

## 3 EDITORIALE

STUDI

---

- 19 Pasquale Ransenigo  
Innovazione scientifico-tecnologica e Proposta Formativa
- 29 Riccardo Tonelli  
Verso la Comunità Formativa
- 41 Giancarlo Milanese  
Educazione e professionalità nella Proposta Formativa del CNOS-FAP
- 49 Mario Viglietti  
Un'ottica nell'impegno dell'orientamento dei giovani

DOCUMENTI

---

- 63 Punti di riferimento degli enti Convenzionati di Formazione Professionale per il rinnovo del C.C.N.L. 1986-89
- 71 Ipotesi di protocollo politico da definire tra Regione e CGIL-CISL-UIL e rispettivi sindacati di categoria

ESPERIENZE

---

- 75 Giuseppe Pellitteri  
Progetto TEMT
- 89 Convegno Nazionale  
<< Uomini, Nuove Tecnologie, Solidarietà: il servizio della Chiesa Italiana >>.  
Roma, Hotel Ergife, 17-21 novembre 1987

VITA CNOS

---

- 93 Umberto Tanoni  
Aggiornamento e formazione dei formatori  
Piani Regionali di formazione professionale  
Esperienze Innovative

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

- 109 A cura di Natale Zanni

*La Formazione Professionale, da discorso specialistico per addetti ai lavori sta diventando ogni giorno più un interesse comune, su cui si incontrano e scontrano i partiti, i sindacati, i politici, le istituzioni di formazione, e lo Stato stesso. È questo un fatto positivo, innestato dagli interventi massicci della Confindustria, legato al succedersi di convegni e di seminari di studio, determinato dalle prese di posizione degli organismi del settore, e tradotto in atti amministrativi e in progetti legislativi, a cui i mezzi di comunicazione sociale hanno dato risonanza.*

*In questo clima — anche se meno caldo per il succedersi di noti fatti politici — viene a cadere l'apertura del negoziato per il rinnovo del CCNL, scaduto il 10 settembre 1986.*

*In data 15 luglio 1987 i sindacati hanno inviato ufficialmente alle controparti la nuova piattaforma contrattuale di categoria, nonché le ipotesi di protocollo politico da definire tra Regioni e OO.SS. CGIL-CISL-UIL.*

*Già da giugno gli Enti convenzionati di formazione professionale aderenti al CENFOP ed alla CONFAP avevano presentato «alcuni punti di riferimento a cui collegare lo sviluppo ed il potenziamento del sistema di formazione professionale» su cui proponevano «l'opportunità di un confronto tra Ministero del Lavoro, Regioni, Organizzazioni Sindacali ed Enti*

*di FP al fine di individuare analisi e valutazioni comuni, capaci di orientare scelte normative, economiche ed operative anche in vista del rinnovo del CCNL di categoria».*

*Senza entrare in merito alla valutazione dei due documenti, che avverrà durante la trattativa, ci sembrano opportune alcune riflessioni, che si allargano all'ampio orizzonte della FP in questi tempi.*

## **1. La valorizzazione della Formazione Professionale**

*Una prima nota positiva, comune sia alle OO.SS. sia agli Enti convenzionati di FP, è la valorizzazione della formazione professionale, conforme alla legge quadro 845/78.*

*Gli Enti parlano di sviluppo e potenziamento del sistema di FP, partendo dalla convinzione che «l'investimento formativo costituisca un fattore determinante e propulsivo dello sviluppo complessivo, non solo economico, della società democratica e il potenziamento di capacità atte a guidare e a dominare le scelte di trasformazione nella prospettiva evolutiva». Da tale convinzione fanno derivare le esigenze di qualificazione delle scelte di politica attiva del lavoro relative al sistema di FP e le esigenze di omogeneità culturale-politica-istituzionale degli interventi formativi.*

*Le Organizzazioni Sindacali, pur accennando alla «crisi che il "sistema" sta attraversando», ne individuano la soluzione nel «ruolo di programmazione delle Regioni, non solo rispetto alle loro iniziative dirette e convenzionate, ma all'insieme della domanda e dell'offerta formativa».*

*E specificano: «Si tratta di mettere in campo nuovi strumenti di direzione, di gestione, di servizi, e di stabilire nuovi rapporti con gli organismi previsti dalla legge n. 56, in un quadro di efficienza, di trasparenza, e nei casi che lo richiedono, di bonifica dell'esistente».*

*Evidentemente in controluce si sente l'eco delle polemiche riguardo al sistema regionale di FP, quasi fosse stato un investimento di persone, di mezzi e di attrezzature improduttivo: polemiche ingenerose, che impedivano una serena valutazione dei fatti e che non tenevano conto dei condizionamenti a cui il sistema era stato sottoposto, quali le inadempienze da parte dello Stato e da parte delle Regioni riguardo alla legge 845/78, il ruolo di recupero culturale e sociale rispetto a gravi carenze della scuola, la stru-*

*mentalizzazione riguardo al mercato del lavoro, la riduzione — per via amministrativa da parte delle Regioni — degli ambiti di autonomia e progettualità dei singoli Enti e CFP con una serie di rigide normative circa la strutturazione dei corsi, la loro classificazione, i contenuti formativi, le modalità di attuazione, i metodi di implicazione del personale.*

*Sulla FP in maniera semplicistica si facevano ricadere gli effetti negativi della disoccupazione giovanile, quasi essa fosse dovuta esclusivamente alla poca preparazione professionale dei giovani. Con una certa superficialità si riprendevano i risultati di ampie ricerche sociologiche per parlare dispregiativamente di «arcipelago della FP», quasi fosse stato un errore quella creatività di Regioni ed Enti nell'andar incontro alle esigenze formative del territorio, mentre altri si richiudevano sempre più nell'ambito dei propri interessi.*

*Queste polemiche hanno un po' il sapore delle periodiche «caccia alle streghe» che, enfatizzando errori e limiti degli uni, vogliono sgravare gli altri dal peso delle proprie responsabilità e raggiungere certe finalità.*

*È, perciò, altamente positivo che gli Enti convenzionati e le Organizzazioni Sindacali, in un momento di grande rilievo come il rinnovo del CCNL, facciano giustizia di questa situazione e pongono chiaramente il problema della piena valorizzazione della FP e individuano le strade per realizzarla.*

*La prima strada non può essere che la convergenza di tutti gli organismi, che operano nella FP, avendo come riferimento la legge 845/78. Lo afferma categoricamente il protocollo politico della CGIL-CISL-UIL: «Viene ribadita la validità della distribuzione delle competenze istituzionali e dei rapporti tra pubblico e privato così come sono fissati dalla legge n. 845/78».*

*Il Ministero del Lavoro e le Regioni, a parere degli Enti, dovrebbero interagire dinamicamente in ordine ad alcune direttrici essenziali; perseguire prospettive di riforma e di qualificazione del sistema scolastico; favorire da parte degli Enti di FP attività di servizio per la rilevazione degli obiettivi formativi, l'assistenza tecnico-didattica, la progettazione e il coordinamento degli interventi; sostenere il coordinamento tra formazione curricolare extra aziendale e formazione sul lavoro anche per adulti; favorire la partecipazione degli Enti alla elaborazione e gestione di progetti formativi destinati specialmente alle imprese; assicurare strumenti e risorse adeguati, atti a fa-*

*vorire il rinnovamento delle strutture impegnate nella FP, promuovere presso gli Enti lo sviluppo di funzioni di analisi, di progettazione, di coordinamento e delle relative figure professionali di staffes nonché il collegamento anche con altre agenzie formative del mondo del lavoro, della produzione e con le università.*

*Le OO.SS. puntano decisamente sul ruolo delle Regioni e a questo fine prevedono: la pubblicizzazione degli atti amministrativi, delle convenzioni, dei finanziamenti e dei consuntivi dei corsi; una specifica struttura tecnico-scientifica regionale per l'analisi dei bisogni, la progettazione, la verifica della attività formative, nonché dell'aggiornamento degli operatori; la costituzione di centri pilota di specializzazione, sperimentazione, ricerca; le conferenze periodiche regionali per la FP.*

*Ancora più stringente si fa il discorso della piena valorizzazione della FP, se si prendono in considerazione le urgenze create dalla innovazione scientifico-tecnologica. Essa «modifica sempre più in profondità i contenuti della professionalità sia nella dimensione sistematica e intersettoriale, sia nei confronti della residua professionalità di mestiere, configurando una situazione di compresenza, almeno per il breve e medio periodo, dell'utilizzo di tecnologie e di soluzioni organizzative e diffuse «a macchia di leopardo» anche a livello di piccoli territori».*

*In questo contesto diventa indispensabile integrare le competenze della FP con quelle che possono essere offerte dalle aziende, dalle università, da centri di ricerca pubblici e privati, con tutte le risorse presenti sul territorio.*

*In questa convergenza di forze nella FP, non meno importante è l'opera che svolgono gli Enti convenzionati mediante «l'elaborazione di specifiche culture di mediazione tra esigenze oggettive e soggettive, rispondenti all'innovazione scientifico-tecnologica e ai fondamentali diritti dell'uomo del lavoro».*

*«Nella ricerca di mediazione formativa — che comporta una intenzionalità educativa —, gli Enti specificano il loro ruolo, mediante la elaborazione e l'aggiornamento della propria proposta formativa; mediante la formazione, l'aggiornamento e la riqualificazione dei propri operatori; mediante la rielaborazione e l'adeguamento degli obiettivi e dei programmi formativi, in coerenza con i piani nazionali e regionali di FP».*

*Sembra opportuno sottolineare, nel documento del CENFOP e della*

CONFAP, il richiamo ad un compito particolare del Ministero del Lavoro: «Un elemento rilevante della dimensione politica è l'assicurare la funzione di pubblica utilità inerente quei servizi formativi che comprendono in modo particolare la cooperazione all'effettivo sviluppo socio-economico, mirando alla piena valorizzazione di tutte le risorse umane e al sostegno di interventi formativi atti ad interpretare le domande espresse o potenziali dei soggetti più deboli e più esposti al rischio di emarginazione progressiva dal mercato del lavoro e della società». Tale richiamo non va letto evidentemente solo in funzione degli handicappati, né degli emarginati dal sistema scolastico sia durante la scuola dell'obbligo, sia durante la Scuola Secondaria Superiore. Comprende le migliaia di giovani che, completato il ciclo scolastico obbligatorio, si immettono direttamente nel mondo del lavoro senza alcuna preparazione specifica oppure frequentano la formazione di primo livello nei Centri di FP. Nelle elaborazioni di ingegneria scolastica essi non riescono a trovare una collocazione specifica. Si ipotizza per loro il «ricupero» scolastico, nonostante l'accumularsi quotidiano delle delusioni al riguardo e le denunce degli operatori. Sulla loro pelle si fa la contrapposizione tra scuola e FP.

La seconda strada per la piena valorizzazione della FP passa attraverso la politica del personale, che i sindacati non esitano a definire «aspetto fondamentale del processo di riqualificazione del sistema». È un aspetto questo, che si potrà prendere in attenta considerazione, una volta conclusa la contrattazione. Non si vorrebbe, però, che la questione del personale diventasse talmente preponderante, da mettere in crisi il sistema stesso di FP — come è capitato o sta capitando in alcune Regioni, dando origine a situazioni abnormi — e soprattutto pregiudicasse «il diritto di formazione» (cfr. legge 845/78 art. 3) degli allievi.

D'altra parte non bisogna trascurare il ruolo e le responsabilità al riguardo degli Enti convenzionati, come essi ripetutamente giustamente rivendicano.

## **2. Il sistema di FP**

La piena valorizzazione della FP non avverrà se non facendone un vero e proprio sistema formativo, autonomo, di pari dignità e validità ri-

spetto a quello scolastico. È questo uno dei punti in cui i due documenti si distanziano.

Gli Enti rilevano «l'urgenza dell'azione di coordinamento da parte del Ministero del Lavoro e delle Regioni perché la formazione professionale assuma dignità di un complessivo, seppur articolato sistema formativo in cui risaltino le competenze regionali e le potenzialità correlate alle proposte formative per la ottimizzazione degli interventi». Le OO.SS., preoccupate delle scelte da compiere per una politica della FP finalizzata al miglior governo del mercato del lavoro, non toccano il problema. Usano il termine «sistema», virgolettandolo quasi a prevenire il lettore, che non dia a tale vocabolo se non un significato funzionale, pur offrendo gli elementi per un vero e proprio sistema.

Il Dr. Domenico Conti così delinea le caratteristiche del sistema di FP: «Il Centro di formazione professionale deve configurarsi e funzionare come un sistema, cioè esprimere una cultura, un modo di pensare intorno alla funzione del dirigere e del governare i processi, siano essi di direzione, amministrazione o gestione, di insegnamento-apprendimento, di professionalizzazione e di qualificazione, di mediazione dell'ingresso della risorsa qualificata nella vita attiva. La concezione sistematica della qualificazione professionale fa sì che il CFP realizzi un rapporto dinamico con il suo ambiente, funzioni come un insieme di parti interrelate che lavorano in congiunzione le une con le altre per raggiungere sia gli obiettivi della istituzione, sia quelli dei suoi membri, nel quadro di una proposta formativa aperta, flessibile, che privilegia la progettualità e l'originalità. Il CFP che funziona sistematicamente si distingue per il fatto che la modalità di analizzare il suo modo di funzionare è collegata a misure di efficienza e di efficacia che sono indicatori di risultato» (dalla relazione al Convegno CONFAP 1987). Ci ammonisce, però: «La cultura del mutamento ci ha insegnato che quello che conta oggi non è la definizione dei "confini" dei sub-sistemi — sia quello di FP quanto quello scolastico sono dei sub-sistemi rispetto al sistema formativo del Paese — bensì la individuazione, la progettazione, o la scoperta delle "interfacce" che rendano compatibili linguaggi e programmi, che consentano a tutti gli attori del sistema di interagire in relazione al conseguimento di obiettivi comuni, pur con modalità e stili differenti».

Alla fine si tratta di portare a maturazione il progetto perseguito dal-

la legge 845/78, pur con attenzione e sensibilità diverse. Difatti, uno degli effetti determinanti dell'innalzamento del livello tecnologico è proprio la valorizzazione della qualità del lavoro e perciò la rilevanza dei processi di formazione, aggiornamento e sostegno del «fattore umano». Diventa strategica l'attenzione alla «risorsa uomo». La professionalità più che «di mestiere» (da intendersi come insieme di competenze a cui l'individuo fa costantemente riferimento nel corso del suo iter lavorativo) diventa di «processo» (ossia acquisizione continua di abilità e competenze di cui alcune possono permanere, altre divenire obsolete, altre ancora evolversi) (cfr. F. HAZON, Introduzione alla formazione professionale, La Scuola, Brescia, 1986, pp. 107-115). Gli interventi formativi non potranno procedere in modo autonomo, addossando al soggetto la responsabilità di coordinarli, secondo le proprie scelte; dovranno riferirsi a un progetto di formazione permanente, che mira a rispondere alle esigenze di continua evoluzione imposte dai rapidi mutamenti tecnologici, economici e culturali. Ci si rivolge alla persona nella sua globalità fisica, intellettuale, affettiva, sociale e si valuta secondo parametri spazio-temporali nuovi, in cui i vari interventi formativi si adattano a logiche di transizione e di alternanza, per integrare diverse esperienze sociali e culturali.

Si tratta, nell'ambito del singolo CFP, di individuare e di rispondere alle diverse fasce di domanda formativa sia di alto livello e alto potenziale (prima fascia), sia di medio livello a carattere operativo-esecutivo (seconda fascia), sia di livello minimale o della marginalità e disagio (terza fascia). Non è necessario che tutte le risposte siano risolvibili autonomamente nel singolo CFP, ma che siano seriamente programmate da esso e possano essere vagliate e seguite anche con la collaborazione di esperti esterni o da agenzie specializzate. Ne derivano ruoli «misti» e flessibili di consulenza, tecnica, assistenza, formazione. Nello stesso tempo il CFP opera in modo integrato (alternanza formazione-lavoro) attraverso contatti frequenti con le aziende, scambi di informazioni, stages per allievi ed insegnanti, consulenze ecc. In questo modo esso potrà essere in grado di offrire un «prodotto formativo» maggiormente conforme alle innovazioni ed alle esigenze specifiche delle aziende, in quanto che il soggetto possiederà, oltre che una formazione scientifico-tecnico-operativa, una adeguata socializzazione lavorativa.

L'assurgere da parte della FP a dignità di sistema porterà notevoli



vantaggi organizzativi quali:

— la razionalizzazione del sistema stesso, superando situazioni di sovrapposizione tra iniziative simili, di frazionamento eccessivo delle iniziative e di deprivazione formativa in particolari contesti territoriali;

— accordi strategici circa le funzioni della FP e tra le diverse agenzie formative;

— una definizione di modelli formativi flessibili comprendenti i criteri relativi di verifica del livello di produttività. Tali modelli potrebbero riferirsi ai diversi interventi formativi: interventi di prima formazione, di seconda formazione, di aggiornamento-perfezionamento, di promozione, job creation, di sostegno-recupero...;

— maggiore chiarezza di rapporti con il Ministero e con le Regioni;

— una ridefinizione del CFP, superando gli elementi di « scolasticismo » (rigidità della struttura, distinta per corsi, discipline e rigorosamente antocentrata); una ridefinizione della professionalità dei formatori e delle figure professionali.

Letta in questo contesto, ci torna ancora più inspiegabile la rigidità dell'OO.SS. riguardo all'innalzamento dell'obbligo di istruzione, che vedono « all'interno di un biennio unitario della Scuola Secondaria Superiore, con forti elementi di flessibilità e di modularità, con aree di indirizzo molto ampie, con un forte intreccio tra formazione e orientamento, con un collegamento con il sistema regionale di FP ». Ci si chiede quanto di realismo contenga una proposta del genere.

Si impongono al sistema scolastico condizioni (forti elementi di flessibilità e di modularità, aree di indirizzo molto ampie, un forte intreccio tra formazione e orientamento, un collegamento con il sistema regionale di FP), che contrastano fortemente con le impostazioni culturali, didattiche e strutturali dello stesso. Si perdono di vista le esigenze soprattutto di alcune categorie di utenti, che in genere sono le meno favorite. Come conciliare le esigenze dei giovani che, soddisfatto l'obbligo di istruzione, vogliono immergersi nel mondo del lavoro, con le esigenze degli altri che proseguiranno nella scuola media superiore? Le ipotesi avanzate dai sindacati, pur sotto la sigla della unitarietà dei percorsi, non concludono forse con il progettare un tipo parallelo di biennio? Non sarebbe molto più semplice offrire la possibilità di completare il percorso della istruzione obbligatoria anche attraverso il sistema regionale della FP, purché adeguatamente strutturato?

Dopo che l'esperienza e la riflessione ha fatto accantonare il progetto di unitarietà della scuola media superiore, ha senso ripresentarla per il biennio?

*Dovrebbe aiutarci nella riflessione il rapporto del CEDEPOF (Centro Europeo per lo sviluppo della FP) che mette in guardia sia di fronte alla tendenza di rendere i curricula di FP puramente scolastici, quasi una forma speciale di istruzione generale di carattere inferiore, che non offre vere e proprie capacità professionali, sia di fronte al pericolo di corsi di breve durata, che devono servire soltanto a preparare la presa a carico di determinati posti di lavoro.*

*Molto utile sarebbe anche il confronto con i risultati della ricerca del CENSIS sulla condizione dell'adolescente oggi in Italia. Si evidenzia un dato significativo: con la scuola dell'obbligo quattro adolescenti su dieci terminano gli studi e si indirizzano verso il mondo del lavoro. Le motivazioni sono diverse: dai problemi familiari a scelte individuali. Molti quattordicenni definiscono la scuola superiore «un'area di parcheggio». (Più avanti, ancora in età giovanile, alcuni rivedono le scelte compiute negli anni precedenti e si iscrivono alle scuole serali o a corsi specializzati). A questi bisogna aggiungere un rilevante numero di ragazzi, che durante il primo e il secondo anno delle scuole medie superiori abbandonano la scuola e vanno alla ricerca di un inserimento nel mondo del lavoro. È un fenomeno transitorio che denuncia i limiti del sistema scolastico o piuttosto una tendenza più profonda? Leggendo nella inchiesta che l'inserimento nel mondo del lavoro è uno dei principali obiettivi degli adolescenti, sembrerebbe più vera la seconda ipotesi.*

### **3. La Proposta Formativa rinnovata**

*La piena valorizzazione della FP comporta per gli Enti convenzionati una rielaborazione della Proposta Formativa che possa rispondere alle innovazioni culturali e scientifico-tecnico-operative in corso e soprattutto alle richieste degli operatori e dei soggetti in formazione. Nel pluralismo, se non si vuol cadere nel genericismo, è necessaria una ricerca più attenta e costante della propria identità.*

*A fenomeni quali il riflusso, il disincantamento, il qualunquismo o rinnovate forme di pragmatismo o di calcolato efficientismo in seguito al*

tramonto delle ideologie, alla crisi dei sistemi di significato, degli umanismi e dei modelli d'uomo, al conflitto delle interpretazioni, si sta reagendo silenziosamente, specie da parte dei giovani, mediante l'aspirazione profonda per una migliore qualità della vita e l'accresciuta attenzione per quelli che sono stati chiamati i «bisogni post-materialistici» (il benessere bio-psichico, la cura dell'immagine personale, l'interesse per la scienza e la cultura, la richiesta di una più solida istruzione, la ricerca di una più profonda comprensione di sé, degli altri, della vita, il bisogno di significatività ecc.). All'enfatizzazione del valore della logica, della consapevolezza, dell'operatività e della produttività — magari con il rischio di trattare l'uomo e il suo mistero secondo i parametri delle intelligenze artificiali; di ridurre il variegato mondo della conoscenza umana alla sola razionalità logico-operativa o di portare ad una certa «cerebralizzazione» della vita — si contrappongono l'attenzione e l'impegno per quelle che sono dette le libertà «sottili» o più generalmente i diritti civili ed umani, quali il rispetto della privacy, la ricerca dell'uguaglianza tra i sessi, la dignità dell'anziano, del malato, del «diverso», l'attenzione all'ecologia, ai paesi del sottosviluppo, alla pace ecc. La compresenza di istanze innovative e di elementi critici o residuali hanno resa complessa la vita e la sua lettura, complessificazione accentuata da una forte tendenza alla omogenizzazione sociale e culturale e alla neutralità valoriale (fino a forme di appiattimento e di omologazione culturale), portata avanti dai mezzi di comunicazione sociale. Ne deriva una forte frantumazione della vita sociale e della vita personale, vista come difficoltà di appartenenza e di continuità, col pericolo di dispersione o disorientamento, e con esiti di tendenziale soggettivazione delle scelte, di schiacciamento dei ritmi vitali sul presente e di scollamento tra comportamento pubblico e privato, tra comportamenti e motivazioni o giustificazioni (cfr. C. NANNI, «Pluralità culturale e indirizzo cattolico nella scuola» in «Docete», 8/87).

In questa complessità di fenomeni sociali e personali si innesta la ricerca dell'identità dell'Ente, attraverso la rielaborazione della Proposta Formativa. Nel caso specifico del CNOS, si tratta di compattare vitalmente i valori dell'autentica tradizione salesiana, maturatasi in 140 anni di esperienza, con le esigenze del cambio socio-culturale, scientifico e tecnologico, con le richieste — alcune solo a livello potenziale — dei giovani, con le indicazioni politiche del Ministero e delle Regioni, e con le urgenze del

*mondo del lavoro. Bisogna far opera illuminata sia rispetto alla tradizione sia rispetto alle molteplici richieste per sceverare l'autentico dal superfluo e per cogliere l'essenziale dal secondario, per interpretare criticamente ogni cosa.*

*È una ricerca che da una parte sembra contrastare le tendenze in atto, dall'altra sembra venire incontro a specifiche richieste dei giovani, quali l'aspetto gratificante della ricerca come alternativa a forme impositive, il ruolo della persona e della sua libertà, il senso di sicurezza derivante da una istituzione, che si colloca in continuità con la famiglia, il sentirsi protagonisti.*

*È una ricerca fatta «insieme», il più largamente possibile da tutti gli appartenenti alla Federazione CNOS-FAP e dai membri delle comunità formative dei CFP. Certamente sarebbe stato più semplice e più sicuro una operazione di vertice, ad opera di alcuni esperti. Si è preferito allargare alla «base» la ricerca, sia per dare un contenuto appropriato alla vita associazionistica della Federazione, sia per collaborare alla maturazione «insieme» dell'identità stessa. Difatti, la Proposta Formativa, prima di essere la «carta di identità» della Federazione per una sua immagine esterna, è una realtà che si costruisce giorno dopo giorno, nel concreto della situazione e del territorio, in cui si trova ad agire il singolo CFP, da parte di tutti i membri della comunità formativa.*

*Non è, infatti, sufficiente enunciare dei valori perché questi vengano trasmessi nel processo formativo. Da tempo l'antropologia ha evidenziato come la trasmissione dei valori avvenga soprattutto a livello «relazionale», cioè attraverso i comportamenti che il formatore e l'intera comunità formativa manifestano e vivono nel corso della relazione educativa.*

*E come tale trasborda anche il limite del tempo delle attività curricolari, per creare occasioni di incontri al fine di attivare altri interessi integrativi (sportivi, turistici, culturali, ricreativi...).*

*È una ricerca appassionata e senza dogmatismi, che ha alla sua origine alcuni valori, fortemente condivisi, antichi e pienamente moderni, quali la lettura della formazione nella globalità della persona, la riscoperta dell'originalità della persona e della dimensione comunitaria, la professionalità come coronamento dell'educazione, la cultura del lavoro come espressione piena di umanizzazione, l'orientamento come atteggiamento abituale dell'uomo nella costruzione quotidiana del proprio progetto di vita, la solida-*

*rietà come forma di partecipazione, nel segno della responsabilità e dell'amore alla vita sociale...*

*La strada della ricerca è quella più consona ad avviare il giovane anche a penetrare il senso più profondo delle diverse cose, del nostro operare e del nostro vivere. Tocca ai formatori percorrere tale strada ed aiutare i soggetti in formazione a percorrerla con loro, a cogliere i valori come risposta a tante richieste potenziali che essi avanzano e sostenerli nello sforzo di chiarirli a se stessi per poi orientarvi le relative scelte.*

*Il «clima» salesiano, fatto di accoglienza, di comprensione e di fiducia vicendevole, dovrebbe favorire un lavoro del genere.*

*Prospettata in questo modo, la Proposta Formativa potrebbe essere letta come una enunciazione di obiettivi formativi, che solo tangenzialmente entrano nello specifico della Formazione Professionale.*

*Si sono accentuati questi aspetti della Proposta Formativa, perché solitamente sono i più trascurati e supposti nell'analisi sulla FP ed anche perché ci si sta rendendo conto, anche da parte di chi è alieno da preoccupazioni formative, che più l'uomo è messo nelle condizioni di sviluppare la pienezza delle sue possibilità e più diventa protagonista anche del processo produttivo. Sotto lo stimolo delle innovazioni si riscoprono le radici di un neoumanesimo. nello stesso tempo, secondo l'ultimo rapporto del CENSIS, sono molti i giovani che amano essere i protagonisti della loro formazione, scegliendo fra le diverse proposte e programmi formativi, sia scolastici sia di FP, in canali pubblici o privati, secondo un proprio progetto di vita.*

*D'altrettanta importanza per la Proposta Formativa rimangono gli aspetti tecnici della FP, su cui convergono le indicazioni del Ministero e delle Regioni, le richieste del mondo del lavoro, e le esperienze formative di tutti questi anni. Anche a questo riguardo non mancano caratteristiche proprie di ogni Ente, che trovano nella proposta Formativa la propria individuazione e codificazione.*

*È un patrimonio meraviglioso di riflessioni, di esperienze, di metodologie e di prassi, che da una parte va incrementato e difeso dai pericoli di omogeneizzazione — tante volte nel momento della programmazione le regioni esorbitano dal loro ruolo per sostituirsi agli Enti con il pretesto della razionalizzazione del sistema formativo — e dall'altra parte va messo a disposizione di chiunque lo desideri, attraverso ricerche, sperimentazioni e pubblicazioni.*

*Considerata nella ricchezza degli apporti formativi generali e specifici la Proposta formativa corre anche il pericolo di essere letta solo in chiave di dichiarazione generale di principi e di intenti, ben lontana dalle scogliere e dalle secche della vita quotidiana, quasi sia disincarnata. Pur non scendendo nelle analisi e nelle decisioni concrete — che toccheranno alle singole comunità formative e ai rispettivi organi collegiali — essa offre loro gli elementi necessari per la concretezza delle analisi, delle scelte e delle decisioni. Da tali valori, da tali principi, da tali indicazioni, scendono conclusioni operative che, essendo profondamente motivate, rispondono più seriamente sia alle richieste interiori dell'individuo, sia alle richieste di carattere esteriore, legate alle innovazioni.*

*In questa prospettiva matura l'uomo, il cristiano, il cittadino, il lavoratore; e il CFP diventa veicolo di trasformazione profonda e capace di «sfruttare» tutte le risorse umane del territorio per una risposta efficiente ed efficace alle richieste del territorio stesso.*

#### **4. In questo numero**

4.1 *La sezione STUDI è dedicata alla fondazione culturale del rinnovamento della Proposta Formativa.*

*Il prof. Pasquale Ransenigo della Sede Nazionale CNOS-FAP con l'articolo «Innovazione scientifico-tecnologica e Proposta Formativa» mette l'urgenza del rinnovamento della Proposta Formativa in rapporto alla innovazione-organizzazione-qualificazione del lavoro, individuando alcuni elementi qualificanti della Proposta stessa e confrontando tale esigenza con la riflessione e l'esperienza odierna.*

*Riferendosi poi al dibattito sviluppatosi intorno alla rinnovata Proposta Formativa della Federazione CNOS-FAP durante l'assemblea generale del 13-15 marzo 1987, vengono presentati gli interventi dei Proff. Riccardo Tonelli e GianCarlo Milanese dell'UPS e del Prof. Mario Viglietti del CO-SPES di Torino-Rebaudengo.*

*Il Prof. Riccardo Tonelli con l'articolo «Verso la Comunità Formativa» dopo aver chiarito il significato con cui si assumono i termini di comunità e di formazione, illustra l'itinerario esperienziale dei Salesiani di questi anni per riscoprirne i valori, per arrivare ad una immagine condivisa*

tra educatori e soggetti in formazione e per tradurla nel concreto della quotidianità.

Il rapporto «Educazione e Professionalità» viene sviluppato dal Prof. Giancarlo Milanesi, chiedendosi se nell'attuale crisi di significato del lavoro e conseguente relativizzazione, in questa nostra società post-industriale complessa, abbia ancora qualche prospettiva di risultato puntare, nella formazione professionale, su una forte integrazione tra uomo e lavoratore, tra un'antropologia dai caratteri permanenti ed universali ed una cultura (o meglio «più» culture) del lavoro dai caratteri contingenti e relativi ai mutamenti storici. Non nascondendosi le difficoltà di tale percorso formativo, egli si augura che la FP sappia accettare e superare questa sfida, avendo di mira di dare all'educazione come contenuto la professionalità e di dare alla professionalità come itinerario didattico e metodologico l'educazione.

Segue l'articolo: «Un'ottica odierna nell'impegno dell'orientamento dei giovani».

Il Prof. Mario Viglietti, sulla scorta di 26 anni di attività del Centro COSPES di Torino, delinea le finalità di un servizio di orientamento; cerca di stabilire in che cosa consista tale servizio; esamina le indicazioni dell'esperienza dei progetti pilota della CEE (AIO SP - RUI - Regione Toscana e Provincia di Trento); fa rimarcare il divario tra l'ideale e la realtà; per concludere sul ruolo prioritario di un servizio di orientamento.

4.2 Nella sezione DOCUMENTI vengono pubblicati due documenti correlati al rinnovo del CCNL 1986-89:

«Punti di riferimento degli Enti convenzionati di FP per il rinnovo del CCNL 1986-89».

Gli Enti convenzionati di FP aderenti al CENFOP ed alla CONFAP presentano, con questo documento, alcuni punti di riferimento a cui collegare lo sviluppo ed il potenziamento del sistema di FP e propongono l'opportunità di un confronto su materie specifiche tra Ministero del Lavoro, Regioni, Organizzazioni Sindacali ed Enti di FP al fine di individuare analisi e valutazioni comuni, capaci di orientare scelte normative, economiche ed operative anche in vista del rinnovo del CCNL di categoria.

«Ipotesi di protocollo politico da definire tra Regioni e CGIL-CISL-UIL e rispettivi sindacati di categoria».

Le Confederazioni CGIL-CISL-UIL con i loro rispettivi sindacati di

*categoria, ritengono il rinnovo del CCNL degli operatori della formazione professionale convenzionata un'occasione di grande rilievo per definire con le Regioni un accordo programmatico sulle scelte da compiere per una politica della FP finalizzata al miglior governo del mercato del lavoro.*

4.3 *Come ESPERIENZA il Prof. Giuseppe Pellitteri, docente del Politecnico di Torino — Scuola a fini speciali di Scienze ed Arti della Stampa, il quale si avvia a celebrare il cinquantesimo di attività didattica nel campo grafico, ci presenta il Progetto TEMT (Tecnografia, Editoria multimedia, Telematica), mettendone in rilievo la caratterizzazione e le connotazioni in ordine alle moderne esigenze della formazione professionale.*

*Secondo il Progetto TEMT la formazione dell'insegnante grafico implica il conseguimento di una base professionale generale delineata dal profilo bi-univoco di gestore di informazioni e di operatore grafico multimediale e una specializzazione scelta dall'interessato tra le partizioni di cui è costituito il campo grafico modernamente inteso.*

*Il Pellitteri ci presenta, brevemente, poi, alcune attività concrete, in cui è stato tradotto il progetto quale la BIG (Banca Informazioni Grafiche), e il Laboratorio di Grafinformatica per l'iniziazione globale alla multimedialità grafica presso il CITS di Torino-Valdocco.*

*Viene presentato poi il Convegno Nazionale: «Uomini, Nuove Tecnologie, Solidarietà: il servizio della Chiesa Italiana», in programma a Roma-Hotel Ergife dal 17 al 21 novembre 1987, organizzato dalla Commissione Episcopale per i problemi sociali e il lavoro.*

4.4 *Al direttore nazionale della Federazione CNOS-FAP, Prof. Umberto Tanoni è toccato il compito di tratteggiare gli elementi più notevoli di VITA CNOS di questo quadrimestre, soffermandosi in modo particolare sull'azione di aggiornamento svolta ai vari livelli: training per il Consiglio Direttivo e i Segretari Nazionali dei Settori Professionali; Convegni per i Direttori e Coordinatori di CFP; Corsi per gli operatori di FP dei Settori Professionali (Culturale, Meccanico, Elettrotecnico, Elettronico, Grafico) caratterizzati dall'innovazione scientifico-tecnica. Rimarchevoli pure i seminari di studio organizzati dal CNOS sui temi: «Territorio» e «Orientamento nella FP».*

*Accanto a questa attività di aggiornamento, svolta a livello nazionale,*



*non meno importante è stata quella organizzata dalle Delegazioni Regionali e dai singoli CFP.*

*Il Prof. Tanoni passa poi in rassegna critica la politica di FP di alcune Regioni ed accenna ad alcune esperienze innovative dei CFP.*

*4.5 Concludono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE del Prof. Natale Zanni dell'UPS.*

## Innovazione scientifico-tecnologica e proposta formativa

Pasquale Ransenigo

### Premessa

«Di portata decisiva per la possibilità di vincere la disoccupazione giovanile con l'ausilio della formazione professionale, è il fatto d'insegnare nel corso della formazione professionale la capacità di padroneggiare nella futura vita di lavoro situazioni complesse e mutevoli e campi di lavoro svariati.

A tale proposito, al di là dei punti di partenza e delle costellazioni di situazioni molto differenziate a livello nazionale possiamo citare *due pericoli* che in una o nell'altra forma valgono quasi per tutti i paesi della Comunità europea.

Anzitutto si deve fare in modo di fronteggiare la tendenza a rendere i curricula di formazione professionale puramente scolastici, soltanto una forma speciale di istruzione generale di carattere inferiore, che non offre vere e proprie capacità professionali.

Il loro contrapposto, non meno pericoloso, sono i corsi di breve durata, che devono servire soltanto a preparare la presa a carico di determinati posti di lavoro.

Nell'uno o nell'altro caso, non viene garantita la necessaria stretta connessione della teoria e della pratica.

In via generale, per poter valutare le prestazioni di un sistema di formazione, sia scolastico che extrascolastico, devono essere messi a punto *nuovi*

*criteri di valutazione* che si differenziano in via di principio dalle classificazioni gerarchiche della formazione ancora oggi in vigore per determinati curricula di formazione, nuovi criteri *che devono invece ispirarsi agli obiettivi della formazione stessa*, quali trasferibilità delle cognizioni acquisite e delle capacità impartite, flessibilità nell'impiego sul lavoro, capacità di apprendimento e di soluzione dei problemi, ecc...».

La lunga citazione, tratta dal rapporto di sintesi a cura del CEDEPOF (Centro Europeo per lo sviluppo della Formazione Professionale) nello studio franco-tedesco sui rapporti tra formazione e occupazione<sup>1</sup>, offre alcune coordinate generali e sovranazionali a cui è utile fare riferimento per sviluppare, in senso positivo, anche il rapporto dinamico che intercorre tra l'innovazione scientifico-tecnologica e la necessità di disporre di adeguati quadri di riferimento culturali-pedagogico-didattici, che collegano dinamicamente l'innovazione, la formazione e l'occupazione, specialmente dei giovani.

Tali quadri di riferimento sono individuabili, nel sistema di formazione professionale italiano, anche nelle Proposte Formative che i vari Enti di formazione professionale elaborano in coerenza con l'identità associativa istituzionale di cui sono emanazione secondo il dettato del comma b) dell'art. 5 della legge-quadro n. 845/78.

La portata strategica di disporre di Proposte Formative adeguate all'innovazione attuale è indicata, pure, quale elemento indispensabile di rilancio del sistema di formazione professionale dall'attuale Direttore generale dell'ISFOL: «una formazione per l'innovazione passa per l'elaborazione di una *vera pedagogia* della formazione allargata che tenga conto della esigenza di non innovare solo alcune punte significative del sistema, ma di rendere concreta una innovazione diffusa e pervasiva che deve toccare tutte le attività, appartengano esse al cosiddetto consolidato, al secondo livello od a corsi per categorie speciali».

«E nel definire e costruire una pedagogia della formazione, continua il Direttore generale dell'ISFOL, non si potrà non tener conto, oltre ai soggetti sopra ricordati (Regioni-Imprese-Sindacati), anche di quelle realtà formative (Enti di FP), come in particolare quelle appartenenti all'area del privato sociale che hanno consolidato esperienze di formazione per l'innovazione»<sup>2</sup>.

Evidenziare alcune caratteristiche dell'innovazione scientifico-tecnologica a cui rapportare gli elementi qualificanti della Proposta Formativa dell'Ente

<sup>1</sup> CEDEPOF, *Formazione Professionale*, n. 3, 1987, p. 12.

<sup>2</sup> ALFREDO TAMBORINI, «Potenzialità e limiti del sistema di FP in Italia», relazione al Convegno Nazionale sulla Formazione Professionale, ciclostilato ISFOL, Roma, 2 luglio 1987, p. 17.

di formazione professionale costituisce il duplice obiettivo del presente contributo.

## 1 - Innovazione - Organizzazione del lavoro - Qualificazione

Bisogna riconoscere preliminarmente che l'attuale dibattito che, in Italia soprattutto, si sviluppa attorno alle caratteristiche dell'innovazione scientifico-tecnologica, dell'organizzazione del lavoro e delle corrispondenze di qualificazione professionale richiesta non ha ancora collegato i tre temi indicati in modo approfondito e critico.

A seconda degli interessi politico-culturali, sottesi dai ricercatori sul campo, si sono accentuati i vari tratti caratteristici dell'uno e dell'altro tema, fino a portare a riflessioni isolate e a sé stanti, con la conseguenza di disorientare le stesse scelte di politica attiva del lavoro e delle connesse politiche formative.

Specificando ulteriormente questa constatazione preliminare si può agevolmente precisare la portata dell'insufficiente approfondimento critico congiunto allorché si rafforzano alcuni significativi risultati di ricerche specifiche realizzate in Francia e nella Repubblica Federale Tedesca<sup>3</sup>.

In sintesi, le ricerche empiriche rilevano che i rapporti tra apparecchiatura tecnica, organizzazione del lavoro e articolazione delle qualifiche possono essere ricondotti a tre modelli generalizzabili nei contesti esaminati.

1.1 Un primo modello, evidenzia che «molto spesso, l'impiego di determinate tecnologie è anche collegato con determinate forme di lavoro (organizzazione del lavoro), senza che al riguardo se ne possano determinare con certezza i motivi (criteri riconducibili alla qualificazione)»<sup>4</sup>.

È il caso, per esempio, della conduzione di impianti chimici, dove l'innovazione tecnologica provoca limitate variazioni di organizzazione del lavoro che si concentrano in funzioni di sorveglianza e di controllo, con modeste esigenze di qualificazione specifica.

1.2 Un secondo modello, presenta «conversioni tecnologiche di innovazioni che modificano anche la struttura del posto di lavoro ed il contenuto

<sup>3</sup> Vedasi al riguardo CERREQ, *Collection de Documents* n. 16.1-16.9, n. 23.1-23.7.

In merito all'ingresso del sistema di formazione sulla struttura aziendale in Germania e in Francia, vedasi ISF, *Azienda - Mercato del lavoro - Qualificazione*, Ed. Aspekte, Francoforte, 1976.

<sup>4</sup> CEDEPOF, *Formazione professionale*, op. cit., p. 11 e ss.

del posto e fanno aumentare o diminuire, soprattutto a seguito di una ripartizione ineguale degli effetti della produttività, il peso di determinate forme di lavoro e gruppi di manodopera all'interno di tutta la maestranza attribuita ad un procedimento di produzione aziendale».

In questo caso, le esigenze di qualificazione si spostano, con l'introduzione dell'innovazione tecnica, dalla conoscenza e dal possesso delle caratteristiche del prodotto alle conoscenze e alle nozioni in merito ai simboli ed ai parametri di azione, dall'utilizzazione della macchina alla comprensione dei principi tecnici che ne sono alla base e del loro funzionamento, dai rapporti sociali diretti alla capacità di localizzarli all'interno di una complessa struttura organizzativa.

Apparecchiatura tecnica e organizzazione del lavoro appaiono, in questo modello, come soluzione strumentale, orientando le imprese che vi ricorrono a rendere la produzione di beni e di servizi sempre più indipendente dal personale impiegato.

Qualificazione e riqualificazione, anche se con rilevanti componenti di contenuto innovativo, non prefigurano ruoli professionali trasferibili da azienda diversa, che non applica la medesima tecnologia.

1.3 Infine, il terzo modello si riscontra là dove «si impieghi un equipaggiamento tecnico eguale o molto simile. Anche in questo caso però si osservano forme molto differenziate del lavoro e dell'organizzazione stessa del lavoro, senza che si abbiano differenze evidenti nella redditività. Le differenze di organizzazione del lavoro diventano ancora maggiori, quando si osservino i profili della qualificazione e della formazione degli individui che occupano i posti di lavoro rispettivi».

Ciò induce i ricercatori a porre il quesito centrale, che interessa principalmente le scelte di politica formativa: quale ruolo gioca l'innovazione scientifico-tecnologica rispetto alla organizzazione del lavoro e alla richiesta di qualificazione?

Alla luce della differente utilizzazione dei profili professionali, pare emergere un criterio generalizzabile che fa riferimento alla situazione in cui si colloca l'offerta di lavoro nel tempo e nei diversi cicli di congiuntura socio-economica.

Così gli imprenditori, in periodi in cui si hanno sul mercato del lavoro eccedenze di manodopera, sono in grado di elevare e di specificare i loro criteri di selezione.

Tali constatazioni inducono i ricercatori a concludere che «si deve rinunciare all'idea di un'evoluzione, spiccatamente dovuta alla tecnica, delle

forme di lavoro e si deve ritenere invece che esista una *ampia formabilità* delle attività professionali e delle strutture del posto di lavoro».

1.4 Se le interdipendenze tra innovazione scientifico-tecnologica e organizzazione del lavoro risultano non vincolanti per determinare le esigenze di qualificazioni specifiche, perché queste ultime dipendono dai singoli posti di lavoro e dalle singole unità produttive, si comprende agevolmente come l'attenzione dei vari soggetti interessati alla scelta di strategie formative si rivolga con maggior attenzione alle problematiche nuove della qualificazione professionale e sulla sua natura specifica nell'attuale scenario di rapidi cambiamenti culturali-socio-economici.

L'interesse ai sistemi di qualificazione professionale è testimoniato, a livello europeo, dal programma politico del Consiglio della CEE, che è pervenuto ad una decisione del 16 luglio 1985, relativa alla «corrispondenza delle qualifiche di formazione professionale tra gli Stati membri delle Comunità europee» (85/368/CEE).

Con tale programma, si prevede di assicurare un «mercato interno europeo delle qualificazioni» entro il 1992, coinvolgendo le competenze e le responsabilità di ciascuna delle 12 comunità europee, quindi anche dell'Italia.

Disporre di un sistema europeo di omologazione interna delle qualifiche professionali, comporta l'adozione di criteri omogenei che non possono prescindere dal duplice aspetto che la qualificazione professionale evidenzia nell'attuale contesto di sviluppo socio-economico.

Sotto l'aspetto oggettivo, la qualificazione designa anzitutto le prospettive dell'utilizzazione del fattore umano, collegate a particolari esigenze del posto di lavoro e in grado di soddisfare compiti specifici.

Sotto l'aspetto soggettivo, la qualificazione rappresenta la biografia individuale di ogni lavoratore impegnato ad acquisire capacità, attitudini e conoscenze professionali che costituiscono la potenzialità personale a cambiare e a variare per corrispondere ad azioni differenziate e a condizioni diversificate.

Tale carattere attivo e dinamico del soggetto pone la qualificazione nell'area propria dell'educazione, superando atteggiamenti e comportamenti di mero adeguamento passivo nei confronti del posto di lavoro o l'attuazione di programmi di azioni fisse, sotto forma di schemi stimolo-risposta invariati.

Le caratteristiche della qualificazione soggettiva rendono, oltretutto, più difficile il suo accertamento sistematico e la messa a punto di classificazioni stabili di qualificazioni e di professioni che trovano, invece, un collegamento diretto con l'evoluzione tecnologica e di nuovi prodotti collegati ad una sin-

gola azienda e con il legame «politico» che si stabilisce tra i dipendenti e la corrispettiva azienda in cui essi sono collocati.

La genesi delle qualificazioni specifiche, più rivolte sul versante oggettivo, comporta anche l'estendersi di una segmentazione del mercato del lavoro, in un mercato interno all'impresa ed in un mercato esterno ad essa.

Le imprese lavorano da un lato con un personale stabile e provvisto delle qualifiche «della casa», poco mobile a seguito appunto della specificità delle proprie qualificazioni, e largamente integrato all'azienda, e d'altro lato con un personale integrativo fluttuante, poco o affatto qualificato, che svolge il ruolo di un'armata industriale di riserva.

Alle qualificazioni «fatte in casa» ed alle loro conseguenze per la struttura del mercato del lavoro, si oppongono le strategie e le scelte di interventi di formazione professionale sistematici, messi a punto su una base relativamente polivalente, dove la componente educativa mira all'acquisizione di una cultura professionale, di atteggiamenti e di comportamenti che portano progressivamente il soggetto in formazione ad assumere un proprio ruolo professionale.

In questa ottica, si rivela la portata politico-sociale di un riconoscimento formale della qualifica conseguita all'interno di curricoli sistematici e articolati di formazione professionale, curricoli socialmente protetti perché corrispondono ad una qualificazione sostanziale che non può essere offerta dal mercato aziendale del lavoro.

Tale orientamento risulta particolarmente significativo in quei contesti nazionali, come è il caso dell'Italia, in cui la programmazione, il coordinamento e la verifica, nonché i relativi oneri finanziari delle iniziative curricolari di formazione professionale, appartengono all'istituzione pubblica regionale e del Governo centrale che debbono assicurare obiettivi di pubblica utilità al sistema formativo.

## **2 - Alcuni elementi qualificanti della Proposta Formativa**

È sembrato opportuno il richiamo sintetico ad alcuni punti conclusivi del «rapporto di sintesi» dello studio comparativo franco-tedesco, predisposto a cura del CEDEPOF di Berlino, per liberare il campo da pregiudiziali, spesso ideologiche, che precludono l'approfondimento e il dibattito che necessariamente deve coinvolgere anche l'Italia nell'impegno assunto a livello europeo in ordine alla qualità e ai contenuti da attribuire alle iniziative di formazione professionale per assicurare un efficace mercato europeo delle qualifiche professionali.

Ricondurre gli interventi di formazione professionale nell'area specifica dell'educazione, valorizzare la dimensione soggettiva della qualificazione, superare le esigenze formative che si adeguano ad istanze di specializzazione dipendenti dal singolo posto di lavoro... comporta, come si rilevava nelle premesse di questo contributo, assumere criteri coerenti di progettazione formativa, scelte pedagogiche e metodologicamente capaci di innescare e potenziare la dimensione educativa della formazione professionale.

Tutto ciò dovrebbe orientare ad una rivisitazione di alcuni elementi qualificanti che caratterizzano le singole Proposte Formative che fanno capo ai vari Enti di Formazione Professionale.

Tra questi Enti, quelli di ispirazione cristiana offrono un particolare contributo soprattutto su tre coordinate fondamentali: la opzione per il modello «relazionale», la formazione al ruolo professionale e una specifica elaborazione della cultura professionale.

2.1 Il modello formativo di tipo «relazionale» configura la formazione, l'innovazione scientifico-tecnologica e l'organizzazione del lavoro come variabili interdipendenti, in continuo dialogo e confronto reciproco.

Con la scelta di tale modello, la Proposta Formativa intende porsi in atteggiamento culturale ed operativo di superamento del modello istituzionale, con riferimento prevalente all'auto sufficienza del Centro di FP e del modello formativo aziendale, che accentua la formazione specialistica riferita allo specifico posto di lavoro aziendale.

La strategia formativa «relazionale» accentua la dimensione culturale, rivendica autonomia di progettazione di obiettivi e di contenuti didattici, predisponendo una efficiente organizzazione del lavoro all'interno della istituzione associativa di Ente, avvalendosi di équipes e di staff in grado di assolvere a ruoli di progettazione, di coordinamento, di orientamento e di verifica dei risultati formativi.

Attraverso l'apporto di tali «quadri» formativi, il Centro di formazione professionale si pone in relazione dinamica e aperta con il sistema scolastico, con l'intero sistema di formazione professionale, con le aziende presenti nel territorio, con le associazioni professionali, con le forze sociali e con il territorio.

Ciò che qualifica, però, il modello relazionale è la crescita e il potenziamento dell'identità dell'Ente, capace di autoprogrammarsi pedagogicamente e funzionalmente, superando la prassi di ricorrere a rigide normative esterne circa la strutturazione dei corsi, i contenuti formativi, le modalità di attuazione degli interventi, i metodi di implicazione e di aggiornamento del persona-



le col pericolo di svilire progressivamente le specificità di apporti pluralistici, all'interno di una programmazione che persegua obiettivi di pubblica utilità formativa, di adeguato sostegno economico-finanziario e di verifica coerente dei risultati conseguiti.

L'equivoco di fondo che il modello di tipo relazionale intende risolvere, specie per quanto concerne le scelte di politica formativa, è il porre in diretta dipendenza dell'occupazione la derivazione di criteri unici o preminenti per misurare la stessa produttività formativa.

«È fuori dubbio che la formazione debba essere mirata alla occupazione, ma nel significato ampio di consentire l'acquisizione di quella professionalità, di quelle conoscenze, di quelle capacità-competenze, di quelle metodologie che devono consentire un consapevole ed attrezzato inserimento in una realtà produttiva da molti definita "fragile".

Spesso, invece, il rapporto formazione-occupazione viene dimensionato unicamente sulla richiesta dell'accesso al lavoro "a tutti i costi", subito dopo il percorso formativo»<sup>5</sup>.

2.2 La formazione al ruolo professionale è un altro elemento qualificante della Proposta Formativa che pone in relazione dinamica la formazione, l'innovazione scientifico-tecnologica e l'organizzazione del lavoro.

Il ruolo professionale viene concepito come:

— sviluppo di attitudini tese ad istituire con la realtà del lavoro un approccio globale, in cui il soggetto investe non solo la sua competenza produttiva, arricchita da un'adeguata cultura scientifico-tecnologica, ma anche la sua identità totale di uomo;

— superamento della contrapposizione artificiosa tra uomo e lavoratore, attraverso l'esercizio del diritto-dovere dell'uomo del lavoro ad esercitare un controllo adeguato sul processo produttivo di cui è parte integrante e protagonista;

— disponibilità ad assumere atteggiamenti critici di fronte alle conquiste del progresso scientifico-tecnologico;

— capacità di far emergere nella trasformazione della realtà umana e materiale i fermenti positivi di solidarietà, di sviluppo e di servizio in vista del bene comune.

<sup>5</sup> ALFREDO TAMBORINI, *Potenzialità e limiti del sistema di formazione professionale in Italia*, op. cit., pp. 11-12.

2.3 Se la concezione del ruolo professionale, come sopra descritta, offre l'opportunità di concretizzare la proposta di un iter formativo improntato alla costruzione dinamica della nuova professionalità, analoga valenza educativa ha la concezione di *cultura* che l'uomo del lavoro elabora e sistemizza, ispirandosi ad una particolare visione dell'uomo e della società.

Anche in questa dimensione l'istituzione formativa può offrire una propria mediazione attraverso la proposta di educazione a una cultura:

— che è «professionale», in quanto è motivata nella sua elaborazione concreta dalla condizione produttiva in cui vivono i soggetti protagonisti che vi operano;

— che è «cultura», nella misura in cui si riconduce ad una concezione globale dell'uomo e della società, nell'intento di instaurare un approccio generale e significativo al reale, al fine di comprenderlo e di gestirlo compiutamente;

— che è «integrale», quando la dimensione etica motiva la ricerca dinamica e la solidarietà verso il raggiungimento del bene comune e verso una storicità culturale aperta e stimolata dal trascendente.

È solo da osservare, anche se emerge con tutta evidenza, che le due concezioni di ruolo e di cultura professionale si pongono nell'ottica di una formazione ricorrente e di continua interazione formazione-lavoro-formazione.

Tuttavia, anche in tale prospettiva, lo stesso intervento formativo di base o di prima qualificazione può prefigurarsi, come dimostrano le più avanzate sperimentazioni in atto, obiettivi verificabili in rapporto ai vari gradi di professionalità e di cultura professionale definibili in specifiche «guide curriculari», elaborate recentemente nell'area della formazione professionale.

## **Conclusione**

Le considerazioni fatte precedentemente sull'interazione tra formazione, innovazione scientifico-tecnologica e organizzazione del lavoro, nella prospettiva di individuare alcuni punti qualificanti di riferimento per una coerente Proposta Formativa, costituiscono temi importanti che devono trovare sviluppo nelle scelte organizzative, funzionali e didattiche in ogni singolo Centro di *Formazione Professionale*.

È nel Centro di Formazione Professionale che si elaborano complessivamente ed organicamente le linee sostanziali del Progetto Formativo, in rapporto alle esigenze differenziate delle varie utenze, valutando le capacità e le potenzialità di risorse umane e strumentali disponibili e in riferimento alle

necessità emergenti dal territorio in cui è collocato il Centro di Formazione Professionale.

Proposta Formativa e Progetto Formativo costituiscono l'identità dell'Ente di Formazione Professionale e l'apporto specifico che proviene dalla struttura associativa, di cui l'Ente è una emanazione, realizzando così le connotazioni del cosiddetto «privato sociale» che nelle iniziative di formazione professionale trova la propria collocazione istituzionale, specialmente nel comma b) dell'art. 5 della legge-quadro numero 845/78.

In un quadro di riferimento così delineato, risulta elevata l'incidenza della variabile politica nel programmare, coordinare e sostenere le iniziative formative attivate dagli Enti convenzionati, ponendo l'istituzione pubblica nella reale possibilità di assicurare un servizio flessibile, aggiornato e puntuale in risposta alla domanda formativa emergente.

Preoccupazione e disagio sembrano, invece, diffondersi in particolari contesti regionali, dove il rispetto delle diverse Proposte Formative sembra essersi attenuato, creando reali e diffuse preoccupazioni presso gli operatori formativi.

Innovare ed aggiornare la propria Proposta Formativa è, da parte degli enti di formazione professionale, una reale volontà politica ad offrire un proprio positivo e concreto contributo al potenziamento e al consolidamento del sistema di formazione professionale nel nostro paese.

# Verso la comunità formativa

Riccardo Tonelli

## 1. TERMINI: COMUNITÀ PER L'EDUCAZIONE

Siamo in un tempo di largo e diffuso pluralismo. Anche le parole più impegnative e quelle che pronunciamo con maggior insistenza soffrono spesso dei suoi riflessi.

Per verificare le proposte e per costruire assieme dei progetti, è importante metterci d'accordo sul significato dei termini che utilizziamo.

Per questa ragione, apro la mia riflessione sulla comunità formativa precisando il significato che intendo attribuire alla formula.

### 1.1. Cosa significa «comunità»

Comunità è una delle parole-chiave del pensiero politico e sociale occidentale. L'uso frequente e diversificato ha concentrato su questa parola una quantità notevole di riferimenti. Semplificando un po' le cose, mi sembrano raggruppabili attorno a tre.

In primo luogo comunità esprime la solidarietà esistente tra le persone: quella qualità di rapporti che fa prevalere la volontà collettiva sull'interesse del singolo, l'armonia sulla competizione, la cooperazione sul conflitto.

Comunità dice inoltre riferimento al territorio, al fatto cioè che diversi individui si trovano a convivere in un determinato luogo.

In terzo luogo con la formula si connota un insieme sociale entro cui un individuo può soddisfare tutti i suoi bisogni e svolgere le sue funzioni, con quel livello di autosufficienza che è proporzionato all'obiettivo concreto che tiene assieme le persone.

In sintesi, possiamo definire comunità l'insieme di persone, segnato da intensi rapporti di solidarietà, collocato in un preciso territorio, dotato della capacità di risolvere e saturare in modo pieno e totale l'obiettivo che sta alla base dell'aggregazione.

## **1.2. L'obiettivo: l'educazione**

Nel caso che stiamo studiando, quello della comunità formativa, l'obiettivo che tiene unite le persone è l'educazione. Per questa scelta, la comunità si definisce come comunità formativa, comunità impegnata per l'educazione, per la formazione.

Anche «educazione» è formula attraversata dal pluralismo attuale. Dobbiamo, per forza di cose, metterci d'accordo su un suo significato operativo.

Faccio una mia proposta. Mi lascio orientare dalla tradizione educativa salesiana, molto ben documentata nella esperienza e nella «Proposta» CNOS.

### *1.2.1. L'educazione è una relazione*

Dire educazione per noi è sottolineare l'esistenza di un processo che investe a pari diritto e responsabilità diversi interlocutori. L'educazione è una relazione tra «educatori» e «educandi», a pieno titolo coinvolti in una operazione che tutti stimano indispensabile per la vita propria e altrui.

Non è quindi la gentile concessione di chi sa e di chi possiede, disponibile, per un tuffo improvviso di generosità, a compartecipare qualcosa ad altri. E nemmeno è quell'insieme di interventi attraverso cui gli adulti assicurano l'integrazione sociale dei giovani.

Invece è un gioco interattivo, che rimbalza come guadagno personale attorno alla vita, proprio nel momento in cui viene accettato il confronto e lo scambio.

### 1.2.2. *L'educazione è una relazione asimmetrica*

L'educazione è una relazione speciale e, per questo, un po' strana.

Richiede una profonda intenzionalità reciproca; gli interventi e le mete vanno condivise e concordate da tutti i protagonisti.

Eppure, non è mai una relazione alla pari, tra due interlocutori che raggiungono l'accordo attraverso il sottile gioco degli influssi o dei patteggiamenti. L'educazione invece risulta una relazione tra «diversi»: è una relazione asimmetrica.

Gli interlocutori sono differenti: per età, per cultura, per formazione, per sensibilità, per maturazione, per vocazione. proprio perché diversi, accettano di scambiarsi qualcosa di fondamentale e riconoscono che solo in questa relazione possono tutti crescere.

Il dono che è l'altro e che l'altro propone non viene accolto quando l'interlocutore rinuncia alla diversità e tenta faticosamente di raggiungere l'omogeneità. È considerato invece dono prezioso, proprio perché proviene da uno che sento e valuto asimmetrico rispetto al mio mondo.

Si noti bene: questa prospettiva vale per tutti gli interlocutori della relazione. Coinvolge quindi i giovani nei confronti degli adulti; e gli adulti nei confronti dei giovani.

Se fosse richiesta solo da una parte, scadrebbe la dimensione relazionale e intenzionale; finirebbe impietosamente l'educazione.

### 1.2.3. *Una relazione comunicativa*

L'oggetto dello scambio sono «esperienze che si fanno messaggio».

Quello che viene comunicato non è costituito né solo da esperienze di vita e neppure solo da parole. Sarebbe uno scambio troppo povero in tutti e due i casi: poco umanizzante e promozionale.

Parole e esperienze si intrecciano invece per trasformare le esperienze in messaggi.

L'oggetto dotato di maggior spessore è l'esperienza: quella povera, frammentata, sofferta che costituisce il quotidiano di ogni persona e quella sognata e ricercata che costituisce il suo progetto.

Le esperienze sono l'unico dato scambiabile quando vogliamo davvero produrre vita.

Le esperienze vanno però lavorate con le parole: decifrate, interpretate, riscritte come progetto verificabile e generalizzabile. Lavorate con le parole, diventano «messaggio»: significato per la vita, contributo di una esistenza ad un'altra esistenza.

#### 1.2.4. *In un ambiente*

La relazione comunicativa attorno alla vita investe e attraversa tutti i rapporti intersoggettivi. Ha come ambiente il vasto mondo della vita quotidiana. Di fronte al conflitto tra morte e vita, non possiamo certo ritagliarci uno spazio di neutralità.

L'educazione «aggiunge» a questa spontanea relazione il supplemento dell'intenzionalità formalizzata e della condivisione sulla meta. Per questo è un processo speciale tessuto dentro la trama dei processi normali.

La sua realizzazione richiede un ambiente particolare, dove fare esperienza, nel piccolo, di quello che si progetta e si realizza per la vita quotidiana di tutti.

L'educazione ha bisogno perciò di un ambiente formativo. Non può svolgersi, a proprio agio, nella piazza in cui scorrono e si incrociano le proposte più diversificate.

Non è lo spazio protetto, fuori dalla mischia della realtà, la campana di vetro dove si respira un'aria tersa anche se attorno si deposita la spessa coltre dell'inquinamento.

È uno spazio proteso alla realtà, in cui essa vibra e risuona; esso stesso realtà, anche se speciale e più controllata.

Si propone come luogo capace di assicurare identificazione: dotato di fascino, sollecita alla capacità di modificare il personale sistema di valori per misurarsi disponibilmente con quello che riscuote consenso. In questo spazio vitale gli atteggiamenti e i significati che definiscono l'uomo nuovo, impegnato per la vita, sono concreti e sperimentabili: assumono il volto quotidiano di persone e riscuotono il prestigio istituzionale.

## **2. LE VICENDE DELLA COMUNITÀ EDUCATIVA SALESIANA**

Chi vuol fare progetti in modo serio, consapevole e competente, è sollecitato, tra le altre esigenze, a guardare al suo passato. Nel deposito delle esperienze educative di tanti amici che hanno condiviso la stessa causa, possiamo trovare indicazioni preziose per guardare in avanti, con coraggio e fantasia.

La storia della comunità educativa è piccola e recente. Alcune indicazioni ce le può fornire.

## 2.1. I tempi del rapporto solo «a tu per tu»

I processi educativi e pastorali hanno sofferto di due grossi limiti. Essi sono diventati evidenti quando sono crollati i sostegni esterni che controbalanciavano le carenze progettuali.

Il primo limite è quello dell'individualismo.

L'azione pedagogica ha condotto per molto tempo i suoi interventi sul livello prevalentemente individuale. Le istituzioni normalmente deputate alla socializzazione dei giovani (la famiglia, la scuola, l'associazione, la parrocchia...) fornivano l'occasione del dialogo educativo. Non erano considerate un luogo di esperienze dei valori, con una risonanza strutturale e collettiva, ma come luogo in cui gli educatori facevano le loro proposte, in un rapporto a tu per tu. Il processo era favorito dalla stabilità e dal prestigio sociale di cui godevano le varie istituzioni.

Il secondo limite è quello della settorialità. L'educazione dei giovani era spesso un processo parziale rispetto all'andamento globale della società, finalizzato prevalentemente all'integrazione e all'adattamento.

Oggi sono profondamente mutate le condizioni che giustificavano il procedimento tradizionale e ne assicuravano l'incisività nonostante i limiti oggettivi. Da una parte viene sempre più affermata la forza propositiva delle istituzioni in quanto tali. Dall'altra è scaduta la capacità di presa delle istituzioni tradizionali. Il loro posto viene occupato da altre istituzioni alternative.

## 2.2. Verso la comunità educativa

Molti educatori hanno fatto proprie queste constatazioni e hanno cercato un modello nuovo di relazione educativa.

Nelle affermazioni teoriche e nella prassi quotidiana ritornano alcune costanti, considerate come qualificanti.

Per esempio:

— la consapevolezza che l'educazione non si conclude nel tempo della maturazione fisica e psicologica, ma si riferisce all'uomo nella sua totalità, durante tutta la sua esistenza;

— la consapevolezza che la partecipazione, l'impegno cioè a programmare assieme, ad avere responsabilità piena e totale nell'unico processo formativo, non è uno strumento di lavoro educativo, ma è un valore irrinunciabile e un obiettivo da perseguire con tutti gli sforzi;



- la necessità di creare un ambiente ricco di fascino, per diventare veramente luogo di identificazione e di proposta di valori;
- il riferimento costante al territorio, come spazio reale di appartenenza e di vita e, di conseguenza, di responsabilità collettiva sul piano educativo;
- l'allargamento della responsabilità educativa a tutti coloro che, in qualche modo, hanno relazione con i processi di crescita, per non ridurre mai l'educazione ad un impegno dei pochi addetti ai lavori;
- la corresponsabilità dei «destinatari» del processo: i giovani, considerati come soggetto a pieno titolo della loro maturazione;
- la necessità di inventare strutture di partecipazione, per rendere operative queste istanze.

L'insieme di queste esigenze e i diversi processi che ne permettono la realizzazione pratica, formano un modello di gestione educativa e scolastica. Esso si chiama globalmente con una formula riuscita e diffusa: la comunità educativa, formativa.

Nella sua attuazione si sono gettati con impegno educatori, giovani, forze sociali.

### **2.3. Le prime difficoltà serie**

L'impegno di realizzare comunità educativa in ogni istituzione scolastica e di FP è stato assolto con crescente entusiasmo e con progressiva competenza.

Presto sono affiorate alcune grosse difficoltà.

Non sono legate alla buona o cattiva volontà di persone o istituzioni (anche se, evidentemente, non sono mancate le resistenze e i rigurgiti involutivi).

Esse hanno una radice strutturale. Investono la comprensione stessa del fatto educativo e la formulazione operativa delle sue finalità.

Ne ricordo alcune.

#### *2.3.1. Tra componente comunitaria e societaria*

La svolta concettuale introdotta nell'istituzione scolastica e di formazione professionale con la comunità educativa è tutta giocata sulla concettualizzazione di «comunità» in contrapposizione spesso a «società». La componente comunitaria esprime l'esigenza di personalizzazione delle istituzioni nelle relazioni interne e nei rapporti con l'esterno. La componente societaria invece indica gli aspetti più esteriori e contrattuali della convivenza umana e della

gestione educativa e ne sottolinea maggiormente i fini istituzionali, di natura più produttiva.

Quando queste distinzioni sono forzate si giunge a contrapporre dimensioni che invece dovrebbero risultare complementari. E questo rende instabile e difficile l'equilibrio tra bisogni funzionali e bisogni espressivi, tra efficienza e soddisfazione, tra svolgimento dei compiti e arricchimento personale.

Questa contrapposizione si è verificata spesso nel recente passato. Ha prodotto una strana divisione nell'azione formativa tra momenti in cui domina l'efficienza e i risultati e momenti in cui invece si respira un clima conviviale e gratificante. La comunità educativa è stata così frammentata nella sua identità educante.

### *2.3.2. Comunità educativa e corresponsabilità educativa*

La comunità educativa esige una piena e ampia corresponsabilizzazione di tutti i soggetti. E tutti sanno che la corresponsabilità è cosa seria: non può essere assicurata a troppe condizioni e a metà tempo.

Si può parlare di corresponsabilità piena, quando gli utenti vengono nei nostri ambienti con domande molto diverse da quelle che ispirano e qualificano l'istituzione? La corresponsabilità, in questo caso, sarebbe solo sui mezzi e non sui fini. Ma questa corresponsabilità è sufficiente per costruire una vera comunità educativa?

Il problema è ulteriormente complicato dal fatto che nella comunità educativa sono chiamati a piena responsabilità anche i collaboratori laici, i genitori, le forze sociali. Possono gli educatori salesiani rinunciare al loro progetto educativo per salvare la corresponsabilità o devono invece richiedere in anticipo l'accettazione totale dell'impegno educativo e apostolico (che caratterizza lo stile salesiano)? In un tempo di pluralismo come è il nostro non è poi neppure tanto facile definire operativamente questo eventuale progetto... Inoltre, la funzione di servizio sociale pubblico rende molto discutibile un'operazione del genere.

In ogni caso, quando si pongono delle condizioni pregiudiziali, si può ancora parlare di corresponsabilità e non scivoliamo nella gestione autoritaria?

Molte comunità educative hanno sofferto di questi problemi: o viene svuotata la corresponsabilità perché affidano la decisione sui fini all'Ente religioso gestore e sollecitano i collaboratori ad una sola presenza strumentale; o rinunciano al progetto educativo per rispettare una corresponsabilità formale.

### *2.3.3. Comunità educativa in un tempo di crisi*

Molti educatori hanno tentato, in modo intelligente e sofferto, l'esperienza della comunità educativa. Purtroppo i progetti sono rovinati addosso, producendo disillusioni e scoramento.

Viviamo in un tempo in cui partecipazione e corresponsabilità sono nel fuoco di una diffusa crisi culturale e ideale.

Alcuni educatori stanno ricavandosi un angolo più praticabile e governabile, in cui giocare speranze e risorse. Alla istituzione dedicano il tempo professionale, in un rigido rapporto di dare-avere. Il resto è per questo spazio caldo, rassicurante e confortante.

La vera comunità educativa è questa: più ridotta, più aperta alla qualità nuova della vita. L'altra, quella grossa e pesante, rappresenta solo la condizione da assolvere per potersi dedicare più autenticamente alla prima.

Certo, le ragioni sono fondamentalmente di natura strutturale, perché sono legate alla crisi in atto. Ma, in questa prospettiva, possiamo ancora cercare progetti per la comunità educativa?

## **3. VERSO UNA IMMAGINE CONDIVISA DI COMUNITÀ FORMATIVA**

Le prime battute del mio articolo nascevano da un sospetto: spesso molti parlano di comunità formativa, ma l'intendono purtroppo in modo differente. E questo rende complicata la sua realizzazione quotidiana.

Se le cose stanno così, è urgente tentare di raggiungere una immagine condivisa di comunità formativa.

Sul piano formale, questo significa definire il nodo del rapporto tra unità e diversità nella stessa comunità educativa. Sul piano sostanziale vanno poi individuati quei «valori minimali» su cui costruire l'unità.

L'unità si costruisce attorno alla condivisione, dialettica e progressiva, di un nucleo di significati operativi che definisce la comunità formativa qui-ora.

La diversificazione è invece la traduzione operativa di questo quadro condiviso: una diversificazione per forza di cose molto ampia, perché sostenuta dalle responsabilità e sensibilità personali, dai compiti e dalle urgenze educative, dai ruoli e dalle funzioni che si è chiamati a ricoprire.

Il nucleo minimale di valori da condividere è determinato dagli elementi con cui ho definito, in apertura, l'educazione.

Certamente si tratta di un quadro minimale «impegnativo»: non può certamente diventare qualunquista e agnostico.

Chiudo la mia ricerca con una proposta. Ha solo la pretesa di aprire un confronto serio. Sull'eventuale consenso è possibile e doveroso procedere poi nella costruzione di un vero progetto operativo. La «Proposta» CNOS offre suggerimenti molto stimolanti in questa prospettiva.

### 3.1. Dalla parte della vita

L'educazione ha una intenzione ultima e decisiva: assicurare e consolidare la vita, quella piena e abbondante che tutti sognano.

Certo, questa meta conclusiva viene assicurata a tappe progressive, con momenti e documenti meno solenni. Diventa capacità di prendere seriamente le decisioni, scambio di informazioni, acquisizione di nozioni indispensabili, ricerca di responsabilità, assunzione di impegni. Sono però tutti frammenti di un'unica grande realtà: la gioia di vivere e la capacità di sperare nella libertà e nella responsabilità. Sono i germi e i segni della «vita», per la cui promozione e il cui consolidamento adulti e giovani entrano in relazione.

L'educazione crede profondamente alla vita. La vita è la sua passione. Si impegna a favore della vita e lotta perché si allarghino i confini della vita contro quelli della morte, affermando la sua fiducia sulla vita e la certezza della sua vittoria.

Impegnata per la vita, l'educazione suggerisce anche un modo di intendere vita e morte.

Vita è dominio dell'uomo sulla realtà, creazione di una comunità fraterna, comunione filiale con Dio. Morte è il suo contrario.

Il dominio dell'uomo sulla realtà implica la liberazione dell'uomo dal potere schiavizzante delle cose per impadronirsi di tutte le potenzialità insite in esse.

Costruire vita significa perciò restituire ogni persona alla consapevolezza della propria dignità. Significa rimettere la soggettività personale al centro dell'esistenza, contro ogni forma di alienazione e spossamento. Comporta di conseguenza un rapporto nuovo con se stesso e con la realtà, per fare di ogni uomo il signore della sua vita e delle cose che la riempiono e la circondano.

Questo obiettivo richiede però un impegno fattivo, giocato in una speranza operosa, perché tutti siano restituiti alla piena soggettività. Lavorare per la vita significa di conseguenza lavorare perché veramente ogni uomo si riappropri di questa consapevolezza e perché il gioco dell'esistenza sia realizzato dentro strutture che consentano efficacemente a tutti di essere «signori».

La creazione di una comunità fraterna tra tutti gli uomini esige che scompaiano dal mondo gli atteggiamenti, i rapporti e le strutture non fraterne, per crearne altre che siano espressione e sostegno della fraternità.

L'educazione vuole inoltre favorire anche l'incontro con un Dio personale, nel nome della verità dell'uomo che intende servire e ricostruire. Chi vive in Dio è nella vita; chi lo ignora, chi lo teme, chi lo pensa un tiranno bizzarro, è nella morte. L'educazione riconosce la costitutiva apertura dell'uomo alla trascendenza e incoraggia la saturazione di questa invocazione radicale nella comunione filiale con Dio. Per questo si impegna a sradicare ogni forma di paura e di irresponsabilità nei suoi confronti e ogni tipo di idolatria: solo in questo spazio liberato è possibile poi far crescere adeguati rapporti affettivi e operativi.

### **3.2. Nel rispetto di un «mistero santo»**

Parlare dell'educazione e pretendere di parlarne da credenti, comporta il tentativo di dire qualcosa di sensato su un oggetto che non può essere compreso e manipolato in modo esauriente attraverso il solo approccio delle scienze e della sapienza dell'uomo.

Ci troviamo di fronte ad un mistero santo: qualcosa che sta oltre la nostra capacità di decifrazione (= è «mistero») e che richiede di conseguenza l'atteggiamento del rispetto disponibile, dell'accoglienza incondizionata, del riconoscimento di una alterità radicale (= è mistero «santo»).

Questo mistero santo è Dio e l'uomo: l'uomo nel progetto di Dio.

Per parlare sensatamente di educazione, da credenti, dobbiamo accedere, con passo incerto, all'insondabile mistero di Dio e dell'uomo.

Collochiamo quindi, davanti alla nostra ricerca, un oggetto i cui contorni definitivi ci sfuggono sempre. Sappiamo di avere il diritto e il dovere inalienabile di pronunciare parole su questo mistero santo. Sappiamo però che le nostre parole lo sfiorano appena.

Riconosciamo il nostro limite, confine invalicabile della scienza e sapienza dell'uomo, dimensione qualificante di ogni nostra ricerca.

Riconosciamo però di doverci esprimere: scegliere, decidere, progettare. Di fronte al mistero santo di Dio e dell'uomo non possiamo cercare la rassicurazione e il conforto del silenzio. È un mistero da accogliere e da servire, rischiando con coraggio e fierezza.

L'educazione è la parola, timida e sofferta, di chi sa di non potersi rifugiare mai nell'oasi tersa della neutralità. Non la possiamo dire come se

fosse cosa di poco conto, uno dei tanti giochi linguistici in un tempo in cui il diritto di parlare è consegnato pienamente solo a chi riconosce di dire cose che non contano.

Tutti hanno qualcosa da proporre in questa ricerca, perché tutti sono già stati afferrati dall'Uomo. La nostra comune ricerca è la tensione, non ancora risolta, a conquistare la sua risposta. Siamo ancora in ricerca, perché tutti la cerchiamo ogni giorno con una attesa più radicale.

### **3.3. La logica dell'animazione**

L'Ente gestore anima questa comune ricerca, testimoniando l'esperienza già vissuta, nel carisma educativo ed ecclesiale che lo qualifica.

La scelta di una profonda corresponsabilità educativa nella comunità educativa non significa perciò la rinuncia ad ogni funzione propositiva.

Si tratta di elaborare uno stile di presenza, capace di salvare nello stesso tempo, forza propositiva e ricerca, testimonianza e corresponsabilità.

Questo stile può essere compreso nella scelta dell'animazione.

Animare significa abilitare ogni persona a divenire partecipante attivo e critico dei processi che permeano la sua esistenza; e questo attraverso un metodo formativo globale che considera l'uomo come sistema indivisibile e che proprio in questa sua ricomposizione in unità stimola a prospettive sempre nuove e più impegnative, fino a raggiungere una vera esperienza di trascendenza.

L'animazione risulta così lo stile con cui nella comunità educativa si elabora e si attua in modo corresponsabile il progetto educativo.



# Educazione e professionalità nella Proposta Formativa del CNOS-FAP

Giancarlo Milanese

Il presente contributo si riferisce al dibattito su «Educazione e Professionalità» che si è venuto sviluppando attorno alla nuova Proposta Formativa della Federazione CNOS-FAP, presentata nell'assemblea generale del 13-15 marzo 1987.

Con questa riflessione vorrei riprendere tra l'altro alcune delle idee già esposte in uno scritto ormai datato (*Educazione e Professionalità*, in «Orientamenti Pedagogici», 1979, 5, pp. 740-745), ma forse ancora utile per qualche opportuna puntualizzazione.

Scrivo infatti che «lo stesso concetto di ruolo professionale... sembra suggerire la necessità di formare il futuro lavoratore (o di abilitare il già operante nel sistema produttivo) a saper istituire con la realtà del lavoro un rapporto globale, in cui egli investe non solo la sua specifica competenza produttiva arricchita da un'articolata cultura scientifico-tecnologica, ma anche la sua identità totale di uomo. Il ruolo professionale così inteso rifiuta la separazione artificiosa (e perciò schizofrenica) tra uomo e lavoratore e ribadisce invece il diritto-dovere dell'uomo lavoratore di esercitare un controllo pieno sul processo produttivo di cui è parte integrante e protagonista» (o.c., p. 742).

La nuova Proposta Formativa del CNOS-FAP recepisce in larga misura queste istanze, non senza sottolineare l'ampiezza e la profondità del cambiamento che nel frattempo si è verificato nel mondo del lavoro, come riflesso



diretto dei grandi mutamenti avvenuti nella struttura della società occidentale e nelle culture che la caratterizzano.

La nuova Proposta Formativa si chiede infatti se è ancora possibile parlare di «controllo pieno» sul processo produttivo da parte del lavoratore (tanto più nel caso in cui si tratta di un lavoratore dipendente e dotato di qualifica professionale medio-bassa) e se è ancora possibile far leva sulla «cultura del lavoro» come contenuto essenziale della formazione professionale a orientamento specificamente educativo, nel contesto della società post-industriale e complessa.

Il nocciolo della questione sembra essere la stessa *possibilità di elaborare una «cultura del lavoro»* dotata di requisiti tali da rendere agibile un controllo umano sul processo produttivo da parte del lavoratore nel nuovo contesto creato dalle recenti trasformazioni.

### **La crisi del lavoro nella società post-industriale**

La fase di sviluppo post-industriale tuttora in corso ha spostato infatti i termini della questione «cultura del lavoro» su un terreno nuovo, che è in parte inesplorato. La crescente applicazione sistematica delle tecnologie informatiche ed elettroniche non ha prodotto solo effetti vistosi sul piano dell'organizzazione del lavoro, dell'occupazione e della formazione professionale; ha introdotto soprattutto elementi nuovi nella stessa concezione del lavoro, nel rapporto tra lavoro e non lavoro, nel rapporto tra processi produttivi e processi generali della società.

L'introduzione delle nuove tecnologie corrisponde anzitutto ad un nuovo progetto di divisione del lavoro (che passa attraverso ogni sistema nazionale e che caratterizza i rapporti tra aree produttive a livello internazionale), che sembra accentuare il *dualismo* e la *discriminazione crescente tra lavoro produttivo e lavoro meramente riproduttivo*, cioè tra aree avanzate che recepiscono la tecnologia e ne realizzano in pieno le potenzialità e aree arretrate che ne restano escluse e producono solo in funzione della propria sopravvivenza nella marginalità.

Emerge così una spaccatura, non nuova nella storia del lavoro umano, tra un lavoro socialmente significativo ed un lavoro socialmente insignificante, che finisce per tradursi nella distinzione e contrapposizione tra una cultura «forte» ed una cultura «debole» del lavoro. A questa contrapposizione corrisponde l'ascesa dei ceti sociali che si sono impossessati delle nuove tecnologie produttive e il declino delle classi lavoratrici rimaste ancorate al lavoro

manuale o al lavoro mediato dalla macchina non-informatizzata.

Ma la società postindustriale sembra favorire anche la divaricazione *tra lavoro e non lavoro*. Indubbiamente le nuove tecnologie produttive producono, a lungo andare, una necessaria riduzione del tempo di lavoro e un ampliamento corrispettivo del tempo di non-lavoro. Ciò implica più problemi; anzitutto la contrazione dell'occupazione (almeno in una prima fase di sviluppo), poi la perdita di significato dell'esperienza produttiva rispetto al tempo totale dell'esperienza umana, infine la problematica riscoperta e risignificazione del tempo del non lavoro rispetto al tempo del lavoro. È su questa tematica che si innesta il discorso sui «luoghi dell'identità», cioè sulle esperienze che possono conferire senso profondo e duraturo all'esistenza; e su questo tema non va dimenticato che esistono indubbi segni di progressivo spostamento degli interessi giovanili verso il tempo libero come principale luogo dell'identità, contrapposto (o affermato nella separatezza) all'esperienza produttiva.

Infine la fase post-industriale sembra esaltare sempre più *centralità del «mercato dei significati»* (o delle informazioni) rispetto alla precedente centralità del mercato dei beni materiali e dei servizi vendibili. La conseguenza è ancora una volta nel segno della marginalità; chi riesce a imparare i nuovi (molti) alfabeti entra nel nuovo mercato, chi non ne è capace o non ne ha le opportunità resta escluso dalla cultura che pretende di dare il senso alla società post-industriale. In altre parole: è ipotizzabile un cambiamento radicale di significato nel conflitto sociale che caratterizza la fase post-industriale; non più e non solo una lotta tra classi (in senso marxiano) per il controllo dei mezzi di produzione dei beni materiali, ma confronto e conflitto per il controllo dei mezzi di produzione dei sistemi collettivi di significato (valori, opinioni, atteggiamenti, bisogni, ecc.). Di qui diverse conseguenze rispetto alla «cultura del lavoro»: si tratta di una cultura che deve essere consapevole della centralità della «cultura» (in senso più ampio ovviamente) nei processi produttivi, avvertita del ruolo ormai subalterno dei processi meramente economici, *sensibile ai problemi della nuova «questione sociale»*, che è soprattutto confronto attorno ai modi di definire i bisogni e ai percorsi che servono a soddisfarli.

### **La relativizzazione del lavoro nella società complessa**

Se si accetta il presupposto secondo cui la società complessa è caratterizzata fondamentalmente dalla «perdita del centro», cioè della capacità di

legittimare unitariamente un sistema sociale (e quindi dalla relativizzazione delle culture e delle subculture), si capisce facilmente quale *precarietà* venga introdotta nel discorso sulle « cose che contano » nel dar senso alla vita. La società complessa è in grado di capovolgere in breve tempo i rapporti tra ciò che è centrale e ciò che è marginale, tra scienza e ideologia, tra certezza e probabilità; in altre parole la complessità si rivela poco sottoponibile a « riduzione » cioè a comprensione e governabilità; si tenta di legittimarne la sostanziale e radicale incontrollabilità aprendo la porta ad ogni sorta di pensiero « debole », cioè alle giustificazioni teoriche della frammentarietà insuperabile dei sistemi di valore.

Che ne è della « cultura del lavoro » in questo contesto? Ovviamente la società complessa *rende difficile una cultura del lavoro che abbia la pretesa di imporsi all'uomo come cultura totalizzante*, come risposta globale e definitiva agli interrogativi e ai bisogni di fondo dell'uomo-lavoratore. E perciò si rende necessario un confronto continuo tra le mutevoli forme della cultura del lavoro e le molteplici culture che tentano di dare senso ai vari segmenti di vita e di esperienza diversi dal lavoro. È anche probabile che la pretesa totalizzante della cultura del lavoro debba essere ridimensionata e le si debba attribuire un ruolo più modesto e circoscritto, proprio perché è sempre più difficile fissare e legittimare il « valore » del lavoro ed, in generale, è difficile aderire a valori una volta per sempre ed interiorizzarli come criteri di valutazione dell'agire. Il problema centrale della società complessa è, sotto questo profilo, *una questione che investe i processi di socializzazione* (in senso lato), soprattutto mette in crisi i contenuti da trasmettere e le metodologie con cui trasmetterli. La progettazione di sé (insieme ai correlativi processi formativi) deve fare i conti con la frammentazione non solo della cultura, ma anche delle opportunità e dei percorsi dell'autorealizzazione; in questo contesto una cultura del lavoro avente la pretesa di totalizzazione perde senso e può diventare contro-produttore, proprio perché il contesto permette solo progetti di basso profilo e di limitata estensione temporale.

Tutto ciò non comporta automaticamente una crisi irreversibile del lavoro come « valore » anche se da certi segni di disaffezione nei riguardi del lavoro (soprattutto di quello manuale) qualcuno ha già tratto auspici molto negativi per il futuro; ciò che va in crisi semmai è *quella parte della cultura del lavoro che si rifaceva a contenuti etici, filosofici, religiosi* (appellandosi su queste basi a dimensioni perenni ed universali del lavoro), lasciando così sgombrato il campo ad *una più dimessa cultura economicista del lavoro*, in cui la produttività diventa il nucleo essenziale dell'etica, da cui anche gli altri valori possono derivare. Il dibattito recente, sviluppatosi dentro e fuori il mondo

cattolico, su cultura (o etica) della solidarietà e cultura (o etica) della produttività è un sintomo evidente della frattura creatasi all'interno del mondo del lavoro a proposito di «valori», sotto l'impatto della società complessa. Se la contrapposizione tra le due istanze non ha motivo di essere qualora venisse esasperata al di là della dialettica necessaria al dibattito, la loro composizione risulta pressoché impossibile fino a quando la logica della società complessa favorisce la divaricazione delle antropologie, la precarietà delle sintesi, la provvisorietà delle conclusioni. *Solidarietà* come simbolo di tutto ciò che di gratuito, etico, spirituale il lavoro può produrre nella vita sociale e *produttività* come simbolo di tutto ciò che il lavoro può esaltare in termini efficientisti ed economici diventano così *due inconciliabili culture del lavoro*, con cui i sistemi formativi devono fare i conti, rischiando ad ogni momento la schizofrenia ed sperimentando quotidianamente la difficoltà di ridurre significativamente la complessità sociale.

### **Le sfide della Formazione Professionale**

Quanto sono venuto dicendo sulla società post-industriale e complessa, anche se in modo indiretto influisce sensibilmente sul contenuto da attribuire al concetto di professionalità o ruolo professionale, che nella proposta formativa del CNOS-FAP è inteso come capacità di controllo pieno sul processo produttivo da parte dell'uomo lavoratore. Su questo punto appare evidente che la proposta formativa del CNOS-FAP include alcune sfide (o scommesse) rispetto agli orientamenti di valore della società attuale.

Contro la tendenza a frammentare ulteriormente il sistema collettivo di significato e a relativizzare i contenuti della cultura del lavoro, tale proposta afferma la *necessità di una forte integrazione tra uomo e lavoratore*, che è quanto dire *tra un'antropologia* dai caratteri permanenti ed universali ed una cultura (o meglio «più» culture) del lavoro dai caratteri contingenti e relativi ai mutamenti storici.

La proposta dunque non sembra identificarsi sostanzialmente con una ben definita cultura del lavoro, bensì con una antropologia da cui una o più culture del lavoro si possono storicamente declinare attraverso faticose e complesse mediazioni teoriche e pratiche. È evidente in questa prospettiva il tentativo di superare da una parte le cristallizzazioni che portano a trasformare la cultura in ideologia e dall'altra lo sforzo di evitare le inconcludenti parcelizzazioni derivanti dalla complessità illimitata. L'equilibrio che dovrebbe risultare da questa accentuazione dell'antropologia rispetto alla cultura del lavoro

ro dovrebbe consentire di riaffermare l'importanza e la centralità dell'esperienza produttiva per l'autorealizzazione del lavoratore e per la crescita globale della società; ma ciò solo quando sia l'antropologia a dare senso a tale esperienza e non l'effimera e fragile cultura del lavoro che è consentita nella società complessa e post-industriale. Non a caso infatti la proposta CNOS-FAP fa perno sulla concezione dell'uomo condivisa dalla tradizione cristiana e sulla interpretazione che ne dà la pedagogia salesiana, mentre considera meno rilevanti (anche se importanti) gli elementi derivanti dalle esigenze della società attuale. Così la proposta opera di fatto una scelta di campo; tra le culture del lavoro possibili e pur avvertendo la necessità di realizzare sintesi anziché esasperare contrapposizioni, essa sembra optare chiaramente per una cultura del lavoro che privilegia certi valori e non altri (ad esempio la centralità e non la strumentalità del lavoratore, la solidarietà e non la produttività, l'etica e non la tecnologia). In tutto questo la proposta CNOS-FAP si fa carico di una sfida che non teme i rischi della condanna alla «diversità deviante» di cui può essere oggetto.

Una seconda scommessa, di più difficile impegno, riguarda *la scelta dei destinatari*, a cui la proposta CNOS-FAP è indirizzata; il CNOS-FAP infatti, restando fedele alle scelte qualificanti della tradizione salesiana, privilegia la formazione professionale (di primo e di ulteriore livello) dei figli delle classi popolari, sapendo di correre rischi non indifferenti, soprattutto quello di dedicarsi alla formazione di una manodopera che per origine sociale, per livello culturale, per potere politico è destinata in gran parte ad un mercato del lavoro marginale, o quanto meno subalterno. Qui i discorsi sulla possibilità di conferire professionalità in senso pieno suonano alquanto falsi e contraddittori; la complessità del processo produttivo sembra sfuggire quasi totalmente alle capacità di controllo tecnico-scientifico-economico di questi futuri lavoratori, anche se restano intatte le loro capacità di esercitare un controllo etico, sociale, politico. Si crea cioè una frattura tra quella parte della formazione che offre i contenuti operativi della professionalità (e che in prospettiva è destinata a restare debole nonostante i continui e consistenti miglioramenti didattici scientifici e tecnologici) e quella parte che si occupa soprattutto di un'antropologia (cioè di un'etica, di una politica, di una visione globale) del lavoro. La scommessa, in questo contesto, consiste nella convinzione di potere e sapere superare la frattura, di arrivare ad un'integrazione delle due parti della cultura, che permetta di evitare o almeno di limitare il rischio della marginalità che incombe su questi giovani lavoratori di origine popolare.

Il compito non è facile, come ben dimostrano gli sforzi analoghi che su

ben altri livelli stanno operando le forze sociali e politiche che fin qui hanno rappresentato le istanze e i bisogni delle classi popolari e che ora si vedono quasi svanite tra le mani l'oggetto storico della loro azione e lo scopo stesso della loro esistenza. Ed è molto probabile che dall'esito di questa sfida dipenda nell'un caso e nell'altro il senso delle scelte di fondo che le organizzazioni interessate saranno presto chiamate a compiere.

### **Quale educazione per questa problematica professionalità**

Paradossalmente si può dire che la situazione problematica fin qui analizzata urge ancor di più una formazione professionale che abbia *i caratteri espliciti dell'educazione* e non solo quelli dell'addestramento. Se è vero che nella proposta CNOS-FAP è il concetto di professionalità che specifica quello di educazione, è anche vero che ne assume a sua volta le valenze, le esigenze e la complessità. In altre parole la proposta CNOS-FAP fa perno su una dialettica totale tra professionalità ed educazione, cioè sulla necessità di *dare all'educazione come contenuto la professionalità e di dare alla professionalità come itinerario didattico e metodologico l'educazione*.

Nel contesto delle mutazioni recenti si dovrà fare formazione professionale in «modo» educativo ancor più che nel passato, in forza delle crescenti pressioni che il mondo dell'economia esercita sulla formazione professionale, cercando di ridurla ancora una volta a cinghia di trasmissione della propria ideologia efficientista. Educare sarà ancora una volta proporre valori capaci di entrare in confronto dialettico con tale ideologia, per smascherarne gli aspetti alienanti (e senza sottovalutarne gli aspetti suscettibili di integrazione in una antropologia cristianamente ispirata) e per superarla radicalmente.

Educare sarà abilitare a elaborare sintesi flessibili tra esigenze mutevoli della tecnica, della scienza, dell'economia e della politica e le concezioni durevoli dell'uomo etico e spirituale, senza riduzionismi e senza facili utopie.

Mi pare che nella proposta del CNOS-FAP vi siano gli elementi già espliciti per un'azione educativa di questo tipo; si tratta ora di tradurre l'inevitabile ricchezza in termini metodologici e didattici, in una programmazione realizzabile e verificabile, in una strumentazione utile e stimolante.

È ciò che più urge, per dare seguito e concretezza alle riflessioni cui ho appena accennato nel presente contributo.

# **PROBLEMI D'OGGI**

**COLLANA PROMOSSA DAL CNOS**

pubblicata dalla L.D.C.

Questo volume («Chiesa, via di salvezza») fa parte di una serie di sussidi indirizzati prioritariamente ai giovani che si preparano a entrare nel mondo del lavoro.

La loro utilizzazione, prevista anzitutto per gli alunni delle scuole professionali, è però aperta anche a gruppi giovanili desiderosi di riflettere su queste problematiche e maturare la loro presenza nel mondo del lavoro.

La collana affronta i principali problemi sociali, economici, politici, culturali in dimensione personale e comunitaria.

## **TITOLI**

1. Il Paese in cui vivi
2. Il mondo del lavoro
3. Il movimento operaio
4. Le ideologie politiche e la società d'oggi
5. Cultura oggi e società
6. I problemi giovanili
7. La famiglia
8. Il mio progetto di vita
9. Gesù: il Salvatore
10. Chiesa, via di salvezza

Progettazione e realizzazione della collana:

a cura del CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane)

in collaborazione con il CIOFS (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane),

con il Centro Catechistico Salesiano di Leumann e

con il Centro di Pastorale Giovanile

delle Figlie di Maria Ausiliatrice (Roma)

Coordinamento: Silvino Pericolosi e Umberto Tanoni.

---

## **CHIESA, VIA DI SALVEZZA**

**Sussidio per l'insegnamento della Religione  
nelle Secondarie Superiori  
e nei Centri per la Formazione Professionale**

Realizzazione di  
PIETRO DAMU e DOMENICA MARIA MACARIO

# Un'ottica nell'impegno dell'orientamento dei giovani

Mario Viglietti

## **A - Finalità di un servizio di orientamento**

Data l'importanza e la centralità dell'impegno orientativo per garantire alla gioventù (e anche all'adulto) di oggi un domani più soddisfacente, un Centro che voglia svolgere un *servizio di orientamento* che sia veramente tale, deve preoccuparsi di:

1. far conoscere ed attivare servizi di consulenza scientificamente aggiornati, a vari livelli:

— individuale (continuativo o puntuale, diagnostico-valutativo-informativo)

— clinico-terapeutico di sostegno (counselling in casi particolari)

— collettivo (continuato, formativo, valutativo; anche puntuale ai crocevia di passaggio a cicli diversi...);

2. collaborare ed interagire con la struttura scolastica per creare una mentalità *orientativa* nel corpo docente facendo leva sul fatto che istituzionalmente la scuola è «orientativa» e che quindi deve essere considerata come parte integrante la professionalità dell'insegnante, oltre che la componente culturale-didattica e pedagogica, anche la componente orientativa.

Ne deriva la necessità di promuovere, direttamente o tramite organismi



pubblici (IRRSAE, Regione, Università, Enti Culturali...) opportunità formative o di aggiornamento per gli insegnanti sul come «fare orientamento»;

3. rendere permanente la possibilità di formazione per chi voglia perfezionarsi nello studio teorico e pratico per la soluzione delle problematiche orientative, con Corsi sistematici (annuali o biennali) di preparazione alla funzione orientatrice nella scuola;

4. mettersi a servizio degli Enti Locali, specie dei Distretti Scolastici, cui incombe la programmazione dell'orientamento, per promuovere iniziative d'interventi formativi-orientativi a favore della scuola, dei genitori, degli alunni (ad esempio, corsi di sensibilizzazione, attività d'informazione sistematica ed educativa, interventi tecnici per la formazione delle classi all'inizio dei cicli, organizzazione di visite guidate, incontri con aziende, trasmissioni TV o radiofoniche, ecc.);

5. svolgere periodici controlli sull'incidenza del lavoro svolto, per valutarne validità e limiti, in modo da rendere possibile un continuo rinnovamento e progresso.

Sono state appunto queste le preoccupazioni che hanno ispirato tutto il lavoro del nostro Centro nei 26 anni della sua attività in Torino.

## **B - Cosa vuol dire «orientare»**

La concezione che a livello sia scientifico che operativo, si è venuta oggi affermando sia in Italia che in Europa è quella «psico-pedagogica» cui fa riscontro, però, anche con una notevole incidenza, quella «socio-economico-informativa».

Il nostro Centro considera la concezione pedagogica più consona ai fini formativi. Orientare, infatti, non può identificarsi con l'informazione per quanto accurata e personalizzata possa essere, né è da considerarsi un fatto puntuale al termine di un ciclo formativo. In verità, orientare è un *processo educativo*, e quindi continuato nel tempo, *di formazione alla scelta* (del come introdursi nella vita attiva in un clima di cambiamento tecnologico e sociale caratteristico dei nostri tempi), che fa parte integrante dell'azione promozionale-educativa della scuola.

Gli *obiettivi specifici dell'orientamento* che noi privilegiamo sono, infatti, i seguenti:

1. far prendere chiara coscienza all'alunno della propria *identità personale* nella sua progressiva maturazione nel tempo;

2. far prendere gradualmente una concreta conoscenza delle varie *opportunità formative* (culturali e professionali) e delle *competenze* da queste richieste allo stato dell'evoluzione tecnologica e scientifica odierna (sottolineando anche la valenza orientativa delle varie materie scolastiche);

3. aprire la mente ad una *cultura sul lavoro* e sulle problematiche sia per l'individuo che per la società;

4. favorire una graduale *maturazione professionale* invitando a fare dei confronti continui tra l'immagine che si ha di se stessi ed eventuali prospettive di vita attiva man mano che le conoscenze delle opportunità professionali aumentano; in pratica, a formulare dei *progetti personali di vita attiva futura*, sempre più realistici;

5. aiutare a prendere delle *decisioni* (e a valutarne le conseguenze) relativamente ad un progetto, in base a motivazioni razionali e non unicamente o prevalentemente emotive-affettive, insistendo sul concetto che, nella situazione attuale della società, *le scelte non sono mai definitive*, in quanto s'imporranno, nel corso della vita, sicuramente nuove necessità di riqualificazione o di riconversione professionale;

6. aiutare ad affrontare il non facile *momento della transizione alla vita attiva* allargando il più possibile le informazioni e facilitandone l'interpretazione, su percorsi multipli, possibili, personalizzati (quando si può farlo), creando fiducia e spronando all'iniziativa individuale nella ricerca.

L'orientamento, in pratica, deve rappresentare come un'*interfaccia* tra l'Osservatorio Regionale del Lavoro ed il Sistema Formativo allargato post-obbligo (comprendente diversi soggetti interagenti: specialisti, consiglieri d'orientamento, insegnanti, genitori, tutors da un lato, e, dall'altro: Stato, Regioni, Enti locali, Uffici di collocamento, privati, mass-media, editoria, ecc.) e tendere a favorire nei soggetti *la padronanza dei momenti di transizione* e di raccordo tra luoghi diversi di occupazione, di mobilità, di scelta, o di formazione<sup>1</sup>;

<sup>1</sup> Evidentemente l'attuazione di un simile servizio non può far riferimento ad un unico Centro né ad un'«unica professionalità specifica», ma ad una pluralità differenziata di professionalità e di Enti che dia origine ad una *équipe di orientamento* di estrazione non solo scolastica o psicologica, ma che comporti un'interrelazione stretta tra aziende, istituzioni pubbliche, professionalità diverse, sarebbe questo il compito che, a livello regionale, dovrebbe svolgere il *Servizio di Orientamento alla transizione* (T.G.S. = Transi-

7. aiutare ad affrontare il problema della disoccupazione nella transizione dalla scuola al lavoro o da lavoro a lavoro.

A questo riguardo, la guida che si può offrire può assumere valenze diverse secondo le possibilità offerte dagli Enti regionali o locali, come ce lo dimostrano alcune esperienze straniere<sup>2</sup>; resta comunque un impegno di notevole importanza sociale e non solo individuale.

Un'interessante scheda guida — di orientamento alla occupazione — ci è presentata da A. MARGIOTTA (1982, su elaborazione da WATTS, 1978). La riportiamo integralmente.

---

TABELLA A

---

**Obiettivi di orientamento in relazione alla occupazione**

- 1 - *Capacità di occupare un posto di lavoro.* Dotare i giovani di capacità che aumentino la possibilità di trovare e mantenere un lavoro:
  - a) capacità occupazionali, non sviluppate e livello scolastico;
  - b) attitudini alla ricerca di un lavoro;
  - c) attitudini ad ottenere un lavoro (tecniche di intervista, atti di candidatura, ecc.);
  - d) abilità a conservare un lavoro;
  - e) sapere prevedere fattori che possono incidere su possibilità occupazionali particolari.
- 2 - *Flessibilità.* Accrescere la gamma di attività lavorative adatte alle proprie possibilità:
  - a) saper valutare lavori diversi da quelli di immediato interesse;
  - b) saper considerare il peso della mobilità sul lavoro (conseguenze, ecc.).
- 3 - *Abilità di sopravvivenza.* Dotare i giovani delle capacità necessarie per sopravvivere se disoccupati:
  - a) informazione su indennità di disoccupazione e indennità supplementari;
  - b) informazione sui diritti spettanti in caso di licenziamento per riduzione del personale;
  - c) informazione sui diritti di sicurezza sociale in generale;
  - d) far valere i propri diritti: imparare a saperlo fare;

tion's Guidance Service) ipotizzato in seguito alla ricerca quadriennale (1979-1983) condotta per il C.I.F.A.P. su commessa del Ministero del Lavoro, per facilitare il processo d'interpretazione e di trasformazione delle informazioni sulla vita attiva, nelle utenze.

<sup>2</sup> Ci riferiamo all'esperienza condotta al CIPL (Centro Interprofessionale di Promozione della Loira) a St-Etienne, in Francia, con 80 giovani in cerca d'impiego (46 ragazze e 38 ragazzi) dai 18 ai 26 anni. Il servizio si articola in due tempi: il primo tempo (detto SAS) è costituito da uno stage di 10 giorni consecutivi d'informazione e di orientamento in cui i giovani sono progressivamente condotti a formulare un progetto personale di lavoro e a valutare le difficoltà, e come superarle, della ricerca d'impiego. Il secondo tempo (detto di Assistenza Individuale) che può aver la durata anche di 4 mesi, è destinato a seguire il giovane nella sua ricerca aiutandolo passo passo ad acquisire le strategie necessarie per ottenere il suo inserimento nella vita attiva.

(Si veda: Thérèse LECOMTE, *Orientation, Formulation, Emploi: un seul acte, trois faces de l'insertion professionnelle des jeunes*, in «Present et Futur de la Psychologie du Travail», Atti del 1° Congresso di Psicologia del Lavoro di lingua francese, 13-16 Febbraio 1980, Edizione EAP, Issy-les-Moulineaux, 1981, pp. 253-268).

Si veda inoltre: BOTTEMAN André, *Projet personnel et Contraintes dans le choix professionnel des jeunes de 16-18 ans*, in «Psychologie du Travail et Société Post-industrielle» Ediz. EAP, 1984, pp. 389-394;

NUOFFER Jacques, *L'Atelier d'orientation: une expérience visant à stimuler les futurs bacheliers dans la préparation de leur choix*, in «Psychologie du Travail: perspective 1990», Ediz. EAP, 1982, pp. 528-535.

- e) saper amministrare un bilancio limitato;
  - f) informazione sulle pressioni locali di «arrangiarsi» e possibili conseguenze;
  - g) informazioni sulle pressioni sociali esercitate sui disoccupati e come farvi fronte;
  - h) informazioni sugli effetti psicologici della disoccupazione e come farvi fronte;
  - i) informazione sui servizi sociali di assistenza post ospedaliera e di aiuto.
- 4 - *Informazione sul contesto generale.* Aiutare gli studenti a stabilire in che misura la società più che l'individuo è responsabile della disoccupazione:
- a) informazione sui possibili effetti di alienazione da lavoro;
  - b) informazione sugli effetti più traumatici da innovazione tecnologica;
  - c) informazione sulle soluzioni economiche e politiche, in materia di disoccupazione;
  - d) informazione sui modelli alternativi di tempo libero.
- 5 - *Abilità per il tempo libero.* Preparare i giovani ad usare bene il proprio tempo libero a disposizione, sia occupati che disoccupati:
- a) informazioni sulle attività ricreative e le relative strutture locali;
  - b) informazioni sulle attività locali svolte a favore dei disoccupati;
  - c) informazioni sulle possibilità locali di lavoro volontario a favore delle collettività;
  - d) come gestire il proprio tempo.
- 6 - *Possibilità alternative di lavoro e di riqualificazione.* Informare gli studenti sulle strategie alternative ufficiali a sostegno dell'occupazione e della mobilità:
- a) informazioni sui programmi di riqualificazione dei servizi di educazione permanente;
  - b) informazione su azioni governative, su esperienze lavorative innovative, su azioni di comunità, di associazioni industriali, ecc.
- 7 - *Possibilità di intervento attivo.* Preparare i giovani alla padronanza della propria vita attiva:
- a) informazioni sulle possibilità e modalità di lavoro ripartito;
  - b) informazioni sulle possibilità e modalità (giuridico-economico-sociali) per divenire lavoratore indipendente;
  - c) imparare a padroneggiare creativamente il lavoro.

---

(A. AUGENTI-U. MARGIOTTA, *Verso un sistema di orientamento dalla sperimentazione all'innovazione*, Ed. Maggioli, Rimini, 1984, pp. 235-236).

A questo filone concettuale dell'orientamento centrato sulla persona, si contrappone oggi (e non solo in Italia) *una seconda prospettiva centrata principalmente sulla realtà socio-economica* da cui essenzialmente (anche se non unicamente) dovrebbero venire le indicazioni per la programmazione e l'attuazione coordinata delle iniziative formative e di orientamento.

L'informazione personalizzata assume qui un ruolo di primaria importanza come mezzo fondamentale per aiutare l'individuo a leggere correttamente la realtà professionale e a capirla (contribuendo poi, magari, a modificarla) per costruire le sue scelte verso occupazioni più sicure (o almeno più probabili), perché rispondenti alle richieste economiche del momento.

Il punto focale si sposta dalla persona (come valore in se stessa) alla persona come strumento di produzione, per il cui perfezionamento e conseguente posto di lavoro la società deve impegnarsi: orientare diventa la via per preparare un lavoro adeguato alla persona più che formare la persona alla libertà di scelta di un lavoro.

Al confronto delle due prospettive possiamo contrapporre una terza, complementare delle due, che ristabilisce l'equilibrio tra formazione e informazione, inglobandole in un unico processo orientativo polivalente (in funzione cioè sia della persona che delle richieste economiche) al cui svolgimento concorrono più professionalità interdisciplinari e più organismi in sinergia d'azione e d'intenti.

### **C - Le indicazioni dell'esperienza dei progetti pilota CEE (AIOSP - RUI - Regione Toscana e Provincia di Trento)**

Convergono in quest'*ottica di complementarietà socio-pedagogica* anche le indicazioni che si traggono dalle conclusioni delle esperienze dei progetti CEE.

● Nell'ambito di queste esperienze, dice il Dr. AUGENTI, «il progetto "Orientamento Scolastico-professionale e collegamento della Scuola con il mondo del lavoro nel distretto scolastico", ha offerto le indicazioni più significative ai fini dell'innovazione e dell'assunzione di decisioni legislative e amministrative... ha chiarito, senza alcun ombra di dubbio, che l'orientamento si caratterizza come *processo continuo al centro del quale sta la persona* che non deve essere condizionata da regole socio-economiche e che va considerata quindi come soggetto attivo di tale processo.

La prospettiva educativo-formativa dell'orientamento deve certamente coniugarsi a quella della socializzazione al lavoro, e nel quadro dell'una e dell'altra, va affrontando il tema dell'inserimento socio-professionale e della transizione» (*op. cit.*, p. 13).

Nei vari progetti pilota CEE «ha acquistato, inoltre, evidenza, per l'affermazione dell'azione didattica, *il ruolo degli insegnanti* che, indipendentemente dall'ipotesi di chiamare alcuni di essi ad un particolare ruolo per l'orientamento, devono essere tutti idoneamente preparati perché l'istituzione scolastica risponda alle finalità dell'orientamento della persona, proprio in virtù del fatto che questa deve essere aiutata a svolgere un ruolo attivo, di protagonista autonomo e responsabile nella ricerca delle soluzioni più adatte a risolvere i problemi della propria vita individuale e sociale.

Tale convincimento è rafforzato

— dalla consapevolezza sempre più viva delle lacune della formazione iniziale degli insegnanti;

— dal fatto che l'orientamento non è materia da insegnare, ma è un

processo che deve gradualmente emergere dalla stessa formazione scolastica, contribuendo a modificare l'atteggiamento e il comportamento dell'insegnante, a favorire e migliorare la sua azione didattica;

— dal fatto che l'insegnante non ha esperienze lavorative diverse dall'insegnamento, e quindi non possiede «una cultura del lavoro»; inoltre

— dal fatto che l'insegnante, che pure è una fonte d'informazione, non ha una corretta concezione di che cosa è l'informazione e difetta spesso di capacità di progettazione e pianificazione delle attività che possono rendere possibile l'orientamento...

È quindi «indispensabile far sì che gli insegnanti rafforzino le conoscenze dell'alunno, della realtà sociale e del mondo del lavoro, ed entrino in possesso delle competenze indispensabili sui temi dell'informazione e della comunicazione» (*op. cit.*, p. 14). È questa *la tesi centrale dell'AIOSP* (De Luca, p. 76).

● *Nell'esperienza della RUI* si sottolinea che se è necessario che tutti gli insegnanti considerino la loro funzione educativa in chiave orientativa (e di conseguenza acquistino le competenze necessarie), è importante che *alcuni insegnanti* (uno o più per scuola) assumano il ruolo di «motori» del processo di orientamento riunendo in sé:

«— qualità di coordinatori tra scuola e le agenzie esterne dotate di équipe di esperti nel settore e di banche-dati e di informazioni sul mondo del lavoro e sulle professioni;

— qualità di operatori di orientamento, realizzando essi stessi una serie di attività «puntuali» in stretto collegamento con le agenzie menzionate, dotate di quelle competenze specialistiche che in un campo interdisciplinare come l'orientamento, sono ovviamente necessarie». (A. RAZZANO, in Augenti, *op. cit.*, p. 79).

● Analogamente, si segnala *nell'esperienza del progetto della Provincia di Trento* che «se orientamento è completezza nella formazione, una «buona» scuola, cioè una scuola validamente formativa, è intrinsecamente orientativa, perché incorpora in sé — negli obiettivi, nei metodi, nei contenuti — ciò che è utile all'alunno per la lettura e l'intervento sulla realtà.

Si ritengono insufficienti

— sia *il modello orientativo inteso come precollocamento* ed educazione alle carriere scolastiche e professionali,

— sia, in generale, *il modello informativo* largamente praticato nella routine scolastica, in modo intenzionale o meno... nella ricerca privilegiata dei

dati quantitativi e dei contenuti, nella preoccupazione di esaurire l'analisi di tutti i settori produttivi e formativi, ecc.

E tuttavia questa impostazione soffre di parecchie insufficienze; richiede infatti:

— che gli studenti siano motivati (ma la trasmissione di dati è in grado di motivarli?);

— che siano in grado di recepirli (ma quando e come vengono fornite loro le capacità e gli strumenti che permettono di capirli?);

— che essi siano in grado di collegarli con le necessità personali (ma come i dati possono costituire «un'esperienza» di sé, dei bisogni?).

Ciò che importa non è tanto imparare i dati, ma apprendere i processi decisionali corretti.

Ciò richiede il possesso di un vocabolario concettuale, di una gamma di esperienze e di capacità decisionali che il modello informativo non garantisce» (M. MARCANTONI, pp. 110-111).

Ne deriva che «l'attività di orientamento non può distinguersi dall'insieme degli obiettivi propri della programmazione curricolare di una classe e che l'alunno svolge attività autorientante con la propria crescita». «In quest'ottica l'intervento del *Centro di Orientamento Professionale dovrebbe essere solo meditato-promozionale* rispetto agli alunni fornendo stimoli e documentazione agli insegnanti i quali a loro volta provvedono a integrare il tutto nella loro azione educativa quotidiana» (p. 171).

● La prospettiva socio-economica prevale invece nell'impostazione dell'esperienza del *progetto CEE della Regione Toscana*.

«La finalità del progetto-pilota per la Regione Toscana consiste nel verificare obiettivi, contenuti, metodi e modalità di gestione dell'orientamento, che possano estendersi in tutto il territorio toscano, attraverso una normativa precisa...

Il progetto si fonda sul presupposto che l'orientamento sia uno degli strumenti di collegamento tra il momento della formazione scolastica e l'inserimento nel mondo produttivo; quindi tra sistema formativo e sistema economico. In questo senso l'orientamento si configura come un problema non soltanto individuale quanto sociale e politico con rilevanti conseguenze anche sul piano economico.

Infatti la scelta politica della Regione Toscana è quella di concepire l'orientamento come uno strumento di raccordo dialettico tra la domanda ed offerta di lavoro e non come una serie di interventi di tipo adattativo, dell'offerta rispetto alla domanda, né di semplice razionalizzazione dell'attuale

sistema economico, concetto che farebbe dell'orientamento uno strumento finalizzato al "collocamento"».

Orientare, quindi vuol dire «incidere sui condizionamenti socio-economici e culturali che pesano sulle scelte dei giovani, sui criteri di selezione scolastica, sull'immagine del lavoro e sui valori ad esso attribuiti, trasmessi dalla scuola, dalle famiglie, dai mass-media; ricomporre ed integrare lavoro manuale e lavoro intellettuale; fornire una capacità di scelta che si basi su metodi e contenuti formativi finalizzati alla espressione e conoscenza di sé, delle proprie capacità, interessi ed aspettative, alla conoscenza critica del proprio sistema di valori e della realtà socio-economica in cui si è inseriti, e all'esperienza e consapevolezza del rapporto che s'instaura tra sé e la realtà circostante.

Intervenire sui "processi di scelta", sui condizionamenti, sul sistema di valori, significa intervenire su tutto il percorso formativo dei giovani, fin dalla scuola elementare e concepire *l'orientamento come un processo formativo continuo*».

Anche qui si concorda nel dare alla scuola una «naturale centralità» nell'intervento di orientamento ed in più si accentua la necessità di affidare il processo di orientamento «ai *normali protagonisti e gestori* della formazione dei giovani: *gli insegnanti*, da una parte, *i genitori* dall'altra...

Di conseguenza il progetto della Regione Toscana *non postula l'esigenza di Centri di Orientamento stabili e di "orientatori" specialisti che entrino in contatto diretto con i giovani*, in quanto prevede, invece, interventi mirati alla modifica e al miglioramento dei percorsi formativi predisposti dalla scuola, alla preparazione e sensibilizzazione delle componenti scolastiche (presidi, insegnanti, genitori) e di quelle produttive (associazioni imprenditoriali e sindacati) affidando la programmazione e la realizzazione degli interventi ad una "gestione sociale" dell'orientamento» (G. NOÈ, *op. cit.*, pp. 137-139).

Rivedendo in uno sguardo d'insieme le indicazioni dei Progetti Pilota CEE realizzati dall'AIOSP, dalla RUI, dalla Regione Toscana e dalla Provincia di Trento, vediamo sostanzialmente affermata, sia pur con angolature e sfondi ideologici diversi, *la concezione pedagogica dell'orientamento*. Esso, infatti è visto:

1. come *un processo* (e non un momento) che deve essere:
  - continuo, per tutta la vita formativa dello studente,
  - di tipo pluridisciplinare,
  - strutturato in un insieme di servizi risalenti a diverse sedi istituzionali:



Ministero della P.I., Provveditorati, Consigli scolastici provinciali, Consigli distrettuali scolastici, organi collegiali scolastici, Regioni, IRRSAE).

2. come un « servizio » che comporta:
  - acquisizione di autocoscienza di sé,
  - individuazione e sviluppo delle proprie potenzialità,
  - individuazione dei corsi di formazione,
  - informazione sulle opportunità professionali, sulle possibilità di assorbimento del mercato del lavoro,
  - conoscenza dei posti di lavoro (visite guidate, incontri...).
3. come un servizio che deve essere svolto principalmente dagli:
  - *insegnanti* (che devono essere opportunamente aggiornati in materia) e dai
  - *genitori* in collaborazione con la scuola,*col supporto di specialisti* (interni o esterni alla scuola) o indipendentemente da essi.

#### **D - Divario tra l'ideale e la realtà**

Nonostante che da oltre quarant'anni si parli e si legiferi con sporadiche disposizioni, di orientamento, praticamente le belle idee orientative non hanno coinvolto né la scuola né la società in sistematiche realizzazioni, tanto che ancor oggi si è: **Alla ricerca di un servizio soddisfacente.**

*Un interrogativo di sempre... che rimane senza risposta*

Non sto qui a ricordare Leggi e Circolari Ministeriali relative ai problemi dell'orientamento e neppure le serie di Convegni recenti e meno recenti, organizzate per sottolineare la necessità di dare una consistenza legislativa alla struttura dell'orientamento: son cose note.

L'interrogativo che comunque continua a permanere senza risposta è sempre lo stesso: « Perché non si riesce mai a passare dalla teoria alla pratica? ».

Lascio ai politici, ai sociologi, agli economisti il compito di trovare una risposta, perché dal punto di vista delle scienze umane (filosofia, psicologia, pedagogia, medicina), molte ipotesi, oggettivamente valide, in risposta al problema son già state date, anche se, mancando le strutture, non han potuto

essere, almeno in Italia, sufficientemente verificate a livello di servizio pubblico, ma solo privato.

Credo, comunque, possano essere utili, alcune riflessioni sulle condizioni di efficacia e di accettabilità dei servizi orientativi.

### *Che cosa si attende da un Servizio di Orientamento?*

In Italia, l'ipotesi che oggi sembra avere la migliore possibilità d'attuazione, è quella di un servizio operato nell'ambito scolastico da parte dei docenti, alcuni dei quali dovrebbero essere appositamente specializzati nelle discipline dell'orientamento, per funzionare da catalizzatori e coordinatori delle attività di orientamento nei vari cicli scolastici.

L'ipotesi di Centri esterni alla scuola, specializzati in orientamento, con personale stabile qualificato (medico, infermiere, psicologo, psicometrista, orientatore, pedagogista, sociologo, assistente sociale — oltre che personale amministrativo) totalmente a servizio di complessi scolastici (ad esempio, un Centro ogni 3000 alunni), sembra, sul piano nazionale, realisticamente, da noi, impensabile (oltre che, concettualmente, discutibile).

In ogni caso, qual è la domanda che l'utente oggi rivolge all'ipotetico Servizio di orientamento?

Sostanzialmente è la seguente: «Per evitare il più possibile insuccessi e disadattamenti scolastici e scelte sbagliate, con conseguenti sprechi di energie psichiche, pedagogiche, didattiche, economiche... e trovare la via più adatta a inserirsi con soddisfazione nella vita professionale e sociale, di quali aiuti, in concreto, è possibile disporre?».

È nel dare questa risposta, che intenderei fare alcune riflessioni.

1. - Un tipo di aiuto offerto, richiesto specialmente dalla struttura scolastica, è l'instaurazione di una collaborazione psicopedagogica e didattica tra servizio di orientamento e scuola, tendente ad ottenere un rendimento scolastico ottimale, su tutti i punti di vista<sup>3</sup>.

Evidentemente è questo un obiettivo da non trascurare, perché è pur vero che armonia di relazioni tra studenti e professori, disciplina, adeguate motivazioni e regolarità nello studio, facilitano apprendimento e formazione

<sup>3</sup> Questa richiesta è per lo più favorita dai genitori degli alunni. Per essi ciò che soprattutto conta, almeno per molti, è che il figlio in definitiva, giunga al traguardo degli studi con la promozione finale, considerata come la patente d'idoneità (a torto o a ragione, non importa, tanto sarà la vita a far da maestra!) a proseguire nella direzione delle scelte auspiccate, nella convinzione, discutibile, che nella vita ciò che vale non è tanto il «sapere», ma il «saper fare».

alla vita. Ma non può essere questo un obiettivo prioritario in quanto assume il carattere, più che di un obiettivo di orientamento, di un obiettivo di tipo amministrativo-economico adatto a far rendere un'azienda in termini produttivi (rendimento scolastico) e quindi, in ultima analisi, più in funzione della struttura che della formazione della persona a prepararsi alla vita sociale.

2. - Un altro tipo di aiuto possibile è quello dell'avvocato difensore del debole; si richiede cioè all'orientatore di volgere la sua attenzione essenzialmente all'escluso, al più sprovvisto, al difficile, al minorato, all'handicappato per favorirne sì lo sviluppo, ma anche per agevolare il cammino a tutta la scolarasca e, in particolare, agli insegnanti.

È chiaro che questo è un obiettivo utile e a servizio diretto della persona; da tenere presente quindi. Ma è un obiettivo essenzialmente «restrittivo» non aperto alla generalità dei bisogni se non indirettamente, in quanto tutti nella vita hanno diritto di essere accettati per quel che si è, come persona da rispettare. Non può quindi diventare l'obiettivo prioritario del servizio di orientamento nella scuola, anche perché non è la scuola, generalmente, l'ambiente ottimale per rieducazioni di handicaps o per terapie.

3. - Una delle richieste più frequenti di aiuto che si rivolge al servizio di orientamento è quella di evitare il più possibile di far affluire ai corsi superiori giovani impreparati o comunque non adatti al livello e all'impegno richiesto, perché ciò costituisce più un danno, sia all'individuo che alla società, che un possibile investimento promozionale della persona.

Leggo in un rapporto di G. ZANNIELLO sul «Colloquio europeo su l'Orientamento Universitario» del 14-16 ottobre 1982 a Castelgandolfo<sup>4</sup>:

«Ogni anno il 13,7% degli studenti universitari, pari a circa 137.000 giovani, abbandonano gli studi intrapresi; solo uno studente su tre inizialmente iscritti, arriva alla laurea, mentre gli altri due vi rinunciano; solo il 10% di coloro che si laureano vi riescono nei tempi previsti, senza uscire fuori corso. Orbene, se si tien conto che uno studente universitario costa allo Stato, ogni anno, 1.750.000 lire si ricava che ben 250 miliardi sono sprecati annualmente per finanziare studi che non vengono portati a compimento. Certamente una parte di coloro che abbandonano l'università, vi si erano iscritti per prendere il presalario o per rinviare il servizio militare; ciò si può capire anche dal fatto che la percentuale di abbandoni al primo anno è del 28% e negli anni successivi è dell'8%. Questo però non toglie che rimane pur

<sup>4</sup> G. ZANNIELLO, *Scelta, riuscita negli studi e transizione alla vita attiva*, in «Pedagogia e Vita», n. 4, 1982/83, p. 449.

sempre molto vasta la dimensione di un fenomeno che lascia sempre una traccia di amarezza e di disillusione nei giovani e nelle loro famiglie e che produce un indubbio spreco di risorse umane e di mezzi familiari».

Questa constatazione e, contemporaneamente, la presa d'atto che nei paesi dove funziona il servizio d'orientamento per l'accesso all'università (per esempio, Gran Bretagna, Belgio, Francia, Germania occidentale) gli abbandoni sono di gran lunga inferiori in percentuale, ha naturalmente fatto convergere l'attenzione sulla persona dello studente.

Se ne sono descritte le caratteristiche personali in termini di capacità, *attitudini*, *interessi*, *atteggiamenti*, tratti della personalità... e si sono interpretate come i fattori diretti del successo e, di conseguenza, utilizzate per prevedere l'adattabilità a una data situazione di studio o di lavoro.

L'accostamento dei «*profili individuali*» ai fatti-norma che la ricerca correlazionale ha evidenziato come generalmente collegati al successo o all'insuccesso (per es. ambiente di provenienza e riuscita) ha legittimato la logica delle conclusioni all'insegna dell'oggettività scientifica.

Un atteggiamento di questo tipo, tuttavia, mi sembra abbia alcuni punti deboli per cui, se lo si assolutizza, può portare al rischio della «*selettività discriminatrice*» senza promuovere alcun processo di cambiamento e rinnovamento nella struttura formatrice nei riguardi dei suoi utenti.

È inoltre scientificamente inesatto: nessuna realtà correlazionale può essere automaticamente interpretata come una relazione di causa ed effetto. Per il fatto che l'ambiente socio-economico di provenienza risulti in correlazione con certe difficoltà nel progredire negli studi, non è lecito inferirne che uno sia causa dell'altro. Che un basso sviluppo intellettuale consigli di evitare studi di alto impegno teorico, può essere logico, ma non è logico trasformare questo rapporto in verità assoluta quasi che, mutandosi certe situazioni, le cose non possano prendere direzioni impensate.

In breve: un tipo di approccio puramente *diagnostico* che considera l'allunno come un elemento a sé stante, quasi non fosse anche parte e sintomo di una struttura che può essere modificata e con cui è in interrelazione, in pratica diventa di tipo *selettivo* — conservatore dello statu quo — senza aiutare a cambiare in meglio. Adatta l'individuo alla struttura senza prendere in considerazione la possibilità inversa di adattare la struttura all'individuo; codifica una situazione senza metterla in relazione con gli altri possibili fattori di sviluppo e di cambiamento dell'ambiente, senza chiedersi come si è arrivati a quel punto (per progettare un rimedio), senza tener conto delle condizioni in cui si è osservato quel tipo di reazione nel soggetto (per valutarne i limiti di oggettività ed intervenire a correggerli).

Questa unilateralità spiega, forse, la diffidenza che si è venuta formando nei riguardi del servizio di orientamento interpretato in termini puramente diagnostici (di tests attitudinali, per esempio) e non, invece, nei termini realistici di quel che intende essere, di educazione cioè alla scelta, passando dalla diagnosi alla formazione all'autovalorizzazione in funzione del soddisfacimento dei reali bisogni della persona, nel quadro del contesto in cui vive.

### *Il ruolo prioritario di un Servizio di Orientamento*

Ne deriva, da quanto esposto, che se si vuol dare efficacia all'azione orientativa e stabilire un rapporto di fiducia tra operatori di orientamento ed utenti, il ruolo prioritario di un servizio (almeno secondo il nostro punto di vista) deve essere quello di «mediatore» tra orientando ed educatore in modo tale da permettere una valutazione «continua» del contesto educativo e sociale, ed un mutuo adattamento tra struttura e individuo per rendere ottimale la realizzazione del progetto di vita del singolo.

Tutto questo comporta una «flessibilità» di adattamento da parte dell'educatore (anche ben preparato culturalmente) che non è di facile attuazione se non dopo anni di esperienza. Comunque è in questa direzione che penso si debba camminare.

Oggi si parla di orientamento in luce «sistemica multidimensionale a causalità circolare».

A parte i termini e le teorie più o meno nuove, ciò che mi sembra essenziale, è giungere alla «sintesi» basata:

- sulla considerazione globale della persona come essere in relazione multipla con il suo contesto;
- sulla conoscenza di sé, in funzione di una scelta funzionale ed autonoma;
- sulle esigenze sociali dell'ambiente di vita e del mondo del lavoro, conseguente una collaborazione attiva tra alunno, famiglia, scuola e società.

## Punti di riferimento degli Enti convenzionati di formazione professionale per il rinnovo del CCNL 1986-89

Roma, giugno 1987

### **0 - Premessa**

Gli Enti convenzionati di formazione professionale aderenti al CENFOP e alla CONFAP presentano, con questo documento, alcuni punti di riferimento a cui collegare lo sviluppo ed il potenziamento del sistema di formazione professionale e propongono l'opportunità di un confronto su materie specifiche tra Ministero del Lavoro, Regioni, Organizzazioni Sindacali ed Enti di FP al fine di individuare analisi e valutazioni comuni, capaci di orientare scelte normative, economiche ed operative anche in vista del rinnovo del CCNL di categoria.

La necessità di consolidare l'intesa politica tra i soggetti interessati è evidenziata dalla responsabilità istituzionale e sociale di qualificare le risposte formative in ordine alla diversificazione ed alla puntualità della domanda di formazione, che richiedono capacità di concertazione, di programmazione e di attuazione di servizi di pubblica utilità, capaci di mediare significativamente le attese dei soggetti portatori di domanda formativa e le esigenze oggettive che derivano dall'innovazione scientifico-tecnologica e dalla complessa organizzazione del lavoro.

È convinzione degli Enti di FP che l'investimento formativo costituisca un fattore determinante e propulsivo dello sviluppo complessivo, non solo

economico, della società democratica e il potenziamento di capacità atte a guidare e a dominare le scelte di trasformazione nella prospettiva evolutiva.

Qualificare le scelte di politica attiva del lavoro e coordinare ad esse le linee contrattuali, costituisce l'area problematica alla cui soluzione gli Enti convenzionati intendono offrire il loro specifico contributo.

## **1 - Esigenze di qualificazione delle scelte di politica attiva del lavoro relative al sistema di FP**

I rapidi cambiamenti in atto nel mondo del lavoro e nel sociale sono al centro di analisi approfondite per far fronte sia all'aggravarsi del fenomeno dell'inoccupazione giovanile e della disoccupazione degli adulti, sia al ruolo specifico che le istituzioni preposte alle iniziative formative possono svolgere per contribuire alla soluzione dei problemi occupazionali.

Alcuni elementi comuni risultanti da tali analisi evidenziano oggettive necessità di qualificare le scelte programmatiche anche nel sistema formativo.

1.1. - Lo sviluppo delle nuove tecnologie, particolarmente quelle dell'informazione, modifica sempre più in profondità i contenuti della professionalità sia nella dimensione sistematica e intersettoriale, sia nei confronti della residua professionalità di mestiere, configurando una situazione di compresenza, almeno per il breve e medio periodo, dell'utilizzo di tecnologie e di soluzioni organizzative differenziate e diffuse «a macchia di leopardo» anche a livello di piccoli territori.

Ciò induce a potenziare interventi formativi che mirino ad offrire ampie ed organiche opportunità di formazione professionale che consentano ai soggetti di affrontare le rapide evoluzioni dei processi produttivi di beni e di servizi.

1.2. - D'altra parte, i rapporti tra domanda ed offerta di lavoro e tra domanda e offerta di formazione sono caratterizzati da soluzioni parziali e contraddittorie che hanno ricadute negative sui rapporti tra sistema formativo e sistema produttivo.

Ciò si evidenzia particolarmente nella inadeguatezza dei rapporti tra formazione professionale di base ai vari livelli per l'inserimento nel lavoro e la formazione sul lavoro, che opera perlomeno senza adeguato controllo dei risultati formativi conseguiti.

1.3. - Tra le conseguenze del mancato coordinamento nelle iniziative di

formazione professionale, si sottolinea da una parte, il permanere di una rigidità dei modelli di tipo scolastico, dall'altra, il rischio di un adeguamento passivo a specifiche esigenze aziendali.

Ciò crea, quindi, un ostacolo reale alla mobilità professionale qualificata, indotta anche da processi parziali ed addestrativi, conseguenti a provvedimenti di sostegno dell'occupazione che non vincolano al rispetto della componente formativa e non hanno riferimento agli aspetti intersettoriali ed interfunzionali nonché agli apporti culturali, comportamentali e valoriali.

1.4. - L'attuale impossibilità del sistema di formazione professionale ad esprimere tutte le sue potenzialità ed il mancato collegamento tra formazione professionale per il lavoro e sul lavoro impediscono il risolversi di situazioni di emarginazione progressiva di molti giovani e lavoratori e non consentono di affrontare né il fenomeno dei drop-outs in continua crescita né le esigenze di un più funzionale rapporto tra sviluppo, professionalità e occupazione anche ai medi ed alti livelli.

## **2 - Esigenze di omogeneità culturale-politica-istituzionale degli interventi formativi**

Dalle analisi fin qui espresse, emergono indicazioni oggettive per individuare alcune linee strategiche da perseguire da parte dei soggetti interessati allo sviluppo del sistema di formazione professionale.

2.1. - Flessibilità, articolazione e policentrismo sono caratteristiche fondamentali per favorire rapporti dinamici tra consolidato ed innovazione del sistema formativo.

Tali caratteristiche richiedono, però, collegamenti tra i vari momenti formativi e tra questi e lo sviluppo economico ed occupazionale.

Il Ministero del Lavoro e le Regioni debbono interagire dinamicamente in ordine ad alcune direttrici essenziali:

a) perseguire prospettive di riforma e di qualificazione del sistema scolastico con l'apporto specifico delle competenze sancite dalla legge-quadro n. 845;

b) favorire da parte degli Enti di formazione professionale attività di servizio per la rilevazione degli obiettivi formativi, l'assistenza tecnico-didattica, la progettazione e il coordinamento degli interventi;

c) sostenere il coordinamento tra formazione curricolare extra aziendale



e formazione sul lavoro anche per adulti;

d) favorire la partecipazione degli Enti di formazione professionale alla elaborazione e gestione di progetti formativi innovativi destinati specialmente alle imprese;

e) assicurare strumenti e risorse adeguati, atti a favorire il rinnovamento delle strutture impegnate nella formazione professionale;

f) promuovere presso gli Enti lo sviluppo di funzioni di analisi, di progettazione, di coordinamento e delle relative figure professionali e di staffes nonché il collegamento anche con altre agenzie formative del mondo del lavoro, della produzione e con le università.

Le direttrici indicate devono trovare concretizzazione operativa anche in vista della imminente fase di rinnovo contrattuale.

2.1.1. - *rispetto alla dimensione organizzativa*, si rileva l'esigenza del riordino organizzativo dei servizi preposti al governo del sistema a livello nazionale e regionale.

In particolare si rileva la necessità che gli apparati istituzionali siano posti in grado di effettuare ricerche relative all'individuazione degli obiettivi di sviluppo per programmare gli interventi formativi coerenti, promuoverne l'attuazione e utilizzare criteri di valutazione dei risultati conseguiti e della produttività formativa al fine di regolarne l'aggiornamento per interventi successivi.

Anche le realtà attuative del servizio di formazione (Enti e loro strutture operative sul territorio) debbono disporre di adeguate e articolate professionalità a livello di direzione, di amministrazione, di analisi, di progettazione, di coordinamento e di docenza, con l'impiego di tecnologie idonee al potenziamento dell'azione formativa specifica e complessiva.

2.1.2. - *rispetto alla dimensione funzionale*, il sistema di formazione professionale deve salvaguardare la funzione di mediazione formativa tra istanze oggettive emergenti dai processi produttivi ed aspettative soggettive diversificate.

Nella ricerca di mediazione formativa, gli Enti specificano il loro ruolo:

— mediante la elaborazione e l'aggiornamento della propria proposta formativa;

— mediante la formazione, l'aggiornamento e la riqualificazione dei propri operatori;

— mediante la rielaborazione e l'adeguamento degli obiettivi e dei pro-

grammi formativi, in coerenza con i piani nazionali e regionali di formazione professionale.

**2.2.** - Gli Enti di formazione professionale sostengono l'indispensabilità che il rapporto tra strutture formative e strutture produttive sia realizzato come componente strutturale di un sistema formativo allargato ed integrato.

Ciò comporta una ridefinizione dei ruoli dei diversi soggetti del sistema formativo con lo scopo di realizzare le più ampie interrelazioni possibili. Questo processo va attivato attraverso sperimentazioni che siano regolate da accordi e convenzioni nel quadro della programmazione e del governo istituzionale del settore. In particolare le aziende dovrebbero avvalersi dell'apporto delle istituzioni formative per la realizzazione dei contratti di formazione-lavoro, per la riqualificazione e l'aggiornamento del personale, per la qualificazione degli apprendisti e per l'assistenza tecnica; da parte loro gli enti di formazione professionale dovrebbero poter ricorrere alle aziende per realizzare stages degli allievi, stages per l'aggiornamento degli operatori di formazione professionale e per opportune iniziative di scambio e di collaborazione tra gli operatori di formazione professionale e operatori aziendali.

**2.3.** - Il Ministero del Lavoro e le Regioni, al di fuori da ogni inaccettabile ritorno a gestioni centralistiche, devono sviluppare il ruolo di coordinamento e di promozione dei processi di qualificazione e di innovazione delle attività formative:

— assicurando un ulteriore e consistente sviluppo delle attività di ricerca e di analisi sia sull'evoluzione della professionalità, sia sulle nuove o innovative figure professionali, sia sulla domanda di formazione esistente o potenziale;

— ampliando a vario livello il numero delle sperimentazioni formative e le iniziative di job-creation con l'intento di assicurare la comprensione degli aspetti comuni e degli standard formativi, nonché delle variabili di entrata e di uscita dagli iter formativi, in riferimento sia al lavoro dipendente che a quello autonomo e a quello associato;

— sviluppando anche attraverso gli Enti di formazione professionale iniziative di formazione-aggiornamento-riqualificazione degli operatori del settore;

— promuovendo, a vario livello, occasioni sistematiche di incontro tra le istituzioni medesime, Enti convenzionati di formazione professionale, imprese, organizzazioni sindacali e professionali.

**2.4.** - Particolare attenzione va rivolta alle normative, alle procedure ed

alle convenzioni che regolano i rapporti tra istituzioni e Enti di formazione professionale non solo per quanto concerne gli aspetti formali, ma con preciso riferimento a contenuti di qualità e di produttività.

Senza questa innovazione, peraltro delicata e graduale, che sostanzia il ruolo programmatorio e di coordinamento delle istituzioni pubbliche, risulta difficile assicurare la flessibilità e la qualità degli interventi formativi curricolari e di formazione sul lavoro.

2.5. - Una particolare innovazione di strumentazione normativa è da riferire al personale impiegato nelle attività di formazione professionale, per il quale, oltre a consistenti interventi di aggiornamento e di riqualificazione, sono necessarie iniziative integrate che mirino a realizzare:

— lo sviluppo dei processi di mobilità verticale della professionalità di tutti gli operatori, superando mere classificazioni di categorie astratte, ma articolando i ruoli e le funzioni a cui collegare le rispettive retribuzioni, con possibilità di impiego ottimale sia per attività convenzionate, sia per progetti specifici di emergenza e in collegamento col mercato del lavoro;

— le possibilità di forme flessibili di orario di lavoro, la sperimentazione di impiego a part-time e a tempo determinato, nonché opportunità di pre-pensionamento;

— opportunità di forme di impiego e di mobilità tra sistema di formazione professionale e mondo del lavoro e della produzione.

Tali motivazioni emergono dalle impellenti esigenze di flessibilità effettiva degli interventi formativi che richiedono:

— ammodernamento e ampliamento delle funzioni delle sedi attuative del servizio formativo e l'articolazione degli interventi definiti per obiettivi specifici;

— peculiarità dei diversi settori che necessitano di adeguati spazi normativi, soprattutto nelle sperimentazioni;

— riconoscimento e valorizzazione delle proposte formative degli Enti di formazione professionale e delle funzioni di promozione, di programmazione e di coordinamento territoriale delle proprie strutture;

— difesa attiva della professionalità degli operatori di formazione professionale, sottraendoli a pericoli di obsolescenza professionale e di emarginazione dal sistema di formazione professionale stesso.

2.6. - Da ultimo, si rileva l'urgenza dell'azione di coordinamento da parte del Ministero del Lavoro e delle Regioni perché la formazione professionale assuma dignità di un complessivo, seppur articolato sistema formativo

in cui risaltino le competenze regionali e le potenzialità correlate alle proposte formative per la ottimizzazione degli interventi.

### **3 - Orientamenti conclusivi**

Alla luce delle riflessioni precedenti, sembrano derivare alcuni orientamenti operativi che si possono così sintetizzare:

**3.1.** - *rispetto alla funzione di programmazione*, è da richiamare la necessità di ottimizzare, in relazione ai problemi indicati, la funzione prioritaria di programmazione e di verifica delle Regioni. La programmazione si qualifica attraverso l'apporto delle parti sociali ed il contributo delle diverse proposte formative, sempre verificabili in relazione agli obiettivi di sviluppo programmato ed ai risultati conseguiti.

L'incremento e la differenziazione dell'attuale domanda formativa obbligano, infatti, le istituzioni pubbliche a potenziare e a qualificare il proprio ruolo e la propria funzione di programmazione, di coordinamento e di concertazione in ordine a precisi obiettivi culturali, politici e sociali che vanno perseguiti all'interno di un quadro istituzionale che permetta di individuare i soggetti responsabili delle attuazioni;

**3.2.** - *rispetto alla determinazione degli obiettivi culturali*, si è sottolineata la necessità di potenziare l'elaborazione di specifiche culture di mediazione tra esigenze oggettive e soggettive, rispondenti all'innovazione scientifico-tecnologica e ai fondamentali diritti dell'uomo del lavoro.

Questa opera di mediazione, che comporta una intenzionalità educativa, orienta l'istituzione pubblica a richiedere la partecipazione e il concorso specialmente degli Enti capaci di esprimere e realizzare una coerente proposta formativa.

Conseguentemente, anche i criteri di valutazione della produttività formativa degli interventi posti in essere non potrà limitarsi a considerare solo gli immediati aspetti tecnici ed occupazionali;

**3.3.** - *rispetto alla dimensione politica*, è stata posta in evidenza la indispensabile funzione di concertazione tra le competenze del Ministero del Lavoro e quelle delle Regioni in ordine alla definizione dei fabbisogni quantitativi e qualitativi di professionalità, in connessione con le esigenze produttive di beni e di servizi della società. Ciò costituisce la insostituibile premessa perché gli Enti di formazione professionale possano procedere ad individuare e a progettare gli obiettivi formativi e a programmare o a riorganizzare le

corrispondenti attività formative.

Così risulta funzionale il recupero da parte del Ministero del lavoro di funzioni di indirizzo, di coordinamento, di controllo e di corrispettivo impegno del reperimento di adeguate risorse finanziarie, mentre non appare funzionale l'accentramento e livello ministeriale di aree riservate di intervento. Un elemento rilevante della dimensione politica è l'assicurare la funzione di pubblica utilità inerente quei servizi formativi che comprendono in modo particolare la cooperazione all'effettivo sviluppo socio-economico, mirando alla piena valorizzazione di tutte le risorse umane e al sostegno di interventi formativi atti ad interpretare le domande espresse o potenziali dei soggetti più deboli e più esposti al rischio di emarginazione progressiva dal mercato del lavoro e dalla società.

3.4. - *rispetto all'assetto istituzionale*, infine, sono stati posti in rilievo alcuni impegni prioritari:

— ridefinizione della specificità del servizio di formazione professionale nell'insieme del sistema formativo complessivo nazionale, con particolare accentuazione della funzione di immediato inserimento nei processi produttivi dei soggetti in formazione e della corrispondente progettazione formativa unitaria e globale;

— razionalizzazione e flessibilità di rapporti tra formazione professionale e sistema scolastico, attraverso la complementarità dei compiti specifici e l'offerta di risposte diversificate ai vari bisogni di formazione.

In questa ottica, come si è osservato, risultano ingiustificati i riordini aprioristici istituzionali che non tengono in dovuta considerazione i bisogni differenziati di formazione che sono presenti nei soggetti portatori di un diritto personale nei confronti dell'istituzione pubblica;

— integrazione tra i vari strumenti pubblici di intervento sulla promozione dell'occupazione, in ordine al carattere curricolare delle iniziative formative, ai contratti di formazione-lavoro, all'apprendistato, alla riqualificazione e alla promozione professionale degli uomini del lavoro.

Su questi orientamenti, di natura prevalentemente socio-culturale e politico-istituzionale, è auspicabile un'intesa comune tra i soggetti interessati a ricercare accordi coerenti anche in vista delle trattative per il rinnovo del CCNL di categoria.

CENFOP e CONFAP ripropongono forme sistemizzate di confronto così da rendere permanente e proficuo il rapporto tra le varie componenti il sistema di formazione.

# Ipotesi di protocollo politico da definire tra Regioni e CGIL-CISL-UIL e rispettivi sindacati di categoria

Le Confederazioni CGIL-CISL-UIL con i loro rispettivi sindacati di categoria, ritengono il rinnovo del CCNL degli operatori della formazione professionale convenzionata un'occasione di grande rilievo per definire con le Regioni un accordo programmatico sulle scelte da compiere per una politica della FP finalizzata al miglior governo del mercato del lavoro.

Tale accordo deve articolarsi nei seguenti punti:

1. Viene ribadita la validità della distribuzione delle competenze istituzionali e dei rapporti tra pubblico e privato così come sono fissati dalla legge n. 845. La crisi che il « sistema » sta attraversando, pone la necessità della ridefinizione, innanzitutto, del ruolo di programmazione delle Regioni, non solo rispetto alle loro iniziative dirette e convenzionate, ma all'insieme della domanda e dell'offerta formativa. Si tratta di mettere in campo nuovi strumenti di direzione, di gestione, di servizi, e di stabilire nuovi rapporti con gli organismi previsti dalla legge n. 56, in un quadro di efficienza, di trasparenza e, nei casi che lo richiedono, di bonifica dell'esistente. A questo fine vanno previsti:

— la pubblicizzazione degli atti amministrativi, delle convenzioni, dei finanziamenti e dei consuntivi dei corsi;

— una specifica struttura tecnico-scientifica regionale per l'analisi dei bisogni, la progettazione, la verifica delle attività formative, nonché dell'aggiornamento degli operatori. Per questa struttura, che dovrà operare anche

in raccordo con l'Agazia del lavoro e con la CRI, vanno utilizzate anche le competenze delle Università, dei Centri di ricerca pubblici e privati, delle forze imprenditoriali e sociali;

— la costituzione di centri pilota di specializzazione, sperimentazione, ricerca, anche attraverso forme consortili che vedano impegnate istituzioni, imprese, sindacati, agenzie formative specializzate;

— le conferenze periodiche regionali per la FP, nelle quali i piani formativi siano confrontati con quelli economici e produttivi del territorio, coinvolgendo pienamente le forze imprenditoriali e sociali, le istituzioni universitarie, scolastiche, di ricerca, le agenzie formative, gli Enti Locali.

2. In un indispensabile quadro unitario ed al tempo stesso articolato, le iniziative di educazione degli adulti, agli interventi per i lavoratori immigrati alle azioni positive in materia di formazione per la popolazione femminile, alle attività di orientamento, secondo una logica di educazione permanente.

Questo comporta l'avvio di un uso integrato delle strutture, attrezzature, finanziamenti, risorse umane ed intellettuali, strumenti di controllo e di verifica.

3. Di fronte alle molteplici tipologie in cui si realizza l'intreccio formazione-lavoro, a partire da quelle definite per legge, ed anche sulla base dei risultati estremamente inconsistenti che sul terreno della formazione si sono realizzati, si rende necessario che, nel riassumere le proprie legittime competenze in materia, le Regioni attivino una reale capacità di risposta alle nuove esigenze. In particolare diventa indispensabile:

a) offrire occasioni ed opportunità formative, fortemente modularizzate, che diano risposta qualificata alle differenziate esigenze;

b) cercare e favorire il dispiegarsi del ruolo delle aziende nell'ambito della formazione sul lavoro, senza deleghe esclusive, ma flessibilizzando contestualmente l'offerta formativa regionale teorico-pratica e per l'alfabetizzazione scientifica e tecnologica;

c) sviluppare un forte impegno nel settore della cosiddetta formazione di secondo livello, per le figure professionali a spiccato contenuto tecnologico, garantendo innanzitutto strutture adeguate, staff di docenti qualificati, integrazioni delle competenze, che possono essere offerte dalle aziende, dalle università, da centri di ricerca pubblici e privati.

4. La politica del personale che è aspetto fondamentale del processo

di riqualificazione del sistema, esige da parte delle Regioni alcune scelte prioritarie:

— ogni nuova assunzione subordinata da una vera utilizzazione programmata del personale in servizio e in mobilità. Le nuove assunzioni devono essere rigorosamente limitate a particolari e specifiche professionalità, utilizzando esperti con incarichi di collaborazione;

— piani di aggiornamento e riconversione professionale, ricorrendo alle Università, agli istituti di ricerca, soprattutto agli stages aziendali, di quote di personale, rigorosamente finalizzate ad interventi formativi di attuazione certa;

— governo unitario della mobilità orizzontale e professionale all'interno del sistema di FP e dei servizi territoriali, attraverso il piano annuale di utilizzazione del personale in ragione della programmazione delle attività;

— possibilità, con un ruolo forte della Regione e del sindacato, di mobilità anche esterna al settore della FP

5. Al sistema di FP devono essere dati alcuni essenziali punti di riferimento nella politica nazionale, rispetto alla quale Regioni e Organizzazioni Sindacali convergono sui seguenti punti:

— riqualificazione dell'istruzione dell'obbligo, anche come condizione per liberare la formazione professionale dall'attuale ruolo di recupero culturale e sociale rispetto a gravi carenze della scuola;

— innalzamento dell'obbligo scolastico all'interno di un biennio unitario della scuola secondaria superiore, con forti elementi di flessibilità e modularità, con aree di indirizzo molto ampie, con un forte intreccio tra formazione ed orientamento, con un collegamento con il sistema regionale di FP;

— tempestiva attuazione dei nuovi strumenti di governo del mercato del lavoro con particolare riferimento alla circoscrizionalizzazione, alla realizzazione del sistema degli Osservatori, alla costituzione delle Agenzie del lavoro, nonché revisione legislativa degli istituti dei contratti di formazione e lavoro e dell'apprendistato;

— messa in campo da parte del Governo di una strategia di risorse finanziarie e scientifiche che sostengono il ruolo delle Regioni per uno sviluppo adeguato del sistema. In particolare è condizione inderogabile per dare parametri attendibili ai percorsi formativi, la definizione dei profili professionali e degli standards. Occorre che, nell'ambito dell'Osservatorio Nazionale, operi permanentemente un nucleo di ricerca-valutazione-definizione dei profili, dotato di particolari competenze, capace anche di trasferire, in termini formativi, i processi che oggi, a tutti i livelli, investono le professionalità.



6. L'impegno alla realizzazione di questo accordo programmatico passa attraverso due momenti precisi. In primo luogo, le Regioni garantiranno la piena agibilità politica e finanziaria delle scelte definite con il sindacato che costituiranno il contesto in cui dovrà collocarsi rigorosamente il contratto con gli Enti convenzionati. In secondo luogo, le Regioni e le Organizzazioni Sindacali realizzeranno una contrattazione decentrata, rigorosa e coerente, per concretizzare gli impegni assunti nel presente protocollo e previsti nell'articolo contrattuale.

## Progetto TEMT

(Tecnografia, Editoria multimedia, Telematica)

Giuseppe Pellitteri

### **L'ambiente dal quale deriva il «Progetto TEMT»**

Come è noto la Società Salesiana fin dagli inizi, in vista delle esigenze educative della gioventù, promosse la formazione professionale soprattutto di giovani lavoratori. A tal fine, quando non esistevano strutture didattiche per la preparazione di idonei insegnanti, la stessa Società Salesiana organizzò nel suo interno i cosiddetti Magisteri professionali specializzati secondo i principali comparti operativi.

Per il campo grafico, agli inizi degli anni cinquanta, i Salesiani furono invitati a collaborare alla istituzione di quella che oggi è denominata Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino, proprio per l'esperienza precedentemente maturata nel Magistero professionale grafico.

Durante l'elaborazione del nuovo piano di studi universitari sintonizzato con le esigenze della trasformazione tecnologica in atto e in continua espansione fu studiato il «Progetto TEMT (Tecnografia, Editoria multimedia, Telematica)» che ha riscosso consensi in vari ambienti.

L'acronimo TEMT è stato accolto per la sua sinteticità, ma specialmente perché la situazione progettuale, anche quando le idee sono state trasformate in prassi concreta, mantiene un sapore innovativo che ben si adatta alle mutevoli situazioni del lavoro odierno la cui realtà è soggetta ad uno stillicidio continuo di obsolescenza e che richiede un'inesuasta tendenza al rinnovamento.

L'esplicazione dell'acronimo riguarda termini sostanziosi che sintetizzano la realtà grafica: Tecnografia indica il complesso di processi consolidati e innovativi senza esclusioni; Editoria multimedia pone l'accento su due caratteristiche che costituiscono lo specifico del campo grafico globalmente inteso; Telematica, mentre si riferisce a ormai consuete realtà grafiche (come, per esempio, la trasmissione emerografica in fac-simile) congloba l'idea di modernità in ordine a un complesso di nuove tecnologie che stanno mutando le prassi dei mezzi di comunicazione sociale.

### **Caratterizzazione del Progetto TEMT**

Il Progetto TEMT tende a correlare scuola e realtà produttiva; esamina a pieno campo le esigenze concrete della realtà grafica in divenire e postula ideali soluzioni per la vasta problematica inerente ai vari livelli della formazione professionale.

In pratica la sperimentazione del Progetto TEMT ha suggerito i seguenti principali presupposti operativi:

— mirare ad agevolare l'occupazione soprattutto giovanile in ambiti inconsueti rispetto alla prassi tradizionale grafica, senza escludere le posizioni consolidate che non diano segni di retrocessione;

— analizzare sistematicamente la situazione di mercato e ricercare nuove prospettive operative;

— coordinare contenuti teorici in linea con le innovazioni tecniche emergenti;

— sperimentare senza vincoli preconcepi rispetto a prassi consuete, ma con apertura verso soluzioni innovative;

— collaborare per la realizzazione di sussidi didattici indipendenti da specifiche strutture scolastiche, ma applicabili potenzialmente, con le dovute interpretazioni e i necessari adattamenti, a svariate circostanze, conformi alle esigenze dei diversi fruitori, puntando anche sull'autodidattismo e sull'atteggiamento continuo;

— guardare al campo grafico nella sua concreta interezza, non limitando, perciò, l'indagine all'aspetto esecutivo;

— preferire la sperimentazione che situa la persona al centro dell'attività, considerando ogni altra risorsa come strumentale e perciò subalterna;

— indagare sulla formazione professionale grafica ad ogni livello e puntare su ogni possibile applicazione anche scolasticamente inconsueta o informale;

— ritenere l'alternanza scuola-azienda un'esigenza fondamentale e non li-

mitata ad aspetti marginali o episodici; occorre convincersi dei limiti della scuola e del pericolo di rapida obsolescenza e di inaderenza se essa è slegata dalla concreta realtà professionale;

— collegare sistematicamente l'azione di persone stabilmente impegnate in attività didattiche con esperti e strutture che garantiscano un costante aggiornamento;

— considerare che la realtà grafica prevalente non è quella della grande e media industria, ma di quella piccola e artigianale con le conseguenti esigenze nell'ambito metodologico-didattico;

— aderire al crescente allargamento delle competenze grafiche e non disconoscere che, potenzialmente, ciascuna persona può divenire in qualche misura un operatore grafico utilizzando gli strumenti che il progresso tende a generalizzare per l'utilizzazione individuale;

— puntare sull'elasticità degli adattamenti alle nuove esigenze, ridurre al minimo indispensabile le formalità burocratiche, aggregare e armonizzare le componenti per la strutturazione di una più efficiente azione formativa di professionalità: contenuti, metodi, omologazioni e decretazioni ufficiali devono coesistere senza prevaricazioni o squilibri, in vista di una benintesa omogeneità che non disattende l'esigenza di pluralità e di dinamici superamenti di prassi obsolete o inadeguate;

— concordare, per gli aspetti professionali che lo consentano, parametri tecnico-didattici, normazioni e altre convenzioni per la generale utilità tanto nella prassi consolidata come in quella innovativa.

### **La interattività didattica come metodo per l'aggiornamento costante**

È noto che una delle esigenze emergenti nella formazione professionale ai vari livelli è l'aggiornamento costante per la sintonizzazione col divenire del progresso tecnico. Il metodo della interattività didattica agevola il mutuo aggiornamento, dato che per interattività qui s'intende l'utilizzazione delle competenze di singoli insegnanti ed esperti i quali integrano le rispettive conoscenze teorico-pratiche; pertanto i fruitori della interattività, a seconda delle rispettive specializzazioni, svolgono alternativamente e complementariamente funzione di docenti e di discenti.

La interattività può connotarsi con altre caratteristiche positive, tra le quali:

— scambio di esperienze in vista di un reciproco arricchimento e della solidale costruzione di una più incisiva e coinvolgente didassi;

— programmazione di attività di comune interesse con interscambio di prestazioni e ripartizione di compiti in vista della generale utilità;

— collaborazione attiva negli argomenti che implicano responsabilità partecipativa della base in ordine alla formazione e all'aggiornamento professionale.

L'interattività è auspicabile anche per il superamento dei limiti dei singoli plessi didattici e delle singole persone.

Nessuno, infatti, può avere la pretesa di ritenersi detentore di ogni competenza relativa al complesso e cangiante mondo grafico nel suo insieme e nelle sue sfaccettature, in vista di un'autentica formazione professionale adeguantesi alle mutevoli situazioni.

Pertanto è auspicabile che per il futuro anche la stessa programmazione di eventuali corsi sia frutto della più ampia possibile collaborazione di tutti i partecipanti e che lo svolgimento dei corsi stessi proceda col pieno, solidale e paritetico coinvolgimento di tutti gli interessati. Gli organizzatori devono operare come chi ha consapevolezza di rendere un servizio di coordinamento ed agevolare la vivace e costruttiva partecipazione attiva di tutti e di ciascuno.

La interazione potrebbe estendersi in forme occasionali o sistematiche anche alla collaborazione tra scuole, gruppi di insegnanti e altri esperti nei modi e per gli argomenti più vari. Questo attenuerebbe l'isolamento dei singoli e dei plessi scolastici, gioverebbe al reciproco aggiornamento e contribuirebbe all'instaurazione di un clima di solidarietà nell'interesse generale.

### **Connotazioni del Progetto TEMT in ordine alle moderne esigenze della formazione professionale grafica**

Le principali connotazioni del Progetto TEMT, per quanto attiene esplicitamente o implicitamente alla formazione professionale grafica modernamente intesa si possono così enunciare:

— alla fase grafica esecutiva, che costituisce la prassi prevalentemente corrente nelle attuali scuole grafiche, collegare anche quella della gestione delle informazioni da comunicare, ripristinando in tal modo la prassi globale che fu lo specifico dei prototipografi, naturalmente con mentalità adeguata alle moderne situazioni;

— per l'iniziazione grafica globale preferire le attività gestibili con piccole attrezzature grafiche modulari e non parcellizzate in distinti reparti, particolarmente elastiche e di notevole capacità progettuale, riservando prevalen-

temente o integrativamente alla pratica aziendale la matura qualificazione e le specializzazioni;

— puntare sull'alternanza scuola-azienda demarcando le rispettive funzioni specifiche e complementari in vista dell'aderenza all'autentica e diveniente realtà grafica recepita nella sua complessità e rilevandone sistematicamente i connotati tecnologici specialmente col costante aggiornamento della BIG (Banca informazioni grafiche);

— tendere alla grafica multimediale per veicolare contenuti con qualsiasi mezzo di comunicazione, privilegiando le espressioni cartacea, micrografica e videografica e non sottovalutare o disattendere l'interconnessione tra i mezzi di comunicazione e la potenzialità per chiunque di svolgere autonomamente delle funzioni grafiche, dimostrando in tal modo lo specifico della Grafinformatica.

Da un attento esame della situazione attuale del campo grafico, secondo il Progetto TEMT, la denominazione che sembra pertinente per esprimere i nuovi connotati professionali delle attività grafiche nel contesto dei mezzi di comunicazione sociale è «Grafinformatica multimediale» e il profilo professionale che caratterizza la formazione del moderno operatore grafico (prescindendo dalle specializzazioni parcellari) si può sintetizzare con le locuzioni «Gestore di informazioni» e «Operatore grafico multimediale».

### **Fasce di professionalità in sintonia con la Grafinformatica multimediale**

Il «Progetto TEMT», elaborato primariamente per la formazione di insegnanti e dirigenti grafici, postula una preminente figura professionale che si biforca in due accentuazioni: Gestore di informazioni e Operatore grafico multimediale. L'auspicio è che le due accentuazioni tendano costantemente all'unificazione o almeno alla costante complementarietà. Pertanto, secondo il Progetto TEMT, la formazione dell'insegnante grafico implica il conseguimento di una base professionale generale delineata dal profilo bi-univoco che viene riportato più avanti e una specializzazione scelta dall'interessato tra le partizioni di cui è costituito il campo grafico modernamente inteso.

— Gestore di informazioni è colui che sa predisporre e coordinare testi ed elementi estratesto in vista della produzione di oggetti grafici ottenibili su supporti vari (es. stampati cartacei, microschede, videografie). Il Gestore di informazioni svolge un lavoro complementare rispetto a quello dell'Operatore grafico multimediale e sa predisporre gli elementi grafici preliminari.

— Operatore grafico multimediale è colui che sa gestire informazioni (nel significato più comprensivo, ossia testo ed estratesto: iconografia, parai-conografia, ecc.) esprimendole con mezzi grafici convenzionali e non convenzionali, avvalendosi di tecniche e supporti idonei e di espressioni editoriali molteplici, comprese quelle accessibili per talune operazioni direttamente ai fruitori.

La insistenza nel superare la pur importante fase, prevalentemente se non esclusivamente esecutiva, che è l'attuale prassi delle scuole grafiche, per puntare anche sulla gestione dei contenuti può sembrare a taluno una pretesa innovatrice tutta da verificare; in pratica si tratta di un ritorno alle origini della stampa. I prototipografi conglobavano l'intero arco informativo dall'ideazione dell'oggetto grafico fino alla sua distribuzione, fruizione e conservazione.

La prospettiva generale non intende minimamente sottovalutare l'esigenza della competenza specialistica. In questi anni si è assistito a un'altalena numerale relativa alle figure professionali grafiche da ricordare in raggruppamenti cosiddetti omogenei, sono state proposte classificazioni, prospetti di raggruppamenti, iter didattici, documenti proposti per la decretazione ufficiale, ecc.

Il cosiddetto campo grafico può essere studiato da molti punti di vista; inoltre i confini dello stesso comparto possono avere una topografia assai variata a seconda delle prospettive utilizzate. La «Grafinformatica» offre del campo grafico una mappa professionale la più ampia possibile, non escludendo eventuali ulteriori espansioni; infatti la professionalità è una realtà dinamica che non comporta stasi prolungate nel tempo e pone come unico riferimento obiettivo la realtà del lavoro. Pertanto l'elenco delle figure professionali è da ricondurre alle reali situazioni espresse dalla modernità; non c'è dubbio che stanno assumendo fisionomia sempre più spiccata anche funzioni professionali potenzialmente accessibili da ogni fruitore: l'autore di testi, con gli strumenti oggi largamente disponibili, può predisporre autonomamente l'originale composto con tutti i connotati editoriali definitivi e non soltanto questo.

### **L'alfabetizzazione informatica: situazione attuale e proposte**

Oggi si suole auspicare a ogni livello e in ogni ambiente la cosiddetta «alfabetizzazione informatica»; in pratica l'approccio con l'informatica, a giudicare dalla copiosa bibliografia in via di tumultuosa espansione, avviene in

modo non certo univoco e coordinato. Si assiste a un pullulare di proposte, ciascuna delle quali può essere considerata come un apporto da prendere in considerazione per una delineaione che si armonizzi in modo coerente e convincente con un'esigenza oggi assai avvertita.

Spesso i corsi di alfabetizzazione informatica enfatizzano l'elaboratore elettronico; ora l'introduzione e la grande diffusione degli elaboratori è un fatto da tutti constatabile, ma non ci si può fermare solo a questo; l'elaboratore resta uno strumento e come tale va inserito nel contesto generale. Il centro è e resta l'informazione, intendendo con questo vocabolo ogni tipo di messaggio linguistico in senso stretto e in senso iconografico, paraiconografico, sonoro, cinetico, ecc.

Anche se con l'avvento delle applicazioni elettroniche si ha un'accentuazione della prassi informativa automatizzata fino alla coniazione del vocabolo «Informatica» come contrazione della locuzione «Informazione automatica», occorre non disattendere la globalità dei contenuti, anche riferendosi soltanto agli aspetti tecnici.

Certo nessuno vieta di organizzare corsi o di redigere pubblicazioni dedicate esclusivamente o prevalentemente all'elaboratore, ma non si deve presentare come esaustivo e nemmeno come preponderante un argomento che resta soltanto una tessera di un mosaico assai più composito e differenziato.

Chi volesse sottolineare che l'elaboratore ha consentito l'automazione nella gestione informativa deve riflettere che ci sono anche altri argomenti che hanno contribuito all'automazione informativa. Si pensi, per esempio, alla luce e, più in generale, alla visiolgia e alle altre risorse percettive. Inoltre c'è un'evoluzione che non deve essere disattesa: il linguaggio, la scrittura, la stampa e gli altri processi riproduttivi non sono reperti storici inattuali ma entità che oggi si presentano in forme rinnovate e in piena evoluzione e il cui studio assume nuovi connotati anche ma non esclusivamente nel contesto dell'informatica in senso riduttivo.

Del resto l'elaboratore è uno strumento che interagisce con altre tecniche che differiscono dall'elettronica; si pensi, per esempio, al laser collegato con l'elaboratore e al complesso delle applicazioni dell'elettronica al campo grafico, nonché ad altre tecniche come, per esempio, quelle della teletrasmissione in fac-simile.

La Grafinformatica postula un'aggregazione di ogni tecnica attuale e potenziale verso un principale nucleo di argomenti che possono essere adeguatamente rappresentati dal vocabolo «Grafinformatica» che può garantire un'amalgama razionale tra passato, presente e futuro.

Lo studio dell'Informatica può procedere da argomentazioni tecniche



generali, ma può anche partire dall'utilizzazione di strumentazioni specifiche l'uso delle quali postula successivamente appropriate chiarificazioni teoriche.

Inoltre c'è un atteggiamento recettivo e un atteggiamento partecipativo. La rilevazione delle risorse, ma anche dei limiti dei nuovi strumenti operativi, implica un metodo di studio partecipativo.

Altro aspetto partecipativo consiste nell'analisi, nell'applicazione e nella eventuale integrazione o rielaborazione dei sussidi didattici connessi con i nuovi strumenti, come, per esempio, le «Guide d'istruzione».

Lo studio partecipativo può puntare, dopo aver utilizzato strumenti che il mercato propone, a elencazioni di elementi ottimali a cui gli strumenti stessi avrebbero potuto adeguarsi. L'esperienza degli ultimi decenni ha fatto rilevare che la tumultuosa comparsa sul mercato di colluvie di nuovi strumenti ha coinciso spesso con oggetti potenzialmente obsoleti rispetto ad altri oggetti in lista d'attesa. Le carenze spesso inspiegabili di progettazione, ad un esame comparato della produzione di oggetti informatici degli ultimi decenni, sono argomenti che è lecito e doveroso trattare e possono assumere funzione partecipativa.

Altro argomento è la carenza normativa spesso provocata dagli stessi costruttori e il cui onere ricade puntualmente sui fruitori. Il ricorso tardivo a raccordi di compatibilità, di ricerca di interfacce e altri simili espedienti richiede anche una competenza partecipativa che può costituire un ulteriore capitolo dell'informatica applicata, ossia nel nostro caso, della «Grafinformatica».

### **La «Multimedialità» come naturale conseguenza della «Grafinformatica»**

La definizione di «Grafinformatica» pare risponda alle esigenze fondamentali di un avvio innovativo anche in sede didattica: «Per Grafinformatica s'intende il complesso di conoscenze, metodologie, tecnologie e tecniche relative all'ideazione, acquisizione, elaborazione, presentazione, conservazione, trasmissione e utilizzazione dell'informazione nelle molteplici espressioni grafiche multimediali, nel quadro della comunicazione sociale».

Ma la denominazione globale implica la specificazione della multimedia; infatti la locuzione completa è «Grafinformatica multimediale».

La specificazione della «multimedialità» potrà sembrare a qualcuno arbitrariamente innovativa o addirittura eterogenea e fuorviante. Invece, se si riflette attentamente, tale specificazione può essere considerata addirittura pleonastica; infatti la Grafinformatica non può essere che multimediale.

Si tratta d'intendersi sull'accezione da conferire al vocabolo «multimediale» il quale, anche se ha l'apparenza di un neologismo, tuttavia si riferisce a una realtà riscontrabile da sempre. Anche se non tutti i dizionari registrano il vocabolo «media», tuttavia esso ormai è entrato nell'uso ed equivale alla locuzione «mezzi di comunicazione sociale». La multimedialità, perciò, si riferisce al complesso dei mezzi di comunicazione e alle rispettive problematiche e correlazioni.

Certamente il moltiplicarsi dei mezzi di comunicazione largamente innovativi può suscitare l'impressione che si tratti di una situazione totalmente svincolata dal passato; i moderni mezzi di comunicazione hanno accentuato il concetto di multimedialità ma esso era preesistente, anche se non se ne trattava con la moderna terminologia.

La multimedialità ha radici assai remote: il linguaggio, la scrittura, la stampa, per esempio, sono realtà multimediali. Il nesso tra contenuto del messaggio, espressione verbale, segno scritto o stampato ci è talmente connaturale che raramente pensiamo che si tratta di mezzi di comunicazione correlati ma diversi, ossia, come si suol dire oggi, multimediali.

Se poi lo stesso messaggio va espresso per non vedenti o non udenti l'iter dei media a cui si ricorre invece che del senso della vista o dell'udito, si avvale, rispettivamente, del senso del tatto oppure del linguaggio gestuale.

Non c'è dubbio che questi esempi sono casi di multimedialità e la loro datazione non è certo recente. La traslazione di concetti verbali in espressioni iconografiche non è una novità. La ricerca dei modi espressivi che l'umanità ha attuato lungo il corso di millenni rientra nella storia della multimedialità.

La tipografia primitiva costituì un'evoluzione della silografia; la stessa tipografia è coeva della calcografia e l'evoluzione storica delle tecniche grafiche può essere recepita come una successione di realizzazioni perché l'informazione, nelle sue molteplici estrinsecazioni, raggiungesse più agevolmente e più efficacemente i fruitori.

Anche limitando l'indagine alla stampa nella sua autentica realtà (pertanto non ridotta arbitrariamente, per esempio, alle limitate risorse della singola azienda o scuola grafica), costituisce un grande campo di multimedialità non sempre sufficientemente studiato. Il libro, il giornale, le cartevalori, il manifesto, il pieghevole (l'elenco potrebbe estendersi alla vasta classificazione entipologica), sono mezzi di multimedialità perché hanno differenti caratterizzazioni come mezzi di comunicazione.

Inoltre la diversificazione dei processi grafici ha cospicua incidenza sul concetto di multimedialità. Tipografia, flessografia, offset, rotocalco, serigrafia

non differiscono soltanto sotto il profilo tecnico ed economico, ma anche perché si adattano a specifiche esigenze d'informazione, ossia costituiscono mezzi differenziati di comunicazione, pur avendo in comune il supporto cartaceo.

Chi può negare che le numerose tecniche d'incisione artistica costituiscono «linguaggi» addirittura personalizzabili dai singoli artisti? Ora, nonostante le paratie artificiali che sogliono erigersi in certi ambienti, tali mezzi di espressione e comunicazione appartengono al mondo della stampa nel senso più comprensivo, ossia il più autentico.

Le innovazioni tecniche aumentano le risorse della multimedialità grafica; basti accennare, per esempio, all'olografia nelle sue molteplici espressioni.

C'è da chiedersi se nell'insegnamento tradizionale grafico i processi grafici e gli stampati sono studiati anche sotto questi evidenti aspetti di multimedialità. Inoltre qual è l'approccio didattico col linguaggio, con la scrittura, con la stampa e, in particolare, come è presentata la realtà del testo e degli estratesto?

La prevalente se non esclusiva preoccupazione esecutiva può aver relegato lo studio dei contenuti da riprodurre ad argomentazioni banalizzate; spesso non esiste nemmeno la consapevolezza della natura dei contenuti stessi.

Nessuna meraviglia, pertanto, se taluno non avverte la possibilità d'interessarsi nell'insegnamento grafico di altri mezzi che non siano quelli cartacei.

### **Gradi didattici della «Multimedialità»**

Ma quali remore ragionevoli possono addursi perché l'operatore che si interessa di carta stampata sappia anche come si realizza una microscheda o una videografia?

Ci sono limiti obiettivi tra la realizzazione pratica di mezzi di comunicazione, specialmente in sede di spiccata specializzazione, ma tali limiti sono incongrui e artificiosi in ordine a un prospetto tecnologico che non intende disattendere l'autentica realtà dei mezzi di comunicazione, le loro correlazioni e implicanze.

Occorre delineare una graduazione in ordine all'impatto con la multimedialità.

Il primo grado consiste nella fruizione di vari mezzi di comunicazione nella prassi didattica anche del primo livello professionale. L'uso di stampati, di microschede, di videografie e di altri mezzi di comunicazione nella norma-

le didassi è consueto per scuole vive e vivaci: questa è già didattica multimediale.

I sussidi didattici più svariati possono essere armonicamente predisposti per una più efficace azione formativa. Il riferimento non implica necessariamente e sempre costosi e ultramoderni sussidi. Anche oggetti consueti possono essere predisposti in modo spiccatamente innovativo come, per esempio i prodotti grafici eseguiti nei vari tipi di aziende specializzate, gli elementi di formatura e delle altre fasi operative.

Qui il discorso implica anche un'importante caratteristica degli audiovisivi. Vi sono casi nei quali occorre l'oggetto originale perché la sua riproduzione ne snaturerebbe la portata o ne ridurrebbe l'efficacia.

L'osservazione diretta degli originali e dei derivati costituisce un argomento la cui vastità e attualità meriterebbero un discorso specifico.

Altra osservazione pertinente è che l'oggetto professionale pur rimanendo identico, può dar luogo a spiegazioni differenziate a seconda del grado di recettività dei fruitori didattici.

Vi sono oggetti aventi valore retrospettivo; altri presentano elementi di spiccata modernità e possono richiedere commenti di specialisti, implicando in tal modo una concreta forma di collaborazione scuola-azienda.

Naturalmente anche gli altri sussidi didattici hanno uno specifico ruolo da svolgere.

L'accesso ai sussidi didattici dev'essere agevole e individualizzato perché deve sintonizzarsi con le esigenze e i ritmi di apprendimento degli interessati.

Nell'uso dei sussidi didattici non programmati dal fruitore si avverte spesso il fenomeno del rigetto per saturazione, per inaderenza o per aritmia. Condizione essenziale per l'efficacia didattica è l'agevole e autonoma utilizzazione dei sussidi da parte dei singoli fruitori.

Un secondo grado in ordine alla multimedialità può essere uno specifico delle scuole grafiche: la realizzazione di sussidi didattici. Non c'è altro comparto professionale paragonabile al campo grafico che consenta come naturale prodotto didattico la ideazione e realizzazione di sussidi per l'apprendimento costituiti dai prodotti che sono lo specifico del comparto grafico. Talune scuole grafiche hanno prodotto sussidi che sono stati adottati in altri ambienti, ma qui non ci riferiamo a una vera e propria attività editoriale finalizzata necessariamente alla diffusione, ma ad una produzione che sia prova concreta di attività didattica autonoma, senza escludere anzi auspicando anche in questo una forma di interattività tra scuole diverse come stimolo reciproco o per

una programmazione tendente a ridurre dispersioni e valorizzare la solidarietà e le comuni risorse.

Un terzo grado di multimedialità riguarda l'ambito specialistico. Tale grado non è proponibile in modo esplicito per tutte le scuole grafiche, anche se non si esclude che singoli individui particolarmente dotati si giovino dell'impatto globale generico auspicato dal Progetto TEMT per decidere successivamente l'inserimento in ambienti professionali specifici con le conseguenti esigenze formative richiedenti una vera pratica aziendale tendente ai rami di più diversi della multimedialità.

### **Realizzazioni e prospettive del Progetto TEMT**

Il Progetto TEMT non si è fermato alle enunciazioni di principio o a indicazioni generiche, ma è stato tradotto in attività concrete, tra le quali se ne elencano alcune di particolare spicco:

— la BIG (Banca informazioni grafiche) come fonte per ogni grado didattico e per ogni tipo di argomenti: bibliografia grafica internazionale (mediante sistemazione degli abstracts in lingua italiana), trattazioni sistematiche, tra le quali spicca «Grafica» in tre volumi, normazioni grafiche, progressioni didattiche TEMT. La BIG, a seconda degli argomenti, si esprime in forme multimediali, tra le quali la forma libraria, le microschede e le videografie;

— correlazione sistematica con i Centri grafici di ricerca, con le strutture grafiche universitarie, con gli enti nazionali e internazionali di normazione e con ogni altra struttura dalla quale attingere aggiornamento e animazione;

— aggregazione di strutture grafiche in vista dell'utilità generale; la più recente innovazione in questa prospettiva è la Consulta grafica di coordinamento (CiGiCi), che tende a collegare organizzazioni tecnico-didattiche in vista della soluzione di problemi che interessano l'intera collettività grafica;

— sperimentazione di nuovi orientamenti relativi alla formazione e all'aggiornamento professionale grafico.

Presso il CITS di Torino-Valdocco, su invito della Regione Piemonte e in collegamento con la Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino, è stato sperimentato il Progetto TEMT. Uno dei risultati concreti è l'organizzazione di un laboratorio di Grafinformatica per l'iniziazione globale alla multimedialità grafica. Si tratta di un laboratorio dove la divisione in reparti è stata abolita; tra le attrezzature fondamentali il primo posto è dato alle

fonti di consultazione in vista della gestione di informazioni. La strumentazione è stata scelta col criterio dell'analogia e non della spiccata professionalità; dall'ideazione all'allestimento tutte le fasi operative sono agevolmente proposte al fruitore. Per le specializzazioni si postula il criterio dell'alternanza scuola-azienda.

Il campo grafico nella sua interezza è rappresentato nel Laboratorio di Grafinformatica dall'archivio oggettuale opportunamente illustrato da chiarimenti didascalici adatti ai vari livelli di fruitori e da aggiornati sussidi audiovisivi, oltre naturalmente, all'agevole consultazione della BIG (Banca informazioni grafiche).



Conferenza Episcopale Italiana

COMMISSIONE EPISCOPALE  
PER I PROBLEMI SOCIALI E IL LAVORO

Convegno Nazionale

**UOMINI, NUOVE TECNOLOGIE, SOLIDARIETÀ:  
IL SERVIZIO DELLA CHIESA ITALIANA**

Roma, Hotel Ergife, 17-21 novembre 1987

**P R O G R A M M A**

**Martedì, 17 novembre 1987**

Pomeriggio: Arrivi e sistemazione

**Mercoledì, 18 novembre**

ore 9.00 \* Sessione inaugurale

— Saluto della Presidenza della C.E.I.

— Introduzione di S.E. Mons. Fernando CHARRIER, Vescovo Ausiliare di Siena-Colle di Val d'Elsa-Montalcino e Presidente della Commissione Episcopale per i problemi sociali e il lavoro

ore 9.30 \* **1ª Relazione**

*Tecnologie e salvezza dell'uomo* (S.E. Mons. Santo QUADRI, Arcivescovo di Modena-Nonantola e Membro della Commissione Episcopale per i problemi sociali e il lavoro)



ore 10.45 \* **2ª Relazione**

*Cambiamento sociale, nuove tecnologie e prospettive sul futuro*  
(Prof. Achille ARDIGÒ, Professore di sociologia - Università di Bologna)

ore 12.00 \* Dibattito

ore 15.30 \* **Comunicazioni su**

*L'impatto delle nuove tecnologie*

1. *Lavoro, occupazione, impresa* (Prof. Romano PRODI, Presidente dell'IRI)
2. *Salute e ambiente* (Prof. Leopoldo ELIA, ex Presidente Corte Costituzionale, Senatore della Repubblica)
3. *Il Sud* (Dott. Bruno MANGHI, Segretario Generale CISL di Torino)
4. *Ambiti di comunicazione* (Prof. Pierpaolo DONATI, Professore di sociologia - Università di Bologna)

ore 18.15 \* Dibattito

#### **Giovedì, 19 novembre**

ore 9.00 \* **3ª Relazione**

*Solidarietà per il discernimento etico e il governo politico* (Prof. Adriano BAUSOLA, Rettore Università Cattolica - Milano)

ore 10.15 \* **Interventi di:**

1. Dott. Franco MARINI, Segretario Confederale CISL;
2. Dott. Giancarlo LOMBARDI, Presidente Federtessili, Imprenditore;
3. On. Mino MARTINAZZOLI, Deputato al Parlamento

ore 11.30 \* Dibattito

ore 15.30 \* Lavori in Commissione

#### **Venerdì, 20 novembre**

ore 8.00 \* Celebrazione Eucaristica presso la Basilica di S. Maria Maggiore per l'Anno Mariano

ore 10.30 \* Lavori in Commissione

ore 15.30 \* Lavori in Commissione

**Sabato, 21 novembre**

ore 9.00 \* Conclusioni di S.E. Mons. F. CHARRIER

ore 11.00 \* Sintesi dei lavori delle Commissioni

## COMMISSIONI DI STUDIO

### AMBITO SOCIO-CULTURALE

1. *La scuola di fronte alle nuove tecnologie: istruzione o educazione?* (Prof. Michele COLASANTO, Professore di scienze politiche sociali e del lavoro - Università Cattolica di Milano)
2. *La famiglia di fronte alle nuove tecnologie: strumento, gioco o consumo?* (Prof. Giorgio CAMPANINI, Professore di storia dottrine politiche - Università di Parma)
3. *I mass-media di fronte alle nuove tecnologie: verità, opinione o ideologia?* (Prof. Gianfranco BETTETINI, Docente universitario di teoria e tecnica delle Comunicazioni di massa - Università Cattolica di Milano)
4. *La cultura del sociale tra individualismo e collettivismo* (Prof. Franco TOTARO, Professore di filosofia morale - Università di Macerata)

### AMBITO ECONOMICO

5. *Nuove dimensioni nel mondo del lavoro:*
  - a) *Impresa, imprenditività, imprenditore* Prof. Marco MARTINI, Professore di contabilità - Università statale di Milano
  - b) *Il sindacato oltre la crisi di rappresentanza* (Dott. Gianfranco SOLINAS, Direttore Scuola-CISL di Taranto)
6. *Occupazione e nuove figure professionali* (Prof. Fabio GOBBO, professore di economia politica - Università di Bologna)

### AMBITO POLITICO

7. *Solidarietà, volontariato e diritti dei più deboli* (Mons. Giuseppe PASINI, Direttore Caritas Italiana)
8. *Governo dell'economia tra efficienza e solidarietà* (Dott. Michele DAU, Amministratore delegato Società S.P.S. - già Condirettore del CENSIS)
9. *La partecipazione tra crisi di governabilità e riscoperta della politica* (Prof. Ivan COLOZZI, Professore di sociologia - Università di Bologna)

AMBITO PASTORALE

10. *Chiesa e uomini del lavoro: quale educazione alla solidarietà?* (Mons. Angelo SALA, Incaricato regionale Lombardia pastorale sociale e lavoro)
11. *Ritmi dello sviluppo tecnologico e ritmi dell'uomo: per una spiritualità cristiana nella civiltà tecnologica* (P. Bruno SECONDIN, Professore di teologia spirituale - Università Gregoriana)
12. *Teologia e morale di fronte alle nuove tecnologie* (Don Paolo DONI, Professore di teologia morale - Facoltà Teologica Italiana Settentrionale, Sezione Padova)

SEDE DEL CONVEGNO

Hotel Ergife

Via Aurelia, 619 - Tel. 06/38.74

SEGRETERIA DEL CONVEGNO

*Fino al mattino del 17 novembre:*

C.E.I. - Circonvallazione Aurelia, 50 - 00165 ROMA

Tel. 06/62.37.141

*Dal pomeriggio del 17 novembre: presso la Sede del Convegno*

## Aggiornamento e formazione dei formatori Piani regionali di formazione Esperienze innovative

Umberto Tanoni

### 1. AGGIORNAMENTO E FORMAZIONE DEI FORMATORI

#### 1.1. Training per il Consiglio Direttivo e per i Segretari di Settore

Il cambio socio-culturale e l'innovazione tecnologica esigono continue e attente riflessioni da parte degli operatori di Formazione professionale a cominciare da coloro che hanno la responsabilità della promozione culturale e della elaborazione progettuale: è nato da questa esigenza il *Training* per il Consiglio Direttivo e per i Segretari di Settore svolto in due fasi, la prima presso la Domus Aurea dal 24 al 28 novembre 86, e la seconda presso l'Università salesiana dal 7 al 9 maggio 87.

Hanno animato la prima fase il Prof. Manuel Gutierrez dell'ENAIP, il Prof. Michele Pellerey e l'Ing. Natale Zanni dell'UPS, il Dr. Alfredo Troiani della Regione Lazio, e il Dr. Fulvio Ghergo dell'ISFOL; mentre nella seconda fase questo ruolo è stato assolto dal Dr. Nicola Frescura dell'ANCIFAP, dalla Dr.ssa Marinella Giovine, dal Dr. Luciano Forlani e dal Dr. Fulvio Ghergo dell'ISFOL.

##### 1.1.1. *La prima fase*

La finalità ultima della FP è educare e valorizzare al meglio la risorsa uomo. Il CNOS trova specificità e legittimazione perciò solo nel mettere al centro del suo intervento formativo la persona.

Il Training incentrato su formazione professionale e politica del lavoro ha voluto individuare le metodologie migliori per garantire risultati efficaci alla formazione professionale CNOS.

Una volta la programmazione era centralizzata, mentre oggi si è pervenuti alla cultura e alla strategia del decentramento: dai programmi espressi nelle monografie ministeriali si è passati alla programmazione regionale e alla progettualità degli Enti sancita e garantita dalla legge 845/78. La progettualità che pertanto diventa la metodologia determinante si realizza attraverso la *strategia modulare* diffusa concretamente all'interno dell'Ente con la sperimentazione delle guide curriculari, le quali per altro incontrano ancora un certo grado di resistenza, che rallenta il modo nuovo di fare formazione.

Incertezza inoltre è diffusa anche da confuse proposte di revisione della 845/78 e dal dibattito in corso all'interno del mondo imprenditoriale che mirano ad un depotenziamento e ad un ridimensionamento del sistema regionale di FP. È evidente, comunque si concluda il dibattito, la tendenza alla realizzazione di un nuovo sistema di FP attraverso la riduzione del «consolidato» e la utilizzazione di alcuni operatori in azioni di supporto alla formazione professionale.

Questo modello, iniziato nelle Regioni Puglia e Abruzzo, sembra espandersi anche in altre Regioni ed è legittimato dalla piattaforma per il rinnovo del CCNL, che vuole scindere il ruolo del docente unico in funzioni professionali emergenti, quali il progettista di FP, l'orientatore, il ricercatore. Di fronte a questa ipotesi il CNOS in termini vocazionali come vuol situarsi? Non sembra opportuno limitarsi al «consolidato», ma sembra necessario dare contributi consistenti allo sviluppo della metodologia della progettualità.

Se in Puglia si è partecipato forzatamente agli *Staff*, cedendo dolorosamente operatori di indubbio valore alle Province, in Abruzzo si punta alla partecipazione allo *Staff* come struttura, battendosi per la creazione di *Staff* pubblici e di *Staff* di Ente i cui operatori vanno a rinforzare gli organici delle sedi regionali, alle quali la Regione demanda l'assolvimento delle funzioni di *Staff* nelle circoscrizioni del lavoro stabilite dalla legge 56.

### 1.1.2. *La seconda fase*

La valorizzazione della persona oltre che obiettivo dell'Ente trova riscontro anche nel piano annuale per l'occupazione elaborato nel 1985 dal Ministero del lavoro. E sull'analisi di questo piano si è sviluppata la seconda fase del *Training*.

Gli scenari presentati però non solo non lanciano segnali positivi per

l'occupazione, ma fanno prevedere situazioni assai negative per il futuro, se non si utilizza al meglio la metodologia della progettualità nella FP. Infatti l'innovazione tecnologica da sola, non risolve il problema della disoccupazione. Come non lo risolve la nuova organizzazione del lavoro. Migliore occupabilità, non maggiore occupazione, può essere data solo da una formazione migliore. Però anche se l'innovazione tecnologica non risolve da sola il problema della disoccupazione va tenuta presente soprattutto nel momento della progettazione formativa orientata non su modelli rigidi, ma sulla specializzazione flessibile, su alto contenuto culturale, su autonomia e responsabilità, sulla attitudine al lavorare in gruppo, e sulla capacità di soluzione dei problemi anche in situazione di incertezza. In queste prospettive la FP deve fare un salto di qualità divenendo sistema di formazione permanente, che non opera nei momenti della crisi e, per la crisi, ma che opera all'interno della programmazione regionale finalizzata allo sviluppo e alla migliore qualità della vita.

Il progetto CNOS vuole contribuire alla formazione di un sistema di FP che, rispondendo alla domanda varia e disparata, permette al giovane e all'adulto di orientarsi all'interno delle nuove tecnologie, con una attrezzatura culturale capace di reggere il cambiamento rapido, pervasivo, globale. Se l'occupazione resta il problema numero uno e le nuove professioni rappresentano il problema numero due, la soddisfazione delle nuove esigenze formative attraverso una saggia progettualità, rappresenta l'avvio di soluzione dei due problemi.

Uno dei crocicchi essenziali di questo progetto è l'*Alternanza*, «temporale» nella vita, e «spaziale», quale momento dell'itinerario formativo di scuola e lavoro (*Stage*).

La legge 845/78 pone le basi per operare, anche se offre dei limiti negativi nella definizione di tempi brevi (4 cicli), dovuta alla necessaria distinzione dai modelli statali: i 4 cicli sono generalmente, insufficienti per utenze poco omogeneizzate, poco motivate o demotivate, condizionate o svantaggiate.

Il rischio è di sovrapposizione del *Programma* al *Progetto*, e quindi di grave *ibridismo* tra *Guida curricolare* e modello scolasticizzato. Volendo superare questa empanse la riflessione già abbastanza avanzata del CNOS propone un progetto flessibile ed aperto, attento ai bisogni dei soggetti in formazione per i quali si può rendere necessario il superamento dei limiti della 845, o con l'introduzione di cicli propedeutici e di orientamento, o con cicli di specializzazione o post-qualifica, o con contratti formazione lavoro.

Sono state queste le conclusioni del *Training* che ha permesso una specie di allineamento delle conoscenze, delle esperienze e degli obiettivi al fine

di realizzare una politica omogenea su tutto il territorio nazionale, nonostante le necessarie differenziazioni regionali.

## **1.2. Seminari di studio su orientamento e FP e su CNOS e territorio**

Tra la prima e la seconda fase del *Training* il CNOS ha organizzato a Roma due seminari: uno su *Orientamento e Formazione Professionale* e l'altro su *CNOS e Territorio*.

### *1.2.1. Educare la domanda di orientamento*

Hanno partecipato al Seminario su Orientamento e FP, animato da Severino De Pieri, presidente nazionale COSPES, e da Umberto Tanoni, Direttore Nazionale CNOS/FAP, operatori del CNOS, orientatori del COSPES, esperti dell'UPS. Far orientamento significa dare alle persone strumenti che facilitino la progettazione della propria identità e offrire modelli culturali che mettano in risalto l'immagine del lavoro, le aspettative che suscita, i comportamenti sociali che richiede. L'orientamento diventa perciò una modalità educativa permanente che «assicura una assistenza atta a favorire la maturità... nelle scelte della vita» potenziando le capacità della persona in crescita, così che, realizzando integralmente se stessa, si inserisca in modo creativo e critico nella società in trasformazione. Obiettivo finale dell'orientamento è quindi la costituzione della identità personale e sociale del soggetto in un adeguato progetto di vita inteso come «compito aperto» alla realtà comunitaria e sociale e come appello alla attuazione di valori.

### *1.2.2. CNOS e territorio*

Gli atti del Seminario su CNOS e territorio sono stati pubblicati sul numero monografico di Rassegna CNOS del maggio 87. Lo richiamiamo pertanto solo per riferire il panorama completo delle attività di formazione e aggiornamento svolte nell'esercizio 1986/87.

## **1.3. Operazione Proposta Formativa**

I direttori e i coordinatori di CFP si sono confrontati in due riusciti seminari, a Como (23-25 luglio) e a L'Aquila (3-5 settembre), dando così

inizio alla «Operazione Proposta Formativa», utilizzando quale strumento di lavoro la bozza della proposta formativa rinnovata.

La FP oggi deve permettere un miglior utilizzo delle nuove tecnologie, una migliore prestazione lavorativa, una migliore organizzazione del lavoro, una sempre più alta valorizzazione della persona. Per raggiungere queste finalità è necessaria una metodologia rigorosa che faccia riferimento alla curricularità continuamente vivificata da creatività, flessibilità, fantasia, e ad interventi progettuali specifici la cui dimensione formativa deve essere sempre più esaltata. Il progetto enucleato in obiettivi, contenuti, metodi, verifica deve dare come risultato finale soggetti formati per i quali diventa essenziale il momento della realizzazione che avviene attraverso il rapporto, il dialogo, la prevenzione, la valorizzazione delle risorse, la uguaglianza delle opportunità, tramite una attenta operazione di discriminazione positiva che esige maggior impegno dove più vistose sono le carenze.

Ma il progetto formativo non è un prodotto di un «ingegnere», anche geniale, che pensa per conto di chi poi deve realizzare l'opera. Il progetto formativo è un prodotto della Comunità e insieme è uno strumento che realizza la Comunità formativa, fatta dagli operatori di FP, salesiani e laici, dai genitori, dai soggetti in formazione, dagli ex allievi.

Il progetto perciò è un fatto essenziale che garantisce la costruzione della Comunità, o in termini più laici, ma non meno pregnanti, la collegialità dell'intervento formativo nel quale ogni componente interessata mette il suo tassello insostituibile di responsabilità e di partecipazione.

Appare evidente che il progetto, pur non essendo uno strumento di comunicazione interna che garantisce l'istituzione, per evitare che diventi fattore di divergenza ideologica ed operativa, deve essere molto concreto e deve poggiare su un quadro di riferimento: la proposta formativa che costituisce la *mediazione* tra gli «elementi e le linee del progetto educativo e pastorale salesiano» e la situazione culturale, politica e sociale, istituzionale dell'attuale sistema di FP. «L'operazione proposta formativa» non è perciò un atto accademico e neppure una acculturazione astratta degli operatori di FP. Con questa operazione il CNOS inizia un'impresa di portata storica: progetta la presenza della Congregazione salesiana in Italia nel sistema di FP per gli anni '90.

Con queste convinzioni i Direttori e i Coordinatori del CNOS hanno voluto acquisire capacità di lettura e di comprensione della bozza della proposta formativa rinnovata, hanno voluto capire la portata e il significato della mediazione che la proposta formativa è chiamata a realizzare, hanno dato opportuni suggerimenti per la semplificazione di alcune ridondanze e per la



implementazione di elementi significativi, che in alcuni passaggi sono sembrati carenti, hanno studiato strategie per la socializzazione della proposta formativa, affinché diventi patrimonio culturale dell'Ente costruito con la partecipazione di ogni operatore impegnato nella FP.

A questo proposito i Direttori si sono impegnati ad attuare entro l'anno iniziative concrete in ogni CFP, tra le quali una giornata della Proposta Formativa rinnovata.

#### **1.4. Ricerca di una nuova cultura del lavoro**

Il ruolo dell'operatore di FP si esercita nella rilevazione della domanda e dei bisogni di formazione, nella progettazione formativo-didattico, nella gestione degli interventi e nella verifica e valutazione dei risultati. Se queste sono le funzioni che il ruolo di operatore comporta, questi, oltre ad insegnare la sua disciplina, deve possedere la capacità di progettazione e di coordinamento degli interventi formativi. E se questo vale per ogni operatore vale soprattutto per i docenti di cultura generale, che hanno il compito di dare senso a tutta la FP valorizzando al meglio la risorsa uomo, poiché lo sviluppo della persona passa necessariamente attraverso la cultura intesa come incontro con un patrimonio oggettivo di conoscenza di beni e di valori, e come processo personale di acquisizione, rielaborazione, e arricchimento per partecipare attivamente allo sviluppo della società.

All'interno del CNOS questo progetto viene realizzato stimolando i soggetti in formazione a ricercare sistematicità e significato globale della loro esperienza attraverso il confronto con un modello specifico di cultura professionale elaborato dal settore culturale, animato dai Proff. Carlo Nanni e Mario Toso dell'UPS. Il modello si basa su questi elementi:

*a)* ogni uomo ha diritto ad una cultura di base, integrale e universale, che gli permetta di crescere, svilupparsi, collaborare alla realizzazione di una migliore qualità della vita;

*b)* un'educazione sociale, politica, civile, realizzata attraverso l'acquisizione di una cultura che proviene dall'uomo, che è dell'uomo, che è per l'uomo, costruisce una società dinamica in tensione verso traguardi sempre più significativi;

*c)* il cambio d'epoca, l'innovazione tecnologica, l'evoluzione dei rapporti sociali pongono come urgente il problema di un ripensamento del concetto di professionalità, come è stato esposto da Giancarlo Milanese in altro articolo di questa rivista;

d) una formazione culturale globale che non è ristretta in compartimenti-stagno disciplinari, ma si intreccia con i problemi tecnico-scientifico operativi alla soluzione dei quali interviene ispirandosi ad un quadro di valori cristiani e salesiani che sono i valori della libertà, della solidarietà, della responsabilità, della partecipazione.

Il Settore di cultura generale del CNOS ha contribuito a realizzare questo progetto attraverso l'elaborazione di sussidi culturali che durante il seminario di L'Aquila (13-18 luglio) sono stati presentati dagli autori ai docenti verificando obiettivi, contenuti, metodologia, modalità d'uso.

Ne è uscito un quadro globale, un progetto chiaro e organico all'interno di un sistema in cui si intrecciano vissuti umani e culturali sempre più significativi ai fini di una formazione globale e integrale. Si è vista chiaramente la coerenza tra la bozza della proposta formativa rinnovata, la guida curricolare di cultura generale e la edizione sperimentale dei sussidi descrittivi.

Si è infine individuato l'iter operativo dei sussidi: si procederà ad una seria sperimentazione delle bozze dei sussidi presentati durante il seminario; si passerà poi ad un confronto dei risultati con gli autori e con i consulenti della sede nazionale per raggiungere uniformità di linguaggio e di metodologia, e ad una organica risistemazione dei contenuti.

## **1.5. Innovazione tecnologica e strategie formative**

### *1.5.1. Informatica e disegno tecnico*

Poiché il tecnigrafo viene sostituito abbastanza rapidamente negli uffici tecnici dal computer il Settore meccanico ha voluto far prendere coscienza di questo fenomeno a 20 docenti, riuniti in un primo momento a Verona dal 6 al 10 luglio 87 e successivamente alla EMU di Milano e alla IBM di Gallarate dal 15 al 16 ottobre 87. Ha voluto anche tentare alcune esperienze operative, attraverso l'uso di stampanti grafiche e del Plotter. Ha animato il seminario l'Ing. Luigi Coffele, segretario del settore, con la partecipazione della Ditta Athesia.

I docenti hanno potuto confrontarsi con le nozioni base sulle tecniche informatiche relazionate al disegno tecnico (CAD), leggere, interpretare e tradurre in linguaggio informatico disegni raffiguranti particolari meccanici con relativi simboli e convenzioni e le loro caratteristiche tecnologiche e meccaniche, elaborare cicli di fabbricazione di particolari meccanici.

### 1.5.2. Automazione industriale e impianti elettrici

In collaborazione con la PAC di Torino 20 docenti del Settore elettromeccanico riuniti a L'Aquila dal 6 al 10 luglio 87, e in un secondo tempo a Torino dal 1 al 2 ottobre, hanno affrontato esperienze di progettazione elettrica con nuovi componenti, approfondendo le conoscenze tecnico-progettuali dei circuiti elettrici per il controllo di motori, sequenze e servomeccanismi elettro-oleopneumatici; hanno acquisito conoscenze sull'antifortunistica e sulle norme di sicurezza relative ai nuovi prodotti, hanno fatto esperienze sull'uso dei controllori logico programmabili (PLC) come sostitutivi delle apparecchiature tradizionali.

### 1.5.3. Il controllore logico-programmabile nei processi di automazione

Il Prof. Mario Miglino, Preside dell'Istituto tecnico industriale per petiti elettronici di Brescia, insieme al segretario di Settore Prof. Sergio Fiorino, ha animato, nella cornice del «Verde soggiorno» di Gualdo Tadino (PG) dal 20 al 24 luglio, e alla BIAS di Milano dal 30 al 31 ottobre 20 docenti del settore elettronico che si proponevano l'obiettivo di acquisire la capacità di scegliere i criteri per un razionale ed adeguato impiego dei PLC nei processi di automazione, e di progettare e programmare sistemi di automazione sempre con PLC.

Il ricco programma partiva dall'analisi dei linguaggi più evoluti di programmazione, portava a conoscenza i migliori dispositivi di programmazione, faceva fare esperienze di collegamento di sensori ed attuatori, di sistemi di interfacciamento per grandezze analogiche e proporzionali. Lo «studio» operativo di un modello didattico per la simulazione di un semplice sistema di automazione gestito da PLC ha coronato l'intenso e proficuo lavoro.

### 1.5.4. Perfezionamento di docenti «giovani» del settore grafico

Il Settore grafico, su iniziativa del segretario Prof. Mario Molinari, si è posto l'obiettivo di mettere i docenti in grado di confrontarsi con le nuove tecnologie grafiche e di apprenderne «sul campo» l'uso didattico ed operativo. L'iniziativa si è svolta attraverso contatti diretti dei CFP interessati con il segretario di Settore che ha organizzato a Verona uno stage applicativo delle nuove tecnologie. I tutors cui sono stati affiancati i docenti a Verona si sono impegnati a fare visite periodiche nei CFP di provenienza dei loro «allievi» per le opportune verifiche nella applicazione delle tecnologie sperimentate.

### 1.5.5. *Grafinformatica multimediale*

Dal 17 al 18 settembre si è svolto a Torino il primo corso *interattivo di Grafinformatica multimediale*, organizzato da CITS (Consiglio italiano per la formazione tecnico-professionale nel campo della stampa), che si è avvalso della collaborazione del magistero professionale grafico interscuola, della scuola grafica universitaria del politecnico di Torino e della consulta grafica di coordinamento.

I sussidi didattici ai quali si è fatto riferimento costante sono «*Grafica*» e «*Proiezioni didattiche TEMT*» N. 5, dedicato alla multimedialità. Animatore del corso è stato il Prof. Giuseppe Pellitteri, del politecnico di Torino, il quale ha voluto con questa iniziativa avviare una esperienza e una metodologia in cui i partecipanti sono contemporaneamente allievi e docenti portando ciascuno la propria competenza e arricchendosi vicendevolmente l'uno dell'esperienza dell'altro.

### 1.6. **Le iniziative regionali**

Accanto alla notevole attività di aggiornamento coordinata dalla sede nazionale e realizzata dai settori professionali si è verificata una efficace fioritura di iniziative regionali di cui è giusto riferire.

In Piemonte il Settore meccanico ha aggiornato i docenti con un modulo base di oleodinamica e tecnica dei comandi, con l'elaborazione di unità didattiche di officina, con l'approfondimento delle tecnologie della saldatura e dei controlli non distruttivi, mentre il Settore elettromeccanico ha approfondito tecniche di disegno e progettazione assistita dal calcolatore (CAD).

Il Settore culturale ha organizzato un seminario su *Etica e Professionalità* e un corso sulla gestione dell'apprendimento per conto dell'ACEF.

In Lombardia il CFP di Brescia ha organizzato un corso di CAD per i docenti di meccanica e un corso su PLC e CAE per i docenti di elettromeccanica, ai quali hanno partecipato docenti anche di altri Centri e di altri Enti.

I temi dell'aggiornamento dei docenti della Regione Lazio sono stati oleodinamica, informatica e telematica, automazione industriale.

La Associazione CNOS FAP Sicilia ha avuto l'approvazione del suo nutrito piano di aggiornamento che sarà realizzato entro il 1987 e che spazia dalle tecniche contabili nella gestione del CFP, a moduli di elettropneumatica, oleodinamica, controllori logico-programmabili, moderne tecniche di saldatura e criteri e strumenti per la valutazione.

La Regione Veneto ha continuato il suo programma di aggiornamento finalizzato alla sperimentazione di nuovi curricula formativi nel secondario.

La Associazione CNOS FAP Regione Abruzzo invece ha voluto colmare le lacune createsi in questi ultimi anni, organizzando un corso di alfabetizzazione informatica per i docenti che erano ancora poco attrezzati in questo settore.

## **2. PIANI REGIONALI DI FORMAZIONE**

### **2.1. Il piano triennale della regione Lombardia (1987-1990)**

Puntuale come sempre la Regione Lombardia ha diffuso il piano triennale delle attività di FP 1987-1990 dal quale traspare un rinnovamento che merita particolare attenzione.

Il CNOS si associa alla lettura critica e alla valutazione date dall'Assessorato alle attività dell'ultimo triennio nel quale limitato si è rivelato l'accento sulla innovazione. Alle motivazioni messe in evidenza nel documento regionale il CNOS aggiunge la scarsa trasparenza del mercato del lavoro e le limitate risorse finanziarie che non consentono progettualità adeguata e sempre rinnovata.

Riguardo al rapporto scuola e formazione professionale, nessuno mette in discussione la necessità di innalzamento dell'obbligo di istruzione dai 14 ai 16 anni, ma l'operazione non potrà essere ricondotta ad un semplice atto amministrativo o anche legislativo che non siano sottoposti ad un dibattito serio che permetta di valutare tutti gli aspetti problematici a livello istituzionale e a livello sociale; per il CNOS gli aspetti didattici e psicologici dei giovani interessati assumono particolare rilevanza.

Il fatto che nel piano triennale si dica che il biennio per l'assolvimento dell'istruzione obbligatoria non può strutturarsi su un canale unico è positivamente condiviso dal CNOS che si mette a disposizione della Regione per eventuali sperimentazioni, con la prospettiva di dimostrare la reale possibilità di soddisfazione dell'obbligo di istruzione anche nella formazione professionale. Piace anche al CNOS la politica della Regione che si pone il problema della risposta sociale che la FP può dare alla promozione professionale di giovani meno dotati e non per questo destinati all'emarginazione attraverso percorsi formativi personalizzati, offrendo possibilità concrete di scelte tra proposte diverse, favorite da un processo di orientamento.

## 2.2. Il piano 1987/88 della Emilia Romagna

Con le direttive per la predisposizione del piano 1987/88 la Regione Emilia Romagna intende consolidare lo sforzo di rinnovamento avviato con l'anno 86/87, centrato sulla flessibilizzazione dei meccanismi di programmazione al fine di facilitare l'integrazione degli interventi di FP con le politiche di sviluppo economico e del lavoro, promosse a livello territoriale. Su questa linea la Regione propone la prosecuzione del «Progetto informatica» e la promozione di un «Progetto pilota» per la diversificazione dei percorsi formativi di primo inserimento, con il quale intende avviare una sperimentazione di modularizzazione del sistema formativo tramite possibili combinazioni di percorsi calibrati sulle caratteristiche dei soggetti da formare, e finalizzati a concreti sbocchi occupazionali. Tale progetto è teso a sperimentare una impostazione del sistema di FP in grado di fornire opportunità di qualificazione alle categorie in difficoltà sul versante dell'inserimento lavorativo.

Lo schema del piano pur con tutti gli elementi innovativi è quello tradizionale della Regione Emilia-Romagna che prevede un sistema così articolato: un canale per la formazione al lavoro comprendente formazione di base, formazione integrativa rispetto alla scuola di stato, formazione di secondo livello, e un canale di formazione sul lavoro che raggruppa interventi per contratti di formazione-lavoro e per apprendisti, di qualificazione sul lavoro, di aggiornamento, perfezionamento e riconversione industriale.

Su questo schema balza chiaramente alla attenzione il denominatore comune della formazione, che è la progettualità tesa ad evitare la programmazione meccanica o ripetitiva di iniziative poco riapendenti alle esigenze reali di intervento: ogni corso, secondo questa irrinunciabile esigenza va ideato, pensato e messo a punto in riferimento ad esigenze specifiche del mondo del lavoro e tenuto conto della caratteristiche dei partecipanti.

Quali strumenti didattici le direttive propongono, insieme alle lezioni e alle esercitazioni di laboratorio, le visite di studio, le ricerche di gruppo, gli stages, mentre per la realizzazione concreta degli interventi esigono il coordinamento delle attività, i comitati tecnici di progetto, le verifiche intermedie e finali. Un altro elemento di novità che merita riflessione è costituito dalle modalità di finanziamento molto flessibili, che vanno dal finanziamento a parametro corsuale, al finanziamento a progetto, al finanziamento a contributo.

Ci sembra utile infine riflettere un attimo sullo schema operativo del progetto-pilota cui possono accedere soggetti che vengono dalla scuola dell'obbligo o dalle varie classi della scuola superiore, o dalla disoccupazione. Per ogni categoria, l'abbiamo già detto, sono previsti percorsi formativi diver-

sificati, preceduti però tutti, e qui sta la novità, da un modulo di orientamento finalizzato a favorire il recupero motivazionale e la scelta tra le diverse possibilità in termini di rientro scolastico o di accesso al sistema di FP, o di transizione al lavoro attraverso la ricostruzione e l'analisi delle esperienze precedenti e la conseguente valutazione delle risorse personali da investire insieme alla presa di contatto con contesti lavorativi e formativi, e la conseguente valutazione delle risorse occupazionali e formative disponibili a livello territoriale. Il CNOS, nonostante trovi riduttivo il concetto di orientamento, condivide l'impostazione e le linee del progetto che garantisce formazione finalizzata alla soddisfazione dei bisogni e flessibilità culturale ed organizzativa all'interno dei CFP.

### **2.3. Il piano poliennale della Regione Abruzzo**

La Regione Abruzzo pur partendo da premesse pienamente condivisibili, quali il bisogno di realizzare un servizio formativo efficiente, di garantire ai lavoratori una FP efficace per restare o per andare nel mercato del lavoro, di permettere agli Enti di vivificare le loro proposte formative, di ricostruire la dignità professionale degli operatori, propone nel piano poliennale iniziative che rischiano la destabilizzazione totale del sistema di FP.

Una di queste iniziative che preoccupano gli Enti di FP è l'esasperazione del localismo frammentando la FP in tanti comprensori nei quali dovrebbero operare *staff* di operatori con funzioni di ricerca e documentazione, osservazione del mercato del lavoro, informazione e orientamento professionale, promozione culturale. Con la creazione di questi *staff* territoriali, di cui non è ben definita la natura giuridica, si espropria di fatto la sede regionale degli Enti delle funzioni che le sono assegnate dall'art. 12 lett. d. del regolamento di attuazione della legge regionale 63/79.

Sarebbe meglio, e questa è la linea politica degli Enti, pensare a *staff* pubblici e a *staff* di Enti convenzionati, singoli o associati, che nel rispetto del pluralismo sancito dall'art. 5 della legge 845/78, e dall'art. 6 della legge regionale 63/79 sviluppino sul territorio le funzioni programmate nel rispetto di tutte le proposte formative, e a garanzia del necessario adeguamento e sviluppo della FP in armonia con la programmazione regionale.

Inoltre gli Enti di FP non condividono che i componenti degli *staff* siano scelti attraverso graduatorie uniche regionali, che, di fatto, avviano un processo di pubblicizzazione del settore.

Un'altra iniziativa che lascia perplessi è l'aggiornamento tecnico degli o-

operatori, programmato sulla base di professionalità intuitive, ma non certo individuate attraverso una seria ricerca, come altre Regioni correttamente hanno fatto prima di accingersi ad un'impresa assai dispendiosa e dagli esiti molto dubbi.

La terza iniziativa che gli Enti contestano, pur essendo aperti a fare formazione, come sempre han fatto a tutte le utenze, è la riduzione del 35% rispetto al 1986/87 delle attività formative consolidate, sia di primo che di secondo livello. Il piano della Regione Abruzzo sembra non avere come filosofia dominante la risposta ad una domanda di formazione emergente dai giovani e dal mondo della produzione, ma la collocazione contingente degli operatori in una speciale «cassa integrazione» camuffata da attività di aggiornamento.

A questa logica gli Enti si oppongono con tutte le iniziative legali possibili poiché la destabilizzazione di un apparato, che fino ad ora ha dato risultati soddisfacenti, non è motivata da ragioni culturali, ma solo da incapacità di procurare le risorse necessarie alla soddisfazione dei bisogni formativi.

### **3. ESPERIENZE INNOVATIVE**

Non possiamo esimerci dal parlare di due esperienze vissute a Vasto e a Verona.

3.1. Il CFP di Vasto sta innovando parte della sua attività formativa con una risposta precisa ai bisogni del territorio. Ha realizzato per l'animazione della zona «167» (edilizia popolare e popolazione a rischio) a Vasto e a Sansalvo, attraverso una ricerca intervento, una valida preparazione professionale di 16 giovani animatori e uno stage applicativo che ha dato risultati apprezzati dall'Ente locale che pensa di mandare a regime l'attività proposta, utilizzando la professionalità acquisita dai sedici operatori.

Sulla scia della formazione informatica che per questo CFP., ormai si considera «consolidata» si stanno preparando 15 esperti in progettazione assistita dal calcolatore al fine di soddisfare la domanda degli uffici tecnici dell'Ente locale e delle industrie della città.

Con il patrocinio del Comune di Vasto e del consorzio intercomunale per la tutela dell'ambiente si sta attuando la formazione di «Conduttori di impianti di trattamento delle acque reflue e dei rifiuti solidi» che saranno in grado di assicurare l'efficienza degli impianti di trattamento in funzione del variare del carico inquinante e delle sue tipologie, di formulare proposte agli



organi interessati per modifiche da apportare agli impianti, di addestrare e formare personale subalterno.

3.2. Il 14 maggio si è svolta la prima giornata Europea del Rotocalco che è stata organizzata dalla *Gravure Education Foundation* e dal *Centro per la Formazione professionale grafica* «San Zeno» di Verona. Sono stati graditissimi ospiti stranieri *Berca Edward*, *R.R. Donelley and Jons*, *Warren Daun*, presidente *Gravure Education Foundation*, *Harvey George*, Ex V.P.A.A., *Antonio Abbondio*, direttore ESIG di Losanna.

L'industria rotocalcografica era rappresentata dalla *Arnoldo Mondadori* di Verona, dalla *Burgo Pack* di Lugo Vicentino, dalla *Famiglia Cristiana* di Alba, dalla *ILTE* di Torino, dalla *Rizzoli* editore di Milano, dalla *Rotocalcografica internazionale* di Milano. Animatori della manifestazione discreti ma onnipresenti, i professori *Paolo Cottino* e *Mario Molinari*.

Sicuramente interessanti sono state le relazioni dell'ing. Saraceno della Mondadori, e dell'ing. Vittorio Merlo dell'ILTE, come significativo è stato l'intervento del Sig. Warren Daun che si è rivelato vivace animatore di gruppo con fine senso dell'umorismo e con una grande capacità di suscitare l'attenzione dicendo le verità più grandi con le parole più semplici. Ma il momento clou della giornata, è stato vissuto durante la visita al centro grafico dove si sono potuti ammirare tanti giovani al lavoro, e tante modernissime attrezzature, delle quali è giunto il tempo di parlare.

Il centro per la formazione grafica San Zeno di Verona, infatti, è dotato di attrezzature di avanguardia, parte di proprietà del Centro e parte donate o prestate da aziende prestigiose. Il Centro CNOS/FAP San Zeno nella persona del direttore prof. Luigi Fumanelli ha voluto ringraziare tutte le aziende per questa generosa collaborazione mentre prendeva in consegna il *Sistema integrato Imager I* della *Scitex-Europa*. *Richard Burcke*, responsabile grandi clienti della *Scitex*, ha replicato esortando i giovani presenti a profittare delle opportunità di formazione che il Centro grafico San Zeno offre loro, anche attraverso il contributo della sua azienda.

Il dr. Mazzeri, presidente della *Crosfield Italia*, un ex-allievo del Centro, ricordando tempi felici di formazione guidato dal professor *Chasseur*, ha pregato il prof. *Fumanelli* di accettare i doni o i prestiti d'uso da parte delle aziende, e di non ringraziare affatto poiché non il Centro ma le aziende debbono dire *grazie* per l'onore che loro si concede di permettere ai giovani di formarsi sulle loro attrezzature. La tavola rotonda moderata con sottileumorismo e con efficacia dal prof. *Abbondio*, ha rivelato la preparazione dei giovani interlocutori presenti in sala, ai quali è stata garantita, a seguito del

buon livello di professionalità raggiunta, l'occupazione da parte del sig. *Warren Daun*. Al di là dei contenuti tecnici della giornata che, a nostro avviso, sono stati altissimi, sono necessarie alcune considerazioni sul reale significato della manifestazione.

Una prima considerazione si riferisce alla collaborazione tra Centro ed aziende. Pensiamo sia questa l'integrazione tra scuola e mondo del lavoro che si cerca ma che non si verifica spesso nelle esperienze concrete.

La seconda considerazione si riferisce ai livelli di professionalità necessari oggi per entrare nel mondo del lavoro e che si possono raggiungere se un Centro ha un progetto formativo aperto ai contributi del territorio, dal quale attinge istanze, risorse, cultura e al quale restituisce uomini che su di esso si sanno comportare ai livelli migliori socialmente e professionalmente.

La terza considerazione è legata alla filosofia formativa basata su una Guida curricolare da sperimentare e i cui obiettivi e contenuti vengono costantemente aggiornati al fine di evitare obsolescenza culturale e caduta d'interesse.



# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

Natale Zanni

CHANG H. C. Ausilia, *Interdisciplinarietà e ricerca nella scuola*, Roma, CIOFS, 1985, pp. 177.

È uno studio che si prefigge di contribuire all'aggiornamento dei docenti della scuola post obbligo presentando il problema da vari punti di vista. L'idea di fondo che collega le diverse parti si potrebbe così riassumere: «interdisciplinarietà e ricerca come metodi didattici costituiscono la via obbligatoria da percorrere attraverso le discipline di studio per raggiungere le finalità educative...».

Nella prima parte viene affrontato il problema delle discipline di studio a fondamento della interdisciplinarietà e della ricerca come metodi didattici: il significato etimologico del termine «disciplina»; il significato di scienza, disciplina e di materia di studio con le implicanze pedagogiche-didattiche che le diverse interpretazioni possono comportare. Nella seconda parte si affronta il tema dell'interdisciplinarietà nella scuola: la questione «interdisciplinarietà»; la varietà terminologica; una definizione pedagogico-didattica dell'interdisciplinarietà; condizioni e modalità l'attuazione pedagogico-didattica dell'interdisciplinarietà sia a livello organizzativo-istituzionale nazionale, come a livello locale e di singoli docenti. Nella terza parte viene affrontato il problema della ricerca come metodo didattico: la questione «metodo della ricerca nella scuola»; verso una definizione della ricerca come metodo didattico; per una metodologia della ricerca assunta come metodo didattico. Al termine viene riportata una biblio-

grafia puntuale riguardante il concetto di disciplina di studio; interdisciplinarietà nella scuola e metodo della ricerca. Bibliografia che può essere utile per aggiornare la biblioteca dei docenti o per suggerire approfondimenti specifici.

È uno studio teorico su un tema molto sentito anche nella formazione professionale in quanto investe il modo di organizzare e gestire l'intervento. Tema che sarebbe opportuno approfondire nei momenti di aggiornamento del personale per poter operare con maggiore efficacia nell'apprendimento.

*Alfabetizzazione di massa: esperienze e prospettive*, Roma, CIOFS, 1985, pp. 111.

È una ricerca curata dal CIOFS (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane con sede centrale in Roma Via Ateneo Salesiano 81), per conto del Ministero del Lavoro, avente lo scopo di dare delle informazioni riguardanti l'alfabetizzazione di massa; informazioni il più possibile oggettive a cui fare riferimento nella strutturazione di progetti in materia.

Gli obiettivi specifici che tale ricerca ha voluto perseguire sono stati: conoscenza della consistenza di iniziative pubbliche e private, attivate in Italia, per la diffusione della «cultura» informatica; acquisizione delle esperienze più significative realizzate nell'ambito comunitario della materia; presentazione di proposte, sulla base degli elementi acquisiti, per porre in opera un progetto di alfabetizzazione informatica.

La ricerca è divisa in tre parti. Nella prima viene fatta una ricognizione delle iniziative esistenti descrivendo i criteri con cui tale lavoro si è svolto, il tipo di soggetti e di iniziative prese in considerazione, i risultati ottenuti (un rilievo della situazione attuale in tale campo). Nella seconda si cerca di esplorare l'ambito comunitario presentando alcune esperienze significative realizzate con alcuni aspetti particolari del problema. (I Paesi presi in considerazione sono stati: Belgio, Danimarca, Francia, Germania, Grecia, Irlanda, Lussemburgo, Paesi Bassi, Regno Unito). Nella terza parte vengono presentate delle ipotesi di progetto di alfabetizzazione informatica a due livelli: uno più propedeutico, di base e un secondo più specialistico, tenendo presente naturalmente i punti-chiave emersi dall'indagine. Al termine vengono riportati il questionario-intervista, i soggetti intervistati e dei dati statistici.

È un lavoro che affronta un argomento quanto mai attuale. Pur necessitando di ulteriori approfondimenti e puntualizzazioni dà una breve panoramica della situazione attuale e prospetta delle linee di tendenza per uno sviluppo futuro che possono essere interessanti per chi deve affrontare tale materia in campo operativo.

BELLUNATO CLAUDIO, *Situazione e prospettive del settore metalmeccanico nelle province di Treviso-Venezia-Padova*, Mogliano Veneto, COSPES, 1987, pp. 61.

I COSPES (Centri di Orientamento Professionale, Scolastico e Sociale) del Veneto hanno al loro attivo una nutrita serie di pubblicazioni sui giovani e il mondo del lavoro nel Veneto e in Friuli-Venezia Giulia. La presente, in particolare, è finalizzata all'informazione sulle prospettive di occupazione nel settore metalmeccanico in tre province del Veneto. Essa rappresenta, inoltre, un «prodotto» dell'attività di un

'Osservatorio sui giovani e il mondo del lavoro', istituito presso il COSPES di Mogliano Veneto (TV).

Si tratta di un servizio che i responsabili del Centro intendono offrire nel contesto dell'azione di orientamento. L'informazione sulla situazione socio-economica costituisce infatti utile elemento di riflessione e di stimolo per impostare interventi atti a favorire nei giovani una maturità professionale sintonizzata con le esigenze del mondo in cui si devono inserire.

Il lavoro di ricerca e documentazione, di cui qui vengono riassunti i principali risultati, pare condotto con ampiezza di vedute e serietà di metodo. Ad una rapida presentazione del contesto industriale del Veneto, fa seguito una descrizione più dettagliata del settore metalmeccanico, con particolare attenzione all'artigianato (per l'importanza che esso riveste nell'ambiente toccato dalla ricerca).

Seguono riflessioni sulle prospettive occupazionali attuali e per l'immediato futuro. Completano l'informazione le opinioni di alcune delle parti più direttamente interessate (associazioni di categoria, sindacali...).

L'ampia documentazione raccolta (qui rapidamente accennata, ma documentata nella bibliografia e nell'appendice statistica), permette di individuare elementi rilevanti, sia dal punto di vista delle possibilità di sviluppo nel settore considerato, sia da quello delle esigenze di formazione professionale ad esso connesse. Da questo punto di vista, anzi, una attività di osservazione e documentazione come quella esemplificata nella presente pubblicazione, può risultare utile ai gestori della Formazione Professionale di base, in quanto offre indicazioni e stimoli in vista di un adeguamento degli interventi formativi alle complesse esigenze degli interessati (giovani, datori di lavoro, forze sociali...).

VOLPI C. (a cura di), *Tecnologie dell'informazione e orientamento nella società post-moderna*, Teramo, Giunti e Lisciani, 1986, Lire 10.000.

È un volume della collana «educazione nuova» diretta da G. Lisciani. Collana formata da circa 80 volumetti che raccolgono testi di pedagogia e didattica riguardanti idee e strumenti che presentino aspetti innovativi in tale campo. Il volume che qui si vuole presentare cerca di dare «una visione d'insieme dei principali mutamenti indotti dalle nuove tecnologie dell'informazione, indicandone sia i presupposti sociologici, psicologici e antropologico-culturali che le principali linee di tendenza del dibattito e delle sperimentazioni didattico-metodologiche».

Nella prima parte vengono analizzate le trasformazioni culturali indotte dalla tecnologia dell'informazione sia nella vita quotidiana che nel lavoro e nel tempo libero, Trasformazioni che spingono con forza verso un ripensamento radicale delle strategie di lettura della realtà in cui ci troviamo ad operare, chiamando in causa l'orientamento (inteso dagli autori come potenziamento della capacità di scelta dei diversi soggetti) per riuscire a formare quella «disponibilità al cambiamento» indispensabile quando si vuole affrontare in modo non traumatico le conseguenze che le innovazioni tecnologiche introdotte dall'avvento dell'elettronica producono nella società in cui viviamo e in particolare nell'educazione.

Nella seconda parte vengono analizzati i rapporti tra orientamento «educativo»

e tecnologiche dell'informazione nei principali ambiti formativi, approfondendone i probabili mutamenti strutturali e processuali. In particolare vengono analizzati: la scuola; la formazione professionale; i mass-media e la formazione e distanza (sia da un punto di vista generale — facendo il punto della situazione —, sia con dei rilievi specifici riguardanti le innovazioni principali legate a ciascun ambito formativo), il tutto in un'ottica di formazione permanente intesa come modo di vivere oggi. In appendice vengono riportati tutti i titoli della collana con una brevissima presentazione di ognuno di essi.

È un volume che in un certo senso risente del diverso modo di affrontare i problemi da parte dei 5 autori A. Augenti, G. Gamaleri, U. Margiotta, A. Valentini e C. Volpi. La trattazione in capitoletti discretamente autonomi però, sempre legati da un argomento di fondo, permette di analizzare in modo abbastanza approfondito un tema specifico senza perdere di vista una visione più generale del problema.