale. Ma che tipo d'istruzione può creare la competenza di significato dell'individuo e delle organizzazioni? Quali metodologie didattiche trovano applicazione? La pedagogia esistenziale degli adulti è una risposta potenziale a tali quesiti.

5.4. La nuova cultura degli adulti

Attualmente si rileva un mutamento nel settore dell'istruzione degli adulti all'interno della politica dell'istruzione degli adulti e ricerca pedagogica sugli adulti. Soprattutto, si è notato un crescente numero di adulti in possesso di un livello medio-alto d'istruzione che accede al sistema d'istruzione per adulti. Mentre per molti anni i programmi d'istruzione per adulti si sono incentrati su un particolare gruppo di persone con un basso livello d'istruzione o pochi mezzi, che incontrava difficoltà ad entrare nel mercato del lavoro, adesso registriamo un crescente interesse all'interno della ricerca educativa da parte di nuovi adulti con ampie possibilità. La spinta primaria di questi adulti è l'esigenza di un posto di lavoro o un'opportunità di carriera, con il conseguente aumento retributivo. La loro motivazione è rappresentata da un fabbisogno esistenziale di avere un posto di lavoro e, in generale, una vita più *significativa*. Essi sono preoccupati sia *di che cosa* vivere sia *per che cosa* vivere. In realtà questi adulti desiderano ciò che il ricercatore americano Jack Mezirow definisce una "trasformazione in prospettiva". Questa esigenza di una svolta significativa di prospettiva di vita e lavoro può essere spiegata, fra l'altro, sulla base di fattori della psicologia dell'adulto.

Il ricercatore culturale danese Johan Fjord Jensen scrive:

la pedagogia dell'adulto non è tesa all'acquisizione di un'ulteriore esperienza professionale, eventualmente quale elemento dell'istruzione lungo tutto l'arco della vita, né serve a solo a riempire il tempo libero con tutte le offerte e gli interessi ad esso collegati. Essa prende sul serio il secondo cambiamento di percorso dell'individuo in quanto problema esistenziale di

base che coinvolge tutti coloro che sono liberi di svilupparsi una volta adulti. Comprendere l'età adulta significa sostanzialmente comprendere i processi che si svolgono durante l'infanzia e la maturazione nel corso del primo cambio di percorso (p. 65).

Gli adulti vogliono una specie di "spazio libero", di moratoria, dal pensiero e dalla pratica strumentali e utilitaristici che dominano il mercato del lavoro; vogliono un'opportunità di sviluppare nuovi pensieri e prospettive. Come sottolinea Fjord Jensen, il fatto interessante è che, sebbene l'interesse primario sia l'esistenza, questa volta la rottura dai requisiti del mercato del lavoro si trasformerà in un vantaggio per il mercato del lavoro stesso. Una rottura del genere dalla cultura pragmatica del lavoro permetterà di sviluppare nuove procedure, creatività e riflessioni, che andranno a beneficio del mercato del lavoro.

Pertanto si può affermare che, se intendiamo sviluppare nella società basata sulla conoscenza competenze quali flessibilità, creatività, capacità di formulare nuovi pensieri, ecc., dobbiamo fare nostra l'antica idea greca della scuola quale spazio libero per uomini liberi o, come scrive il filosofo americano dell'educazione Michael Oakeshott in *The Voice of Liberal Learning* (1989): "L'invito dell'apprendimento liberale... è quello a liberarsi, per una volta, dalle urgenze dell'adesso e del qui e ad ascoltare la conversazione in cui gli esseri umani cercano da sempre di comprendersi." Pertanto, attraverso il dialogo socratico sulle eterne questioni esistenziali, si potrà sviluppare l'auspicata competenza del significato; ritengo però che ciò richieda che la politica della formazione futura non esiga solo un aumento delle competenze nel sistema dell'istruzione degli adulti, ma anche un aumento dell'istruzione!

5.5. Apprendimento lungo tutto l'arco della vita quale apprendimento autogestito

Possiamo perciò concludere innanzitutto che nel settore della filosofia, della sociologia, della politica e della pedagogia degli adulti si registrano mutamenti che sottolineano l'importanza di includere la dimensione esistenziale nell'insegnamento e nell'orientamento degli adulti.

Esaminiamo più da vicino il concetto di apprendimento lungo tutto l'arco della vita e vediamo in che senso esso inglobi aspetti esistenziali.

Secondo l'Unesco (Candy 1991), l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita è caratterizzato da 5 aspetti:

- (a) è legato all'intera vita dell'individuo,
- (b) porta ad un miglioramento sistematico e continuo delle competenze, della conoscenza e degli atteggiamenti connessi alle varie esigenze della società che ci circonda,
- (c) mira a promuovere l'autorealizzazione dell'individuo,
- (d) dipende dalla misura in cui l'individuo può impegnarsi nell'apprendimento autogestito,
- (e) comprende tutti i tipi formali, non formali e informali di apprendimento.

Philip Candy in *Self-direction for Lifelong Learning* (1991) sottolinea i punti (a), (c) e (d), in quanto parte essenziale dell'idea di apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Senza coinvolgere tutta la vita (non solo quella lavorativa), la capacità dell'individuo di apprendimento autogestito e un obiettivo di autorealizzazione, si parla invece di apprendimento forzato lungo tutto l'arco della vita. Se non ci si concentra su questi tre fattori, il singolo tenderà ad essere guidato più da domande ed aspettative sociali esterne che dai propri obiettivi di apprendimento ed ideali d'istruzione (cfr. la critica di Sennett).

Pertanto illustrerò che cosa s'intenda per apprendimento autogestito e come ciò possa essere collegato all'intera vita e autocreazione del singolo.

Il termine "apprendimento autogestito" è stato utilizzato per la prima volta da Paul Sheats nel 1957, secondo cui il ruolo ideale dell'istruzione degli adulti consiste nel creare un adulto che, "in quanto discente individuale fiducioso in se stesso e autogestito, sa quale sia il suo obiettivo educativo e, per raggiungerlo, utilizza risorse istituzionali dell'istruzione degli adulti se idonee a tale fine" (ibid, p. 232). Soltanto con Malcom Knowles e l'andragogia (1975, 1984), il termine *self-directed learning* è entrato nel mondo anglofono. Knowles così definisce l'apprendimento autogestito: "nel suo significato più lato, esso descrive un processo nel quale gli individui prendono l'iniziativa, con o senza l'aiuto di terzi, per diagnosticare il proprio fabbisogno di apprendimento, formulando obiettivi di apprendimento, individuando le risorse umane e materiali per l'apprendimento, scegliendo e applicando strategie appropriate di apprendimento e valutando i risultati dell'apprendimento." (p. 18).

La definizione è caratteristica di un approccio orientato psicologicamente all'apprendimento autogestito, che viene considerato esclusivamente un processo e uno strumento per raggiungere un determinato obiettivo d'apprendimento specifico e individuale (Long, 1991). Altri autori, che partono da un approccio più filosofico, (Brookfield, 1996, Mezirow, 1995) lo descrivono sia come un processo sia come un obiettivo di per sé.

Ad esempio, Brookfield critica la diffusa concezione di fare dell'apprendimento autogestito esclusivamente una questione di tecnica e d'individuazione delle esigenze, delle risorse e dello stile di apprendimento dell'individuo – su cui la psicologia può compiere appositi studi, ma che non copre ciò che per Brookfield è la caratteristica essenziale dell'apprendimento autogestito, ossia la capacità non solo di scegliere gli strumenti, ma anche di riflettere su di essi in maniera critica e di diventare consapevoli dell'ideale educativo, fondamentale per orientare la scelta individuale degli obiettivi, delle esigenze e della strategia di apprendimento. Egli sostiene che per coprire l'ideale educativo base di un individuo è necessario un approccio più filosofico o come ha affermato il pedagogista tedesco Johann Friedrich Herbart: "la pedagogia si compone di due elementi: etica e psicologia. La prima indica l'obiettivo, la seconda il percorso, gli strumenti e gli ostacoli" (Herbart, 1835).

In *Understanding and facilitating adult learning* (1996), Brookfield richiama l'attenzione su questi due livelli della pedagogia dell'adulto, in particolare in relazione all'apprendimento autogestito. Ciò che manca nella teoria dell'apprendimento degli adulti è questo approccio più filosofico. Secondo Brookfield, è errato credere che l'orientamento e l'istruzione degli adulti

possano essere considerati e realizzati come un'attività priva di valore, come una tecnica che esiste solo per facilitare in maniera neutrale i partecipanti adulti ad assumersi la responsabilità del proprio apprendimento. L'apprendimento autogestito ad un livello superiore si concentra criticamente sulle tesi e sui valori base dei partecipanti e sulla loro visione dell'istruzione e dell'umanità. Stando a Brookfield, gran parte dell'istruzione e orientamento degli adulti che poggia sull'esperienza si fonda sull'assioma per cui l'istruzione degli adulti ha più successo se l'insegnamento si basa e fa riferimento alle esperienze di vita dei partecipanti e la scelta della forma e del contenuto dell'insegnamento sono fondamentalmente guidati dai partecipanti. In altri termini: gli adulti hanno appreso abbastanza e possiedono un patrimonio di esperienze e pareri. Lo scopo dell'istruzione e dell'orientamento degli adulti consiste pertanto nell'aiutare gli adulti a strutturare le loro esperienze e punti di vista per renderli in grado di agire in relazione alle funzioni della vita attiva e sociale che intendono esercitare. Il ruolo del docente e della guida è quindi quello di facilitare i processi di apprendimento.

Tale approccio può essere ottimo se vi è l'intenzione di

- (a) applicare processi di apprendimento democratici,
- (b) aiutare i partecipanti a verbalizzare il loro vissuto emotivo o
- (c) guidare l'esperienza e le competenze dei partecipanti lungo percorsi utilizzabili nel mercato del lavoro.

In quest'ultimo caso, l'apprendimento autogestito diventa una questione di programmazione, orientamento e valutazione dei propri processi di apprendimento in relazione ad obiettivi specifici; tale approccio è appropriato quando sono in ballo più obiettivi di apprendimento mirati al lavoro e a certi scopi o "contratti di apprendimento".

Secondo Brookfield, occorre distinguere tra "formazione" e "istruzione".

Mentre la "formazione" è legata ad una forma d'insegnamento e orientamento dove vi sono obiettivi chiaramente definiti da raggiungere, l'"istruzione" è una forma di *Bildung* tesa a migliorare la consapevolezza critica e l'autonomia degli studenti. Ad essa devono essere associate anche generalità e conoscenza costante dell'istruzione e dell'orientamento, ma l'obiettivo primario consiste nell'offrire un luogo dove gli adulti s'incontrano per seguire il loro desiderio di riconoscimento e per esaminare criticamente le concezioni alla base delle loro consuete attività e che guidano la loro consapevolezza quotidiana.

Per Brookfield, la riflessione critica sulle proprie basi e la presentazione di prospettive alternative che possono aprire nuovi orizzonti ai partecipanti preparandoli ad affrontare nuove esperienze rappresentano il principale compito dell'istruzione e dell'orientamento degli adulti. "Invece, nell'istruzione, i discenti sono indotti a esaminare le concezioni alla base dell'acquisizione di competenze, a considerare scopi alternativi e a collocare l'acquisizione di competenze in un contesto più ampio." (ibid, p. 17).

Le concezioni si dividono in paradigmatiche, prescrittive e causali (Brookfield, 1995). Le concezioni paradigmatiche sono tesi fondamentali su come dovrebbe essere il mondo o sugli

obiettivi dell'apprendimento. In altri termini, esse hanno un contenuto normativo. Le concezioni causali riguardano cause e nessi del mondo circostante, manifestatisi nel mondo misurabile e calcolabile. Le concezioni prescrittive sono una specie di patchwork di ciò a cui uno aspira e ritiene corretto e la conoscenza specifica acquisita su come raggiungere tali obiettivi. Pertanto esse costituiscono le norme e le limitazioni specifiche di quanto bisogna fare per conseguire gli obiettivi pedagogici.

Brookfield si interessa delle concezioni paradigmatiche. Secondo Brookfield, solo quando si giunge ad esse è possibile autogestirsi, ma a tal fine non basta rendersi conto delle proprie tesi fondamentali. Si diventa adulti nel vero senso del termine soltanto quando si apprezza la contingenza di tali concezioni base, ossia il fatto che, in linea di principio, tutto potrebbe essere diverso, il fatto che, analizzata più attentamente, la nostra idea di apprendimento, di umanità e di "vivere bene" è frutto dell'uomo ed è solo una tra le molte possibili prospettive al mondo. Solo dopo aver fatto questa esperienza di contingenza (che non è solamente un fatto cognitivo, ma anche emotivo), comprendiamo che la responsabilità della vita e della condotta dipende dalle proprie decisioni e scelte a livello sia sociale sia individuale. L'istruzione e l'orientamento degli adulti devono pertanto ritenere un ideale la possibilità di aiutare gli studenti e le persone in cerca di consulenza in merito alla contingenza. "E' analizzando e riflettendo sulla contingenza del mondo che gli adulti si rendono conto di essere tali. L'insegnamento incentrato sul creare la consapevolezza della contestualità e della contingenza di comportamento e fede è pertanto una forma unicamente adulta di insegnamento." (p. 126). Perciò l'essere adulto non è la fase finale, ma un passo dello sviluppo su cui uno si può fermare appena lo ha raggiunto. In tal senso, essere adulto significa essere costantemente in moto e affrontare criticamente le proprie premesse e concezioni di vita. Brookfield conclude affermando che l'elemento essenziale dell'apprendimento autogestito è costituito dalla capacità dell'interessato di riflettere in maniera critica sulla "ragione logica filosofica" e sulle tesi di base. Interrogativi come: "Qual è fondamentale la mia visione della vita e della natura umana? Come do maggior significato e coerenza alla mia esistenza? A che valori mi ispirò e a quali valori mi ispirerò in futuro?" sono quelli su cui si deve concentrare il discente autogestito". "La forma più completa di apprendimento autogestito si ha quando processo e riflessione si coniugano nella ricerca di significato dell'adulto" (p. 58).

5.6. Orientamento esistenziale degli adulti

Nel corso del convegno del Cedefop sull'Orientamento sociale e professionale tenuto nell'ottobre 2000, l'attenzione si è focalizzata, tra l'altro, sull'"aspetto olistico" dell'orientamento professionale. Come affermato negli atti del convegno: ...la questione fondamentale dell'orientamento è legata ai suoi obiettivi. Dobbiamo mirare ad aiutare alcuni soggetti ad "autocrearsi" nell'ambito di determinate forme ben definite d'identificazione o dobbiamo aiutarli a mettere in esame le identità sulla cui base i soggetti creano se stessi e percepiscono gli altri? Tali quesiti sono subordinati al fatto che manteniamo o trasformiamo la struttura

delle relazioni sociali. Pertanto il problema dell'orientamento ci porta inevitabilmente a porci quesiti di natura politica, filosofica ed etica."

Durante il convegno ho sottolineato qualcosa di nuovo nell'"orientamento filosofico", come un'alternativa per promuovere l'apprendimento autogestito e l'orientamento degli adulti con una natura più olistica e collegata ai valori.

Ho sostenuto che, se l'intera vita di un individuo dev'essere inclusa nell'orientamento degli adulti e negli obiettivi di autorealizzazione in generale, il consulente è tenuto ad analizzare con maggior acribia i valori fondamentali dell'individuo, non solo stimolando la consapevolezza critica, come esorta Brookfield, ma anche rivolgendo maggiore *attenzione esistenziale* a ciò che il soggetto in cerca di consulenza ritiene importante nella vita. In sintesi, è possibile ottenere notevoli risultati con una consapevolezza razionale e critica, ma, dove è coinvolta la sfera esistenziale, è necessaria ad un certo punto un'altra forma di ascolto silenzioso, in cui si presta attenzione a ciò che è caro al soggetto. Tale livello è spesso associato ad una dimensione più estetica e imprevedibile o, come ha ben riprodotto in versi il poeta e filosofo danese N.F.S. Grundtvig: "Non ha mai vissuto/chi non è diventato saggio/grazie a quello che prima non apprezzava". Jim Garrison ha espresso un analogo punto di vista in *Dewey and Eros* (1997): "Noi diventiamo ciò che amiamo – è così che cresciamo".

Pertanto, se vogliamo aumentare la capacità di un individuo di apprendere lungo tutto l'arco della vita, dobbiamo aiutare chi si rivolge alla consulenza a chiarire quali sono i suoi valori fondamentali.

Un modo consiste nel fare ricorso alla psicoterapia fino a raggiungere la sfera esistenziale. Il problema è che l'orientamento degli adulti non è – o non dovrebbe essere – una terapia. Ritengo che, se si deve far luce su tale dimensione in qualità di *consulente*, si debba farlo attraverso la filosofia e non la psicologia.

Spesso, quando il consulente incontra un adulto nell'ambito del settore educativo, non si preoccupa per un modello patologico o l'inadeguatezza della sua autostima. Un adulto normale con notevoli risorse, che esamineremo meglio alla luce dell'idea di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, e che desidera acquisire la capacità di autogestire l'apprendimento non è un paziente, ma *un visitatore*, che vuole avere un dialogo qualificato con una persona che può aiutarlo a chiarire e a discutere i valori sulla cui base egli pensa e vive. Come ha detto il decano dell'Università danese dell'istruzione, Lars-Henrik Schmidt, in *Psykologi og sociologi har spillet fallit* (*Psychology and sociology have gone bust*) (Schmidt, 1995):

la gente non accetta più che i propri problemi siano trasformati in patologie. La patologia ha trasformato le persone in pazienti. Coloro che si rivolgono adesso alla filosofia sono sani, adulti che vogliono elaborare, con l'ausilio della filosofia, le loro esperienze. I filosofi non diventano saggi grazie a quanto accade a voi, ma cercando di farvi capire le vostre esperienze.

Al contrario dello psicologo, il filosofo non possiede una "conoscenza da esperto" sulla natura umana e sulla psiche. Il filosofo è attento e può aiutare l'individuo a creare se stesso nei propri

termini. Oggigiorno ognuno è esperto della propria vita, ma vorrebbe trovare nel filosofo un interlocutore per *qualificare* le proprie riflessioni. A differenza della psicologia e della sociologia, la filosofia ha smesso di essere esatta e di fondarsi su una base "scientifica".

Essa non promette di raccontare verità; non dice com'è fatto il mondo o come lo possiamo vedere; non offre una spiegazione globale del mondo o dell'ideologia, ma aiuta a mettere a fuoco un'ideologia o un'etica individuali.

L'istruzione e l'orientamento esistenziali degli adulti devono essere intesi come prassi filosofica per la creazione esistenziale di se stessi. Come ricordato, le metodologie utilizzate sono l'orientamento filosofico e il gruppo di dialogo socratico.

5.7. L'orientamento filosofico

Al contrario della psicologia e della psicoterapia, che s'incentrano sulla dimensione esistenziale-biografica dell'orientamento individuale o sulle strutture cognitive della consapevolezza del soggetto, il consulente addetto all'orientamento filosofico è impegnato in un dialogo socratico con il visitatore al fine di aiutarlo a studiare come comprendere se stesso dal punto di vista filosofico e il mistero che circonda la vita in generale (Lahav, 1995; Schuster, 1999). Il filosofo e consulente israeliano Ran Lahav scrive: "Mentre la psicoterapia mira soprattutto a modificare le forze e i processi psichici individuali, la consulenza filosofica cerca di far conoscere nuovi paesaggi ideali al di fuori di sé. In tale senso, il fare filosofia nella consulenza filosofica non è un tentativo solipsistico: non si limita al campo delle idee generate dall'uomo, ma avvia un dialogo tra la vita umana e gli orizzonti più ampi in cui si inserisce."

Prendiamo, ad esempio, una bella opera d'arte o un pezzo di musica classica. Spesso il contatto con tali capolavori ci porterà al di là della nostra consapevolezza quotidiana spingendoci in regioni ed orizzonti ignoti, anche se per un breve lasso di tempo. In tali esperienze noi trascendiamo da noi stessi: questo è quanto il filosofo può vivere in un dialogo socratico. L'eros socratico presta ascolto ad una chiamata dall'alto, che supera l'attuale quadro del mondo, nonché a ciò che l'odierno sistema di sentimenti e di convinzioni collegato a tale immagine del mondo suggerisce a una persona.

Pensiamo ad un critico d'arte o a un maestro di scacchi. Quando il pittore è immerso in un dialogo con un critico d'arte su un quadro, il critico d'arte è raramente (se mai) interessato ai meccanismi e alle sensazioni psicologiche che l'artista ha provato quando ha creato il quadro. Analogamente, il maestro di scacchi considererà importante chiedere le sensazioni o le strutture psicologiche che si nascondono dietro alla mossa compiuta dall'allievo. Il critico d'arte e il maestro di scacchi sono interessati soprattutto all'arte e al gioco di per sé. Un artista o uno scacchista inesperti probabilmente potranno apprendere qualcosa dell'incontro e dal dialogo, perché il critico d'arte e il maestro di scacchi hanno una maggior gamma di possibili modi di guardare al mondo e al gioco degli scacchi.

Lo stesso discorso vale per l'orientamento filosofico. Il consulente è soprattutto interessato e capace di fare filosofia. Non si occupa in particolare delle forze psicologiche e dei meccanismi di difesa, possibili e impossibili, del visitatore. Come Socrate, egli è interessato a fare filosofia con il visitatore su temi esistenziali, etici e filosofici, non da un'ottica filosofica o accademica specialistica, ma sulla base di una prospettiva estetica ed esistenziale. "Posso diventare più saggio con questo dialogo sull'uomo e il vivere bene?" Ecco cosa si chiede il consulente filosofico. Ciò che egli e il visitatore hanno in comune è la passione per il terzo elemento comune, ossia che cosa sia il vivere bene. Su tale punto, come su tante altre questioni esistenziali, non vi è conoscenza legata ad un esperto. Qui il consulente e il visitatore sono uniti da una meraviglia comune e uguale. E' vero che il consulente filosofico vanta una maggiore esperienza nel muoversi nei paesaggi ideali che altri pensatori hanno sviluppato quando hanno affrontato i misteriosi aspetti dell'esistenza. Pertanto egli desidera in un certo senso fungere da "guida" e ampliare l'orizzonte del visitatore con nuovi "percorsi" e "vie". Ma se il consulente filosofico è capace di chiedere in maniera socratica (e nello spirito socratico), si troverà prima o poi in nuove regioni assieme al visitatore, nel quadro di un'indagine congiunta. Come detto, non vi sono percorsi autorevoli per vagliare il tema del vivere bene e, anche se il consulente filosofico si è trovato diverse volte in passato in una certa area, si accorgerà ogni volta – aiutato dalle domande e dallo stupore del visitatore – che in realtà egli non vi ha prestato sufficiente attenzione.

All'inizio della seduta di orientamento filosofico, il consulente porrà delle domande in modo da comprendere meglio e vedere il mondo dalla prospettiva del visitatore. Come la filosofa Hannah Arendt ricorda, è questo il modo in cui Socrate cominciava i dialoghi: osservare il mondo dalla prospettiva particolare con la quale si presenta il visitatore e da lì muoversi assieme a lui nei paesaggi ideali che circondano il tema in esame. Spesso il consulente filosofico lo fa chiedendo al visitatore di esaminare i concetti e le idee che la persona in questione usa per argomentare; gli domanda di descrivere e approfondire la sua comprensione dei concetti e delle idee utilizzate (usando indirettamente analisi concettuale, tecniche di indagine fenomenologiche ed ermeneutiche); quando, dopo un certo tempo, il consulente filosofico ha vagato attraverso il paesaggio ideale del visitatore individuando alcune contraddizioni, poca chiarezza e scarsa coerenza, inizia una nuova fase. Adesso egli comincia a porre domande critiche su quanto detto. Potrebbe essere diverso? Ne è assolutamente certo? Perché pensa così? ecc. In altri termini, il consulente filosofico si limita a riflettere ciò che il visitatore pensa e prova; ad esempio, la psicoterapia orientata cognitivamente (Cohen, 1995) e l'orientamento (Peavy, 1998) saranno spesso utili per mettere in chiaro il sistema personale di valori e convinzioni del cliente. Socrate e il consulente filosofico non sono particolarmente interessati al punto di vista personale del visitatore circa il vivere bene, ma si occupano di come parlare del vivere bene in generale. Pertanto il visitatore non viene interrogato sull'argomento in forma individuale, ma generale. La domanda non è "Quali sono i miei valori o il significato della mia vita?" ma "Quali sono i valori e qual è il senso della vita?" Le domande prendono spunto dalle esperienze di vita specifiche e personali del visitatore, ma ci si incentra sull' "orizzonte, che sempre riappare, del generale". Pertanto si cerca nel visitatore un parere esistenziale-personale di ciò che è il vivere bene sul quale intervenire. Si tratta di un miracolo continuo che agisce nell'ambito di una ricerca generale e aperta per superare l'immagine del mondo che l'interessato ha. Il

consulente e il visitatore sperano quindi, attraverso lo scambio di idee e prospettive, di riuscire a migliorare la comprensione su come concepire e vivere bene la vita. Ben sapendo, come Socrate, che questa verità cambia così come si modifica l'orizzonte per il viandante. Fare filosofia significa, come sostiene l'esistenzialista Karl Jaspers, essere in continuo movimento. E' la ricerca della verità – non il suo possesso – l'essenza del filosofo.

Il classicista Pierre Hadot (1995) definisce queste domande fondamentali un esercizio pratico. Mettendo continuamente in questione le nostre tesi e concezioni base, siamo stimolati ad osservare il mondo e la gente che ci circondano. Con questo atteggiamento filosofico, impariamo a guardare il mondo con nuovi occhi. Il consulente filosofico trascorre quindi parecchio tempo esaminando criticamente le basi dell'orientamento; successivamente, quando la prospettiva o il paesaggio ideali del visitatore vengono analizzati in tutte le direzioni e si sta giungendo ad un possibile consenso, il consulente filosofico comincia ad offrire modi alternativi di guardare il mondo, il che può nuovamente mettere in moto il visitatore.

La consulenza filosofica può anche essere descritta come un processo in tre fasi. Nella prima fase il consulente filosofico guida il visitatore per esaminare il suo "logos", ossia la visione della vita e del mondo, e la sua solidità. Nella seconda, si analizza più a fondo il suo "bios", vale a dire il suo "vissuto", cioè la vita vissuta dalla persona e la sua storia per sondare se vi è concordanza tra logos e bios. Il visitatore *vive* la propria filosofia?

Nella terza, la "filosofia vissuta" viene confrontata con altre concezioni e stili alternativi di vita. Potrebbe essere diversamente? E' possibile migliorare le proprie concezioni e il proprio stile di vita? Si tratta di una sfida al continuo fare filosofia e all'autotrascendenza. Ran Lahav (1996b) scrive:

A mio giudizio, l'orientamento filosofico mira ad aiutare gli individui ad esaminare filosoficamente i propri problemi e la propria vita, a sviluppare la comprensione filosofica di se stessi e del proprio mondo, a spingersi oltre la propria prospettiva personale ristretta e a muovere verso la realizzazione di se stessi o la saggezza.

5.8. Il gruppo di dialogo socratico

Per i consulenti dell'orientamento degli adulti che non intendono agire quali guide filosofiche professionali, ma vorrebbero acquisire maggiore capacità d'inserire la dimensione e il dialogo esistenziali nell'attività di consulenza, il dialogo socratico è un ottimo mezzo a tal fine (Nelson 1949; Heckmann 1993; Boele 1997; Kessel 1997; Hansen 2000). Incontrando altri colleghi impegnati nell'orientamento, è possibile attraverso questo metodo di gruppo conseguire un aiuto per fare filosofia e porre questioni *esistenziali*.

Il metodo è semplice, per quanto riguarda la sua struttura base. Partendo da un tema generale, vengono scelti un concetto e una questione chiave che si desidera affrontare a fondo (ad esempio "Che cos'è un buon orientamento degli adulti?").

Inoltre, ogni partecipante al gruppo di dialogo socratico deve trovare separatamente un esempio tratto dalla propria vita che egli ritiene (intuitivamente) che risponda a tale questione.

Poi il gruppo deve riflettere congiuntamente su quale esempio sia il migliore a livello di ispirazione per illustrare/lavorare ulteriormente sulle questioni chiave.

In seguito a detto dialogo si ottengono più prospettive e pareri sulla questione sollevata, ma lo scopo è quello di raggiungere un accordo su quale degli esempi forniti dev'essere utilizzato, promuovendo una comunità investigativa e una cultura della conversazione etica, che si spinge al di là del puro scambio e della formulazione di opinioni.

Una volta scelto l'esempio, la prossima fase consiste nello stilare una tesi congiunta che, sulla scorta dell'esempio specifico, può rispondere al quesito.

Una volta pronta la tesi, il gruppo deve agire criticamente e in maniera filosofica in relazione all'argomentazione e ai concetti utilizzati a sostegno della tesi. In tale analisi critica si toccano ipotesi, presupposti e premesse alla base dell'argomentazione.

In questa attività filosofica, le concezioni chiave dei partecipanti (prospettiva umana, percezione della realtà), che possono essere sinteticamente indicate come la base dei valori dei partecipanti, vengono rivelate in maniera graduale.

Il gruppo di dialogo socratico termina il processo operando sulle concezioni base e da lì rivedendo e sviluppando ulteriormente la tesi principale. Come con Socrate, è spesso qui che sorge "una confusione a livello più alto" che ispira nuove domande e attività filosofiche.

E' positivo quando si ha il silenzio socratico. E' quanto accade quando i partecipanti, spesso guardando con un sorriso sorpreso o imbarazzato alle loro ipotesi base, devono riconoscere ciò a cui non avevano mai pensato. Giungiamo allora allo "zoccolo duro" dell'attuale concezione della realtà dell'interessato. Molti parlano a posteriori con entusiasmo di questo momento come di un istante caratterizzato da forza esistenziale. Qualcosa è cambiato, sono stati "smossi" o hanno provato un vero stupore, il che può rappresentare un'esperienza positiva.

La struttura base è semplice, ma la sua realizzazione richiede il rispetto di alcune *virtù e norme socratiche*, che possono essere riassunte in sette punti:

- (a) ogni partecipante deve esprimere i propri pensieri. Il riferire ad un'autorità non è considerato un argomento.
- (b) Il tema dev'essere attinto alla vita reale e poi dev'essere esaminato sulla base di un livello umano generale di astrazione; deve essere ripreso dalla vita propria dei partecipanti ed essere esistenzialmente pertinente per loro.
- (c) La comprensione e il dialogo tra i partecipanti sull'argomento va privilegiato rispetto al raggiungimento quanto più rapido possibile di un risultato.
- (d) Il processo avanza gradualmente con il coinvolgimento del maggior numero possibile di partecipanti.

- (e) Tutti i partecipanti mirano a elaborare ragionamenti su cui tutti possono concordare.
- (f) Ipotesi, supposizioni e domande devono sempre essere verificate durante il dialogo.
- (g) Se uno ha un dubbio, lo deve esprimere. Questo alimenterà una seria attività filosofica.

Dopo un gruppo di dialogo socratico, i partecipanti avranno spesso

- (a) conseguito una miglior conoscenza del tema prescelto,
- (b) ottenuto una conoscenza dei valori fondamentali dei loro colleghi sull'argomento, nonché dei valori e delle concezioni alla base del loro pensiero,
- (c) raccolto un'esperienza di ciò che significa fare filosofia e pensare congiuntamente in maniera qualificata (creazione di una cultura della conversazione etica per mettere in chiaro i valori)
- (d) raggiunto maggior consenso e chiarezza sui valori e concetti chiave che intendono avere quale base comune nel proprio lavoro (*team-building* legato a gestione basata sui valori).

Come già detto, questo metodo è stato usato con grande successo in Danimarca come metodo per individuare i valori per i programmi di formazione degli adulti basati sui valori e probabilmente in futuro verrà impiegato anche nella pedagogia generale degli adulti, quando si dovranno affrontare temi di carattere etico ed esistenziale.

5.9. L'orientamento professionale come vocazione – conclusioni

Con il presente articolo, miravo a invitare i lettori a guardare all'occupazione e all'orientamento professionale da una prospettiva esistenziale. Di norma la nostra occupazione è descritta come la nostra carriera, il nostro lavoro o forse solo come un'attività per pagare i nostri conti. Molti considerano questa forma di occupazione come qualcosa di completamente avulso dal resto della vita. In parte ciò è dovuto al fatto che il lavoro nella società industriale ha perso le sue qualità creative, estetiche ed etiche. Nella società industriale, il lavoratore si è raramente visto come l'artefice di qualcosa e il lavoro era raramente qualcosa in cui investire i propri pensieri, sensazioni e capacità. Pochi consideravano il loro lavoro come una vocazione significativa e si sono tuffati nel tempo libero e nella società del consumo, e molti continuano tuttora a farlo.

Una volta lavoro e vita venivano ritenuti un insieme importante. Jim Garrison (2001) sottolinea che il termine "vocation" deriva dal latino "vocare", ossia chiamare. Oggi la vecchia idea di interezza sta riprendendo piede nella nuova società dell'informazione. Rispetto alla società industriale, più persone – ma pur sempre una minoranza – vedono il proprio lavoro come espressione di autorealizzazione o, per meglio dire, parecchi *hanno* fatto del loro lavoro la loro vita; il punto è se tale vita sia stata scelta autonomamente e sia significativa dal punto di vista esistenziale o se la gente si limiti a soddisfare la domanda che la società formula all'individuo di migliorare le proprie qualifiche e diventare più efficiente. In sintesi, uno è soltanto un agente al servizio dello sviluppo o del progresso oppure è un soggetto autogestito

che lavora per vivere i propri valori più veri. Si tratta in effetti di un ideale forse irraggiungibile, ma importante all'interno dell'istruzione e dell'orientamento degli adulti, se l'idea dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita non deve trasformarsi in un obbligo ad apprendere lungo tutto l'arco della vita. Se si vuole che parlare di apprendimento lungo tutto l'arco della vita diventi auspicabile e opportuno, noi, in quanto consulenti impegnati nell'orientamento degli adulti, siamo tenuti ad aiutare coloro che chiedono un aiuto a "scoprire la propria vocazione". Senza un maggior senso collegato al lavoro intrapreso, non sarà possibile parlare né di apprendimento autogestito né di apprendimento guidato dalla società.

Quando la persona in cerca di consulenza si presenta, un primo approccio pratico potrebbe essere fatto chiedendogli di valutare tre questioni esistenziali:

- (a) Che cos'è la vita?
- (b) Come dovrei viverla?
- (c) Qual è il significato della mia vita?

Ogni adulto deve rispondere a tali quesiti e lo fa – consciamente o indirettamente nel modo in cui vive la propria vita. Le questioni successive a cui una persona in cerca di consulenza deve porsi sono:

- (a) Ma di che cosa mi occupo?
- (b) Come ciò mi occupa?
- (c) Come io sono occupato da ciò?

C'è da sperare che con queste semplici domande l'individuo inizi a "prendere in mano la propria vita".

Ma soprattutto siamo noi, in qualità di consulenti dediti all'orientamento degli adulti (e docenti), a dover rispondere a tali quesiti. Se non abbiamo iniziato a chiarire a livello esistenziale i valori, se non ci siamo posti questi interrogativi, non potremo aiutare coloro che chiedono una consulenza e continueremo a fare orientamento professionale strumentale e utilitaristico, che ha ben poco a che fare con l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

I programmi di formazione continua e l'attività di sviluppo sull'orientamento esistenziale degli adulti stanno diventando importanti obiettivi per i consulenti che si occupano di orientamento degli adulti e i ricercatori di domani – e i gruppi di dialogo socratico e di orientamento filosofico costituiranno valide soluzioni per individuare metodi utilizzabili.

Bibliografia

- Boele, Dries. The "benefits" of a socratic dialogue or which results can we promise? *Inquiry*, 1997, vol. 17, n° 3, Spring, 1997.
- Brookfield, S. *Developing critical thinkers*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Brookfield, S. *Understanding and facilitating adult learning: a comprehensive analysis of principles and effective practices*. Milton Keynes: Open University Press, 1996.
- Candy, Philip. *Self-direction for lifelong learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Cohen, E. Philosophical counseling: some roles of critical thinking. In Lahav, Ran; Tillmanns, Maria da Venza (eds.) *Essays on philosophical counseling*. Lanham: University Press of America, 1995, p. 121-131.
- Dupont, S.; Hansen, F. T. *Eksistenspædagogik: på vej mod en ny voksenpædagogik?* Roskilde: FOFU, 1998.
- Foucault, Michel. Hvad er oplysning? *I tidsskriftet Slagmark*, 1987, n° 9, 1984.
- Foucault, Michel. Selvomsoorgens etik som frihedspraksis: en samtale om magt, frihed, etik og subjektivitet. *UNDR: nyt nordisk forum*, n° 55, 1988, p. 36-41.
- Foucault, Michel. *The care of the self*. Harmondsworth: Penguin Books, 1986.
- Garrison, Jim. Adult Education as personal, poetic, and philosophical reflection on occupation. Article à paraître dans l'anthologie *Livslang læring og demokratiske løsningsforslag*. Gads Forlag, 2001.
- Garrison, Jim. *Dewey and Eros*. New York: Columbia University Press, 1997.
- Giddens, Anthony. *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- Hadot, Pierre. *Philosophy as a way of life: spiritual exercises from Socrates to the stoics*. Oxford: Blackwell, 1995.
- Hansen, Finn Thorbjørn. *Den sokratiske dialoggruppe: et værktøj til værdiafklaring*. Oslo: Gyldendal, 2000.
- Hansen, Finn Thorbjørn. *Det filosofiske liv – som dannelsesideal for eksistenspædagogikken*. Oslo: Gyldendal, 2001.
- Hansen, Finn Thorbjørn. Når Folkeoplysning bliver til Eksistensoplysning. *Uddannelse*, n° 8, 1999.
- Hansen, Finn Thorbjørn. Nomaden som dannelsesideal fra interkulturel kompetence til eksistentiel dannelse. In *Globale dimensioner*. Mellemløkeligt Samvirke & Ibis, 1999.
- Hansen, Leif; Hansen, Finn Thorbjørn. Eksistenspædagogik i støbeskeen. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1999, n° 2.

- Heckmann, G. *Das sokratiske Gespräch*. Frankfurt am Main: DIPA, 1993.
- Herbart, Johann Friedrich. *Pædagogiske forelæsninger*. København, 1980/1835.
- Jensen, J.-F. *Frirum: voksenpædagogiske problemer og analyser*. Århus: Klim, 1998.
- Kessel, Jos. *Socrates op de markt: filosofie in bedrijf*. 1997.
- Knowles, Malcom. *Andragogy in action*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- Knowles, Malcom. *Self-directed learning*. Chicago: Follet, 1975.
- Kompetencerådets rapport 1999, Kompetencerådets vismandskollegium*. København: Mandag Morgen Strategisk Forum, 1999.
- Lahav, Ran. Philosophical counseling and taoïsme: wisdom and lived philosophical understanding. *Journal of Chinese philosophy*, vol. 23, 1996.
- Lahav, Ran. What is philosophical in philosophical counseling? *Journal of applied philosophy*, vol. 13, 1996.
- Lahav, Ran; Tillmanns, Maria da Venza. *Essays on philosophical counselling*. Lantham: University Press of America, 1995.
- Long, Huey B. *Self-directed learning: consensus and conflict*. Missouri: Classic Book Distributers, 1991.
- Mezirow, Jack. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- Nussbaum, M. *Therapy of desire: theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
- Oakeshott, Michael. *The voice of liberal learning*. New Haven: Yale University Press, 1989.
- Peavy, R.V. *Konstruktivistisk vejledning*. (RUE Skriftserie). Copenhagen: Rådet for Uddannelses- og Erhvervsvejledning, 1998.
- Schanz, Hans-Jørgen. *Er det moderne menneske blevet voksent?* Århus: Modtryk, 1993.
- Schanz, Hans-Jørgen. *Forandring og balance: refleksioner over metafysik og modernitet*. Århus: Modtryk, 1990.
- Schmidt, Lars-Henrik. *Psykologi og sociologi har spillet fallit*. I Weekendavisen, 1995.
- Schuster, Shlomit C. *Philosophy practice: an alternative to counseling and psychotherapy*. Wesport: Praeger, 1999.
- Sennett, Richard. *Det fleksible menneske*. Højbjerg: Hovedland, 1999.
- Sheats, P. A middle way in adult education. *Adult education*, 1957, vol. 7, n° 4, p. 231-233.
- Yonge, G. Andragogy and pedagogy: two ways of accompaniment. *Adult education quarterly*, 1985, vol. 35, n° 3, p. 160-167.

6. Per un inserimento professionale generatore di un progetto di vita

Jacques Limoges

Poiché tra gli intervenuti a quest' Agora 10, ero – credo – "l'altro"⁽⁵⁵⁾, ossia il solo che all'arrivo ad Atene, non essendo cittadino dell'Unione europea e della Svizzera, ha dovuto passare la dogana; considerando il testo provocatore sottoposto preliminarmente a queste persone-risorse da Éric Fries Guggenheim; considerando anche le proposte formulate in quest'Agora in particolare da Jean Guichard, considerando inoltre il fatto che la manifestazione si svolge in una sede importante della formazione professionale e che ha per tema l'orientamento sociale e professionale, considerando infine che nel programma finale il mio contributo compare nel capitolo "Approccio globale", mi allontanerò un po' dal testo iniziale, non perché lo rigetti, ma perché intendo proseguire sulla scia del fecondo dibattito in corso.

6.1. L'evoluzione della situazione professionale negli ultimi 50 anni

Proseguendo l'analisi storica in precedenza avviata da Jean Guichard, dirò che, in 50 anni, siamo passati dalla carriera a una carriera. Prima degli anni '60, nella mentalità e nella realtà quotidiana della maggior parte della gente, si parlava di occupazione, mestiere, professione, in breve della carriera, ossia di un impiego collegato direttamente alla formazione ricevuta; impiego accessibile quasi automaticamente, ad esempio in seguito a *stages*, il che riduceva al minimo la transizione scuola-lavoro. Inoltre vi erano maggiori possibilità che il primo lavoro si prolungasse per tutta la vita attiva e produttiva d'una persona, come indicano espressioni comuni nella mia lingua, del tipo: avvocato per un giorno, avvocato per sempre oppure vocazione infermieristica. Ne consegue che le teorie di allora, quelle di Super (1957) sugli stadi di sviluppo professionale, si concentravano sulle prime fasi, vale a dire su quelle precedenti e corrispondenti al primo inserimento, trascurando le fasi successive della vita, limitandosi troppo spesso a vaghi indizi e considerazioni.

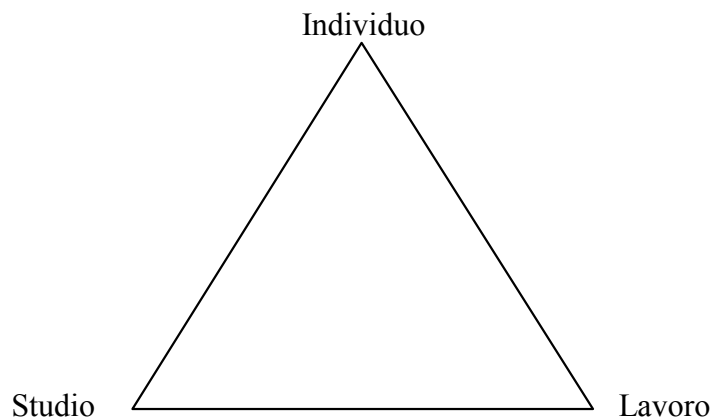
Ora e sempre più, si deve parlare di una carriera. Oltre 30 anni fa, il suddetto autore, ritenuto il padre dell'orientamento nell'America del Nord, rilevava già 7 importanti cambiamenti nel corso di una carriera (Super, 1973)! Oggi sarebbe più corretto parlare di decine e decine di cambiamenti che comprendono formazioni preparatorie, di aggiornamento, di perfezionamento e di riorientamento obbligate o auspiccate; in breve, si tratta di un'oscillazione costante sul piano socioprofessionale tra inserimento ed esclusione, polarizzazione in larga

⁽⁵⁵⁾ Ringrazio gli organizzatori per questo privilegio. Per arricchire il dibattito, farò quanto più possibile riferimento a nostri autori.

misura definita dai responsabili decisionali sociopolitici dei vari paesi, ma eccessivamente soggettiva per le persone che la subiscono. In occasione dell'introduzione del reddito minimo d'inserimento in Francia, dopo aver proposto una metodologia tesa a scaglionare tale polarità su una scala graduale di dieci punti, abbiamo visto regolarmente lavoratori fissi e a tempo pieno collocarsi con decisione dalla parte dell'esclusione per, ad esempio, mettere in evidenza che il loro lavoro esprimeva soltanto una piccola parte delle loro potenzialità e, invece, disoccupati di lunga durata e degli inattivi temporanei (infortunio, maternità, ritorno agli studi) giustificare pubblicamente la loro posizione dalla parte dell'inclusione, sostenendo che il loro momentaneo ritiro rappresentava soltanto una tappa della loro carriera.

Con questa transizione dalla carriera ad una carriera, consegue in primo luogo una frattura con la visione precedente; la carriera diviene più una sfida interattiva che evolutiva e, pertanto, fa emergere ciò che abbiamo chiamato tipi d'occasioni che possono verificarsi o meno nel corso di una vita attiva e produttiva, in maniera ordinata, disordinata e talvolta ripetitiva. Tali occasioni carrierologiche fanno riferimento alla dinamica individuo-studio-lavoro, dinamica che sintetizza bene la ricchezza del settore della formazione e che può essere rappresentata da un triangolo equilatero (figura 1).

Figura 1: La dinamica individu-studio-lavoro, campo specifico dell'orientamento scolastico et professionale



Sei tipi d'occasione coprono l'insieme delle posizioni sul triangolo, preoccupandosi di mantenere costante l'angolo Individuo. I tipi d'occasioni sono:

- (a) prendere una decisione legata alla dinamica Individuo-Studio-Lavoro,
- (b) realizzare una decisione legata alla dinamica Individuo-Studio-Lavoro,
- (c) mantenere una decisione legata alla dinamica Individuo-Studio-Lavoro,

- (d) rivedere una decisione legata alla dinamica Individuo-Studio-Lavoro,
- (e) prendere una nuova una decisione legata alla dinamica Individuo-Studio-Lavoro e
- (f) rinunciare alle decisioni legate alla dinamica Individuo-Studio-Lavoro. Individuo-Studio-Lavoro.

In secondo luogo, soprattutto come campo di ricerca scientifica e pratica, sia personale sia professionale, l'orientamento scolastico e professionale assume un senso più ampio per integrare aspetti come l'inserimento professionale e l'acculturazione per l'impiego, lo sviluppo e la gestione della carriera, le crisi e le transizioni professionali. Lo scopo consiste nel far sì che l'orientamento copra i rischi legati alla vita attiva e produttiva prima, durante e dopo (Limoges, 1988, 1999). In tale ottica è, in primo luogo, imperativo che l'esperienza superi il semplice caso per tener conto delle diverse fasi esistenziali, ossia il breve, il medio e il lungo termine. Se così l'orientamento risponde soprattutto al bisogno immediato del cliente, esso tiene conto e aggiorna la comprensione evolutiva di un tempo, perché – bisogna ammetterlo – con tutti gli attuali cambiamenti del lavoro e del suo mercato vale la pena compiere tale percorso, allo stesso modo in cui l'azione si sostituisce al prefisso (orient-)! Così percepita, la carriera diviene soprattutto un passo progressivo al fine di aggiornare una gerarchia propria dell'individuo di ricadute specifiche nel lavoro che sono: reddito, status, gestione di tempo e spazio, relazioni interpersonali, realizzazioni, ruolo chiave e il senso di vita. Infatti, sia pure con differenze geosocioculturali, nella nostra società non vi è nessun'altra attività umana che il lavoro che sia in grado di assicurare in modo costante e simultaneo queste sette ricadute; contrariamente ad una credenza popolare assai diffusa, da numerosi studi recenti, fra cui quelli di Desmarais (1990), Fournier et al. (1995) e Bujold et al. (1996), sembra che questa visione resti essenzialmente identica tra i giovani d'oggi! Terzo, a causa dell'impatto della carriera, l'orientamento e, in modo più specifico, l'inserimento e la gestione della carriera devono rispondere a modo loro e sistematicamente a tutte le esigenze fondamentali di una persona, ossia essere, amare, avere e potere con i sottoprogetti più o meno formalizzati nel tempo e nello spazio che ne discendono (Goguelin et Krau, 1982; Boutinet, 1996; Limoges et Lahaie, 1998). Con tali esigenze e sottoprogetti, all'orientamento si aggiunge una dimensione nettamente spaziale, che interagisce con la dimensione temporale già tenuta in considerazione. Come sottintende il titolo di questo contributo, l'orientamento deve decisamente incentrarsi su un progetto professionale di vita, il che può concretamente significare che il progetto professionale deve essere subordinato ad altri progetti esistenziali, come un progetto legato al bisogno d'essere. In un lasso di tempo assai breve, quanta strada è stata percorsa! All'inizio degli anni '80, gli studi di Fahmy e Veillette (1982) sulla situazione delle donne e la loro carriera si potevano riassumere con un'espressione lapidaria: progetto professionale o progetto di vita. Parallelamente, ma questa volta sulla scorta di uno studio sulle coppie e le prime maternità, Spain e Bédard (1983) hanno concluso il loro rapporto quasi con le stesse parole, ossia progetto professionale e progetto di vita; la congiunzione "e", indice di una possibile uguaglianza, aveva sostituito "o", indice di inconciliabilità! Poi è stato pubblicato in Europa il libro di Goguelin e Krau, il cui titolo conteneva le medesime locuzioni, ma separate da una semplice virgola; punteggiatura, dice il dizionario, che serve a sottolineare una breve pausa nella lettura! Da "o" a "e" siamo passati al "silenzio". Continuando questo excursus storico,

alcuni anni fa mi è sembrato il momento di promuovere l'idea del progetto professionale di vita e, di conseguenza, più che mai, di affermare che l'orientamento scolastico e professionale deve essere pieno garante di questo megaprogetto esistenziale (Limoges, 1995).

Si nota che una delle sette ricadute del lavoro è quella di assicurare un ruolo chiave, per non dire di base, come dimostra l'impressionante studio longitudinale di Vaillant (1977), di sostegno e di riferimento per gli altri ruoli esistenziali. I già citati lavori di Desmarais e Bujol, nonché la comunicazione di Laura Cassio ribadiscono tale constatazione; nelle nostre culture, anche dopo decenni di profonde mutazioni, il lavoro rimane il principale vettore nello sviluppo dell'identità personale. Pertanto, per nessun motivo e ancor meno per semplici considerazioni socioeconomiche, il lavoro può essere ridotto a una semplice attività umana per "riempire" il tempo, né essere considerato un'attività come le altre. L'inserimento professionale resta quindi una priorità sia personale sia sociale!

6.2. Per riuscire in un tale inserimento, la formazione deve tener conto di tre vite

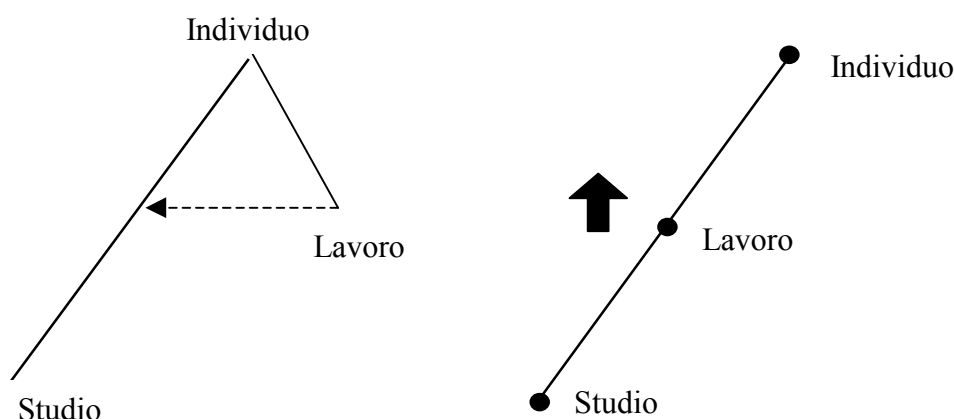
Per assicurarsi che un inserimento professionale sia latore di un progetto professionale di vita, la formazione che lo precede deve tener conto di tre vite, ossia deve essere al contempo un ambiente di vita, al centro della vita e diventare un altro contesto di vita.

6.2.1. Un contesto di vita

Innanzitutto la scuola o il centro di formazione, vale a dire l'angolo Studio nel triangolo della dinamica Individuo-Studio-Lavoro, deve essere un contesto di vita. Ciò è possibile se il progetto di studio o d'apprendistato diviene coerente e intrinsecamente motivante per lo studente. A tale fine, al contrario delle prassi in vigore, il bilancio professionale deve essere tracciato dall'entrata in una formazione qualificante per tutta la sua durata, come il sostegno del concetto di Scuola orientante ora in atto nel Québec. Nel diventare un contesto di vita, la scuola o il centro di formazione colma una richiesta a breve termine e, se lo si giudica in base alla riuscita e alla permanenza scolastica, tale contesto di vita è particolarmente favorevole alle donne (Bouchard et al. 1997). Se però la scuola o il centro di formazione si limita ad essere solo un contesto di vita, prima o dopo c'è il rischio di cadere in un'impasse che abbiamo già definita "accademica" (Limoges, 1992). Come indica la figura 2, ai fini pratici ciò significa che l'angolo Studio – soprattutto in quanto scuola o centro di formazione – diventa una meta a sé e, peggio ancora, che il lavoro vi sarebbe del tutto subordinato come accade spesso negli stages nei corsi di formazione. Ciò sfocia in un'impasse perché, non sensibilizzando alle realtà e alla cultura del mercato del lavoro, esso inibisce fortemente la transizione scuola-lavoro. Impasse dovuta anche al fatto che trasformerebbe la scuola o il centro di formazione in un ghetto intellettuale degno delle *Femmes savantes* di Molière: sanno tutto e si pronunciano su tutto, ma il loro impatto socioeconomicopolitico era pari a zero! In questa corrente di pensiero, mi sembra importante sottolineare che nel Québec, i maggiori

tassi di abbandono scolastico, soprattutto maschile, hanno coinciso con il periodo in cui lo slogan promozionale del Ministero dell'istruzione era: Scuola, ambiente di vita!

Figura 2: *L'impasse accademica*

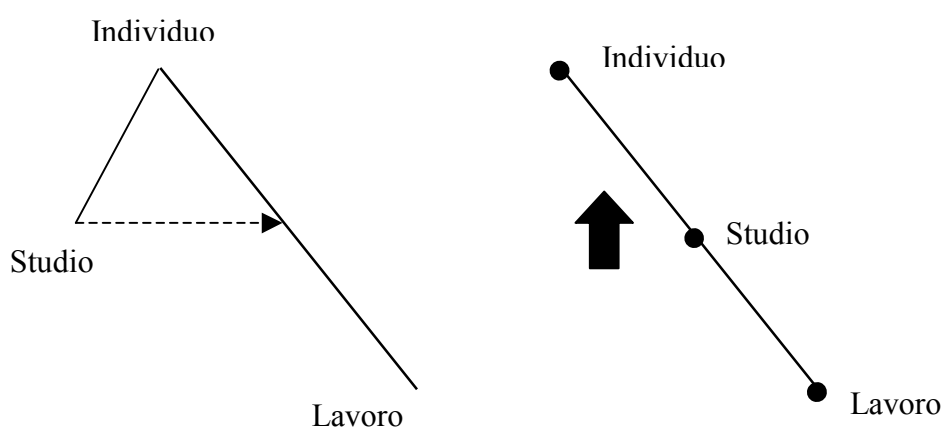


6.2.2. Al centro della vita

Perciò, per assicurare questo ideale d'inserimento professionale, la scuola o il centro di formazione deve trovarsi al centro della vita e mi sembra che le proposte di Jean-François Germe si muovano in tal senso. Infatti, la scuola o il centro di formazione deve essere strategicamente al centro della vita, in particolare della vita sociale, politica ed economica – insomma, della vita che genera e gestisce le varie attività professionali. E' l'obiettivo principale del concetto di Scuola orientante! In altri termini, il tempo di formazione deve essere un'occasione di sensibilizzare i discenti alla realtà del mondo del lavoro, attivando progressivamente la loro interazione con questo mondo per far emergere, a medio termine, un progetto di carriera, e, a breve termine, un progetto d'inserimento professionale. Il tempo di formazione deve permettere di familiarizzare con il mondo del lavoro, assai diverso dal mondo scolastico. Questa seconda via od opzione per la scuola o il centro di formazione punta all'azienda a medio termine; azienda ricercata con decisione dagli uomini. In effetti, tutti gli studi sui problemi precoci d'apprendimento e sull'abbandono scolastico, due piaghe che riguardano soprattutto i giovani meno abbienti (Bouchard et al. 1997), indicano tra le principali cause di tali fenomeni l'assenza di progetti accademici e professionali. Se si ha solo questa seconda opzione, ciò significa puntare solo sull'angolo Lavoro, e appare che una seconda impasse, definita "carrieristica", riduce con rapidità Studio, soprattutto la scuola o il centro di formazione, a mera anticamera del mercato del lavoro, che verosimilmente farà

emergere solo gli aspetti negativi dell'altro mondo! Paradossalmente, la seconda opzione è ora assai apprezzata, in particolare dal cosiddetto neoliberalismo. Eppure è stato spesso dimostrato – e la figura 3 lo sintetizza bene – che riducendo l'Individuo a semplice ingranaggio della produzione economica, gli si toglie ogni potere intrinseco di automotivazione. Con il suo triplo cervello, l'Individuo non può essere ridotto a comportarsi come un'ape o una formica, anche se su parecchi punti tali specie sono più efficaci e produttive per un determinato compito (Limoges, 1992).

Figura 3: L'impasse carrieristica



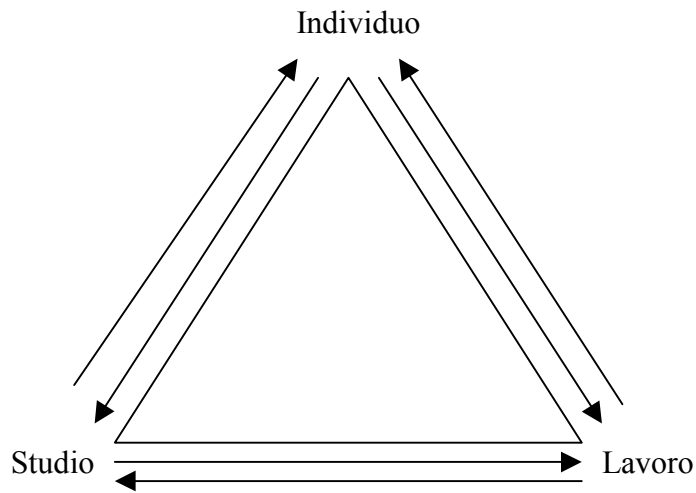
6.2.3. Un altro contesto di vita

Infine, è impossibile raggiungere un tale obiettivo d'inserimento, se la scuola o il centro di formazione non rappresentano anche un altro contesto di vita, una specie d'interspazio rappresentato dalla superficie del triangolo, interspazio in cui è possibile transitare da un angolo all'altro, sia per prepararsi o per prendere la rincorsa sia per colmare una carenza o ridurre un eccesso, ma soprattutto per avere un'altra ottica, alternative e altre scelte. A tale fine occorre che la scuola o il centro di formazione ottimizzi le relazioni intergenerazionali, fra l'altro, tra discenti da un lato e corpo amministrativo e docente dall'altro. E' in questo interspazio che si costituisce il sistema di ruoli di un individuo con, come ho già sottolineato, il ruolo di lavoratore – attuale o futuro – come base.

Come indica la figura 4, la scuola o il centro di formazione che mirano a stimolare le tre vite, o ciò che io ho definito l'opzione "carrierologica", evita le impasse precedenti, grazie alla mescolanza e all'intergenerazionalità, perché un gruppo colma le lacune dell'altro e viceversa. Così, promuovendo e dimostrando la fattibilità della scuola come contesto di vita, le ragazze soddisfano il loro bisogno fondamentale d'appartenenza, aiutando i ragazzi a non cadere

nell'impasse di ridurre la scuola ad essere al centro della vita. In cambio, a contatto con i più anziani, essi scoprono che la scuola non è tutto, che esistono altri contesti di vita, ecc. Assicurando i tre contesti di vita, la scuola o il centro di formazione aumenta sensibilmente le possibilità di un inserimento basato su di un progetto professionale di vita.

Figura 4: L'opzione carrierologica



Bibliografia

- Bouchard, P.; et al. *De l'amour de l'école*. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 1997.
- Boutinet, J.-P. *Psychologie de la conduite de projet*. Parigi: PUF, 1996.
- Bujold, C.; et al. L'importance du rôle travail par rapport à d'autres rôles de la vie. *Revue canadienne de counseling*, 1996, n° 30, p. 71-85.
- Desmarais, D. *Trajectoires professionnelles et expérience de chômage*. Montréal: Dip. d'Antropologia, Università di Montréal [tese inedita], 1990.
- Fahmy, P.; Veillette, D. Les femmes et le monde du travail rémunéré. In *Collectif Laure-Gaudreault, femmes, éducation et transformations sociales*. Montréal: Éditions du Remue-ménage, 1982, p. 247-293.
- Fournier, G.; et al. Croyances vocationnelles des jeunes de 16 à 25 ans en difficulté d'insertion socioprofessionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 1995, n° 20, p. 109-128.
- Goguelin, P.; Krau, E. *Projet professionnel, projet de vie*. Parigi: PUF, 1983.
- Limoges, Jacques. À l'aube du 21^e siècle: le conseil d'orientation scolaire et professionnelle. *Revue carriérologie*, 1999, n° 7, p. 195-218.
- Limoges, Jacques. L'insertion professionnelle, un processus permanent et continu. In Dupont, P. *Éducation et travail*. Sherbrooke: CRET, Università di Sherbrooke, 1992.
- Limoges, Jacques. *L'orientation et les groupes*. St-Laurent: Fides, 1988.
- Limoges, Jacques. Projet professionnel de vie, emplois connexes et compromis nobles. *Revue carriérologie*, 1995, n° 5, p. 77-78.
- Limoges, Jacques; Lahaie, R. *OPTRA: programme-cadre d'insertion professionnelle*. Sainte-Foy: Éditions Septembre, 1998.
- Spain, A.; et al. L'orientation des femmes choix de carrière ou choix de vie. *L'orientation professionnelle*, 1983, n° 19, p. 20-31.
- Super, D. Les théories du choix vocationnel: leur évolution, leur condition courante et leur utilité. In Laflamme, C.; Petit, A. *L'information scolaire et professionnelle dans l'orientation*. Sherbrooke: Facoltà d'istruzione, Università di Sherbrooke, 1973, p. 44-64.
- Super, D. *The psychology of careers*. New-York: Harper & Row, 1957.
- Vaillant, R. *Adaptation to life*. Boston: Little, Brown & Co, 1977.

7. Dalla formazione professionale alla formazione professionale sociale: aiutare le persone a superare la paura del libero arbitrio e dell'autonomia

Charalambos Michailidis

La nostra epoca è caratterizzata da mutamenti notevoli e continui dell'ambiente internazionale economico, sociale e politico. In tale contesto, dove la sola certezza è l'incertezza, le aziende si trasformano, in un ciclo di cambiamenti permanenti, e devono, tra molti altri obblighi, ridefinire le proprie strategie, adattare le loro strutture organizzative, rafforzare la loro creatività, adottare idee innovatrici e diversificare prodotti e servizi.

Tuttavia, anche se un numero sempre maggiore di aziende è disposto ad accettare la realtà della modernizzazione e della ristrutturazione che essa implica, esse non capiscono sempre le vere ragioni che impongono tale modernizzazione e, di conseguenza, non sono in grado di determinarne chiaramente la natura, la portata e il grado di cambiamento necessari. Pertanto conviene cominciare con un breve excursus storico sulla gestione aziendale, che ci permetterà di capire meglio da un lato la natura e la filosofia dei mutamenti a cui assistiamo e, dall'altro, il ruolo che devono svolgere non solo la formazione professionale, ma anche l'istruzione in generale per aiutare le parti sociali ad essere più efficaci a livello di trasformazione.

All'inizio del XX secolo ha fatto la sua comparsa una forma di gestione e organizzazione nuova per l'epoca: la "gestione scientifica". L'idea che molte persone lavoravano nello stesso luogo, con metodo, disciplina e rendimento, per fabbricare prodotti complessi e uniformi era divenuta realtà. La natura del lavoro era totalmente specializzata, standardizzata e gerarchicamente strutturata, concepita e studiata sin dall'inizio da "specialisti" e lavoratori selezionati e formati "scientificamente", che, motivati da un salario aumentato in funzione del rendimento, obbedivano senza discutere ai "conoscitori" che erano loro superiori. Quando il lavoro era organizzato dai dirigenti sulla base di una concezione e una pianificazione "scientifiche", il... "resto" dei lavoratori doveva essere costituito da esecutori buoni e docili.

Così la "gestione scientifica" ci ha trasmesso, tra l'altro, la convinzione che la missione dei quadri è quella di pensare, pianificare e controllare, mentre la missione degli altri lavoratori è quella di eseguire. Questa è una delle principali ragioni formulate per spiegare l'organizzazione gerarchica delle aziende. Il fatto di dirigere un'équipe, un servizio, presuppone che si possiedono più conoscenze, che si ha un'immagine delle cose che permette di agire da supervisore, che si ha un livello educativo più elevato (le famose qualifiche!) rispetto ai subalterni e che si ha più esperienza. Pertanto si è in grado di controllare il sistema che si gestisce, di dargli un orientamento ritenuto adeguato e di adattarlo a nuove situazioni.

Attualmente però gli orizzonti della conoscenza sono assai ampi e, grazie alle tecnologie dell'informazione, sono diventati praticamente illimitati. L'odierna azienda "apprende", nel senso in cui s'impegna in un processo di raccolta, diffusione, trattamento e interpretazione dell'informazione, utilizzando e conservando le informazioni indispensabili per rispondere, quanto prima, alle esigenze dell'ambiente. Nelle imprese, la conoscenza è liberamente accessibile e quindi inevitabilmente disseminata. Perciò al contrario della concezione tradizionale secondo cui si riteneva che i quadri la possedessero *ex officio*, essa non è più concentrata nei loro cervelli.

La conoscenza è invece diffusa nell'intero luogo di lavoro; ogni lavoratore è, potenzialmente, una fonte d'innovazione e d'iniziativa. L'azienda attuale è un sistema in cui la conoscenza è distribuita – ovvero non è posseduta in esclusiva da nessuno – e la sua valorizzazione richiede la cooperazione tra vari individui – un po' come la sinergia tra vari computer in una rete condivisa. Il libero arbitrio, che si è tanto sforzato di sradicare il modo tradizionale di gestione "scientifica", è onnipresente – e lo è ancor più quando brilla per la sua assenza.

I moderni guru del management concepiscono l'azienda come un "sistema spontaneo", ossia un'organizzazione che, senza ricevere ordini da un centro, è in grado di produrre risposte innovatrici a nuovi stimoli. Al contrario del concetto tradizionale di gestione "scientifica", le prassi di lavoro in vigore in un'azienda non sono pianificate nel loro insieme sin dall'inizio; esse si configurano in un processo d'azione reciproca tra norme, che esistono inevitabilmente in ogni luogo di lavoro, e libero arbitrio, rivendicato dai lavoratori per risolvere i loro problemi specifici. L'autorganizzazione è ormai inevitabile in tutti i luoghi di lavoro. Un'azienda che intende migliorarsi di continuo deve basarsi necessariamente sul libero arbitrio e sull'autorganizzazione dei dipendenti. La capacità di mobilitare e valorizzare le conoscenze di tutte le risorse umane costituirà il vantaggio concorrenziale dell'impresa del XXI secolo.

Ciò ci porta ad uno dei concetti più forti della moderna gestione, sviluppatosi negli ultimi anni: l'autonomizzazione, che permette di migliorare il rendimento di un'azienda grazie ad un migliore decentramento delle competenze e ad un migliore trasferimento dei poteri. Si tratta di un metodo di gestione che incoraggia i lavoratori a prendere decisioni e ad assumere maggiori responsabilità per le loro azioni, nelle condizioni di minor guida e controllo. Per assicurare un miglioramento permanente, non si tratta di spingere i lavoratori a definire o a raggiungere obiettivi sempre più ambiziosi, ma di appoggiarli, di rendere autonomi i loro sforzi affinché si migliorino di continuo, grazie ai maggiori poteri di cui dispongono e alla partecipazione alla creazione di conoscenza e visione.

Tutti pensano che la creazione di una cultura in cui le persone si possono rendere autonome sarà utile per lavoratori, quadri e aziende. Questo tipo di cultura permette ai lavoratori di sfruttare le loro competenze, esperienze e motivazione personale per assicurare risultati all'azienda. I lavoratori divengono membri di un'équipe responsabile di risultati che sono, in modo tangibile e non tangibile, utili all'impresa. Il lavoro procura loro un senso di proprietà, entusiasmo e orgoglio. I quadri diventano capi équipe che stimolano la partecipazione di tutti i componenti l'équipe. Essi scoprono che è molto più facile ottenere risultati in questo modo

che mediante una cultura gerarchica e acquisiscono un nuovo senso di orgoglio di fronte a équipe autonome che forniscono un rendimento ben superiore a quello ritenuto possibile.

Chi può mettere in dubbio i risultati finali del rendersi autonomi? Domandate alla direzione di un'azienda se vuole lavoratori che si assumono responsabilità, che s'interessano all'impresa come se essa appartenesse loro, che desiderano impegnarsi affinché abbia successo: la risposta è sicuramente affermativa. Domandate ai lavoratori se desiderano sentire di avere un valore, se s'interessano al loro lavoro e se ne ricavano un senso di orgoglio: la risposta è certamente affermativa. Pertanto direzione e lavoratori vogliono la stessa cosa! In tal caso, perché è così difficile realizzare questo processo?

La difficoltà contro cui tutti si scontrano è che è molto più facile parlare di rendersi autonomi che creare una cultura in cui tale processo abbia successo. Il passaggio dalla gerarchia al rendersi autonomi non è facile. Non bastano una dichiarazione, un desiderio, uno sforzo momentanei. Non è facile rinunciare ad accettazioni, atteggiamenti e sistemi (politici e processi) che funzionano in modo soddisfacente in una cultura gerarchica e sostituirli con elementi analoghi che favoriscono il divenire autonomi. Non è facile creare una cultura dell'essere autonomi. Ciò presuppone l'agire con una forza interna di fronte alle condizioni avverse e mantenere il fragile equilibrio tra responsabilità e libertà.

Divenire autonomi significa liberare la propria forza mediante la partecipazione al funzionamento dell'azienda, il senso di proprietà del lavoro svolto, la responsabilità, un interesse da proprietario verso l'azienda e l'orgoglio. Essere autonomi è un elemento cruciale per le aziende che vogliono essere competitive nell'attuale contesto economico. Perché le aziende abbiano successo nel nuovo contesto, i lavoratori devono letteralmente sentire che il lavoro appartiene loro e che svolgono un ruolo determinante. Questo punto di vista è condiviso su scala mondiale da numerose aziende, le più prospere e rispettate.

L'errore non sta nel concetto di rendersi autonomi in sé, ma nel fatto che non sappiamo come passare da una mentalità più tradizionale di gerarchia ad una mentalità di autonomia. Sono più numerose le aziende che parlano di autonomia di quelle che l'applicano. Molti dirigenti pensano che, se loro e i lavoratori vogliono divenire autonomi, ciò avverrà "spontaneamente". Tale cambiamento di mentalità è fondamentale e richiede che si sostituiscano vecchie abitudini con nuove. Perciò è importante capire quello che è in realtà il divenire autonomi, conoscerne le tappe fondamentali, compiere sforzi effettivi e dar prova di tenacia.

Il motivo principale per cui tale processo non è così facile è che i quadri pensano spesso che tutto ciò che devono fare per rendere autonomi i lavoratori è "dare ai membri della loro équipe il potere di prendere decisioni o di ordinare un cambiamento d'atteggiamento". Essi ritengono di dare così ai lavoratori libertà d'azione, anche se, al contempo, si rendono spesso conto che i membri dell'équipe sono restii ad assumersi responsabilità decisionali. Dal canto loro, questi ultimi esprimono il loro desiderio di controllare e di partecipare al processo decisionale, ma credono che i capi frappongano ostacoli che impediscono loro d'assumere responsabilità. E' evidente che i lavoratori non sono automaticamente preparati ad affrontare le sfide indotte dall'essere autonomi. Essi pensano spesso di voler diventare autonomi, finché capiscono ciò

che questo significa dal punto di vista dei cambiamenti che devono attuare in quanto membri dell'équipe. La fonte di tali difficoltà risiede nel notevole cambiamento necessario nel modo di pensare del capo e dei membri dell'équipe. L'essere autonomi rimette in questione vari elementi tra i più fondamentali che i capi e i membri dell'équipe ritenevano indiscutibili. E' possibile che il modo di pensare alla base del successo dell'individuo e dell'azienda in passato non sia più pertinente nel mondo dell'autonomia. Gli atteggiamenti, i comportamenti, le prassi e le relazioni devono cambiare per permettere di rendere autonoma l'azienda, i suoi lavoratori e i suoi quadri.

E' questo uno dei problemi cruciali, che costituisce anche una sfida per il nuovo ruolo che deve svolgere la formazione professionale per sostenere i lavoratori e le aziende in tale direzione.

Quando un lavoratore inizia a liberarsi dai "legami originali" del contesto aziendale tradizionale, che gli assegnava il ruolo di esecutore passivo di compiti e ordini, avvia un processo d'individualizzazione, che lo pone dinanzi ad un nuovo compito: orientarsi, familiarizzare con un ambiente nuovo e incerto, sforzandosi di sviluppare il libero arbitrio e il senso di responsabilità. Per capire il destino dell'azienda, bisogna esaminare il crescente processo d'individualizzazione, caratterizzato da due aspetti (⁵⁶):

- (a) da un lato, l'individuo si rende sempre più autonomo dal punto di vista emotivo e intellettuale e sviluppa il proprio libero arbitrio;
- (b) dall'altro, l'individuo prova un senso crescente di solitudine e isolamento.

Se però il processo d'individualizzazione avviene automaticamente, l'affermazione di sé è ostacolata da vari fattori individuali e sociali. La forbice tra le due evoluzioni crea un senso insostenibile d'isolamento e debolezza, che a sua volta genera meccanismi psichici di fuga.

I legami originali procurano una certezza e un'unione solida con il contesto esterno. Man mano che l'individuo rompe con il mondo tradizionale, comincia a capire che è solo, che è un'entità distinta dalle altre. La rottura con un mondo che, per l'individuo, è incrollabile, onnipotente e spesso minaccioso e pericoloso, gli dà un senso di debolezza e angoscia. Finché l'individuo faceva parte integrante di tale mondo, che ignorava le potenzialità e le responsabilità dell'azione individuale, non aveva bisogno di averne paura. Ma, da quando diviene un individuo a sé, si sente solo di fronte a questo mondo, ai suoi pericoli e alle sue manifestazioni più opprimenti. La crescente separazione genera un isolamento, che si traduce in un senso d'abbandono e d'intensa insicurezza.

La soluzione che si offre all'individuo è quella di cedere, di rinunciare alla sua libertà d'azione e di sforzarsi di superare la solitudine, colmando il fossato che si è aperto tra il suo "io" e il mondo. Si tratta di una fuga da una situazione insostenibile, che, se continuasse, renderebbe

(⁵⁶) Erich Fromm. *La peur de la liberté* [titolo originale: *Escape from freedom*. 1941]. Trad. fr. 1963. Paris: éd. Buchet-Chastel.

insopportabile la sua vita. Pertanto la fuga è caratterizzata dalla resa totale dell'individualità e dell'integrità di se stessi. Non si tratta così di una soluzione che promuove la produttività, la creatività e il libero arbitrio, ma di una soluzione che allevia uno stato insostenibile d'angoscia e rende possibile la vita attiva evitando il panico. Tuttavia, essa non risolve il problema più grave e ha per corollario una specie d'irresponsabilità professionale, che produce solo azioni automatiche e imposte.

Si osserva quindi una tendenza dell'io a rinunciare alla sua indipendenza, a fondersi con qualcuno o qualcosa a lui esterno, per acquisire la forza che gli manca. In altri termini, è qui che inizia la ricerca di nuovi "legami secondari" per sostituire i "legami originali" ormai rotti. Le forme più frequenti con cui si manifesta la tendenza al condizionamento sono il senso di inferiorità, debolezza e mediocrità. Il lavoratore evidenzia una tendenza a sottovalutarsi, ad apparire debole e a non essere in grado di avere in pugno le cose. In generale, le persone di questo tipo presentano una forte dipendenza da forze a loro esterne come altri lavoratori, istituzioni organizzative o procedure burocratiche, e cercano un alibi per liberarsi del peso insostenibile della responsabilità personale. Essi si convincono di non fare ciò che desiderano, ma di piegarsi ad ordini, veri o fittizi, di queste forze allogene. Sono incapaci di provare il senso di "volere", "potere" o "essere". Avvertono la vita come qualcosa di una forza impressionante che non sono in grado di dominare o controllare.

La perdita dell'"io" aggrava il bisogno di un condizionamento, poiché genera un dubbio intenso sull'identità dell'individuo. La perdita d'identità induce un bisogno imperativo di concessioni. Ciò significa che l'individuo è sicuro di sé solo se vive secondo le aspettative degli altri. Se la sua vita non corrisponde a tale immagine, egli corre il rischio non solo di essere respinto e di essere sempre più isolato, ma anche di perdere l'identità della sua personalità, mettendo in pericolo la propria salute mentale. In seguito alle concessioni per quanto riguarda le attese degli altri, al fatto che non è diverso da ciò che "conviene" agli altri, i dubbi sulla sua identità sono placati e raggiunge un certo grado di certezza. Le illusioni relative a se stesso costituiscono utili stampelle per chi non può avanzare da solo. Tuttavia, il prezzo da pagare è alto e annulla qualsiasi speranza di creatività e libero arbitrio.

Ciò a cui occorre prestare particolare attenzione è che tale senso non è cosciente; spesso è nascosto da un senso compensatore di autostima e di perfezione perché, in alcune condizioni, le tendenze masochiste possono dare certi frutti. Se l'individuo trova modelli imprenditoriali che soddisfano le tendenze masochiste – e di certo li trova –, acquisisce certezze; inizia ad autostimarsi e si lascia pervadere da un senso di perfezione e di successo. Se però si penetra nella dinamica incosciente di un simile lavoratore, si avverte che è riuscito a sradicare le angosce manifeste, ma non il conflitto più profondo e lo sconforto inespresse. Coscientemente, l'individuo può provare un senso di certezza e di "appartenenza", ma, in realtà, resta un essere senza forza che soffre del naufragio del suo "io". Malgrado il suo ottimismo e l'iniziativa fittizi, il lavoratore è oppresso da un intenso senso di debolezza e di paura.

Da tale analisi si deve forse concludere che esiste un ciclo che porta ineluttabilmente dalla libertà a una nuova dipendenza? La liberazione da tutti i legami originali fa dell'individuo un

essere solo ed isolato al punto che deve assolutamente cercare nuovi legami? L'indipendenza e l'autonomia sono quindi sinonimi d'isolamento e paura? O forse vi è uno stato di libertà positiva in cui l'individuo esiste in quanto "io" indipendente, non isolato, ma in osmosi con il mondo, armoniosamente integrato nell'insieme del quadro imprenditoriale?

Per fortuna, la risposta è affermativa. Il processo di maggiore libertà non porta necessariamente ad un circolo vizioso. L'uomo può essere libero senza essere solo, può possedere uno spirito critico senza essere sommerso da dubbi, può essere indipendente pur facendo parte integrante di un'azienda. L'uomo può raggiungere tale libertà affermando il suo "io", essendo se stesso. La maggior forza dell'uomo risiede nell'affermare la sua personalità. Ma come affermare il proprio "io"? Ciò avviene grazie non solo all'intelligenza, ma anche a tutta la personalità, ossia esprimendo attivamente le facoltà intellettuali ed emozionali. Ognuno di noi possiede tali facoltà, che divengono realtà nella misura in cui si esprimono. In altri termini, la libertà positiva risiede nell'attività spontanea dell'intera personalità.

L'attività spontanea non è un'attività imposta a cui l'individuo è spinto dal suo isolamento e dalla sua impotenza. Non si tratta dell'attività di un automa, dell'adozione acritica delle norme e dei modelli imposti dall'ambiente aziendale. L'attività spontanea è l'attività libera e deliberata dell'"io". Per attività, non va inteso non solo il "fare qualcosa", ma anche la qualità dell'attività creatrice e responsabile, che si manifesta contestualmente all'esperienza emotiva, spirituale e affettiva dell'individuo. Così, non solo l'"io" rimane inalterato, ma diventa più forte, perché l'"io" è tanto più forte quanto è più attivo sotto il profilo creativo. Il vero sviluppo dell'"io" è uno sviluppo organico, l'apertura del nucleo e delle sue caratteristiche specifiche, proprie di un unico individuo.

L'incapacità di un individuo d'agire spontaneamente, d'esprimere i suoi sentimenti e ciò che pensa, nonché il bisogno che ne deriva di presentare un "io" fittizio agli altri e a se stesso sono alla base del senso di inferiorità e debolezza. Nulla ci fa vergognare maggiormente se non il fatto di non essere noi stessi e nulla ci inorgoglisce e ci soddisfa di più che pensare, sentire ed esprimere noi stessi.

Se l'individuo afferma il suo "io" mediante l'attività spontanea e stabilisce così un rapporto tra sé e il mondo, pone fine al suo isolamento. Lui e il mondo divengono elementi di un insieme organizzato. L'individuo prende in questo insieme il ruolo che gli spetta e cessa di dubitare di sé e del senso della vita. Si libera del dubbio fondamentale circa la sua persona e il suo posto nella vita, acquisisce forza, fiducia in sé e certezza. La nuova certezza non deriva dalla protezione che gli offre una forza superiore esterna. La nuova certezza è dinamica. E' la certezza che può dare la libertà che non ha bisogno d'illusioni, perché ha sradicato le condizioni che avevano bisogno di illusioni.

In tale contesto, il processo educativo deve far sì che tutti i lavoratori, a prescindere dalla loro età, siano adeguatamente preparati alla vita attiva e alla creazione di una personalità autonoma e indipendente. Il sistema educativo deve riconoscere, in modo pratico e sincero, che ogni individuo ha un proprio carattere unico, aiutandolo a svilupparsi e a comprendersi, ossia a capire le sue potenzialità e i suoi limiti. Il "conosci te stesso" della filosofia platonica è uno

dei fattori più importanti per rendere dinamico l'uomo e condurlo verso la felicità. Per tale motivo, esso deve essere anche il più rilevante del sistema d'istruzione e formazione.

Purtroppo, il concetto di formazione professionale è ancora associato all'apprendimento di una speciale tecnica o di una professione. Invece di risvegliare tutta l'intelligenza, l'istruzione incoraggia l'individuo ad adeguarsi ad un certo modello, ostacolando così l'unità del suo percorso di autocomprensione. Che valore hanno le conoscenze di un lavoratore, se continua a vivere nella sua confusione? Che senso hanno le sue capacità tecniche e professionali se non le può esprimere efficacemente e farsi capire dagli altri? Una simile istruzione può solo ingenerare confusione sul luogo di lavoro, perché crea in ogni individuo barriere psicologiche che lo separano e lo allontanano dagli altri.

Ciò che noi attualmente chiamiamo "istruzione", consiste nell'accumulare informazioni e conoscenze partendo dai libri, cosa che può fare chiunque sia in grado di leggere. Ciò porta l'individuo a sfuggire dal proprio sviluppo; tale fuga, come tutte, crea inevitabilmente maggiori problemi. Conflitti e confusione nascono da relazioni interpersonali sbagliate, da relazioni sbagliate tra lavoro e sopravvivenza. Se tali relazioni non sono capite e trasformate, la semplice raccolta d'informazioni e la sola acquisizione di competenze specifiche possono soltanto emarginare aziende e lavoratori rispetto ai mutamenti in atto a livello mondiale.

Il processo educativo non deve soltanto mirare ad esercitare lo spirito. L'esercizio contribuisce ad aumentarne l'efficacia, ma non lo completa. Uno spirito solamente esercitato rappresenta una continuità con il passato e non potrà mai scoprire il nuovo. E' indubbio che la conoscenza e la specializzazione sono indispensabili, ma accordare loro importanza esclusiva porta ad un'impasse. La missione dell'istruzione è di creare esseri umani completi e, perciò, dotati d'intelligenza. La semplice acquisizione di diplomi aumenta la capacità meccanica, ma non assicura l'intelligenza. L'intelligenza non è soltanto informazione e non si acquisisce partendo da libri, come non consiste in reazioni abili d'autodifesa o in affermazioni aggressive. Un individuo che non ha compiuto studi può essere più intelligente di un soggetto assai istruito. Abbiamo fatto degli esami e dei voti un criterio per valutare l'intelligenza e abbiamo sviluppato uno spirito "astuto" che evita i veri problemi umani.

Il nuovo criterio

In tale contesto è emersa nelle aziende moderne un'altra dimensione dell'intelligenza, che non si limita più alle competenze cognitive, alle conoscenze sviluppate tramite studi, istruzione e specializzazione tecnica. La nuova dimensione dell'intelligenza ha evidenziato che il successo nella vita - e nel lavoro - non va per forza di pari passo con un elevato QI e la specializzazione, ma soprattutto con un altro aspetto delle facoltà umane, l'"intelligenza emotiva".⁽⁵⁷⁾

⁽⁵⁷⁾ Daniel Goleman. *L'intelligence émotionnelle, n° 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail* [titolo originale: *Working with emotional intelligence*. 1998]. Trad. fr. 1999. Parigi: Laffont.

Con "intelligenza emotiva", s'intende l'attitudine dell'uomo all'autoconoscenza, a dominarsi e controllarsi, il senso di responsabilità e la capacità di porsi al posto degli altri e di comprenderli, d'ascoltare con attenzione e di esercitare un'influenza, di comunicare efficacemente e di collaborare.

In una certa misura, il concetto d'intelligenza emotiva si rifà ad un nuovo modo di intendere verità già note sulla specie umana, ma getta una nuova luce sul successo professionale, sui conflitti sul posto di lavoro, sul lavoro di gruppo, sulle facoltà che permettono ai "migliori" come rendimento di distinguersi, sulle condizioni che sono indispensabili affinché l'individuo eccella in un'azienda o in un'organizzazione e che assicurano la prosperità e il progresso dell'impresa o dell'organizzazione.

L'intelligenza emotiva offre una nuova prospettiva, utile non solo ai dirigenti, ai quadri superiori e agli altri responsabili aziendali, ma anche ai lavoratori di qualsiasi grado che contribuiscono con il loro lavoro al funzionamento, alla redditività e alla prosperità dell'impresa. Sottolineando la dinamica di un vero lavoro di gruppo, essa offre gli strumenti e le linee direttrici che gli individui e le aziende possono utilizzare per ottimizzare le loro potenzialità e raggiungere obiettivi più elevati.

Il mondo delle aziende nel suo insieme non ha forse ancora compreso tutta l'importanza delle facoltà emotive per riuscire sul piano sia personale sia dell'organizzazione. Tuttavia, esse costituiscono l'assoluta priorità sul luogo di lavoro, che si evolve ininterrottamente, scoprendo un nuovo contesto in cui nessuno potrà sopravvivere ed eccellere senza intelligenza emotiva.

Le norme del lavoro si evolvono. Veniamo giudicati sulla base di nuovi criteri: non contano più solo il grado d'intelligenza o l'istruzione e l'esperienza, ma anche il modo di gestire il nostro rapporto individuale ed interpersonale. Questo criterio conta sempre più nei processi di selezione, dove si stabilisce chi viene assunto, chi conserva il suo posto, chi viene promosso.

Le nuove norme mirano a determinare chi ha maggiori opportunità di raggiungere il vertice e chi sarà probabilmente eliminato. Inoltre, a prescindere dal settore in cui lavoriamo, le nuove norme determinano le caratteristiche che svolgeranno un ruolo cruciale per decidere in che misura saremo "commercializzabili" in futuro sul mercato del lavoro. Le nuove norme non hanno molto in comune con ciò che abbiamo appreso a considerare importante a scuola e il rendimento accademico non viene preso affatto in considerazione. In base al nuovo criterio, è chiaro sin dall'inizio che siamo abbastanza intelligenti e formati per eseguire il lavoro.

In cambio, il nuovo criterio assegna particolare importanza alle caratteristiche individuali e personali: libero arbitrio, empatia, adattabilità e forza di persuasione.

Non si tratta né di un entusiasmo momentaneo né del semplice "punto di vista" ora applicato in materia di gestione. L'opinione secondo cui occorre prendere sul serio il nuovo criterio è corroborata da studi effettuati presso decine di migliaia di lavoratori, in tutti i settori. Gli studi identificano con un'esattezza senza precedenti le qualità che caratterizzano l'individuo più

"performante". Inoltre essi evidenziano le facoltà umane che contribuiscono in maniera decisiva a raggiungere l'eccellenza professionale, specie nei ruoli dirigenziali.

In un'epoca in cui la sicurezza del lavoro non è garantita, in cui il concetto di "lavoro" è rapidamente sostituito da quello di "competenze trasferibili", tali competenze sono considerate strumenti di primo piano che ci assicurano un'attività professionale non solo adesso, ma anche in futuro. Da decenni, si parla in maniera vaga di questi talenti umani, utilizzando diversi termini, da "carattere" e "personalità" ad "attitudine" e "competenze soft". Ormai, ciò è più comprensibile e ha un nuovo nome: "intelligenza emotiva".

L'intelligenza è la capacità di comprendere l'"essenziale", e la formazione professionale deve mirare a risvegliare tale capacità in noi e negli altri. Tale "risveglio" è di responsabilità di tutti gli interessati a questo campo delicato che sono la formazione e istruzione professionale e si può ottenere solo aiutando gli individui a giungere alla conoscenza di sé, a superare la paura del libero arbitrio e dell'autonomia.

8. Accompagnatore addetto all'individuazione professionale. Progetto innovativo di *Career Coaching* per i giovani. Presentazione sintetica

Erwin Kämmerer

8.1. Situazione di partenza

Il mondo del lavoro sta attraversando un periodo di profondo cambiamento. Le trasformazioni dinamiche che interessano il mondo del lavoro implicano sia nuove possibilità sia crescenti difficoltà a livello di transizione scuola – lavoro. Di conseguenza, rivestono sempre più importanza l'orientamento e la preparazione volti ad aiutare i giovani a superare le fasi di transizione tra mondo della scuola e del lavoro e ciò tanto più, in quanto di norma la velocità dei mutamenti che intervengono nel mondo dell'economia e del lavoro è di gran lunga superiore a quella dei cambiamenti che si manifestano nel mondo della scuola – il che comporta il pericolo di accrescere la frattura in fase di transizione.

La situazione in Austria è – nel paragone internazionale – caratterizzata da un livello occupazionale buono, da una minore disoccupazione giovanile e da un'offerta differenziata di studio a livello di scuola secondaria superiore. La compresenza di istituti di studio a tempo pieno, di percorsi di formazione professionale (istituti di formazione professionale superiore, istituti tecnici e professionali) e di una formazione duale strutturata in più livelli fa sì che un'elevata percentuale di giovani usufruisca della formazione professionale. La flessione registrata negli ultimi anni per quanto riguarda l'offerta di posti di apprendistato aggrava però la situazione in fase di transizione, stimolando al contempo la dinamica del settore della formazione professionale – con la comparsa, negli ultimi tre anni, di circa 70 nuove professioni oggetto di formazione professionale – e lanciando una sfida in relazione ad una più intensa attività concernenti l'informazione e l'orientamento.

8.2. Misure e offerta

Il primo approccio all'orientamento professionale avviene nell'ambito dell'istruzione stessa. In molti comparti si prepara per tempo in maniera finalizzata ai futuri percorsi di formazione e di attività professionale. Ciò vale in particolare per molti istituti superiori, soprattutto per i politecnici, che hanno fatto dell'orientamento professionale, della preparazione professionale e della formazione della base professionale il loro compito chiave e sono così riusciti ad aumentare considerevolmente il proprio tasso di successo nella fase di transizione, come dimostrato da recenti indagini.

In altri settori vi sono molti giovani i quali, al termine della scuola dell'obbligo o a causa dell'abbandono di una formazione professionale, si trovano ad affrontare un mercato della formazione e del lavoro, per loro relativamente incomprensibile, senza aver usufruito in precedenza di un orientamento o di una preparazione strutturati. Tra questa cerchia di persone viene reclutata la maggior parte di quell'utenza a favore della quale sono state sviluppate, nel quadro del NAP (Nationaler Aktionsplan fuer Beschaeftigung – "Programma nazionale d'azione per l'occupazione"), misure di sostegno sotto forma di corsi di apprendistato e di fondazioni. Queste offerte sono però, in primo luogo, relativamente costose; in secondo luogo, sono di efficacia limitata, in quanto l'inserimento dei partecipanti ai corsi di apprendistato e alle fondazioni in posti di formazione professionale autonomi riesce soltanto in misura parziale e, in terzo luogo, tali offerte presentano lo svantaggio che i giovani dapprima evidenziano tempi di ricerca e di attesa maggiori, che non contribuiscono certo a rafforzare né la capacità di trovare un'occupazione né la consapevolezza di se stessi.

8.3. STAP – (*Steirischer Aktionsplan fuer Beschaeftigung* – Programma stiriano d'azione per l'occupazione)

Quale modello alternativo regionale è stato avviato dall'assessorato all'economia del Land Stiria il succitato STAP, che promuove quale alternativa a misure di sostegno e di accoglienza provvedimenti e progetti attivi, preventivi e che promuovono al tempo stesso individuo ed economia. Quale progetto di riferimento di tale programma, la Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft ha sviluppato come progetto innovativo, regionale e di rete il modello di "accompagnatore addetto all'individuazione professionale".

8.4. Accompagnatore addetto all'individuazione professionale (Career Catching Agent)

L'accompagnatore addetto all'individuazione professionale è un operatore regionale che lavora in rete ed entra in contatto con giovani che si trovano evidentemente davanti alla conclusione del loro percorso scolastico a tempo pieno e che fino a tale momento non hanno usufruito di un orientamento e di una preparazione professionale sufficienti e strutturati.

Elementi chiave del progetto sono costituiti dai seguenti principi di base e caratteristiche:

- (a) il miglior modo per evitare la disoccupazione giovanile consiste nell'impedire che i giovani siano mai disoccupati – una preparazione dei giovani tempestiva ed orientata verso i processi rappresenta la base per una transizione agevole dal mondo della scuola/della formazione professionale al mercato del lavoro;
- (b) l'orientamento, la preparazione e la guida non possono mai essere dominati esclusivamente da un unico sistema; sono sempre coinvolte condizioni quadro stratificate: mondo della scuola e dell'istruzione, aziende, mercato della formazione

professionale e del lavoro, contesto ideologico giovanile, famiglia, peer groups, istituzioni e, da ultimo, il giovane stesso;

- (c) un'attivazione tempestiva, nonché un orientamento e una preparazione dei giovani che tengano conto dei processi finché i suddetti giovani si trovano ancora all'interno dei sistemi e delle strutture rappresentano un fattore di successo non soltanto per assicurare una facile integrazione professionale, bensì anche per garantire uno sviluppo continuo. Interruzioni, lunghi tempi di ricerca e di attesa incidono negativamente sulla fiducia in sé stessi e sulla capacità di trovare un'occupazione, collegati con la prevedibile sensazione di fallimento, che può essere evitata con effetti di trasmissione;
- (d) l'accompagnatore addetto all'individuazione professionale è un operatore regionale che offre ai giovani ancora prima dell'uscita dal sistema scolastico un processo di accompagnamento per il reperimento di un posto di lavoro. In particolare, in tale contesto vengono compiuti i seguenti passi:
 - (i) o comunicazione e cooperazione con il mondo della scuola e della formazione professionale regionale al fine di poter contattare per tempo i giovani che evidentemente si trovano al termine della loro carriera scolastica a tempo pieno;
 - (ii) o accompagnamento individuale o per piccoli gruppi tagliato su misura e che affronta le esigenze personali;
 - (iii) o incentivazione ad un esame tempestivo della propria vita familiare e professionale futura;
 - (iv) o riflessione sui propri punti deboli e sulle proprie potenzialità in vista di futuri percorsi di formazione professionale e di lavoro;
 - (v) o informazione su offerte regionali ed interregionali di formazione professionale e di lavoro rispettivamente
 - (vi) o aiuto organizzativo a livello di reperimento di posti per attività pratiche, settimane di prova, incontri con il mondo del lavoro reale ai fini dell'orientamento personale;
 - (vii) o sostegno in fase di sviluppo della strategia per la ricerca di un posto di formazione professionale e/o lavoro, nonché training ed intensa preparazione per la richiesta di un posto e il successivo colloquio di presentazione;
 - (viii) o comunicazione e cooperazione con il contesto vitale e di apprendimento – famiglia, scuola, attività regionali, istituzioni –;
 - (ix) o lavoro di sostegno a livello di informazione e di comunicazione in merito a nuove professioni oggetto di formazione, requisiti in materia di qualificazione, test di accettazione, ecc., presso gli istituti scolastici;
- (e) l'accompagnatore addetto all'individuazione professionale non crea nuove strutture e non si pone affatto in competizione con le infrastrutture esistenti, bensì opera in rete a titolo complementare, con un forte orientamento verso lo sviluppo, con tutte le relative istituzioni ed operatori, ad esempio nel campo del servizio rivolto al mercato del lavoro, delle parti sociali, delle strutture socio-pedagogiche, del mondo della scuola, dei centri

d'informazione, ecc. e creano ulteriori sinergie attraverso l'attività in rete orientata verso il processo.

- (f) Inoltre l'accompagnatore addetto all'individuazione professionale ottiene – mediante una continua opera d'informazione e di comunicazione, nonché attraverso l'incontro personale con aziende, lavoratori, giovani, opinionisti, ecc., – effetti dinamici e durevoli per il mercato della formazione professionale e del lavoro. In tale contesto si persegue l'obiettivo di intensificare e/o attivare la competenza e il livello di qualificazione delle strutture e degli operatori regionali.

8.5. I primi 10 mesi del progetto

Dal 1° novembre 1999 sono entrati in attività in quattro aree della Stiria accompagnatori addetti all'individuazione professionale (4 posti full-time); nell'agosto 2000 si sono registrati i seguenti risultati:

- (a) accompagnamento, orientamento ed informazione di complessivamente 270 giovani (compresi nuovi accessi al termine della carriera scolastica);
- (b) di questi, circa 240 sono stati accompagnati a lungo termine rispettivamente durante l'intero processo. Di loro, circa $\frac{3}{4}$ sono stati inseriti in attività che coinvolgono gruppi formati da poche persone o in misure individuali. Circa $\frac{1}{4}$ viene seguito esclusivamente nell'ambito di provvedimenti per gruppi ristretti (3 – 8 partecipanti);
- (c) circa 30 giovani hanno chiesto appena a partire dal giugno/luglio 2000 un supporto *last-minute* e ricevono un *coaching* intensivo in modo da essere pronti nell'autunno ad ottenere un posto di formazione professionale;
- (d) dei 140 giovani seguiti per un periodo di tempo più lungo, circa $\frac{2}{3}$ (168) sono stati inseriti in percorsi di formazione professionale che sfociano in una maggiore qualificazione, di cui circa la metà in un posto di apprendistato (80), $\frac{1}{3}$ in istituti scolastici che sboccano in ulteriori misure;
- (e) 112 manifestazioni in istituti scolastici per la promozione dell'orientamento professionale a livello scolastico (campagne d'informazione e convegni).

Inoltre 160 manifestazioni, misure rivolte all'attività con il pubblico, circa 200 contatti personali con imprenditori e oltre 4000 contatti con aziende nel quadro di inchieste scritte ed indagini.

L'effetto di trasmissione del progetto può quindi essere ritenuto ben più rilevante delle misure nel quadro del Piano d'azione nazionale (circa il 30 %).

Complessivamente, durante la fase di preparazione e di attuazione del progetto, la disoccupazione giovanile in Stiria è diminuita di circa $\frac{1}{3}$ (-27 %); il numero dei giovani che non trova un posto di apprendistato è sceso di circa $\frac{2}{3}$ (-60 %) – tali sviluppi sono naturalmente non dovuti ad un'unica causa; tuttavia il progetto dell' accompagnatore addetto

all'individuazione professionale ha contribuito notevolmente a tale evoluzione nelle aree in esame e ciò ad un costo ben inferiore rispetto alle misure di "recupero".

Determinante è ad ogni modo la circostanza per cui i giovani riescono a compiere con successo un passo verso il proprio futuro senza dover subire brusche interruzioni. La consapevolezza di sé stessi e l'autostima rappresentano uno dei presupposti determinanti in ordine alla "qualificazione" per avere un percorso professionale favorevole – il passo decisivo viene spesso compiuto fin dall'inizio!

8.6. Criteri per la riuscita del progetto

I seguenti aspetti appaiono essenziali per garantire il successo del progetto:

- (a) un accompagnamento individuale lungo il percorso di ricerca del lavoro orientato verso il processo e che inizi precocemente;
- (b) mobilitazione e rafforzamento delle capacità e della potenzialità di base, personali e professionali;
- (c) risvegliare l'interesse e l'entusiasmo per futuri compiti;
- (d) comprensione, contatti e attività nell'effettivo mondo del lavoro;
- (e) consapevolezza di sé stessi e fiducia in sé stessi attraverso un "rafforzamento attivo" dei propri punti di forza;
- (f) attività di rete aperta nell'ambito regionale, nei punti di intersezione tra mondo della scuola, del lavoro, istituzioni, famiglia, ecc.
- (g) flessibilità a livello di organizzazione, chiara consapevolezza delle responsabilità e dei compiti di base quale principio dell'attività dell'accompagnatore addetto all'individuazione professionale.

8.7. Valutazione scientifica

Il primo anno del progetto, che va inteso come fase pilota, ha già evidenziato un elevato grado di performance e di efficacia; è nell'interesse di tutti i partecipanti raccogliere, strutturare e analizzare le esperienze di tutte le regioni coinvolte e valutarle e sfruttarle in relazione agli eventuali ulteriori sviluppi. La valutazione scientifica è stata affidata al prof. dott. Erwin Kämmerer dell'Istituto pedagogico statale per la Stiria, sotto la cui egida sono state condotte in tutte le regioni inchieste di feed-back presso l'utenza (giovani/famiglie), aziende, imprese, nonché sono stati organizzati workshop tesi ad assicurare una valutazione qualitativa.

La redazione della documentazione globale della prima fase del progetto (termine: 31 agosto 2000) è in fase di elaborazione; complessivamente, i primi risultati evidenziano una risposta assai positiva. Particolare peso viene attribuito alla seconda fase del progetto – già autorizzata

– che partirà il 1° settembre 2000 e che s'incentrerà sulla comunicazione dei risultati della prima fase del progetto in riferimento allo sviluppo ottimale e all'attuazione delle procedure successive.

9. Miglioramento dell'orientamento professionale di giovani svantaggiati – Relazione del progetto per fornire loro la competenza per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita

Gerlinde Hammer, Gisela Grzembke

9.1. Progetto modello LeiLa

9.1.1. Promozione dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita nei processi di orientamento e qualificazione professionale di giovani e giovani adulti svantaggiati.

Il progetto LeiLa è attuato nel quadro del programma pilota della Commissione Stato-Länder per la programmazione dell'istruzione e la promozione della ricerca per stimolare l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e si sviluppa in un lasso di tempo di 4 anni e mezzo *in tre fasi* di istruzione professionale. LeiLa coinvolge giovani e giovani adulti,

- (a) che dopo aver lasciato l'istruzione generale frequentano corsi di orientamento professionale e preparazione alla formazione professionale (I fase);
- (b) che seguono una formazione professionale extraziendale finanziata dallo Stato (II fase);
- (c) che partecipano a programmi di riconversione e aggiornamento professionale, per avere un nuovo orientamento professionale (III fase).

9.1.2. Intervento pedagogico in campi professionali tradizionali

In tale contesto il progetto LeiLa si avvale in maniera esemplare di sovvenzioni destinate alla promozione dell'orientamento e della qualificazione professionali nei settori metallurgico e verniciatura/arredamento, che si fondano tuttora su figure professionali classiche e che i giovani e i giovani adulti che vi partecipano associano in larga misura con biografie professionali tradizionali.

L'obiettivo globale del progetto LeiLa consiste nell'ottimizzare corsi esistenti in considerazione del continuo mutamento delle esigenze di qualificazione nel sistema occupazionale e nel trasmettere nuovi impulsi didattici, per preparare i giovani e i giovani adulti a riorientarsi, collegarsi e qualificarsi di continuo in vista della prospettiva professionale durante tutta la vita attiva. Infatti il modello di una formazione professionale valida per

sempre per una stessa professione oggetto di apprendimento è considerato tendenzialmente obsoleto in considerazione della costante revisione delle figure e delle biografie professionali.

"In realtà emerge che anche in Germania si registra sempre meno una corrispondenza tra professione in cui si è stati formati e professione esercitata, tra qualifiche acquisite e attività svolta o carriera. I risultati della ricerca sull'evoluzione professionale dimostrano che le biografie formative e professionali tradizionali scompaiono, che soltanto nella minor parte dei casi, con la decisione a favore di una professione oggetto di apprendimento o di uno studio universitario, si opta contestualmente per una professione da svolgere per tutta la vita." ⁽⁵⁸⁾

9.1.3. Riorientamento professionale – compito individuale lungo tutto l'arco della vita

In tale ottica, il progetto LeiLa cerca di trasmettere a giovani e giovani adulti qualifiche chiave, che motivino e rendano i gruppi bersaglio capaci di orientarsi in maniera flessibile per rispondere a qualifiche richieste e per sviluppare in maniera autonoma le competenze esistenti. Infatti l'orientamento flessibile e autonomo in un mercato del lavoro caratterizzato da esigenze in continuo mutamento non potrà in futuro fornire al singolo individuo un'offerta di consulenza istituzionalizzata. Per poter trasmettere gradualmente elementi collegati di competenze decisionali e di autoapprendimento professionale, gli interventi pedagogici di LeiLa accompagnano i giovani e i giovani adulti in maniera esemplare attraverso le suddette tre fasi di qualificazione professionale.

9.2. Gruppi bersaglio del progetto LeiLa

Il gruppo bersaglio del progetto LeiLa è costituito da giovani e giovani adulti svantaggiati, che partecipano a corsi di qualificazione professionale sovvenzionati dalla mano pubblica e in tale contesto devono essere messi in grado di compiere una scelta professionale coerente e di acquisire competenze professionali di base e specialistiche.

In Germania i programmi per la promozione della formazione professionale di giovani e giovani adulti sono previsti dal 1988 quale compito istituzionale del Bundesanstalt für Arbeit (Ufficio federale del lavoro) ⁽⁵⁹⁾ e si rivolgono con diversi tipi di misure di sostegno a categorie specifiche di giovani, che necessitano di sostegno per conseguire una formazione

⁽⁵⁸⁾ Karen Schober: Verändertes Berufswahlverhalten vor dem Hintergrund des Strukturwandels auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. In: ibv n° 222, 28.5.1997, pag. 1669

⁽⁵⁹⁾ Nel 1995 Bernhard Jagoda, Presidente dell'Ufficio federale del lavoro, ha così sintetizzato lo sviluppo della promozione delle categorie svantaggiate: "15 anni fa è iniziato il programma per le fasce svantaggiate con meno di 500 posti di formazione. Quando, nel 1988, tale sostegno è stato recepito nella legge sulla promozione del lavoro, c'erano circa 15 000 posti di formazione in istituti extraziendali e 11 500 posti di accompagnamento formativo. Nel settembre 1995 quasi 65 000 formandi hanno usufruito dei posti di accompagnamento formativo, quasi 32 000 sono stati formati in istituti extraziendali. Tale sviluppo del numero di partecipanti evidenzia che la promozione delle categorie svantaggiate trova ampio riconoscimento quale elemento importante del sistema di formazione duale." In: *Professionale und soziale Integration benachteiligter Jugendlicher in Mecklenburg-Vorpommern; INBAS (Hrsg.), Francoforte sul Meno. 1997, pag. 7*

scolastica o professionale qualificata e/o per essere (re)integrati socialmente. Si offre un'ampia gamma di misure di sostegno pubbliche, che aiutano i giovani e i giovani adulti svantaggiati a recuperare gli esami per sostenere l'esame di maturità, ad apprendere la lingua tedesca, in fase di orientamento professionale, e ad acquisire una formazione professionale riconosciuta, etc.

9.2.1. Giovani in fase di orientamento e di formazione professionale

Il progetto LeiLa si rivolge in senso stretto soprattutto ai giovani o ai giovani adulti in corsi di formazione base che orientano e preparano alla formazione professionale. I gruppi bersaglio sono:

"giovani e giovani adulti pronti al lavoro – a prescindere dalla formazione scolastica conseguita –

- (a) che vengono avviati all'orientamento professionale quali candidati ad un posto di formazione professionale, ma che non hanno la garanzia di un posto; a tale gruppo possono anche appartenere coloro che hanno interrotto una formazione professionale;
- (b) che mirano a seguire una formazione professionale, ma non hanno ancora scelto la professione da svolgere." ⁽⁶⁰⁾

In secondo luogo, LeiLa punta ai giovani e ai giovani adulti che

"in quanto formandi con problemi di apprendimento o svantaggiati socialmente (...) a causa di motivi legati alla loro persona

- (a) non possono iniziare, proseguire, terminare con successo una formazione professionale o
- (b) dopo l'interruzione di una formazione professionale non iniziano un'altra formazione o
- (c) dopo aver terminato con successo una formazione professionale non riescono a creare o a consolidare un rapporto di lavoro." ⁽⁶¹⁾

senza un sostegno.

Queste categorie sono ritenute svantaggiate e possono usufruire di corsi di formazione professionale sostenuti da sovvenzioni pubbliche.

9.2.2. Svantaggio: che cos'è?

Il concetto di svantaggio, alla base del progetto, ha diverse sfumature e tocca tutta una serie di fattori negativi ⁽⁶²⁾ idonei a compromettere le opportunità a livello di qualificazione e di professione di un giovane. Svantaggiati in tal senso sono considerati:

⁽⁶⁰⁾ Foglio di servizio, Circolare dell'Ufficio federale del lavoro, 42/96, pag.20

⁽⁶¹⁾ Codice civile III, §§ 242

- (a) giovani, che non hanno conseguito un diploma scolastico e pertanto non dispongono della "dotazione di civiltà minima" ⁽⁶³⁾. Tale svantaggio formativo costituisce un'importante "barriera d'accesso al mercato dei posti di formazione professionale" ⁽⁶⁴⁾;
- (b) giovani, che a causa delle loro condizioni sociali soffrono di problemi di dipendenza, comportamento, motivazione od orientamento, ecc. e perciò sono socialmente svantaggiati;
- (c) giovani, che a causa della loro nazionalità o provenienza hanno problemi linguistici e sono pertanto svantaggiati rispetto a persone di madrelingua tedesca.
- (d) Il concetto di svantaggio va applicato ai giovani che, in seguito alla situazione esistente sul mercato della formazione professionale e del lavoro, non hanno ottenuto un posto di formazione professionale e perciò sono ritenuti "svantaggiati rispetto al mercato del lavoro".

9.3. Competenza per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita per persone svantaggiate – perché?

L'obiettivo di fornire a persone svantaggiate del mercato della formazione professionale e del lavoro la competenza trasversale per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita si basa, come ricordato, sulla constatazione che la riconversione e l'aggiornamento professionali sono indispensabili per questa categoria, in considerazione della nuova struttura dei rapporti lavorativi e sociali, condizionata soprattutto dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. I continui mutamenti del mondo del lavoro e dell'ambiente rendono necessario a livello quotidiano l'adeguamento di modelli d'azione e implicano nel sistema occupazionale la ridefinizione di figure professionali e di profili di qualificazione. Ne deriva l'esigenza di adeguare continuamente strategie consolidate di gestione della vita e di riorientare i propri obiettivi e le competenze professionali in base al mercato del lavoro – un compito che nessuna struttura di consulenza pubblica può compiere in sostituzione del singolo individuo.

9.3.1. Pericolo di ulteriore distacco

La disponibilità soggettiva e la competenza ad una riconversione e ad un ulteriore apprendimento autogestiti, in particolare per gruppi bersaglio svantaggiati, con problemi di apprendimento e di prestazioni, divengono un'esigenza per la loro integrazione sociale e

⁽⁶²⁾ Dal concetto di svantaggio "*va distinto il concetto di disabilità.*" (Professionale Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Opuscolo del BMBF (Ed.) Bonn 1998, pag. 21) Il primo abbraccia un gruppo di persone molto più ampio di quello dei disabili fisici o psichici in senso stretto.

⁽⁶³⁾ Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Opuscolo del BMBF (Ed.), Bonn 1998, pag. 17

⁽⁶⁴⁾ Berufliche Qualifizierung benachteiligter Jugendlicher. Opuscolo del BMBF (Ed.), Bonn 1998, pag. 18

l'inserimento nel sistema lavorativo. In caso contrario, vi è il rischio che queste categorie perdano sempre più il *contatto con lo sviluppo delle qualifiche* e siano colpite prima dalla disoccupazione giovanile e poi da quella a lungo termine.

9.3.2. Crescenti esigenze

Il rischio è particolarmente evidente per i giovani che al termine della formazione generale non possiedono i modelli di comportamento o le qualifiche richieste sul mercato della formazione professionale del sistema duale. Infatti, essi devono far fronte ad un continuo aumento delle esigenze poste a livello di prequalifiche e capacità dei candidati a ricoprire un posto di formazione professionale. Per i candidati che presentano deficit a livello di qualifiche l'offerta di posti di formazione professionale diminuisce tendenzialmente. Lo stesso vale nel campo del lavoro: ad un crescente fabbisogno di candidati con qualifiche medie e superiori si contrappone un "calo drammatico delle opportunità occupazionali per persone non qualificate o scarsamente qualificate" ⁽⁶⁵⁾, una tendenza, che nel Land Brema è sottolineata dalla ristrutturazione di settori industriali problematici e da un ampio spettro di imprese di servizi. Non da ultimo le ambiziose nuove figure professionali – tra l'altro nel comparto informatico – evidenziano che gli svantaggiati rischiano un crescente distacco a livello di qualifiche.

9.3.3. Crescente disorientamento professionale

Tale evoluzione rafforza la tendenza al disorientamento professionale nei giovani e nei giovani adulti svantaggiati e sembra rendere ancor più incolmabile la frattura tra le prestazioni individuali e quanto richiesto dal mercato della formazione professionale e del lavoro.

Se questi giovani e giovani adulti non capitolarono davanti alle esigenze del sistema di formazione professionale e occupazionale, devono ricevere un doppio sostegno. Devono essere posti in condizione di trovare una nuova collocazione nel loro contesto sociale e di lavorare con forme autogestite di apprendimento per colmare i propri deficit individuali a livello di qualifiche. Allo stesso tempo devono essere motivati a svilupparsi sul piano delle qualifiche e a lottare, nonostante i deficit di capacità individuali, per acquisire le qualifiche legate al progresso informatico sociale. Se giovani e giovani adulti svantaggiati non ricevono questa opportunità, rischia di formarsi nel bel mezzo della società dell'informazione un "proletariato dell'apprendimento", che perde il "contatto sociale" ⁽⁶⁶⁾ e, alla lunga, viene emarginato dalla vita sociale e dal sistema occupazionale.

⁽⁶⁵⁾ *Fomm Bildung*, Documento di lavoro n° 3, 3.2.2000

⁽⁶⁶⁾ Presidente tedesco Johannes Rau, citato da Internet world Settembre 2000, pag. 76

9.3.4. Rilievo di competenze informatiche

Un ruolo di rilievo spetta all'intero complesso delle competenze informatiche. Il computer diviene lo strumento principale di lavoro in tutti i campi professionali; pertanto la sua conoscenza è un requisito sine qua non per qualsiasi attività lavorativa. In particolare, non poter utilizzare sistematicamente Internet significherebbe essere soggetti ad uno "svantaggio a livello di qualifica per quanto riguarda la formazione professionale e le richieste di assunzione" e inoltre "l'esclusione da molti servizi che in futuro saranno offerti soltanto via Internet." ⁽⁶⁷⁾ L'avanzata di Internet in tutti i settori del lavoro e della vita implica perciò il rischio di una divisione della società in "utenti e non" ⁽⁶⁸⁾. Solo chi partecipa attivamente alle relazioni lavorative e sociali basate sulla rete e multimediali, partecipa anche ai processi d'informazione e comunicazione della moderna società del sapere. Le attività tese a sostenere la competenza all'autoapprendimento basata sulla rete di giovani e giovani adulti svantaggiati sono quindi un'esigenza delle pari opportunità e hanno rilevanza sul piano sociale e di politica del lavoro.

9.4. I campi d'azione del progetto LeiLa

Il progetto LeiLa attinge, per i suoi programmi innovativi, dal complesso delle sovvenzioni per svantaggiati in Germania tre offerte particolari, in concatenazione logica e temporale:

- (a) Il progetto LeiLa si concentra nella prima fase sui cosiddetti corsi aperti di formazione professionale base quale strumento specifico di promozione degli svantaggiati per giovani che dopo aver lasciato la scuola generale sono privi di formazione professionale. Tali corsi vengono tenuti a Brema, ecc., dall'istituto regionale di formazione continua Arbeiter-Bildungs-Centrum der Arbeiterkammer Bremen GmbH (ABC) e sostenuti finanziariamente dal Ministero del lavoro. Essi hanno soprattutto una funzione di orientamento professionale e di preparazione alla formazione professionale.
- (b) Nella seconda fase LeiLa si occupa di giovani e giovani adulti che seguono un corso di formazione professionale extraziendale presso la ABC e frequentano a titolo integrativo un istituto professionale. Questi giovani devono acquisire attraverso l'intervento di LeiLa, oltre a qualifiche professionali base e specifiche, meta-competenze, che li rendano in grado e li incoraggino ad adeguarsi con flessibilità e a sviluppare ulteriormente le loro qualifiche rispetto alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro.
- (c) Nella terza fase LeiLa sostiene giovani adulti svantaggiati che dopo la conclusione di un corso di formazione professionale o quali lavoratori non qualificati sono disoccupati o sono a rischio di disoccupazione e partecipano a misure di formazione continua per acquisire competenze utili sul mercato del lavoro e migliorare la loro situazione occupazionale. A questa categoria devono essere fornite, tra l'altro, competenze

⁽⁶⁷⁾ Forum Bildung, Newsletter 27 sullo studio dell'iniziativa D21, 21.9.2000

⁽⁶⁸⁾ Il Cancelliere Schröder alla Süddeutschen Zeitung (SZ) del 19.9.2000, pag. 5

d'apprendimento multimediali, con cui possano aggiornare le loro qualifiche professionali all'interno e all'esterno di processi istituzionali di formazione continua, riducendo il rischio di disoccupazione.

9.5. Il concetto dei corsi aperti di formazione professionale base quale ambito d'azione del progetto LeiLa

I summenzionati corsi aperti si contraddistinguono per alcune caratteristiche strutturali, per cui risultano particolarmente idonei quale campo d'azione per i progetti innovativi di LeiLa.

9.5.1. Orientamento per la formazione professionale

E' indirizzata a giovani che mirano a seguire una formazione professionale, ma che, dopo l'istruzione generale sono rimasti, per svariati motivi, senza posto di formazione professionale – per mancanza di posti, per scarso orientamento professionale del giovane, per cattive premesse scolastiche o per problemi linguistici, ecc. Questi giovani sono uniti da un fattore comune: a causa di ostacoli soggettivi od obiettivi non sono riusciti a compiere la transizione dall'istruzione generale nella formazione professionale, anche se intendono seguire una formazione professionale e in tal senso sono svantaggiati dal punto di vista educativo. Per il resto non sono previsti prerequisiti per l'accesso, per cui i corsi sono aperti ad un ampio spettro di giovani, che desiderano orientarsi verso una formazione professionale.

9.5.2. Trasparenza della scelta del campo professionale

I corsi aperti di formazione professionale base consentono ai giovani di raccogliere esperienze a livello di prassi e di teoria professionale in campo commerciale o tecnico-industriale. ABC offre i suddetti corsi aperti principalmente nei campi professionali del settore tecnico-industriale: i giovani possono orientarsi nei seguenti campi: metallurgia, verniciatura, falegnameria, elettrotecnica, arredamento e alimentazione e conseguire una prequalifica per la formazione professionale. I corsi aiutano quindi a compiere una scelta professionale e hanno allo stesso tempo una funzione di preparazione alla formazione professionale, senza che i giovani debbano optare in maniera definitiva per una professione.

Infatti i giovani scelgono inizialmente uno di questi campi professionali, ma non lo scelgono in via definitiva. A seconda del fabbisogno individuale si può passare – in caso di necessità – da uno all'altro dei corsi aperti – una possibilità di cui ha usufruito circa il 20 % dei giovani durante l'ultimo corso.

9.5.3. Collegamento di teoria e prassi professionale

L'orientamento cognitivo dei processi di apprendimento, spesso sperimentato a scuola, rappresenta molte volte per i giovani svantaggiati un ostacolo fondamentale all'apprendimento. Inoltre tali giovani hanno ritenuto demotivante l'orientamento della scuola verso il rendimento e la pressione dei voti e per lo più non hanno soddisfatto tali criteri di valutazione. Per consentire a questi giovani un nuovo accesso ai processi di apprendimento, i corsi aperti di formazione professionale base s'incentrano su un collegamento a livello di contenuti tra l'elaborazione teorica nello studio e la realizzazione pratica di un prodotto in laboratorio/officina.

Tirocini aziendali individuali servono inoltre ad ampliare le prospettive dei giovani e a contribuire ad una scelta motivata della professione oggetto di formazione.

9.5.4. Ingresso e uscita flessibili

Ogni corso aperto di cui sopra dura 12 mesi e i giovani possono accedervi a seconda delle esigenze. Inoltre possono uscirne in maniera flessibile, non appena abbiano preso una decisione e trovato una possibile formazione professionale. Lo scopo precipuo dei corsi è quello di creare una solida opportunità di formazione professionale per i giovani, dando la massima priorità al conseguimento di un posto di formazione professionale sul libero mercato, perché ciò offre le migliori possibilità di svolgere in seguito una professione qualificata. Se non è possibile reperire un simile posto di formazione professionale, vengono offerte altre opzioni di formazione continua presso istituzioni economiche regionali o istituti professionali.

9.6. Prime innovazioni nei corsi aperti di formazione professionale base

Nell'autunno 2000 è iniziato presso l'ABC un nuovo ciclo di corsi aperti, frequentati da oltre 70 giovani. Assieme a questi giovani, il progetto LeiLa sviluppa e sperimenta modelli d'apprendimento innovativi tesi a migliorare le competenze e la motivazione dei giovani ad elaborare autonomamente conoscenze in materia di orientamento e di pratica professionali.

9.6.1. Esecuzione di analisi del fabbisogno di apprendimento

Per valutare il fabbisogno d'intervento didattico, nel quadro di LeiLa si è innanzitutto sviluppata una serie di strumenti d'indagine che dovrebbe evidenziare la posizione dei giovani rispetto all'apprendimento in generale, alla formazione professionale in particolare, la loro stima dei propri deficit d'apprendimento, le loro aspettative a livello d'apprendimento nell'ambito del corso, il livello del loro orientamento professionale, ecc.

I questionari sono stati sperimentati nell'agosto 2000 su un gruppo di controllo di 25 giovani che avevano appena terminato i corsi aperti di cui sopra e modificati sulla base di colloqui

condotti con questi giovani. Successivamente i formulari sono stati utilizzati sul vero gruppo bersaglio, ossia i giovani del nuovo ciclo iniziato a settembre, coinvolgendoli nella valutazione dell'indagine: nell'ambito di colloqui di gruppo sono state proposte loro risposte tipiche; essi potevano scegliere le conclusioni e le esigenze d'intervento che, a loro giudizio, esse evidenziavano.

Questa forma partecipativa dell'analisi mirava ad offrire ai giovani l'opportunità di rendersi conto dei propri problemi d'apprendimento e di quelli del gruppo, dei deficit a livello di orientamento professionale, degli errori di valutazione, ecc. Anche se la valutazione dell'inchiesta non si è conclusa, i colloqui in gruppo enfatizzano le idee che i giovani si fanno delle proprie prospettive professionali:

- (a) Seguire una formazione professionale svolge un ruolo centrale tra gli obiettivi dei giovani.
- (b) I giovani si ripromettono, grazie alla formazione professionale, di assicurarsi un'occupazione a lungo termine nella professione appresa.
- (c) Spesso si orientano verso una delle classiche professioni-tipo in cui predomina un sesso.
- (d) Le conoscenze dei giovani sul possibile spettro di professioni oggetto di formazione sono piuttosto limitate.
- (e) E' loro del tutto estranea l'idea di dover più volte – nel corso della carriera professionale – cambiare modo di pensare e riconvertirsi professionalmente.

Pertanto sussiste un evidente malinteso tra la valutazione del futuro professionale da parte dei giovani e le effettive tendenze del sistema occupazionale; un malinteso che deve essere affrontato con interventi di tipo pedagogico.

9.6.2. Interviste ad esperti

L'indagine sui giovani è stata integrata con interviste aperte con diversi esperti che conoscono professionalmente i problemi del gruppo bersaglio: consulenti del lavoro dell'Ufficio di collocamento regionale, docenti e operatori della formazione professionale, che da anni lavorano con questi gruppi, esperti universitari, responsabili di tirocini e formazione professionale di aziende, responsabili della programmazione e della configurazione interna di misure di promozione dei gruppi svantaggiati, ecc., sono stati sentiti in merito alle particolari difficoltà e al fabbisogno di apprendimento del gruppo bersaglio. Sulla base delle conoscenze acquisite e di concerto con la direzione pedagogica dei corsi aperti organizzati da ABC sono stati messi a fuoco due primi punti centrali d'intervento di LeiLa.

- (a) Il primo è rappresentato dalla trasmissione via rete di competenze informatiche base.
- (b) Il secondo è costituito dalla trasmissione di conoscenze per l'orientamento professionale ed economico in collaborazione con imprese regionali.

9.6.3. La trasmissione via rete di competenze informatiche....

Questo obiettivo didattico riflette il ruolo particolare che le moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione svolgono nell'economia e nella società.

9.6.4. comporta nuove esigenze a livello di prestazioni

La competenza mediale⁽⁶⁹⁾ diventa sempre più una competenza base paragonabile alle tecniche culturali classiche (leggere, scrivere, fare di conto), attraverso la quale si definisce la capacità del singolo di partecipare al progresso dell'informazione sociale. La generalizzazione di strutture informatiche pone pertanto i giovani e i giovani adulti svantaggiati dinanzi a nuove esigenze a livello di prestazioni. In tutti i settori educativi, economici e sociali l'acquisizione di informazioni, la comunicazione, i rapporti commerciali e i contatti con le autorità si svolgono sempre più via Intranet ed Internet.

9.6.5. ... e nuove opportunità di apprendimento

I nuovi media offrono però nuove opportunità ai giovani e ai giovani adulti svantaggiati di curare autonomamente la propria formazione continua; essi aprono ai giovani – che portano con sé dalla scuola tutta una serie di barriere legate all'apprendimento e associano di norma le forme classiche di apprendimento con un insuccesso – un nuovo accesso all'apprendimento, in cui deficit scolastici tipici a livello di scrivere, leggere e fare di conto assumono un ruolo di secondo piano. Le moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione consentono inoltre al singolo di inserirsi autonomamente nel processo di informazione e scambio sociale e di ottenere, ove necessario, informazioni, senza dover obbligatoriamente ricorrere alle offerte ufficiali di un'istituzione formativa.

9.6.6. Utilizzo di Internet ai fini della decisione professionale

Il progetto LeiLa mira a motivare e a fornire competenze ai giovani nei corsi aperti di cui sopra, in modo che sfruttino le opportunità di apprendimento, offerte in particolare da Internet. Ciò richiede più di un semplice collegamento ad Internet. L'enorme quantità di informazioni disponibili sulla rete rende necessaria per i gruppi bersaglio svantaggiati sul mercato del lavoro la trasmissione di competenze mediali, metodologiche, personali e sociali, per strutturare e selezionare il flusso d'informazioni così da ottenere un progresso a livello d'apprendimento. In tale contesto è essenziale stabilire come utilizzare Internet per acquisire informazioni e comunicare per raggiungere una solida decisione professionale.

⁽⁶⁹⁾ Come illustra Karin Kühlwetter, la competenza mediale implica tutta una serie di dimensioni, tra cui: capacità di manipolazione, valutazione, scelta, differenziazione, analisi, ecc. Cfr.: Neue Qualifikationsanforderungen für Multimediaberufe. In: *Fachtagungsreader „Medienkompetenz – ein Schlüssel für den Medienstandort Bremen“*, Brema 4.3.1998

9.6.7. Integrazione con il luogo di apprendimento

Lo stesso obiettivo è perseguito dalla seconda finalità didattica del progetto LeiLa nei corsi aperti di cui sopra: per consolidare la competenza economica dei giovani si darà avvio, in collaborazione con aziende regionali, a processi d'apprendimento che integrano l'impresa quale posto d'apprendimento nel processo di trasmissione per favorire l'orientamento pratico del gruppo bersaglio. Inoltre, con ciò si mira ad allargare l'orizzonte di esperienze e conoscenze dei giovani in merito ai processi economici, per incentivare una scelta professionale motivata e una corretta valutazione delle tendenze del sistema occupazionale.

9.6.8. Apprendimento in un progetto tra Internet e prassi aziendale

E' ora in atto un modello didattico che innanzitutto fornisce conoscenze base sull'uso di Internet e sulla struttura economica e del mercato del lavoro regionali. Così i giovani estrapolano, da un contesto lavorativo in azienda e grazie all'ausilio della rete, l'opportunità di elaborare autonomamente e interattivamente progetti di apprendimento

- (a) Dopo un'introduzione su Internet, la trasmissione di comunicazioni via e-mail, tecniche di ricerca con l'aiuto di motori di ricerca e cataloghi, ecc., i giovani applicano il loro know-how in materia di Internet su un tema economico: essi svolgono, in un team, compiti di ricerca specifici sulla struttura della regione economica di Brema, sui settori e le aziende presenti, su possibili scelte professionali, professioni oggetto di formazione, ecc. I giovani usano le tecniche di ricerca su Internet e imparano a strutturare e selezionare le informazioni offerte sulla rete tenendo conto di un problema specifico.
- (b) Le équipes raccolgono e organizzano le informazioni acquisite, le scambiano via e-mail e pertanto non soltanto familiarizzano con l'uso della rete, ma rafforzano le proprie competenze a livello di organizzazione e comunicazione.
- (c) In considerazione di questo know-how economico, i singoli sfruttano la fonte di informazioni Internet, integrandola con altre fonti d'informazione tradizionali, per un nuovo compito: cercare un'azienda con posti di tirocinio che potrebbe essere utile per il proprio orientamento professionale.
- (d) A tal fine essi comunicano attraverso la rete con potenziali aziende con posti di tirocinio, per scoprire le condizioni del tirocinio e giungere ad un accordo concreto tra azienda e giovani. In tale contesto non è previsto un tirocinio aziendale tradizionale.
- (e) Infatti i compiti lavorativi dei giovani durante il tirocinio devono, di concerto con l'azienda, comprendere non solo funzioni produttive, ma anche l'attuazione di varie ricerche concrete. Qui i giovani sfruttano il loro legame pratico con il luogo di apprendimento "azienda" e individuano, sulla base di quesiti chiave da loro stessi elaborati, le caratteristiche specifiche dell'azienda. A seconda degli interessi dei giovani si può esaminare l'assortimento dei prodotti fabbricati, i rapporti con i fornitori e gli acquirenti, le professioni e i posti di lavoro esistenti dopo l'entrata in funzione

dell'impresa, le gerarchie, le condizioni occupazionali, il coinvolgimento del consiglio di fabbrica e dei sindacati, ecc.

- (f) Consulenti d'apprendimento nominati nel quadro di un sistema di *mentoring* aziendale aiutano i giovani ad acquisire informazioni e assicurano nel contempo il contenuto didattico dei compiti affidati ai giovani.
- (g) Durante il tirocinio ha luogo in rete tra giovani e pedagoghi un continuo scambio di esperienze, attraverso il quale i giovani consolidano le proprie competenze comunicative.
- (h) I risultati dell'indagine aziendale condotta sulla scorta di quesiti base vengono elaborati dai giovani su PC e presentati all'intero gruppo didattico. Da ultimo, i giovani predispongono per l'intero gruppo una presentazione per evidenziare le esperienze e le conoscenze acquisite durante il tirocinio aziendale. Così essi acquisiscono le tecniche di presentazione di informazioni ed esperienze e contribuiscono ad ampliare il loro orizzonte economico.

Questo primo progetto innovativo mira ad attivare un'ampia gamma di competenze metodologiche, mediali, personali e sociali, che fanno parte delle "competenze di autoapprendimento". In particolare si punta ad ottimizzare la competenza di orientarsi professionalmente nel proprio contesto economico utilizzando le moderne tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

10. «I buoni consigli» ai giovani in difficoltà nella formazione professionale. Verso il riconoscimento del sostegno personalizzato offerto dai formatori

Jørgen Mørk

10.1. Punto di partenza

Il programma Leonardo ci ha permesso di realizzare ricerche transnazionali sull'impatto dello sforzo di orientamento educativo sui giovani che sono già in formazione e lasciano trasparire primi segni di difficoltà. Più precisamente, il lavoro mira ad accrescere la qualità di quello che si può considerare il livello più elementare di tale sforzo, ossia i consigli dati dal formatore rispondendo direttamente ad un problema che si pone. La nostra ricerca si restringe dunque alle prassi di sostegno e di accompagnamento quotidiano dei giovani nei centri di formazione professionale.

Poiché il progetto è in corso, non pretendiamo di presentare i risultati delle nostre ricerche, ma solo di fare il punto su alcune osservazioni che ci hanno consentito di identificare la problematica del nuovo ruolo di formatore. I riferimenti a casi precisi coprono i contesti francese, tedesco e danese, ma noi non siamo interessati alle specificità nazionali. Gli stessi quesiti sulla qualità dell'intervento dei formatori nell'orientamento dei giovani in difficoltà si pongono dovunque. E' ora di aprire un dibattito che riconosca lo sforzo, finora sottovalutato, degli insegnanti che si occupano, per impegno professionale, per ragioni pedagogiche o semplicemente per umanità, di dare un parere a caldo rispondendo ai quesiti dei giovani.

10.2. Il moderno precettore

Il formatore è sempre il primo a percepire le difficoltà di un allievo e pertanto è, forse senza rendersene conto, un attore di primo piano per quanto riguarda l'orientamento personalizzato. Egli è al contempo erede dei metodi d'orientamento educativo tradizionale e inventore di nuovi approcci *ad hoc* in funzione del caso in questione. In generale, egli non è formato per occuparsi del destino dei giovani che desiderano ricevere risposte non solo affidabili, ma anche confidenziali. Non stupisce quindi che il formatore si trovi a volte costretto in questo doppio ruolo di docente e di familiare.

Complessivamente, il nostro progetto si fonda sull'osservazione del fatto che, sebbene la professione di docente implichi una certa responsabilità in relazione all'orientamento degli

allievi, ciò non ha un chiaro impatto in termini di competenze. Anche se sembra che i formatori accettino sempre il ruolo di consulenti *hic-et-nunc*, si domandano tuttavia fino a che punto si evolverà tale funzione. Essi vorrebbero conservare il loro ruolo di formatori e cercano una divisione del lavoro più esplicita con i consulenti dell'orientamento. Nel fare ciò, mettono allo scoperto l'aspetto essenziale della problematica: nessuno conosce l'impatto dei vari "buoni consigli" dati dai formatori agli allievi in difficoltà.

10.3. Verso una nuova professionalizzazione del ruolo di formatore

Per quanto concerne il ruolo del moderno formatore, noi ci poniamo due tipi di quesiti fondamentali che sollevano vivi dibattiti nelle sale professori, ma che non troveranno risposta finché mancheranno ricerche approfondite in materia. Per facilitare l'approccio e avviare la discussione, tenteremo di distinguere gli aspetti negativi da quelli positivi del ruolo di formatore, sebbene i due siano spesso strettamente collegati. A tal fine, illustreremo alcuni casi concreti.

10.4. Aspetti negativi

E' ovvio che il formatore deve essere qualificato quale consulente, nel senso che deve disporre di competenze di base che gli consentano di operare come guida per i suoi allievi, ma anche perché deve avere "autorità" e competenza per intervenire sui giovani in difficoltà. Le nostre ricerche hanno dimostrato che una divisione del lavoro che affida il trattamento di questi ultimi casi ai soli consulenti educativi non è praticabile nella realtà; ecco tre esempi:

- (a) L'allieva A è assai suscettibile, se non addirittura aggressiva nel tono di voce, e la formatrice decide di chiederle spiegazioni dopo il corso. Senza che alcun segno premonitore abbia potuto far immaginare alla formatrice la gravità della situazione, l'allieva confessa di essere vittima di un rapporto incestuoso e che la formatrice è la sola persona ad esserne al corrente;
- (b) Curioso di sapere perché l'allievo B frequenta assiduamente la scuola, ma non studia e pertanto non è in grado di seguire quanto insegnato in classe, il formatore riceve una spiegazione. L'allievo viene percosso dal padre quando rientra a casa da scuola e la punizione è ancora più dura se il ragazzo tenta di aprire un libro scolastico;
- (c) il formatore abita nello stesso quartiere dell'allievo C. Vede che fa regolarmente commercio di hashish e non ha bisogno di spiegazioni per capire l'affaticamento e la mancanza di concentrazione dell'allievo. Tiene comunque segreta l'informazione per paura delle conseguenze che potrebbe avere per se stesso se ne facesse parola ai colleghi.

Non solo non vi è un campanello d'allarme per preparare i formatori ai vari tipi di informazioni "delicate" che ricevono, ma, una volta dinanzi a queste situazioni e informazioni, non esiste neppure un'uscita di sicurezza. L'allievo stabilisce un rapporto di complicità che

crea più o meno deliberatamente secondo le simpatie reciproche e la sua iniziativa. Nei casi peggio gestiti, il formatore ne diviene ostaggio, ma più spesso l'allievo lo pone nel ruolo di confidente intimo da cui si attende una reazione adeguata al problema e non certo di essere mandato a mettersi in fila d'attesa davanti all'ufficio del consulente d'orientamento.

Si potrebbe dire che il solo torto del formatore è quello di essere stato presente nel momento delle rivelazioni, ma vi sono anche educatori che affermano che non bisogna mai aprirsi fino al punto di rischiare di trovarsi in una situazione difficile legata a informazioni "delicate". Il problema si pone a livello della reazione del formatore: può egli intervenire in quel caso senza compromettere il suo status d'insegnante? Basta poco perché un "buon" consiglio divenga una terapia assai rischiosa e pregiudizievole per il giovane, specie in relazione con quanto avrebbe potuto ottenere un esperto esterno (psicologo o altro).

Da ciò discende un nostro primo gruppo di quesiti circa il ruolo del formatore:

<p>Ammettiamo che i formatori acquisiscano una qualifica per dare consigli agli allievi in difficoltà, che garantisca loro una via d'uscita nel caso in cui si trovassero a corto di risorse – che ne è del rapporto di fiducia?</p>	<p>Il formatore sbaglia?</p>
<p>La decisione di inviare un caso difficile agli esperti è legata solo ad una questione di competenze o è anche indice di una mancanza di coraggio di ricoprire il ruolo desiderato dall'allievo in difficoltà?</p>	<p>Il formatore cauto ?</p>
<p>In assoluto, si può professionalizzare la funzione di consigliere per i casi difficili che richiedono appunto una sensibilità comune tra consigliere e questi casi?</p>	<p>Il formatore senza cuore?</p>
<p>Dinanzi ad una caso difficile, come si può gestire un rifiuto e farlo in maniera professionale senza conseguenze negative per il ruolo del formatore, la sua affidabilità, la sua integrità personale, ecc.?</p>	<p>Il formatore a rischio?</p>
<p>Fino a che punto si può accettare di regolarizzare lo sforzo in materia di consulenza da parte dei formatori senza rischiare di traumatizzarli o di dissuaderli dall'impegnarsi spontaneamente in un'azione per migliorare le condizioni degli allievi?</p>	<p>Il formatore rassegnato?</p>

10.5. Aspetti positivi

Il formatore può effettivamente fare del bene per i giovani in difficoltà. Si trova in una situazione privilegiata, in quanto è il primo a scoprire i problemi e a poter intervenire con il suo impegno senza accollarsi una pesante responsabilità. Il formatore non è uno specialista della consulenza educativa, ma un maestro sa che di che parla, e l'affinità del mestiere

condiviso tra lui e l'allievo costituisce spesso la base di un rapporto di fiducia unico ed uno dei motivi di valorizzare gli sforzi del formatore quale consulente.

Il peso di queste parole è enorme e lo status di "oracolo" implica una responsabilità di cui si deve rendere conto, anche nei casi che non sembrano difficili. Quando parliamo di una nuova professionalizzazione del ruolo di formatore, pensiamo allo sviluppo dei criteri di ciò che è un "buon" consiglio. Questo processo di presa di coscienza è caratterizzato da grandi momenti di inerzia, perché mette in dubbio la capacità di giudizio di ogni formatore. Una discussione aperta dei casi non difficili è ideale per avviare il processo, includendo sistematicamente la perizia degli specialisti della consulenza educativa. Ecco alcuni esempi:

- (a) l'allievo D – settore edile - è un alunno come gli altri, ma mette i diti in bocca quando parla (tic), il che rende più difficile la sua ricerca di un posto per lo stage pratico. Alla fine gli viene trovato un posto di piastrellista, ma lui lo rifiuta. Il formatore gli spiega che, a meno che egli cambi atteggiamento, questa è la sua sola opportunità e che deve riconsiderare la decisione guardando la realtà;
- (b) l'allieva E è brillante, ma è sempre in difficoltà quando si tratta di prendere un'iniziativa personale; si dichiara priva di idee. Nelle arti decorative tale capacità è essenziale. Un incontro rivela che lei non è abituata alle sfide individuali, poiché ha sempre seguito programmi fissi. Il formatore decide di promuovere i suoi aspetti positivi sperando sulla fiducia in sé a lungo termine;
- (c) l'allievo F sarà di certo bocciato; ciononostante si lamenta incessantemente della lentezza della progressione dell'istruzione. In un incontro, spiega che i suoi genitori volevano che studiasse medicina, il che corrisponde al suo desiderio. Non solo non si trova a suo agio nella formazione di tecnico delle materie plastiche che segue attualmente, ma ritiene anche che gli è stata forzata la mano per frequentarla. Rendendosi conto della complessità del caso, il formatore lo invia al consulente educativo.

Nella nostra terminologia qualsiasi reazione, purché adeguata ad un problema concreto, è un "buon" consiglio. Possiamo discutere a lungo su questo criterio centrale, ma è chiaro che la responsabilità del consiglio da dare non può spettare ad un'unica persona. Perciò nel processo di professionalizzazione del nuovo ruolo di formatore, dobbiamo abbandonare l'idea del docente isolato nella sua funzione pedagogica, protetto da una organizzazione atomizzata.

Il moderno formatore dipende dai colleghi, dalla loro supervisione, dalla loro esperienza, ecc., ma anche dalle sinergie delle intere capacità di una organizzazione che accetta la complessità del ruolo dei «*paidagogos*». Nell'ambito della ricerca, abbiamo rilevato un investimento assai importante in quella che si potrebbe definire "rivitalizzazione" degli istituti scolastici coinvolti. Sembra che tale sforzo sia ampiamente ripagato da risultati, finora provvisori, ma che rivelano ciononostante l'importanza delle sfide affrontate.

Da qui discende il nostro secondo gruppo di questioni sul ruolo di formatore:

<p>Se occorre formare i formatori per qualificarsi in modo da dare "buoni" consigli agli allievi in difficoltà, non bisogna accettare a priori che non vi è nulla di sospetto quando dimostrano un chiaro interesse per il destino educativo dei loro allievi?</p>	<p>Il formatore interessato?</p>
<p>Il formatore s'interrogherà sempre circa la propria capacità di giudizio, anche se la sua intuizione dei primi segni di fallimento d'un allievo è indubbia? Come giustificare un intervento sulla sola base di una intuizione?</p>	<p>Il formatore osservatore?</p>
<p>Il rapporto formatore-allievo si fonda, tra l'altro su un dialogo aperto. La nuova professionalizzazione del ruolo di formatore non rischia di produrre un tecnico del dialogo – dove forse sarebbe meglio un "buon non-tecnico"?</p>	<p>Il formatore aperto al dialogo?</p>
<p>Con quale diritto si può mettere in dubbio il coraggio di un formatore che si impegna in un caso difficile? Anche un problema minimo richiede una soluzione, mentre ci possiamo trovare dinanzi a casi che richiedono di superare il ruolo del formatore. Si può codificare l'impegno umano e a quale costo?</p>	<p>Il formatore coraggioso?</p>
<p>Che libertà dare ai formatori nelle ricerche di approcci in materia di consulenza ad hoc e come collegare questo ruolo a quello di formatore? Quali sono le linee di demarcazione da stabilire tra formatori e specialisti della consulenza educativa?</p>	<p>Il formatore professionista?</p>

10.6. La zona grigia delle competenze del formatore in materia di consulenza

Bisogna ammettere che, per quanto riguarda le competenze da sviluppare nei formatori, ci muoviamo in una zona grigia, fortemente contrassegnata da investimenti personali, *ad hoc* e non controllabili. Per caratterizzare i loro sforzi, siamo tentati di utilizzare l'espressione di "cure paterne", mentre puntiamo al contrario alla professionalizzazione del loro ruolo.

I partner del nostro progetto di ricerca non vogliono iniziare a lottare contro il fallimento nelle formazioni professionali senza il concorso ancora più attivo dei docenti. Come sarebbero più semplici le cose se si potessero suddividere i compiti isolando l'orientamento educativo iniziale e combinandolo con il libero accesso ad un ufficio di consulenza! Il nuovo ruolo del formatore è però dettato dall'allievo che si vede coinvolto in un rapporto sempre più democratizzato con il suo istituto, i formatori, l'ambiente sociale, ecc. Non è il formatore ad immischiarsi nei suoi affari, ma l'adulto che si trova a far fronte alle attese del giovane per quanto riguarda l'applicazione delle sue capacità e il superamento di una situazione critica.

Davanti alla domanda della professionalizzazione del suo ruolo, ci chiediamo: non occorre forse un allievo esemplare affinché il formatore possa dare "buoni" consigli?

10.7. La china fatale verso la messa in osservazione sistematica dei giovani

Attraverso le nostre ricerche, abbiamo notato con stupore che ovunque la massa d'informazioni sull'allievo potenzialmente in difficoltà aumenta. Informazioni sul suo passato nel precedente sistema educativo sono messi a disposizione non solo dell'istituto di formazione professionale, del preside e del consulente educativo, ma anche del corpo docente. Sin dal suo ingresso, il giovane è oggetto di una diagnosi. Ci si occupa di lui con un'attenzione particolare, come se si temesse di essere presi alla sprovvista e accusati di non aver saputo prevenire i problemi. Il metadiscorso sul giovane è generalizzato nella sale professori e il tutto suscita le osservazioni dei formatori: forse è cambiato oppure no?

10.8. Lo sforzo sconosciuto di supporto dei formatori

Indiscutibilmente i formatori sono più inclini a impegnarsi senza riserve per sostenere il giovane in difficoltà rispetto agli specialisti della consulenza educativa. Abbiamo già parlato del rapporto di fiducia basato solo su un'affinità comune verso il mestiere insegnato. Tuttavia, nulla ci permette ancora di giudicare l'efficacia dell'intervento dei formatori in materia di consulenza. Una nuova professionalizzazione di tale ruolo appare necessaria, ma se deve essere attuata, bisogna farlo non dimenticando un ultimo quesito:

**Chi, se non il formatore, può dare
una seconda chance ad un giovane in difficoltà?**

11. L'orientamento professionale quale strumento di inclusione sociale. Valorizzazione teorica di un'esperienza pratica

Piero Pirotto

Introduzione

Il lavoro è da sempre uno dei principali sistemi che favoriscono l'inclusione sociale delle persone che per ragioni economiche, sociali, di salute o di percorsi di vita, vivono una situazione di esclusione sociale pressante. Il lavoro, insieme ad altri dispositivi legati alla situazione sanitaria, abitativa e di rapporti sociali, è lo strumento principe attraverso il quale è possibile cominciare a riordinare i tasselli di un'esistenza. Il valore del lavoro non è solo economico, ma anche di costruzione di personalità e di rapporti, nonché di riconoscimento delle proprie capacità e potenzialità. Da sempre i sistemi di inserimento lavorativo rivolti a fasce deboli del mercato del lavoro (quali ad esempio: tossicodipendenti ed ex-tossicodipendenti, disabili, detenuti, giovani a rischio di esclusione sociale, adulti disoccupati di lunga durata ed a basso livello di qualificazione, ecc.) hanno avuto ben presente il valore del lavoro nei percorsi di inclusione sociale, ma sempre più spesso, vuoi per mancanza di risorse economiche sufficienti, vuoi per l'emergenza che spesso ci si trova ad affrontare in situazioni di questo genere (urgenze economiche, abitative o di salute), la filosofia guida di questo percorso era "un lavoro qualsiasi esso sia purché sia un lavoro". Nell'immediato questa si è sempre rivelata una risposta adeguata, ma una più accurata analisi di un sistema che inserisce senza ragionare dimostra che spesso a medio e lungo termine queste risposte si sono rivelate non solo inadeguate, ma addirittura dannose. Un inserimento lavorativo che non tiene conto né del livello di preparazione ad un'esperienza di un soggetto socialmente escluso, né del suo vissuto (qualsiasi esso sia e non solo dal punto di vista lavorativo, ma anche e soprattutto il vissuto relativo alla propria esperienza di esclusione), rischia di rilevarsi non solo inutile, ma dannoso. Valutare la possibilità da parte della persona di reggere un'attività lavorativa in un particolare contesto lavorativo ed in un particolare momento della propria vita è una necessità fondamentale in un percorso di riavvicinamento al lavoro per una persona che vi si sta avvicinando per la prima volta o dopo un lungo periodo di disoccupazione a causa di un proprio particolare percorso di vita. Un fallimento in questa fase rischia di essere irrimediabile, o di compromettere comunque un percorso più complesso che un insieme di soggetti sta realizzando in stretta collaborazione con la persona coinvolta.

Sulla base di questa premessa, un inserimento lavorativo senza un adeguato percorso di orientamento al lavoro e di costruzione di un progetto professionale personale contestualizzato con il percorso di reinserimento sociale che coinvolge la persona, non sarà

mai sufficientemente adeguato e rischierà di ridursi meramente ad un tentativo costruito senza premesse e senza basi adeguate e quindi destinato a fallire.

L'esperienza di questi anni realizzata nella zona della città di Torino dal gruppo di lavoro presente prima nella CGIL di Torino (sede sindacale locale del più grande sindacato italiano dei lavoratori) e quindi in gran parte trasferito nell'esperienza dell'associazione Formazione 80 onlus, rappresenta da questo punto di vista, la prima esperienza sistematicamente organizzata di intervento orientativo a favore dell'inserimento lavorativo e del reintegro in formazione professionale di persone coinvolte in percorsi di esclusione sociale.

Qui di seguito, sulla base dell'esperienza di lavoro di questi anni, si cercherà di sintetizzare la metodologia e l'esperienza di questo gruppo di lavoro, evidenziando gli strumenti chiave del lavoro svolto in stretta collaborazione con il privato sociale e con la pubblica amministrazione nella zona di Torino con un pubblico molto vario, ma che concentra in se le maggiori caratteristiche di esclusione sociale ritrovabili in un territorio a pesante declino industriale, quale è in questi anni quello di Torino. Parliamo cioè di tossicodipendenti, ex-tossicodipendenti, detenuti e detenuti in semi libertà o con diritto di accesso a misure alternative alla detenzione, disoccupati di lunga durata, sia giovani in cerca di prima occupazione, che adulti soprattutto con un basso livello di qualifica professionale, persone disabili sia fisiche che psichiche o colpite da patologie particolarmente discriminanti quali ad esempio l'HIV-AIDS, donne adulte ultraquarantenni capofamiglia disoccupati di lunga durata e coinvolte in processi di deindustrializzazione.

11.1. L'orientamento come strumento integrato in una rete

Se l'obiettivo di reintegrare al lavoro o nella formazione professionale una persona, riguarda qualcuno coinvolto in percorsi di vita così particolari, questo lavoro non può prescindere da due fondamentali contesti: il vissuto della persona ed il vivendo della persona. Se nel primo caso il rapporto è strettamente legato ad un rapporto personale con il soggetto coinvolto nel percorso di reinserimento sociale e lavorativo, nel secondo si tratta di costruire la dovuta interazione con gli enti ed i soggetti che nel percorso presente della persona stanno lavorando con lei o lui per favorire un suo reinserimento sociale completo. La fase di orientamento ed accompagnamento al lavoro, infatti, non può prescindere dall'intero percorso che la persona sta realizzando su se stessa. Il lavoro in rete, richiede anche la realizzazione di alcune parti del lavoro di orientamento da realizzarsi in sinergia con altri servizi che in quel momento stanno lavorando con la persona: immaginiamo una persona tossicodipendente che sta realizzando un percorso di disintossicazione. In un contesto di questo genere la collaborazione con il servizio sanitario nazionale e con l'ente sussidiario che si sta occupando del suo percorso di disintossicazione sono fondamentali, sia per l'interazione che l'orientatore attua con la persona, sia per la verifica della sostenibilità di alcune mansioni lavorative dovendo legare l'inserimento lavorativo alla situazione sanitaria ed a quella psicologica della persona. Lavorare in rete in questo caso presuppone un intervento sinergico sulla persona, ma anche la condivisione di informazioni e di reazione che la persona mette in campo al fine di costruire

una reale collaborazione tra le diverse strutture. La fase di orientamento in contesti di questo genere si deve instaurare in un processo più ampio, dove l'azione sinergica diventa lo strumento fondamentale per ottenere il miglior risultato: se il processo di orientamento si svolge separatamente dal contesto generale in cui si trova la persona in quel preciso momento, rischia di diventare un elemento di esclusione e non di inclusione, un ostacolo e non un supporto. Il soggetto rischia di trovare nella fase di orientamento precedente all'inserimento lavorativo, una via di uscita da processi che richiedono la messa in gioco di aspetti spesso scomodi da affrontare nella lotta all'esclusione sociale. Per questo l'insieme degli interventi non deve essere assolutamente scoordinato o contrastante, con il rischio altrimenti di non produrre risultati, ma anzi di regredire nel processo di inclusione. L'orientatore deve quindi divenire non solo elemento di rapporto con la persona direttamente coinvolta, ma elemento di congiunzione condivisa con tutti gli altri soggetti coinvolti in quel preciso momento. Da questo punto di vista, la capacità di lavoro in rete deve essere una competenza appartenente al patrimonio dell'orientatore: la cooperazione inoltre, non riguarda solo il rapporto con altri enti od istituzioni, ma anche un lavoro sinergico con i diversi soggetti che intervengono sia nella fase di gruppo che di rapporto di consulenza individuale all'interno del percorso di reinserimento lavorativo, cioè con l'intera équipe del progetto di orientamento. Per concludere, agire in rete permette anche e soprattutto di risparmiare fasi di analisi e di inquadrare meglio la situazione complessa che coinvolge la persona: il tutto con lo scopo di realizzare un orientamento realmente legato alla situazione personale della persona coinvolta, e meno legato ad una particolare situazione economica presente nel contesto sociale in cui il lavoro di orientamento viene realizzato. "... quindi l'orientamento non deve essere semplicemente un cammino che avvicini all'uscita da una situazione di disagio, ma uno strumento in se stesso, uno strumento di futuro. Deve esistere alle spalle un lavoro ed un rapporto più profondo fra tutti gli organismi che lavorano con questi gruppi di persone, con un rapporto stabile e non solamente d'emergenza rispetto ad un caso concreto. Le situazioni d'emergenza fanno sorgere a volte conflitti di spazio, di sfiducia, interferenze, ecc." ⁽⁷⁰⁾

11.2. La fase di orientamento in gruppo. Le abilità sociali.

Interventi di questo genere, richiedono inizialmente un lavoro di orientamento che non viene realizzato in rapporto di consulenza individuale, ma si realizza attraverso il gruppo. La possibilità di riconoscere se stesso e la propria condizione in altri (che non per forza hanno lo stesso percorso di vita, ma condividono in quel preciso istante una situazione di esclusione sociale) favorisce l'acquisizione di quegli elementi di analisi necessari all'inizio di un percorso valutativo sul proprio passato, presente e futuro professionale. Il gruppo, quasi al contrario di quello che si possa pensare, diventa luogo di riconoscimento di se stessi, dove l'analisi attraverso lo specchio degli altri, ci aiuta ad iniziare a comprendere le nostre potenzialità. La prima fase di orientamento in aula è strutturata attraverso 4 fondamentali

⁽⁷⁰⁾ Ramos, E. *Dalla prigione all'inserimento*. Barcelona: SURT, 1999.

passaggi così sintetizzabili: costituzione del gruppo, comunicazione, motivazione, ricerca attiva del lavoro. Analizziamo brevemente le diverse fasi ⁽⁷¹⁾:

- (a) **Costituzione del gruppo:** il gruppo permette di sviluppare una capacità di osservazione e di ascolto rispetto a sé e rispetto all'altro; analizzare l'altro significa comprendere come ed in che forma lo si vive come disponibilità-risorsa, o come concorrenza-nemico. Questa consapevolezza non può che passare attraverso il riconoscimento negli altri di caratteristiche analoghe alle nostre, per poterle rielaborare, comprendere ed introiettare. Il gruppo diventa il luogo nel quale apprendere a riconoscere i comportamenti o in alcuni casi a modificarli od a renderli più accettabili dall'altro con il quale dobbiamo interagire. La metodologia utilizzata in questa fase è quella del gioco e della simulazione. Attraverso lo strumento ludico si avvicinano le persone alla possibilità di poter confrontarsi con i propri limiti, ma anche di valorizzare le proprie risorse personali e collettive raggiungendo l'obiettivo di aumentare la capacità di rapportarsi con la realtà circostante in un percorso di maggior consapevolezza ed emancipazione.
- (b) **Comunicazione:** nel rapporto con il gruppo si inserisce in questa fase l'analisi dei sistemi di comunicazione, di riconoscimento dell'informazione e dei mezzi con cui essa può essere trasmessa. L'interazione con il gruppo aiuta a comprendere l'importanza della comunicazione e degli strumenti che è possibile utilizzare per il rapporto con gli altri. Questa fase di lavoro di gruppo diventa l'elemento in cui analizzare in quale modo il sé può essere trasmesso agli altri, cioè come il riconoscimento delle proprie competenze e delle proprie capacità possono essere comunicate agli altri e come si può riconoscere in ciò che è trasmesso da altri quali necessità, bisogni e richieste si celano.
- (c) **Autostima:** un passaggio di orientamento non può prescindere dalla costruzione di un percorso che permetta di accrescere la stima in sé stessi nei partecipanti al gruppo. Spesso quest'area di intervento si pone in maniera trasversale a tutto l'intervento in gruppo. Si tende in questa fase a stimolare nel soggetto un atteggiamento dinamico nella lettura dei propri percorsi e nel rimotivarsi come soggetto attivo nel rapporto con sé e con gli altri nella definizione di un proprio percorso lavorativo o formativo, nonché più in generale nelle diverse relazioni sociali. La metodologia prevede la costruzione di un percorso di riconoscimento del proprio sé, lavorando sulla propria autostima e sulla percezione di sé stessi, attraverso l'esplorazione dei propri interessi, delle proprie motivazioni, attitudini, i valori personali rispetto al lavoro, il riconoscimento del ruolo che si riveste e che si vuole rivestire nel lavoro.
- (d) **Ricerca attiva del lavoro:** questa è la fase informativa della fase di orientamento del gruppo, e prevede la descrizione degli strumenti legislativi che regolano il Mercato del Lavoro e delle metodologie da mettere in campo per attivare una propria personale ricerca del lavoro. Anche in questa fase vengono simulate delle situazioni per una concreta conoscenza delle metodologie di interazione nelle fasi di candidatura e di ricerca del lavoro.

⁽⁷¹⁾ Gorini, G. Autori Vari – Azione DG V C.E. – RIM40, 1998

Sulla base dell'esperienza attuata, questa azione di orientamento di gruppo deve permettere all'individuo, che parte da condizioni soggettive, ma anche da condizioni dettate dal contorno, di acquisire nuove abilità e capacità di relazioni sociali. Uscire dall'isolamento significa anche potenziare, attraverso la conoscenza di sé, i propri strumenti di interazione con gli altri, a maggior ragione se queste vanno utilizzate nella ricerca di un'occupazione o nella definizione di un proprio percorso formativo che si possa in breve termine tradurre in una effettiva attività lavorativa.

11.3. Lo strumento orientativo individuale

In situazioni in cui il soggetto si è dovuto confrontare con condizioni di esigenze reali, come spesso accade a persone appartenenti ai gruppi obiettivo qui già citati, l'orientamento contribuisce ad evidenziare la contraddizione costituita dalla graduale perdita di significatività dell'istituzione scolastica rispetto al sapere richiesto dall'evoluzione sociale e, nello stesso tempo, dalla necessità di saperi sempre più estesi per un reale inserimento sociale. Per sintetizzare in breve il senso, gli obiettivi e la metodologia del colloquio orientativo, che in questa filosofia descrittiva dell'orientamento, viene realizzato nell'ambito della metodologia utilizzata dal nostro gruppo di lavoro, possiamo usare la seguente definizione: "si tratta di un percorso individualizzato, monitorato da un operatore esperto, finalizzato ad indagare le risorse (competenze ed abilità, atteggiamenti e valori, interessi e motivazioni, ecc.) che possono essere messe canalizzate in modo produttivo nella elaborazione di un progetto professionale. La finalità consiste nella presa di coscienza da parte dell'interessato dei propri saperi (cognitivi ed operativi) e, attraverso l'autoriconoscimento delle proprie potenzialità, nel favorire l'investimento verso l'azione progettuale" ⁽⁷²⁾.

Partendo da questa definizione, esaustiva rispetto all'obiettivo di comprendere in cosa consista questa fase di orientamento realizzata individualmente, è necessario precisare che lo strumento principale per la sua messa in opera è quella del rapporto individuale e prolungato nel tempo con l'orientatore referente il progetto di reinserimento lavorativo del soggetto coinvolto nel processo di reintegrazione sociale. Gli strumenti messi in campo in questa fase sono spesso ripresi dalla fase di consulenza classicamente utilizzata nel modello francese del bilancio di competenze, ma il tipo di pubblico con il quale ci si trova a lavorare in questo caso, richiede la loro rivisitazione sulla base anche delle capacità e del sapere che si deve andare ad analizzare: in questa fase il vissuto personale diventa elemento fondamentale di analisi e di riflessione, quindi anche il percorso che ha portato alla situazione di esclusione sociale vissuta dalla persona coinvolta, deve entrare a far parte di questa fase. Nella costruzione di un progetto professionale personale, molte sono le competenze, soprattutto informali, acquisite da una persona che ha vissuto o tuttora vive un periodo di disagio legato alla propria condizione personale, e il loro riconoscimento da parte della persona stessa, la loro comprensione ed il loro inserimento nel patrimonio di colui o colei che è il protagonista

⁽⁷²⁾ Pombeni, M.-L. *Orientamento scolastico e professionale*. Bologna: Il Mulino, 1996.

del percorso di orientamento e reinserimento lavorativo deve essere parte integrante di questo percorso.

11.4. La filosofia dell'intervento

Se la sintetica descrizione fino a qui fatta dell'intero intervento, presenta in maniera consecutiva i passi da svolgere in un processo concordato in rete, è importante ancora sottolineare come fondamento di questo sistema sia una filosofia che non concede spazi a giudizi o pregiudizi. Le fasi di orientamento con un pubblico simile a quello descritto richiedono una grande capacità di astrazione dal contesto in cui i saperi si sono sviluppati: "l'ipotesi di fondo è che l'orientamento debba essere l'esito di un processo di elaborazione di saperi e di esperienze variamente acquisite e realizzate. L'acquisizione del sapere si realizza in ogni situazione di vita sociale in cui si fanno proprie conoscenze, competenze, abilità, legate sia al vivere quotidiano, sia alla ricerca scientifica, più o meno formalizzate, più o meno fondate su presupposti di correttezza logica" ⁽⁷³⁾. Nella situazione di intervento tipica di questo modulo, poter affrontare in maniera corretta l'approccio necessario alla definizione dell'insieme delle competenze ed abilità acquisite dalle persone nel proprio percorso professionale, personale e sociale richiede un'operazione di analisi anche sul vissuto della persona nel suo percorso di esclusione sociale. Questa necessità fondamentale per una buona opera di orientamento, richiede cioè la capacità da parte dell'orientatore di operare in maniera scevra da ogni pregiudizio: poco importa quale sia stato il percorso vissuto dalla persona con la quale si sta operando, è importante riuscire a sondarne gli aspetti formativi da un punto di vista personale ed, ove possibile, professionale. Per riuscire a pieno in questo, nessuna forma di giudizio, ed ancor meno di pregiudizio, può essere messa in atto da parte dell'orientatore: nell'analisi, il percorso di esclusione sociale (sia esso la tossicodipendenza, il carcere, la prostituzione o quant'altro), non è neutro, anzi esiste ed è fondamento dell'esistenza attuale della persona, ma non è né positivo né negativo. Semplicemente esiste e come tale questo fenomeno va analizzato. Per questo la scelta dell'orientatore a seconda del pubblico con il quale si sta lavorando, non può essere basata solo su competenze professionali, ma anche su capacità di rapporto con la condizione che i soggetti coinvolti hanno vissuto o stanno vivendo. Questa considerazione incide molto anche nella fase di formazione degli orientatori, che per poter affrontare correttamente una fase di dialogo costruttivo con le persone con le quali lavorano ed operano, devono essere in grado di conoscere in maniera sufficientemente approfondita diversi aspetti dei differenti percorsi di esclusione sociale. Una valida conoscenza di questi aspetti, incide in maniera importante anche nel lavoro collaborativo (cioè in collaborazione con la persona coinvolta nel processo di orientamento) di costruzione del progetto professionale e di inserimento lavorativo. Senza una valida conoscenza di aspetti legati allo stato di salute, sia fisica che mentale, nonché a condizioni del vissuto specifiche della persona con la quale si sta operando, il progetto professionale costruito rischia di essere

⁽⁷³⁾ Meghnagi, Saul. Istituto Superiore di Formazione (ISF). Confederazione Generale Italiana del Lavoro (CGIL)

realizzabile da un punto di vista legato alle competenze, ma non attuabile nel concreto. Per spiegare meglio introduciamo un esempio concreto: una persona affetta da HIV/AIDS, o sofferente per una patologia quale ad esempio una grave forma di epatite-C, pur avendo competenze professionali e relazionali fondamentali per un particolare lavoro, non può avervi accesso se questo non assicura condizioni sanitarie compatibili con il proprio stato. Diventa pertanto inutile, in questo caso, pensare di costruire un percorso di inserimento lavorativo che non tenga conto di queste condizioni al contorno. O ancora, più specificatamente, un tossicodipendente a mantenimento di metadone, non potrà mai ottenere e mantenere un lavoro che richieda un livello di attenzione alto o che non tenga conto degli orari dei servizi pubblici che si occupano della distribuzione del metadone. Questi elementi non sono conseguenti al percorso orientativo, ma ne sono parte integrante, ed è compito dell'orientatore o dell'équipe di orientatori che opera sul gruppo obiettivo, mantenere ben presente quali elementi non sono secondari in un processo di reintegrazione sociale che passa anche attraverso il lavoro.

11.5. Le abilità non hanno confini

Per concludere questa breve presentazione, di un'esperienza che avviata circa 8 anni fa, mantiene ancora in sé diversi elementi di sperimentazione importanti, e che varia e cresce nel tempo sulla base della pratica, è importante sottolineare ancora come questo intervento sia assolutamente non legato da valori generali e predefiniti, ma si disegni sull'individuo con l'obiettivo di fornire sempre e solo all'individuo degli elementi di crescita personale e di rapporto con la società che lo circonda.

Insomma, solo l'individuo decide come utilizzare l'analisi su sé stesso che l'orientamento fornisce, e come spendere il progetto professionale personale che da questo lavoro scaturisce. Obiettivo dell'orientatore deve essere quello di fornire strumenti alla persona perché questa possa migliorare la propria posizione nei confronti della propria condizione di esclusione sociale. Significa cioè sviluppare, sottolineare e riconoscere abilità e competenze indipendentemente da dove e da come queste si siano sviluppate, ma anche in maniera assolutamente slegata da come queste verranno poi in futuro utilizzate totalmente od in parte. Durante la formazione che si svolge per operatori che intervengono in questo processo, significativo è un esempio che viene spesso riportato nella formazione formatori: la persona detenuta od ex-detenuta che partecipa ad un percorso di orientamento, dimostra di aver partecipato in maniera utile e fruttuosa all'intervento non solo se al termine del percorso non delinque più, ma ottiene e mantiene un lavoro ed impara ad utilizzare in una professione le proprie competenze, ma anche, estremizzando, se uscito dalla situazione di costruzione diventa un ladro migliore.

Proprio a sottolineare l'importanza e la centralità dell'individuo, della sua singolarità e particolarità che lo/la contraddistingue nel suo percorso professionale e di vita, è importante ribadire come quello qui descritto sia un quadro metodologico generale che va cambiato e ristrutturato nella sua forma più precisa sulla base delle esigenze che coloro che sono coinvolti nel processo di orientamento portano come patrimonio personale. L'orientamento, specie

negli aspetti applicativi, non può essere considerato una proposta infallibile e valida per tutti gli usi, ma solo un'indicazione di lavoro, una traccia da seguire, in un processo di continua sperimentazione ed osservazione critica di quanto accade. Questo perché l'orientamento deve essere considerato un percorso di crescita individuale e collettiva che coinvolge anche colui che opera da orientatore. Tranne che in alcuni punti cardine, nell'attuazione di questa proposta metodologica, è responsabilità dell'équipe decidere di volta in volta l'azione da intraprendere anche a seconda delle specificità che il pubblico obiettivo porta con sé. In questa filosofia l'orientamento deve intendersi anche per il formatore come un continuo processo di autoformazione, cioè come un continuo aggiornamento personale, attraverso l'acquisizione delle capacità di raccogliere informazioni, organizzarle ed utilizzarle per l'analisi di problema e la proposta di soluzioni, così come di comunicazione, di sapere relazionale e di essere parte del gruppo con il quale si lavora ⁽⁷⁴⁾.

⁽⁷⁴⁾ Lavorare in Europa: Progetto Petra: AA.VV. 1995

12. Progetto ADAPT Euro Ruta: rete d'informazione e orientamento professionali per i lavoratori

Marta Del Castillo Coba

12.1. Descrizione del progetto ADAPT EURO RUTA

La qualificazione dei lavoratori è uno dei fattori di maggior rilievo nel sistema produttivo attuale; è così che si spiega la crescente considerazione del fattore umano come risorsa centrale delle imprese e della formazione continua, come la via più appropriata per acquisire e mantenere tale qualificazione e, di conseguenza, il posto di lavoro, il che contribuisce alla realizzazione personale, allo sviluppo professionale, all'integrazione sociale e al diritto di cittadinanza.

La formazione permanente si trasforma così in un processo indispensabile per affrontare con successo le nuove realtà del mondo professionale, processo che va inteso come una disposizione permanente ad adattarsi alle nuove necessità e ai contesti in continua modificazione. La formazione deve quindi fungere da strumento per adattare le qualifiche professionali alle esigenze del mercato del lavoro.

Come primo passo in tale processo di formazione, bisogna partire da una buona conoscenza e comprensione della realtà socioeconomica locale, di cui uno degli aspetti base è il mercato del lavoro. In tal senso, i cambi che si verificano sul mercato del lavoro sono sempre più spiegabili dal punto di vista locale e meno da quello delle grandi statistiche.

Nel progetto, si è proceduto alla costruzione di:

- (a) un sistema d'analisi e informazione del mercato del lavoro locale, per accedere direttamente a un'informazione aggiornata sulle caratteristiche e tendenze del mercato del lavoro locale, sui nuovi profili professionali, sulle qualifiche richieste, ecc.;
- (b) un modello per disegnare percorsi, per aiutare a determinare le necessità di qualificazione di ogni lavoratore,

in modo che la formazione che si sviluppa in seguito risponda alle esigenze reali e concrete di qualificazione e/o riqualificazione sia delle persone sia delle imprese.

Gli obiettivi generali, ai quali il progetto mirava e che ha raggiunto, erano i seguenti:

- (a) creazione in Spagna di una prassi d'informazione e orientamento professionali agile e accessibile ai lavoratori, come misura per prevenire la disoccupazione e l'esclusione sociale che essa comporta, promuovendo la solidarietà e le pari opportunità.
- (b) Creazione di effettivi vincoli di lavoro con altri servizi d'informazione-orientamento per contribuire alla trasparenza e al miglior funzionamento del mercato del lavoro.
- (c) Universalizzazione e democratizzazione degli strumenti sui quali si sta costruendo l'attuale società dell'informazione.

Allo sviluppo del progetto hanno collaborato:

- (a) Università Nazionale d'istruzione a distanza, UNED, ente pubblico responsabile, attraverso il dipartimento di Ingegneria elettrica, elettronica e di controllo del Politecnico di ingegneria industriale;
- (b) Università autonoma di Madrid, UAM;
- (c) ALEPH IA, impresa privata che si occupa di sviluppo e produzione di software educativo;
- (d) Commissione Operaia Nazionale della Catalogna, CONC;
- (e) Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera, FOREM, ente promotore del progetto, una fondazione promossa da CC.OO. (Comisiones obreras) con un'ampia esperienza nel campo della formazione e dell'orientamento per la promozione professionale e sociale dei lavoratori spagnoli.

Le organizzazioni europee che partecipano al progetto come partner transnazionali sono:

- (a) Istituto sindacale di studi e ricerche economiche e sociali, ISERES, Francia;
- (b) Istituto di ricerca economica e sociale, IRES, Italia
- (c) Istituto di studi, ricerche e formazione, IWETF, Belgio.

12.2. Server d'informazione e orientamento professionali

Una delle principali attività del progetto ha riguardato la configurazione, lo sviluppo e l'attuazione di un servizio telematico d'informazione disponibile sul sito web di un server collegato a INTERNET (<http://forem2.ccoo.es/euroruta>), a cui si accede attraverso le reti, che può essere consultato dai lavoratori e dagli operatori sia della formazione sia dell'orientamento e dell'informazione professionali.

Le informazioni disponibili sono raccolte in sei gruppi:

12.2.1. Formazione

Informazioni sull'offerta formativa formale, occupazionale e continua. Include, oltre ai corsi, l'indicazione dei centri dove viene impartita.

Si può accedere a tali informazioni selezionando:

- (a) tipi di corso (formazione formale, non formale, di altro genere);
- (b) livelli di qualificazione (istruzione primaria, cicli formativi di medio livello, diplomi,...);
- (c) aree professionali (agraria, sanità, ristorazione, alberghi e turismo,...);
- (d) grandi gruppi professionali (impiegati di tipo amministrativo, lavoratori non qualificati,...);
- (e) Centri FOREM (Aragona, Murcia, Ceuta,...).

Tutte le informazioni di questo gruppo sono direttamente legate al gruppo OCCUPAZIONE, poiché ogni corso è connesso con le professioni/i posti di lavoro ai quali si può accedere con la qualifica acquisita nel corso.

12.2.2. Occupazione

Informazioni dettagliate sulle varie professioni e le aziende in cui si sviluppano.

Si può accedere alle informazioni selezionando:

- (a) aree professionali (agraria, sanità, ristorazione, alberghi e turismo,...);
- (b) livelli di qualificazione (istruzione primaria, studi base,...);
- (c) grandi gruppi professionali (impiegati di tipo amministrativo, lavoratori non qualificati,...)

Da questo gruppo si accede anche direttamente al gruppo FORMAZIONE, poiché ogni professione specifica è collegata ai corsi ad essa associati.

12.2.3. Libera professione

Informazioni dettagliate e utili sul processo di creazione d'impresa, a partire da un'idea che induca una o più persone ad avviare un'attività.

12.2.4. Opportunità di lavoro

Informazioni sull'offerta nel pubblico impiego, attraverso accessi o link alle pagine web degli enti pubblici che gestiscono tali informazioni ed elenchi di aziende private, dove vi sono le professioni presentate nel gruppo OCCUPAZIONE, per permettere di presentare la propria candidatura.

12.2.5. Risorse

Informazioni generali di servizi per lavoratori occupati e lavoratori che hanno perso di recente il posto di lavoro: servizi di orientamento, d'informazione sulla formazione, sull'occupazione e sulla libera professione in ambito locale, provinciale, regionale e statale.

Informazioni su borse di studio e sovvenzioni, con un link diretto con le pagine web di vari enti pubblici e privati.

12.2.6. Configurazione di percorsi

Questo gruppo funge da guida per orientare la ricerca d'informazioni; contiene informazioni dettagliate sui contenuti di ciascuna opzione di consulenza offerta nei gruppi precedenti. L'obiettivo è quello di aiutare il lavoratore a scegliere tra le varie possibilità che trova nelle diverse pagine, affinché possa chiarire il proprio obiettivo professionale in funzione della sua situazione attuale e delle sue necessità e il cammino o percorso che più gli interessa seguire per raggiungerlo.

Tutte le informazioni necessarie per questi strumenti informatici vengono aggiornate periodicamente, seguendo una metodologia comune specifica creata allo scopo, in ogni provincia, da:

- (a) ricercatori occupazionali: personale dei centri,
- (b) tecnici di appoggio dei centri di orientamento del FOREM – CC.OO., e
- (c) enti pubblici o privati che collaborano: università, corporazioni locali, agenti sociali.

12.3. Centri d'informazione e orientamento professionale per lavoratori

Attraverso questo progetto, FOREM – CC.OO. ha fornito informazioni e consulenza a 229 lavoratori, aiutandoli a prendere decisioni sul lavoro, sul mantenimento dell'occupazione, sul cambio di lavoro/azienda, sulla formazione e promozione nella propria professione.

Sono stati istituiti tre centri di informazione e orientamento a Santiago de Compostela (Galizia), Siviglia (Andalusia) e Badajoz (Estremadura). Anche FOREM Canarias ha dato vita

a due centri a Tenerife e Las Palmas. In tutti è stata utilizzata la stessa metodologia di analisi del mercato locale e di configurazione di percorsi; tali metodologie sono state sviluppate in precedenza nel progetto e sono sintetizzate nelle pagine seguenti.

Nei centri, si è potuto accedere e consultare il server d'informazione e orientamento per ottenere informazioni su occupazione e formazione, nonché ricevere una consulenza professionale individualizzata.

Il personale dei centri era formato da uno specialista dell'orientamento, che stabilisce con il lavoratore l'itinerario professionale più idoneo, e da un osservatore del lavoro, incaricato di analizzare il mercato locale.

- (a) Le funzioni degli addetti all'orientamento erano le seguenti:
 - (i) Presentazione del servizio nei corsi di formazione continua.
 - (ii) Raccolta e informatizzazione dei dati sui lavoratori che utilizzano il servizio.
 - (iii) Diagnosi e definizione del tipo d'itinerario più adeguato.
 - (iv) Analisi e follow-up di percorsi lavorativi.
 - (v) Coordinamento con la restante équipe di Euro Ruta.
 - (vi) Elaborazione della relazione finale sull'attività svolta nel centro.
- (b) I compiti svolti dagli specialisti dell'orientamento professionale consistevano in quanto segue:
 - (i) stabilire e mantenere i contatti con i diversi organismi ed enti che possono fornire informazioni utili sul mercato del lavoro locale;
 - (ii) stabilire contatti e intervistare imprenditori (o responsabili delle risorse umane), lavoratori e rappresentanti legali dei lavoratori per conoscere direttamente la realtà produttiva locale;
 - (iii) eseguire studi dettagliati del mercato del lavoro locale;
 - (iv) favorire il lavoro degli addetti all'orientamento, fornendo tutte le informazioni e la documentazione loro necessarie;
 - (v) alimentare il server di informazioni di FOREM-CC.OO;
 - (vi) mantenere il coordinamento con la restante équipe di Euro Ruta;
 - (vii) elaborare la relazione finale sull'attività svolta nel centro.

Le persone che si sono avvicinate ai centri per ricevere consulenza professionale erano lavoratori occupati. La maggior parte proveniva da corsi dei Progetti intersettoriali di formazione continua di CC.OO. Hanno partecipato inoltre lavoratori che sono venuti a conoscenza dell'esistenza del servizio attraverso colleghi che lo avevano frequentato.

12.4. Definizione della metodologia per l'analisi del mercato del lavoro

Analizzare il mercato del lavoro locale, considerando specialmente i gruppi sociali più colpiti dagli squilibri del mercato del lavoro, è un compito fondamentale su cui basare ogni intervento volto a migliorare le opportunità professionali dei lavoratori più svantaggiati. La conoscenza della realtà più vicina a questi lavoratori e dell'evoluzione delle caratteristiche di tale realtà, l'avvicinarsi alle esigenze del sistema produttivo e l'analisi delle prospettive occupazionali nel territorio d'intervento costituiscono gli elementi chiave per poter sviluppare con qualità un servizio d'informazione e di orientamento professionale.

Allo scopo di analizzare e trasmettere tali conoscenze, è stata definita una metodologia di raccolta e analisi dei dati che consente di elaborare relazioni sul mercato del lavoro locale, destinate in particolare all'orientamento professionale.

Detta metodologia si basa, innanzitutto, sulla descrizione delle varie fonti di informazione – primarie e secondarie – a disposizione del ricercatore del lavoro per conoscere l'ambiente professionale più vicino. In secondo luogo, vengono presi in esame gli aspetti che un addetto all'orientamento professionale deve conoscere per sviluppare la propria attività, nonché la metodologia di utilizzo dei dati e la loro interpretazione. Da ultimo, si propone una serie di modelli per realizzare relazioni di facile utilizzo da parte dell'addetto all'orientamento ai fini dello svolgimento del suo compito.

- (a) Per la raccolta di dati di fonti primarie sono disponibili quattro strumenti:
 - (i) interviste con lavoratori, responsabili delle risorse umane delle imprese e rappresentanti legali dei lavoratori;
 - (ii) interviste approfondite con sindacalisti e imprenditori;
 - (iii) organizzazione di gruppi di discussione con la partecipazione degli attori sociali;
 - (iv) utilizzo della base dati degli utenti del servizio.
- (b) Le fonti secondarie d'informazione forniscono dati, documentazione e materiale elaborati da vari organismi, enti e istituzioni che vengono ritenuti interessanti ai fini dell'orientamento professionale.
- (c) Le diverse fonti d'informazione consentono di determinare una serie di indicatori quantitativi e qualitativi sull'evoluzione dell'occupazione:
 - (i) tasso di occupazione per attività economica e per gruppi professionali;
 - (ii) stabilità delle diverse professioni;
 - (iii) caratteristiche più apprezzate dalle aziende nelle decisioni relative all'assunzione e alla promozione dei lavoratori;
 - (iv) vie di accesso al mercato del lavoro;

- (v) occupazioni e profili professionali in espansione o in flessione sul mercato del lavoro;
 - (vi) impatto delle nuove tecnologie;
 - (vii) esigenze formative dei lavoratori.
- (d) Come modello di relazione sul mercato del lavoro, si propone di utilizzare schede riepilogative che consentano sia un facile aggiornamento sia un utilizzo rapido e agevole da parte degli addetti all'orientamento.

Questa metodologia ha portato all'elaborazione di un manuale che funge da riferimento per i ricercatori del lavoro che si occupano della raccolta e dell'analisi d'informazioni su tale mercato.

12.5. Definizione di percorsi

I lavoratori che partecipano al primo incontro con l'addetto all'orientamento possono essere indirizzati verso diversi percorsi professionali.

12.5.1. Percorso di interesse formativo

La persona intende ottenere un'informazione puntuale su un tipo d'informazione specifica che desidera seguire, ma che, in linea di principio, non deve necessariamente avere alcuna relazione con il suo itinerario professionale.

12.5.2. Percorso base per la ricerca e il conseguimento di un posto di lavoro

La persona ha un obiettivo chiaro e definito e inoltre possiede tutti i requisiti del profilo occupazionale indispensabili per raggiungere tale obiettivo, vale a dire che è in possesso della formazione adeguata al posto di lavoro, dell'esperienza necessaria e sufficiente, nonché delle competenze base per svolgere il lavoro a cui intende accedere: ciò che gli manca sono le strategie e gli strumenti per ricercare tale occupazione.

12.5.3. Percorso di adeguamento

Il lavoratore, oltre a essere privo delle strategie e/o degli strumenti per ricercare un'occupazione, non dispone di altri requisiti del profilo professionale quali la formazione, l'esperienza o le competenze professionali base. In questo caso si può:

- (a) ridefinire l'obiettivo professionale del lavoratore (percorso di orientamento) o
- (b) mettere in atto un processo di consulenza per ricercare o migliorare il posto di lavoro (percorso di conseguimento).

12.5.4. Percorso di orientamento

Questo percorso si attua quando:

- (a) il lavoratore non ha chiaro il proprio progetto professionale; in questo caso si tratterà di identificare e analizzarne le attitudini, le capacità, le competenze, i valori, le motivazioni e gli interessi per poterne elaborare il profilo personale e professionale;
- (b) il progetto professionale che mira a conseguire è tanto difficile da raggiungere o irragionevole, che è meglio cambiarlo e indirizzarsi verso uno più adeguato.

12.6. Valutazione

Si è proceduto all'elaborazione dei dati ottenuti mediante i contatti con le persone che si sono presentate ai centri e si sono valutati gli strumenti informatici attraverso un questionario elettronico inserito nel server. Inoltre si è effettuata una stima globale del progetto, nonché una valutazione delle esperienze legate all'uso da parte degli enti partecipanti.

In merito all'uso del server, le persone hanno incontrato difficoltà nel passare da una schermata all'altra e nell'utilizzo generale dello strumento. Si è rilevata una logica differenza nella valutazione della facilità dell'uso a seconda del livello di qualificazione.

La valutazione è più positiva per quanto riguarda il conseguimento delle informazioni ricercate, l'utilità delle informazioni ricevute e la rapidità nel loro ottenimento; anche in questo caso il livello di formazione delle persone che consultano il sito si ripercuote sul risultato.

Tenuto conto che, ai fini della valutazione del server, il campione selezionato non ha ricevuto preliminarmente nessun servizio d'informazione personalizzato, si può concludere che gli strumenti informatici sono utili per localizzare le informazioni soprattutto per le persone in possesso di una qualificazione superiore, poiché nel caso dei lavoratori con un livello informativo più basso occorre abbinare tali strumenti ad un servizio personalizzato di informazione e orientamento professionali.

Per quanto concerne la valutazione del servizio d'informazione e orientamento dei centri pilota, va sottolineata la valutazione molto positiva che i lavoratori attribuiscono all'attenzione ricevuta nei centri, nonché alle spiegazioni fornite dagli addetti all'orientamento, alle informazioni ricevute in merito alle loro aspettative e all'utilità di tali informazioni. La valutazione della qualità del servizio di orientamento è assai positiva (superiore a 4 su 5 nella maggior parte delle voci utilizzate per misurarla).

In relazione al profilo dell'utente dei centri di orientamento si rileva che è costituito da giovani di entrambi i sessi. Dal punto di vista statistico, si registrano notevoli differenze nella valutazione delle spiegazioni e dell'attenzione a secondo dei carichi familiari (quanti hanno carichi attribuiscono loro un maggior valore). Lo stesso discorso vale per quanto riguarda le

aspettative, le spiegazioni, l'attenzione e l'utilità rispetto al sesso: le donne le apprezzano di più.

Dalla predetta esperienza si può desumere che i servizi d'informazione e di orientamento professionale per lavoratori devono fornire una consulenza personalizzata e individuale, vista l'eterogeneità e la varietà di interessi dei lavoratori, nonché devono mantenersi con rigosità e con sufficienti risorse nel tempo.

12.7. OSPRACT: progetto transnazionale

Il progetto transnazionale OSPRACT "Osservatorio sindacale del telelavoro" mira a creare un osservatorio sindacale della pratica e delle conseguenze del telelavoro a livello europeo, al fine di mettere a disposizione delle organizzazioni sindacali dati e valutazioni sulle condizioni legate allo sviluppo del telelavoro.

Gli istituti che aderiscono al partenariato perseguono l'obiettivo di definire i temi di studio e vigilare affinché l'informazione sia oggettiva e scientifica. I partecipanti a questo progetto transnazionale sono:

- (a) Istituto sindacale di studi e ricerche economiche e sociali – ISERES (Francia);
- (b) Istituto di ricerca economica e sociale – IRES (Italia);
- (c) Istituto di studi, ricerche e formazione – IWERF (Belgio);
- (d) Fondazione formazione e occupazione Miguel Escalera – FOREM (Spagna).

I risultati e i prodotti che si spera di ottenere dal partenariato transnazionale sono:

- (a) creazione di una base dati sullo sviluppo del telelavoro in Europa, con i seguenti aspetti chiave: macroeconomico e microeconomico, giuridico e normativo, disponibile su Internet (www.ospract.org);
- (b) localizzazione delle attività potenzialmente oggetto di telelavoro in Europa;
- (c) redazione di studi qualitativi su esperienze significative;
- (d) pubblicazione di guide sindacali destinate ai lavoratori salariati e concernenti i diversi aspetti tecnologici e sociali che interessano il telelavoro.

12.8. Perché l'orientamento professionale per i lavoratori?

In un mercato del lavoro caratterizzato da precarietà e flessibilità – elevato tasso di disoccupazione, temporaneità e turnover – è sempre più evidente la necessità di un sostegno per far fronte ai processi di uscita ed entrata dal mercato, alla mobilità interprofessionale, ai periodi di disoccupazione e alla domanda di formazione permanente.

E' in tale contesto d'intervento in cui la domanda di orientamento e consulenza professionale, vista come un'ulteriore politica attiva a favore dell'occupazione, aumenta sia da parte di coloro che sono in cerca di impiego o che desiderano sviluppare la propria carriera professionale sia da parte di coloro che mirano a migliorare la propria formazione e il proprio apprendimento continui per conservare la propria occupazione.

Tenuto conto di questa situazione, CC.OO. ha deciso di avanzare in una duplice direzione:

- (a) sostenere e continuare a valorizzare lo sviluppo degli aspetti essenziali dell'*Accordo interconfederale per la stabilità occupazionale*: prosecuzione delle assunzioni; incentivi e agevolazioni per le assunzioni; negoziazione sulla riduzione e il riassetto dell'orario di lavoro; protezione sociale dei contratti; regolamentazione del part-time; determinazione di settori in cui è sottorappresentata la componente femminile; sviluppo di politiche attive a favore dell'occupazione; riduzione e controllo degli straordinari; regolamentazione delle attività delle aziende di lavoro interinale; ...
- (b) stabilire un sistema integrato di informazione, orientamento e formazione professionale che serva a tutti i lavoratori: occupati e disoccupati, nel senso indicato dal *II° Programma nazionale di formazione professionale*, in modo che si assicuri a ciascun lavoratore di poter acquisire e possedere tutte le informazioni e la formazione necessarie per avanzare sotto il profilo professionale e sociale e conseguire in tal modo un posto di lavoro o mantenerlo.

CC.OO. intende quindi l'orientamento professionale come un processo continuo di sostegno fornito alle persone lungo tutto l'arco della vita, affinché elaborino e attuino il proprio progetto personale e professionale, mettendo in chiaro le proprie aspirazioni e competenze mediante l'analisi di tale realtà personale, nonché mediante informazioni e consulenza sulle realtà del mondo del lavoro, l'evoluzione delle professioni e delle occupazioni, del mercato del lavoro e delle realtà economiche, nonché dell'offerta di formazione.

Pertanto, un servizio di informazione e orientamento professionale dovrà definire percorsi professionali individuali che, strutturati adeguatamente, portino allo sviluppo e alla promozione di tutti coloro che ne abbiano bisogno e nel momento in cui ne abbiano la necessità.

Occorre quindi garantire a ciascun lavoratore un'attenzione personalizzata, professionale, completa e di qualità, che contribuisca ad aumentare le possibilità di trovare un'occupazione e di conservarla e/o migliorarla. Attraverso l'individuazione, l'organizzazione e la risposta alle esigenze di informazione, formazione e orientamento che presentano i lavoratori, questi ultimi potranno far fronte con successo al pericolo rappresentato dalle trasformazioni industriali, dalle innovazioni tecnologiche e dalla globalizzazione dei mercati.

12.9. CC.OO.: esperienze di orientamento per disoccupati

CC.OO., consapevole della situazione che vivono alcuni disoccupati (specie i gruppi più svantaggiati o con maggiori problemi d'integrazione sociale e lavorativa: giovani, donne, disabili e immigranti), lavora da anni per aumentare l'impiegabilità di queste persone attraverso i Servizi di consulenza per l'occupazione (ASEM), il cui obiettivo, tra l'altro, è quello di fornire informazioni, orientamento professionale e assistenza all'autoccupazione ai disoccupati. Le azioni sono di gruppo e/o individuali, di varia durata e in collaborazione con le istituzioni pubbliche, in particolare con l'Istituto nazionale per l'occupazione (INEM).

Tra il 1996 e il 1999, gli ASEM-CC.OO. hanno attuato complessivamente 477 889 azioni per far fronte ad esigenze d'informazione e orientamento per la ricerca di un posto di lavoro per i disoccupati, il che fa di noi la prima entità in tutto lo Stato in quanto al numero di partecipanti.

Per svolgere quest'attività sono state formate équipe di lavoro mobili, con specialisti (circa 300 operatori) di determinate azioni, che si sono occupati di più di una località, al fine di ampliare oltre ai capoluoghi di provincia il servizio erogato. Per favorire il raggiungimento degli obiettivi, abbiamo fatto il possibile per offrire un servizio di qualità con personale tecnicamente ben qualificato e siamo stati particolarmente rigorosi nell'attuazione delle azioni programmate.

I risultati delle ultime ricerche condotte dalla nostra organizzazione tra i disoccupati che hanno frequentato gli ASEM-CC.OO. e hanno seguito le azioni d'informazione e orientamento per la ricerca di un posto di lavoro, che vanno dal fornire le informazioni necessarie sulle risorse disponibili all'aiutare a definire il progetto personale di occupazione, passando per l'approfondimento delle conoscenze delle tecniche di ricerca di lavoro o la consulenza nello sviluppo di progetti di autoccupazione, ci permettono di affermare che:

- (a) il 90 % dei partecipanti raccomanderebbe il servizio ai propri amici o familiari se si trovassero in una situazione analoga alla loro;
- (b) i principali motivi addotti dagli utenti per giustificare la raccomandazione del servizio si basano, in ordine su: informazione ricevuta, quanto appreso nelle riunioni e consulenza offerta;
- (c) la valutazione globale è assai positiva e raggiunge in media 7,0 punti su una scala che va da 1 a 10 punti (dove 1 = poco e 10 = molto). Il livello di studio indica una differenza nella valutazione complessiva del servizio: come scende il livello di studio, aumenta la valutazione. La stima media di coloro che hanno terminato studi universitari è di 6,5 e aumenta fino 7,4 in coloro che hanno, come massimo, ultimato studi primari.

Dopo la nostra esperienza, siamo in grado di affermare che l'orientamento professionale per l'occupazione è uno strumento utile per migliorare le condizioni di impiegabilità delle persone che hanno più problemi ad inserirsi nel mercato del lavoro.

12.10. CC.OO.: esigenze di orientamento di lavoratori occupati

Gli obiettivi del progetto ADAPT EURO RUTA promosso da CC.OO. – FOREM sono stati confrontati con l'opinione dei lavoratori che hanno un contratto di lavoro e hanno seguito un corso di formazione continua attraverso il Programma intersettoriale di CC.OO. Partendo dalla valutazione condotta sugli allievi del programma 1996 di CC.OO., riteniamo che un progetto di orientamento per lavoratori occupati dovrebbe tenere conto del fatto che:

- (a) le carenze a livello d'informazione e orientamento degli occupati sono abbastanza gravi;
- (b) le decisioni che adottano gli occupati in merito al proprio lavoro, su ciò che li interessa in materia di azienda e assistenza nella formazione, si basano poche volte su una consulenza professionale e continuativa;
- (c) le imprese si preoccupano soprattutto di formare, orientare e fornire consulenza ai propri quadri dirigenti; il resto dei lavoratori non viene assistito e abbisogna con urgenza di adeguate misure ad hoc.

Nel 1998 si è intervistato un campione di 4131 lavoratori (allievi del Programma intersettoriale del 1997) su alcune questioni relative all'informazione e all'orientamento professionale. Ecco alcuni dei principali dati e conclusioni, che ribadiscono la necessità di orientamento e informazione dei lavoratori, emerse dalle seguenti domande:

- (a) Conoscete le Vostre esigenze formative dei prossimi 2-3 anni?

Il 62 % degli intervistati ha risposto di non conoscerle, mentre il 38 % ha risposto affermativamente. Non si registrano differenze significative in base all'età delle persone intervistate. Lo stesso discorso non vale in relazione a livello di studi. Quanto più basso è il livello di studi, tanto più scarsa è la percezione della formazione che devono seguire. Anche il 52 % delle persone con studi superiori o medi non conosce la formazione che dovrebbe seguire nei prossimi anni.

Per quanto concerne la categoria professionale, i lavoratori non qualificati intervistati evidenziano di conoscere meno la formazione per loro necessaria in futuro.

Pertanto, la definizione di percorsi formativi dovrà interessare soprattutto i lavoratori meno qualificati, senza però trascurare le altre categorie, che in questo studio manifestano una carenza di orientamento per adottare decisioni in materia di formazione continua.

- (b) Ha ricevuto consigli sulla formazione che le sarebbe tornata utile per lo sviluppo del lavoro?

L'82 % degli intervistati risponde di no. Solo il 17 % afferma di aver usufruito di una consulenza, fornita nel 10 % dei casi dall'azienda e nel 5 % dei casi da CC.OO.

E' noto il deficit a livello di consulenza, anche nella formazione collegata al proprio posto di lavoro. Si registra poca differenza tra le varie categorie professionali.

- (c) Frequenterebbe un servizio gratuito di orientamento professionale, che le facesse conoscere le sue esigenze di formazione e le elaborasse un piano di studio?

Alla domanda, in cui si indica chiaramente il contributo di un servizio di orientamento professionale, il 92 % degli intervistati dichiara che frequenterebbe tale tipo di servizio.

- (d) L'avvio in Spagna del Sistema nazionale di qualificazioni imporrà un considerevole sforzo per accreditare e certificare l'esperienza professionale dei lavoratori che non possiedono un diploma ufficiale che corrisponda al lavoro attualmente svolto.

Data la situazione, nella stessa inchiesta abbiamo rilevato che il 52,3 % dei lavoratori intervistati possiede un titolo, diploma o certificato che corrisponde al lavoro attualmente svolto. Il restante 47,7 % non possiede un certificato corrispondente al suo lavoro.

In merito al livello di formazione degli intervistati, la corrispondenza della certificazione con il lavoro svolto si distribuisce in maniera non omogenea, per cui emerge l'esigenza di prestare speciale attenzione all'accesso alla certificazione dei lavoratori meno qualificati.

- (e) Alla domanda se fossero disposti a dimostrare attraverso una prova o un colloquio la propria qualificazione per ottenere un certificato che accrediti il lavoro svolto, il 77 % di coloro che sono privi di tale certificato ha dichiarato la propria disponibilità. Il restante 23 % invece non è disposto a sostenere tali prove.

13. Bilancio di competenze

Sylvie Boursier

Tenuto conto del tempo ridotto a mia disposizione, ho scelto di affrontare il tema del bilancio di competenze da un punto di vista politico-istituzionale invece che prettamente tecnico.

- (a) Al termine dei 10 anni di iscrizione giuridica del diritto al bilancio di competenze, che somme possiamo trarre da questa esperienza?
- (b) Quali prospettive esso apre in relazione ad una politica d'orientamento professionale nell'ambito del "diritto individuale, garantito collettivamente, all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita", attualmente in fase di sviluppo in Francia?

13.1. Alcuni dati per meglio collocare il peso economico di questa attività:

Nel 1999 si registrano

- (a) 900 erogatori di bilancio
- (b) 81 000 bilanci realizzati ai sensi di legge, vale a dire:
 - (i) di una durata media di 15-18 ore (ripartite su 1-2 mesi)
 - (ii) suddivise in tre fasi (una fase preliminare di verifica del fabbisogno e del volontariato, una fase d'indagine ed una fase conclusiva con consegna del documento di sintesi, di proprietà dell'interessato)
 - (iii) con la firma di un accordo tripartitico (beneficiario, erogatore, finanziatore)
- (c) per una cifra d'affari totale pari a 314 milioni di franchi francesi, ossia 48 milioni di euro
- (d) il 72 % dei bilanci è effettuato da persone in cerca di occupazione

Dal 1993, la percentuale tra occupati e persone in cerca di occupazione è rimasta pressoché stabile (3/4 per le persone in cerca di occupazione e 1/4 per i lavoratori occupati).

Il 43 % degli operatori possiede in prevalenza una formazione in psicologia.

Come far sì che queste cifre parlino?

Nel 1992 i promotori del bilancio prevedevano di effettuare 200 000 bilanci entro 5 anni.

13.2. Successo o fallimento del bilancio nel paesaggio dell'orientamento professionale? Quali ostacoli si frappongono ad uno sviluppo più rilevante?

13.2.1. Contesto politico e sociale

Ideato in un periodo di stasi economica (1991-1992) in cui predominava il concetto di gestione previsionale dei posti di lavoro e delle competenze, il bilancio si fonda sulla concezione di un intervento anticipato da parte dei lavoratori per quanto riguarda la loro mobilità professionale, un orientamento preliminare, attivo, una specie di educazione alla mobilità, alla gestione delle transizioni professionali.

Da 10 anni sono soprattutto le misure prescrittive, curative, che dominano le politiche pubbliche, vale a dire politiche incentrate sulla lotta contro la disoccupazione e su un'impiegabilità a breve termine.

Le persone vengono convocate in base ad un invito istituzionale e viene loro proposto un certo numero di prestazioni adeguate, verificandone l'adesione.

Pertanto, in questo caso, sono inizialmente la domanda dell'istituzione e i flussi finanziari a determinare l'offerta di orientamento e danno avvio all'intervento professionale.

In un simile paesaggio, il bilancio di competenze che si fonda sull'idea che una persona possa varcare direttamente la soglia di un centro di bilancio, impegnandosi in questo approccio, sembra a volte un "prodotto di lusso" in un periodo di crisi.

13.2.2. Ostacoli culturali

Il bilancio è veicolo di una cultura della responsabilità, di maturità professionale, di corresponsabilità condivisa tra il dipendente e l'azienda nell'ambito di un determinato percorso professionale.

(a) Per l'azienda, ciò genera dei timori:

- (i) che una parte del dipendente le sfugga (i risultati sono di proprietà della persona e sono comunicabili solo con il suo consenso);
- (ii) che il bilancio causi delle attese che essa non sarà in grado di soddisfare.

(b) Per il lavoratore dipendente, bilancio di competenza risuona come "incompetenza".

Il bilancio di competenze presuppone una capacità di rimettersi in causa, di porre in questione l'immagine che si ha di sé, di mettere in dubbio la stima che si nutre nei propri confronti, di mettere in gioco le proprie carenze – vere o presunte.

Sotto questo punto di vista, dieci anni rappresentano una scadenza troppo breve per rilevare cambiamenti che toccano i registri della maturità individuale e collettiva.

13.2.3. Ostacoli legati all'orientamento della prassi stessa

Si tratta di una pratica considerata troppo psicologica e insufficientemente operativa, troppo poco orientata verso soluzioni attive.

In altri termini, si tratta di una prassi troppo diretta a scoprire "chi sono io?" e non abbastanza indirizzata a individuare il "che cosa fare?", "dove posso intervenire in un lasso di tempo di tre mesi, di sei mesi o di un anno?".

Su questo punto sono stati registrati considerevoli progressi. Una politica di qualità è stata messa a punto al fine di rendere coerente un'offerta molto diversificata allo scopo di rendere il bilancio più interattivo, più rivolto verso il rapporto tra le persone e gli ambienti socio-economici.

L'approccio si è sviluppato attorno ad un riferimento qualitativo articolato su dieci criteri, su team regionali di valutazione, su assi di progresso e mappe di qualità.

Attualmente un lavoro specifico viene condotto a livello della DGEFP sugli strumenti di comunicazione individuati dal bilancio al fine di renderli più trasparenti per terzi, più trasmissibili, più utili (schede di collegamento, guida dell'utente, guida delle raccomandazioni per i consulenti che forniscono proposte).

Malgrado tutti questi ostacoli, il bilancio di competenze fa parte dell'odierno paesaggio istituzionale; esso ha ancorato socialmente questa idea di diritto individuale come un diritto di estrazione, un credito che appartiene alle persone a prescindere dal loro status, dalla loro età, dalla loro situazione, e che può essere utilizzato in un qualsiasi momento della loro vita professionale.

Il diritto al bilancio è un diritto innovatore e precursore in una fase in cui tutte le diagnosi convergono verso l'ipotesi che i sistemi sono troppo compartimentati e che occorre privilegiare una logica collettiva invece che partire sistematicamente dall'offerta esistente (in una prospettiva "curativa", in cui si fornisce una prescrizione agli interessati, dicendo ciò che sarebbe più opportuno per loro).

13.3. Ciò premesso, quali sono le prospettive per l'orientamento professionale a medio termine?

13.3.1. Progressiva considerazione di una funzione di sostegno

- (a) Assisteremo ad un rilancio degli strumenti di convalida dell'esperienza acquisita,
- (b) l'offerta di formazione continua dovrà diventare più flessibile, meno rigida, meno standardizzata (tipo catalogo).

Quanto rilevato dimostra che le due fasi "a monte" e "a valle" rappresentano dei momenti strategici se si vuole che i provvedimenti adottati costituiscano degli investimenti individuali e

non siano soltanto consumati passivamente senza alcun risultato sul piano di un'evoluzione professionale.

Ciò depone a favore del riconoscimento di una funzione di "sostegno", dove la consulenza appare come un aiuto fornito al singolo individuo affinché trovi una propria collocazione all'interno dei sistemi e degli investimenti strategici.

Si tratta pertanto di riconoscere questo lavoro di consulenza e di finanziarlo come parte integrante della qualità dell'azione.

Tutto ciò andrebbe nel senso di un diritto più globalizzato rispetto al bilancio di competenze preso in senso ristretto, di un diritto relativo alla conservazione e allo sviluppo delle competenze lungo tutto l'arco della vita, che includerebbe contestualmente anche il finanziamento delle azioni di formazione, di convalida e di consulenza.

A titolo esemplificativo, in alcune regioni campione, si sono osservati gli effetti del bilancio di competenze sull'ingresso in formazione: su 500 persone che avevano usufruito di un bilancio, il 50 % seguiva un tipo di formazione conforme al livello iniziale; il 20 % abbandonava il proprio progetto di formazione e trovava altre soluzioni all'interno o all'esterno dell'azienda; il 30 % abbracciava un altro tipo di formazione e si orientava verso progetti di formazione più mirati. Il bilancio permette effettivamente un'economia sul piano umano e sociale.

Attualmente il dibattito sociale su questo punto è in corso e si manifesta attraverso i negoziati sulla formazione professionale e la prospettiva dell'apertura legislativa sulla convalida dell'esperienza acquisita.

13.3.2. Coerenza e collegamento in rete in un determinato territorio delle azioni d'informazione e di consulenza professionale

Al giorno d'oggi, le strutture d'informazione e di consulenza funzionano in maniera troppo compartimentata, per cui si ha una moltiplicazione degli operatori interessati. Alla frammentazione istituzionale s'aggiungono gli effetti della concorrenza in un paesaggio reso illeggibile per il beneficiario.

Non si tratta di avere una sede unica, ma di mettere in rete i servizi d'orientamento e di consulenza.

Tale collegamento in rete, attualmente sperimentato in diverse regioni, facendo in particolare ricorso alle tecnologie di tipo Internet con la creazione di portali e di servizi on-line, deve permettere al pubblico di accedere ad un servizio di informazione e di orientamento di migliore qualità, a prescindere dal punto del territorio in cui si trova l'utente.

Attraverso un sistema di indirizzamento verso le strutture e gli operatori più interessati al fabbisogno dell'utente, quest'ultimo potrà avere accesso ad un'offerta regionale di servizi più globalizzata e meno segmentata.

Questo collegamento in rete comporta considerevoli sfide in relazione all'evoluzione delle prassi professionali basate sullo sviluppo di una cultura comune. L'atto professionale iniziale di diagnosi diventa una pietra angolare di un siffatto sistema.

A tale scopo si rende necessario un approccio teso ad assicurare la professionalizzazione degli operatori.

A medio termine, oltre al bilancio di competenze, un corollario indispensabile di un diritto alla formazione lungo tutto l'arco della vita e accessibile a tutti – a prescindere dal loro status, dalla loro situazione lavorativa, dal luogo in cui risiedono – è rappresentato dallo sviluppo dell'orientamento.

Occorre perciò rompere con l'approccio classico di un orientamento-sanzione, prossimo alla tragedia classica per unità di tempo, luogo ed azione.

Innanzitutto il tempo: se l'orientamento non si può riassumere in una decisione presa per tutta la vita, esso non può allo stesso tempo seguire unicamente il flusso di un tempo lineare e prevedibile.

Si tratta di ridare valore al presente, che è pieno di opportunità, di occasioni impreviste. Il tempo in cui si vive, il tempo in cui si agisce, quello in cui si producono degli avvenimenti; fatti spesso decisivi, esperienze che hanno una caratteristica comune: quella di essere momenti unici.

Come sottolinea Denis Pelletier "L'arte di cogliere l'opportunità è allo stesso tempo un terreno che si prepara ed un avvenimento che si verifica, ma in modo imprevedibile."

Il luogo, lo spazio: non vi è progetto se non nell'esplorare apertamente le opportunità, nel tentativo di sfuggire alla ripetitività, allo spostamento e ad interazioni tra realtà interna ed esterna. Noi siamo lontani dal tradizionale avvenimento a porte chiuse, il cui unico fine è la ricerca del risultato, della soluzione.

Azione, infine, perché l'approccio classico ha eccessivamente posto l'accento sull'idea, a detrimento dell'azione. L'impegnarsi in un progetto, lo scegliere, non derivano essenzialmente da un'attività creativa, riflessiva; molte volte è a partire dall'azione che emergono delle intenzioni.

In un simile contesto, l'operatore diventa un generatore d'azioni, di esperienze da vivere (?), di cui funge da accompagnatore.

Avere successo nel proprio orientamento, non significa realizzare una specie di essenza di se stessi.

Attraverso l'azione si conosce vedendo con i propri occhi e toccando con mano.

Queste constatazioni impongono a medio termine un riorientamento del mestiere di consulente professionale e depongono a favore di una maggiore flessibilità degli operatori, di una maggiore apertura dello spazio socioeconomico e dell'esperienza attuale.

14. Sintesi del dibattito

Volker Köditz

Johan van Rens, Direttore del Cedefop, ha iniziato il proprio intervento introduttivo con un raffronto tra le prestazioni e gli utenti del Cedefop e dei *Centres d'information et d'orientation* (CIO) attivi in Francia.

Mentre i CIO rappresentano strutture operative di consulenza destinate ad un vasto pubblico, il Cedefop costituisce principalmente una struttura destinata alla ricerca sulla formazione professionale. In tale ambito, il Cedefop intende il proprio ruolo soprattutto come quello di "forum della ricerca", in quanto, in considerazione della sua dotazione a livello di risorse umane e materiali, non è condizione di attuare progetti di ricerca autonomi e pertanto agisce prevalentemente quale forum per la ricerca sulla formazione professionale condotta a livello nazionale. Inoltre esso assolve altri, importanti compiti, fra cui la raccolta di documentazione e l'analisi dei dati, il coordinamento della ricerca, la divulgazione e la valorizzazione delle informazioni, ecc. La missione fondamentale del Cedefop è pertanto connessa alla consulenza e all'orientamento degli attori della formazione professionale su una prospettiva europea.

Dal punto di vista dei contenuti, i servizi del Cedefop sono soprattutto collegati alla promozione e all'interpretazione della ricerca, nonché all'individuazione di approcci innovativi, in particolare in relazione agli approcci in cui:

- (a) formazione professionale e istruzione generale sono complementari;
- (b) formazione iniziale e continua si fondono in un processo di apprendimento lungo tutto l'arco della vita;
- (c) lavoratori e cittadini vengono considerati un'unica persona, il cui sviluppo culturale, la cui formazione e formazione professionale, nonché consulenza ed orientamento devono essere promossi in maniera integrata.

Il responsabile dell'incontro, Éric Fries Guggenheim del Cedefop, ha descritto l'obiettivo perseguito dal Centro come quello di agire, in un certo senso, come "la lampada di Aladino". Come il "genio della lampada", anche il Cedefop è pronto a soddisfare i desideri dei suoi utenti.

Dopo aver fornito questa descrizione del Cedefop, Éric Fries Guggenheim ha esaminato più da vicino i compiti di *Agora Thessaloniki*. L'agora intende fungere da ponte tra la ricerca accademica sulla formazione professionale e gli altri attori della formazione professionale iniziale e continua, tra i quali vanno annoverati: operatori, parti sociali, rappresentanti governativi, ecc.

14.1. Contributo di Philippe Trouvé

Nel suo intervento, Philippe Trouvé (F) ha ammonito i partecipanti dal cedere a tre illusioni, ossia che:

- (a) il rapporto formazione professionale – occupazione sia esclusivamente soggetto a meccanismi di mercato;
- (b) il rapporto formazione professionale – occupazione possa essere ridotto a norme istituzionali;
- (c) sussista una corrispondenza programmata e razionale tra formazione professionale seguita e occupazione in un'azienda (a Suo giudizio, spesso le imprese non hanno neppure una chiara idea del tipo di formazione professionale necessario per un determinato posto di lavoro).

Per quanto riguarda i sistemi di formazione professionale, in linea generale in Europa si rileva complessivamente un aumento quantitativo e qualitativo del livello formativo. Come emerge anche dagli studi del Cedefop, parallelamente si registra anche un aumento dell'efficacia della formazione professionale, anche se a diversi livelli. Prendono sempre più piede cosiddette formazioni "in alternanza" e, da ultimo, si rileva un nesso più sistematico tra occupazione e politica della formazione (professionale). Continuano a sussistere notevoli differenze nella strutturazione e nel ruolo dei diplomi professionali. Mentre in Francia la selezione sociale svolge un ruolo importante, in Germania si attribuisce maggior rilievo alla costruzione di un'identità professionale.

Per quanto concerne il mercato del lavoro, si registra un indebolimento del modello della competitività basato sulla concezione neoclassica del mercato del lavoro. Al suo posto sta subentrando un dualismo – rispettivamente una segmentazione – del mercato del lavoro abbinato al moltiplicarsi di cosiddetti "mercati di transizione", ossia spazi intermedi, che sono diventati soprattutto un ambito della politica occupazionale statale.

Le aziende, a loro volta, hanno introdotto nuove forme e strumenti a livello di gestione del personale. In tale contesto, l'inserimento professionale dei giovani scarsamente qualificati avviene tradizionalmente in imprese di piccole dimensioni, non ancora oggetto del processo di concentrazione, con strutture interne della gestione del personale poco sviluppate, come ad esempio le aziende operanti nel settore della ristorazione ed alberghiero, in quello commerciale e in quello edile.

I giovani manifestano una tendenza a prolungare la durata della formazione professionale e assistono alla crescente concorrenza tra i diversi tipi di diplomi. Di conseguenza, si registrano fenomeni specifici di "disoccupazione da frizione" in fase di ingresso nella vita professionale, di "file e code d'attesa", di preferenza accordata ai mercati del lavoro "interni" rispetto a quelli "esterni" e, di conseguenza, di "emarginazione selettiva" a scapito dei giovani. Un altro fenomeno che non gioca certo a loro favore è costituito da quello che Philippe Trouvé definisce "mancanza di sincronia" tra fasi della vita. Spesso le fasi: "uscita dal mondo della scuola", "ingresso nel mondo del lavoro", "uscita dal nucleo familiare d'origine", "creazione di una propria famiglia" e "maternità/paternità" non si susseguono più in una sequenza logica. Di tali questioni si occupa

in maniera crescente anche la sociologia giovanile, che però non è sempre in grado di fornire una chiara risposta a questi interrogativi cruciali per i giovani. Forse per loro oggi è necessario imparare a convivere con l'emarginazione, vale a dire che devono apprendere strategie per adeguarsi all'instabilità (professionale)? Per quanto concerne l'inserimento professionale, attualmente è importante acquisire una posizione stabile in un posto di lavoro o semplicemente avere accesso ad un'occupazione stabile? La situazione è resa ancor più complessa dalle diverse opportunità di accesso riservate a giovani, maschi e femmine.

Partendo dalle strategie statali, si sono sviluppate strutture intermedie del mercato del lavoro, con sede presso enti pubblici o privati, organizzazioni professionali ed enti di pubblico interesse (come ad esempio l'Associazione per l'assistenza ai giovani). In parte, un ruolo determinante viene svolto in ambito cittadino da forme di economia sommersa o di "piccoli lavori temporanei" e infine, naturalmente, dalle piccole imprese.

Strumenti di osservazione perfezionati, in particolare gli studi trasversali, evidenziano che i percorsi di transizione professionale diventano sempre più lenti e, soprattutto, complessi (instabili, "multisequenziali") e meno lineari. Ne deriva una confusa sequenza di: periodi senza lavoro, occupazione, "lavori saltuari", formazioni di adeguamento. In tale contesto si opera un tipo di socializzazione che può essere definito di "attesa" o di "sperimentazione".

14.2. Contributo di Jean-François Germe

Jean-François Germe del CNAM (F) ha analizzato il motivo per cui si abbraccia una determinata carriera professionale: egli stesso odia l'economia e, ciononostante, è diventato economista.

L'idea di partenza di un modello di programmazione razionale della carriera professionale è il seguente: ogni persona ha un obiettivo (un progetto) e ha un lungo orizzonte temporale; inoltre la scelta professionale, una volta, compiuta è irreversibile.

Jean-François Germe si è chiesto se tali supposizioni corrispondano alla realtà. E' questo l'oggetto della ricerca del CNAM condotta da Germe e dai suoi collaboratori, nel corso della quale hanno studiato persone che dopo l'esame di maturità hanno seguito un corso biennale di formazione (BAC + 2) distinguendo tra:

- (a) persone che hanno cambiato professione (forzatamente o volontariamente) e
- (b) persone che sono rimaste nello stesso posto di lavoro o nella stessa professione e hanno cercato di fare carriera professionale e sociale in tale contesto.

Le persone che hanno cambiato professione (ossia con una discontinuità professionale) costituivano il 47 % del campione. I motivi alla base di tale discontinuità erano anche legati allo sviluppo del rispettivo settore. Una parte degli interessati reagisce con adattabilità, vale a dire che cerca di adeguarsi preventivamente ad eventuali mutamenti, ad esempio seguendo

una nuova formazione o un corso di perfezionamento professionale, dove però si ha un orizzonte temporale relativamente breve.

Tra il gruppo di coloro che hanno cambiato professione e quello di coloro che hanno continuato a svolgere una determinata occupazione, vi è il gruppo di quelli che stanno attraversando un processo di orientamento e consulenza; essi non perseguono tanto un obiettivo a livello professionale/occupazionale, quanto formativo. Questo gruppo evidenzia un comportamento opportunistico.

Jean-François Germe ha sottolineato che "prendere responsabilmente in mano il proprio destino" è diventato un importante valore sociale; non è però certo che le persone in età attiva si comportino davvero così e se ciò corrisponda alla realtà della transizione. Spesso la strategia è piuttosto quella di dire "se faccio questo, forse ne discenderà l'opportunità di trovare un'occupazione".

Nel corso del successivo dibattito moderato da Éric Fries Guggenheim si sono discusse, tra l'altro, la questione di una gestione sistematica del personale nelle aziende e le attività dell'Unione europea tese a promuovere la consulenza professionale.

La rappresentante dei datori di lavoro finlandesi Tarja Tuominen ha sottolineato che in particolare le PMI incontrano notevoli difficoltà a prevedere il fabbisogno di qualificazione, mentre le grandi aziende sono facilitate in tale ambito. Anche un rappresentante sindacale, Augusto Praça (P), ha accennato ai problemi che si presentano in fase di reclutamento di lavoratori privi di qualifiche professionali. Se all'interno dell'impresa non si provvede ad una qualificazione sistematica – come, ad esempio, nel quadro della formazione in apprendistato – allora i lavoratori hanno scarse opportunità di programmare la loro carriera professionale. Il problema sussiste soprattutto nelle piccole aziende, che non portano avanti una gestione sistematica delle risorse umane (*careers management*). Nelle grandi multinazionali invece esistono apposite strutture che consentono ai lavoratori anche di acquisire nuove qualifiche. La programmazione di una carriera professionale viene inoltre ostacolata dal fatto che attualmente un numero sempre maggiore di aziende fa ricorso in alcuni reparti al cosiddetto *outsourcing*. Le imprese non investono nella formazione, non offrono possibilità di qualificazione interna e si affidano all'acquisizione di qualifiche dall'esterno. Nella maggior parte delle aziende è difficile parlare di "orientamento della carriera professionale a lungo termine".

Laura Cassio, rappresentante della Commissione europea, ha richiamato l'attenzione sul Vertice di Biarritz, dove verrà approvata una comunicazione sulla consulenza professionale. In tal modo si compirà un primo passo di una politica europea in tale campo.

La Commissione ritiene che la formazione professionale svolga un ruolo importante nel raggiungimento dell'obiettivo di una migliore "impiegabilità". L'ottica della consulenza e dell'orientamento cambia. La prospettiva dell'occupazione, vista quale unico punto di riferimento, viene allargata in modo da comprendere anche la consapevolezza del mutamento conformemente al principio dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In tale contesto si tratta di affrontare barriere sia professionali sia sociali. Consulenza e orientamento acquistano

pertanto una dimensione tanto professionale quanto sociale. La consulenza riguarda anche una serie di situazioni transitorie – ad esempio scuola-formazione e formazione-occupazione – e dev'essere accessibile lungo tutto l'arco della vita; di conseguenza, dev'essere disponibile e a livello locale ed essere concepita in maniera globale.

E' importante un impegno comune, pubblico e privato. Per quanto concerne il "bilancio delle competenze", è essenziale il sostegno da parte delle imprese.

Sul piano della formazione dei consulenti, non esistono standard. Laura Cassio si è espressa a favore dell'elaborazione di standard europei. In merito al ruolo delle nuove tecnologie dell'informazione nel settore della consulenza professionale, ha sottolineato che esse non possono sostituire il lavoro sul singolo utente, anche se possono svolgere importanti funzioni a livello d'informazione. In tale contesto un aiuto pubblico contribuirebbe a garantire l'affidabilità delle informazioni.

Che cosa ha fatto finora la Comunità per la consulenza professionale? Innanzitutto ha promosso e stimolato l'inserimento di apposite misure nei vari programmi comunitari. Inoltre ha creato un gruppo di lavoro, che si occupa delle direttive europee relative ai consulenti professionali, al fine di fissare criteri qualitativi per i servizi di consulenza professionale. La Commissione cerca di dare maggior rilievo al problema della consulenza professionale nell'ambito del FSE e di integrarla meglio nella rete EURES. Sono anche stati registrati progressi per quanto riguarda il collegamento dei centri europei per le risorse destinati alla consulenza professionale, che attualmente costituiscono la rete Euroguidance.

La rappresentante dei datori di lavoro finlandesi Tarja Tuominen ha richiamato l'attenzione su uno studio condotto in Finlandia sul futuro fabbisogno di qualifiche. L'indagine indica per tutti i settori non soltanto il livello auspicato di diplomi d'istruzione generale, ma anche le qualifiche (chiave) che si spingono al di là del campo professionale. Le tabelle evidenziano sia un aumento sia una flessione di queste qualifiche (chiave) che si spingono al di là del campo professionale. Emerge quindi che le competenze legate al prodotto o al settore professionale acquistano sempre maggiore rilievo rispetto alle competenze non specifiche del comparto professionale (come abilità negoziali, capacità manageriali e qualifiche internazionali). Tarja Tuominen sottolinea anche l'importanza del fatto che le pratiche di reclutamento delle aziende risentono dell'andamento demografico.

Per Franco Frigo, rappresentante dell'ISFOL di Roma, per la maggior parte dei lavoratori il concetto di "carriera" non trova riscontro. Per la maggioranza delle PMI è difficile attuare una programmazione delle risorse umane a lungo termine. A ciò si aggiunge il fatto che spesso nelle aziende di maggiori dimensioni il mercato interno del lavoro è più importante di quello esterno. In Italia si calcola che su 20 milioni di lavoratori, 5 milioni hanno contratti di lavoro precario. A dimostrazione della presenza di squilibri in Italia, ad esempio va rilevato che tutti i lavoratori che prendono un periodo di aspettativa di 11 mesi sono in possesso di un contratto di lavoro di durata superiore ai 5 anni.

Jean Guichard dell'I.N.E.T.O.P. (Parigi) ha sostenuto la validità della più antica istituzione del mondo per la formazione dei consulenti professionali. Fra l'altro, egli ha ricordato la crescente deprofessionalizzazione dei servizi di consulenza. Ad esempio, in Francia circa 3200 consulenti operano nei CIO, ma oltre 7000 persone sono attive in altri servizi di consulenza (per giovani svantaggiati), come, ad esempio, PAIO e "missioni locali". Anche negli altri paesi si registra una tendenza analoga. In tale contesto emerge l'insufficienza dei controlli qualitativi dell'offerta di consulenza. Eccezioni positive sono rappresentate da USA e Canada, dove si può notare come sia possibile coniugare deprofessionalizzazione e gestione della qualità. La questione della pluralità dell'offerta di consulenza, degli approcci e dei controlli di qualità costituisce un tema di rilievo anche per Sylvie Boursier della "Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle" (DGEFP) del Ministero francese del lavoro.

Le problematiche in esame sono state ulteriormente differenziate da Paul Coton, responsabile di un Centro belga di consulenza. In fondo si tratta di diverse questioni legate alle differenze qualitative e al diverso grado di professionalizzazione. Inoltre vi sono problemi relativi al diritto alla consulenza: se tale diritto esiste, chi è responsabile del consulente: per la famiglia, per l'individuo, per lo Stato? Ma non basta: qual è la gamma di contenuti dell'attività di consulenza? Oltre a temi connessi alla scelta della professione e della relativa formazione, nonché all'acquisizione professionale, la consulenza non contempla anche aspetti della trasmissione di capacità come, ad esempio, "il saper negoziare la propria retribuzione"?

Maria José Muniozguren Lazcano del Ministero spagnolo dell'istruzione si occupa attivamente della riforma della formazione professionale in Spagna; richiama l'attenzione sul fatto che finora le famiglie perseguivano l'obiettivo di assicurare la miglior posizione economica possibile per i propri figli, ma adesso una carriera professionale non può più essere associata ad un'occupazione.

Gerlinde Hammer (D) ha riferito in merito ad uno studio regionale sulle qualifiche condotto a Brema, nel corso del quale i datori di lavoro sono stati intervistati in relazione al loro fabbisogno di formazione professionale. I risultati sono in contrasto con la tesi secondo cui le aziende non prevedono il fabbisogno di qualificazione. Tuttavia, le imprese non si preoccupano molto del fabbisogno del proprio personale. Pertanto sarebbe opportuno che i consulenti professionali rivolgersero la loro attività di più alle aziende, ossia ampliassero le loro funzioni, concentrandole sulle imprese.

14.3. Contributo di Jean Guichard

Jean Guichard (F) ha sottolineato che la consulenza professionale ha preso le mosse nei paesi industrializzati europei. I gruppi bersaglio erano costituiti innanzitutto dai giovani provenienti dai ceti più bassi che iniziavano presto una formazione aziendale.

Lo sviluppo successivo dell'attività di consulenza era caratterizzato dall'idea che essa dovesse fornire un sostegno nelle fasi cruciali di transizione lungo tutto l'arco della vita (il *life space*

career development di Donald Super). Questo modello si basa sul presupposto di un ruolo professionale autodeterminato del consulente e di un individuo, che ha il desiderio e la capacità di svilupparsi “lungo tutto l’arco della vita” (in tale contesto svolgono un ruolo fondamentale strumenti come il bilancio delle competenze). Da ciò è derivata anche una certa commistione delle attività legate, da un canto, alla formazione professionale e alla consulenza e all’orientamento, dall’altro.

Guichard ha analizzato a tre livelli i mutamenti verificatisi nel campo della consulenza professionale: ideologia generale, contesti economici, nonché obiettivi.

Per quanto concerne l’ideologia generale, l’individuo viene posto al centro (centratura sull’utente). La professione è lo strumento dell’autorealizzazione, che determina anche la sfera extraprofessionale. In tale ambito si presuppone l’esistenza di un individuo autonomo, responsabile e in grado di rendersi indipendente dal contesto.

A tali concezioni ideologiche si contrappongono i nuovi sviluppi. Il futuro non è più programmabile, in quanto diventa sempre più instabile. Alcune carriere professionali non corrispondono al modello di uno sviluppo professionale sistematico, ma ad un caos professionale.

Jean Guichard ha esaminato esaustivamente le diverse dimensioni contestuali della consulenza professionale. Secondo Guichard, tale attività dipende soprattutto dall’evoluzione dell’organizzazione del lavoro. Egli distingue, in successione storica, cinque tipi di organizzazione del lavoro:

- (a) il sistema professionale del lavoro e della consulenza per/sulle professioni: tale sistema si basa sul fatto che la professione contribuisce a definire l’identità dell’individuo. Il consulente professionale è un esperto, la cui scienza è la psicotecnica. Il concetto fondamentale è rappresentato da capacità/abilità. Si tratta di prevedere con la massima obiettività la professione alla quale il giovane si prepara e che poi eserciterà per il resto della vita.
- (b) Il “fordismo” e l’orientamento/consulenza sulle attività professionali: il concetto centrale è rappresentato dall’attività professionale (*job*). La qualificazione non viene più definita in base alle competenze dei lavoratori, bensì in funzione delle esigenze del posto di lavoro. La principale identificazione è quella che collega un individuo con il suo gruppo di lavoro, che costituisce una comunità professionale con un proprio linguaggio e proprie norme informali. Le questioni che si pongono sono: il giovane si adegua alle condizioni di lavoro? Si riconosce nel gruppo produttivo? Dall’organizzazione fordistica del lavoro emerge una corrispondenza meno stretta tra “individuo e professione” rispetto a quella evidenziata dal sistema professionale del lavoro. La consulenza professionale cerca maggiormente la propria base nell’indagine della personalità sociale del lavoratore; in un certo senso si tratta di verificare, se l’individuo abbia gli stessi “gusti” di coloro con cui lavorerà.
- (c) Il modello delle competenze e la consulenza per funzioni professionali: il sistema “tecnico del lavoro” richiede determinate abilità, distinte da quelle della “professione” nel “sistema professionale del lavoro”. Alcune competenze sono fondamentali: capacità d’instaurare contatti sociali e di comunicazione, adattabilità e capacità di far fronte a

imprevisti, capacità di assumersi la responsabilità, ecc.: tali competenze sono strettamente collegate ai contesti in cui sono richieste. Si parla allora di “organizzazione qualificante” e di formazione “lungo tutto l’arco della vita”. Trovano qui applicazione le tecniche del bilancio di competenze e i processi di convalida e di “reconnaissance des acquis”, ossia forme paradigmatiche di consulenza del sistema tecnico del lavoro.

- (d) Globalizzazione e “caos professionale”: la consulenza quale aiuto in fase di transizione. Una quantità crescente di lavoratori sperimenta più volte “transizioni professionali”, che non corrispondono allo sviluppo di una “carriera professionale”. L’odierna realtà della consulenza professionale aiuta ad affrontare queste situazioni che possono essere o diventare estremamente difficili per il singolo.
- (e) Eclettismo della consulenza professionale: attualmente la consulenza professionale deve far fronte a problematiche assai diverse, per risolvere o rispondere alle quali si avvale di strumenti e metodi, sviluppatisi in varie situazioni della realtà della consulenza professionale e dell’orientamento.

La consulenza (professionale) e, in particolare, l’orientamento professionale scolastico dipendono però anche dall’organizzazione dell’istruzione e dalla relative strutture. In Francia esiste ancora una scuola secondaria unica e le strutture di formazione tecnica e professionale sono integrate nel sistema scolastico. In Germania vi sono tre tipi di istituti secondari e la formazione professionale e tecnica è in gran parte affidata alle aziende. La realtà dei consulenti professionali tedeschi e francesi è del tutto differente. In uno studio comparato, Henri Eckert ha rilevato che nel sistema francese il controllo sulla mobilità professionale intergenerazionale è di competenza della scuola, “a scapito dei servizi di consulenza”. I consulenti non si trovano più nella posizione di chi decide, bensì in quella di chi accompagna gli studenti.

Secondo Henri Eckert, in Germania la consulenza professionale si colloca in un piano di transizione tra istruzione scolastica generale e formazione professionale aziendale. I compiti del consulente professionale consistono pertanto nel “coordinare offerta e domanda sul mercato della formazione professionale”; inoltre egli svolge una funzione di controllo per quanto concerne la mobilità sociale dei giovani.

Le questioni fondamentali della consulenza professionale possono essere articolate mediante diversi approcci psicologici:

- (a) la psicologia differenziale e il problema del rapporto individuo-professione: tale questione è stata affrontata a livello scientifico nel quadro della psicologia differenziale, che considera l’individuo in quanto dotato di una personalità stabile, che si può descrivere attraverso il posizionamento rispetto alle consuete dimensioni del funzionamento intellettuale e ai tratti generali della personalità. La teoria dell’“adeguatezza al lavoro” (work adjustment) di René Dawis e Lloyd Lofquist e lo strumento dei questionari di valutazione di John Holland costituiscono i modelli prototipici dell’approccio differenziale nel campo della consulenza e dell’orientamento professionali.
- (b) Problematiche cognitive, sociali e legate allo sviluppo della consulenza e dell’orientamento professionali lungo tutto l’arco della vita. A partire dagli anni ’50 ci si è iniziati ad

occupare dei temi legati alla creazione di prospettive per il futuro e dei desideri/propensioni professionali dei giovani, nonché dello sviluppo di carriere individuali e professionali per tutto l'arco della vita. Il modello, assai generale, di Donald Super denominato *life space, life span career development* (approccio tempo e spazio di vita della consulenza sulla carriera professionale) rappresenta una specie di sintesi di più approcci precedenti.

Più di recente, gli studi mirano soprattutto a descrivere il processo di socializzazione e ad analizzare le transizioni a livello personale e professionale.

Carl Rogers e la psicologia della consulenza: Carl Rogers definisce la consulenza come un colloquio non-direttivo condotto dal consulente, in cui quest'ultimo deve assumere un atteggiamento empatico e comprensivo che consenta a chi cerca consiglio di ristrutturare la propria personalità.

Attualmente la distanza tra ricerca psicologica e realtà della consulenza è aumentata, come evidenziato dai seguenti fenomeni: innanzitutto nel disinteresse di molti operatori per i modelli teorici di consulenza; alcune problematiche affrontate nella pratica dai consulenti non sfociano in un'apposita ricerca psicologica, anche se sarebbero oggetto di analisi di tale disciplina. Sussistono notevoli differenze tra l'immagine dell'uomo alla base degli strumenti utilizzati dagli operatori e il modello che predomina nel campo delle scienze umane. Di recente psicologia e sociologia hanno proposto un modello del soggetto meno stabile rispetto alle tesi precedenti.

Una volta illustrati i diversi contesti, Jean Guichard ha affrontato gli obiettivi della realtà della consulenza. Di norma, gli studi scientifici cercano di far luce sui processi e non su ciò che si deve fare. Tuttavia soltanto dopo aver determinato le finalità etiche, economiche e sociali è possibile individuare gli obiettivi pratici della consulenza e dell'orientamento professionali.

Il modello dominante della consulenza professionale consiste nell'aiutare il singolo individuo ad adeguarsi alle strutture che esistono al mondo. Che cosa significa tutto ciò? Le risposte sono articolate. Ciò significa forse, tenuto conto della globalizzazione, preparare i giovani ad essere flessibili (de Calan 1997) o sviluppare e radicare la personalità, in modo che il giovane si possa formare una propria identità, perseguire obiettivi, essere creativo (Pair 1997)? L'Unesco parla in tale contesto di: "promuovere la consapevolezza delle proprie capacità e del proprio sviluppo in tutte le situazioni". Pertanto, pur con uno stesso obiettivo, a volte si può puntare a finalità diverse.

Caratteristici della maggior parte degli approcci in materia di scelta professionale e programmazione della vita sono due elementi:

- (a) essi non considerano la persona nel suo insieme,
- (b) si basano su una prospettiva "positiva", idealizzata dell'uomo.

Per Jean Guichard la questione cruciale che si pone all'inizio del XXI secolo consiste nel capire se non si debba dare a chi è in cerca di consiglio una (nuova) possibilità di accedere al processo di consulenza nella sua globalità.

14.4. Contributo di Finn Thorbjørn Hansen

Finn Thorbjørn Hansen (DK) ha presentato il suo modello di consulenza ed orientamento ispirato ad un approccio fondato su una pedagogia esistenziale degli adulti (Existential Adult Pedagogy – EAP). Partendo da un concetto postmoderno, dalla globalizzazione, dall'individualizzazione e dal passaggio verso la società del sapere è necessaria una nuova pedagogia rivolta agli adulti, che fornisca agli individui le indispensabili risorse psichiche e cognitive, e che s'incentri sulla determinazione dei valori.

Tale pedagogia si muove in cinque direzioni:

- (a) si occupa di apprendimento autogestito e non centrato sulla presenza di un docente;
- (b) si tratta di un apprendimento che non risponde a impulsi esterni (docente o esigenze esterne di qualificazione), bensì rappresenta un invito al libero individuo di seguire il suo “eros”, le sue passioni o la sua concezione di vita;
- (c) invita ad una “moratoria” verso le esigenze della vita pratica ed è un'esortazione a dedicarsi alla filosofia e alle belle arti;
- (d) invita ad affrontare questioni del tipo: che cos'è l'uomo? che cos'è vivere bene? qual è il significato della vita?
- (e) inoltre invita ad avviare un dialogo socratico utilizzandolo quale strumento per decisioni di gruppo ed individuali.

Tale dialogo socratico viene impiegato quale strumento della consulenza e dell'orientamento in gruppi che discutono le alternative o le decisioni migliori per loro, partendo da esempi concreti della propria vita. Nel senso di un “modello a clessidra” i partecipanti riconoscono durante il dialogo i propri modelli di valori e le opzioni o le decisioni per il futuro ad essi legati.

14.5. Contributo di Jacques Limoges

Nel suo intervento, Jacques Limoges dell'università di Sherbrooke in Canada ha affrontato innanzitutto le trasformazioni del concetto di carriera. Il modello originale di una “attività professionale quale prosecuzione della formazione” è stato già messo in questione da Donald Super, che ben 25 anni fa parlò di circa 5-7 cambi di attività professionale. Attualmente le carriere sono soggette a molti più mutamenti e inoltre sono spesso il risultato di variazioni tra situazioni di inserimento ed emarginazione (disoccupazione, maternità, ecc.).

Di conseguenza, egli porta avanti un concetto interazionistico della consulenza e dell'orientamento professionali. In esso, lo sviluppo e la programmazione della carriera professionale vengono integrati nel modello complesso dell'autorealizzazione dell'individuo a contatto con altri (compagno, figli) e di tutti i comparti della vita. Alle categorie "l'altro" e "io" vengono associate sottocategorie quali: "possedere (potere, avere), dare (amare), sentirsi (essere) con i corrispondenti ambiti della programmazione esistenziale (sociale, economico, familiare, realizzazione).

Per Jacques Limoges urge che il mondo della scuola cambi. La scuola deve tenere maggior conto delle esigenze dell'individuo e divertire: la scuola può impegnarsi affinché il triangolo di attrito esistente tra individuo, formazione e lavoro si spezzi. Ciò significa in particolare che la scuola si deve aprire maggiormente al mondo professionale e del lavoro; in tal modo essa fornirà un contributo positivo alla socializzazione dei giovani, che si identificheranno meglio attraverso la professione; finora erano avvantaggiate le ragazze che trovano maggiore facilità a scoprire la loro identità attraverso la scuola.

Una buona preparazione per la maturità implica che bisogna trasmettere visioni e valori al di fuori del mondo del lavoro. Ciò potrebbe causare un cambiamento del rapporto intergenerazionale. E' importante offrire la possibilità di potersi ritirare temporaneamente o parzialmente dalla vita attiva per potersi stabilizzare.

14.6. Contributo di Charalambos Michailidis

Charalambos Michailidis (GR) ha descritto i compiti della consulenza dal punto di vista di un'impresa greca. A suo giudizio, la scarsa conoscenza di sé costituisce un problema essenziale dell'integrazione sociale dei singoli individui. Qui deve intervenire una consulenza sociale. Tali aspetti sono stati recepiti nelle moderne teorie gestionali. In linea di massima, si tratta di liberare l'individuo dal suo ruolo passivo e di consentirgli di adeguarsi attivamente a nuovi contenuti.

Nel corso della successiva discussione generale, Volker Köditz (Berlin) ha commentato i nuovi compiti della consulenza e dell'orientamento professionali, sottolineando che le strutture di consulenza professionale finora esistenti sono già insufficienti per coprire le "vecchie" funzioni e che tantomeno si può far fronte ai nuovi compiti nelle strutture esistenti che – vedi i centri francesi – sono molto più costose. Attualmente molte delle "vecchie" funzioni legate all'informazione sulle professioni e la formazione potrebbero essere svolte facendo ricorso ai nuovi strumenti informatici. In tal modo si libererebbero capacità per sopperire alle "nuove" esigenze di consulenza, destinate "a chi davvero necessita di consulenza".

Per Sylvie Boursier il punto cruciale del vivere sociale è rappresentato dall'occupazione, perché in essa si agisce insieme ad altri e si conquista una propria identità. Riferendosi a Jean Guichard obietta che tutti gli operatori si lasciano guidare implicitamente da approcci teorici (anche se non necessariamente scientifici). Spesso gli operatori sono posti sotto pressione

perché vi è la tendenza ad accollare loro obiettivi politici, ad esempio per quanto riguarda lo sviluppo personale dei giovani e l'urgenza delle esigenze connesse alla politica del mercato del lavoro.

Da parte danese è stata richiamata l'attenzione sulla nuova importanza della consulenza e dell'orientamento professionali, tenuto conto del dibattito sull'"apprendimento lungo tutto l'arco della vita". Parallelamente alla deprofessionalizzazione della professione di consulente, occorre attribuire al consulente un nuovo profilo di compiti, ossia quello di un "organizzatore di processi di apprendimento orientati alla professione".

Complessivamente, diversi partecipanti hanno lanciato un appello a favore di un rafforzamento e un ampliamento dell'orientamento professionale scolastico diretto a una preparazione e di una guida verso una programmazione della vita. Tale modello si concilia anche con le attività della Commissione europea in relazione all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Nella valutazione di tali attività si parla sempre dell'importante ruolo della consulenza e dell'orientamento professionali. Pertanto le idee della Commissione si muovono sia in direzione di un approccio olistico, che abbraccia la programmazione della vita professionale e personale, sia della ricerca di nuovi approcci per adulti, in quanto essi devono sostenere un ruolo diverso e hanno maggiori responsabilità rispetto ai giovani. Infine, è necessario fissare uno standard qualitativo europeo per la consulenza e l'orientamento professionali.

Franco Frigo, rappresentante dell'ISFOL (I), ha richiamato l'attenzione sul ruolo della consulenza e dell'orientamento professionali nell'eliminare il deficit di manodopera qualificata in alcuni settori. Tale aspetto è stato sollevato più volte a livello sia nazionale sia comunitario.

Nel corso della discussione in chiusura della prima giornata di Agora X sono stati trattati alcuni problemi legati alla competitività della Comunità e alla coesione sociale. La Commissione non intravede in ciò alcuna contraddizione, che invece esiste per i rappresentanti dei lavoratori. Da parte britannica si sottolinea che non esiste alcuna alternativa ad una strategia della competitività, ma che si potrebbero presentare proposte su come organizzare diversamente il lavoro e su come non metterlo "al di sopra di tutto".

14.7. Contributo di Erwin Kämmerer

La riunione di Agora del 20 ottobre 2000 è iniziata con l'intervento di Erwin Kämmerer (A). In quattro aree della Stiria, si è insediata la *Steirische Volkswirtschaftliche Gesellschaft "Berufsfindungsbegleiter"* (Società stiriana di accompagnamento nella ricerca di una professione), che offre consulenza, per quanto riguarda la programmazione del percorso di formazione e della carriera professionale, ai giovani che lasciano la scuola. L'iniziativa mira ad evitare la disoccupazione giovanile e a sostenere i giovani nella transizione dalla scuola al posto di formazione e al mercato del lavoro.

Nel suo contributo, Erwin Kämmerer ha dapprima esaminato lo sviluppo economico e il mondo dell'istruzione in Stiria, descrivendo, sullo sfondo dell'inserimento professionale dei giovani in Austria – in linea di massima molto positivo – il profilo dei giovani che hanno bisogno di particolare assistenza, ossia ragazzi che abbandonano gli studi, ripetenti e giovani che non avevano ricevuto una consulenza e un orientamento professionali sistematici nel corso della durata degli studi o della formazione professionale.

I consulenti stiriani cercano di trovare risposte ai problemi dei giovani, ad esempio mediante training di comunicazione, lavoro individuale/in piccoli gruppi, analisi individuale del percorso professionale, informazioni su offerte di formazione professionale “normali”. In tale iniziativa le strutture di cooperazione collaborano con aziende, studi, ecc.. Oltre a tali offerte vengono organizzati nelle scuole numerosi incontri di informazione sulla formazione professionale destinati ai giovani e ai loro genitori. Il progetto, che verrà attuato anche in altri Land austriaci, ha finora avuto grande successo.

14.8. Contributo di Gerlinde Hammer

Gerlinde Hammer dell'istituto di transfer della ricerca dell'Università di Brema ha condotto per 4 anni e mezzo il progetto “Leila” in cooperazione con strutture di formazione extraziendali e istituti professionali. Il progetto mirava a mettere in luce i problemi incontrati da molti giovani nella transizione dalla scuola in una formazione e in un'attività professionali. Tra i fattori che risultano più negativi in Germania emergono in particolare: la mancata conclusione della scuola dell'obbligo, problemi comportamentali, di motivazione e legati a tossicodipendenze, problemi linguistici per i giovani stranieri e, infine, un handicap connesso alla carenza di posti in apprendistato presso le aziende.

Il progetto perseguiva l'obiettivo di elaborare un nuovo programma di formazione e di orientamento professionali per garantire il livello di qualificazione preliminare per misure di preparazione professionale, percorrendo le seguenti linee guida: orientamento alla formazione professionale, libertà di scelta del settore professionale, collegamento di teoria e prassi, opportunità flessibili di accesso e di uscita dalla formazione professionale.

Il risultato del progetto è stato un curriculum di preparazione e di orientamento professionale denominato “apprendimento integrato”, che contiene i seguenti elementi: acquisizione di competenze base di utilizzo di Internet (i partecipanti hanno ricevuto dei buoni per Internetcafé e corsi d'informatica), competenze base nell'ambito della struttura economica regionale (quale premessa per l'orientamento professionale), ricerca e scelta di un luogo di apprendistato aziendale, combinazione personalizzata di lavoro produttivo e analisi aziendale, scambio di esperienze sulla rete tra partecipanti al corso e docenti.

14.9. Contributo di Vibeke Nørgaard

Vibeke Nørgaard (DK) ha iniziato il proprio intervento illustrando in generale il sistema danese di formazione professionale, che occupa una posizione intermedia tra il sistema “duale” e il sistema scolastico a tempo pieno. Esso eroga anche qualifiche d’istruzione generale e le parti sociali esercitano una notevole influenza a livello sia nazionale sia regionale. Nel gennaio 2001 è entrata in vigore una riforma, in base alla quale tutti i formandi possono strutturare la propria formazione conformemente ad un progetto di formazione modulare personalizzato. Inoltre la nuova legge prevede una maggiore attività di consulenza allo scopo di favorire una corretta scelta professionale. La normativa mira tra l’altro a ridurre l’elevato tasso di abbandoni che si registra nel sistema danese di formazione professionale.

Vibeke Nørgaard ha presentato quale progetto di considerevole interesse il “logbook” elettronico, vale a dire un programma informatico che segue la carriera dei formandi, individuandone il rispettivo fabbisogno di consulenza.

14.10. Contributo di Piero Pirotto

Piero Pirotto (I) ha illustrato il progetto “Formazione 80”, che mira a migliorare l’impiegabilità di disoccupati con particolari problemi (ad esempio, tossicodipendenti, pregiudicati e altre persone particolarmente svantaggiate), migliorando, tra l’altro la loro competenza a livello di comunicazione (ad esempio con giochi di ruoli). L’obiettivo è quello di sviluppare un progetto di vita personale e sociale. Un ruolo speciale è svolto nel progetto dalla presenza di un tutor o consulente durante un tirocinio aziendale. Il sistema di consulenza è organizzato nell’ambito di una cooperazione complessa tra azienda in cui si realizza il tirocinio, parti sociali, strutture private, ecc.

14.11. Contributo di Marta Del Castillo Coba

Marta Del Castillo Coba (E) ha presentato il progetto “Euro Ruta”, promosso dalla fondazione – vicina al mondo sindacale – FOREM (Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera) e dall’iniziativa comunitaria ADAPT. Esso prevedeva la creazione di una rete di orientamento e informazione professionali. Al progetto hanno partecipato numerosi istituti spagnoli – tra l’altro diverse università – nonché partner di Francia, Italia e Belgio. In Spagna la rete è costituita da circa 300 centri modello, sparsi in tutto il paese. I centri offrono alle persone in cerca di aiuto informazioni aggiornate sul mercato del lavoro, professioni, problematiche regionali specifiche, nonché un servizio di consulenza professionale.

Il progetto era articolato in cinque fasi: sviluppo e sperimentazione di un servizio d’informazione elettronico (sito web) con notizie su: formazione professionale, occupazione, creazione di imprese, domande e offerte di posti di lavoro, fonti d’informazione a livello locale e aiuti in materia di scelta e di programmazione della carriera professionale, analisi del

mercato del lavoro; assistenza e sostegno durante l'apertura e l'attività pratica dei centri, nonché valutazione del lavoro svolto.

14.12. Contributo di Sylvie Boursier

Il contributo di Sylvie Boursier della *Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle* (DGEFP) del Ministero francese del lavoro si è incentrato sullo strumento del *bilan de compétences*, descritto dapprima dal punto di vista politico-istituzionale. Il diritto dei lavoratori a bilanciare le competenze personali e professionali è stato introdotto nel 1991 in seguito ad un accordo delle parti sociali, che prevede il diritto a partecipare a un'iniziativa, che di norma dura 24 ore, distribuite in diversi incontri di consulenza. La normativa garantisce anche il trattamento riservato delle informazioni e implica il consenso del lavoratore. Nel 1999 tali iniziative sono state condotte in 900 enti. Complessivamente sono stati stilati 41 000 bilanci.

La legge sancisce che la consulenza si svolga in tre fasi: analisi, valutazione, conclusioni. La partecipazione si basa su un accordo tra l'interessato, l'ente che sviluppa l'iniziativa e il finanziatore.

La diffusione in Francia di questa misura innovativa di consulenza è stata ostacolata da tre elementi.

- (a) La politica occupazionale statale ha privilegiato, tenuto conto della massiccia disoccupazione, misure volte a garantire l'inserimento diretto dei disoccupati con corrispondenti fondi.
- (b) Sussiste un freno culturale all'idea della responsabilità personale per la propria carriera professionale; inoltre i datori di lavoro temono che il lavoratore si sottragga al loro potere per quanto concerne gli obiettivi professionali e le pretese salariali.
- (c) Il terzo freno è collegato alla realtà del bilanciamento della competenze.

Spesso la consulenza ha un orientamento troppo psicologico ed è troppo poco rivolta a possibilità di azione concreta. L'80 % dei consulenti è rappresentato da psicologi, che tendono a privilegiare il "chi sono?" rispetto al "che cosa posso fare?"

Tuttavia, negli ultimi anni qualcosa si è mosso in Francia. Soprattutto si è registrato un miglioramento generale e un livellamento della qualità dell'offerta. In tale contesto sono anche stati sviluppati strumenti di gestione della qualità, che riguardano ad esempio una migliore leggibilità dei documenti di bilanciamento, la scelta dei centri interessati, l'elaborazione di una guida con raccomandazioni per consulenti, ecc.

Nel successivo dibattito, Gerhard Orth del Ministero austriaco dell'istruzione ha sottolineato che Internet non sostituisce di certo la consulenza, ma costituisce comunque un ottimo strumento per la divulgazione di informazioni. Jean Guichard (F) ha obiettato che spesso ci si avvale della consulenza professionale esclusivamente per ottenere informazioni; inoltre ha formulato critiche sulla competenza dei docenti in materia di consulenza. A suo giudizio, gli

insegnanti tendono a valutare gli allievi in maniera frammentaria in base alle loro prestazioni scolastiche, per cui hanno difficoltà a considerare la loro personalità in modo globale e a fornire una consulenza adeguata. Una consulenza professionale valida è complessa e costosa. Paul Coton (B) ha aggiunto che è ora di distinguere tra misure e strutture di orientamento professionale e misure “terapeutiche” per gruppi particolarmente svantaggiati. Infine Volker Köditz (D) ha proposto di recepire nell’ambito di un programma europeo – analogo ad un progetto canadese – la dimensione dell’orientamento professionale in tutti i curricula a livello d’istruzione scolastica e formazione professionale.

Phil Williams di Careers Europe (UK) ha richiamato l’attenzione su importanti mutamenti verificatisi nel Regno Unito. Secondo le tendenze in atto, il consulente professionale non è più l’unico modello professionale che si occupa di consulenza e orientamento professionale. Studenti e appartenenti alle categorie sfavorite hanno bisogno di interventi più intensi e tempestivi di quanto finora fatto. A tutti gli altri si può garantire un’ampia offerta attraverso i supporti elettronici; in tale caso il consulente si trasforma in un organizzatore di “attività di orientamento professionale”.

Vibeke Nørgaard (DK) ha obiettato che i docenti non assumono volentieri compiti di consulenza e orientamento e che, soprattutto, non intendono occuparsi dei problemi domestici degli allievi. Secondo Steffen Svendsen (DK), il ruolo dei docenti è più complesso. In particolare, nel concetto di consulenza e orientamento si tendono a mescolare diversi fattori (consulenza di disabili, ma anche di giovani in una buona posizione). In Danimarca esistono due livelli d’intervento: 1) i docenti di contatto, vale a dire docenti normali con un ulteriore profilo di compiti e 2) consulenti professionali specializzati.

Jacques Limoges (CND) ha aggiunto che le strutture creano da sole la giustificazione della propria esistenza. Malgrado la posizione assai favorevole sul mercato del lavoro canadese, esiste tutta una serie di misure per migliorare l’impiegabilità dei lavoratori. Per quanto riguarda l’integrazione dell’orientamento professionale negli istituti scolastici, anche in Canada tale integrazione non è possibile a lungo termine a causa dell’indisponibilità dei docenti.

Nell’intervento conclusivo, la rappresentante della Commissione europea Laura Cassio ha ribadito l’importanza delle qualità personali dei consulenti. Ad ogni modo, i suoi insegnanti di matematica erano sprovvisti delle doti necessarie. Inoltre molti consulenti non hanno alcun contatto con il mondo reale.

15. Elenco dei partecipanti

Boursier Sylvie	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle, Mission orientation-validation Parigi, Francia
Cassio Laura	Commissione europea – Bruxelles, Belgio
Company Frédéric J.	Commissione europea – Bruxelles, Belgio
Cotton Paul	Centre Psycho-Médico-Social de la Communauté française Ath, Belgio
Crowley Peadar P.	National Educational Psychological Service Cork, Irlanda
Del Castillo Coba Marta	Fundación Formación y Empleo Miguel Escalera Madrid, Spagna
Friego Franco	ISFOL – Roma, Italia
Germe Jean-François	CNAM – Parigi, Francia
Guichard Jean	Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle – Parigi, Francia
Hammer Gerlinde	Università Bremen/KUA – FVG Mitte Brema, Germania
Hansen Finn Thorbjørn	Danmarks Pædagogiske Universitet – Forskningscenter for Voksenuddannelse – Copenhagen, Danimarca
Kämmerer Erwin	Pädagogisches Institut des Bundes für Steiermark Graz, Austria
Karipidou Elina	Salonicco, Grecia
Köditz Volker	BBJ – Berlino, Germania
Koucky Jan	Ministero dell'istruzione – Praga, Ceca
Limoges Jacques	Università Sherbrooke, Faculté d'éducation Québec, Canada
Meletiadis Charis N.	Università Aristotele – Dip. istruzione infantile Salonicco, Grecia

Michailidis Charalambos	Simvoulos Prosopikis Anaptyxis & Epikinonias Salonico, Grecia
Muniozguren Lazcano Maria José	Ministerio de Educación y Cultura – Madrid, Spagna
Nørgaard Vibeke	Frederiksberg og Gladsaxe Faghojskole Frederiksberg, Danimarca
Orth Gerhard	Bundesministerium für Wissenschaft, Bildung und Kultur Vienna, Austria
Pirotto Piero	Formazione 80 onlus – Torino, Italia
Pombo Cardoso Maria Luisa	INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação Lisbona, Portogallo
Praagman Ida	Salonico, Grecia
Praça Augusto	CGTP-IN – Lisbona, Portogallo
Richini Pierluigi	ISFOL – Roma, Italia
Skanting Lise	Confederazione danese dei datori di lavoro Copenaghen, Danimarca
Svendsen Steffen	Istituto danese per la formazione dei docenti di formazione professionale (DEL) – Frederiksberg, Danimarca
Torres Sastre Gema	Confederación Sindical de CC.OO.– Madrid, Spagna
Trouvé Philippe	CER ESC / CRA Cereq – Clermont-Ferrand, Francia
Tuominen Tarja	Confederazione dell'industria dei servizi Helsinki, Finlandia
Williams Phil	Careers Europe – Bradford, Regno Unito

Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale)

Agora X: L'orientamento sociale e professionale. Salonicco, 19 – 20 ottobre, 2000

Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee

2003 – VI, 192 pagg. – 21 x 29,7 cm

(Cedefop Panorama series; 73 – ISSN 1562-6180)

ISBN 92-896-0158-2

N° di cat.: TI-46-02-129-IT-C

Gratis – 5134 IT –

Agora 10 ha dimostrato che, in un mondo in cui la tecnologia e l'organizzazione del lavoro si trasformano in continuazione, era illusorio ricercare un rigido adeguamento tra formazione e occupazione. Ciò ha modificato completamente l'approccio del consulente addetto all'orientamento e la professione stessa di consulente responsabile per l'informazione e l'orientamento.

Il modello tradizionale, che consisteva nel reperire per ogni cittadino la carriera più corrispondente alle sue capacità e alle sue attitudini, lascia progressivamente spazio ad un modello di consulenza a livello di orientamento che mira ad aiutare i soggetti ad adeguarsi il meglio possibile alle strutture esistenti in realtà. Si tratta di essere capaci di cogliere al volo tutte le opportunità interessanti su un mercato del lavoro fluttuante ed imprevedibile. In una società che afferma l'assoluta necessità di formarsi lungo tutto l'arco della vita, l'individuo deve imparare ad orientarsi costantemente, il che cambia la natura stessa dell'orientamento, che è ora un atto educativo completo in cui il consulente addetto all'orientamento professionale diventa al tempo stesso formatore e tutor, come dimostrano alcuni studi di casi presentati nel corso di Agora.

AGORA X **L'orientamento sociale e professionale**

Salonicco, 19-20 ottobre, 2000



Centro europeo per lo sviluppo
della formazione professionale

Europa 123, GR-57001 Thessaloniki (Pylex)
Recapito postale: PO Box 22427, GR-55102 Thessaloniki
Tel. (30) 23 10 49 01 11, Fax (30) 23 10 49 00 20
E-mail: info@cedefop.eu.int
Homepage: www.cedefop.eu.int
Sito web interattivo: www.trainingvillage.gr

Gratis - da richiedere al Cedefop

5134 IT



Ufficio delle pubblicazioni
Publications.eu.int

ISSN 12-696-0158-2



9 789289 601580

PANORAMA