

3 EDITORIALE

STUDI

- 17 Guglielmo Malizia
Istruzione Tecnica e Professionale in Italia. Problemi e prospettive.
- 37 Gianfranco Garancini
Elevazione dell'obbligo di istruzione: quale ruolo per la formazione professionale ?
- 59 Felice Rizzini
I Genitori e l'elevamento dell'istruzione obbligatoria. Osservazioni in margine ad un sondaggio di opinione
- 75 Pasquale Ransenigo
Il CCNL 1986-89 per la Formazione Professionale convenzionata: Un contratto di transizione ?

ESPERIENZE

- 87 Mario Viglietti
Orientamento e professionalità. Efficacia ed efficienza nella Formazione Professionale
- 103 Carlo Del Filippis
Cambiamenti nelle professionalità e nella organizzazione del lavoro all'interno del processo tecnico-produttivo grafico
- 137 Vittorio Chiari
Formazione Professionale e Tempo Libero. Un'esperienza: i << Barabba's Clowns >> di Arese

VITA CNOS

- 153 Fabrizio Fantoni
La Formazione Professionale nei Centri Salesiani di Lombardia. Risultati di un'indagine
- 179 Tarcisio Meroni
Anche la partecipazione ai concorsi può essere un'occasione formativa

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 183 A cura di Natale Zanni
Computer e Didattica – Bibliografia orientativa

Con ottobre siamo alle porte di un nuovo anno formativo. Sempre, ma particolarmente in un tempo di rapidi cambi come il nostro, si affollano alla mente dell'operatore di formazione professionale numerosi gli interrogativi, che diventano impellenti, se dall'orizzonte regionale e nazionale l'occhio spazia a quello europeo. D'altra parte non risulta facile la lettura della realtà formativa, tanto frammentata quanto creativa, dei segnali di riscoperta della sua centralità in ordine all'imserimento dei giovani nel mondo del lavoro e al mercato stesso del lavoro, delle modalità di rinnovamento e di integrazione con altre agenzie di formazione quali la scuola e l'azienda, in una prospettiva di transizione alla cosiddetta società post-industriale, che vede la compresenza di lavori nuovi e di lavori vecchi, di attività innovative e di attività tradizionali. Il pericolo più grave sarebbe quello di una lettura frettolosa e parziale, legata ad alcuni aspetti della propria esperienza o a qualche intuizione, e condizionata dall'urgenza delle decisioni. Mancano tuttora a tale riguardo strumenti adeguati sia a livello regionale che nazionale. Anzi qualcuno arriva a vedere in tale mancanza o inadeguatezza quell'humus che ha favorito il moltiplicarsi delle iniziative formative e non vorrebbe sacrificare questa «libertà» ad una pur necessaria razionalizzazione del sistema formativo e ad un coordinamento dei soggetti della formazione.

Sia in vista di tale riordinamento, sia per una conoscenza sempre più

attenta della realtà formativa, si ripropone la necessità di un rapporto costante con le esperienze più significative, con i centri di ricerca e di documentazione e con le università.

1. L'esperienza salesiana

In questo contesto, i Salesiani, prendendo occasione dal centenario della morte di Don Bosco (1888/1988), ripresentano l'esperienza salesiana, letta sia nelle intuizioni e nella prassi di Don Bosco che nel conseguente sviluppo, dopo averne analizzato la consistenza nel numero monografico annuale della rivista.

Di primo acchitto essa potrebbe essere vista solo come una geniale realizzazione di un educatore, particolarmente dotato e attento ai problemi giovanili del suo tempo, legato perciò alla situazione sociale di passaggio dall'artigiano all'operaio, dal mestiere svolto in bottega all'uso delle prime macchine industriali, dal lavoro svolto individualmente ai primi tentativi di organizzazione del lavoro, e conseguentemente di per se stessa conclusa, anche se meritevole di memoria. D'altra parte confrontata con altre esperienze, non sembrerebbe avere nè il primato del tempo, nè l'originalità del contributo.

Ad una analisi più attenta, però, l'esperienza professionale salesiana, che ha preso l'avvio da Don Bosco e si è sviluppata in questi 140 anni a contatto con diverse culture e situazioni, si rivela di una ricchezza insospettabile. Vi hanno portato un determinante contributo di esperienza e di riflessione migliaia di operatori, di cui possiamo seguire la maturazione attraverso il moltiplicarsi di testi e di sussidi didattici da essi elaborati; molti e qualificati dirigenti, che hanno tracciato ordinamenti e programmi, adeguandoli alle situazioni; e il confronto sistematico con altre esperienze professionali, pubbliche e private, e con il progresso scientifico e tecnologico. È un'esperienza a respiro universale, innestata su un ricco patrimonio pedagogico, che continua ad avere il collaudo delle situazioni più disparate ed impegnative.

1.1. Visione etica del lavoro

Una prima connotazione contraddistingue l'impegno formativo di Don Bosco ed è una concezione del tutto particolare del lavoro. Nel «Regolamento della Casa annessa all'Oratorio di S. Francesco di Sales» (prima edizione 1854, seconda edizione del 1877 che ingloba il piccolo trattato sul «Sistema Preventivo nella educazione della gioventù») un capitoletto è dedicato al lavoro, che viene definito come «adempimento dei doveri del proprio stato, sia di studio, sia di arte o mestiere», superando le contrapposizioni che hanno segnato la storia della nostra cultura. Ne vede il fondamento nel fatto creaturale, ne scopre la dimensione sociale e religiosa e ne guida lo sviluppo con numerose norme educativo-morali.

A questa visione etica sono orientati i suoi interventi come educatore in una casa — Oratorio di S. Francesco di Sales — articolata in una sezione per artigiani e in una sezione per studenti. A questa visione sono ispirate numerose sue parlate ed alcuni suoi scritti: ogni persona di qualsiasi ceto sociale è chiamata all'impegno del lavoro, intellettuale o manuale; deve risponderne a Dio; solo con il lavoro costruisce il proprio futuro, personale e familiare, e contribuisce al benessere della società. In Don Bosco il lavoro supera l'aspetto di sofferenza tramandatoci dall'antichità e il pericolo di conflittualità fra le classi per diventare un dovere religioso-morale-sociale, che, se coltivato adeguatamente, dà la gioia della riuscita su piano umano e cristiano. È molto secondario il fatto che esso sia intellettuale o manuale, anche perché qualsiasi lavoro ha una sua propria dignità e non può essere mai ridotto alla semplice manualità, supponendo sempre un adeguato intervento dell'intelligenza, della volontà e della moralità. Il fatto religioso, poi, nobilita il lavoro, lo eleva alla dignità di strumento di perfezione cristiana. Per questi motivi Don Bosco, come la più parte dei pensatori del Risorgimento italiano, vede nel lavoro il mezzo principe per l'educazione popolare e per costruire l'italiano «nuovo».

Il diritto-dovere del lavoro diventerà anche la caratteristica fondamentale della Società Salesiana, voluta da Don Bosco, che per reggersi e svilupparsi dovrà basarsi, oltre che sulla Provvidenza, sul lavoro dei Salesiani nelle scuole, nei laboratori e nella produzione tipografica ed editoriale; e Don Bosco stesso finirà con l'assumere il ruolo e le funzioni di «un imprenditore privato di iniziative benefiche e filantropiche», secondo un'espressione cara a Pietro

Stella. «L'imprenditorialità e l'impulso organizzativo, nell'esperienza di Giovanni Bosco, non solo non sono aspetti estranei o secondari, ma sono parte integrante ed essenziale della sua stessa opera di apostolo e di educatore» (Pietro Bairati). Lo stesso autore fa rilevare che, assumendo il modello salesiano un nuovo tipo di disciplina, una diversa strutturazione del tempo, la specializzazione professionale e conseguentemente la qualità del «prodotto» formativo «poneva le premesse per una franca accettazione della società di mercato, nella quale l'individuo si inserisce e si afferma in ragione della sua capacità personale di produrre beni e servizi».

La storia di questi anni, percorsi dalla contestazione, delusi di fronte agli arresti del progresso ed alle crisi del mondo del lavoro e travagliati dalla disoccupazione, hanno fatto guardare al lavoro con occhi più disincantati, rifiutando l'ideale nel nome del pragmatismo e riducendo sempre di più il lavoro a strumento di benessere.

A nostro parere, però, non si può fare opera formativa se non attraverso una ripresa di valorizzazione del lavoro. Da parte del formatore non si tratta tanto di proclamare dei principi, quanto di riconoscere effettivamente il valore del lavoro e dei contributi culturali, che la classe lavoratrice ha apportato, e di sostenere il giovane nella fatica della loro riscoperta e assunzione nella quotidianità dell'esperienza formativa.

1.2. Concezione unitaria della formazione

Una seconda connotazione che rende particolarmente apprezzata l'esperienza salesiana è l'unitarietà che la caratterizza. Con molta chiarezza il documento, che è come la «parva charta» della formazione professionale salesiana dichiara: «Il fine, che si propone la pia Società Salesiana nell'accogliere ed educare questi giovanetti artigiani, si è di allevarli in modo che, uscendo dalle nostre case, compiuto il loro tirocinio, abbiano appreso un mestiere onde guadagnarsi onoratamente il pane della vita, siano ben istruiti nella religione ed abbiano le cognizioni scientifiche opportune al loro stato. Ne segue che triplice deve essere l'indirizzo da darsi alla loro educazione: religioso-morale, intellettuale e professionale». A parte il linguaggio — il documento è del 1887 e raccoglie le decisioni del terzo e quarto Capitolo della Pia Società Salesiana, gli ultimi celebrati con la partecipazione di Don Bosco (Cfr. Rassegna CNOS 1988/2 pag. 247 e segg.) — è decisa l'affermazione della uni-

tarietà del fatto formativo, anche se metodologicamente essa viene raggiunto attraverso un triplice indirizzo, che nella sua enunciazione ha un succedersi interessante (prima quello religioso-morale, poi quello intellettuale ed infine quello professionale, quasi che la professionalità sia chiamata a dare senso a tutta la formazione). Evidentemente nell'educazione non vi sono compartimenti stagno, nè tanto meno un aspetto può prevalere su un altro, ma insieme concorrono alla formazione armonica della persona, con quelle sue doti caratteristiche, con quella sua vocazione e ruolo specifico, che la costituiscono nella sua realtà individuale.

È interessante notare come questa prospettiva, pur facendo riferimento ad una visione statica — una volta assunto un lavoro o un impiego, questo diventa definitivo per tutta la vita — non sminuisce l'importanza della scelta e della preparazione professionale e dell'opera che deve svolgere al riguardo il formatore. Egli deve sostenere il giovane in questa scelta — è una delle prime e fondamentali indicazioni operative decise dai Capitoli Generali terzo e quarto della Società Salesiana — e soprattutto attrezzarlo per realizzarla sul piano morale-religioso, intellettuale e professionale. È tutta la persona che viene coinvolta sia nella scelta che nella preparazione e nella realizzazione del suo impiego.

Una prospettiva del genere ha ancora un significato odiernamente? Oppure la preparazione professionale è qualcosa che rimane nella sfera della operatività e viene a sovrapporsi alla persona, che troverà altre modalità di realizzazione, al di là del lavoro e dell'impiego stesso? Evidentemente non si può accettare una determinazione rigida ed un legame troppo stretto tra soggetto e lavoro o impiego, legame che del resto verrebbe spezzato dai rapidi cambi culturali, scientifici e tecnologici, emarginando il soggetto stesso. Sbagliano certamente coloro, che, assumendo come unico parametro il cambiamento, finiscono con lo svuotare di senso le scelte e la preparazione personale. A cambi tanto rapidi non si può rispondere che con scelte personali forti e con percorsi formativi decisamente personalizzati e l'accento non può non cadere sulla persona nella sua globalità. Solo in questo senso la persona diventa l'autentica «risorsa» del mondo del lavoro. Al pericolo di frammentazione e di dispersione, che travaglia questa nostra società e la impoverisce, il singolo deve reagire, puntando sulla piena valorizzazione della propria persona, nelle sue doti e nei suoi limiti, nella pienezza dei suoi rapporti sociali e nell'apertura al trascendente. Al pericolo della omologazione e del confor-

mismo, deve rispondere con lo sviluppo delle sue capacità critiche, della creatività e della capacità di assumere responsabilità e di prendere decisioni autonome.

Ogni persona nella propria concretezza storica si presenta con tali ricchezze, che la società non può selezionare, a meno di impoverirsi. L'autentico formatore è colui che sa sostenere il giovane nel coraggio di questa sua piena espressione, superando difficoltà e condizionamenti, di cui può essere vittima, seppure involontaria.

La razionalizzazione del sistema formativo non può essere a danno della piena affermazione degli utenti, ma deve assicurare tale possibilità, offrendo un servizio di orientamento perché le loro scelte siano coerenti ed assicurando un'opera costante di affiancamento, soprattutto di fronte ai casi più urgenti. Tutta la persona si gioca nel fatto formativo e nessun aspetto può essere trascurato, pena la minor riuscita personale, la minore «risorsa» a disposizione della società e del mondo del lavoro.

Questo è vero per la formazione di base ed ancor più per la formazione permanente.

A ragione affermava l'on. Livio Labor, presidente dell'ISPFOL, concludendo il suo intervento alla presentazione del rapporto ISFOL 1987: «La formazione professionale potrà — a nostro avviso — svolgere un ruolo positivo a patto che si inserisca nei progetti di vita dei lavoratori tesi all'autopromozione e non solo al ricevimento passivo delle eventuali occasioni di lavoro, e a patto che le imprese siano pronte e modellare la propria organizzazione in funzione della professionalità e della maturazione di capacità imprenditoriali di tutti i lavoratori».

La connotazione dell'esperienza professionale salesiana riguardante la unitarietà del fatto formativo acquista pieno significato, non solo quando i formatori si propongono di sostenere l'allievo nella valorizzazione unitaria e sistematica di tutti gli aspetti della sua personalità, integralmente intesa, ma quando tale prospettiva è condivisa ad assumta come progetto dai soggetti stessi in formazione e dagli altri membri della Comunità formativa, famiglia compresa. Da proposta formativa diventa allora progetto formativo personale e comunitario, non tanto come ideale da perseguire, quanto come programma preciso e circostanziato da attuare con la collaborazione responsabile di tutti. È una partecipazione che entra dentro nel vivo dei problemi formativi, ne approfondisce i vari aspetti, ne individua le soluzioni e ne tenta l'attuazione.

Il formatore, «un individuo consacrato al bene dei suoi allievi, perciò... pronto ad affrontare ogni disturbo, ogni fatica per conseguire il suo fine, che è la civile, morale, scientifica educazione dei suoi allievi» (Cfr. «Il sistema preventivo nella educazione della gioventù»), diventa l'animatore della comunità perché si possano raggiungere insieme le mete formative individuate. All'unitarietà del progetto personale e comunitario corrisponde l'unitarietà della collaborazione. Sarebbe dannoso se l'uno o l'altro membro della Comunità formativa pretendesse di riassumere in sé anche i ruoli di altri.

In questa prospettiva di unitarietà e di continuità formativa noi Salesiani siamo del parere che il sistema formativo regionale debba assumere pienamente la responsabilità della formazione professionale anche nell'innalzamento dell'obbligo scolastico.

1.3. Formazione e progresso tecnico

Un'altra connotazione distingue, nell'esperienza professionale salesiana, l'azione formativa: la costante assunzione delle istanze scientifiche e tecniche, che il progresso comporta, come un fatto connaturale alla formazione professionale stessa, al di dentro di una visione culturale unitaria.

Don Bosco ha creduto fortemente al progresso scientifico e tecnico e ne ha fatto un elemento costante per l'avvenire delle sue scuole professionali. Lo dichiarava esplicitamente a Don Achille Ratti in visita alla tipografia di Torino — Valdocco nel 1883: «In queste cose Don Bosco vuole essere sempre all'avanguardia del progresso» (Da papa, il Ratti amava ricordare tale incontro e commentare tali parole). Lo aveva dimostrato concretamente nella esposizione nazionale del 1884, acquistando ed esponendo una serie di macchine, che dallo straccio producevano la carta ed arrivavano fino alla confezione del libro stampato. Nella stessa occasione, ricorrendo al Comitato esecutivo, poteva affermare «di aver dimostrato col fatto la premura di oltre 40 anni mi sono sempre dato, a fine di promuovere in un col benessere morale e materiale della gioventù povera e dabbandonata, il vero progresso eziandio delle scienze e delle arti». (Epistolario IV, pag. 301).

Nelle deliberazioni del Capitolo Generale sesto della Società Salesiana verrà codificato come obiettivo specifico delle Scuole Professionali Salesiane quello del «progresso nel mestiere e nello studio professionale». Il Consigliere Pro-

fessionale Generale Don Giuseppe Bertello coniugherà al riguardo uno slogan: «Con Don Bosco e con i tempi».

I valori tecnici, apprezzati ed assunti e perseguiti, con responsabilità e tenacia, non sono mai visti, però, in contrapposizione agli altri aspetti formativi. Essi diventano veramente valori, solo quando vengono fatti propri da persone, che, gradualmente vanno preparandosi alle loro scelte e le vivono seriamente. Non perdono il loro carattere strumentale e transitorio, proprio per poter star dietro al progresso scientifico e tecnico. Solo la persona pienamente valorizzata non esiterà a rinunciare a questo o a quel modo di lavorare non più corrispondente alle esigenze del momento per assumere altri, senza tentennamenti e paure. Essa rimane aperta ad ogni innovazione, senza mettere in questione le proprie scelte personali e sentendosi anzi gratificata in questo sforzo di rinnovamento.

Il pericolo, in cui potrebbe cadere chi punta esclusivamente sugli aspetti tecnici, è quello dell'«addestramento», anche se esso potrebbe essere inteso in un modo più avanzato ed evoluto che non in passato riguardo alla tecnica di mestiere. Questo pericolo è meno immaginario di quello che si può pensare. L'uso di certe tecniche sta entrando così profondamente nel costume, che difficilmente chi le assume riesce a padroneggiarle ed a piegarle al proprio servizio. Si sta nuovamente profilando, in forma meno evidente ma più pericolosa, il fenomeno del dominio della macchina e della tecnica sull'uomo. Senza esitazioni e paure l'autentico formatore assume le tecniche anche più avanzate, ne avvia all'uso gli allievi, sviluppando, però, in loro le capacità critiche, in modo da renderli «padroni» e non «servi» delle tecniche stesse. È un'opera, che risulta molto difficile, sia perché il mutamento tecnologico è talmente rapido che il mutamento culturale accumula un ritardo sempre maggiore rispetto ad esso, sia perché bisogna reagire ad una sensibilità grandemente diffusa nella nostra società di supervalutazione degli aspetti scientifici e tecnici, sia perché ci si ritrova di fronte ad una vera e propria rivoluzione tecnologica, di ben altra portata in confronto a quelle verificatesi in questi cent'anni di formazione professionale. Essa comporta una decisa riconversione degli operatori, nuove e sofisticate attrezzature ed una revisione coraggiosa metodologica, ed ha assunto un ritmo forte quasi di rivoluzione, a cui non riescono a fare fronte forme rigidamente istituzionalizzate e burocratizzate.

A star dietro a questa rapida evoluzione bastano iniziative puntuali? Non

sarà forse necessario mettere alla base di tale riconversione una «cultura del cambiamento», in cui gli aspetti tecnici del problema si fondano insieme con quelli umanistici ed in cui trovi una propria collocazione la proposta specifica dell'Ente?

1.4. Formazione, mondo del lavoro e della scuola

Un altro aspetto dell'esperienza professionale salesiana è bene che sia tenuto presente. Don Bosco ha cercato in ogni modo di superare la dicotomia tra preparazione professionale e inserimento nel mondo del lavoro attraverso la creazione di «laboratori» che, sicuri educativamente, «lavorassero e producessero per quanto era compatibile con la condizione di scuola» (Cfr. Costituzione della società di S. Francesco di Sales, Torino 1907, p. 73) e attraverso la creazione di una figura nuova di religioso, il Coadiutore Salesiano, che sapesse unire in se stesso le qualità dell'educatore e quelle manageriali per la guida dei laboratori stessi. Come religioso, era sciolto dall'impegno di una propria famiglia e di un proprio patrimonio e poteva dedicarsi totalmente al servizio formativo dei giovani in vista dell'ideale evangelico. Il suo compito era risolto soprattutto alla direzione dei laboratori, che dovevano conciliare le urgenze formative degli allievi, con il rinnovamento tecnico e con le esigenze produttive, in modo che i laboratori fossero autosufficienti e all'altezza dei tempi sul piano tecnico e metodologico.

L'allievo imparava gradualmente il mestiere (esercizio del lavoro) non tanto attraverso esercitazioni che simulassero il mestiere (lavoro didattico), quanto attraverso la partecipazione ad operazioni, graduate alle proprie capacità, che entravano nella logica della produzione (lavoro produttivo) talvolta libera e nella maggior parte dei casi commissionata da aziende esterne. Annessa al laboratorio, di cui era parte integrante, vi era l'aula per la «scuola di teoria», insegnamento teorico-pratico che comprendeva le norme di igiene, la tecnologia dei materiali usati, «la ragione tecnica dei lavori che progressivamente si eseguono nel laboratorio», i principi scientifici, l'esame di modelli di lavori (= museo od esposizione didattica), e le norme per fare preventivi, per la contabilità e la distribuzione del lavoro. L'«esercizio del lavoro» e la «scuola di teoria» occupavano la gran parte della giornata; al mattino prima di colazione ed alla sera dopo merenda si svolgevano le lezioni scolastiche di «cultura generale» (religione, lingua nazionale, storia e cultura civica, geo-

grafia, matematica, elementi di fisica e chimica...) che corrispondevano in Italia ai programmi dell'avviamento industriale e della scuola tecnica, per i quali si subivano poi gli esami pubblici, fino a quando non si ottenne dallo stato il riconoscimento legale degli studi.

Il « tirocinio professionale » (cultura generale, scuola di teoria, esercizio del lavoro, produttivo e didattico) durava cinque anni, articolati in dieci semestri, alla fine dei quali veniva fatta una valutazione precisa dei risultati raggiunti sotto diversi aspetti. Era dichiarato « operaio finito » soltanto l'allievo che aveva riportato risultati positivi nei dieci semestri. Chi lo desiderava poteva fare un sesto anno di perfezionamento. Agli esami semestrali e finali partecipavano alcuni esperti esterni del settore e i rappresentanti delle industrie locali.

L'organizzazione stessa del « laboratorio » si rifaceva al modello industriale. Accanto ai dirigenti del laboratorio (Maestro d'arte e vicecapi), funzionava un ufficio tecnico (un caporeparto, coadiuvato da uno e più disegnatori), un ufficio amministrativo, ed i responsabili diretti degli aspetti educativi (gli assistenti e il Consigliere professionale). Gli allievi dei corsi quarto e quinto, sotto la sorveglianza del capo o vicecapo, venivano in genere incaricati del lavoro produttivo e potevano usufruire della collaborazione di un gruppetto di compagni dei corsi inferiori. Non mancava mai nei diversi settori dei « laboratori » la presenza di operai specializzati con buona esperienza di produzione nell'industria.

I rapporti, perciò, con il mondo produttivo e con la scuola era d'interscambio costante sia sul piano teorico che pratico, sia riguardo al personale stesso. In un modo originale si perseguiva l'integrazione tra scuola, formazione professionale e lavoro.

Forse troppo affrettatamente, senza tener conto dei valori connessi, si sono lasciate cadere queste esperienze di rapporto con il mondo scolastico e industriale e il Ministero del Lavoro ha voluto omologare tutte le iniziative; omologazione ulteriormente sviluppata dalle Regioni, fino a svuotare di senso le convenzioni che avrebbero dovuto assicurare la identità degli Enti.

Lo stesso rapporto tra « scuola di teoria » ed « esercizio di lavoro », che è un po' il segreto della metodologia didattica professionale salesiana, recepita in certo qual senso anche dalla legge 845/78, ha dovuto cedere di fronte a forme di scolasticismo deteriore, per cui, per ragioni soprattutto sindacali, si è assunta per i formatori la normativa scolastica per quanto riguarda

l'insegnamento, l'orario, le supplenze ecc.

Sarà possibile, di fronte alla attuale rigidità del sistema formativo, recuperare questo rapporto con la scuola, con le aziende e con il mondo del lavoro? Lo si risolve questo problema enfatizzando il ruolo della scuola o quello delle aziende a danno di quello della formazione professionale? Si stanno pericolosamente costituendo quasi due sistemi contrapposti di formazione professionale: quello «consolidato» degli Enti, considerato da più parti da «tagliare» e quello costituito dalle agenzie private e soprattutto dalle aziende, giudicate come il «nuovo» da sviluppare, utilizzando finanziamenti pubblici, dal Fondo Sociale Europeo ai contratti di formazione-lavoro. Inoltre si pensa di «rigenerare» il sistema formativo professionale, applicando ad esso la logica aziendale.

Per quanto riguarda la scuola, si vorrebbe attribuire esclusivamente ad essa la organizzazione del biennio di innalzamento dell'istruzione obbligatoria e di corsi post-diploma ad integrazione dei curricoli scolastici. Stretta tra questi due colossi, scuola ed azienda, quale compito residuo toccherebbe al sistema di formazione professionale? Solo l'immediata preparazione all'inserimento dinamico nel mondo del lavoro, o l'emergenza di andare incontro a situazioni di difficoltà, di riconversione ecc? E che senso può avere la sistematica riduzione della formazione di base di primo livello, di cui esiste tuttora una esplicita e significativa richiesta sul territorio, con una percentuale di occupazionalità alla conclusione del ciclo formativo che nessun'altra istituzione può vantare?

A nostro modo di vedere, affidare esclusivamente al sistema scolastico — anche quando sia opportunamente riformato e funzioni regolarmente — la gestione del nuovo biennio, è impoverire ulteriormente il sistema formativo nazionale, è andare contro la scelta libera dei giovani e delle famiglie. Nè pensiamo che le esigenze delle imprese debbano esclusivamente determinare gli interessi formativi e rifiutiamo la concezione che l'impresa sia l'unico luogo capace di produrre cultura industriale e che il modello dell'impresa sia esso stesso proposta culturale, per alcuni l'unica adeguata ai problemi d'oggi.

Non è che si risolva il problema dell'integrazione necessaria tra scuola, formazione professionale ed azienda, dando o togliendo compiti all'una o all'altra o dando importanza all'una piuttosto che all'altra. Si tratta di definire con chiarezza le finalità delle diverse agenzie formative, di rispettarle e di coordinarne l'azione a vantaggio del fatto formativo stesso.

2. In questo numero

Nel settore «Studi» si offrono dei contributi per l'analisi di alcuni problemi attuali della Formazione Professionale.

Il prof. Guglielmo Malizia dell'U.P.S. traccia una panoramica su l'istruzione tecnica e professionale in Italia, pubblicando una sua relazione tenuta ad un convegno europeo svoltosi a Lione nella tarda primavera del 1988. Questo richiamo ai problemi ed alle prospettive del sistema formativo italiano può introdurre i formatori a vivere più intensamente una stagione politica che si prospetta particolarmente ricca di iniziative, specie nel campo formativo.

All'analisi del problema dell'elevazione dell'obbligo di istruzione in rapporto alla Formazione Professionale è diretto l'articolo del Prof. Gianfranco Garancini della Università statale di Milano. Rifacendosi alla Costituzione, alla legge 845/78 ed ai successivi interventi legislativi, egli intende rivendicare pari dignità alla FP in un sistema integrato di formazione e perciò piena idoneità a rispondere anche alle esigenze della elevazione dell'obbligo di istruzione.

Si muove nella stessa problematica il Prof. Felice Rizzini, presidente nazionale CNOS/FAP, che, prende in esame i risultati di un sondaggio di opinione tra i Genitori portato avanti dall'I.R.S.E.F. (Istituto di Ricerche e Studi sull'Educazione e la Famiglia) riguardo all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria ed illustra la posizione dei Genitori al riguardo.

Con l'articolo «Il CCNL 1986-89 per la Formazione Professionale convenzionata: un contratto di transizione?» il prof. Pasquale Ransenigo della Sede Nazionale CNOS/FAP introduce i lettori ad una rivisitazione delle diverse fasi delle trattative per il nuovo contratto nazionale di lavoro e ne sottolinea i potenziali segnali positivi. Avendo portato avanti la contrattazione a capo della delegazione CONFAP (Confederazione Nazionale costituita dagli enti, federazioni o associazioni nazionali o regionali che agiscono nel campo della formazione e dell'orientamento professionale con una propria proposta formativa ispirata ai principi cristiani), può offrire informazioni di prima mano e contribuire ad una valutazione ponderata del CCNL stesso a livello nazionale.

Nel settore «Esperienza» il prof. Mario Viglietti, direttore del COSPES di Torino-Rebaudengo, affronta il problema delle relazioni tra orientamento

ed informazione, presenta alcune esperienze di informazione computerizzata ed apre un confronto tra operatori dei CFP ed esperti sul tema «orientamento e professionalità».

Il dr. Carlo De Filippis, dirigente grafico, con la relazione tenuta in occasione del XX della Scuola Grafica Salesiana «S. Zeno» di Verona: «Cambiamenti nelle professionalità e nella organizzazione del lavoro all'interno del processo tecnico-produttivo grafico» introduce ad una attenta riflessione sulle trasformazioni tecnico-organizzative in corso nell'industria grafica, sull'azienda come sistema di apprendimento, sul rapporto tra cultura organizzativa e innovazione e su alcune esperienze di coinvolgimento del personale sviluppate nelle Officine Grafiche Mondadori di Verona per dedurne diverse e rilevanti implicazioni sul terreno della Formazione Professionale.

Nell'ambito delle attività extracurricolari, non meno importanti agli effetti della formazione integrale del giovane, il prof. Vittorio Chiari, delegato nazionale CGS (Cinecircoli Giovanili Socioculturali) presenta l'esperienza dei «Barabba's Clowns» del CFP-CNOS del Centro Educativo per ragazzi in difficoltà di Arese (Milano), ne esamina le motivazioni e ne segue l'attuazione.

Per quanto riguarda il settore «Vita CNOS», il prof. Fabrizio Fantoni, docente del CFP/CNOS di Sesto San Giovanni (Milano), illustra e commenta i risultati di una indagine conoscitiva condotta nei CFP-CNOS della Regione Lombardia (Arese, Milano — Via Tonale, Brescia, Sesto S. Giovanni) per incarico della Delegazione regionale CNOS/FAP e pubblicata dalla stessa, ed in particolare gli esiti di una ricerca sugli sbocchi occupazionali dei giovani qualificati nei CFP-CNOS di Milano, Sesto S.G. e Arese negli anni 1983, 1984 e 1985.

Un'appendice a tale articolo può essere rappresentata dalla comunicazione del docente salesiano Tarcisio Meroni, che parla della partecipazione a diversi concorsi nazionali ed europei e delle buone affermazioni raggiunte dagli allievi del CFP-CNOS di Sesto S. Giovanni.

Chiudono il numero le «Segnalazioni bibliografiche» a cura del Prof. Natale Zanni dell'U.P.S. con una bibliografia orientativa su «Computer e Dattica».

RASSEGNA CNOS porge sentite congratulazioni al collaboratore Prof. **Giuseppe Pellitteri** in occasione del Giubileo didattico (50 anni di insegnamento).

In tale circostanza la Scuola a fini speciali di Scienze ed Arti della Stampa del Politecnico di Torino, di cui è stato fondatore, ha organizzato una manifestazione, durante la quale il Magnifico Rettore prof. Zich gli conferirà il diploma *Honoris Causa* della Scuola, fatto che accade per la prima volta in Italia nell'ambito delle Scuole a fini speciali.

Saranno presenti per celebrare l'avvenimento il Rettor Emerito prof. Stragiotti, industriali del settore grafico, docenti del Politecnico e delle Scuole grafiche italiane, Associazioni tecniche e culturali del settore, ex-allievi della Scuola di Scienze Arti Grafiche.

La manifestazione avrà luogo il 7 novembre 1988 alle ore 17 presso l'Aula Magna del Politecnico di Torino, corso Duca degli Abruzzi, 14.

Istruzione tecnica e professionale in Italia

Problemi e prospettive

Guglielmo Malizia

L'approccio adottato nell'intervento è di *politica dell'educazione*. Il tema dell'istruzione tecnica e professionale in Italia non è affrontato né sul piano dei soli contenuti, né a livello esclusivamente pedagogico, né in un'ottica puramente didattica. Si è cercato, invece, di inserirlo nel dibattito sui modelli di sviluppo dell'educazione e sulle strategie formative di natura macrostrutturale.

L'intervento è articolato in quattro punti. Prima di affrontare l'argomento centrale della comunicazione, ho ritenuto opportuno fornire un quadro di riferimento, delineando le direzioni generali dell'evoluzione del sistema formativo italiano e indicando i nodi principali della transizione scuola-mercato del lavoro nel mio paese. La terza sezione è dedicata a descrivere l'organizzazione attuale dell'istruzione tecnica e professionale in Italia, mentre la quarta si sforza di puntualizzare i problemi e le prospettive.

1. Tra due culture dello sviluppo formativo.

Secondo il Rapporto Censis¹ del 1983 sulla situazione sociale del paese, il sistema scolastico italiano si trova in una situazione di *transizione* fra due culture dello sviluppo formativo. Negli anni '50-'70 ha prevalso una " sorta di modello

¹ Il CENSIS (= Centro Studi Investimenti Sociali) è uno degli istituti italiani di ricerca più prestigiosi ed è incaricato dalle autorità pubbliche di preparare ogni anno un rapporto sulla situazione sociale del paese.

lineare e semplice di sviluppo (...), basato su presupposti di quantità, unicità, centralizzazione”². Durante il periodo accennato si è assistito a un’esplosione quantitativa della domanda di scolarizzazione, si è passati da una scuola elitaria a una di massa, lo stato si è sforzato di adeguare il sistema formativo alla domanda sociale, dando priorità alle fasce giovanili, senza però riuscire a soddisfare pienamente e in modo tempestivo le esigenze emergenti. Educazione e scuola risultavano identificate secondo la logica di una società semplice, mentre il servizio statale e l’impegno finanziario del Ministero della Pubblica Istruzione occupavano un ruolo centrale rispetto alla formazione organizzata da altri enti pubblici e dai privati. L’offerta formativa si qualificava inoltre per l’uniformità in risposta ad esigenze comuni e per il prevalere della tendenza alla stabilità.

Le *nuove tendenze* che stanno emergendo sembrano puntare verso “una specie di modello (o meglio di spunti di modello) complesso (...) basato su presupposti di qualità, differenziazione e personalizzazione dei servizi, di molteplicità di risorse formative, di decentramento”³. La domanda sociale, pur non rinunciando al minimo garantito dallo stato, si orienta decisamente verso la qualità e l’individualizzazione dei percorsi formativi. L’eguaglianza non viene più ricercata nell’uniformità, ma nel rispetto delle esigenze personali; si afferma la prospettiva della mobilità, della transizione, del passaggio. Emerge l’alternanza studio-lavoro soprattutto nella fase di primo inserimento professionale in cui si vengono a intrecciare attività lavorative e di formazione; mentre l’utenza potenziale si estende agli adulti. Si sente la necessità di superare la contrapposizione fra centralizzazione e decentramento di un’ipotesi di governo dell’istruzione che preveda un coordinamento e un controllo centrale accanto a un forte potere locale di iniziativa.

Diminuisce il monopolio della scuola sull’educazione e la formazione non può più essere identificata con l’azione dello stato, ma va considerata come un sistema allargato e diversificato che abbraccia, oltre all’intervento statale, tutto un complesso di risorse e agenzie che agiscono nell’area dell’educazione. Il *sistema formativo allargato* verrebbe ad includere: una pluralità di soggetti che intervengono nel settore della formazione (lo stato, le regioni, gli enti locali, altri enti e privati) tra i quali realizzare ipotesi di coordinamento, integrazione o almeno interdipendenza; iter formativi differenziati in risposta alle esigenze di personalizzazione dei percorsi; obiettivi diversificati di apprendimento che dovrebbero essere determinati esplicitamente, valutati con mezzi idonei e certificati con

² CENSIS. CENTRO STUDI INVESTIMENTI SOCIALI, *XVII Rapporto/1983 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1983, p. 164.

³ *Ibidem*.

modalità nuove; collegamenti diversificati con gli altri sistemi confinanti con il formativo (famiglia, lavoro e tempo libero). In tale prospettiva il riconoscimento puramente formale che viene ancora attribuito in Italia alla libertà di educazione, non soltanto costituisce una grave violazione di un diritto fondamentale della persona umana, ma appare anche in contrasto con la nuova cultura dello sviluppo formativo del nostro paese.

Se si concentra l'attenzione sulla condizione attuale del sistema educativo, emerge un panorama formativo eterogeneo in cui coesistono situazioni di arretratezza e di immobilità, da una parte, e nuclei innovativi e d'avanguardia, dall'altra, che tendono a coagularsi nei poli tradizionali del nostro squilibrio territoriale, ma che possono essere presenti contemporaneamente nella stessa area, istituto o classe. In ogni caso non è più accettabile un'immagine della scuola italiana, diffusa negli ultimi anni, come di un'istituzione totalmente bloccata e arretrata, contraddistinta solo dall'uniformità dell'offerta, da rigidità burocratiche, da incapacità di cambiamento e da profondo malessere.

In particolare si nota un certo recupero tra le famiglie della rilevanza della scuola in relazione allo sviluppo individuale e sociale dei giovani. Indubbiamente nessuno pensa più come negli anni '60 a un rapporto positivo, diretto e automatico fra istruzione e crescita economica o tra formazione e reperimento di un lavoro, soprattutto prestigioso; tuttavia, la scuola rimane la struttura necessaria per la formazione della persona, in quanto fornisce la base minima di istruzione, e in questa funzione non può essere sostituita da altre agenzie, anche se deve cercare la collaborazione e l'integrazione con queste. Sulla stessa linea si situa la tendenza delle componenti della scuola a riprendere coscienza della propria identità. I docenti dimostrano maggiore consapevolezza e soddisfazione nei riguardi dell'utilità sociale della propria funzione, benché lamentino la mancanza di un adeguato riconoscimento da parte dello stato e dell'opinione pubblica; inoltre, non sembrano più particolarmente frustrati né per effetto della contestazione degli studenti, anche perché questa ha assunto nuovi caratteri, come si vedrà subito dopo, né dell'attesa di riforme che non arrivano mai. Certamente dietro questi segnali più rassicuranti restano le cause profonde della " questione insegnante ", le ambiguità sociali della categoria e la sua frammentazione in sotto-gruppi, quali sono emerse drammaticamente l'anno scorso nella protesta dei Cobas (=Comitati di Base) dei docenti.

La relazione dei *giovani* con l'istruzione formale non è più di contestazione globale, ma si qualifica per la sua natura adattativa. La scuola appare come la strategia più importante per conseguire una formazione globale all'inserimento nella vita. Invece, vengono messi in discussione i contenuti trasmessi che non paiono adeguati ai bisogni della società del cambio e della tecnologia e alle esi-

genze specifiche delle comunità locali in cui sono situati i singoli istituti. Il giudizio dei giovani è sufficientemente positivo circa la formazione professionale dei docenti e le loro capacità relazionali, mentre si riscontra una certa insoddisfazione riguardo alle abilità didattiche.

La protesta studentesca del 1985 si differenzia sostanzialmente dalla contestazione del '68. Quest'ultima aveva significato subordinazione della domanda di cambio del sistema formativo a esigenze di trasformazione globale della società, perdita di rilevanza sociale della scuola e contrapposizione frontale tra i giovani, da una parte, e gli adulti (insegnanti e genitori) dall'altra. La protesta del 1985 ha rimesso in movimento il dibattito sulla scuola nella società e posto in evidenza la rilevanza e l'identità sociale della scuola che, però, non andrebbe più identificata nel farsi agente di mutamento sociale - eguaglianza e sviluppo economico - ma nel compito di insegnare bene. Essa ha inteso inoltre trasferire la spinta all'innovazione dentro il servizio scolastico pubblico: per ovviare ai limiti della scuola non ci si accontenta più di soluzioni extrascolastiche, ricercate con iniziativa propria, ma si pretende che vengano apprestate in maniera organizzata e sistematica entro e da parte del sistema formativo pubblico. Inoltre, nella protesta degli studenti non si costata alcun conflitto generazionale significativo poiché la grande maggioranza dei docenti e dei genitori la considera totalmente o parzialmente giusta.

Passando dalle componenti ai processi e ai contenuti, si avverte la presenza di un quadro simile di luci e di ombre. La scelta globale di percorrere le strade della qualità, compiuta in Italia agli inizi degli anni '80 - riforma della secondaria superiore e della primaria, riqualificazione degli insegnanti - non si è tradotta, se non in forma molto parziale, nei provvedimenti corrispondenti. Pertanto, si sono abbandonati programmi ambiziosi e di largo respiro per avviare a tentoni, dal basso soprattutto, ma anche dal centro, iniziative poco appariscenti e limitate, però fattibili. È stata una scelta imposta dalle circostanze, non priva però di risvolti positivi perché l'esplorazione personale del nuovo diviene un meccanismo essenziale del rinnovamento nella società del mutamento. Le forze di cambio, dopo essersi impegnate senza successo nel dibattito sulle riforme globali, hanno trovato uno sbocco: nella sperimentazione ufficiale che riguarda tutti i livelli del sistema formativo e ha raggiunto una notevole diffusione; nelle innovazioni non formalizzate, rappresentate da un volume consistente di iniziative locali sostenute dall'imprenditoria, dagli enti locali, dai distretti o dall'impegno personale di insegnanti singoli o in gruppo, nel campo dell'alternanza e dei rapporti con il territorio; nello sviluppo di tante micro-realizzazioni, alimentate dall'iniziativa individuale o dalla collaborazione di più agenzie. Oltre a ciò si osserva un rinnovamento considerevole dei testi scolastici, la moltiplicazione dei

sussidi per gli insegnanti e l'acquisizione da parte di tali strumenti di un carattere sempre più didattico e operativo; notevole risulta la penetrazione del computer nelle scuole, anche se avvenuta in modo tumultuoso e per spinta dal basso.

I percorsi formativi assumono un carattere sempre più *personalizzato*. All'inizio e durante la carriera scolastica le famiglie sono chiamate a effettuare un'opera difficile di discernimento fra una notevole gamma di opportunità: tempo integrato, tempo normale, sperimentazione, lingua straniera, qualità del docente, mentre si moltiplicano le offerte formative extrascolastiche. D'altro canto nonostante la ripresa di interesse per le iniziative di orientamento, l'offerta dei servizi in questo campo si presenta molto problematica per cui i giovani e le famiglie sono costretti a compiere scelte decisive senza il necessario contributo di informazioni e di consulenza.

Gli aspetti positivi elencati non costituiscono dei segni inequivocabili di un "trend" certo al rinnovamento, ma indizi di un nuovo che sta emergendo ancora in forme minoritarie e che convive con una molteplicità di atteggiamenti e comportamenti contrastanti. Alle situazioni di malessere già ricordate si può aggiungere, per esempio, che la dimensione di istituto tende a scomparire sostituita da un raggruppamento accidentale di docenti; le singole scuole mancano di una fisionomia propria e distintiva, di un progetto educativo specifico. Al tempo stesso le rigidità giuridiche della carriera impediscono un'articolazione adeguata della professione docente e un'utilizzazione flessibile degli insegnanti. Gli standards di apprendimento denotano forti disparità tra le varie aree e istituti; in assenza di una verifica seria dei livelli realmente conseguiti, i risultati finali sono estremamente diversificati e di conseguenza non è possibile organizzare in maniera efficiente un'azione compensativa nella scuola di base. Sono, inoltre, carenti gli strumenti per diffondere, far ricadere su tutto il sistema e mettere a regime i risultati positivi delle esperienze più rilevanti. La cultura della valutazione è limitata al controllo della rispondenza formale alle condizioni di legge e non si estende generalmente all'analisi dei procedimenti effettivi e dei traguardi veramente raggiunti o alla socializzazione dei risultati; pertanto, la situazione attuale della sperimentazione è caratterizzata dal rischio dell'auto-alimentazione all'infinito, del circolo chiuso che mai sbocca in un reale cambiamento del regime normale.

Il malessere strutturale, costituito dai doppi e tripli turni e dall'uso di locali precari, tende a concentrarsi in alcune aree; in aggiunta, la dispersione scolastica aumenta passando dal centro-nord al meridione. Le disparità tradizionali a danno del sud si perpetuano, anche se non mancano segni di cambiamento e di riequilibrio sul piano della domanda dei singoli di conoscenze e di cultura e, soprattutto, lo sviluppo a diverse velocità delle regioni del meridione porta alcune

di esse su livelli più elevati che al settentrione in riferimento a determinati indicatori. L'autorità centrale, a sua volta, tende a fare da notaio rispetto alla eterogeneità delle situazioni esistenti; in altre parole manca una vera politica di sostegno delle zone svantaggiate e più in generale rimane la necessità di un disegno riformatore globale che offra una direzione di marcia alle esperienze, stimoli le aree carenti e dissemini le esperienze più valide. Una disparità che invece sembra ormai prossima alla scomparsa è quella tra i sessi: l'andamento generale porta infatti in questa direzione.

Acenniamo da ultimo a un'anomalia non risolta della politica formativa italiana degli ultimi 20 anni: la contrapposizione cioè tra eccellenza e tutela. Ambedue i poli esprimono esigenze valide e rilevanti: da una parte, la qualità, l'efficienza e la personalizzazione e, dall'altra, la difesa dei più deboli, la giustizia e l'oggettività. La composizione non è impossibile, ma di fatto si preferisce rifugiarsi nell'uniformità di comportamenti e trattamenti. L'uniformità però non garantisce l'eguaglianza delle opportunità e la protezione delle fasce più deboli. Ignorando le differenze, vengono lasciate intatte le diseguaglianze esistenti di fatto e, inoltre, risulta alla fine premiata la mediocrità di chi non fa niente oltre il minimo. A maggior ragione l'uniformità non assicura la qualità: questa è più diffusa a livello locale di quanto si possa immaginare sulla base delle vicende delle riforme globali, ma le iniziative valide rimangono isolate e ignorate perché l'uniformità non riesce a utilizzare la vivacità diffusa alla base come stimolo e spinta all'innovazione del sistema.

2. La transizione scuola-mercato del lavoro

La transizione dei giovani dalla scuola alla vita attiva ha assunto una rilevanza del tutto particolare nei paesi della CEE. Infatti, tale fase della vita segna il passaggio dalla condizione protetta e dipendente di fanciullo, senza responsabilità e senza autonomia economica, allo stato di adulto che, solo e privo di sicurezze, deve conquistarsi una posizione nel sistema sociale, confrontato con una gamma amplissima di possibilità. Si tratta anche del periodo delle scelte fondamentali sia educative sia professionali che molto difficilmente potranno essere cambiate nel futuro; in aggiunta, nell'età della transizione la forza lavoro acquisisce le capacità professionali di base, determinanti per lo sviluppo delle industrie e dei servizi nei vari stati della Comunità. Inoltre, durante il passaggio alla vita attiva si rivela prepotentemente lo svantaggio dei giovani marginali: ragazze, emigranti, disadattati, drop-outs. A tutti questi fattori problematici, non completamente nuovi, si è aggiunta recentemente la crescita esponenziale della disoccupazione giovanile che aggrava enormemente le difficoltà del passaggio,

in quanto riduce le opportunità di lavoro, accresce la necessità dell'orientamento e rende più vulnerabili gli svantaggiati.

Quali sono le caratteristiche attuali della transizione scuola-mercato del lavoro in Italia? Un primo dato consiste nell'*aggravamento della disoccupazione giovanile* - fascia d'età 14-29 anni. Il tasso di quest'ultima è cresciuto dal 22.3% del 1982 al 26,4 del 1986, mentre la percentuale dei disoccupati sul totale della forza lavoro è passata dal 9,1 all'11,1; al tempo stesso è diminuita la porzione dei giovani sul complesso degli occupati dal 26.5% al 25.4. Inoltre, si allungano sempre di più i tempi medi di ricerca del lavoro che sono saliti dai 15 mesi del 1980 ai 22 del 1986. Un'altra caratteristica è data dalla concentrazione dei giovani occupati e disoccupati nelle categorie dei soggetti con licenza media inferiore e tra i diplomati: 9% circa dei giovani in cerca di occupazione sono muniti dei due titoli citati sopra. In questo gruppo tuttavia godono di maggiori possibilità di lavoro i giovani con basso livello di istruzione - licenza media inferiore - che accettano mestieri poco o nulla specializzati, mentre trovano maggiore difficoltà i soggetti che possiedono titoli medio-alti, ma sono privi di formazione specialistica. Rilevante, anche se inferiore quantitativamente, appare il fenomeno dei giovani senza titolo di studio in cerca di occupazione - 214.000 nel 1986 - i quali risultano i più svantaggiati nel reperimento di un lavoro poichè presentano i tempi medi più lunghi nella ricerca di un posto.

L'altro lato della medaglia è costituito dalla crescente attenzione dei giovani verso il *lavoro indipendente* e forme di microimprenditorialità: la loro presenza nella condizione di " imprenditori e liberi professionisti " è esplosa del 35.1% tra il 1981 e il 1986; in aggiunta, emerge da varie indagini sociologiche che i giovani tendono a sottolineare nella ricerca del lavoro l'importanza delle energie e capacità individuali, del darsi da fare, rispetto al sostegno delle istituzioni. Si ha l'impressione che sia in atto una revisione della cultura del lavoro nel mondo giovanile; quest'ultima appare sempre più caratterizzata: dalla perdita di centralità dell'etica del lavoro; da una maggiore attenzione agli affetti, ai rapporti con le persone, agli interessi individuali, rispetto al lavoro, come elementi su cui fondarsi per dare un senso alla vita; e dalla voglia di azienda e di fare azienda.

Sul cambiamento in corso hanno influito diversi fattori. Uno è senz'altro costituito dalla problematicità del reperimento di un lavoro dipendente; sul lato del mondo produttivo vanno anche tenute presenti le forme sempre più diversificate attraverso le quali ha luogo l'assunzione della forza lavoro da parte delle imprese. Certamente muovono nella stessa direzione anche le strategie istituzionali che sono state adottate per agevolare la diffusione dell'imprenditorialità tra i giovani. Altri fattori sono riscontrabili sul piano della domanda sociale: la elevazione della condizione socio-economica e culturale delle famiglie e dei livelli

di istruzione delle persone che comporta una spinta verso l'alto delle attese riguardo al lavoro e alla vita in genere, e la gamma delle opportunità che la nostra società opulenta fornisce in tema di bisogni da soddisfare.

Un altro elemento positivo è offerto dall'emergere dell'*alternanza* formazione lavoro nei comportamenti dei giovani. Per esempio, in un'inchiesta è stato domandato a studenti della secondaria superiore o dell'università e ad allievi dei Centri di Formazione Professionale - età 18-23 anni - di immaginare il proprio futuro nei successivi 3 anni: una porzione consistente, che oscillava tra il 40 e il 50%, non concepiva la propria attività finalizzata esclusivamente allo studio o al lavoro, ma si prospettava scelte sempre reversibili che univano i due momenti. Più in generale, si può dire che cresce il numero di chi studia e al tempo stesso ricerca un'occupazione o svolge lavori occasionali; viceversa, si lavora e al tempo stesso si vuole migliorare la propria formazione di base o si mira ad ottenere un titolo più alto.

Quanto agli istituti di avviamento al lavoro, l'*apprendistato*, anche se in calo, rimane l'iter principale della transizione scuola-lavoro per i più giovani - nel 1986 si contavano 588.237 apprendisti che costituivano il 76,3% degli occupati dipendenti della stessa fascia. La perdita di consensi riguardo all'istituto in questione dipende dai cambiamenti nella domanda di lavoro, che ha sempre meno bisogno di forza lavoro giovanile e di personale non specializzato, dalle incertezze esistenti sul piano legislativo - la normativa è del 1955 - dall'affermarsi di altre strategie. Una di queste è il *contratto di formazione-lavoro* che si qualifica come uno strumento al tempo stesso di incentivazione all'assunzione di giovani e di formazione professionale. L'istituto ha incontrato il gradimento delle imprese e dei giovani - il totale degli avviati al lavoro per questa via tra il 1984 e il 1987 ammontavano a 511.929 - anche se finora l'aspetto formativo è rimasto notevolmente nell'ombra.

3. L'organizzazione dell'Istruzione Tecnica e Professionale

Richiamo anzitutto molto sinteticamente le *linee portanti* del sistema di istruzione dell'Italia. Le scuole sono in predominanza statali - il 95% circa escludendo la materna; le non statali sono soggette al controllo del Ministero della Pubblica Istruzione e in generale non ricevono finanziamenti pubblici. L'educazione prescolastica dura tre anni e accoglie i bambini fra il terzo e il sesto anno di età; anche se la frequenza è volontaria, il tasso di scolarizzazione del gruppo di età 3-5 anni ha raggiunto l'84,4% nel 1986-87. L'istruzione dell'obbligo comprende solo 8 anni e si articola: nel livello primario - la scuola elementare - che si estende per 5 anni e accoglie i bambini tra il sesto e l'undicesimo anno di età; e

nel secondario di primo ciclo - la scuola media unica - che dura 3 anni ed è frequentata da ragazzi tra gli 11 e i 14. Quest'ultimo livello si conclude con l'esame di licenza media inferiore il cui superamento è condizione necessaria per l'ammissione alla secondaria superiore e per l'assunzione nell'amministrazione pubblica (e anche in molte aziende private).

Al termine dell'obbligo sono aperte all'allievo quattro possibilità: il passaggio diretto al lavoro senza alcuna preparazione professionale specifica - ad eccezione di un'eventuale formazione offerta dalle imprese - purchè si abbia 15 anni; l'apprendistato; l'iscrizione a un Centro di Formazione Professionale (CFP) regionale extrascolastico che porta a una qualifica professionale, ma è privo di sbocchi diretti sull'università; l'iscrizione a una secondaria superiore che, una volta conseguita la maturità, offre la possibilità di accedere all'istruzione superiore e/o di svolgere alcuni tipi di professioni intermedie (ragioniere, geometra, maestro elementare...). La secondaria superiore è articolata in circa 300 tipi di scuole, in generale di durata quinquennale, che a loro volta si raggruppano in 5 tipi fondamentali: il liceo classico, il liceo scientifico comprensivo del linguistico, le scuole e gli istituti magistrali, gli istituti d'arte e i licei artistici, gli istituti tecnici e gli istituti professionali. Le varie specializzazioni danno accesso a qualsiasi facoltà universitaria, purchè quinquennali.

L'intelaiatura fondamentale della secondaria superiore ha radici che si affondano nel secolo scorso e che ancora adesso condizionano pesantemente il suo funzionamento. L'organizzazione si presenta frammentata in una molteplicità di tipi che risultano: gerarchizzati in rispondenza alla stratificazione sociale; paralleli, senza sufficiente coordinamento o adeguate, concrete possibilità di passaggio orizzontale; e caratterizzati da un forte divario tra formazione culturale per la preparazione della classe dirigente, che ha la sua sede nei licei, e formazione tecnico-professionale per preparare la piccola borghesia e gli strati più elevati delle classi popolari agli impieghi medi e bassi e alle mansioni esecutive specializzate, che ha la sua sede fondamentalmente negli istituti magistrali, tecnici e professionali. Queste connotazioni sono state solo in parte corrette - ma in qualche caso anche aggravate - dall'unificazione del ciclo inferiore della secondaria, dalla liberalizzazione degli accessi all'università e dalla democratizzazione del corpo studentesco della secondaria superiore.

Riguardo a quest'ultimo punto va osservato che la secondaria superiore ha conosciuto uno sviluppo molto sostenuto dopo la seconda guerra mondiale. Tra il 1952-53 e il 1986-87 gli effettivi nel complesso si sono quasi sestuplicati - da 460.003 a 2.658.588 - gli iscritti al 1° anno più che quintuplicati - da 144.015 a 760.517 - ed è cresciuta più che proporzionalmente la componente femminile - dal 37,7% al 49,6 del 1983-84 - per cui la parità fra i sessi appare globalmente

raggiunta a questo livello del sistema formativo; inoltre, il tasso di scolarizzazione del gruppo di età 14-18 anni ha raggiunto nel 1986-87 il 58.4% rispetto al 25.9 del 1960. Alla fine degli anni '70 si nota qualche segno di rallentamento dell'espansione, che però ha un carattere congiunturale, in quanto con l'inizio della decade '80 si costata una ripresa e un vero balzo in avanti. Non sembra che la recente espansione sia da interpretarsi come un rigonfiamento fittizio dovuto alla crescente difficoltà dei giovani di trovare lavoro; pare invece che la spiegazione vada ricercata piuttosto nella diffusione della rilevanza sociale del diploma.

L'evoluzione della distribuzione degli allievi per tipo di secondaria superiore si caratterizza nell'ultimo ventennio per due accentuazioni diverse. Fino alla metà degli anni '70 il liceo scientifico aveva registrato il massimo aumento negli effettivi e con gli istituti tecnici costituiva il polo maggioritario. A partire da questa data sono invece gli istituti professionali a distinguersi per il tasso di crescita e l'aggregazione principale avviene attorno a questi e agli istituti tecnici soprattutto commerciali. Tale tendenza rivelerebbe lo spostamento della domanda sociale da una formazione generale universitaria, propria dell'inizio degli anni '70, verso corsi *professionali* brevi o professionalizzanti.

Nel periodo tra il 1981 e il 1987 si costata l'aumento del totale degli effettivi degli istituti tecnici in complesso, dei professionali, degli istituti d'arte e dei licei artistici, e dei licei scientifici e linguistici, mentre le scuole e gli istituti magistrali subiscono una riduzione significativa e si osserva una stasi dei licei classici. In sostanza si mantiene l'orientamento verso tipi di secondarie che consentono una spendibilità immediata del titolo e al tempo stesso affiora un'attenzione nuova per le scuole che assicurano una formazione generale nella dimensione tecnico-scientifica. Va anche notato che il tasso di femminilizzazione compie notevoli progressi in alcuni rami in cui le giovani accusavano uno svantaggio nei confronti dei maschi - nel 1983-84 38.8% nell'istituto tecnico, 48% nel professionale e 49.5% nello scientifico - mentre le femmine conservano o accrescono la loro presenza in settori in cui erano già maggioranza.

Un grave problema della secondaria superiore è costituito dall'elevata incidenza quantitativa dei fenomeni di *dispersione*: più del 40% degli iscritti ai primi due anni o ripete o abbandona. Le cifre confermano inoltre un " trend " comune alla scuola dell'obbligo: le percentuali sono più alte all'inizio di ogni ciclo, mentre gli insuccessi si riducono nelle classi successive e soprattutto negli esami conclusivi; poco logicamente la selezione si compie per effetto delle difficoltà iniziali piuttosto che delle verifiche finali per cui, tra l'altro, si viene a creare una frattura tra i vari livelli formativi. In terzo luogo sono gli istituti tecnico-professionali a risultare i più colpiti dal fenomeno - tra il 50 e il 60% nel biennio

- e la dispersione è maggiormente diffusa fra gli studenti degli strati sociali bassi: riguardo a quest'ultimo punto si costata una correlazione più stretta con il livello di istruzione media della famiglia che non con la condizione economica. Dalla metà della decade passata la dispersione aveva assunto un pericoloso orientamento alla crescita costante; nel 1982-83 si è avuta un'inversione riguardo all'abbandono, mentre il "trend" continua per le ripetenze. In valori assoluti ben 162.000 giovani hanno abbandonato il 1 o il 2 anno della secondaria superiore durante il 1984-85, anche se una parte poi si è iscritta a un CFP.

Venendo specificamente agli *Istituti Tecnici* - di cui però ho già anticipato sopra varie caratteristiche insieme ai professionali - anzitutto va ricordato che essi tradizionalmente rispondono al compito di preparare i giovani all'esercizio di funzioni tecniche o amministrative intermedie nel campo dell'agricoltura, dell'industria e del commercio. La loro durata è quinquennale e si articolano in 8 tipi fondamentali: agrario, industriale, nautico, commerciale, per geometri, femminile, per il turismo, per periti aziendali e corrispondenti per l'estero. Tra il 1981 e il 1986 gli iscritti nel complesso, sono passati da 1.086.014 a 1.194.144 e dal 44.5% al 46.1 del totale: di fatto sono la porzione più numerosa degli effettivi della secondaria superiore. Dei tre raggruppamenti più consistenti - istituti tecnici industriali, commerciali e per geometri - i primi e i secondi sono cresciuti dall'11.5% al 12.2 e dal 22% al 23.1 rispettivamente, mentre il terzo ha registrato una leggera flessione dal 5.8% al 5.6%. I programmi del 1961 hanno introdotto un potenziamento delle discipline generali di tipo umanistico, l'aggiornamento dei contenuti delle materie specifiche in rispondenza alla evoluzione della scienza e della tecnica e la distinzione tra un biennio propedeutico comune e un triennio successivo specializzato; in ogni caso il peso orario è notevole. Fino a non molti anni fa il passaggio dei diplomati tecnici all'istruzione superiore era ristretto ad alcuni sbocchi; nel 1969 con la legge di liberalizzazione degli accessi universitari è caduta ogni limitazione.

Gli attuali *Istituti Professionali di Stato* hanno incominciato ad essere eretti intorno al 1950 nell'ambito scolastico, sotto l'egida del Ministero della Pubblica Istruzione, per la preparazione a breve termine di operai qualificati e di personale esecutivo per i vari settori dell'economia. Essi sono distribuiti in sei tipi principali: per l'agricoltura, per l'industria e l'artigianato, per le attività marinare, per il commercio, alberghieri e per il turismo, femminili; ciascun tipo si articola in una grande varietà di settori e sezioni di durata biennale, triennale o quadriennale e con un peso orario di 40 ore circa alla settimana. Il curriculum prevede una sola materia di natura culturale, mentre le altre discipline presentano tutte carattere professionale. Al termine degli studi gli allievi ottengono un diploma di qualifica che è valido per l'ammissione ai pubblici concorsi per le carriere ese-

cutive e, limitatamente ad alcune qualifiche specifiche, anche per l'ammissione a determinate carriere di concetto, ed è riconosciuto ai fini dei rapporti contrattuali con le imprese. Nel 1969 sono stati introdotti in via sperimentale dei corsi speciali per accrescere la dimensione culturale del primo biennio, e corsi annuali, biennali e triennali per offrire una preparazione culturale e applicativa corrispondente alla secondaria superiore quinquennale. Di fatto il provvedimento ha portato a una quinquennalizzazione generalizzata e alla equiparazione formale agli altri tipi di secondaria superiore anche quanto all'accesso all'università. Tra il 1981 e il 1986 gli iscritti agli istituti professionali sono aumentati da 462.504 a 515.239 e la percentuale sul totale è cresciuta dal 18,9% al 19,4.

La *Formazione Professionale extrascolastica regionale* (FP) si è sviluppata dalla legge 29 aprile 1949, n. 264 sull'addestramento professionale sotto l'egida del Ministero del Lavoro, che si qualificava come un intervento congiunturale rivolto a risolvere la crisi occupazionale del primo dopoguerra. L'origine spiega una sua caratteristica di fondo: la finalizzazione alla promozione delle fasce più deboli della società. A tale connotazione è connessa la notevole presenza dell'attività filantropico-assistenziale, legata tra l'altro alle istituzioni cattoliche.

Nel 1961 la durata della FP era fissata in 2-3 anni, una misura che contribuiva alla elevazione della qualità dei processi di insegnamento/apprendimento. Nel 1972 veniva finalmente attuato il dettato della nostra Costituzione e la competenza amministrativa e legislativa sulla FP passava alle regioni, anche se alcuni poteri rimanevano ancora al Ministero del Lavoro: la FP veniva messa in grado di differenziare l'offerta formativa in rapporto a una domanda fortemente articolata nel territorio.

Con l'approvazione nel 1978 della legge quadro sulla FP si è conclusa una lunga evoluzione che, iniziata negli anni '50, ha gradualmente innalzato la finalità educativa globale del settore dal puro addestramento alla trasmissione di una cultura professionale. La funzione della FP non è più limitata a preparare gli allievi in vista di mansioni esecutive ristrette e parcellizzate, ma dovrà trasmettere una competenza tecnica di natura polivalente, fornire i presupposti scientifici e tecnologici di base dei processi produttivi e offrire dei quadri di valore che permettano al lavoratore di partecipare alla gestione delle imprese. La legge quadro ha confermato il principio della regionalizzazione e sancito l'effettiva autonomia culturale e gestionale degli enti che sono emanazione delle organizzazioni dei lavoratori e degli imprenditori, o delle associazioni con finalità formative e sociali, o di imprese, o del movimento cooperativo: in sostanza, gli enti liberi di FP, compresi quelli di ispirazione cristiana, che non si propongono fini di lucro, sono ammessi al finanziamento pubblico mediante convenzioni. Altre strategie adottate dalla legge quadro sono: la pianificazione regionale delle attivi-

tà, il controllo delle forze sociali, la programmazione didattica, la formazione per fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee, l'alternanza e la modularità. Al termine dei corsi gli allievi conseguono attestati di qualifica validi per l'avviamento al lavoro e l'inquadramento aziendale.

La FP di base, destinata cioè ai giovani con o senza licenza media, ha registrato negli anni successivi una crescita costante che però si è interrotta nel 1985-86 quando si è verificato un calo significativo degli iscritti; al contrario risulta in aumento la domanda di corsi professionalizzati da parte dei diplomati, degli adulti, della forza lavoro in riconversione e del grande pubblico. In ogni caso gli iscritti alla FP di base ammontavano nel 1985-86 a 187.514 ed erano concentrati per più della metà nel nord. In aggiunta, la distribuzione per comparti economici vede il 50% circa iscritto a corsi per il commercio, i trasporti e i servizi, un terzo nell'artigianato e nell'industria e un 15% nell'agricoltura.

Si è già accennato alla situazione di crisi dell'*apprendistato*. La caratteristica distintiva rispetto ad altri paesi è data dalla sua natura di contratto di lavoro che contempla 32 ore settimanali di lavoro e 8 di formazione. La durata varia da 3 a 5 anni. Recentemente la componente scolastica e di formazione specializzata è diventata sempre più rara; inoltre l'istituto in questione è limitato di fatto all'artigianato.

Quanto ai centri di formazione aziendale, essi si riscontrano quasi esclusivamente in alcune grandi imprese private o nei gruppi industriali delle partecipazioni statali. In sviluppo appaiono invece il contratto di formazione-lavoro e le attività di FP privata con scopo di lucro.

4. Osservazioni conclusive

Se si vogliono ora identificare i problemi e le prospettive che si configurano riguardo all'istruzione tecnica e professionale in Italia, mi sembra utile attirare l'attenzione su tre aree principali. Il carattere anacronistico della struttura e dei contenuti della nostra secondaria superiore risulta di per sé evidente, come anche appare indilazionabile l'esigenza della riforma. La durata dell'istruzione obbligatoria, limitata ad 8 anni, si palesa senz'altro insufficiente ed esige un allungamento in strutture che sappiano contemperare le domande diversificate dei vari sottogruppi della popolazione giovanile. Inoltre, il sottosistema pubblico della FP - Stato, Regioni, Enti Convenzionati - si trova in una situazione di crisi e manca un coordinamento adeguato tra FP e secondaria superiore.

4.1 *La riforma bloccata*

È dal 1947 che in seguito all'inchiesta nazionale sulla riforma della scuola promossa dal Ministro Gonnella della Pubblica Istruzione si parla di riforma della secondaria superiore e dal 1962, anno dell'istituzione della media unica, la riforma ha acquistato carattere di urgenza. Sono invece passati già 25 anni, la Camera ha approvato due disegni di legge (1978 e 1982) e il Senato uno (1985), ma nessun testo ha ricevuto finora il consenso di tutti e due i rami del Parlamento. Di fatto esiste un accordo generale sul punto di partenza che cioè l'attuale ordinamento della secondaria superiore è totalmente superato. I disegni di legge citati si sono mossi entro un quadro di principi che possono essere sintetizzati nei seguenti termini: formazione culturale e professionale di base che garantisca l'accesso sia al mondo del lavoro sia all'istruzione superiore; struttura unitaria articolata; durata quinquennale dei cicli lunghi; biennio di orientamento e triennio di specializzazione; articolazione orizzontale in area comune, indirizzi, pratica di laboratorio e di lavoro, discipline elettive. Lo scontro è avvenuto soprattutto sulla loro combinazione e traduzione pratica: unitarietà e diversificazione delle strutture; organizzazione dell'assolvimento dell'obbligo delle fasce più deboli dell'utenza giovanile; raccordo tra sottosistemi secondario superiore e di formazione professionale; rapporti tra secondaria unitaria e formativa per tutti e professionalità di base; concezione dell'area comune e relazione con le aree di indirizzo; abolizione o meno del canale accademico puro (liceo classico e scientifico); numero e configurazione degli indirizzi.

In particolare per quanto riguarda l'argomento in esame, si è discusso sull'opportunità di organizzare i primi due anni soltanto nella forma di un *biennio unitario* o di prevedere anche un ciclo breve scolastico separato di istruzione professionale e/o di aggiungere la possibilità di adempiere l'obbligo anche nella FP regionale. Da una parte l'uniformità eccessiva del biennio unitario rischia di provocare fra gli allievi dei ceti meno abbienti una crisi di rigetto dell'estensione della scolarità obbligatoria: esso, cioè, non sembra tener conto delle esigenze di professionalizzazione a breve termine dei licenziati della media inferiore che non proseguono gli studi nella secondaria superiore e dei giovani che abbandonano la scuola dell'obbligo. Inoltre, esiste il rischio di marginalizzare la FP regionale che è l'unico settore del sistema educativo in cui è prevista una reale parità finanziaria per le iniziative di ispirazione cristiana e in cui lo statalismo imperante nell'istruzione trova un'eccezione modesta nel pluralismo assicurato dalle Regioni. D'altra parte, l'introduzione di un canale di serie B e di un altro eventuale di C potrebbe comportare un aumento della selezione sociale durante l'obbligo e costringerebbe gli adolescenti ad una scelta determinante per il loro

futuro senza un adeguato orientamento, in un'età precoce e dopo solo otto anni di studi.

Un altro punto critico consiste nella definizione di una delle finalità principali della secondaria superiore: infatti, la secondaria superiore riformata dovrebbe fornire a tutti gli allievi una formazione professionale di base. Quest'ultima si distinguerebbe dalla pre-professionalità cioè dal sapere presupposto remoto alla professionalità terminale, in quanto consiste nelle conoscenze tecnico-scientifiche e nelle competenze operative di base utili per più professioni. D'altra parte per il suo carattere polivalente si differenzia anche da una preparazione angusta che non sarebbe concepibile in un'epoca contraddistinta dalla rapida obsolescenza delle competenze. È sufficiente tale definizione per evitare il rischio della deprofessionalizzazione della secondaria superiore? Come si collega con la formazione culturale e l'area comune? Deve riguardare tutti gli indirizzi? Come si applica a ciascun indirizzo? Quanti indirizzi esige che vadano strutturati? Richiede sempre una durata quinquennale?

Attualmente sembra che la riforma della secondaria superiore abbia imboccato la strada dell'innovazione per piccoli passi. Si punta pertanto all'elevazione dell'obbligo a 16 anni che può contare in questo momento su un consenso generale: di fronte alle sfide che si pongono oggi a livello nazionale e internazionale si è sempre più persuasi che la risposta vada cercata nelle risorse umane e culturali, nella formazione di base della persona, nella qualificazione media della popolazione. Il gradimento viene tra l'altro proprio dai giovani: la percentuale di passaggio dalla media inferiore alla secondaria superiore si è attestata nel 1986-87 sull'80,9% e secondo una stima fondata il tasso di scolarizzazione dei 14enni e dei 15enni avrebbe raggiunto rispettivamente il 90% e il 70. Perciò, l'eventuale legge sul prolungamento dell'obbligo sarebbe rivolta non tanto ad elevare il livello educativo globale della massa giovanile quanto a recuperare quella minoranza limitata di preadolescenti che lasciano la scuola a 14 o a 15 anni. Inoltre, il provvedimento è destinato ad avere effetti marginali sulla frequenza del primo biennio della secondaria superiore: infatti, a motivo dei ritardi accumulati durante le elementari e la media, i 14enni e i 15enni che attualmente non continuano gli studi, con altri due anni di scolarizzazione potrebbero terminare la media o, al massimo, seguire la prima classe del biennio. In sostanza il provvedimento di legge dovrà tenere conto soprattutto delle fasce più marginali della popolazione studentesca, cercando di offrire loro un ciclo completo, compiuto e motivante di studi che consenta sia la transizione al lavoro sia il proseguimento dell'educazione: in altre parole il successo del biennio si gioca tutto sull'istruzione tecnica e professionale e sulla FP. Le forze politiche appaiono però divise sulle strategie concrete da adottare: mentre alcuni partiti insistono su un tipo di unitarietà

che sembra rasantare l'uniformità e che esclude totalmente dal biennio l'apporto della FP, altri puntano su forme di individualizzazione dei percorsi che paiono consacrare la perpetuazione delle condizioni di partenza e che sembrano rinvigorire il vecchio principio organizzativo di natura classista secondo il quale a ogni ceto doveva corrispondere una scuola con una importanza, misurata dalle opportunità di lavoro e di studio offerte dal suo titolo, pari al posto occupato da quel gruppo nella gerarchia sociale.

A sua volta il Ministro della Pubblica Istruzione ha tentato di superare in via amministrativa la difficoltà creata dalla mancata riforma, presentando nel 1986 un progetto di revisione dei programmi dei primi due anni della secondaria superiore. Questo prevede la razionalizzazione, la ristrutturazione e l'accorpamento dei vari istituti e indirizzi. In particolare, e con riferimento alla tematica della mia comunicazione, l'istruzione tecnica è riorganizzata in tre grandi settori, primario (agricolo), secondario (industriale) e terziario (dei servizi); a sua volta l'istruzione professionale viene strutturata in un biennio comune agli altri tipi di scuola, dopo il quale o si frequenta il terzo anno per ottenere la qualifica, o si accede all'istruzione tecnica fino al diploma. Oltre a ciò, si introduce l'articolazione area comune/area di indirizzo, il rapporto orario tra le due viene fissato in 25 a 10 e l'unità oraria è stabilita in 50 minuti. Nei programmi viene potenziata l'area degli insegnamenti scientifici, è aggiunta l'informatica, viene rafforzata la formazione linguistica e reso autonomo l'insegnamento dell'educazione civica.

Il progetto ministeriale costituisce una novità importante per l'apertura alle acquisizioni della cultura moderna, per l'adeguamento alle esigenze della programmazione e della interdisciplinarietà e per l'accoglimento dell'organizzazione in area comune e d'indirizzo. D'altra parte, oltre a vari limiti di carattere contenutistico, metodologico e strutturale, esso lascia irrisolti alcuni nodi di fondo quali: la fattibilità di un percorso interamente amministrativo di riforma dei programmi, la natura del biennio come ciclo conclusivo e/o di avvio verso successive fasi del grado secondario, il rapporto tra scuola e FP.

Nel frattempo è continuata l'espansione quantitativa e la crescita qualitativa delle *sperimentazioni* nel tentativo di rispondere alle esigenze disattese dal ritardo della riforma della secondaria superiore. Esse sono passate da 301 del 1980-81 a 1252 del 1986-87 - pari al 16.4% delle secondarie: in particolare le massicce sperimentazioni, che incidono sull'intero ordinamento di un corso scolastico, da 159 a 412, le mini, che implicano mutamenti ridotti del curriculum tradizionale, da 142 a 489, mentre i "progetti assistiti" dell'istruzione tecnica, che rientrano ora nell'una o nell'altra categoria, sono 351. Nella distribuzione per tipi di scuola vengono al primo posto gli istituti tecnici - 23.1% delle scuole dello

stesso tipo nel 1986-87 - seguiti dai licei e dalle magistrali - 13.4 - dall'istruzione professionale - 9.4 - e dagli istituti artistici - 8.2. Sul piano della ripartizione geografica si registra uno squilibrio a danno del sud benchè dal 1984-85 il meridione dimostri una crescita più accentuata.

La predominanza del settore tecnico è dovuta alla forte sollecitazione proveniente dai processi di ristrutturazione e riconversione industriale e dallo sviluppo delle nuove tecnologie. Va inoltre osservato che in questo settore prevalgono di gran lunga i cosiddetti "progetti assistiti", che sono predisposti dal Ministero della Pubblica Istruzione: questi rispondono all'esigenza di riorganizzare l'esistente, gli istituti tecnici cioè, più che all'interno di realizzare delle formule nuove di scuola polivalente fra i vari tipi di secondaria superiore. Gli orientamenti principali a cui risponde la sperimentazione possono essere sintetizzati nei seguenti termini: razionalizzazione delle specializzazioni per assicurare una formazione professionale di base più ampia; attenzione alla domanda locale; organizzazione di un più efficace rapporto tra studio e lavoro; allargamento dell'area scientifica di base.

Anche nell'istruzione professionale ci si muove nella linea dei "progetti assistiti" e della riorganizzazione dell'esistente. Si punta alla razionalizzazione del numero eccessivo di qualifiche, si mira a un aggiornamento dei contenuti tecnologici e si vorrebbe un potenziamento della base culturale. I primi due anni di tutte le specializzazioni dovrebbero abbracciare un'area comune ampia di formazione generale e un numero limitato di indirizzi professionalizzanti diversificati; il terzo corso sarebbe caratterizzato da una preparazione professionale approfondita e dovrebbe portare al conseguimento del diploma di qualifica. Il Ministero della Pubblica Istruzione sta approntando nuovi profili professionali che dovrebbero essere qualificati: da un'estesa polivalenza; dalla possibilità di diffusione a livello nazionale e comunitario; da tipologie molto più ristrette di specializzazioni; dalla esclusione di qualifiche con ridotta utilizzabilità occupazionale.

4.2 La "Festa Formativa"

Secondo l'ultimo Rapporto Censis sulla situazione sociale del paese la FP si trova attualmente in una fase di congiuntura e transizione, caratterizzata da grande dinamismo nel senso di un "boom" di soggetti esigenze e metodi di intervento sia sul lato della domanda che dell'offerta; anzi il Censis si serve dell'espressione "festa formativa" come immagine per descrivere sinteticamente lo stato delle cose⁴. Però non tutte le componenti della FP partecipano egual-

⁴ CENSIS. CENTRO STUDI INVESTIMENTI SOCIALI, XXI Rapporto/1987 sulla situazione sociale del paese, Milano, Angeli, 1987, pp. 154-169.

mente al fermento e in particolare il sottosistema pubblico - Stato, Regioni, Enti Convenzionati - sembra occupare i margini della " festa ".

Ho accennato nella precedente sezione - n. 3 - agli aspetti quantitativi della crisi; ora mi soffermerò sulle problematiche di ordine qualitativo. Anzitutto, le carenze del quadro legislativo e in particolare lo stallo della riforma della secondaria superiore mantiene in uno stato di grave incertezza le sorti della FP di base: sarà ancora prevista nel biennio - gruppo di età 14-16 anni - o verrà trasferita dopo la conclusione dell'obbligo elevato ai 16 anni e, in questo caso, assumerà la configurazione di moduli brevi di addestramento al lavoro o manterrà le caratteristiche di una vera formazione? Il prestigio non molto elevato di cui gode la FP regionale, come di una scuola di serie B, tende a confinarla all'ultimo gradino della gerarchia delle istituzioni formative sotto tutti gli aspetti: sociale, educativo, didattico, del personale, delle attrezzature. In terzo luogo la decisione sui corsi è condizionata spesso dall'offerta - in altre parole, dalle necessità di sopravvivenza dei Centri e degli Enti - piuttosto che dalla domanda sociale: più in generale la FP regionale si rivela non infrequentemente inadeguata a rispondere ai bisogni mutevoli del mercato del lavoro.

Un'altra carenza grave consiste nella burocratizzazione pervasiva che si manifesta nella graduale perdita, da parte delle convenzioni tra Regione ed Ente, del carattere contrattuale, per acquisire invece una fisionomia autoritativa che si traduce in una standardizzazione soffocante della tipologia degli interventi. La politica del personale soffre poi per l'eccessivo garantismo del posto e per la scarsa flessibilità dell'organizzazione del lavoro. In aggiunta, il controllo si riduce generalmente agli aspetti formali dei processi di insegnamento/apprendimento, mentre mancano meccanismi e procedure di verifica dei risultati reali. Un ultimo limite, da non sottovalutare, riposa nella difficoltà di conoscere con sufficiente affidabilità i dati della spesa.

L'offerta *privata* con scopi di lucro -, invece ha ultimamente evidenziato una notevole vivacità. Si è accresciuto l'impegno finanziario e si sono moltiplicati i soggetti, che ormai coprono tutta l'area della FP quanto a obiettivi, contenuti e livelli. A ciò sono stati stimolati dalla domanda sociale che ha subito trasformazioni incisive ed estese: questa si presenta come una richiesta di qualità, di personalizzazione dei servizi, di formazione professionale avanzata e di capacità di integrare i linguaggi delle nuove tecnologie, esprime un'attenzione rinnovata al fattore umano quale asse portante della crescita, rivela l'aumentato interesse dei giovani per la formazione a motivo della problematicità di trovare un lavoro. I fenomeni sul piano della domanda possono essere quantificati in una crescita del 12.5% tra l'85 e l'86 dell'impegno delle imprese per la formazione dei dipendenti e del 57.1 quanto alle spese delle famiglie per attività extrascolastiche

dei figli e l'autoformazione degli adulti.

Indubbiamente a monte incidono le connotazioni del nuovo ciclo economico quali la progressiva terziarizzazione del mondo produttivo e soprattutto l'incremento terziario delle culture che stanno portando l'Italia verso una fase di crescita post-industriale, lo sviluppo impressionante della scienza e della tecnologia in alcune aree decisive, l'internazionalizzazione del mercato che non si limita più alle multinazionali, ma coinvolge le medie e le piccole imprese, la sofisticazione degli strumenti del credito e del commercio. In altre parole la FP extrascolastica sta attraversando una fase di trasformazione caratterizzata dal passaggio da una monoutenza tradizionale e una pluriutenza con esigenze nuove e diversificate, dall'ampliamento della gamma dei servizi, dalla crescita e differenziazione delle offerte extrascolastiche, dall'introduzione di nuove tecniche di autoformazione e di formazione personalizzata.

In tale contesto si comprende la necessità di una riforma della legge quadro della FP. Senza perdere nulla delle conquiste già conseguite, dovrebbe permettere alle regioni di assumere la funzione di luogo politico del collegamento, coordinamento e organizzazione delle offerte di FP sul territorio e ai Centri di Formazione Professionale di divenire il perno della transizione-reinserimento dallo studio alla professione. Bisognerà pertanto prevedere l'ampliamento della FP a tutti i livelli di passaggio dalla formazione al lavoro, l'introduzione organica dell'apprendistato e del contratto di formazione-lavoro nella FP, il miglioramento dell'azione in favore delle fasce marginali del mercato di lavoro e la semplificazione delle procedure pubbliche a supporto della formazione aziendale.

Mentre i principi di base della pedagogia e didattica della FP - programmazione, formazione per fasce professionali, alternanza e modularità - restano validi e richiedono solo di essere attuati in modo esteso ed efficace, un'altra direzione di intervento va invece individuata nel rinnovamento dei profili professionali degli operatori della FP. Infatti, non è più pensabile a un ruolo unico del docente con i suoi contenuti invecchiati, ma i profili andranno profondamente innovati, differenziati e tradotti in adeguati percorsi di carriera in cui le attività di aggiornamento e di riconversione assumeranno un posto centrale. Dovrà essere introdotta sufficiente flessibilità nella gestione del personale: l'orario andrà articolato prevalentemente per obiettivi e progetti, la struttura dei premi dovrebbe essere concepita sulla falsariga delle imprese private e andrebbe previsto l'inserimento di esperti e di personale aziendale nei CFP, pur con le opportune garanzie a tutela dei docenti della FP. Bisognerà anche provvedere con urgenza al personale dirigenziale a cui si dovrà fornire qualità manageriali analoghe a quelle dei dirigenti di industria, più che competenze burocratiche modellate sull'amministrazione statale.

Bibliografia essenziale

- BARALDI C., *Giovani e innovazione*, Milano, Angeli, 1986.
- CENSIS, CENTRO STUDI INVESTIMENTI SOCIALI, *Rapporto/198... sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 198...
- CONFINDUSTRIA, *Innovazione, formazione e sviluppo*, Roma, SIPI, 1987.
- FADIGA ZANATTA A.L. et alii, *La scuola italiana: storia e struttura*, Milano, ISEDI, 1978.
- FRANCHI G. - M. CASIRAGHI (Edd.), *Riforma della scuola secondaria superiore*, Milano, Angeli, 1983.
- GOZZER G. (Ed.), *La scuola nella società tecnologica*, Roma, Anicia, 1988.
- HAZON F., *Introduzione alla formazione professionale*, Brescia, La Scuola, 1986.
- Istruzione e formazione professionale*, Firenze, Le Monnier, 1985.
- MALIZIA G. - S. CISTOLINI (Edd.), *Drop-out non più*, Roma, LAS, 1985.
- Una nuova metodologia nella formazione tecnica*, Firenze, Le Monnier, 1984.
- PONTINI G. et alii, *La scuola superiore*, Venezia, Liviana, 1986.
- RANSENIGO P., *Giovani e formazione professionale in Italia*, in "Tuttogiovani notizie", (ottobre 1985), pp. 59-65.
- Rapporto ISFOL 198... sulla formazione professionale in Italia*, Milano, Angeli, 198...
- ROCCHI G., *Una riforma per il 2000?*, Milano, Angeli, 1985.
- SCHIAVONE N. - C. PARACONE, *Una formazione alle professioni che cambiano*, Torino, Fondazione Agnelli, 1986.
- I sistemi di formazione professionale negli Stati membri della Comunità europea. Studio comparato*, Berlino, CEDEFOP, 1984.
- La sperimentazione nella scuola secondaria superiore*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- VERTECCHI B., *Una scuola per l'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.

Elevazione dell'obbligo di istruzione: quale ruolo per la formazione professionale?

Gianfranco Garancini

Nel «Documento programmatico allegato alle dichiarazioni del Presidente del Consiglio dei Ministri» al momento della richiesta di fiducia alle Camere (19 aprile 1988) si affermava come prioritaria la «rapida approvazione» di «una legge che porti a dieci anni l'istruzione obbligatoria, allineando così l'Italia agli altri Paesi della Comunità economica europea». Nella seduta di mercoledì 27 luglio 1988 la Camera dei deputati, dopo una lunga e animata discussione sulla politica dell'istruzione nel nostro Paese, impegnava il Governo a — tra le altre cose — disporre per «prolungamento dell'obbligo di istruzione, nel quadro del riordinamento dell'istruzione secondaria superiore», indicando come obiettivi l'«innalzare i livelli formativi senza penalizzare le fasce giovanili socialmente e culturalmente più deboli» e la «riqualificazione» dell'intero sistema formativo». Sono indicazioni molto chiare, che segnano la strada di una profonda riforma della struttura non solo istituzionale dell'intero sistema formativo del Paese, e che impegnano ad una riflessione seria, non scevra dall'impegno di utilizzare quella virtù intellettuale che è l'*immaginazione*: il sistema dell'istruzione in Italia è a un bivio ormai obbligato, tra la persistenza delle aggregazioni — culturali, sociali, politiche — ereditate da altri tempi, altre esigenze umane e strumentali, altre concezioni politiche, e la scelta di dare spazio e circolazione a nuove realtà, nuove esigenze, nuovi legami tra la cultura e il territorio, tra la cultura e il lavoro, tra la cultura e la società. Si impone, insomma — e non solo e non tanto perché lo hanno detto le istituzioni, anche alle massime istanze rappresentative

ed esecutive, quanto perché è uno dei più netti «segni dei tempi» — l'elaborazione di una nuova cultura dell'istruzione, di una nuova cultura formativa.

Questa esigenza è stata colta dall'acuta attenzione di pedagogisti e di operatori del sistema formativo; l'esecutivo, anche sulla spinta dell'iniziativa popolare che si è opportunatamente e significativamente coagulata su questo che è sentito come uno dei tornanti decisivi della democrazia in atto, ha prodotto progetti di riforme istituzionali e programmatiche che solo la vischiosità malfida dei rapporti di supremazia tra i partiti tiene ferme: queste note intendono solo dare un contributo all'approfondimento delle tematiche relative all'elevazione dell'obbligo di istruzione, alla luce di alcuni principî fondamentali e di alcune linee evolutive contenuti nel cuore stesso del nostro ordinamento, a partire dalla Costituzione repubblicana.

Gioverà allora, prima di tutto, fare un poco di chiarezza sui termini della questione, sul significato delle parole usate.

Non è a caso, naturalmente, che l'art. 34 della Costituzione parla d'istruzione, nel dire che essa è — per lo meno per otto anni — un dovere (*obbligatoria*) e un diritto (*gratuita*) per ogni cittadino. Nell'art. 33, secondo comma, si legge che «la Repubblica... istituisce scuole statali per tutti gli ordini e i gradi»: quale differenza, dunque, tra il termine *istruzione* e il termine *scuola*, l'una *impartita*, e l'altra *istituita*? E quale rilevanza per il discorso che vogliamo impostare qui?

Per *istruzione* intendiamo qui il complesso di conoscenze, capacità, abilità che una persona deve possedere per esser in grado di «svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società» (è la dizione dell'art. 4, Cost.). A tale *istruzione* il cittadino ha diritto: questa affermazione si giustifica nell'intero ordinamento italiano, e specificamente e letteralmente proprio nell'affermazione che l'istruzione è obbligatoria, sì, ma anche *gratuita*: è cioè compito dei soggetti pubblici (istituzionali e non istituzionali) mettere a disposizione dei cittadini gli strumenti necessari perché tutti possano conseguire il livello di istruzione ritenuto necessario per svolgere quelle tali attività o funzioni. È questa una specificazione del compito generale dei soggetti istituzionali definito dall'art. 3, secondo comma, della Costituzione come «il pieno sviluppo della persona umana», e la traduzione — in questo campo — del generale dovere di solidarietà politica, economica e sociale che incombe, certo, ai cittadini singoli e associati, ma anche alle istituzioni.

Così l'istruzione è un diritto e un obbligo per i cittadini, ma è anche un obbligo per la collettività espressa nei suoi soggetti a ciò deputati (istituzionali e non) di *impartirla* ai cittadini.

Impartire l'istruzione ai cittadini non è solo un obbligo per la collettività;

è anche un primario interesse, sia generale, sia specifico, per l'esecuzione del precetto costituzionale dell'art. 9: «l'obbligatorietà dell'istruzione è il presupposto di una sempre maggiore diffusione dell'istruzione stessa, la quale diviene, a sua volta, condizione indispensabile per rendere operativo il precetto costituzionale relativo allo sviluppo della cultura e della ricerca scientifica» (S. Mastropasqua, *Cultura e scuola nel sistema costituzionale italiano*, Milano 1980, p. 146).

Intorno all'obbligo di istruzione, come si vede, ruota una serie complessa e intrecciata di diritti e obblighi, di legittime aspettative individuali e di altrettanto legittimi interessi della collettività. Ruota un sistema che va ben al di là di questa o quell'altra scuola, o di questo o quell'altro apparato, per investire tutt'intera la politica culturale e tutt'intera la politica dell'istruzione di un Paese e di una società.

Di questo sistema — nonostante che poi le diverse articolazioni ministeriali ne abbiano fatto domini separati e incomunicanti, e nonostante che la ripartizione di competenze tra stato e regioni abbia (in questo caso almeno) ingenerato non poche confusioni — fa parte tutto ciò che riguarda l'elevazione culturale dei cittadini. E se non si cade nell'antico errore umanistico di considerare *cultura* soltanto la somma delle conoscenze teoriche, 'libresche' di una persona, ma tutt'intero il modo di rapportarsi di una persona e di un gruppo sociale con la propria realtà (e in questo senso certo la parola viene intesa dalla Costituzione nell'art. 9: la prova è che ricollega alla sua promozione la tutela del paesaggio e del patrimonio storico e artistico della Nazione), allora non è possibile non ricomprendere in questo impegno di promuovere lo sviluppo della cultura e di assicurare i più adatti livelli di istruzione ai cittadini *tutta la gamma della formazione, teorica e pratica, scolastica e professionale*: tutto ciò a cui si riferisce l'art. 33, Cost. e ciò cui si riferisce l'art. 35 («la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori»), ma anche l'art. 38, terzo comma («Gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale») e anche quella «istruzione artigiana e professionale» che l'art. 117, Cost. riserva — giustamente, come vedremo più avanti — alle Regioni, quanto a competenza legislativa ed amministrativa, ma che rientra a buon diritto in questo contesto.

Ciò crea, come è chiaro, non facilmente risolvibili problemi di raccordo, integrazione, regolazione di competenze e giurisdizioni diverse: ma la difficoltà di costruire il sistema non può esimere l'operatore degli assetti istituzionali dal coglierne le radici e dall'impegnarsi a chiarire strutture e motivazioni giuridiche e *culturali*. E qui c'è una motivazione fondamentale alla necessità di costruire intorno alla *istruzione* un sistema organico, anche se articolato a seconda delle esigenze e delle caratteristiche: la ragione di unitarietà del sistema è che l'istruzione è un diritto, e che quindi ogni struttura che offra istruzione — e cioè elementi

per l'elevazione culturale del cittadino — deve essere riferita al soggetto unitario 'uomo', o 'persona', o 'cittadino' (appunto), a prescindere dal soggetto che la istituisce. Quella struttura, infatti, qualsiasi essa sia, è *una struttura di servizio*: ed è, certamente, per lo meno nel nostro sistema costituzionale, al servizio di chi ne usufruisce, non di chi la istituisce.

Scuola, per parte sua, è un concetto con una lunga storia e un vasto ventaglio di significati. Nel contesto di cui qui ci stiamo occupando, tuttavia, che è quello dell'ordinamento, *scuola* sta ad indicare uno *strumento di istruzione*: una organizzazione di persone, di attività e di beni per loro strumentali, volta a consentire che il raggiungimento del risultato di istruzione per il quale tale organizzazione è stata apprestata e viene fatta funzionare.

Se ha senso, pertanto (e crediamo di averne offerta qualche ragione), parlare di *obbligo di istruzione* come esplicazione del più generale dovere di solidarietà, ha molto meno senso — e tenderemmo a dire che non ne ha alcuno — parlare di *obbligo scolastico*. Perché proprio nella scelta del tipo di scuola (= di struttura capace di fornire istruzione) e nella scelta dell'impianto culturale da dare alla propria istruzione si spiega tutta la libertà educativa dell'uomo e delle sue formazioni sociali, a partire dalla famiglia: stabilito, cioè, che un cittadino per adempiere ai suoi doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale deve raggiungere un certo livello di istruzione, sia teorica sia pratica, che gli consenta di svolgere un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società, la sua libertà si esplica proprio nella scelta dei modi e degli strumenti adeguati per raggiungere tale livello di istruzione — naturalmente all'interno di confini generali segnati dallo stato, come ente esponenziale della comunità nazionale. È tanto vero questo, che non è affatto detto, secondo la nostra Costituzione (e in certa misura anche secondo la nostra legislazione ordinaria), che per adempiere l'obbligo di istruzione si sia obbligati a frequentare una *scuola*, o comunque una struttura istituzionalmente deputata a compiti di formazione: sia la cosiddetta «istruzione paterna», sia la possibilità di presentarsi da «privatisti» agli esami per il conseguimento dei diversi titoli di studio testimoniano la non coestensibilità — e la non coestensione di fatto — dell'obbligo di istruzione con l'obbligo scolastico.

Ancor meno, poi, si può sostenere tale coestensione se per *scuola* si intenda soltanto una parte del vasto ventaglio di strutture di istruzione presenti nel nostro contesto istituzionale: quelle attualmente ricadenti sotto la competenza del Ministero per la Pubblica Istruzione, escludendo tutte quelle altre strutture che tradizionalmente ricompriamo nella categoria *formazione professionale* (d'ora in poi FP), e che ricadono al momento sotto la competenza centrale del Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale (per una meccanica suddivisione

degli articoli costituzionali, supponiamo), e periferica (ma politicamente originaria e determinante, sia sul piano legislativo, sia su quello programmatico) delle Regioni — alcune delle quali tuttavia tendono anch'esse a mantenere separati i due contesti, dividendone le competenze tra due assessorati diversi.

Tra le materie per le quali l'art. 117. Cost. riserva alle Regioni potestà legislativa — seppure «nei limiti dei principi fondamentali stabiliti dalle leggi dello stato» e «sempreché le norme stesse non siano in contrasto con l'interesse nazionale e con quello di altre regioni» — è la *istruzione artigiana e professionale*. Altrove, come abbiamo visto, la Costituzione affida alla Repubblica (intesa come «l'insieme di tutte le attività e funzioni dello stato come tale, sia delle regioni e degli altri enti pubblici») il compito di curare «la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori» (art. 35, secondo comma) e l'educazione e l'avviamento professionale» degli «inabili e minorati» (art. 38, terzo comma).

Fin dal dibattito in Assemblea Costituente le persone e le forze politiche più attente alla valorizzazione delle autonomie — e tra esse dell'autonomia regionale — sottolinearono come proprio questa materia della formazione professionale (che fu fino da allora tenuta distinta dall'altra, dell'istruzione tecnica: cfr l'intervento dell'on. Codignola il 4 luglio 1947 che — contrario ad attribuire alle regioni competenza in materia di istruzione tecnica — accettò invece la proposta della commissione di coordinamento che attribuiva alle regioni l'istruzione artigiana e professionale) fosse tra i rivelatori più importanti della volontà dell'Assemblea di riconoscere e adeguatamente valorizzare l'ente-regione. L'on. Foresi — per non fare che un esempio — sottolineò come «se c'è una materia in cui è opportuno che vi sia una potestà normativa svincolata dal potere centrale, è proprio quella relativa all'avviamento professionale» (seduta dell'8 luglio 1947); nella stessa occasione Aldo Moro spiegò le ragioni che rendevano — e rendono — doverosa la riserva della materia «istruzione artigiana e professionale» alla potestà legislativa e all'attività amministrativa regionali: «quando si tratta di scuole artigiane o professionali, siamo di fronte a un tipo di istruzione il quale deve aderire in modo particolarissimo alle esigenze economiche e alla struttura sociale della Regione. Proprio se si vuole che questa attività scolastica sia utile avviamento al lavoro è indispensabile che non sia al di fuori dell'ambiente psicologico, sociale, economico, nel quale essi sono nati e hanno svolto la loro vita». Anche se Luigi Einaudi — cui non difettava certo la chiarezza del pensiero — aveva sottolineato qualche giorno prima che queste «sono cose ovvie, intorno alle quali la competenza locale è certamente più adatta ed efficace della competenza degli organi centrali» (28 maggio 1947), intorno al tema della competenza regionale in materia di istruzione artigiana e professionale si appuntarono

le critiche di coloro che si opponevano all'allargamento delle autonomie e dei loro poteri: vi fu chi giunse a dire (l'on. Miccolis, il 4 luglio 1947): «io vi ricordo che la scuola professionale è la scuola del popolo e va salvata dagli enti locali»; ma anche costituenti solitamente equilibrati, e portatori di alti e nobili contributi all'opera di fondazione della nuova repubblica, come Concetto Marchesi, che intervenne quello stesso 4 luglio 1947, non riuscirono a liberarsi dal pregiudizio anti-regionalista che li portava a non vedere le oggettive ragioni d'un affidamento dell'intera materia alla competenza regionale.

In verità tale attività è tra quelle elettivamente riservabili (e infatti, alla fine, costituzionalmente riservate) all'autonomia regionale, in quanto strettamente legata — nella sua programmazione, nel suo sviluppo, nella sua efficacia ed efficienza — alla capacità di rispondere in tempi brevi e in modi il più possibile agili ed elastici alle reali esigenze emergenti da un territorio sufficientemente omogeneo, o comunque rilevabili in tempi sufficientemente rapidi. Dal punto di vista istituzionale, poi, va rilevata una tendenza alla ri-centralizzazione delle attività pubbliche qualificabili come 'servizi' e qualificanti il servizio pubblico in senso *culturale*: le resistenze pesanti che stanno incontrando i progetti di legge — di iniziativa popolare e, ora, di iniziativa ministeriale — per l'autonomia delle unità scolastiche e formative (che lo sono già, in larga misura), sono il segno 'politico' di una tendenza complessiva a riconsegnare allo stato-apparato la prima formazione, sia relativamente alla cosiddetta 'cultura generale' fornita dal sistema scolastico tradizionale, sia relativamente all'occupazione, nel sottosistema dell'educazione professionale. Le ragioni dell'opposizione all'autonomia sono chiaramente comprensibili: ed è comprensibile perché quegli stessi che chiedono a gran voce — ponendolo addirittura come 'pregiudiziale' al loro consenso ad ogni futura riforma — il *prolungamento* (o meglio *certo* prolungamento) dell'obbligo di istruzione sono i nemici più resistenti (anche se meno appariscenti) di ogni ipotesi di autonomia; per loro, infatti, il prolungamento dell'obbligo di istruzione diventa l'espedito per riaccentrare il controllo di altre due fasce generazionali: e l'autonomia, invece, farebbe loro sfuggire (sia pur in misura parziale) il controllo dell'intero sistema...

Nelle più recenti ipotesi legislative che hanno investito il settore della FP — si veda soprattutto la legge 863/1984 — emergono con chiarezza tendenze a svuotare di contenuto sia le autonomie regionali, sia l'intero sistema della formazione e dell'orientamento professionale nella sua autonomia (e non per nulla è in pericolo la sopravvivenza della legge 845/1978: non tanto nella formulazione — che è sempre perfezionabile, quanto proprio nello spirito complessivamente autonomistico e capace di porre la FP come sottosistema integrato del sistema educativo nazionale). Senza addentrarci nell'esame minuto dei conte-

nutri di tali tesi — esame che ci porterebbe lontano anche dal punto di vista della disciplina dei rapporti funzionali tra stato centrale e autonomie, locali e sociali — ci preme di far rilevare come da una parte si ponga quasi esclusivamente l'accento sulla *mera addestratività* attribuita alla FP, svuotandola del suo contenuto culturale e *sociale* in senso lato; e come, dall'altra parte, si stravolga il sistema delle competenze e delle responsabilità previste dalla Costituzione repubblicana in tali campi, con non indifferenti conseguenze di carattere sociale e anche politico. Infatti l'accento è posto quasi esclusivamente sui problemi occupazionali e sull'equilibrio del mercato del lavoro, attivando una serie di strutture con funzione dominante di elaborazione di dati e di politiche volte al cosiddetto 'pieno impiego', e proponendo una serie di figure contrattuali specifiche (convenzioni dirette tra imprese e commissioni regionali per l'impiego, contratti di formazione & lavoro, contratti di apprendistato, contratti di lavoro a termine o a tempo parziale, contratti di solidarietà, e così via) le quali non solo escludono di fatto qualsiasi considerazione *culturale* del lavoro per privilegiarne nettamente la valenza retributiva e il contenuto contrattuale, ma addirittura aggirano l'intero sistema della formazione e orientamento professionale, attivando una sorta di FP parallela, orientata, però, non al lavoratore, ma al lavoro.

Si tratta di una scelta — che definirei, storicamente parlando, di carattere corporativo — che consegna (o ri-consegna) la formazione professionale all'azienda (rinneghiando molti anni di conseguimenti sia dottrinali sia operativi), che consente all'impresa, d'accordo con le rappresentanze sindacali dei lavoratori, di finanziare con danaro pubblico riqualificazioni, riconversioni, ristrutturazioni aziendali, modellando la formazione sulla singola azienda o addirittura sulla singola unità produttiva, e creando un tipo di lavoratore a misura d'ogni singola azienda («il lavoratore è per la produzione, e non la produzione per il lavoratore», potrebbe essere il grottesco ma non molto lontano dal vero *slogan* che si potrebbe coniare). Si perde così ogni concezione complessiva di *cultura del lavoro* e di *lavoro come cultura* e si stravolge e travolge l'intero sistema pubblico delle competenze e delle deleghe previsto e stabilito dalla Costituzione repubblicana e dalla legislazione di riforma dei servizi, sia in generale sia nella specie (dpr 616/1977 e l. 845/1978), per aprirne uno diverso, sostanzialmente caratterizzato dal rapporto *privato* o — o peggio — dell'utilizzazione a fini privati delle pubbliche funzioni e del pubblico danaro.

Va chiarita bene la differenza: un conto è un sistema orientato a creare posti di lavoro anche a costo di finanziarli con danaro pubblico (sistema tipicamente assistenziale); un conto è un sistema orientato a fornire al cittadino il dovuto livello di formazione e di istruzione professionale, cui ha diritto, lasciando poi a lui di scegliere, secondo le sue capacità (così acquisite) e secondo la sua libera

determinazione, e anche secondo le opportunità offerte dal mercato del lavoro, l'attività o la funzione da svolgere per inserirsi nel progresso materiale o spirituale del Paese. Il sistema che sembra delinarsi — e che qui metto in discussione, da un punto di vista di molto più che meramente pedagogico-istituzionale, ma da un punto di vista di complessiva politica dell'istruzione e della formazione dei giovani nel nostro Paese — è volto all'obiettivo di sostenere molto di più la *domanda* di lavoratori, che non l'*offerta* di lavoratori: è insomma molto di più dalla parte dell'impresa che non dalla parte della effettiva formazione ed elevazione professionale dei lavoratori. A parte la divergenza dalla lettera e dallo spirito della Costituzione, può trattarsi di una questione di scelte politiche: ma occorre essere chiari, per consentire all'opinione pubblica di valutare con trasparenza.

A prescindere, poi, da ogni altra valutazione, ciò svuota di significato e valore l'importante impegno culturale e sociale che notevoli energie umane e sociali — pur di diverse matrici ideologiche — hanno profuso per ripensare a — e ricostruire — un sistema di istruzione (e, più in generale, di servizi) complessivo e integrato tra istituzione pubblica e iniziativa sociale: proprio la forte presenza di strutture dovute non all'istituzione pubblica ma all'iniziativa sociale e/o all'attività di enti, associazioni, congregazioni religiose di grandi tradizioni storiche e radicamento sociale popolare, costituisce la caratteristica e — vorremmo dire — la ricchezza del campo della FP. A maggior ragione, dunque, appare necessario un quadro legislativo che — da una parte — riconosca e valorizzi e sviluppi, programmandola adeguatamente e adeguatamente inserendola nel contesto del sistema nazionale dell'istruzione, la FP, come uno dei momenti qualificanti l'attività della Repubblica in sostegno alle necessità dei cittadini del proprio variegato territorio, e come uno dei nodi decisivi di una corretta e preveggenza politica economica, della produzione e dell'occupazione, ma anche di una intelligente politica culturale e dell'istruzione, in accordo con la storia e i principi generali di quadro del nostro ordinamento.

Ancora un altro contesto problematico va affrontato, prima di poter essere in grado di dare alcune indicazioni in ordine al tema di queste note. Si tratta della *definizione* della FP: solo così è possibile usare di questo elemento per la costruzione di una disciplina non equivoca. Il tema della definizione della FP si pone a partire dalla lettera stessa della Costituzione che, come sappiamo, nell'art. 35 parla di «formazione ed elevazione professionale dei lavoratori», mentre all'art. 117 usa un'espressione («istruzione artigiana e professionale») che ha fatto discutere molto la dottrina e ha chiamato più volte a pronunciarsi la Corte costituzionale. Infatti, successivamente all'entrata in vigore della Costituzione si

prese a distinguere tra *istruzione* professionale e *formazione* professionale e, prima ancora, tra istruzione professionale in senso lato e istruzione professionale in senso stretto. Qual era — e quale tuttora è — la sostanza della questione? Si tratta di definire i confini della competenza (legislativa e amministrativa) dello stato e di quella della regione: ma vedremo che questa discussione coinvolge anche in primo piano le questioni che ci interessano qui. La dottrina regionalista ha insistito sulla comprensività del termine *istruzione* e sulla sua collocazione nell'art. 117 per concludere che siano di competenza regionale tutte le attività di istruzione professionale, comunque qualificate e comunque finalizzate (cfr. U. Pototschnig, *La competenza regionale in materia di istruzione professionale*, in «Rivista giuridica della scuola», 1973), e a pensare al trasferimento alle regioni — una volta attuata la riforma della scuola secondaria superiore — di tutti gli Istituti professionali di stato; viceversa la dottrina più attenta agli interessi dell'apparato centrale dello stato ha reso ad interpretare il termine *istruzione* in relazione con l'art. 33, Cost., richiamando allo stato il massimo possibile di competenza anche in relazione alla formazione professionale (cfr, per certi aspetti, De Simone, *Istruzione artigiana e professionale e sistema scolastico italiano*, in «Rivista giuridica della scuola», 1978). Il dibattito sulla definizione venne anche portato a più lontane conseguenze: venne, infatti, domandato alla dottrina se si dovesse fare riferimento al termine «istruzione artigiana e professionale» come era inteso dai costituenti (cfr Lupò, *L'istruzione artigiana e professionale nel quadro dell'attuazione delle regioni*, in «Rivista giuridica della scuola», 1972), oppure se — sulla scorta dell'affermazione che tale espressione «non aveva alcun significato giuridico definitivo e compiuto» ai tempi della Costituente (Pototschnig, citato, p. 402; cfr Balucani, *Le competenze delle regioni in materia di istruzione professionale dopo i decreti di trasferimento delle funzioni statali*, in «Foro amministrativo», 1973, II) — si dovesse ricorrere a una interpretazione evolutiva, così da adeguare l'espressione costituzionale alle esigenze dei tempi. E anche qui la dottrina si è divisa tra i tutori della rigidità della Costituzione italiana da una parte, e gli assertori dell'elasticità delle norme costituzionali (specie di quelle che delineano un programma di legislazione) dall'altra.

Anche se questo dibattito sembra toccarci in via esclusivamente preliminare (ma non è proprio del tutto così), ci pare di poter concludere, con F. Coccozza (in *I nuovi poteri delle regioni e degli enti locali*, a cura di Barbera & Bassanini, Bologna 1978, pp. 259-260) che «la verità è che si tratta di una materia che sta subendo una rapidissima evoluzione di significato e un continuo assestamento delle finalità cui tendono le attività di formazione, così che l'autonomia regionale risulta essere, forse, uno dei settori delle autonomie locali, in cui maggiormente si riscontra l'effettività dell'esigenza di un sempre più rapido adeguamento

(magari correttivo) delle istituzioni alle trasformazioni sociali e politiche, esigenza che giustifica già da sola l'ordinamento autonomistico disegnato dalla Costituzione. Con ciò si comprende, ad ogni modo, la fluidità e la relatività «storica» della nozione di istruzione professionale»: «relatività storica», aggiungiamo noi, che ben poco di relativo però, conserva dal momento che se ne colgono gli strettissimi legami con la *società* locale, cioè con la cultura, le esigenze personali, le usanze, le pratiche, i *trend* occupazionali, anche il «clima» complessivo della vita di un determinato territorio.

D'altra parte non minori perplessità suscita il tentativo che alcuni fanno di distinguere *istruzione* professionale da *formazione* professionale a partire dalla competenza amministrativa, per cui sarebbe *istruzione* quella attinente all'ordinamento «scolastico» e di competenza statale, e sarebbe *formazione* quella intesa esclusivamente come strumento di politica del lavoro, tendente a favorire l'occupazione, a mantenere aggiornata ed efficiente la forza-lavoro, a tutelare e incrementare la produzione e a rendere più efficace ed efficiente l'organizzazione del lavoro; oppure a partire dagli sbocchi formali degli studi, per cui *istruzione* sarebbe quella che porta a un titolo di studio o *diploma* avente valore legale, e *formazione* quella che porta all'ottenimento di un semplice *attestato* che rappresenti un riconoscimento di perizia e di qualificazione professionale con il solo valore d'una certificazione di fatto e «atto ad infondere fiducia nel pubblico».

A ben vedere, l'impostazione della questione della definizione della FP secondo siffatte categorie non soddisfa perché cozza contro la necessaria storicità del diritto, contro la concreta storia della FP, contro l'apprezzamento sociale diffuso (la *tipicità sociale*), da cui conviene trarre la convinzione — che tuttavia ha basi non equivocate nell'interpretazione del nostro ordinamento — che anche la FP fa parte — sia pure, come è stato detto, come «sotto-sistema» — del complessivo sistema dell'istruzione: il «sotto-sistema» dell'istruzione professionale, accanto al «sotto-sistema» dell'istruzione teorica, «libresca», accanto al «sotto-sistema» della formazione permanente e ricorrente.

A parte la curiosa inversione metodologica — che però svela una cattiva abitudine culturale — per cui si giunge alla determinazione della sostanza giuridica di un'attività a partire dalla sua disciplina amministrativa formale (mentre dovrebbe avvenire esattamente il contrario, dovendosi senza dubbio adeguare la disciplina formale alla sostanza sociale e giuridica dell'attività), abbiamo già sottolineato come sia — in tutta la fatica d'interpretare e anche di formare diritto, ma nella nostra materia specialmente — necessario interrogarsi prima di tutto sui bisogni e sulle domande sociali per apprestare una risposta in termini di assetto formale che sia davvero *storica*, davvero capace, cioè, di cogliere e rispettare quel nesso vitale che deve legare ogni società e il suo diritto. Così in questo

campo una distinzione — e una ricerca cosiddetta storica — come quella proposta dalla dottrina corrente non hanno, alla fine, che una valenza meramente classificatoria, astrattamente dogmatica: e pretendere di interpretare il diritto da questo solo punto di vista vuol dire, in ultima analisi, andare incontro al rischio di non comprendere e per questo trascurare o addirittura ignorare tutto lo spessore storico e il valore umano che caratterizza la vitalità d'un ordinamento e d'una sua parte.

Nel caso nostro, poi, questo assunto trova una conferma piena: infatti la categoria giuridica *istruzione artigiana e professionale* (per assumere la formula costituzionale) o *formazione professionale* (per assumere una formula più moderna e sostanzialmente equipollente, ma dalla cui diversità formale si fa discendere una serie di diverse conseguenze giuridiche sostanziali) sta ad indicare sinteticamente e riassuntivamente tutta quella attività — ricca e storicamente così ben radicata nell'esperienza sociale del nostro territorio nelle sue varie articolazioni e specificazioni — finalizzata «alla diffusione delle conoscenze teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali» e rivolte «al primo inserimento, alla qualificazione, alla riqualificazione, alla specializzazione, all'aggiornamento e al perfezionamento dei lavoratori, in un quadro di formazione permanente» (prendiamo le espressioni dell'art. 2 della legge 21 dicembre 1978, n. 845, *Legge quadro in materia di formazione professionale*): si individuano preliminarmente, ben chiari, due livelli, che potremo chiamare di FP *primaria* e di FP *secondaria*, a seconda che si riferisca a chi si deve *preparare* al lavoro, o a chi, già lavorando, senta o abbia l'esigenza di riqualificarsi, specializzarsi, aggiornarsi, perfezionarsi. La FP nel suo complesso è un'attività, quindi, profondamente connaturata con la tradizione culturale dei diversi ambienti sociali; una vera e propria (principalmente perché sentita come tale dall'esperienza comune) *scuola del lavoro*, sia nel senso di introduzione al lavoro sia nel senso di valorizzazione e perfezionamento del lavoro stesso. E solo la sopravvivenza, per molti versi perfino patetica, d'una concezione idealistica della scuola e del lavoro, che non riesce a coglierne — nonostante le profferte di principio e le tirate demagogiche — le profonde, necessarie, vitali interazioni, relega al ruolo di «scuola di seconda categoria... destinata alla parte più debole della forza lavoro giovanile, precocemente gettata sul mercato del lavoro da una scuola di stato avulsa dalle dinamiche sociali o produttive, e che è ben lontana dal riconoscere come componente essenziale del processo formativo la dignità del lavoro». Alla radice di questa decisiva incomprendenza sta la incapacità di cogliere l'evoluzione della concezione del lavoro da *lavoro fatica*, socialmente spregiato e irrilevante per l'ordinamento, a *lavoro-partecipazione* e *lavoro-relazione*, quale è delineato dalla vigente Costituzione italiana, tanto rilevante dall'ordinamento da costituirne ad-

dirittura il fondamento (cfr. art. 1, Cost.).

È, in definitiva, un'incomprensione del significato complessivo dell'art. 4 della Costituzione, e delle sue singole parti, che genera l'incomprensione per il lavoro come fatto di partecipazione e di relazione, nell'affermazione originale e originaria della libertà dell'uomo al di sopra di ogni istituzione: una lettura partita dall'art. 4, secondo comma, Cost., non può non condurre all'assunzione del lavoro come veicolo e fatto di partecipazione e come relazione sociale, ed alla considerazione per la formazione ad esso come scuola ed istruzione, mirando a rendere effettivo il diritto al lavoro, che si concreta nel dovere di partecipazione e di solidarietà, attraverso la risposta il più possibile esauriente e *adeguata* al diritto all'educazione, diritto introduttivo fondamentale per tutti gli altri diritti sociali e personali e per lo svolgimento di qualsiasi attività o funzione parimenti sociale.

La FP dunque, non è altro rispetto all'istruzione ma ne è un aspetto o — o se si vuole usare un'espressione presa a prestito — un «sotto-sistema». Se educazione è introduzione all'esperienza, la FP è certamente educazione; se scuola è strumento di educazione e di acquisizione di strumenti per partecipare all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese per il tramite del proprio lavoro, i Centri di FP sono certamente scuola e impartiscono istruzione; e se la cultura è l'insieme degli strumenti, dei giudizi, della categorie di pensiero, e anche delle abilità tecnico-pratico-professionali in forza di cui ogni uomo «conquista» il suo posto nella società e le dà il proprio contributo, il prodotto della FP è certamente — oltre che istruzione — cultura. Con il che, ci pare, si dimostra tutta la debolezza e sostanziale estraneità alla nostra cultura complessiva e alla nostra specifica cultura costituzionale di quelle argomentazioni che vorrebbero vedere un criterio di distinzione tra istruzione professionale e formazione professionale (o istruzione professionale in senso lato e istruzione professionale in senso stretto nel fatto che la prima — in qualche modo più «mobile» (perché più generale e astratta) — dispensa «attestazioni di cultura», e l'altra rilascia *soltanto* attestazioni «di ben determinate capacità pratiche e tecniche» (*naturalmente* senza valore legale; e qui torna uno dei punti più equivoci e insieme più decisivi di tutto il nostro sistema di istruzione). A prescindere dalla quanto meno sorprendente confusione tra momento della *valutazione* e momento della *istituzione* che vi è sottesa, una simile concezione — ove portata alle sue interne, necessarie conseguenze — arriverebbe a negare la funzione *formativa* della *formazione* professionale, lasciandole solo un ruolo meramente addestrativo, materiale, meccanico. La sentenza della Corte costituzionale n. 89 del 30 maggio 1977 offre un modello esemplare di tale concezione — per altro irrimediabilmente *datata* — e delle sue conseguenze, se coerentemente tratte a fil

di logica: occupandosi della *vexata quaestio* istituzionale della definizione delle competenze tra stato e regioni in materia di istruzione professionale (ex art. 117, Cost.), la Corte arriva a distinguere l'istruzione professionale — caratterizzata a dire suo «per la diretta finalizzazione all'acquisizione di nozioni necessarie sul piano operativo per l'immediato esercizio di attività tecnico-pratiche» — dalla «istruzione in senso lato», attinente all'ordinamento scolastico e di competenza statale, la quale «pur se può ben impartire conoscenze tecniche utili per l'esercizio di una o più professioni, ha sempre come fine ultimo e indefettibile la complessiva formazione della personalità umana»; con il che si verrebbe a relegare la FP a *un ruolo meramente addestrativo che storicamente non ha avuto e non ha*, e le si negherebbe di provvedere (o comunque contribuire) alla formazione della personalità umana; si avocherebbe allo stato tale compito, che costituzionalmente appartiene alla libertà del singolo, all'intervento delle sue formazioni sociali primarie (e principalmente alla famiglia), all'iniziativa sociale, cui lo stato dà il suo supporto; si negherebbe alle autonomie locali qualsiasi ruolo o funzione autonomi, appunto, relegandole al ruolo di semplici e meccaniche macchine erogatrici di servizi già decisi in tutto dagli apparati centrali dello stato (e qui si ritornerebbe a quanto già accennato sul disegno di svilimento nella concreta prassi amministrativa della grande possibilità mai pienamente maturata finora, costituita dalle autonomie e dalla autonomia, il cui riconoscimento e la cui promozione tuttavia la Costituzione porrebbe, con l'art. 5, tra i principi fondamentali del nostro sistema istituzionale).

La verità è che la FP ha un duplice, complementare valenza: di risposta all'esigenza di rendere effettivo il diritto all'istruzione e di risposta all'esigenza di rendere effettivo il diritto al lavoro. Il già ricordato F. Coccozza scrive (alle pp. 264-265 dell'*op. cit.*) che «scorporato dal diritto allo studio» [che l'autore intende come «diritto al titolo di studio»] e reso autonomo [in forza di quella che l'autore definisce la *deprofessionalizzazione* della scuola secondaria che ha colpito proprio il valore professionalizzante del titolo di studio], il «diritto alla formazione professionale» resta intimamente saldato al «diritto all'istruzione scolastica»...; nello stesso tempo, però, si collega ad un altro fondamentale diritto: il «diritto al lavoro» che, come diritto ad essere occupato e inserito nel sistema produttivo del Paese, presuppone e ricomprende in sé il «diritto all'istruzione», il «diritto all'orientamento professionale», il «diritto alla formazione professionale»: tutti «diritti sociali» inscindibili l'uno dall'altro, anche logicamente».

Con tale intendimento si mossero le regioni fin dall'elaborazione degli statuti, e si mosse il legislatore nazionale quando — in attuazione della delega di cui alla legge 22 luglio 1975, n. 382 — elaborò il dpr 24 luglio 1977, n. 616; que-

sto, all'art. 35, infatti, ampiamente applica un criterio estensivo alla lettera dell'art. 117, Cost.: «Le funzioni amministrative relative alla materia «istruzione artigiana e professionale» concernono i servizi e le attività destinate alla formazione, al perfezionamento, alla riqualificazione e all'orientamento professionale, per qualsiasi attività professionale, e per qualsiasi finalità, compresa la formazione continua permanente, ricorrente e quella conseguente a riconversione di attività privata di istruzione artigiana e professionale»; il dpr 616/1977 tuttavia cade anch'esso nell'errore di metodo e di prospettiva di giudicare il significato di un'attività dal suo risultato *formale*, quando riserva alla competenza dello stato i servizi e le attività «dirette al conseguimento di un titolo di studio o diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o postuniversitaria»: la petizione di principio è palese, dato che il diploma ha valore di titolo legale se è conseguito al termine di un corso di scuola secondaria superiore, e per giudicare se un corso di istruzione sia o non sia «scuola» si va a vedere quale sia il «titolo» che si consegue alla sua fine, e se non è un «diploma», allora non è «scuola». Ma: è la scuola che legittima il titolo, o il titolo che legittima la scuola? Proprio questa grottesca contraddizione logica denuncia l'impercorsibilità del metodo.

Possiamo concludere questa parte di queste note dicendo dunque che — sia per la inconsistenza delle opinioni contrarie, sia soprattutto per obiettive ragioni storiche, sostanziali e sistemiche — *la formazione professionale nel sistema costituzionale italiano è parte a pieno diritto del sistema complessivo dell'istruzione*. Le opinioni contrarie di parte della dottrina e — anche — di parte del sistema dei partiti o si reggono su argomenti che abbiamo visto — sia pure per brevi cenni — essere per lo più inconsistenti quando non viziati da deformazioni metodologiche o petizioni di principio, o si sostengono su motivazioni extragiuridiche, sia politiche (centralismo, «sfiducia» per l'autonomia locale, malinteso senso della «cultura»), sia corporative (difesa di posti di lavoro o — di più — d'un determinato e favorevole regime e d'una consolidata *routine* di lavoro).

D'altra parte, se anche si volesse accedere all'ipotesi di chi dice che ci si debba riferire — per comprendere il significato dell'espressione dell'art. 117, Cost. — alla concezione dei costituenti (cfr Lupò, *cit.*), non pare del tutto accettabile l'affermazione che allora essa «non aveva alcun significato giuridico definito e compiuto» (Pototschnig, *cit.*): il costituente Aldo Moro, infatti, con l'evidente intendimento di caratterizzarne proprio la sostanza giuridica definì espressamente la FP «attività scolastica», e le pose come finalità l'«avviamento al lavoro», sottolineando proprio la funzione di *Einführung*, di avviamento o introduzione alla esperienza, caratteristica della funzione educativa e «scolastica», e intendendo — in armonia con il sistema costituzionale che si andava delineando — il lavoro non solo e non tanto come prestazione d'opera subordinata, caratterizzata da

un contenuto più o meno elevato di professionalità, ma come impegno di solidarietà e titolo di cittadinanza.

Ora occorre fare un passo avanti anche rispetto alla legge 845/1978 che — pur aprendo la FP al ruolo di formatrice complessiva della cultura del lavoratore — sembra lasciare un po' da parte la questione della FP che abbiamo chiamato sopra *primaria*: in questo la legge 845/1978 mostra di essere un poco «datata» e di risentire della cultura del tempo — certamente non breve, anzi — della sua gestazione e della sua nascita, sia perché non riesce a liberarsi del pregiudizio pseudo-umanistico ed idealistico che cultura autentica si faccia solo a scuola (intesa in senso idealistico, appunto), e che la eventuale «cultura del lavoro» sia qualcosa da aggiungere poi: ma senza quella cultura «scolastica» si è sempre cittadini di serie B; sia perché sembra riservare attenzione maggiore alla formazione o riqualificazione del già *occupato*, piuttosto che alla formazione primaria. L'esclusione della possibilità di adempimento dell'obbligo scolastico attraverso i canali della FP (art. 2, comma secondo) è figlia di questa concezione. Da allora, tuttavia, sono passati molti anni, e assai diverso si presenta il panorama sia per quel che concerne il mercato del lavoro e la cultura del lavoro (anche se, come abbiamo visto, rimangono forti pressioni — che anzi vanno accentuandosi — a riconsegnare la formazione dei lavoratori al posto di lavoro addirittura affidando alle aziende la cura stessa della parte teorica della formazione [un progetto di legge di fonte ministeriale per la riforma della legge 845/1978 si muove esattamente in questa direzione]).

Per inserire il discorso della FP in quello dell'elevazione dell'obbligo di istruzione occorre tenere presente che nella nostra società si sono moltiplicati i *saperi*, come si dice, cioè i complessi di conoscenze conchiusi in sé, e relativi a determinate discipline; si sono moltiplicati, pertanto, i tipi di *istruzione* che una persona può conseguire, a parità di dignità e apprezzamento sociale (per lo meno assai di più che dieci o vent'anni fa, nonostante certo operaismo allora di moda, soprattutto nella cultura degli operatori politico-sociali); si sono moltiplicate le cosiddette 'agenzie di istruzione' e anche (ma non sappiamo se questo sia un fatto del tutto positivo) le cosiddette 'agenzie educative'. In questa pluralità la *libertà di istruzione*, supporto necessario all'esercizio effettivo del *diritto all'istruzione*, ha campo di azione molto più vasto di quanto non fosse dieci o vent'anni fa: sia in senso per dir così 'verticale', relativamente al contenuto di principi e valori culturali in un positivo pluralismo educativo e formativo (anche se poi permangono discriminazioni legate a un'interpretazione massimalistica del contesto pubblico/privato); sia in senso 'orizzontale' in relazione alla struttura giuridica dell'istituto (statale, non statale, privato), e in relazione alla *forma di istruzione*:

e qui la scelta può essere tra una istruzione tradizionalmente 'scolastica' (nei vari ordini di scuola), una istruzione legata più direttamente all'acquisizione di conoscenze tecnico-pratiche (non disgiunte da una adeguata preparazione di cultura generale) nel sistema della FP, altre forme di istruzione più legate all'iniziativa personale, o legate — al contrario — a filo doppio con una precisa destinazione lavorativa, un preciso sbocco occupazionale (i contratti di formazione & lavoro, per esempio). Ciascuna di queste forme di istruzione in sé porta caratteristiche dominanti e caratteristiche deboli, queste ultime rimediabili con l'attingere alle caratteristiche dominanti delle altre; ma anche ha in sé la dignità di essere forma di istruzione capace di assicurare al cittadino quelle conoscenze che — pur nella diversità delle vocazioni e nella diversità degli sbocchi — lo mettano in grado di adempiere ai suoi doveri sociali.

Si capisce bene, giunti a questo punto, come la distinzione tra *obbligo di istruzione* e *obbligo scolastico* non sia per nulla nominalistica, anzi conservi in sé nodi problematici, la soluzione dei quali richiede delle scelte di politica generale assai caratterizzate. Infatti non si tratta solo di aprire, parlando di obbligo di istruzione, alle diverse forme di istruzioni presenti nella società, o di perpetuare, parlando di obbligo scolastico, la risalente distinzione idealistica e insieme classista tra istruzione di serie A (quella data dalla scuola, quella teorica) e istruzione di serie B (quella acquisita attraverso i canali della FP, o di diverse forme di istruzione «sul campo»). Si tratta di accettare, da parte dello studioso, ma poi anche del legislatore, di fare i conti con il cambiamento del concetto, del contenuto, dei metodi della cultura in questi anni, che ha portato con sé un cambiamento altrettanto profondo delle esigenze, dei contenuti, dei metodi, dello spazio stesso riconosciuto all'istruzione. La crisi del sistema educativo (scolastico-formativo) nazionale — sia statale sia non statale, per vero — ha origine proprio da qui, da questa incapacità (o cattiva volontà) di adeguarsi in tempi ragionevolmente tempestivi ai cambiamenti sociali, riformando le strutture, i contenuti gli assetti istituzionali del sistema di istruzione.

Possiamo senz'altro parlare — con molti autori — di un sistema formativo allargato, costituito cioè da diversi contesti formativi e anche educativi; ma questo non basta se si limita ad essere la constatazione di una compresenza — «a canne d'organo» — di diversi percorsi formativi, perché non modifica in nulla una stratificazione che da orizzontale (di fatto) tende a divenire verticale (di valori, di diritto e di conseguenze sociali e giuridiche): fintantoché non si potrà parlare di un *sistema formativo integrato*, in cui le varie forme di istruzione interagiscano tra loro, in cui alla compresenza di *offerte educative e formative* corrispondano adeguate e funzionanti strutture di orientamento e meccanismi di equiparazione tra diverse forme di istruzione e diversi tipi di scuole ed istituti

di educazione. Il sistema formativo integrato implica anche che tra le diverse forme di istruzione viva una ampia circolazione di carattere osmotico, prendendo — soprattutto in una fase legiferante come è quella che stiamo vivendo — l'una il meglio dall'altra, o le indicazioni che sembrano più positive e integranti (= capaci di creare integrazione tra le diverse forme di istruzione).

L'elevazione dell'obbligo di istruzione non può pertanto non passare attraverso l'accettazione del sistema formativo integrato, e la sua valorizzazione e il suo potenziamento; non può non passare attraverso un innalzamento della qualità del sistema, se non vuole essere un puro espediente sindacale, o un rimedio per tenere fuori dal mercato del lavoro due «classi» in più, ma vuole essere quello che dovrebbe, e cioè una via primaria di elevazione del livello culturale complessivo e del livello dell'istruzione dei cittadini, nei modi e nelle direzioni che ciascuno (o la sua famiglia) secondo le proprie inclinazioni e la propria scelta decide di seguire e ritiene più consoni a sé.

Si tratterà, pertanto, di considerare il controllo e la valutazione del funzionamento del sistema non tanto (e non più) in ragione dell'adempimento pedissequo e preciso di tutti i processi, ma — salva quella parte di forma che è necessaria per far funzionare le strutture — in ragione del prodotto di istruzione e di solidarietà sociale ottenuto, e in ragione dello sviluppo di mature personalità di cittadini ottenuto. L'elevazione dell'obbligo di istruzione, dunque, non può prescindere — nella sua disciplina legislativa — da questa serie di considerazioni, di cui occorre tener conto proprio ora, che ci si trova ancora in una fase *de iure condendo* assai liquida ed esposta a variazioni anche sostanziali dell'impianto di riferimento e dei suoi contenuti.

Ma soprattutto l'elevazione dell'obbligo di istruzione non può prescindere dalla considerazione che andrebbe fatta sempre, prima di apprestarsi ad un'opera, specialmente di carattere pubblico e a carico della vite dei cittadini: a favore di chi questa riforma viene operata? *Cui prodest*, insomma. E non c'è dubbio che l'elevazione dell'obbligo di istruzione non può che giovare, in primissima istanza, che dover giovare all'elevazione culturale complessiva dei cittadini: qualsiasi altra finalizzazione — a patto che sia legittima — non può che passare in secondo piano rispetto a questa. Tale finalità diventa anche il criterio di giudizio — o di discriminare — per molte altre attività, ivi comprese quelle relative alla nuova disciplina del collocamento, ai contratti di formazione & lavoro, alla ricerca di una nuova disciplina che consenta di riesumare il vecchio apprendistato, e così via. Da quest'ultimo punto di vista appare davvero come antistorica e poco aggiornata sull'esperienza della cultura contemporanea una proposta di elevazione dell'obbligo di istruzione che prescinda dalla considerazione che l'elemento professionale — e l'istruzione professionalizzante — sono entrati a pienissimo di-

ritto nel bagaglio culturale complessivo dell'uomo di oggi, e che, se c'è un contenuto di istruzione che non risponde più alle esigenze della cultura e dell'esperienza di oggi, è proprio quello che tradizionalmente chiamiamo «umanistico-ciceroniano» e che nel corso degli anni si è più realisticamente guadagnato l'appellativo di «libresco».

Il fatto è — e lo ha rivelato con la consueta franchezza il *XXI rapporto/1987 sulla situazione sociale del paese*, predisposta dal CENSIS col patrocinio del CNEL, Milano 1987, pp. 147 e ss. — che nella questione dell'elevazione dell'obbligo di istruzione si intrecciano diverse altre questioni, che tendono ad inquinare la visione e ad allontanarne la soluzione. La prima, grande questione irrisolta della nostra storia scolastica e formativa è quella costituita dalla dialettica libertà/uguaglianza, o — per dirla con il Censis — uniformità/eccellenza. Una certa quale antica e populistica paura della diversità, dell'eccellenza e quindi della libertà ha fatto nel corso degli anni sottolineare un concetto di uguaglianza come livellamento ai livelli più uniformi, invece che di offerta a tutti di uguali opportunità di sviluppare le proprie naturali diversità. Scrive il *Rapporto* (p. 150): «La logica dell'uniformità, non riconoscendo le differenze oggettive esistenti, finisce per creare nella scuola delle aree di privilegio, e delle disparità effettive nelle quali il «premio» viene attribuito, nei fatti, a chi rientra in una media che, a volte, diviene mediocrità. — Il problema è che nella nostra cultura tradizionale la tutela viene confusa con la uniformità, e l'uniformità viene sancita con la legge, e la legge viene fatta osservare attraverso procedure, non già attraverso il controllo e la valutazione dei processi». Niente di nuovo, sociologicamente, ma detto con encomiabile chiarezza. E con non poche e non lievi implicazioni per il nostro tema.

Infatti tutta la questione dell'elevazione e dell'obbligo di istruzione soffre dell'equivoco tra l'essere considerato il «nuovo» biennio obbligatorio come prosecuzione dell'istruzione di base o come parte iniziale, a sé stante da un punto di vista organizzativo e amministrativo, ma culturalmente legata, dell'istruzione superiore. Nel primo caso, naturalmente, prevale la concezione uniformizzante, che già ha vanificato molti degli aspetti positivi della riforma della secondaria inferiore, che da scuola media unica si è ben presto trasformata — fatte salve le solite eccezioni — in scuola media unificata e uniformata e, quel che è peggio, *uniformante*. Non c'è, dunque, spazio per la FP, segno di diversificazione e memoria di diversità: ma c'è la tendenza a riassorbire tutta l'istruzione sotto il solito riparo della cultura teorica e libresca, l'unica — secondo questa mentalità — a consentire al giovane di diventare cittadino di serie A.

Verificandosi invece la seconda possibilità — che il biennio obbligatorio sia la prima parte (considerata indispensabile e quindi stabilita come obbligatoria)

di un'istruzione professionalizzante in senso lato, capace cioè di introdurre alle scelte future, sia per la prosecuzione degli studi sia per l'inserimento precoce nel mondo del lavoro, intesa però non come scelta di ripiego, ma come scelta autonoma, comunque rilevante al pari dell'altra in termini di riconoscimento sociale e di legittimazione istituzionale.

La questione dell'elevazione dell'obbligo di istruzione corre il rischio, così facile nel nostro Paese, della mitizzazione: il mito dell'elevazione dell'obbligo come soluzione per il ritardo decennale della scuola secondaria superiore, come soluzione per il congestionato mercato del lavoro, come sbocco occupazionale per insegnanti assunti o immessi in ruolo in numero pletorico e, per di più, tendenti alla disoccupazione per mancanza di utenti, decimati dalla crisi demografica. Siamo ancora una volta di fronte a un caso assai diffuso nei nostri legislatori di quella *fallacia naturalistica* per la quale parlare di qualche cosa vuol dire renderla già attuale e attuata.

Il ritardo della scuola è ritardo culturale e umano: programmi antichi (soprattutto nell'impostazione culturale) che solo oggi sono sotto revisione, fanno sì che l'istruzione invece che integrare socialmente gli studenti rischi di orientarli su questioni marginali e su categorie culturali depistanti: tanto che si fa sempre più strada un'istruzione alternativa o quanto meno integrativa (lingue, informatica) che fa la gioia dell'imprenditoria scolastica. L'elevazione dell'obbligo d'istruzione, se fatta senza tenere conto di questi elementi, rischia di allungare di due anni la marginalizzazione del cittadino-studente, invece che anticipare di tre anni il suo orientamento professionale.

Che l'elevazione dell'obbligo di istruzione decongestionerà il mercato del lavoro è un'affermazione che va tutta dimostrata. Intanto «una stima ragionevole porta ad indicare rispettivamente nel 90% e nel 70% la percentuale di 14enni e di 15enni che sono attualmente scolarizzati» (*Rapporto*, citato, p. 278), per cui l'eventuale «sollievo» sarebbe piuttosto limitato. Ma la cosa più significativa — e che tocca direttamente il nostro tema — è che se l'elevazione dell'obbligo di istruzione fosse intesa semplicemente come prolungamento dell'obbligo scolastico (escludendo la possibilità di integrazione e di equipollenza con la FP), si tratterebbe esclusivamente di dilazionare di altri due anni il problema che oggi si pone agli studenti che hanno terminato la scuola media: o proseguire negli studi scolastici come canale parallelo alla presa di responsabilità nella gestione diretta della vita propria e della società, o presentarsi sul mercato del lavoro senza una sostanziale qualificazione, da assumere o nella FP pubblica (statale, regionale, convenzionata) o nella molto più nebulosa formazione al posto di lavoro, attraverso l'apprendistato (in varie forme, dalla più legale alla più dubitabile), i contratti di formazione & lavoro, e così via. Nessun favore, dunque, per il mer-

cato del lavoro, ma — al contrario — l'immissione in esso di fasce di giovani un poco meno giovani e un poco più necessitati a trovare lavoro subito, e non arricchiti di qualificazione professionale dalla frequenza di due anni in più di una scuola che non è cambiata, o che non ha ancora immesso nel proprio sistema categoriale l'idea della cultura del lavoro e l'idea della necessità di una qualificazione professionale come obbligo di istruzione, ma soprattutto come esplicazione coerente del diritto all'istruzione, del tutto equipollente all'istruzione scolastica.

Le stesse considerazioni valgono per l'altra mitologizzazione, sindacal-corporativa, dell'elevazione dell'obbligo di istruzione come prolungamento dell'obbligo scolastico vista come sbocco occupazionale per gli insegnanti, immessi in ruolo a massicce ondate successive proprio nel momento in cui si predicava ampiamente la chiusura a ogni provvedimento di assunzione *ope legis*. In realtà il previsto incremento di utenza «forzata» sarebbe attutito sia dalla crisi demografica, sia dalla razionalizzazione dell'intero sistema scolastico le cui prime avvisaglie — e non tenui — si sono avute con la legge 4 luglio 1988, n. 256, e soprattutto con il decreto-legge 6 agosto 1988, n. 323.

In verità l'elevazione dell'obbligo di istruzione può essere l'occasione per un radicale cambiamento di mentalità, a cui sfugge anche la pur acuta e in certi punti illuminante analisi del Censis. L'elevazione dell'obbligo di istruzione non pone, insomma, una questione di *ulteriore scolarizzazione* per una fascia residuale, quella che il Censis (p. 280) individua in quelle «fasce deboli dell'utenza scolastica, che attualmente abbandonano in buona parte già durante la scuola media, a 14 anni, oppure al suo termine (ma a 15 anni)». Se le cose fossero così, davvero avrebbe ragione il Censis a dire che costoro (p. 279 s.) «verosimilmente con altri due anni di *scolarizzazione* arriverebbero a completare la scuola media, oppure, al massimo, a frequentare per obbligo il primo anno di biennio (in questo ultimo caso i giovani si troverebbero poi a dover scegliere se abbandonare dopo il primo anno del biennio oppure proseguire nel secondo anno, restando così a scuola fino a 17 anni, con l'esigenza di frequentare un ulteriore periodo di formazione professionale». L'analisi è lucida, e non fa una grinza: se non cambia l'intero sistema educativo, il risultato dell'elevazione dell'obbligo scolastico non può che esser uno spostamento di due anni delle problematiche che oggi si pongono a chi ha conseguito la licenza media o trova difficoltà nel conseguirla. Anche la FP vedrebbe aumentare di due anni l'età media dei propri utenti, e poco più, entrando poi tuttavia in concorrenza più tesa di quanto non sia ora con il sistema spurio della «istruzione professionale» statale.

Tutto questo lasciando le cose come stanno: l'elevazione costringerebbe alla

scolarizzazione proprio coloro che dalla scolarizzazione hanno tratto i minori giovamenti e i maggiori problemi, appesantendo ulteriormente la scuola in nome d'una malintesa esigenza di uguaglianza tradita sotto la forma dell'uniformizzazione forzata, mantenendo alla FP il ruolo di contenitore residuale *tenuto fuori* del sistema educativo nazionale, senza raccordi stabili e integrazioni orizzontali biunivoche di pari livello, e con la minaccia incombente di un favore — non sappiamo quanto fondato culturalmente, ma sappiamo bene quanto economicamente favorevole a certi — per la formazione professionalizzante direttamente al posto di lavoro, e gestita (anche con sovvenzioni pubbliche) dalle stesse aziende.

L'ipotesi di lavoro effettivamente innovativa ci sembra, dunque, un'altra. Il vero obiettivo dell'elevazione dell'obbligo di istruzione, e la vera *chance* che questa occasione offre, ci paiono essere dunque creare un sistema del tutto diverso per il biennio della istruzione superiore: un sistema integrato e integrante di cultura tradizionalmente teorica e di cultura pratica del lavoro, senza considerare la prima l'unico passaporto per il successo sociale ed economico, e senza considerare la seconda mero fatto addestrativo a svolgere mansioni subalterne. Ci pare essere l'unico modo plausibile e costruttivo per arrivare a scrostrare le cristallizzazioni idealistiche dalla scuola di stato tradizionale; per inibire al sistema della FP ogni tentazione meramente addestrativa e culturalmente isolazionista; per sventare i tentativi di professionalizzare il singolo lavoratore al *suo* posto di lavoro, pagando con i danari pubblici le ristrutturazioni aziendali e, quindi, l'aumento di produttività a scapito dell'occupazione e a tutto vantaggio del profitto.

Creare — approfittando delle spinte politiche all'elevazione dell'obbligo di istruzione — un sistema integrato di servizio all'istruzione, attraverso la rielaborazione completa dei programmi (non la loro semplice razionalizzazione) e del sistema stesso delle singole forme di istruzione: capire come la FP primaria sia istruzione allo stesso modo della formazione scolastica, e — anzi — sia in grado di rendere immediatamente spendibili le acquisizioni; cosicché andrebbe da sé che l'obbligo di istruzione può essere adempiuto liberamente scegliendo, con il sostegno di *strutture di orientamento* finalmente rese efficienti ed efficaci, all'interno del sistema integrato dell'istruzione, in cui il tessuto culturale della scuola tradizionale dovrebbe essere fortemente arricchito da elementi pratici di cultura del lavoro e delle tecnologie, e quello della FP da elementi teorici e formativi di cultura storica, istituzionale, sociale, scientifica. Resta, evidente, l'ostacolo del valore legale di alcuni titoli di studio rispetto ad altri. Ma l'occasione di una riforma di struttura quale è possibile attuare attraverso lo strumento innovativo dell'elevazione dell'obbligo di istruzione può egregiamente servire a liberare

l'intero sistema educativo italiano di questo residuo formalistico: tenendo poi nel debito conto che la liberalizzazione dei sistemi europei che dovrebbe scattare con il 31 dicembre 1992, «quando i titoli di studio e le professionalità nell'ambito della comunità europea avranno libera circolazione e saranno messi direttamente a confronto nella loro qualità non meno dei prodotti frutto anch'essi della inventività, delle capacità tecniche, dell'intelligenza dell'uomo» (e non sono parole di scarso peso, anche istituzionale: sono tratte dal programma presentato alla fiducia del Parlamento dal governo attualmente in funzione).

Una «riforma» — l'elevazione dell'obbligo di istruzione — che non tenesse conto di tutti questi elementi, relativi sia agli utenti, sia agli operatori, sia alle finalità pubbliche del servizio che va a riformare, e o si limitasse a razionalizzare l'esistente o — peggio — tendesse ad uniformare e omologare là dove è necessaria una intelligente differenziazione, fallirebbe, prima ancora di essere varata, il suo scopo. Davvero non vorremmo, ora e fra qualche anno, essere costretti a vestire i pesanti panni di Cassandra.

I genitori e l'elevamento dell'istruzione obbligatoria

Osservazioni in margine ad un sondaggio di opinione

Felice Rizzini

Anche il Governo De Mita ha messo nel suo programma tra le innovazioni scolastiche più urgenti " una legge che porti a dieci anni l'istruzione obbligatoria, allineando così l'Italia agli altri paesi nella Comunità economica europea " (Cfr. Documento programmatico allegato alle dichiarazioni del Presidente del Consiglio per la presentazione del Governo in Parlamento in data 19 aprile 1988, pag. 56). Sia in parlamento che in senato sono state presentate diverse proposte di legge al riguardo. Gli Enti convenzionati di FP di ispirazione cristiana si ritrovano in quella presentata in parlamento dagli on. Casati e Tesini a dicembre 1987 (Cfr. Rassegna CNOS 1988/1 pag. 65-78). Una lunga premessa cerca di motivare le diverse modalità proposte per il prolungamento dell'istruzione obbligatoria.

Che cosa ne pensano i Genitori? Risponde a questa domanda un opuscolo pubblicato in questi tempi dalla Associazione Italiana Genitori - A. Ge. - dal titolo: " A scuola fino a 16 anni? ". Anche se la mole e la presentazione sono modeste, il contenuto è molto ricco. È frutto di un sondaggio di opinione fatto ad opera dell'Istituto di Ricerche e Studi sull'Educazione e la Famiglia - IRSEF con sede in Roma.

1. Il sondaggio

L'IRSEF è un istituto promosso dal 1982 dall'A.Ge., il quale si sta qualificando anche con l'apporto di esperti, docenti e ricercatori universitari, soci dell'A.Ge stessa, nel settore delle ricerche e degli studi, nella promozione di corsi e di attività di aggiornamento sui temi coinvolgenti la scuola e la famiglia. Esso fa da supporto tecnico - scientifico alla Federazione affinché possa perseguire gli scopi statutari (individuare quanto concerne il bene e l'interesse dei figli sotto il profilo fisiopsicologico, sociale, educativo, etico e culturale; contribuire al compito dell'opera educativa dei Genitori, in particolare in ordine al rapporto con l'istruzione scolastica, fornendo ai Genitori stessi aiuti e consulenze; ...).

L'A.Ge aveva già preso in esame il problema dell'innalzamento della istruzione obbligatoria in un seminario di studio tenutosi nel 1985 a Pieve Ligure (Genova) ed aveva approvato un documento in cui si affermava: "È dovere dell'istituzione scuola salvaguardare e contemporaneamente promuovere le peculiarità e le esigenze personali dei singoli ragazzi, in ordine sia al proseguimento degli studi, sia all'inserimento nel lavoro. Una soddisfacente realizzazione delle due istanze, quella cioè di fornire un'adeguata base culturale e quella di preparare subito ad un'attività lavorativa che, per un motivo o per l'altro, subirebbe più danno che vantaggio ad indugiare contro voglia sui banchi di scuola, suggerisce che l'eventuale obbligo formativo di altri due anni dopo l'attuale scuola media possa venire soddisfatto anche nelle scuole di formazione professionale di vario tipo, nelle botteghe artigiane, prevedendo opportune integrazioni di ore settimanali di studio su programmi di cultura generale".

Questa posizione assunta dai dirigenti A.Ge corrisponde al pensiero delle Famiglie italiane?

L'incarico di sondarne l'opinione fu affidato all'IRSEF.

Sotto la guida del prof. Guido Travaglia fu elaborato il seguente questionario di sedici domande a risposta chiusa del tipo SI, NO, NON SO.

- 1) È favorevole all'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni?
- 2) L'innalzamento deve comprendere anche le attuali scuole di formazione professionale?
- 3) Dovrebbe essere un prolungamento della scuola media inferiore?
- 4) Dovrebbe essere un anticipo della nuova scuola superiore?
- 5) Pensa che l'innalzamento dell'obbligo scolastico possa favorire l'occupazione?
- 6) Pensa che nel biennio dovrebbero essere privilegiate le materie umanistiche?

7) Pensa che nel biennio dovrebbero essere privilegiate le materie scientifiche?

8) Pensa che l'attuale scuola dell'obbligo sia insufficiente per affrontare il mondo del lavoro?

9) Pensa che l'innalzamento dell'obbligo scolastico possa rappresentare solo un " parcheggio " per disoccupati?

10) Pensa che la scolarizzazione debba essere compito esclusivo del Ministero della Pubblica Istruzione?

11) Pensa che un contributo da parte delle forze del lavoro e della produzione sia utile nell'ambito della scuola dell'obbligo?

12) Pensa che invece siano più utili nelle scuole successive?

13) La scuola dell'obbligo con l'innalzamento a 16 anni deve essere completamente gratuita?

14) Pensa che una maggiore scolarizzazione possa migliorare il cittadino italiano?

15) Un buon grado di cultura si acquisisce solo con la frequenza scolastica?

16) Ritieni che per certe professioni la cultura generale sia utile?

Sottoponendo ad esame attento il questionario, secondo il prof. G. Travaglia, vi si possono individuare quattro blocchi di domande.

Il primo blocco (1°, 2°, 3°, 4°, 10°, 13°) analizza l'atteggiamento positivo o negativo rispetto all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria, ad un suo inserimento o meno nella scuola media inferiore o superiore, alla sua dipendenza o meno dal Ministero PI ed alla sua gratuità.

Il secondo blocco (5°, 8°, 9°) mette tale innalzamento in rapporto all'inserimento nel mondo del lavoro.

Il terzo blocco (6°, 7°, 11°, 12°) entra nei contenuti di tale biennio, se si debbano privilegiare le materie umanistiche o quelle scientifiche, e se vi si debba introdurre un certo contributo da parte delle forze del lavoro e della produzione.

Il quarto ed ultimo blocco delle domande (14°, 15°, 16°) vuole focalizzare le aspettative generali dei Genitori.

Il questionario, pur a risposta chiusa, non è certamente facile; suppone in colui che desidera rispondere, una conoscenza della problematica che sta dentro nell'innalzamento dell'istruzione obbligatoria. Il che dà per scontato, non solo una certa sensibilizzazione al problema, ma una discreta informazione, che esclude forme di approssimazione. Questa osservazione può assumere delle connotazioni critiche rispetto al modo, con cui fu consegnato il questionario, ma

nello stesso tempo far apprezzare fortemente il numero di coloro che hanno risposto.

Questo contraddice quel giudizio sommario di incompetenza facile da attribuirsi ai Genitori per difendere eventuali proposte monopolistiche.

Il questionario venne diffuso pubblicandolo sul settimanale *Famiglia Cristiana*, sulla rivista *Tuttoscuola* e sul mensile *A.Ge - Notizie* raggiungendo un pubblico di circa tremilioni di lettori distribuiti su tutto il territorio nazionale. Al momento di mettere i dati dei questionari nell'elaboratore, al 30/7/1987, erano pervenuti:

— da <i>Famiglia Cristiana</i>	N. 19.658	risposte
— da <i>A.Ge - Notizie</i>	N. 7.945	risposte
— da <i>Tuttoscuola</i>	N. 2.830	risposte
	30.433	

Successivamente pervennero:

— da <i>Famiglia Cristiana</i>	N. 3.420	risposte
— da <i>A.Ge - Notizie</i>	N. 2.860	risposte
— da <i>Tuttoscuola</i>	N. 387	risposte
	6.667	

Da tutte le località d'Italia, da tutti i ceti sociali e da persone delle diverse età sono pertanto arrivate n° 37.100 risposte. Il sondaggio d'opinione era giunto al traguardo.

Non va dimenticato inoltre il fatto che, avendo *Famiglia Cristiana* aggiunto ai piedi del questionario uno spazio per le osservazioni, ne arrivarono moltissime e, in più, 2000 lettere di commento e di precisazioni sul tema del questionario.

2. I risultati del sondaggio

Riportiamo la tab. 1 e la tab. 2, che sono le più significative. Altre suddivisioni del campione, come ad esempio il tener presente la professione dei genitori

ri, l'aver figli in un'età inferiore o superiore ai 15 anni ecc. non hanno fornito dati di particolare interesse.

Tab. 1 - PERCENTUALI DI RISPOSTE PER OGNI DOMANDA
(N. = 30.000)

Domanda	SI	NO	NON SO
1	68	22	10
2	61	20	19
3	21	63	16
4	66	21	13
5	38	42	20
6	45	40	15
7	55	27	18
8	75	15	10
9	30	60	10
10	19	72	9
11	82	13	5
12	45	40	15
13	80	15	5
14	72	17	11
15	28	62	10
16	20	75	5

Tab. 2 - PERCENTUALI DI RISPOSTE PER OGNI DOMANDA
AL NORD (N = 18.000), AL CENTRO (N = 8.000), AL SUD (N = 4.000)

Domande	CENTRO			NORD			SUD		
	Si	No	Non so	Si	No	Non so	Si	No	Non so
1	72	18	10	62	25	13	70	23	7
2	59	22	19	60	20	20	64	18	18
3	22	63	15	23	60	17	18	66	16
4	66	23	11	64	20	16	68	20	12
5	35	43	22	40	40	20	39	43	18
6	48	38	14	42	43	15	45	39	16
7	55	28	17	60	25	15	50	28	22
8	72	19	9	80	10	10	73	16	11
9	29	62	9	32	58	10	29	60	11
10	18	70	12	20	70	10	19	76	5
11	83	15	2	80	10	10	83	14	3
12	45	40	19	44	42	14	46	38	16
13	84	13	3	75	18	7	81	14	5
14	70	18	12	76	16	8	70	17	13
15	30	62	8	25	60	15	29	64	7
16	18	77	5	22	70	8	20	78	2

Una prima impressione è la bassa percentuale dei NON SO, eccetto che per la domanda 2 (L'innalzamento deve comprendere anche le attuali scuole di formazione professionale?), la domanda 5 (Pensa che l'innalzamento dell'obbligo scolastico possa favorire l'occupazione?) e la domanda 7 (Pensa che nel biennio dovrebbero essere privilegiate le materie scientifiche?) Hanno risposto quindi, persone che conoscevano il problema con sufficiente chiarezza, "grati" per l'occasione offerta di poter far conoscere la propria opinione, così almeno molti fanno osservare nei moduli forniti da *Famiglia Cristiana* e nelle lettere che li accompagnano. Fra i Genitori si fa sempre più strada il desiderio di partecipazione, là dove viene deciso il destino dei propri figli.

Riguardo all'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni in se stesso sono abbondantemente favorevoli gli interpellati (68 SI; 22 NO; 10 NON SO. Mentre i SI al Nord raggiungono solo l'indice di 62, al Centro toccano i 72 e al Sud il 70 quasi ad esprimere una maggiore attesa nei confronti della cultura e della scolarizzazione).

Esso non deve essere un prolungamento della Scuola Media inferiore (21 SI; 63 NO; 16 NON SO), ma un anticipo della Scuola Secondaria Superiore (66 SI; 21 NO; 13 NON SO) e deve comprendere anche le "attuali scuole di formazione professionale" (61 SI; 20 NO; 19 NON SO. Da notare l'alta percentuale dei NON SO). Non si nutrono dubbi sul fatto che una maggior scolarizzazione possa migliorare il cittadino italiano (72 SI; 17 NO; 11 NON SO. La percentuale raggiunge il 76 dei SI al Nord) e negano l'inutilità della cultura generale per certe professioni (20 SI; 75 NO; 5 NON SO).

Venendo ai contenuti di tale biennio, sono fortemente richiesti i contributi da parte delle forze del lavoro e della produzione (82 SI; 13 NO; 5 NON SO) molto utili anche per le scuole successive, ma non da rimandare ad esse (45 SI; 40 NO; 15 NON SO); sono privilegiate le materie scientifiche, (55 SI; 27 NO; 18 NON SO). Da notare l'alta percentuale dei NON SO, e continuano ad avere un loro ruolo, anche se non di privilegio, le materie umanistiche (45 SI; 40 NO; 15 NON SO).

Affrontandosi alcune modalità di attuazione del biennio, non si nutrono dubbi sul fatto che esso debba essere completamente gratuito (80 SI; 15 NO; 5 NON SO con punte dell'84 al Centro e dell'81 al Sud) e non debba essere compito esclusivo del Ministero della Pubblica Istruzione (19 SI; 72 NO; 9 NON SO).

Le domande che si riferiscono ai rapporti con il mondo del lavoro sono ancora più determinanti. Una decisa maggioranza (75 SI; 15 NO; 10 NON SO) afferma che l'attuale scuola dell'obbligo è insufficiente per affrontare il mondo del lavoro. Tale percentuale raggiunge l'indice di 80 SI, 10 NO, 10 NON SO al

Nord. Richiesti, però, del parere se l'innalzamento dell'obbligo possa favorire l'occupazione rispondono negativamente con lieve stacco dalla posizione contraria (38 SI; 42 NO; 20 NON SO: uno degli undici più alti) e tale parere è condiviso sia al Nord che al Centro e al Sud.

Nello stesso tempo si augurano che il nuovo biennio non diventi " un parcheggio " per disoccupati (30 SI; 60 NO; 10 NON SO).

Infine ridimensionano notevolmente l'importanza della frequenza scolastica come unico strumento per ottenere un buon grado di cultura (28 SI; 62 NO; 10 NON SO).

Il parere dei Genitori è sufficientemente delineato: sono decisamente favorevoli all'innalzamento dell'obbligo di istruzione, data la necessità di maggior cultura, specie scientifico - tecnica, nel campo del lavoro e nell'esercizio delle professioni. Contano su una maggiore scolarizzazione nel desiderio che ne esca migliorato il cittadino italiano, anche se ridimensionano l'importanza della frequenza scolastica in ordine all'acquisto di una buona cultura. Nutrono dubbi sul fatto che tale operazione possa favorire l'occupazione e si augurano che non diventi almeno " un parcheggio " per disoccupati.

Venendo a trattare nel nuovo biennio, lo ipotizzano come anticipo della Scuola Secondaria Superiore, completamente gratuito, non gestito esclusivamente dal Ministero della Pubblica Istruzione e comprendente anche la formazione professionale. Esso deve essere arricchito dai contributi del mondo del lavoro e della produzione; privilegiare le materie scientifiche, senza trascurare le materie umanistiche. Il questionario e soprattutto le osservazioni e le lettere annesse mettono in luce la necessità del raccordo del nuovo biennio con il mondo del lavoro e dell'occupazione.

A tale quadro non aggiungono altri elementi le osservazioni annesse ai moduli forniti da *Famiglia Cristiana*, anche per il limite dello spazio messo a disposizione. In genere servono a chiarire alcune posizioni, già espresse nel questionario.

Più ricco il contributo delle duemila lettere, che hanno accompagnato la consegna del questionario compilato. L'IRSEF non ne ha fatto un'analisi specifica, ma ne pubblica un specimen nell'opuscolo citato. Ne riprendiamo alcune. Per i NO: c'è molta " fuga " o " mortalità " nell'attuale scuola dell'obbligo; i costi (libri, quaderni ecc...) sono già alti così, non sono ulteriormente sopportabili dalle famiglie...

Si nutrono delle perplessità: quale " titolo " a chi finisce il biennio a 16 anni? E quante volte uno può essere " bocciato "?

Per i SI: a 16 anni il ragazzo è più " capace " di orientarsi e di scegliere cosa fare; il biennio deve servire per " cambiare " la scuola (come metodo e approccio); il

biennio deve consentire un maggior raccordo tra scuola e mondo del lavoro; informatica e lingue straniere servono a tutti...

Si avanzano anche alcune proposte: rendere diversificabile il biennio per coloro che continuano (Scuole Secondarie Superiori, Università) e per coloro che vogliono lavorare (anche frequentando le scuole professionali, centri di formazione professionale regionale, potenziati nell'aspetto culturale); favorire i rientri nel biennio tra scuole professionali e scuole superiori; potenziare i Distretti Scolastici nel ruolo di coordinamento dei due sistemi (scuola professionale, scuola superiore).

Un insegnante fa rilevare: " Sono convinto che quanto è richiesto dal questionario, potrà realizzarsi in modo positivo solo quando realmente ogni scuola avrà la piena autonomia sotto ogni aspetto. Perché solo così essa potrà recepire in pieno le richieste della società in cui vive realmente ". Un genitore: " ... Aiutiamo l'adolescente a non subire la scuola, saremo già a metà strada per fargli apprezzare la futura scuola dell'obbligo. Tale scuola sarà maggiormente amata, se terrà conto nel suo proporsi anche di chi è meno dotato per continuare gli studi e di chi per scelta non continuerà... ".

3. Significati del sondaggio

Non è che tali risultati del sondaggio in esame siano già di per se stessi sufficienti ed impostare una " politica " riguardo all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria: indicano alcune linee di tendenza, che vanno colte nel loro significato.

Anzitutto bisogna tenere presente la consistenza numerica di coloro che furono sensibilizzati al problema (3.000.000 circa) e di coloro che hanno risposto (37100): dimensioni che difficilmente si possono raggiungere in un sondaggio di opinione. Il questionario, poi, non era di facile e immediata compilazione, anche se a risposte chiuse. Supponeva un deciso interesse al problema, dovendo colui che decideva di rispondere sobbarcarsi all'impegno di staccare il modulo del questionario, di compilarlo e di spedirlo per posta, a proprio carico: operazioni non molto usuali, quando non si tratta di concorsi a premio. A fugare qualsiasi dubbio sul fatto che il questionario è stato questione di volontariato, servono le migliaia di osservazioni opposte al modulo di *Famiglia Cristiana* e le duemila lettere che hanno accompagnato il questionario stesso. Tutto questo può essere letto come un indice di forte interesse al problema dell'innalzamento dell'istruzione obbligatoria da parte delle Famiglie, contrariamente a quello che si va sostenendo da diverse parte. Se si tiene conto che la sensibilizzazione a tale problema è lasciata alla libera iniziativa delle singole persone o di gruppi o di associa-

zioni, non aiutati né dalla Scuola, né dagli organi collegiali, né dai M.C.S., cresce ancora di più il significato di tale intervento.

Non sono mancati, però i limiti, legati alla socializzazione del questionario attraverso *Famiglia Cristiana*, *Tuttoscuola* e *A.Ge - Notizie*. Può essere sembrato un sondaggio riservato al mondo cattolico anche se questo non era nelle intenzioni e lo statuto della Federazione A.Ge dichiara di " essere indipendente da ogni movimento politico e confessionale, nel rispetto dei valori sanciti dalla Costituzione italiana e dall'etica cristiana ". A dissipare questo dubbio basterebbe chiederci quale attenzione e spazio vengono ordinariamente concessi dagli organi " laici " agli interventi ed alle iniziative del libero associazionismo, se non dietro pagamento.

Un altro limite è rappresentato dalla distribuzione disuguale sul territorio nazionale, per cui la consistenza numerica delle risposte al questionario è di 18.000 al Nord, di 8000 al Centro e solo di 4.000 al Sud. (Delle 37.100 risposte ne vennero esaminate con l'elaboratore 30.000; le altre risposte furono controllate in modo che non venisse alterata la media precedente). Alla diversa consistenza numerica fa contrasto una certa omogeneità di pensiero. Il Nord si differenzia rispetto al Sud per la minore fiducia nella istituzione Scuola al fine di risolvere i problemi del lavoro e della occupazione. A parte tale diversità di accentuazione, l'omogeneità di opinione riguardo all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria tra i genitori si afferma al di là della professione che esercitano, al di là del loro stato sociale, al di là del fatto di avere o non avere figli in età scolare del biennio... Anche questo è un aspetto da non sottovalutare in una società come la nostra di un pluralismo esasperato fino alla frantumazione.

Dietro questa omogeneità ci sta, a mio modo di vedere, l'affermazione del diritto - dovere dei Genitori in ordine alla educazione dei figli. La famiglia, nonostante certi profeti e sociologi, nonostante gli attacchi indiscriminati, continua ad essere l'asse portante dell'educazione. " Il diritto - dovere educativo dei Genitori si qualifica come essenziale, connesso com'è con la trasmissione della vita umana; come originale e primario, rispetto al compito educativo di altri, per l'unicità del rapporto d'amore che sussiste tra Genitori e figli; come insostituibile ed inalienabile e che pertanto non può essere totalmente delegato ad altri, né da altri usurpato " (Cfr. " *Familiaris Consortio* " di Giovanni Paolo II). Si tratta di un diritto anteriore a qualsiasi diritto della società, dello Stato e della Chiesa. Anche di fronte alla riforma della durata dell'istruzione obbligatoria, che qualcuno sarebbe tentato di definire soltanto " tecnica " e guidata da ragioni di per se stesse decisive, avendo essa notevole influenza sul fatto educativo, non si può non tenere presente anche il parere dei Genitori, oltre a quello dei partiti politici e dei sindacati, la cui corrispondenza alla sensibilità della gente

viene messa fortemente in dubbio. Il dar ascolto anche alle indicazioni delle Associazioni dei Genitori potrebbe essere segno della volontà di allargare la base democratica della nostra convivenza civica.

Lo afferma con decisione l'on. Luigi Gui, presidente dell'IRSEF, nella presentazione del citato opuscolo: " Gli orientamenti cumulativi risultanti dal sondaggio, tendenzialmente favorevoli all'elevazione dell'obbligo ai sedici anni di età, ma che insieme chiaramente rivendicano possibilità diversificate nella strumentazione applicativa e pronunciata tendenza a tenere conto della formazione professionale (e quindi respingono possibili appiattimenti uniformizzanti), hanno, perciò, a nostro giudizio, anzitutto il valore della rivendicazione eloquente di un'impostazione che sia veramente democratica nell'affrontare e risolvere il tema preso in esame. E quindi, ancora una volta: può il legislatore trascurare il senso, anche giuridicamente pregnante, che vi è implicito, pur nella naturale ma non arbitraria apertura alla evoluzione delle condizioni storiche? Ci sembra di poter rispondere con sicurezza che il sondaggio, sul presupposto di fondo che sorregge le sue risultanze, si è espresso solidamente per il no ".

Continuando nella analisi, si può individuare alla base di questa omogeneità di opinioni un'unica e fondamentale preoccupazione: " salvaguardare e contemporaneamente promuovere le peculiarità e le esigenze personali dei singoli ragazzi ".

Si tratta di una fase fra le più delicate dello sviluppo umano: " anni preziosi per formarsi alla capacità di impegno costante non episodico; alla responsabilità verso se stessi, verso gli altri, verso i compiti da svolgere; all'acquisizione di un metodo organico e sistematico per svolgere; all'acquisizione di un metodo organico e sistematico per svolgere tali compiti; al desiderio di conoscere, di apprendere per orientare la propria vita verso obiettivi consistenti... " (Angela Crivelli), dove l'assistenza educativa da parte della Famiglia diventa indispensabile.

Di fronte ai progetti di ingegneria scolastica, in cui si cercano di comporre le esigenze didattiche con quelle sociali, specie in vista del progresso scientifico-tecnico, i Genitori sostengono la priorità della attenzione alla persona dei figli. Il soggetto della riforma non può essere che il giovane tutto intero, spirito e corpo, irripetibile ed integrale, con tutte le facoltà naturali e soprannaturali, come ce lo ha fatto conoscere da un canto la scienza e dall'altro la rivelazione cristiana; il giovane concreto, cresciuto con quei condizionamenti e con quei limiti di cui soffre; tutti i ragazzi nella loro realtà specifica. Si può, allora, semplicemente fare il calcolo di quei ragazzi che già accedono alla scuola secondaria, sommandoli con quelli che frequentano la formazione professionale di primo livello, e ritenere che tale base sia già di per sè più che sufficiente ad iniziare l'esperimento

di un biennio unico o unitario, rimandando il recupero di quelli, che attualmente vengono estromessi dalla scuola o si immettono direttamente nel mondo del lavoro, ad iniziative successive, come si è fatto per la scuola media inferiore? Sono numeri quest'ultimi talmente trascurabili agli effetti globali, che potranno essere gradualmente e naturalmente riassorbiti col procedere della riforma e di una nuova sensibilità culturale?

Può esserci un'unica risposta ad una molteplicità di situazioni o non è, sotto l'apparenza egualitaria, un'autentica ingiustizia quella di sottoporre tutti ad un unico processo scolastico, pur con alcune correzioni al di dentro dello stesso? Il passaggio dell'unicità di percorso a quello di unitarietà può essere una risposta efficace oppure anche questa soluzione ricrea quelle disuguaglianze, che si vorrebbero combattere? Fino a che punto è coerente didatticamente la suddivisione tra area comune e aree speciali per mantenere una certa unitarietà e non escludere le specificità di percorso? Sono domande tecniche, che non hanno, trovato, né avrebbero potuto trovare spazio nel questionario. I Genitori hanno espresso il loro parere solo su un aspetto specifico, quello della collocazione della formazione professionale regionale ed hanno indicato la piena legittimità di poter percorrere il biennio dell'innalzamento dell'istruzione obbligatoria anche nella formazione professionale regionale. Rispondendo negativamente con grande maggioranza alla domanda se " la scolarizzazione debba essere compito esclusivo del Ministero della Pubblica Istruzione ", hanno confermato la suddetta possibilità ed hanno auspicato la collaborazione di altri Ministeri e in particolare quella del Ministero del Lavoro. Anche se le risposte del questionario non lo autorizzano del tutto - diversamente da molte osservazioni apposte ai margini del questionario - il pensiero dei Genitori si potrebbe così sintetizzare: a pluralità di situazioni deve corrispondere pluralità di percorsi legittimi a soddisfare il nuovo biennio. Almeno questa è la posizione ufficiale dell'A.Ge che nello stesso opuscolo fa sua la proposta di legge Casati - Tesini: norme sul prolungamento dell'istruzione obbligatoria.

Con molto realismo la presidente nazionale dell'A.Ge., Angela Crivelli, mette in guardia i politici, sottolineando i costi " umani " di una soluzione " unitaria " al problema: « Abbiamo avuto l'impressione che il dibattito politico sia condotto con poca conoscenza dei ragazzi, senza calcolare il costo per lo Stato oltre che in termini finanziari, in termini, sociali, umani e poi economici per i costi indotti da disadattamenti psicosociali che potrebbero estendersi ancora di più di quelli di cui molte famiglie sono dolorosamente a conoscenza».

Riguardo alla proposta che emerge dalle risposte al questionario non mancano naturalmente le obiezioni. Ad esempio, una tale soluzione non viene forse a legalizzare la presente situazione fortemente eterogenea, che in tanti anni non si

è riusciti a migliorare, dando origine a cittadini di serie A, di serie B e di serie C... o di nessuna serie?

A mio parere, l'equivalenza dei percorsi ai fini di soddisfare l'istruzione obbligatoria non nasce tanto nel costringere tutti nel sistema scolastico — di cui tutti lamentano la rigidità e la ingovernabilità, appunto per le sue dimensioni macroscopiche e onnicomprensive; ingovernabilità che ha fatto fallire dal di dentro finora ogni tentativo di riforma — quanto piuttosto da un adeguato riconoscimento giuridico concesso ai singoli percorsi e dalla possibilità di passaggio da uno all'altro percorso, senza la lunga trafila di dover riprendere da capo le verifiche, già a suo tempo assicurate.

Evidentemente anche la formazione professionale regionale, per poter svolgere questo servizio, dovrà rispondere a certi canoni — non di origine e sapore scolastico — che le diano consistenza di sistema e rispondano alle esigenze dell'innovazione scientifico-tecnologica, senza perdere della sua flessibilità, della sua creatività e della sua ricchezza metodologica. Per essa dovranno essere dettate delle norme generali, vevolevoli per tutto il territorio nazionale in cui siano tracciati i ruoli e i compiti del Ministero, delle Regioni e degli Enti convenzionati e che assicurino le condizioni per poter svolgere il servizio in ordine al compimento dell'istruzione obbligatoria. D'altra parte non si riesce a capire perché a livello amministrativo debba perdurare una certa concezione manichea della cultura e della scuola, a carattere illuministico, alla cui autenticità e difesa opererebbe il Ministero della P.I., e venga deprezzata la cultura, che matura nell'esperienza professionale, che fa riferimento al Ministero del Lavoro ed alle Regioni.

Con la pluralità dei percorsi, arbitro diventerà il giovane che, assistito dalla Famiglia e sostenuto da un adeguato servizio di orientamento, potrà scegliere il percorso formativo ritagliando sulla sua misura, assumendolo là dove esso sia trovato più idoneo, indipendentemente dal fatto che esso appartenga al canale scolastico o a quello formativo regionale, senza penalizzazioni. Lo Stato crea molteplici opportunità di formazione e il cittadino ne sceglie quella a lui più adatta, personalizzando il proprio processo formativo. È questa una tendenza già in corso, come hanno rilevato sia il Rapporto ISFOL 1987, sia il Rapporto CENSIS 1987, in corrispondenza ad un fenomeno sociale che sta sempre più caratterizzando la nostra società. Per superare i pericoli di massificazione si punta sul processo di personalizzazione, valorizzando a pieno le risorse umane, sia nei riguardi di chi è più dotato, sia nei riguardi di chi lo è meno, senza cadere, però, nei pericoli di una individualizzazione elitaria, come fanno supporre certe enfattizzazioni dell'efficienza.

Questo pronunciamento dei Genitori decisamente favorevole alla formazione professionale regionale di primo livello dovrebbe indurre a profonde revisio-

ni anche il Ministero del Lavoro e le Regioni, che tendono a considerarla come fenomeno transitorio, da far gradualmente rientrare a favore di altri interventi più innovativi. Prendendo a motivo le difficoltà di reperire i finanziamenti necessari, i piani regionali operano delle riduzioni a percentuale di essa, senza tenere conto delle effettive esigenze del territorio e delle pressioni che i Genitori fanno per l'accettazione dei figli presso i Centri più qualificati. La qualificano globalmente come "consolidato" e non tengono conto dell'innovazione che la pervadono. A tale impostazione fanno da supporto gli esperti, dando per scontato il passaggio esclusivo al sistema scolastico di tutti i ragazzi dai quattordici ai sedici anni per dar maggior consistenza alla cosiddetta cultura di base.

Di tutt'altra impostazione si rivelano i genitori interpellati che come altra caratteristica del biennio di innalzamento dell'istruzione obbligatoria richiedono la gratuità. A rigore di logica dovrebbe essere un fatto scontato questo: trattandosi di obbligo, non dovrebbe comportare aggravii economici, tanto più che verrebbe a cadere sotto la legge del diritto allo studio, che ogni Regione ha ormai elaborato. Ma, avendo i Genitori messo tale biennio in rapporto alla Scuola Secondaria Superiore, potrebbe anche saltare la gratuità, stando alla legislazione attuale. Con coraggio essi vogliono eliminati tutti quei condizionamenti esterni a tale dovere civico in modo che sia assicurata effettivamente parità di trattamento a tutti i giovani. Evidentemente non si tratta tanto di una distribuzione gratuita o semigratuita generalizzata di libri, mense e trasporti, a prescindere dalle condizioni economiche, sociali e culturali degli utenti, che finisce col penalizzare chi ha più bisogno di interventi significativi e puntuali, essendo esaurite le risorse, quanto di mettere ogni utente, specie i più deboli nelle condizioni di poter usufruire del servizio formativo.

Non può darsi che questo aspetto entri nel giudizio favorevole dato alla possibilità di soddisfare l'obbligo scolastico anche nella formazione professionale regionale? Non suona forse questa risposta, pressoché unanime (80 SI; 15 NO; 5 NON SO che distribuita territorialmente diventa al Centro: 84 SI; 13 NO; 3 NON SO; al Nord: 75 SI; 18 NO; 7 NON SO; e al Sud: 81 SI; 14 NO; 5 NON SO), come protesta anche verso la disparità di trattamento che colpisce i giovani frequentanti la scuola libera, rispetto a quelli che frequentano la scuola gestita dallo Stato?

Il problema delle effettive parità di opportunità formative diventa per le Famiglie essenziale, soprattutto quando si devono prendere in considerazione i fenomeni di emarginazione scolastica, che Mario Corato, segretario nazionale CONFAP ha richiamato al momento della presentazione pubblica dei risultati del sondaggio, rifacendosi anche alla premessa della proposta di legge Casati-Tesini, già più volte citata. Non sono percentuali di poco conto, anche se in

questi ultimi tempi si può notare un certo miglioramento nelle scuole elementari (effettivo? o dovuto ai limiti di origine amministrativa?) e nelle scuole medie inferiori, mentre nel biennio della Scuola Secondaria Superiore continua una situazione oltremodo pesante. (Probabilmente quei recuperi che a livello di Scuola Media Inf. furono operati formalmente, si rivelano fittizi al momento di iniziare un altro ciclo di studi più impegnativi).

Parlando di parità di opportunità formative, non si pensa certo all'uniformità. Riprendiamo al riguardo dal XXI Rapporto/1987 predisposto dal CENSIS: «La logica della uniformità, non riconoscendo le differenze oggettive esistenti, finisce per creare nella scuola delle aree di privilegio e delle disparità effettive nelle quali il "premio" viene attribuito, nei fatti, a chi rientra in una media che, a volte, diviene mediocrità.

Il problema è che nella nostra cultura istituzionale la tutela viene confusa con l'uniformità, e l'uniformità viene sancita con la legge, e la legge viene fatta osservare attraverso procedure, non già attraverso il controllo e la valutazione dei processi. L'esempio più eclatante è la riforma della scuola media, che per eccellenza è stata indicata come la scuola della eguaglianza formativa e che ancora oggi consente che 100.000 ragazzi circa abbandonino prima di terminare questo percorso (a tale numero vanno aggiunti quelli che non riescono ad ottenere la licenza media, pur avendo frequentato i tre corsi), quasi come se si fosse ritenuto che le giuste preoccupazioni di tutelare le fasce più deboli, i ragazzi meno motivati, le aree rurali, di borgata ecc. si risolvessero con l'introduzione della legge. Né qualcuno ha mai verificato se i ragazzi che riescono a terminare il percorso della scuola media possiedono effettivamente un bagaglio formativo se non uniforme almeno non eccessivamente disomogeneo» (Ibidem pag. 150). Il fatto è che dietro le cifre — utili a segnalare il fenomeno, ma facili ad essere manipolate e cariche di anonimato — i Genitori vedono dei volti specifici, quello dei loro figli e dei loro compagni, quella della scuola frequentata dai loro figli... e i problemi diventano problemi familiari, per la cui soluzione non trovano aiuti adeguati nelle istituzioni pubbliche, rigide ed incapaci di rispondere alle loro attese, per cui guardano con diffidenza a quell'uniformità che si vorrebbe contrabbandare anche per il biennio.

Continua il XXI Rapporto CENSIS del 1987: «... di fronte all'esigenza, universalmente condivisa, di elevare i livelli formativi della popolazione, di fronte alla esigenza di non discriminare le fasce deboli (alle migliaia di ragazzi emarginati dalla scuola elementare e media e dal biennio di scuola secondaria bisogna aggiungere altre migliaia di ragazzi, che si immettono senza alcuna preparazione specifica nel mondo del lavoro o frequentano i corsi di formazione professionale regionale), assicurando loro un proseguimento della formazione non penaliz-

zante sul piano culturale, si cerca di nuovo di seguire la strada più breve, quella dell'uniformità, con una sostanziale indifferenza verso le aspirazioni dei ragazzi, le loro motivazioni, le esperienze di altri paesi, i percorsi reali, i processi di disaffezione, e nella convinzione che "la legge" riforma la società...

L'uniformità delle procedure non diminuisce i dislivelli del sistema ma al contrario finisce per alimentare un processo di disuguaglianza e di fuga dal centro, al di fuori di ogni controllo». (*Ibidem*, p. 151).

I Genitori guardano con molta preoccupazione a queste tendenze uniformizzanti, anche perché i servizi di orientamento che potrebbero sostenere i figli nelle loro scelte stentano a trovare una loro consistenza e un adeguato coordinamento legislativo.

Un altro aspetto non piccolo tenuto in considerazione dai Genitori riguardo all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria, è la sua ricaduta sulla preparazione all'immissione nel mondo del lavoro. Il questionario dedicava a questo aspetto ben quattro domande esplicite (5°, 8°, 9°, 11°) ed una indiretta (2°). Si sgombra anzitutto il terreno del pregiudizio che basti l'attuale scuola dell'obbligo per affrontare il mondo del lavoro con 75 SI, 15 NO, 10 NON SO (Al Centro: 72 SI; 19 NO; 9 NON SO; al NORD: 80 SI; 10 NO; 10 NON SO; al Sud: 73 SI; 16 NO; 11 NON SO. Il Nord è il più categorico nel pronunciarsi al riguardo. Ma anche al Centro e al Sud la posizione è abbondantemente condivisa). Né i genitori si illudono che basti l'innalzamento dell'istruzione obbligatoria ad avviare a soluzione gli angustianti problemi dell'occupazione giovanile (difatti i SI e i NO pressoché si equivalgono e numerosi sono i NON SO tanto al Nord, quanto al Centro-Sud, dove più chiara si rivela l'attesa dalla scuola-istituzione). Richiesti dell'opportunità di un contributo da parte delle forze del lavoro e della produzione alla scuola dell'obbligo, si pronunciano in forma pressoché unanime con la percentuale più alta dei SI e rimangono incerti se tale contributo sia più utile nelle scuole successive. Ne deriva che la connotazione più forte del nuovo biennio, secondo i Genitori, debba essere quella di un particolare contributo da parte del mondo del lavoro e della produzione, quando non sia un vero e proprio corso di formazione professionale.

Diventa difficile comprendere a pieno il significato specifico di tale parere dei Genitori, eccetto che si tratti di un biennio conclusivo dell'istruzione obbligatoria, come potrebbe far supporre la proposta, che varie volte appare nelle osservazioni e nelle lettere di accompagnamento al questionario: «diversificare il biennio per coloro che vogliono continuare gli studi e per coloro che non vogliono e intendono lavorare subito».

A che cosa corrisponda effettivamente il contributo da parte delle forze del lavoro e della produzione è difficile stabilirlo. Probabilmente oltre che in un'in-

dicazione di tendenza, che dovrebbe dare una prospettiva nuova al biennio ipotizzato conforme alle numerose sperimentazioni in corso sia nell'ambito del Ministero P.I. che in quello del Ministero del Lavoro e da parte delle Regioni. I principi dell'efficienza e dell'efficacia, caratteristici del mondo industriale, dovrebbero pervadere il nuovo biennio per renderlo più produttivo agli effetti della preparazione al lavoro, superando i pericoli della selezione — è scuola dell'obbligo — attraverso decisi miglioramenti metodologici e didattici, maggiormente legati all'esperienza, e con possibilità di interscambi col territorio. Su questa strada sta camminando la proposta di riforma globale della scuola attraverso la graduale concessione dell'autonomia alla scuola gestita dallo stato e della parità alla scuola legalmente riconosciuta. Si accorcerebbero così anche le distanze con i corsi di base della Formazione Professionale. Anche le altre risposte al questionario (anticipo della nuova scuola secondaria, in cui siano privilegiate le materie scientifiche e non trascurate le materie umanistiche) non ci aiutano molto nel tentativo di configurare i contenuti di tale biennio. Forse anch'esse fanno soltanto rimarcare la necessità che il corso ipotizzato possa rispondere alle esigenze innovative, richieste dal cambio scientifico-tecnologico.

Non si vorrebbe, però, che, prendendo spunto dai limiti della soluzione proposta, fossero eluse le richieste emerse chiaramente dalle risposte del questionario.

Il CCNL 1986/89 per la formazione professionale convenzionata: un contratto di transizione?

Pasquale Ransenigo

Premessa

Con lo scioglimento della riserva sindacale, comunicato agli Enti di Formazione Professionale convenzionata ed alle Regioni in data 21 giugno 1988, è stato formalmente approvato anche dai lavoratori interessati (con media nazionale dell'86,4%) il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro di categoria, firmato a Bologna il 23 marzo u.s. e valevole per il triennio 1986-89.

Ricomporre un quadro complessivo degli elementi più significativi, emersi in una vicenda contrattuale avviata con insolito ritardo, sembrerebbe operativamente privo di alcuna motivazione, tenuto conto delle già avanzate richieste sindacali di procedere all'elaborazione della ipotesi di una nuova piattaforma contrattuale.

Tuttavia, l'opportunità di una ricomposizione di quadro generale appare utile se si considera che, col nuovo CCNL 86/89, è prevista, per la prima volta, l'integrazione di contrattazione regionale, che richiede ai soggetti titolari a realizzare tale intesa di rispettare le mediazioni contrattuali raggiunte a livello nazionale e di coordinare a queste le integrazioni da concordare nella contrattazione regionale.

1. Gli orientamenti dei soggetti a livello di trattativa nazionale

L'approvazione referendaria da parte dei lavoratori interessati, quantitativamente significativa a livello di media nazionale (ma priva di elementi di riscontro specifico su particolari materie contrattuali), non fuga alcune zone d'ombra che la conclusione della vicenda contrattuale nazionale non ha sufficientemente chiarito sia a livello metodologico, sia a livello contenutistico, richiamando in causa i *SOGGETTI* interessati, o potenzialmente tali, a rivisitare i propri orientamenti, in vista del futuro contratto nazionale.

1.1 *Il Ministro del Lavoro*, on. Rino Formica, nell'incontro del 5 novembre 1987 a Bologna con gli Assessori Regionali al lavoro e alla formazione professionale, al termine di una articolata analisi dei principali problemi del sistema di formazione professionale, dichiarava la disponibilità del suo Ministero a voler concordare con le Regioni modalità e finanziamenti a sostegno di iniziative di innovazione formativa, di riqualificazione e di aggiornamento del personale impegnato in tali attività.

“ Per assicurare una gestione efficiente e produttiva della spesa per la formazione professionale, il Ministero del Lavoro dispone di antichi e nuovi, anche se limitati e per lo più indiretti, strumenti. Ma la vera leva è, a mio avviso, costituita, da un lato, da un'intesa politico-strategica con le Regioni, e, dall'altro nell'esercizio di un ruolo del Ministero che si sostanzia di analisi obiettive, più che di denunce episodiche, associate a progetti e proposte di cui possa essere attentamente verificata, insieme, l'utilità e la fattibilità ” (il contenuto della relazione del Ministro è pubblicato anche in “ Scuola Nuova - CISL ”, n. 209 del 16 nov. 1987).

Con riferimento diretto all'imminente rinnovo contrattuale “ nell'area, tanto decisiva, dei formatori dipendenti dagli Enti convenzionati ”, la relazione del Ministero formulava anche l'ipotesi di “ studiare come affrontare il problema della mobilità, anche in uscita, dei formatori più anziani e non riconvertibili, nonché di quelli sprovvisti degli elementari requisiti professionali per proseguire l'attività, anche riconsiderando a tal fine la prassi di accesso ai finanziamenti ex art. 26 della legge n. 845/78 ”.

Nella medesima relazione, il Ministro non mancava di evidenziare il prevalere di tendenze di burocratizzazione della gestione delle attività formative, in cui “ anche la *Convenzione* tra Regione ed Ente di formazione professionale si sarebbe in sostanza trasformata in un atto più autoritario che contrattuale, adducendo a riprova, la forte standardizzazione della tipologia degli interventi, la rigida parametrizzazione dei costi qualificanti ed essenziali delle operazioni, l'ec-

cessivo garantismo e la scarsa flessibilità della politica del personale”.

“ Con lo snaturamento della convenzione, fra Regioni ed Enti, può essere contrattato solo un volume di interventi e non già una *esperienza* complessiva in cui siano coniugate specifiche istanze sociali e culturali, capacità e competenze tecnico-didattiche”.

E su tale punto il Ministero concludeva con un'affermazione perentoria: “ il ruolo imprenditoriale dell'Ente scompare”.

Considerando attentamente le posizioni espresse dal Ministro si riscontra agevolmente come potevano risultare operativamente propositive le linee ministeriali per aprire una trattativa contrattuale che coinvolgesse tutte le risorse disponibili per la rigenerazione del sistema di formazione professionale.

Purtroppo, le scelte operate dalle Regioni e dalle OO.SS. lasciano praticamente soli gli Enti Convenzionati, che avevano ufficialmente caldeggiato il coinvolgimento del Ministero del Lavoro nella fase di predisposizione delle strategie contrattuali, in un momento delicato di crisi del sistema.

Il coinvolgimento del Ministero, infatti, veniva sostenuto dagli Enti Convenzionati quale pregiudiziale necessaria ed indispensabile per delineare una coerente strategia innovativa nazionale.

Agli Enti di Formazione Professionale Convenzionata appariva troppo evidente una situazione di sfaldamento del sistema di formazione professionale regionale, che doveva essere ricondotto ad unitarietà nazionale, per reggere al confronto comunitario.

1.2 *La posizione degli Enti Convenzionati* veniva espressa in un loro documento, del giugno 1987, dal titolo “ Punti di riferimento degli Enti Convenzionati di formazione professionale per il rinnovo del CCNL 1986-89”.

Ripercorrendo gli elementi fondamentali di tale documento e raffrontando la situazione attuale postcontrattuale con la fase di avvio della integrazione contrattuale regionale, si coglie facilmente la percezione di una sostanziale validità della strategia complessiva che gli Enti indicavano opportuna per essere assunta dai Soggetti interessati alla rigenerazione del sistema di formazione professionale, offrendo evidenti punti di riferimento su cui sarebbe tornato il Ministero del Lavoro con la citata relazione tenuta a Bologna nel novembre successivo.

Gli Enti motivavano l'urgenza di una intesa strategica, che coinvolgesse tutti i soggetti attivi del sistema, perchè si salvaguardasse la caratteristica di pubblica utilità del servizio formativo.

“ 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 forma-

zione, 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" (il documento è riportato in "Rassegna Cnos", anno 3, n. 3, ottobre 1987, pp. 63 e seguenti).

Ma la previa concertazione tra i Soggetti istituzionali era sostenuta dagli Enti quale scelta politica necessaria per affrontare anche il problema conseguente del reperimento di risorse professionali e finanziarie adeguate per assicurare il servizio di pubblica utilità della formazione professionale.

"L'investimento formativo costituisce, secondo gli Enti, un fattore determinante e propulsivo dello sviluppo complessivo, non solo economico, della società democratica, nonché il potenziamento di capacità atte a guidare e a dominare le scelte di trasformazione nella prospettiva evolutiva".

Il venir meno di una sinergia concertata portava gli Enti ad evidenziare il duplice pericolo reale: "il permanere di una rigidità dei modelli di tipo scolastico... o l'adeguamento passivo a specifiche esigenze aziendali".

Anche in ordine al proprio ruolo imprenditoriale, gli Enti indicavano alcune direttrici essenziali e pregiudiziali:

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 curriculare 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 con altre agenzie formative del mondo del lavoro, della produzione e con le Università".

Entro queste direttrici, gli Enti concretizzavano le proprie proposte contrattuali rispetto alla dimensione organizzativa e a quella funzionale del servizio di formazione professionale, richiamando l'attenzione all'utilizzo coerente del-

lo strumento della *convenzione* tra Regione ed Ente per garantire l'efficienza e l'efficacia delle iniziative formative da realizzare.

Rispetto ai contenuti della piattaforma per il rinnovo contrattuale, gli Enti assumevano una posizione critica nei confronti delle strategie del sindacato di categoria, ritenendo che i problemi della situazione precaria del settore condan- nassero all'insuccesso anche le ipotesi positive contenute nella piattaforma, se non optando per una scelta di pieno coinvolgimento di tutte le potenzialità dei soggetti interessati.

Che non si trattasse di una critica astratta e preconcepita, lo evidenzia il fatto che, nei mesi intercorrenti dal giugno al novembre del 1987, non si era verifica- to nessun incontro ufficiale tra Enti e OO.SS.; mentre si succedevano incontri tecnici tra OO.SS. e Gruppi di lavoro delle Regioni.

L'incontro del 5 novembre 1987 tra il Ministro del Lavoro e gli Assessori Regionali veniva giudicato, dagli Enti, quindi, come l'ultima occasione politica per operare le scelte auspicate e ridefinire adeguatamente il ruolo di ciascun sog- getto, in vista della rigenerazione del sistema di formazione professionale.

Riconoscendo il ruolo istituzionale che in tale occasione dovevano assume- re le Regioni, gli Enti facevano conoscere le proprie aspettative inviando un do- cumento di "puntualizzazione" delle loro posizioni al Coordinamento delle Regioni, immediatamente prima dell'incontro del 5 novembre 1987.

In tale documento, l'elemento politicamente rilevante era costituito dal "riaffermare l'inopportunità politica ed operativa di accedere alla elaborazione di qualsiasi protocollo che non preveda il coinvolgimento unitario delle Regio- ni, degli Enti convenzionati e delle Organizzazioni Sindacali e, ove fosse possi- bile, del Ministero del Lavoro".

Gli Enti ribadivano, infatti, che "la politica e la qualificazione del sistema di formazione professionale orientano a ricercare unitamente una impostazione contrattuale che risulti aderente ai bisogni di sviluppo del territorio, alla diversi- ficazione della domanda formativa ed alle dovute certezze normative ed econo- miche rivendicate dagli operatori, per offrire una risposta organica alle varie istanze e, nel contempo, renderla praticabile".

In particolare, precisavano gli Enti, "la stessa questione delle compatibilità va affrontata preventivamente con *tutti* gli interlocutori, non escludendo gli Enti, i quali abbisognano di orientamenti precisi a cui fare riferimento per sostan- ziare le loro proposte contrattuali" (cfr. punto 1 e 4 di tale documento, riporta- to in "Rassegna Cnos", già citato).

Nei fatti, la posizione degli Enti e le indicazioni avanzate dal Ministero fu- rono sostanzialmente disattese dal comportamento che le Regioni hanno assun-

to nelle fasi successive, in preparazione all'avvio formale delle trattative nazionali.

1.3 *Il Coordinamento degli Assessori regionali* ha espresso la propria posizione per il rinnovo del CCNL 1986-89, attraverso un *primo documento del 16-11-87 e un secondo documento del 27-01-88*, nel quale è contenuto il *protocollo d'intesa* tra Regioni e Organizzazioni Sindacali (i due documenti sono riportati anche in "CISL - Scuola Nuova", n. 212-213 del 21-11-87 e n. 232 del 15-02-88).

Nei due documenti, sopra richiamati, è riscontrabile una modifica delle posizioni iniziali assunte dalle Regioni, rispetto non solo alla strategia unitaria per condurre le trattative, ma anche in ordine ad alcuni contenuti, che vengono pregiudizialmente definiti irrinunciabili, ma successivamente contrattati con un'intesa unilaterale e diversa tra OO.SS. e Regioni.

In particolare, rispetto alla strategia unitaria, che coinvolgesse tutti i *soggetti* interessati alla rigenerazione del sistema, esplicitamente sostenuta nel primo documento delle Regioni, si giunge ad un'intesa politica tra Regioni e OO.SS., dove fuoriesce ogni riferimento al ruolo e agli impegni che si potevano concordare col Ministero del Lavoro in ordine all'aggiornamento, alla riqualificazione e alla mobilità del personale impegnato nelle iniziative formative.

Pur ribadendo, sempre nel primo documento, il "carattere privatistico della contrattazione tra Enti e OO.SS., la valorizzazione dell'indispensabile imprenditorialità e responsabilità degli Enti... e la bilarità della contrattazione tra Enti e OO.SS., per uscire da un modello essenzialmente pubblico, totalmente garantito dalle Regioni, che vengono coinvolte fin nei dettagli della negoziazione degli aspetti gestionali...", si giunge poi, nei fatti, a sottoscrivere, nel secondo documento, un *protocollo d'intesa* solo tra Regioni e OO.SS., dove si definiscono istituti e materie contrattuali che mortificano sostanzialmente i ruoli e le funzioni degli Enti Convenzionati.

Rispetto ad alcuni contenuti più significativi della materia contrattuale (la flessibilizzazione del monte ore annuo per i formatori, le condizioni da determinare per i costi aggiuntivi collegati alla realizzazione di progetti innovativi, le possibilità di articolazione dei livelli di inquadramento...), il primo documento delle Regioni aveva assunto un orientamento di inspiegabile chiusura, che non poteva armonizzarsi con le istanze di rigenerazione del sistema di formazione professionale, né con gli elementi più caratteristici della piattaforma sindacale.

Anche le Organizzazioni Sindacali Confederali e quelle di Categoria valutavano negativamente le posizioni assunte dal primo documento delle Regioni e

ricercano le vie opportune per superare un ostacolo determinante e procedere alla trattativa con gli Enti (cfr. *Agenzia stampa CGIL*, n. 16 del 21-1-88).

1.4 *Le Organizzazioni Sindacali*, rispetto alla piattaforma contrattuale elaborata con evidenti difficoltà di intesa interna e inviata alle controparti con notevole distanza dalla data di scadenza del precedente contratto, si predisponavano alle trattative con un duplice obiettivo: pervenire alla sottoscrizione di un *protocollo politico* tra Regioni e OO.SS. Confederali e di un *protocollo d'intesa* tra Regioni e Sindacato di Categoria per le materie specifiche contenute in piattaforma.

Si evidenziava, così, una strategia sindacale che per la prima volta nella storia dei rinnovi contrattuali con gli Enti Convenzionati, escludeva di fatto gli Enti da una concertazione diretta sulle normative e sulle compatibilità finanziarie, che dovevano essere previamente concordate tra OO.SS. e Regioni.

Anche il coinvolgimento del Ministero, per le materie che si sono sopra evidenziate, veniva di fatto escluso dalla strategia sindacale, nella persuasione di ritenere le Regioni in grado di assolvere un ruolo forte nella contrattazione, rimandando al *protocollo politico* le più ampie questioni attinenti la qualificazione del sistema di formazione professionale.

Non è dato di documentare le motivazioni specifiche del mancato perseguimento del primo obiettivo: in realtà di *protocollo politico* non se ne parlò più, già dall'inizio del mese di gennaio 88, concentrando invece gli sforzi sindacali sulla predisposizione del *protocollo d'intesa* tra Organizzazioni Sindacali e Coordinamento degli Assessori regionali.

Tale protocollo, sottoscritto a Roma il 27 gennaio 1988 dalle OO.SS. e dalle Regioni, è articolato in due parti: la prima, contiene il "quadro di indirizzi e di compatibilità", la seconda, fa riferimento al "quadro economico e normativo" (il documento è riportato anche in "agenzia stampa-CGIL, n. 24 del 30-1-88).

Nel quadro di indirizzi e compatibilità si rilevano elementi politici significativi, anche se recuperati attraverso un confronto informale con gli Enti Convenzionati, che devono essere considerati "riferimento per la trattativa contrattuale tra Enti Gestori della Formazione Professionale e OO.SS."

Più articolata si presenta l'analisi e la valutazione sulle materie contenute nel quadro economico e normativo su cui è stata concordata l'intesa OO.SS. e Regioni.

Al di là della discutibilità del criterio assunto dalle due parti per una sostanziale equipollenza di trattamento economico e normativo con i dipendenti degli Enti Locali, risultavano condizionate sostanzialmente le successive trattative in

ordine all'informazione; alla contrattazione decentrata; al fondo incentivi per l'innovazione; alle Commissioni Regionali; alle assunzioni; all'albo regionale; alla mobilità; all'organizzazione delle strutture; all'orario di lavoro; agli esperti; al part-time e all'aggiornamento.

Il solo elenco delle materie contrattate manifesta chiaramente che la successiva trattativa con gli Enti era considerata dalle OO.SS. non solo rapida e conclusiva, ma meramente strumentale per la sottoscrizione di accordi che dovevano essere recepiti indiscutibilmente dagli Enti Convenzionati.

La trattativa effettiva tra OO.SS. ed Enti, alla presenza delle Regioni, doveva fare i conti con questi *condizionamenti*.

2. Il protocollo d'intesa tra Regioni ed Enti Convenzionati

Con l'avvio del mese di febbraio, gli Enti si trovavano nella delicata situazione di dover risalire una china impervia per superare le ambiguità della piattaforma sindacale e per migliorare i condizionamenti posti dall'intesa OO.SS. e Regioni.

Il nodo fondamentale da sciogliere, considerata la impossibilità di confronto col Ministero del Lavoro, era costituito dalla necessità di superare l'angusta visione sindacale e regionale che faceva del Centro di Formazione Professionale l'unica struttura da prendere a riferimento per determinare l'assetto giuridico, normativo ed economico del contratto da rinnovare.

Il Centro di Formazione Professionale, in tale ottica, risultava al centro di polarizzazioni che, da una parte sottolineavano la permanenza di formule ripetitive e rigide, dall'altra parte sollecitavano un diretto inserimento del CFP nelle logiche che governano il mercato.

A conferma della posizione a rischio del CFP, così collocato, con le ricadute limitative che una tale ambiguità portava al tavolo delle trattative, gli Enti criticavano la scelta di una sostanziale "cogestione" fatta propria dalla piattaforma sindacale in ordine al ruolo ed alla funzione del Collegio dei Formatori e alla effettiva subalternità del Direttore, con esaltazione del modello scolastico di tale struttura.

All'opposto e in una logica di mercato concorrenziale, la piattaforma sindacale optava per un impiego del personale anche in compiti di servizi territoriali, di osservazione sistematica del mercato del lavoro, di assistenza e consulenza sulle politiche occupazionali, con la conseguente richiesta di un Direttore di CFP dotato di alte qualità e funzioni manageriali.

Istanze per affrontare l'ambiguità di tali concezioni, anche in sede contrattuale, venivano avanzate da non pochi Direttori di CFP, attraverso una formale

richiesta di partecipare alle trattative, con una propria Organizzazione Sindacale " Federquadri ", avvalendosi dell'apposita Legge n. 190/85.

Le questioni poste riguardavano primariamente, come si può facilmente rilevare, aspetti istituzionali e strutturali del sistema di formazione professionale e, subordinatamente, materie di contrattazione.

Alla luce di queste ed altre considerazioni affini, gli Enti richiedevano alle Regioni, vista ormai l'impossibilità di una concertazione unitaria anche col sindacato, di risolvere le ambiguità delle posizioni, concordando un *protocollo d'intesa* tra Regioni ed Enti, che venne sottoscritto a Venezia, il 24 febbraio 1988 (il testo del Protocollo è riportato nel fascicolo a stampa del CCNL 1986-89, a cura del CENFOP e CONFAP).

La questione viene affrontata al primo punto di detto documento, dove si afferma che per " realizzare un attivo concorso degli Enti di F.P. alla qualificazione del sistema, si rende necessario l'esercizio del ruolo effettivo degli Enti, anche attraverso il riconoscimento delle loro *Sedi di Coordinamento*, quali strumenti atti a favorire processi di crescita equilibrata del sistema formativo regionale ".

Agli addetti ai lavori appare immediatamente evidente che il riconoscimento delle Sedi di Coordinamento (Sedi Regionali degli Enti o Comparti regionali di Ente) costituisce a tuttoggi la scelta istituzionale operata in quelle Regioni, dove il sistema di formazione professionale si presenta efficace ed efficiente.

Nel medesimo primo punto del documento, infatti, si collega tale riconoscimento al " concorso alla programmazione dell'attività formativa, che porti a valorizzare tutte le energie disponibili " (lettera d.) e ancora " al potenziamento dell'attività di aggiornamento del personale dipendente ai vari livelli, anche attraverso la valorizzazione piena delle risorse formative degli Enti " (lettera e.).

La portata politica, anche se in prospettiva, dell'intesa raggiunta sta nel fatto che si sono ribadite le scelte istituzionali operate dalla legge-quadro nazionale n. 845/78, dove le strutture operative o Centri di Formazione sono una articolazione dell'Ente-Istituzione, che garantisce i requisiti richiesti dalla Legge perchè il privato possa accedere alla convenzione con la Regione per concorrere a realizzare il servizio formativo di pubblica utilità.

Conseguentemente, il CFP ed il rispettivo Direttore trovano, nella Sede di Coordinamento Regionale del proprio Ente, la struttura e le risorse professionali per innovare le iniziative formative e per predisporre progetti specifici con particolari servizi di supporto, che derivano dall'inserimento dell'Ente nel proprio territorio.

La ricaduta operativa dei contenuti dell'intesa, a parere degli Enti, è da ricercarsi nelle trattative di integrazione regionale in ordine soprattutto alla determi-

nazione dei criteri di accesso al Fondo Incentivi per l'Innovazione, facendo anche riferimento alle figure professionali delle Sedi di Coordinamento degli Enti, oltre che ai formatori, ai responsabili dei servizi generali di segreteria e ai Direttori di CFP che attivano progetti formativi rispondenti alle caratteristiche di innovazione.

Da ultimo, bisogna rilevare che il contenuto dell'intesa tra Regioni ed Enti ha guidato le trattative nazionali per ridefinire l'Organo Collegiale di Programmazione Didattica (ex Collegio dei Docenti), il profilo del Direttore di Centro (nelle declaratorie) e l'articolazione delle funzioni dei Formatori.

Un segnale positivo ad approfondire la problematica relativa alle Sedi Regionali di Coordinamento degli Enti è contenuto in uno specifico accordo tra Sindacato ed Enti, sottoscritto dalle parti il 23 marzo a Bologna, in occasione della firma del contratto nazionale, che riportiamo integralmente per rilevare lo spessore di approfondimento e di comune interesse alla migliore utilizzazione delle risorse professionali degli Enti.

“ Per quanto si riferisce al personale (di elevata qualificazione), operante con funzioni di coordinamento, progettazione, ricerca, supporto alle attività formative, nei CFP e nelle Sedi Regionali di Coordinamento degli Enti, OO.SS. ed Enti convengono che una prima risposta a reali esigenze di valorizzazione salariale delle specifiche professionalità acquisite ed esplicitate sia da ricercare nelle contrattazioni articolate regionali, nel quadro delle definizioni dei criteri per l'attribuzione di specifici incentivi di professionalità ”.

“ La parti, conclude il testo dell'accordo, si impegnano altresì ad aprire un confronto preliminare con riguardo alla futura configurazione contrattuale di dette figure professionali ”. (il testo dell'accordo è riportato nell'edizione stampa del CCNL, a cura del CENFOP e della CONFAP).

3. Potenziali segnali positivi nel CCNL

Le precedenti riflessioni sulle questioni poste dal rinnovo contrattuale e l'analisi dei processi di intesa tra i Soggetti, impegnati alla rigenerazione del sistema di formazione professionale anche attraverso lo strumento contrattuale, offrono il quadro di contesto entro cui rilevare i potenziali segnali positivi che l'accordo tra le parti contiene.

3.1 Un primo elemento positivo è costituito dall'introduzione di sperimentazioni di contrattazioni *esplicative* a livello Regionale, su materie e criteri definiti a livello nazionale, che tengano conto dei particolari assetti legislativi ed amministrativi che si sono attuati nelle singole Regioni.

La stessa Commissione Regionale, prevista come struttura dinamica nella realizzazione di tale sperimentazione, dovrebbe costituire anche un ammortizzatore dei vari conflitti, ricercando procedure congrue per dirimere, in tale sede, i problemi concreti afferenti il rapporto di lavoro tra gli Enti e il personale.

3.2 Un secondo segnale positivo va sottolineato in riferimento al Fondo Regionale di Incentivi per l'Innovazione, pure affidato alla contrattazione regionale, ma ancorato a finalità che precludono utilizzazioni a pioggia ed indiscriminate.

Si tratta certamente di un nuovo istituto, che viene introdotto nel contratto con motivazioni culturali e politiche tendenti al riconoscimento della reale professionalità degli operatori.

Una corretta gestione di tale fondo, ad avviso degli Enti, dovrebbe " far riferimento al collegamento verificabile a progetti mirati di reale innovazione che, una volta determinati nelle loro caratteristiche e nei requisiti di innovazione, troverebbero un nesso sostanziale sia con la Sede Regionale dell'Ente, promotrice dell'intervento, sia con il Direttore e con le figure più significative -sempre ai fini della sua conduzione- delle realtà formative che attivano i singoli progetti " (conclusioni del seminario degli Enti del 7-8 luglio 1988, sul tema della contrattazione regionale; comunicato interno degli Enti).

3.3 Un terzo elemento significativo, rispetto alle precedenti contrattazioni, è riscontrabile nell'introduzione nel sistema di formazione professionale dell'istituto del *part-time* e, a questo collegato, della possibilità di assunzioni con rapporto di lavoro a tempo determinato.

Tali istituti, previsti nella legislazione attuale del diritto del lavoro, offrono occasioni concrete di realizzare la comune richiesta di flessibilizzazione del sistema di formazione professionale, che presentava insostenibili posizioni garantiste anche al personale di nuova assunzione.

3.4 Un quarto segnale positivo fa riferimento all'attivazione dei Servizi Territoriali, nonchè alle possibilità di impiego del personale in tali funzioni, che il CCNL pone in stretta relazione con la ricerca delle migliori condizioni per realizzare progetti specifici di formazione professionale.

Si presenta, quindi, una ulteriore area di accordi specifici tra Regioni ed Enti per utilizzare al meglio il personale dotato di particolare specializzazione professionale, includendovi le risorse di cui eventualmente dispongono le Sedi Regionali degli Enti.

Un pericolo, che gli Enti segnalano ai soggetti competenti per la contratta-

zione regionale, è costituito dal porre tale utilizzo di personale " come operazione di mero travaso o di comandi generici di personale dipendente dall'Ente, non valorizzando adeguatamente la professionalità specifica dei soggetti interessati " (cfr. documento conclusivo del seminario degli Enti sulla contrattazione regionale, già citato).

3.5 Un ulteriore elemento chiarificatore, su cui si sono poste alcune osservazioni precedenti, è riscontrabile nella definizione contrattuale delle funzioni e dei ruoli dell'Organo Collegiale di Programmazione didattica, a sostituzione del Collegio dei Docenti previsto nei precedenti contratti.

L'ambito specifico delle competenze di tale organo copre l'intera area didattica, trovando opportuni collegamenti istituzionali e funzionali con la Direzione, con le figure professionali di Coordinamento e di Progettazione, con il Responsabile dei Servizi Generali di Segreteria e con le risorse reperibili sul territorio nel quale si realizzano le iniziative formative.

Tuttavia, non si può evincere dalla nuova collocazione di tale Organo le conseguenti responsabilità derivanti dalla permanente ripartizione delle ore di docenza per i Formatori e le " ore a disposizione ", in quanto risulterebbe non sufficientemente evidente che le ore a disposizione, fruibili anche al di fuori della sede di lavoro, devono trovare unitarietà di programmazione e di verifica all'interno dell'Organo Collegiale.

Orientamenti conclusivi

I potenziali segnali positivi, evidenziati a conclusione delle precedenti analisi e riflessioni, motivano una prospettiva di auspicabile transizione sottesa a tutto l'impianto del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro della F.P. Convenzionata 1986-89.

L'istituto della contrattazione esplicativa regionale, introdotto sperimentalmente nel nuovo contratto, dovrebbe offrire elementi sufficienti perchè i Soggetti interessati al prossimo rinnovo contrattuale trovino quella strategia unitaria, che rimane condizione necessaria per far esprimere tutto il potenziale di cui ancora dispone il sistema di formazione professionale all'interno del sistema educativo nazionale.

Orientamenti e Professionalità Efficacia ed efficienza nella formazione professionale

Mario Viglietti

1. Orientamento e motivazione

In un clima di libertà e di democratizzazione è più che naturale che si tenda a dare ai giovani i mezzi per poter esprimere responsabilmente, cioè con coscienza di causa, i propri progetti sul loro futuro, sia personale - come impegno di vita -, sia professionale come " via d'identificazione sociale ".

Non si tratta però di un'impresa semplice data le innumerevoli implicanze che comporta sia a livello individuale che familiare e sociale, per cui s'impone la necessità di un processo di apprendimento da attuarsi con adeguate strategie.

Orientare vuol appunto dire aiutare l'individuo ad apprendere gradatamente nel tempo, in corrispondenza ai vari gradi del suo sviluppo, quanto gli occorre per acquisire quella capacità a decidere che, a un certo punto, gli consentirà di essere effettivamente arbitro del suo orientamento e non oggetto di orientamento da parte della famiglia o della società.

L'alunno dei CFP arriva alla scuola professionale con scelte già ben definite riguardo al tipo di professione da apprendere, ma, per lo più, con un bagaglio di disinformazione notevole sulla portata che la scelta fatta ha per lui, sia al presente che al futuro, tanto da sentire a volte il bisogno di cambiare indirizzo a contatto con le prime esperienze lavorative.

È più che mai importante quindi, per il formatore-orientatore, intervenire tempestivamente per guidarne la diversificazione e la maturazione delle motiva-

zioni e degli atteggiamenti, in corrispondenza allo sviluppo evolutivo raggiunto, verso un sempre più definito e realistico concetto di sé. Si tratta cioè di aiutare l'individuo ad integrare sapere e " saper-fare " acquisiti nell'insieme della sua personalità, perchè possa raggiungere un " saper essere " positivamente inserito, e con una sua *fisionomia, nella società.*

Orientare, più che preparare a scegliere o a fare dei progetti di scelta, è allora cercare di mettere il soggetto a contatto con quella che potrà essere la sua vita futura di lavoratore a contatto con i problemi socio-economici lavorativi e con le richieste della " professionalità " in via di sviluppo.

Questi interventi, mentre lo aiutano a riflettere sul significato del suo impegno di apprendimento professionale per la sua vita futura, contribuiscono ad accentuare in lui il senso di responsabilità nello sfruttare al massimo gli anni e le occasioni offerte nel periodo di formazione che sta percorrendo.

2. Efficacia ed efficienza

Potrebbero essere due parole fruttuosamente stimolanti, se fossero rivolte all'azione di sviluppo e di promozione della persona ai livelli delle sue possibilità di essere " capace di fare " e di una proporzionale " efficienza " nel produrre. Diventano, invece problematiche, quando vengono proposte come qualificanti il dover essere della formazione professionale ai livelli ottimali dell'efficienza produttiva per tutti gli alunni, quasi che tutti avessero le stesse opportunità di successo, ed il rispondere alle esigenze socioeconomiche richieste dalle nuove *tecnologie fosse l'unico e fondamentale valore della formazione professionale.*

Orientare per noi vuol dire dare valore soprattutto alla persona, per cui l'efficacia della formazione si deve misurare anche dal come si riesce a far camminare ciascuno, secondo il suo ritmo, verso i traguardi a lui accessibili, nella chiara coscienza delle sue reali, grandi o piccole, possibilità.

Il problema degli abbandoni dei cicli di formazione, che preoccupa le Regioni che finanziano la formazione professionale, sarebbe certamente ridimensionato e ridotto, se si accettasse che l'efficacia formativa dovesse essere misurata anche dal versante pedagogico dell'intervento sulla persona e non solo dalla risposta ottimale di efficienza, richiesta dalla dimensione di produttività socioeconomica. Orientare, infatti, è far accettare e valorizzare le differenze.

3. Orientamento ed informazione

Evidentemente, tutto ciò è reso più facile, se in precedenza si è proceduto a sviluppare conoscenze ed informazioni professionali tali da permettere al soggetto di diversificare, coordinare e gerarchizzare motivazioni e scelte scolastiche e lavorative, in modo libero ed in rapporto ai suoi reali bisogni. Diversamente queste informazioni (o meglio documentazioni professionali) non portano frutto.

Se non si guida l'individuo ad interpretarle in rapporto alla sua situazione concreta e a scoprire, attraverso esse, il senso che la formazione professionale assume per il suo inserimento nel mondo del lavoro e per lo sviluppo della sua vita futura d'adulto, mancherà il movente che assicura impegno, continuità e costanza.

L'informazione che proietta il soggetto nel vissuto futuro di quello che potrà essere la sua attività lavorativa, nei suoi risvolti psicologici, familiari e sociali, diventa pertanto elemento orientativo di prim'ordine che invoglierà l'individuo a conoscere meglio se stesso e a prendere quelle decisioni che renderanno effettivamente efficaci le sue scelte.

Ed è su questa linea che crediamo debba muoversi il formatore-orientatore sia all'epoca della scuola dell'obbligo che all'inizio e per tutto il primo periodo dei corsi di formazione professionale¹.

Un'informazione differenziata e personalizzata del genere è, tuttavia, difficilmente estensibile a grandi collettività d'alunni per le intrinseche difficoltà di poterla modellare sulle oggettive esigenze dei singoli (le cui aspirazioni, preferenze, motivazioni sono spesso, volutamente o no, mantenute in zone

¹ A conferma di questa tesi sul senso personale che deve avere un'informazione professionale per essere effettivamente capace di produrre trasformazioni responsabilizzanti - scelte, riportiamo, in sintesi, i risultati di una ricerca condotta in Francia da DENIS LEMERCIER-KÜHM con la collaborazione di vari Consiglieri d'orientamento. A gruppi di allievi al termine della scuola dell'obbligo (14-15 anni) è stata offerta una sistematica informazione professionale mediante 18 films-video descrittivi ciascuno una professione tipica moderna. Prima e dopo le singole proiezioni veniva fatto compilare un questionario di 10 domande relativa al contenuto, all'esercizio e all'ambiente della professione, più 4 domande uguali per tutte le professioni, relative rispettivamente al desiderio d'informarsi sugli studi richiesti per la professione e sulla struttura della professione stessa, nonché sul desiderio d'intraprendere effettivamente la professione dopo la formazione necessaria.

Le conclusioni constatate furono che le informazioni trasmesse dai films venivano interpretate nel senso delle aspirazioni e motivazioni personali e non secondo le istanze dei filmati e, in secondo luogo, che "informare sulle professioni non era sufficiente a sviluppare motivazioni direttamente legate all'inserimento professionale", né a informarsi sulle professioni e sui corsi che preparano ad esse. "Perché le conoscenze acquistino un valore educativo... occorre che esse acquistino un senso personale vissuto da coloro che le ricevono. Questo senso non può essere appreso. È solo possibile farlo scoprire durante il processo d'insegnamento o di trasmissione delle conoscenze incarnandolo in un'idea sviluppata, chiaramente colta dalla conoscenza, dopo aver dato all'allievo le conoscenze ed i savoir-faire appropriati" (DENIS LEMERCIER-KÜHM, *Psychologie et information scolaire et professionnelle*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 1987, 16, n. 3, 249-266)

d'ombra), per cui il ricorso all'informazione-documentazione (che ha il vantaggio, se non altro, di allargare e precisare le conoscenze) è ancor oggi il mezzo più usato per aiutare la riflessione personale sul proprio avvenire di lavoratore e di cittadino².

Fortunatamente, oggi, ad ovviare, in parte, alla difficoltà dell'informazione "su misura" dell'individuo, si è aperta la via dell'informazione computerizzata ad uso diretto dell'alunno.

3.1 *L'Informazione computerizzata*

Scrivono il Milanesi, parlando della computerizzazione dell'informazione, che si è ormai su una via di espansione quasi senza limiti. Per ora comprende: "possibilità di accumulare ed elaborare dati personali riguardanti ciascun individuo, possibilità di accumulare, strutturare e distribuire informazioni riguardanti il rapporto domanda/offerta sul mercato del lavoro, possibilità di elaborare sistemi interattivi, in cui il cliente utilizza il computer per maturare la propria scelta professionale (cioè il computer al posto del consigliere d'orientamento)"³.

A parte il fatto che la macchina potrà sempre solo aiutare offrendo dati che, per quanto interessanti e diversamente forse inaccessibili, dovranno sempre essere interpretati (dall'individuo e dall'educatore) in relazione al quadro generale della personalità e dei valori di ognuno (cosa che, evidentemente, la macchina non può fare), resta un dato inequivocabile la possibilità di espansione di un servizio prima limitato a pochi utenti.

Forse la scuola non se ne rende ancora conto, ma di fatto anche nella nostra Italia, tale possibilità si va sempre più consolidando.

Basta pensare ai *Centri Informa Giovani* che si vanno moltiplicando un po' in tutte le regioni; un censimento del 1985⁴ ne contava già 21, molti dei quali già attrezzati con banche-dati computerizzati.

A titolo d'esempio, segnaliamo il *Centro Informa Giovani di Bergamo*⁵. In esso sono a disposizione dei giovani (e delle famiglie) diverse possibilità d'informazioni opportunamente archiviate: nell'Archivio A si trovano informazioni sulle *Carriere scolastiche e formative*; il B riguarda le *Professioni*; il C *Scolarità e*

² PERNIAS FRANCISCO, *Représentations et attentes face au Conseiller d'Orientation*, in "L'Orientation Scolaire et Professionnelle", 1979, 8, n. 1, p. 63-83.

³ MILANESI G., *L'Informazione al Lavoro nel quadro della formazione professionale*, in "Rassegna CNOS", 1985, 3, p. 7-27.

⁴ PELLERÉY M., *Informazione, orientamento al lavoro e nuove tecnologie*, in "Rassegna CNOS", 2, 1986, p. 49-68; BASSOLI R. (a cura di), *I Centri d'informazione per i giovani: un servizio in rapida espansione*, Informazioni CISEM, Ott. 1986.

⁵ Da: "L'Eco di Bergamo" del 22 Ottobre 1986, *Il "Supermarket" di informazione per i giovani*, (a cura di G. Zilio).

Occupazione; il D *Le opportunità occupazionali*, gestito dalla Regione Lombardia; l'E *Preparazione dei giovani al lavoro e alla vita adulta* e l'F *Occasioni per il tempo libero*.

Il giovane, presa visione delle Informazioni a disposizione, si siede davanti a un terminale video e legge una breve cartellina che gli spiega come deve operare sulla tastiera per compilare la sua scheda personale. Seguendo le indicazioni schiaccerà il tasto rosso, blu, o verde, che imposta la propria scheda, attraverso al quale viene indirizzato alla consultazione dell'uno o dell'altro degli archivi a seconda delle informazioni di cui ha bisogno, oppure può essere indirizzato alla consulenza degli specialisti.

Sul video appaiono non solo le istruzioni, ma anche le domande alle quali il giovane deve rispondere per ottenere le informazioni richieste. È una compilazione semplicissima, che richiede al massimo, sette-otto minuti. In caso di difficoltà c'è al video terminale un assistente che l'aiuterà.

È significativo il contenuto dei primi tre archivi. Ecco:

Archivio A

“ *Carriere scolastiche e formative* ” è la definizione del contenuto dell'archivio A, che accoglie informazioni sui vari corsi di studio della formazione professionale, della scuola secondaria superiore e universitari. È quindi particolarmente predisposto per gli studenti che stanno per finire la scuola dell'obbligo, e che intendono proseguire gli studi dopo la licenza media, e per gli studenti che dopo la maturità vogliono accedere all'università. Per ogni corso di studio il giovane troverà informazioni sul tipo di corso, la durata degli studi, i requisiti per essere ammesso, il titolo di studio rilasciato, le figure professionali e i possibili sbocchi scolastici e professionali. Inoltre potrà trovare indirizzi di scuole e di centri di formazione professionale; una guida computerizzata all'esame delle opportunità formative della scuola secondaria superiore e della formazione professionale in provincia di Bergamo. Infine potrà accedere alla Banca Dati Neopolis - Consiglio nazionale delle ricerche e aver informazioni sulle borse di studio a disposizione in tutta Europa. Potrà inoltre consultare il notiziario Ansa su « Scuola e università ».

Archivio B

L'archivio B è — come si è visto — relativo alle *professioni*. In esso il giovane può trovare una vasta documentazione e numerose pubblicazioni che illustrano le caratteristiche e gli aspetti fondamentali delle varie professioni. È quindi un utile complemento del precedente archivio A, nel senso che il ragazzo avuto in A le informazioni relative ai possibili sbocchi professionali di un certo corso di studi, in B può conoscere di ogni professione le attitudini richieste, le procedure per entrarvi, il modo di impiego e tutte le indicazioni che possono essere utili per farsene un'idea in vista di una scelta scolastica che porti ad un determinato sbocco.

In particolare sono disponibili schede descrittive delle varie figure professionali, numerosi manuali e una ricca documentazione.

Archivio C

L'Archivio C ha per tema « *Scolarità e occupazione* ». Contiene cioè informazioni sull'andamento del mercato del lavoro e della scolarità utili ai fini di una scelta ragionata di studio e di lavoro. In particolare sono disponibili documentazioni sulla struttura economico-occupazionale a livello di distretto scolastico e provinciale, con schede su computer. Inoltre documentazione sul rapporto tra scolarità (cioè frequenza dei vari corsi di studio), mercato del lavoro ed economia, a livello distrettuale, provinciale, regionale, nazionale e della Comunità europea. Infine fornisce informazioni sulla legislazione del lavoro.

Se si pensa allo scollamento che sempre si lamenta tra scuola e mondo del lavoro, si comprende quando sia utile un servizio come quello di questo settore.

Terminate le proprie ricerche e la consultazione degli archivi e della documentazione letteraria e audiovisiva relativa, prima di lasciare il Centro il giovane si ferma ad un altro viceterminale sul quale, attraverso il numero individuativo, richiama la *propria scheda impostata all'inizio* e la "chiude" apponendovi le indicazioni sulla ricerca compiuta, sulle informazioni e sui dati che ha trovato. Esprime anche, se vuole, le indicazioni su quello che eventualmente non avesse trovato, in modo che il Centro "Informa Giovani" in base alle segnalazioni di eventuali lacune è in grado di ovviarvi e di migliorare così il proprio servizio.

Anche la compilazione della "Chiusura" della scheda è semplicissima ed avviene secondo facili indicazioni.

Se il giovane lo ritiene utile, può ottenere la propria scheda stampata e portarla con sé per memoria e indicazione nelle sue future scelte che in base alle informazioni avute potrà fare.

Come si è visto da questa esposizione, il Centro "Informa Giovani" è strutturato particolarmente *per consultazioni individuali*.

È però previsto anche che il ragazzo possa essere accompagnato dai genitori o da un insegnante, e sono possibili anche *consultazioni di gruppo o addirittura di un'intera classe*, in questo caso accompagnata dagli insegnanti e previo appuntamento. Il servizio fornito così non è soltanto legato alla ricerca delle informazioni disponibili, ma consiste anche in una serie d'incontri, tavole rotonde, seminari, su temi specifici legati alla scelta scolastica e professionale, che di volta in volta verranno realizzati anche sulla base di sollecitazioni da parte dei distretti scolastici.

Questi incontri, per non interferire nel normale funzionamento del Centro (dalle 15 alle 18), sono possibili al mattino, fuori dell'orario per il pubblico.

Pacchetti diagnostici simili sono già stati ampiamente sviluppati all'estero e hanno dato il via ai così detti "Sistemi esperti" di consulenza computerizzata.

Ne riportiamo un esempio traendolo dallo studio citato del Pellerey. Si tratta di un sistema denominato "Computerized Vocational Guidance System for

Navy Recruiting” (Sistema computerizzato di Orientamento Professionale per il reclutamento in Marina). È composto di 9 moduli coordinati⁶.

* Modulo 1: *Introduzione al sistema*; serve a familiarizzare la persona con il sistema, dal momento che non si presuppone nessuna esperienza previa nel settore.

* Modulo 2: *Test di verifica delle attitudini*; serve a verificare l'esistenza di un minimo indispensabile di attitudini e a documentare le qualità del soggetto.

* Modulo 3: *Inventario degli interessi*; serve a verificare gli interessi professionali del soggetto, in relazione alle possibilità offerte dalla marina.

* Modulo 4: *La pianificazione della carriera*; viene aiutato il soggetto a capire il senso e il perché di una pianificazione della propria carriera, quali ne sono le tappe e i requisiti, anche da un punto di vista formativo.

* Modulo 5: *Interpretazione e comunicazione*, anche scritta, dei risultati dei due moduli precedenti.

* Modulo 6: *Analisi delle reali possibilità di impiego in marina*; vengono verificate, sulla base dei risultati precedenti, quali possibilità si offrono sia direttamente, entrando sotto le armi, sia indirettamente, presso aziende civili.

* Modulo 7: *Indicazioni circa le necessità di formazione professionale*, le condizioni di lavoro, eventuali possibilità di carriera, stipendi e assicurazioni.

* Modulo 8: *Sintesi finale*; tiene conto dei risultati dei precedenti sette moduli e cioè delle attitudini, interessi, ruoli professionali disponibili, scelta effettuata, impegni e vantaggi della scelta, ecc.; il tutto viene opportunamente stampato.

* Modulo 9: *Valutazione del sistema*; viene somministrato un questionario per sapere dal soggetto le sue impressioni e valutazioni sul sistema o in modo da poterlo migliorare progressivamente.

Come si vede un sistema esperto è un sistema di aiuto alla decisione attraverso una simulazione, ottenuta tramite un computer, del comportamento di un esperto, in grado di fornire una risposta competente ad una richiesta esterna, essendo in possesso di una vasta gamma di informazioni, in una data area ben definita, immediatamente usufruibile⁷.

In pratica un sistema esperto nella prospettiva orientativa, dovrebbe rispondere, a tre principali funzioni:

a) “aiutare in modo sistematico a giungere a informazioni pertinenti, aggiornate e affidabili, sempre più strettamente connesse con le scelte, almeno provvisorie, che si vanno delineando;

b) sostenere lo sviluppo di un confronto sistematico di queste informazioni con le proprie conoscenze e aspirazioni, aiutando, eventualmente, a riorganizzare il proprio sistema di riferimento culturale e la percezione di sé in questo ambito;

⁶ BAKER H.G., *A Prototype Computerized Vocational Guidance Systems for Navy Recruiting* in “Journal of Computed-Based Instruction”, 1985, (3), 76-79.

⁷ LAZZARI T.M.-RICCI F.L., *I sistemi esperti. Ricerca scientifica ed applicazioni*, “La Nuova Italia Scientifica”, Roma, 1985.

c) guidare in un processo sistematico e ragionevole di elicitazione di decisioni, almeno provvisorie, secondo un piano di lavoro valido e produttivo” (PELLEREY, *op. cit.*, p. 65)

Anche nella speranza di poter usufruire, in uno spazio di tempo relativamente breve, di buoni sistemi esperti, frutto degli apporti di una pluriprofessionalità di esperti operatori in campo, resta sempre valido il principio che è solo da un individuo culturalmente e pedagogicamente preparato alla libera gestione di sé, che questi eventuali aiuti tecnici potranno essere vantaggiosamente utilizzati in funzione di scelte pertinenti.

Ed è appunto in questa preparazione all'autoresponsabilizzazione dell'esercizio della propria libertà di scelta, che si evidenzia il ruolo insostituibile della scuola. La macchina non potrà mai sostituire l'uomo che l'ha costruita.

4. Orientamento e Professionalità

Il grande interrogativo che oggi si pone alle Istituzioni: “*Come e chi e a quale professionalità formare?*”, si trova nella necessità di dover affrontare il conflitto tra il mondo dell'economia tendente a fare della formazione professionale un semplice strumento delle sue mete efficientistiche (e su questa linea tendono a viaggiare alcune Regioni) e l'esigenza educativa che tende a dare alla professionalità un significato personale di formazione tecnica e di autorealizzazione umana, finalizzata ad offrire un servizio sociale professionale alla portata della persona del lavoratore.

E questo, è anche un problema di orientamento, ma perchè si possa risolvere occorre che prima sia superato e composto il rapporto (adesso conflittuale) tra efficacia pedagogica ed efficienza economica. L'impresa non è facile. Pensiamo perciò di aprire un dibattito tra operatori dei CFP ed esperti offrendo delle risposte ipotetiche ad alcuni interrogativi della “*Griglia CNOS*” su “*Orientamento e Professionalità*”⁸.

4.1. *In che termini l'orientamento integra e supporta l'intervento globale delle istituzioni educative e quale contributo può dare?*

a) Il ragazzo che viene al CFP ha già fatto una scelta di massima (anche se non definitiva) sotto la pressione di motivazioni diversissime (demotivazione allo studio, desiderio di un qualificato ingresso immediato nel lavoro, seguire l'at-

⁸ Si veda: G. MILANESI, *Educazione e professionalità nella proposta formativa CNOS-FAP*, in “*Rassegna CNOS*”, III, n. 3, Ottobre 1987, p. 41-47.

tività professionale familiare, imparare una professione (che piace) in una scuola seria, cristiana, gratuita, fare una scelta che rimedi alle difficoltà di studio (alle bocciature e ripetenze antecedenti...)

b) Orientare vuol dire: (inizialmente)

- aiutare a chiarire *il senso della professione* ai livelli CFP (cosa implica (in cultura e tecnica operativa), a quali traguardi porta (tipo di qualifiche) e quali vie di perfezionamento apre; quali le condizioni *minime* si richiedono per il successo, quali sbocchi lavorativi sono possibili...)
- aiutare a rendersi conto della *situazione di partenza* (culturale, intellettuale, motivazionale, familiare, socioeconomica...)
- facilitare la *determinazione dei livelli di formazione* accessibili all'individuo (non è detto che tutti debbano far tutto o possano arrivare ai livelli richiesti dagli obiettivi regionali professionali)
- responsabilizzare e coinvolgere personalmente l'individuo nella *partecipazione attiva* alla sua formazione, sotto la guida degli educatori-formatori (progetto professionale e di vita)
- incentivare la conoscenza delle *istanze emergenti del mondo del lavoro* (innovazioni, richieste culturali, flessibilità, formazione continua, rapporti umani, sociali, politici...)
- contribuire ad *impostare programmazioni* (educative e professionali) adeguate ai reali bisogni, con precisi obiettivi e verifiche

4.2 Che significa de-istituzionalizzare il servizio di orientamento?

L'orientamento non è opera specifica dell'esperto psicologo-pedagogo o comunque dello specialista in scienze umane e sociali, ma un processo educativo verso la professionalizzazione (tecnica, umana, sociale, religiosa-cristiana), promosso e guidato dai formatori-educatori (che sono i veri orientatori) sia pure con l'aiuto e il sostegno dei cosiddetti "esperti" (psicologi, sociologi, pedagogisti, tecnici d'industria, economisti sensibili ai problemi del mercato del lavoro...)

4.3 Perché l'orientamento non può essere funzionale alla domanda/offerta di lavoro?

Perché l'orientamento (pedagogicamente inteso) ha come obiettivo principale di preparare la persona al suo lavoro e non il lavoro per la persona. L'istanza socioeconomica della società è tenuta presente, ma non come valore condizionante la formazione della persona se non secondariamente.

4.4 *In che termini le scelte dell'individuo sono parte di un processo di sviluppo delle attitudini, delle preferenze, degli interessi, dei valori, e non un atto singolo?*

Per il semplice motivo che interessi attitudini e valori si evolvono e maturano nel tempo, sotto l'influsso di molteplici agenti (interni ed esterni all'individuo) per cui la scelta si modifica e perfeziona concordemente alla maturazione della persona nella conoscenza di sé e delle finalità della sua esistenza.

4.5 *Cosa s'intende per maturità professionale e come far convergere i vari contributi formativi al suo raggiungimento?*

Tra i molteplici significati che si danno, se ne può scegliere uno prioritario, per es. "capacità autonoma ad essere un realista imprenditore di se stesso per un soddisfacente coinvolgimento personale del proprio lavoro", o un altro più ristretto "capacità a progettare le proprie scelte in funzione dell'adeguamento al cambiamento tecnologico del mondo del lavoro": dopo di che si programmano opportuni interventi relativi:

- alla conoscenza di sé
- alla conoscenza dello sviluppo della professione nelle sue varie specializzazioni
- al come ipotizzare progetti personali confrontando se stessi con la professione
- all'apprendimento del processo decisionale (= presa d'atto delle alternative possibili, degli eventi collegati ad esse e delle probabilità di ciascuno, delle motivazioni e interessi vissuti per i possibili eventi delle alternative)

4.6 *Che situazione personale il soggetto porta? che situazione sociale?*

È opportuno conoscerle: lo si può sapere mediante appositi questionari iniziali o al momento dell'accettazione. Tali conoscenze son utili per impostare realisticamente la programmazione educativa, didattica e professionale.

4.7 *Che cosa sono le attitudini?, le preferenze?, gli interessi?, i valori?*

Lasciando da parte le varie teorie relative ai suddetti concetti, possiamo utilizzare ai fini pedagogici alcune definizioni pratiche o meglio descrizioni che ci permettono precise modalità d'intervento per promuoverne lo sviluppo.

Attitudini: Riteniamo un individuo "adatto" all'apprendimento di una attività professionale se:

- 1° - ha un livello di sviluppo mentale che gli permette di adeguarsi sufficientemente al livello di abilità teoriche e tecniche richieste dalla professione;
- 2° - ha di fatto sviluppate le abilità richieste o possibilità di svilupparle;
- 3° - è motivato, ha interesse, prova soddisfazione per ciò che apprende;
- 4° - ha doti di personalità che garantiscono un positivo e responsabile esercizio delle mansioni richieste dalla professione (almeno in potenza).

Se ci sono questi quattro elementi, diciamo che l'individuo è adatto, ha attitudine per... l'esercizio della professione.

Interesse: è quella disposizione emotiva-affettiva che nasce da un bisogno (= mancanza di...) e dalla percezione di un oggetto interpretato dall'individuo come adatto a soddisfare il bisogno (= a dare ciò che manca): sta quindi tra il bisogno e la conoscenza (inter-esse = essere tra). Ne deriva che per creare interesse occorre scoprire o far nascere dei "bisogni", far conoscere tutto ciò che può soddisfarli, e mostrare come è possibile averlo.

Preferenze: espressione di una tendenza verso una scelta nell'ipotesi che si realizzino determinate condizioni favorevoli (" Mi piacerebbe se...").

Valori: sono costituiti da motivazioni permanenti che danno significato alla propria vita (professionale e non) verso cui ci si sente attratti e da cui derivano norme per giudicare atti e finalità individuali (se vissuti dall'individuo) o sociali (se accettati dal gruppo): rappresentano delle componenti che, se assimilate profondamente, strutturano sostanzialmente una personalità.

Si distinguono:

- dai bisogni (pur essendo anche dei bisogni), perchè permangono anche se son soddisfatti;
- dagli interessi, perchè son normativi (mentre gli interessi non lo sono).

Formare ai valori vuol dire dare gusto, entusiasmo, iniziativa, gioia alla vita.

4.8. *Quali esperienze possono permettere al soggetto di essere "protagonista attivo" delle scelte personali e collegiali?*

All'origine delle scelte stanno vari tipi di esperienze (familiari ed extra-familiari, nella vita di gruppo); nell'ambito del Centro Formativo rendono protagonista attivo delle sue scelte quelle esperienze che lo coinvolgono

- emotivamente ed idealmente nell'ammirare doti, abilità, successi nelle persone (educatori, compagni...) che lo circondano;
- professionalmente in esercizi, stages di lavoro... nei quali può avere iniziativa e toccare con mano le sue possibilità di successo o di progresso.

4.9. *Condividi la definizione del “mondo del lavoro” come sistema di relazioni?*

Dal punto di vista sociale è certo un sistema di relazioni, dato che tutto il mondo del lavoro tende a rispondere ai vari bisogni della società: ogni lavoro produce beni interdipendenti, in funzione l'uno dell'altro e tutti in funzione della vita sociale.

Ora, proprio perchè il lavoro deve essere “servizio” è necessario che sia connotato da “professionalità” intesa come responsabilità deontologica e tecnica di ogni tipo di produzione di beni; il che richiede cultura e aggiornamento professionale.

4.10. *Che concetto hai di orientamento? quali le differenze dall'educazione e dalla formazione professionale?*

La definizione di *orientamento* come “modalità educativa permanente” si differenzia dalla definizione di educazione per il maggior ambito di questa che tende alla formazione globale dell'uomo all'esercizio della sua libertà: l'orientamento tende alla formazione dell'individuo alla libertà della sua o delle sue scelte professionali, (o apostolicamente, delle sue scelte di vita a Dio e al prossimo).

La formazione professionale tende al perfezionamento delle abilità mentali e tecniche per l'esercizio della professione secondo criteri di efficienza produttiva.

La distinzione tra orientamento professionale e scolastico oggettivamente non ha senso in quanto il processo è unico, anche se le modalità del percorso da parte dell'individuo (studente prima, lavoratore poi) variano: la scelta degli studi è funzionale alle decisioni professionali del domani.

4.11. *Il bisogno di orientamento è sempre più sentito e la domanda di orientamento si estende a più categorie di persone: perchè?*

È la trasformazione strutturale della società in atto che lo richiede: infatti le opportunità di scelta, oggi, sono aumentate notevolmente e l'innalzamento della cultura e dei livelli di scolarizzazione, aprendo nuovi orizzonti di prospettive professionali, coinvolgono sempre di più le persone a ristrutturarsi nelle proprie scelte, a riconvertirsi alle nuove richieste. Resta però sempre il dubbio sulla “giusta” direzione da prendere relativamente alla propria identità ed identificazione professionale futura. Ciò è dovuto anche al fatto del divario esistente tra apprendimento scolastico ed apprendimento pratico, tra titolo di studio e realtà deludente del lavoro non corrispondente alle aspettative. In un clima poi di maggior libertà individuale e di maggior disponibilità economica, l'autonomia di scelta proiettata nel futuro ha bisogno di maggiori certezze e rassicurazioni: la domanda di orientamento diventa perciò pressante.

4.12. *Che rapporto c'è tra crisi occupazionale e orientamento?*

C'è un rapporto indiretto.

Sappiamo che all'origine della disoccupazione giovanile, oltre i fatti economici, si possono riscontrare anche:

- inadeguata preparazione professionale da parte della scuola;
- aspettative di lavoro intellettuale dove c'è solo possibilità e disponibilità di lavoro esecutivo-manuale;
- le veloci trasformazioni delle nuove tecnologie che richiedono elevate specializzazioni (non facilmente acquisibili in brevi tempi) ecc.

ne deriva per l'orientamento la necessità di promuovere:

- un movimento d'innovazione formativa e di cambiamento dei tipi di apprendimento;
- una maggiore attenzione al futuro preparando il giovane ad affrontarlo non tanto aiutandolo nella scelta immediata del lavoro (tramite informazione, diagnosi, assistenza sui traguardi...), ma cercando di procurargli gli strumenti interiori che lo rendono capace di proiettarsi nel domani: cioè educandolo all'esercizio della sua libertà di scelta e di iniziativa di fronte al progresso incombente.

4.13. *Che significa orientamento differenziato e onnicomprensivo?*

Differenziato: adattato alle esigenze di ciascuno. Nei CFP non è detto (come spesso si afferma) che tutti debbono arrivare al traguardo della qualifica, perchè non tutti hanno tale possibilità. Le qualifiche sono spesso molto elevate e ben precise le richieste delle Regioni che finanziano. Se si sta ai criteri regionali per certe professioni (per es. meccanici in Piemonte)... realisticamente solo un po' più di un terzo degli alunni richiedenti sono in grado di raggiungere effettivamente (cioè con la dovuta professionalità) la meta.

Di qui la necessità di ipotizzare diversi livelli di qualifica e diversi tipi di professioni (per es. istituzione di nuovi cicli formativi: serramentai (Vedi Torino-Valdocco) motoristi d'auto, tubisti.. per stare nel settore meccanico.

Onnicomprensivo: che tien conto globalmente di tutte le esigenze (professionali ed educative) dell'individuo.

4.14. *Che c'entra l'orientamento "personalizzato" col progetto formativo?*

Dato che il progetto educativo si rivolge alla persona in tutte le sue componenti (intellettuali, affettive, morali, religiose, sociali, professionali...) è naturale che l'orientamento che tende a perfezionare le scelte professionali dell'individuo (per questo si esige che sia personalizzato) ne faccia parte.

- 4.15. *Superando il rischio d'introdurre elementi di selezione al momento della rilevazione della situazione iniziale di partenza, quali sono le dimensioni personali, familiari, socioambientali che si debbono evidenziare nei soggetti in formazione? Quali sono gli elementi che possono essere fattori di selezione?*

La risposta a questa domanda richiede alcune considerazioni pregiudiziali iniziali:

a) — Se è vero che scopo primario dei CFP (come di tutte le nostre istituzioni) è quello di dare una formazione cristiana che modelli onesti cittadini, è pur vero che altro scopo primario è quello di dare una *formazione professionale* adeguata alle esigenze della professionalità moderna nel settore, sia pure a diversi livelli. Ora si tratta di definire bene i livelli di formazione a cui conviene, si può o si deve arrivare ed, in base alle esigenze di questi livelli e alle condizioni di lavoro a cui sottopongono (fisiche muscolari, sensopercettive, psicomotorie, intellettuali, morali (senso di responsabilità), si procede a determinare i criteri di accettazione (a livello del minimo indispensabile per una probabilità di successo)

In questa riflessione occorre tener conto anche delle qualità e forze educative disponibili: personale salesiano ed esterno, e delle attrezzature di cui si dispone.

Siccome non tutte le professioni scelte dai soggetti CFP sono redditivamente accessibili di fatto a tutti, ci sembra formativo ed utile avviare ad altri tipi di lavoro i soggetti che preventivamente (con seria probabilità) si riconoscono non adatti ad esse: questo non è selezione, ma orientamento. Sarebbe selezione solo nel caso che si scegliessero solo quelli che hanno il massimo di probabilità di successo. Determinare perciò quali sono i soggetti che presentano le condizioni utili a raggiungere almeno una sufficiente compatibilità con i criteri minimi (ma indispensabili) di qualifica richiesti dalla professionalità esigita dalle Regioni, è un aiuto prezioso che le équipes d'orientamento possono dare (specie se hanno fatto già ricerche di accertamento sulla validità predittiva degli strumenti da loro usati): fare questo, ripeto, non è fare selezione, ma fare orientamento!

Il guaio è che le nostre strutture professionali sono molto rigide e poco diversificate. Se non ci fosse il vincolo economico e si potesse strutturare la formazione a moduli, diversamente combinati, di diversi obiettivi professionali (=qualifiche a diversi livelli), forse alcune difficoltà si supererebbero più facilmente.

4.16 *Il confrontare i risultati delle rilevazioni fatte a riguardo dei soggetti CFP, con i formatori, le famiglie e i soggetti stessi, è utile? è deontologicamente ammissibile? non si viola la "privacy" del soggetto?*

Evidentemente vi sono informazioni che debbono rimanere riservate solo ad alcuni dei formatori (direttore, consiglio, incaricato dell'orientamento...), ma per ciò che si riferisce alle attività di apprendimento e formazione, il confronto o la discussione con i docenti, i genitori e gli alunni stessi può pedagogicamente essere molto utile e coinvolgere tutti in operatività educative convergenti.

4.17. *Quale può essere un intervento di sostegno, di rimotivazione, o di aiuto all'autoorientamento?*

Didatticamente c'è sostegno se:

1. si fa sperimentare ciò che s'insegna;
2. si coinvolge l'individuo nella soluzione dei problemi;
3. si fa sentire l'utilità pratica dell'apprendimento che si fa, collegandolo con situazioni professionali.

Rimotivazione: accettare gli sbagli dell'alunno (deve imparare), adattare le mete, dare il risalto ai progressi, dare risalto alle conseguenze...

Auto-orientamento: portare l'individuo ad essere obbiettivamente giudice di se stesso e a prendere conseguentemente le decisioni del caso.

4.18. *Quale può essere la collaborazione delle équipes di orientamento per adattare le guide curricolari in modo coerente, non emarginante, con le esigenze locali?*

Semplicemente presentando obbiettivamente il quadro delle rilevazioni fatte (psicoattitudinali o d'altro tipo) a riguardo delle possibilità dei soggetti. Toccherà al corpo docente dare il giusto equilibrio alla programmazione tra le forze disponibili e le richieste locali regionali.

Tecnicamente l'équipe d'orientamento potrà concorrere nei momenti di verifica nel suggerire metodologie obbiettive di valutazione per rendere più universali e giusti i confronti.

4.19. *Quale è l'utilità delle informazioni sul e al lavoro e quand'è che l'informazione è pertinente?*

Informazione *sul* lavoro = spiegazione delle caratteristiche e delle esigenze tecniche e di preparazione richieste, nonché delle condizioni di esercizio.

Informazione *al* lavoro = informazioni utili a trovare il lavoro

Quando le informazioni sono “ pertinenti ”?: quando rispondono effettivamente al bisogno dell’individuo che le richiede, in modo completo ed esauriente.

Il ricorso *al sistema esperto* può essere senz’altro utile quando c’è (ma fin d’ora non sono in funzione che in pochi Centri “Informa Giovani”).

Il sistema esperto è uno strumento informatico di aiuto alla decisione che, nel caso dell’orientamento, può assumere un carattere diagnostico-indicativo favorendo il soggetto nella conoscenza di sé e delle prospettive presenti di formazione e di lavoro a lui più convenienti, offrendogli elementi pertinenti e precisi per la sua decisione.

4.20. *Come aiutare nella valutazione delle informazioni sul e al lavoro?*

La risposta nasce dal concetto stesso di orientamento come modalità educativa della persona a valorizzare le sue risorse in funzione del suo perfezionamento tecnico professionale attraverso il lavoro: il valore primario non è dare una risposta alle esigenze socioeconomiche della produttività e degli interessi politici dello sfruttamento della mano d’opera, ma dare una risposta all’esigenza della promozione umana attraverso la quale solo verrà anche la promozione della società socio-economica produttiva.

Cambiamenti nelle professionalità e nell'organizzazione del lavoro all'interno del sistema tecnico-produttivo grafico

Carlo De Filippis

1. I cambiamenti tecnico-organizzativi e della professionalità all'interno del processo produttivo grafico

Il sistema produttivo grafico è stato spesso considerato da sociologi e da studiosi dell'organizzazione e dello sviluppo tecnico come un caso di sistema socio-tecnico tradizionale, caratterizzato dalla sopravvivenza e dalla prevalenza di tecnologie, forme organizzative, professionalità e rapporti sociali non riconducibili al modello dell'industria di serie ma ancorati, per diversi aspetti, alla fase che precede la produzione di massa: il periodo della manifattura.

Il sociologo americano Robert Blauner, ad esempio, nella sua classica ricerca sulle condizioni del lavoro operaio condotta negli U.S.A. tra la fine degli anni '50 e l'inizio degli anni '60¹ individuava nell'industria grafica un caso tipico di produzione caratterizzata da una *tecnologia di mestiere*.

«Le industrie di mestiere — scriveva Blauner — vivono sulle abitudini specifiche dei singoli lavoratori: la caratteristica essenziale della tecnologia di mestiere è la non standardizzazione del prodotto. Questo fatto impedisce la standardizzazione del prodotto. Questo fatto impedisce la standardizzazione, o 'razionalizzazione', del processo lavorativo che è assai più sviluppato nelle tecnologie meccaniche della catena di montaggio e automatizzata»².

¹ R. BLAUNER, *Alienazione e Libertà*, F. Angeli, 1971, Milano.

² *Op. cit.*, p. 82.

Blauner, facendo poi riferimento al progressivo incorporamento nelle macchine (caratteristica del passaggio della prima manifattura all'industria) dell'intelligenza e delle capacità operative del lavoratore, osservava: «Le industrie di mestiere sono quelle in cui questo processo non ha avuto luogo; esse richiedono un alto livello di qualificazione tradizionale, il che comporta la capacità di manipolare materiali mediante attrezzi e richiede abilità manuali ed occhio esercitato»³.

Da qui anche «il lungo apprendistato» per acquisire la qualificazione necessaria.

«L'abilità tradizionale — sottolineava l'autore — ha carattere cumulativo; cresce con l'esperienza e costituisce una sorta di tradizione insegnata e trasmessa di generazione in generazione»⁴.

Tutto ciò, secondo Blauner, faceva dei lavoratori dell'industria grafica «... in qualche modo un gruppo anacronistico nell'epoca dell'organizzazione industriale di massa»⁵.

Per questa ragione essi venivano assunti dallo studioso come il «prototipo» del lavoratore non-alienato, come il parametro a cui far riferimento nell'esame della condizione operaia negli altri settori dell'industria.

Tralasciamo qui di discutere della utilità, da un punto di vista progettuale, dell'assunzione dell'organizzazione di mestiere propria dell'industria grafica come modello di lavoro non alienato; tralasciamo anche di discutere lo schema concettuale utilizzato nella ricerca.

Riteniamo interessante, invece, ricordare che Blauner, concludendo il suo discorso sulla situazione delle aziende grafiche, esprimeva il proprio dubbio circa la possibilità di preservare la condizione di lavoro descritta.

«Non è certo, però, — egli diceva — che questa condizione possa essere mantenuta a lungo: le innovazioni tecnologiche e gli sviluppi economici stanno minacciando di eliminare non solo quelle favorevoli condizioni ma il lavoro stesso. Nell'industria dei quotidiani è stato sviluppato un processo che permette all'editorialista o al reporter di comporre direttamente il pezzo mentre lo batte a macchina.

Forse i sindacati possono dimostrarsi sufficientemente forti da impedire l'introduzione di questi nuovi procedimenti tecnologici e di altri che si vanno creando: se non vi riusciranno l'industria diventerà rapidamente automatizzata e questo capitolo avrà solo più valore di testimonianza storica»⁶.

³ *Op. cit.*, p. 84.

⁴ *Op. cit.*, p. 84.

⁵ *Op. cit.*, p. 109.

⁶ *Op. cit.*, p. 110.

Proprio le ultime premonitrici considerazioni di Blauner, piuttosto che la sua complessivamente corretta ma datata analisi, rappresentano un'introduzione appropriata all'esame della situazione socio-tecnica attuale dell'industria grafica.

Infatti, i mutamenti nei mercati e nel quadro competitivo, lo sviluppo delle tecnologie e le connesse modifiche organizzative hanno, negli ultimi dieci anni, prima messo in discussione poi reso obsolete la cultura, l'organizzazione e la professionalità di mestiere.

La tendenza di fondo che prende corpo è quella verso il superamento di concezioni e modalità di lavoro da «manifattura» e lo sviluppo di approcci e modalità di lavoro di tipo industriale.

Non è questa la sede per una ricostruzione puntuale della serie di innovazioni tecniche e di trasformazioni socio-organizzative che ha determinato la crisi del modello del mestiere; ci limiteremo, qui, a descrivere sinteticamente alcune tra le principali conseguenze e opportunità prodotte sul terreno dell'organizzazione e della professionalità sul terreno dell'organizzazione e della professionalità dalle recenti e sempre più massicce applicazioni dell'informatica al processo produttivo grafico.

In questa descrizione, faremo riferimento, in modo particolare, all'area delle preparazioni, cioè al segmento del ciclo grafico investito, negli ultimi anni, dalle trasformazioni tecnico-organizzative più rilevanti.

Faremo riferimento, inoltre, a esperienze e progetti di cambiamento tecnico-organizzativo e di formazione del personale sviluppati all'interno delle Officine Grafiche Mondadori, a Verona, tra il 1980 e il 1985.

L'automazione della produzione ha comportato:

- l'incorporamento dell'attività umana di trasformazione nelle macchine;
- un'integrazione molto forte tra diverse fasi del ciclo;
- il determinarsi di una base tecnica comune a fasi che in precedenza erano separate da un vero e proprio «salto» tecnologico (si pensi, ad esempio, alle differenze tecnico-professionali che separavano il ritoccatore dallo scannerista nelle vecchie fotomeccaniche).

Il processo produttivo perde corporeità, viene meno il rapporto fisico diretto tra l'uomo e il processo di trasformazione: questo rapporto è, ora, mediato dalle apparecchiature di controllo e dalle operazioni logiche condensate in un software.

Nei sistemi integrati di riproduzione della forma stampante, ad esempio, il processo di trasformazione sembra smaterializzarsi: esso è regolato mediante l'utilizzo di un linguaggio simbolico e non vi è un rapporto analogico tra l'operatore e l'oggetto del suo lavoro.

Qui la funzione dell'abilità manuale si riduce notevolmente rispetto ai processi tradizionali; più propriamente, essa, in termini di attività diretta di trasformazione, fatta eccezione per alcune operazioni eseguite fuori linea, scompare del tutto.

L'uomo interviene poco o per nulla nelle trasmutazioni fisico-chimiche dei materiali; anzi, con lo sviluppo e l'estensione del procedimento film-less e con l'incisione diretta della forma stampante non vi sono più, fino alla fase di incisione, trasmutazioni fisico-chimiche di materiali ma solo elaborazioni di informazioni.

Pertanto, si riduce l'importanza, nella gestione del ciclo produttivo, della percezione primaria, della costruzione di schemi senso-motori, sia perché una intera serie di operazioni in passato eseguite manualmente è incorporata nel sistema tecnico sia perché la rappresentazione analogica del risultato fornita dalla stazione video del sistema ha, a causa del non ancor sufficientemente elevato grado di risoluzione dell'immagine, un'attendibilità limitata sotto il profilo della valutazione cromatica e perciò va analizzata e usata criticamente, facendo riferimento ai valori forniti dal sistema di controllo delle apparecchiature, ai parametri di commessa (tempi, costi e qualità) e agli standards di processo.

Viceversa, acquistano molta importanza l'analisi tecnica preliminare, la programmazione delle operazioni, il set-up.

È richiesta una maggiore razionalizzazione delle attività, cioè un approccio e metodologie di lavoro che danno rilievo all'impostazione delle operazioni e alla gestione efficace delle variabili più che al «recupero» quando l'evento critico si è manifestato⁷.

L'operatore di sistema integrato, pertanto, deve conoscere e utilizzare linguaggi simbolici per poter codificare e decodificare informazioni relative alle variabili tecniche del processo e deve far ricorso a capacità logiche che gli permettono di costruire una rappresentazione astratta del risultato, a partire dalla quale identificare *anticipatamente* l'insieme delle funzioni del sistema da attivare e gli interventi tecnico-operativi da effettuare.

La capacità di pensare per modelli svolge una funzione molto importante: l'intervento operativo viene definito deduttivamente dopo aver elaborato un modello che prefigura il risultato finale.

Questo approccio favorisce una più efficace esecuzione delle operazioni di set-up e permette, di conseguenza, di evitare di procedere per tentativi, per suc-

⁷ Per quanto riguarda la qualità del prodotto, ciò significa che occorre passare dal «controllo» alla «gestione» della qualità.

cessive approssimazioni al risultato, e di sfruttare meglio sotto il profilo tecnico-economico le possibilità della tecnologia.

Sul piano organizzativo, la logica delle nuove tecnologie e la struttura tecnica del processo produttivo richiedono nuovi criteri di divisione del lavoro.

All'interno del processo di fotorigrafia mediante tecnologia convenzionale, si ragionava in termini di «mestiere» e di «posto di lavoro»; all'interno dei sistemi integrati, il «mestiere» e il «posto di lavoro» sono dei parametri di analisi, di progettazione e di funzionamento organizzativo del tutto inadeguati.

Qui si rivela centrale la *funzione tecnico-produttiva unitaria* del sistema: realizzare, in conformità con i parametri tecnico-economici di commessa, pagine complete sia in termini di immagine che di impostazione grafica⁸.

Il senso compiuto dei singoli compiti, come delle singole operazioni tecnologiche, può essere colto solo se questi vengono considerati nella loro interdipendenza reciproca e in relazione al risultato, alla «funzione» dell'intero sistema e non come elementi isolati o come «aggregato» meccanico.

La frammentarietà di una organizzazione per «mestieri» o per «posizioni di lavoro» è incongruente con l'integrità e la unitarietà tecnico-produttiva della «funzione» svolta da un sistema integrato: questa non può essere frantumata, se non a prezzo di incoerenze e di diseconomie, in attività e compiti minuziosamente predeterminati e rigidamente distribuiti.

Queste considerazioni sono corroborate da un numero ormai ampio di esperienze e casi.

Uno di questi, tra i più significativi per dimensione e complessità socio-organizzativa, è costituito dalla progettazione, realizzazione e messa a punto, nell'area industriale della Mondadori, a Verona, nel periodo '83-'85, dello stabilimento Nuove Preparazioni e, in modo particolare, dei sistemi integrati di riproduzione della forma stampante.

All'interno di questa esperienza, sono stati ricercati, ipotizzati e sperimentati criteri e parametri di progettazione organizzativa coerenti con la logica delle nuove tecnologie.

Si è visto, ad esempio, che la congruenza tra organizzazione e «funzione» può costituire un criterio generale di progettazione del lavoro adeguato alle caratteristiche del nuovo sistema tecnico.

Inoltre, l'orientamento alla commessa e al cliente, cioè la regolazione delle

⁸ Con l'introduzione e il perfezionamento di nuove tecniche di esecuzione delle prove, che renderanno possibile un controllo sia cromatico che grafico all'interno dei sistemi integrati, la «funzione», per i prodotti trasformati col ciclo di incisione diretta, diventerà: realizzare un impianto completo ordinato secondo la caduta macchina prevista.

attività in funzione delle caratteristiche specifiche (tempi, costi e qualità) delle singole commesse, può costituire un altro criterio di progettazione organizzativa congruente col prodotto-mercato.

Alla luce dei criteri suddetti, il team-working e la logica del lavoro per commessa rappresentano la formula organizzativa più appropriata.

Il presidio della «funzione tecnico-produttiva unitaria» viene affidato ad un gruppo, cioè all'insieme degli operatori del sistema impegnati nella lavorazione di una determinata commessa.

In questa soluzione, la modalità principale di coordinamento è quella per adattamento reciproco, per mutuo aggiustamento dei membri del gruppo.

In altre parole, la «funzione tecnico-produttiva unitaria» viene svolta da un gruppo all'interno del quale le *interrelazioni*, la divisione del lavoro, l'ordine e le modalità di svolgimento delle operazioni si ridefiniscono continuamente in modo interattivo in relazione alle condizioni operative, alle caratteristiche degli inputs (materiali e informazioni), ai parametri di commessa (tempi, costi, qualità) e agli standards di processo, cioè in funzione dei risultati dell'intero ciclo di trasformazione e degli obiettivi tecnico-economici di commessa.

Il gruppo costituisce una sorta di cellula organizzativa in cui vengono ricomposte attività funzionali diverse, in precedenza attribuite a unità organizzative e ruoli distinti: attività di gestione del ciclo di trasformazione, attività di coordinamento tecnico-operativo, il controllo qualità, la programmazione operativa.

Per far fronte ai bisogni di coordinamento e di professionalità caratteristici del nuovo contesto tecnico-organizzativo, viene creata la figura di «leader tecnico»⁹.

Si tratta di un operatore a cui vengono affidate le seguenti funzioni:

- fungere da riferimento professionale per gli altri operatori;
- assicurare il coordinamento tecnico di una commessa (o di un lotto);
- facilitare il lavoro di gruppo;
- favorire lo sviluppo professionale degli altri operatori;
- stimolare l'applicazione operativa e la diffusione delle più appropriate tecniche di lavoro.

⁹ La denominazione di «leader tecnico», che sicuramente non è la più appropriata, è stata coniata all'interno di un gruppo di lavoro incaricato di riconsiderare organizzazione e ruoli delle fotocopie nelle Officine Grafiche Mondadori ed è rapidamente diventata di uso corrente.

È stata, in seguito, mantenuta e utilizzata anche in documenti ufficiali per il fatto che nel lessico aziendale designa in modo univoco alcuni contenuti di ruolo.

La figura di «leader tecnico» costituisce un «invenzione» organizzativa attuata per favorire il raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- portare al livello degli operatori alcune funzioni e attività svolte, nell'organizzazione tradizionale delle fotoriproduzioni, dai capiturno e da organismi di impostazione e controllo-tecnico (Controllo Qualità, Servizi Tecnici);
- sviluppare e valorizzare la professionalità degli operatori;
- far interiorizzare e rendere operativa la logica di lavoro per commessa;
- aprire spazi di gestione attraverso il riconoscimento dei differenziali di professionalità, l'introduzione di meccanismi e processi di valutazione delle prestazioni.

Il «leader tecnico» è concepito come una soluzione dinamica e aperta, come un fattore di sviluppo organizzativo.

In questo senso, esso non costituisce una nuova posizione di lavoro, un embrione di figura gerarchica o di controllore della qualità ma un arricchimento di ruolo di cui si auspica un'ampia e progressiva estensione tra gli operatori.

Dunque, i «leaders tecnici» non sono un «numero chiuso»; l'accesso alla funzione è aperto a quanti acquisiranno nel tempo la professionalità necessaria: tutti gli operatori possono diventare «leaders tecnici». In questo caso, le esigenze di coordinamento potrebbero essere soddisfatte distribuendo la responsabilità del coordinamento tecnico delle diverse commesse (o lotti) tra i diversi operatori in modo da avere un «leader» per ciascun lavoro.

Il concetto di team-working è congruente con la logica dei sistemi integrati; tuttavia, esso appare insufficiente per definire la logica e la struttura delle relazioni, intra e inter-organizzative, dell'intero Stabilimento delle Nuove Preparazioni.

Questo è costituito, oltre che dall'area dei sistemi integrati, da una stazione di impostazione e programmazione, dall'area di videoimpaginazione e dall'area «tastiera».

Queste unità organizzative sono collegate tra di loro e con unità organizzative e ruoli esterni (enti tecnici e di programmazione dei cicli di produzione a valle, redazioni, clienti terzi, fornitori esterni di prestazioni) attraverso un complesso di relazioni che è dinamico e ha una struttura reticolare.

Il concetto che meglio corrisponde alla logica di questa struttura di relazioni è il *net-working*

Operare all'interno di una rete significa affrontare problemi e mantenere rapporti che spesso non possono essere gestiti attraverso un immediato e univoco riferimento a ben definite competenze e responsabilità e a una ben definita linea di comunicazione e comando ma che richiedono decisioni coordinate, processi

di comunicazione continui e caratterizzati da un elevato livello di informalità e un adeguato «software orizzontale» fatto di capacità di interazione «trasversale» e di ricerca delle sinergie interne e esterne alle singole aree o unità organizzative.

I processi sin qui descritti costituiscono, rispetto agli approcci e alle modalità di lavoro tradizionali nell'area delle preparazioni, delle innovazioni radicali.

La tabella (pag. 111) e la figura (pag. 112) che seguono riassumono i cambiamenti verificatisi nelle tecnologie, nell'organizzazione e nelle professionalità.

2. L'apprendimento come processo continuo

I cambiamenti sinteticamente descritti in precedenza investono non solo il «sapere» e il «saper fare», cioè la sfera della professionalità in senso stretto, ma anche la mentalità, i valori e i modelli culturali di riferimento.

I contenuti, la rapidità, la frequenza, vale a dire il grado ed il tasso, dei processi innovativi che oggi investono l'industria modificano i termini del problema della formazione.

Non si tratta solo di favorire l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze specifiche immediatamente necessarie per operare nei nuovi contesti tecnici ma si tratta anche, e soprattutto, di favorire l'interiorizzazione di diversi valori e paradigmi culturali e di promuovere lo sviluppo di diversi atteggiamenti.

Si tratta, ad esempio, di passare dalla rappresentazione, ancora ampiamente diffusa e fortemente radicata, del cambiamento come evento eccezionale, come fenomeno transitorio e minacciante a una rappresentazione del cambiamento come processo continuo e inevitabile che comporta rischi ma anche opportunità.

Le esperienze di cambiamento, di formazione e di riconversione-riqualificazione a cui la Scuola Grafica di San Zeno può far riferimento evidenziano che la *disponibilità al cambiamento*, *l'adattabilità*, *l'apertura al nuovo* sono fattori culturali fondamentali per accettare ed affrontare efficacemente i numerosi cicli di apprendimento e di ristrutturazione delle proprie conoscenze che ogni lavoratore dovrà vivere nel corso della sua attività professionale.

Oggi «sapere essere» significa «saper cambiare».

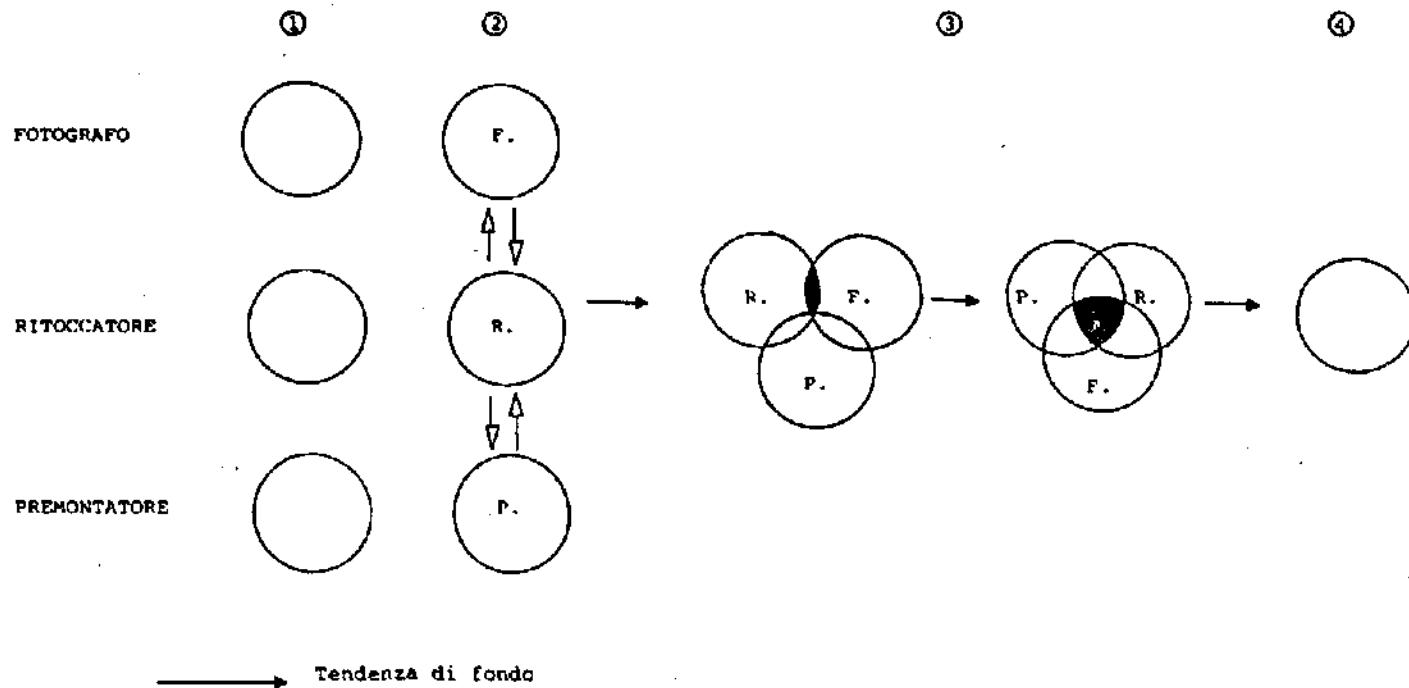
In situazioni caratterizzate da significativi e continui cambiamenti, il fattore critico di successo è rappresentando non già dalla *sostituzione di conoscenze*, competenze tecniche e modalità operative nuove a conoscenze, competenze tecniche e modalità operative obsolete ma dall'*acquisizione della capacità di apprendimento in continuo*.

I mutamenti intervenuti negli ultimi anni all'interno del quadro concorrenziale e dei sistemi di produzione del settore grafico, fanno della capacità di apprendimento in continuo una formidabile arma competitiva.

TABELLA 1. Ciclo di fotocoproduzione: Quadro sinottico dello sviluppo della tecnologia, dell'organizzazione e delle professionalità

Situazione tecnico-organizzativa	Modello di professionalità	Procedura tipica di controllo/regolazione	Grado di razionalizzazione tecnica
<p><i>Mestiere tradizionale da prima manifattura</i> Gruppi professionali fortemente distinti sul piano tecnico-culturale e sul piano organizzativo: microcosmi e reparti separati (fotografia, ritocco premontaggio). Organizzazione monolitica. Orientamento alla fase. Coordinamento gerarchico. Elevata specializzazione funzionale; strutture e ruoli di programmazione, impostazione e controllo tecnico del processo di trasformazione (ufficio programmi, servizi tecnici, controllo qualità).</p>	<p>Mestiere individuale: conoscenze e capacità operative e tecnico-operative relative a una singola fase del processo di trasformazione. Patrimonio professionale, essenzialmente basato sulla pratica operativa, configurantesi come insieme di conoscenze empiriche non sistematizzate, acquisito attraverso un lungo processo di accumulazione e disposto su più livelli di stratificazione successive. Presenza di «famiglie» e gerarchie professionali. Culture professionali incommensurabili: linguaggi diversi e reciprocamente intraducibili.</p>	<p><i>Trial and error</i> Il risultato si raggiunge per approssimazioni successive: esistono check points intermedi e finali ma mancano feedback diretti e tempestivi tra le diverse figure professionali coinvolte nella lavorazione della medesima commessa.</p>	<p>Scarsa codificazione della casistica. I dati dell'esperienza non sono stati sistematizzati e non esiste una «memoria» tecnica centrale. Scarsa ripetibilità e omogeneità dei risultati. Tendenza a «riscoprire» le soluzioni.</p>
<p><i>Organizzazioni innovative in presenza di tecnologie nuove</i> Linee di fotocoproduzione incentrate sugli scanner e gestite da unità di lavoro composte dall'insieme delle diverse commesse. Orientamento al ciclo. Elementi di logica di lavoro per commessa. Elementi di coordinamento per adattamento reciproco. Deburocratizzazione: assegnazione, in parte al capo e in parte agli operatori di attività prima svolte da enti e ruoli specializzati.</p>	<p>Professionalità come insieme di conoscenze e capacità che si riferiscono all'intero ciclo di trasformazione o a un segmento ampio e significativo di esso. Patrimonio professionale costituito, oltre che dalle conoscenze e dalle capacità operative e tecnico-operative legate alla pratica, da alcune conoscenze e capacità tecniche più strutturate e formalizzate. Professionalità che si esprime non solo nelle iniziative individuali ma anche in interdipendenza consapevole e finalizzata con altri (lavoro di gruppo).</p>	<p><i>Feedback</i> Il sistema di controllo-regolazione si basa su processi di retroazione ad anello chiuso. <i>Permanente tendenza a procedere per tentativi</i> Sia per i limiti delle tecnologie che per la persistenza di una mentalità di mestiere (empirismo, privilegiamento del momento operativo) dovute anche alla coesistenza di professionalità nuove (scanneristi) e professionalità tradizionali (ritocatori e premontatori).</p>	<p>Definizione di alcuni standards e di alcune procedure tecniche ma set up iniziale ancora affidato in buona misura all'esperienza dei singoli. Maggiore omogeneizzazione di culture professionali e linguaggi in riferimento a informatica, scanner, incisione.</p>
<p><i>Sistemi integrati</i> Organizzazione «cellulare». Team-working. Polivalenza e intercambiabilità degli operatori. Logica di lavoro per commessa. Ricomposizione funzionale: attribuzione ai gruppi di lavoro di compiti di impostazione e coordinamento tecnico, di definizione e gestione del programma operativo, di controllo qualità. Coordinamento prevalentemente per adattamento reciproco.</p>	<p>Operatore di sistema integrato: professionalità costituita da conoscenze e capacità tecniche riguardanti l'intero sistema e da capacità relative ai rapporti socio-organizzativi (lavoro di gruppo). Patrimonio di conoscenze strutturato e formalizzato. Rispetto alle competenze specifiche acquisiscono rilievo l'approccio sistematico, la capacità di pensare per modelli e la capacità di apprendimento in continuo. Linguaggio comune e formalizzato.</p>	<p><i>Feedback o regolazione anticipata</i> Prima della trasformazione devono essere operate scelte tecniche sulla base della valutazione congiunta dei parametri tecnico/economici di commessa e dei parametri di processo.</p>	<p>Codificazione della casistica e utilizzo dei programmi. Esiste una «memoria tecnica» del sistema. Standards, procedure tecniche e metodologie di lavoro razionali. Sulla base di un'analisi preliminare e della prefigurazione del risultato finale, decisioni tecniche anticipate.</p>

FIGURA 1. — Rappresentazione dei cambiamenti avvenuti nella professionalità degli operatori di fotoreproduzione in seguito alle innovazioni verificatesi nel sistema tecnico e nel sistema organizzativo.



1. — Organizzazione per mestieri e mansioni.

2.3. — Fasi di sviluppo della professionalità all'interno di una situazione caratterizzata da gruppi di lavoro incentrati sugli scanner.

4. — Operatore di sistema integrato: professionalità unica, pur con possibili specificazioni e differenziazioni ("leaders tecnici").

Nel passato, la curva di apprendimento aveva rappresentato una barriera all'entrata di nuovi concorrenti nel mercato e, al tempo stesso, un fattore di successo per le aziende detentrici di un consistente patrimonio di esperienze e professionalità.

L'accumularsi di conoscenze e competenze relative ai prodotti, al processo di trasformazione e al processo di integrazione organizzativa comportava una posizione concorrenziale in termini di rapporto tra costi, qualità e servizio.

Con l'introduzione massiccia dell'informatica e dell'elettronica nelle fasi «chiave» del ciclo produttivo, tutti i competitori possono, con investimenti consistenti ma non proibitivi, accedere alle stesse tecnologie.

I metodi di lavoro si razionalizzano, diventano più omogenei e la qualità si assesta, in linea di tendenza, su un livello medio-alto che tutti gli stampatori sono in grado di raggiungere.

La curva di apprendimento si accorcia notevolmente: il tempo necessario alla formazione degli operatori e dei tecnici si riduce sensibilmente, a condizione che si predispongano appropriati interventi formativi e si razionalizzino le modalità di lavoro.

Di conseguenza, il vantaggio competitivo delle aziende legate alle forme organizzative, ai modi di lavorare e alle professionalità tradizionali viene meno.

Anzi, il vantaggio può trasformarsi in uno svantaggio perché la tradizione tecnica e culturale del mestiere impone vincoli e determina resistenze all'introduzione e all'utilizzazione ottimale delle nuove tecnologie: ciò può avvantaggiare un nuovo concorrente non condizionato da quei vincoli e da quelle resistenze o un competitore dotato di una maggiore capacità di apprendimento e di innovazione.

Inoltre, la riqualificazione dei detentori delle professionalità tradizionali è un processo complesso, a volte più difficile e costoso della qualificazione di giovani con una buona formazione di base.

Nella situazione attuale, quindi, la «capacità di imparare ad imparare», la capacità di progettare soluzioni innovative, di implementare rapidamente e utilizzare in modo appropriato l'innovazione costituiscono uno dei fondamentali fattori di competitività.

L'imparare ad imparare è, in ultima analisi, più importante di ciò che di volta in volta si impara.

Questo enunciato vale tanto per l'individuo quanto per l'organizzazione: i problemi, le esigenze e i processi di cambiamento attuali richiedono lo sviluppo di un'adeguata capacità di apprendimento sia a livello delle organizzazioni che delle persone.

Ora, lo sviluppo di questa capacità non è il risultato di misure organizzative

straordinarie e di speciali azioni formative ma, piuttosto, il risultato di un complesso, ampio e profondo processo di sviluppo organizzativo che investe sia la dimensione «hard» (strutture, sistemi di gestione, procedure) che quella «soft» (risorse umane, stili di gestione, valori, etc.) dell'organizzazione.

In altre parole, l'apprendimento in continuo presuppone approcci manageriali, sistemi e processi organizzativi appropriati.

3. L'organizzazione come meccanismo o come cervello?

La teoria e la pratica tradizionali dell'organizzazione si basano, com'è noto, su idee e approcci di tipo meccanicistico.

Secondo questa teoria e questa pratica, progettare un'organizzazione significa, sostanzialmente, disegnare una ben definita struttura formale di posizioni, definire precisamente autorità e responsabilità, specificare in modo chiaro i compiti e raggrupparli in mansioni, tracciare ben definite linee di comando, identificare sistemi e meccanismi di coordinamento e controllo.

La teoria classica dell'organizzazione individua nella mansione¹⁰ l'unità costitutiva, la prima pietra, il principio ordinatore del lavoro organizzato.

Si costruisce, si studia e si controlla un mondo, l'organizzazione aziendale, a partire dalla mansione.

Essa si configura come:

- unità di analisi;
- unità di progettazione;
- unità di misura e controllo;
- unità di formazione del lavoro.

Col taylorismo, in modo speciale, si passa da un mondo relativamente disordinato a un mondo ordinato.

Si tratta di un ordine di tipo meccanico e non organico; l'azienda è concepita come aggregato, come somma di mansioni.

L'assunto di fondo del modello classico e, in modo particolare, del taylorismo è quello della prevedibilità degli eventi e della predeterminabilità dei modi di intervento su di essi.

Secondo questo modello, le persone devono essere «adattate» a una struttura organizzativa predefinita.

¹⁰ Per mansione si intende, in generale, un raggruppamento più o meno ampio e complesso di compiti predeterminati e formalizzati.

Nel nucleo operativo (cioè nei settori in cui si realizzano i prodotti e i servizi fondamentali) delle organizzazioni che si ispirano al modello classico, le mansioni sono, in generale, molto specializzate sia in senso orizzontale che in senso verticale e, quindi, sono piuttosto ristrette e povere.

A tale scopo, il comportamento organizzativo viene formalizzato e regolamentato.

Questo «adattamento» è inteso come una fondamentale condizione di razionalità ed efficienza.

Non devono esservi «vuoti» nello schema organizzativo formale e deve esserci un'elevata corrispondenza tra questo e il comportamento delle persone.

Ma, a un certo punto, lo scenario si modifica, vengono meno alcuni presupposti e abbiamo:

- tecnologia non stabile;
- merceologia non stabile;
- andamento del mercato non lineare;
- composizione e struttura della forza lavoro in mutamento.

Le principali variabili in gioco si mettono in movimento in un processo multilineare caratterizzato non da additività ma da fluttuazioni.

Allora, le idee-forza e gli assunti di base della teoria e della pratica classiche dell'organizzazione vanno in crisi.

In particolare, la concentrazione verso l'alto delle conoscenze, delle informazioni e delle decisioni previste dal modello di organizzazione classico si rivela insufficiente a garantire una capacità adeguata di controllo-regolazione di quegli elementi di incertezza, di quegli atomi di instabilità che si è convenuto di chiamare «varianze».

Le varianze non possono essere arrestate, minimizzate o gestite esclusivamente a livello del management e delle funzioni specialistiche; occorre distribuire ampiamente nell'organizzazione risorse e capacità per prevenire, minimizzare e gestire la variabilità.

Se si analizza l'ambiente in cui operano, oggi, le aziende grafiche si può rilevare facilmente che esso è caratterizzato da un'elevata instabilità: il quadro competitivo, i prodotti-mercato, la tecnologia, la composizione della forza-lavoro, il sistema di relazioni industriali evidenziano variazioni significative, frequenti, rapide e spesso non lineari.

Si delinea una prospettiva caratterizzata da incertezze e da possibilità di sviluppo multidirezionali, a opzioni multiple.

In questo scenario, l'idea dell'*azienda come sistema di apprendimento* assume un notevole valore esplicativo e pratico.

Questa idea svincola la teoria dell'organizzazione dagli assunti classici e tayloristici, l'affranca dalla metafora meccanicistica e la raccorda alle ricerche sulla struttura e il funzionamento degli organismi.

Tra le entità organiche, il cervello è quella che attira maggiormente, oggi, l'attenzione degli studiosi dell'organizzazione.

Cosa significa progettare e gestire l'organizzazione facendo riferimento all'immagine del cervello?¹¹

Esso costituisce l'entità organica dotata della più elevata flessibilità e creatività.

Il cervello è un sistema che si contraddistingue, tra l'altro, per il tipo di capacità di apprendimento che possiede.

Alcune forme di apprendimento sono messe in atto dai sistemi cibernetici costruiti dall'uomo.

Anche il termostato, ad esempio, manifesta una certa capacità di apprendimento: controlla l'andamento della variabile «temperatura», registra eventuali variazioni e, quando esse superano determinati limiti prefissati, attiva degli interventi correttivi, inviando un segnale di comando al sistema di riscaldamento.

Si tratta di un processo di autoregolazione basato su una retroazione negativa (feedback).

Abbiamo a che fare, in questo caso, con una forma di apprendimento il cui limite, tuttavia, è rappresentato dagli standards e dalle norme prefissate.

Il termostato non è in grado di valutare l'adeguatezza degli standards e delle norme operative esistenti e di stabilirne di diversi.

Il cervello, invece, possiede queste capacità di riflessione critica. Esso è in grado di sviluppare sia un apprendimento del primo tipo (a circuito singolo) che del secondo tipo (a circuito doppio).

La figura che segue (pag. 117) evidenzia le differenze tra l'apprendimento a circuito singolo e quello a circuito doppio¹².

Dunque, uno dei fondamentali elementi che distinguono l'apprendimento del cervello da quello di un sistema cibernetico, sia esso semplice come un termostato ad uso domestico o complesso come un sistema computerizzato di gestione di un processo industriale, è la capacità di mettere in discussione e di modificare gli standards, le norme e i sistemi operativi dati: in altre parole, la creatività¹³.

¹¹ Su questo argomento, di notevole interesse sono le riflessioni e le tesi sviluppate da Gareth Morgan nel libro «Images of Organization», SAGE Publications, Beverly Hills, 1986.

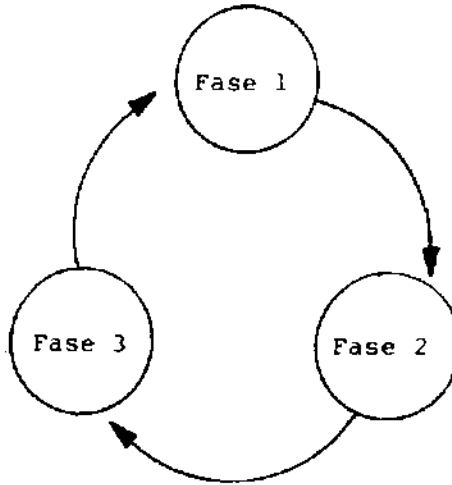
¹² La figura è tratta da Gareth Morgan, *Op. cit.*, p. 88.

¹³ Gli sviluppi delle ricerche e delle applicazioni nel campo della Intelligenza Artificiale hanno, sulla base dei progressi della «ingegneria della conoscenza», portato alla costruzione di «sistemi esperti» in grado di fare inferenze e deduzioni a partire dalle informazioni possedute, di applicare le conoscenze alla soluzione di problemi, di prendere decisioni, di apprendere e di sistematizzare le conoscenze.

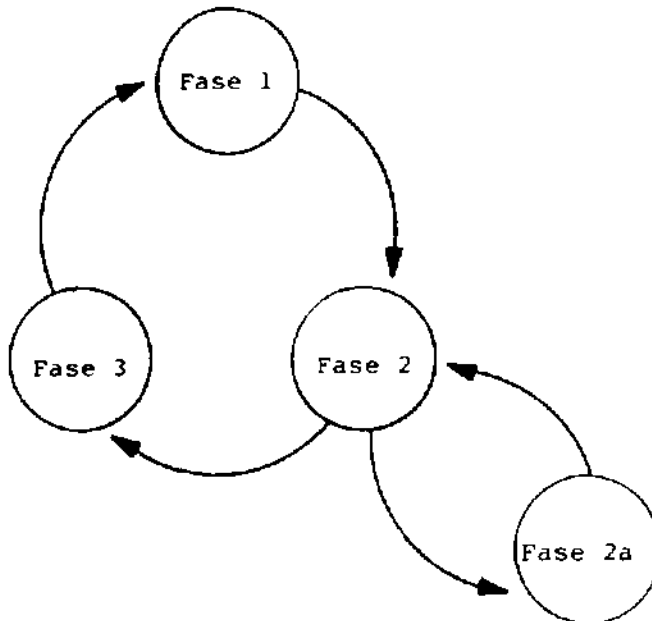
Tuttavia, si tratta di applicazioni che, a causa dei limiti del software e dell'hardware, non si avvicinano ancora, in termini di creatività, alle capacità del cervello.

FIGURA 2 : Apprendimento ad anello singolo e ad anello doppio

L'apprendimento ad anello singolo si basa sulla capacità di individuare e correggere un errore in relazione a una data serie di norme operative:



L'apprendimento ad anello doppio dipende dalla capacità di ottenere una duplice visione della situazione mettendo in questione la validità delle norme operative:



- Fase 1. = il processo di analisi e controllo dell'ambiente
- Fase 2. = il confronto di queste informazioni con le norme operative
- Fase 2a = il processo di valutazione della validità delle norme
- Fase 3. = il processo di avviamento dell'azione appropriata

Il cervello è in grado di *imparare ad imparare*, cioè di tornare criticamente sulle conoscenze acquisite e di svilupparle in modo innovativo.

Pertanto, esso è in grado di dispiegare anche un particolare tipo di autoregolazione che non tende a ricreare l'equilibrio e l'organizzazione preesistenti (morfofasi) ma tende a costituire un diverso equilibrio e una diversa organizzazione (morfofasi).

Questa proprietà del cervello è funzione di due sue caratteristiche: la connettività, cioè la fittissima e dinamica rete di relazioni in cui ogni cellula nervosa (neurone) è inserita; la presenza dell'intero in ogni singola parte (ogni neurone è un minielaboratore, e ogni parte del cervello svolge funzioni specialistiche ma partecipa a funzioni più generali).

Il riferimento all'immagine del cervello permette quindi di pensare a forme organizzative «cellulari», inserite in un network e dotate non solo delle capacità e delle risorse necessarie al mantenimento degli equilibri e della rotta dati (attraverso la retroazione negativa che permette al sistema la correzione delle eventuali deviazioni rispetto al corso prestabilito) ma anche di quelle necessarie all'autoorganizzazione, cioè alla valutazione degli equilibri e della rotta dati e alla loro eventuale modificazione (attraverso l'apprendimento a circuito doppio).

Indubbiamente, la metafora del cervello può rivelarsi estremamente suggestiva e utile nella ricerca di categorie, concetti e criteri nuovi da utilizzare nello studio e nella progettazione delle organizzazioni.

Nello studio e nella progettazione delle organizzazioni complesse si è prestata attenzione, e questo già costituisce un allontanamento dall'impostazione classica, alle capacità di autoregolazione proprie di determinate forme organiche, si pensi agli equilibri omeostatici, ma non si è ancora dedicata abbastanza attenzione alle esigenze e alle capacità di apprendimento a circuito doppio tipiche del sistema «cervello».

In questa sede, comunque, ci interessa solo sottolineare che rappresentarsi, progettare e gestire l'organizzazione aziendale come un sistema di apprendimento significa immaginare, inventare ed attivare i sistemi, i meccanismi e i processi in grado di favorire lo sviluppo delle capacità di autoregolazione e di innovazione necessarie per rispondere con successo alle sfide provenienti da un ambiente turbolento.

Le caratteristiche di questo ambiente sollecitano l'adozione di modelli organizzativi, di modelli manageriali e di sistemi di gestione e sviluppo delle risorse umane in grado di favorire la flessibilità e l'innovazione.

Questo tipo di modelli e di sistemi, che ha già trovato una concreta attuazione nelle esperienze di aziende di successo di diversi settori industriali, prevede, tra l'altro:

— il dislocamento della professionalità, delle conoscenze e delle responsabilità necessarie a una gestione efficace ed efficiente delle variazioni nel luogo più prossimo a quello in cui esse si generano;

— l'attivazione di un ampio numero di ruoli nell'attività di identificazione e di interpretazione dei segnali provenienti dall'ambiente esterno;

— la promozione di capacità di innovazione ampiamente diffuse all'interno dell'organizzazione.

Le attività di individuazione e decodificazione dei segnali provenienti dall'esterno e le attività di innovazione sono, all'interno dei modelli tradizionali di organizzazione, concentrate verso l'«alto» dell'organizzazione e sono strutturate come attività specializzate, localizzate e «separate» dal complesso delle attività operative dell'azienda.

Nei modelli manageriali emergenti, invece, la diffusione ampia della funzione di «ascolto» e della funzione di innovazione è considerata come una precondizione necessaria per cogliere i «segnali deboli» e dispiegare un'adeguata flessibilità e capacità di risposta agli stimoli provenienti dall'ambiente.

Il filone di studi sull'intrapreneuring, sull'imprenditorialità interna¹⁴, fornisce un notevole contributo alla comprensione del rapporto tra cultura organizzativa, modelli gestionali e processi di innovazione.

Questi si sviluppano adeguatamente quando l'azienda funziona come sistema di apprendimento.

Ora, l'apprendimento avviene per tentativi ed errori, cioè con modalità e secondo una logica che sono incoerenti con le modalità di funzionamento e la logica delle organizzazioni burocratizzate.

Queste ostacolano le iniziative che fuoriescono dagli schemi organizzativi e comportamentali esistenti, inibiscono l'assunzione di rischi per sperimentare nuove idee e spingono le persone a comportarsi in modo conforme alle regole anche quando ciò va a discapito dei risultati.

L'innovazione, invece, presuppone condizioni organizzative (ruoli, processi, strumenti, sistemi di gestione, etc.) e riferimenti culturali (valori, simboli, miti, etc.) in grado di garantire la capacità e la possibilità di assumersi rischi, di sperimentare nuove idee, di imparare dagli errori e di sopravvivere ad essi.

Il lavoro per progetto, i gruppi di lavoro interfunzionali e interdisciplinari costituiti per sviluppare iniziative di innovazione, i circoli di qualità, i ruoli di

¹⁴ Sull'«intrapreneuring» come fattore fondamentale di successo è incentrato il best seller di GIFFORD PINCHOT III, *Intrapreneuring, Why Don't Have to Leave the Corporation to Become an Entrepreneur*; Harper & Row Publishers, New York, 1985 (trad. it., *Intrapreneuring, L'imprenditore*, Milano, Sperling & Kupfer, 1986).

integrazione, i ruoli che presidiano l'ambiente, le joint ventures per nuovi business, i sistemi e le procedure che favoriscono l'interfunzionalità, i sistemi di gestione per obiettivi: questi sono alcuni esempi di meccanismi e processi organizzativi che possono favorire la connettività, l'integrazione orizzontale e possono costituire occasioni e modalità di accrescimento della capacità di apprendimento dell'organizzazione.

4. Cultura organizzativa e cambiamento

Il tema della cultura organizzativa occupa, da qualche anno, una posizione centrale nelle discussioni e negli studi sulla gestione dell'impresa¹⁵.

Ma ciò che più conta, al di là della letteratura manageriale e della pubblicistica sugli approcci manageriali emergenti, è che nella gestione concreta delle aziende, nel governo dei processi di cambiamento strategico e organizzativo si comincia ad annettere una importanza notevole alla dimensione culturale.

Riteniamo, quindi, utile, proprio al fine di ricostruire un aspetto rilevante del complesso quadro nel quale si inseriscono i processi di innovazione e i connessi interventi educativi, analizzare brevemente la funzione della cultura organizzativa nella vita dell'azienda.

Le considerazioni che seguono sono tese a esplorare una dimensione di sfondo che deve essere tenuta presente nell'elaborazione e nella realizzazione di progetti di cambiamento organizzativo e, in modo particolare, nella elaborazione e nella implementazione di programmi di formazione a loro sostegno.

La cultura organizzativa di un'azienda può essere definita come il complesso di convinzioni, di valori e di norme comportamentali assunto, in modo più o meno consapevole, come valido dai membri dell'organizzazione.

Tali convinzioni, valori e norme sono il risultato di un complesso processo di apprendimento collettivo.

Gli individui e i gruppi «sperimentano» nel corso della loro loro pratica organizzativa la validità di determinati valori, convinzioni e norme comportamentali e apprendono, interiorizzano quelli che hanno ricevuto rinforzi positivi, che hanno avuto successo, che hanno «funzionato» nel confronto con i problemi di integrazione interna e di sopravvivenza dell'organizzazione.

La cultura organizzativa si struttura, si consolida e si sviluppa in funzione

¹⁵ Un'ampia ricostruzione del dibattito sulla «cultura aziendale» e indicazioni bibliografiche sull'argomento sono contenute in DE FILIPPIS C., *La cultura organizzativa: una variabile «chiave» nei processi di trasformazione dell'impresa*, «il Risparmio», n. 3, maggio-giugno '87.

delle concrete condizioni di apprendimento in cui individui e gruppi operano e diventa anche un paradigma comportamentale diffuso.

Ad esempio, i successi ottenuti in passato dalle Officine Grafiche Mondadori, la loro posizione leader nel campo dell'alta qualità hanno ingenerato e diffuso a lungo tra i dipendenti la convinzione della indiscussa superiorità tecnico-professionale della Mondadori e il mito della qualità come espressione di tale superiorità.

Questa convinzione e questo mito hanno caratterizzato per un lungo periodo la cultura dell'azienda e hanno influenzato il modo di pensare e di operare in tutti i settori e a tutti i livelli dell'organizzazione.

Il ritoccatore che, secondo un approccio tipico della cultura di mestiere, lavorava tutte le commesse allo stesso modo, in base allo standard «assoluto» della «massima qualità», prescindendo dalle caratteristiche tecnico/economiche delle singole commesse, costituisce un caso esemplare di comportamento conforme a un aspetto di una cultura che permeava la organizzazione e la gestione dell'azienda.

Ne sono conseguiti, tra l'altro, la tendenza dell'azienda a chiudersi in se stessa e, in particolare, un forte disinteresse al suo interno per i tentativi e le esperienze sviluppati dalla concorrenza.

La stessa innovazione tecnologica, tradizionale punto di forza e motivo di orgoglio dell'azienda, tendeva a svilupparsi per «partenogenesi», come processo stimolato da motivazioni interne piuttosto che da un confronto sistematico con le iniziative della concorrenza.

Una delle ipotesi di base della cultura delle Officine Grafiche era che il futuro costituisce un'estrapolazione del passato e che i fattori di successo del passato garantiscono il successo anche nel futuro.

Questi elementi culturali (ipotesi di base, credenze, miti), una volta interiorizzati e consolidati sulla base di risultati positivi e di esperienze vincenti, hanno continuato ad operare anche quando, all'inizio degli anni '80, non erano più giustificati sul piano tecnico e non corrispondevano ai nuovi rapporti determinati nel quadro competitivo.

Infatti, i primi segni di crisi di competitività (ad es., la perdita di alcune grandi commesse) venivano interpretati in termini di «non siamo più capaci di lavorare come una volta», cioè come conferme e non come confutazioni di impostazioni e approcci consolidati.

Una volta appresi, certi elementi culturali (valori, miti, credenze) sono dati per «scontati» e si tende a non metterli in discussione.

Dalle considerazioni fatte a proposito della cultura aziendale si può concludere che la dimensione «soft» dell'organizzazione, la cultura organizzativa va

attentamente tenuta presente dal management di un'azienda perché influenza significativamente il comportamento organizzativo (delle persone e dei gruppi) e condiziona fortemente la realizzazione delle strategie e dei cambiamenti organizzativi.

Se ci si attende dalle persone un diverso comportamento organizzativo, e se esso è in contrasto con le ipotesi di base, con gli assunti di fondo della cultura esistente, allora è necessario attivare un cambiamento culturale.

Ma una cultura organizzativa non si cambia attraverso una semplice azione orientata a questo scopo, attraverso la divulgazione di nuove ipotesi di base e di nuovi valori o attraverso «decreti» del top management.

Nel quadro di una concezione della cultura aziendale come processo di apprendimento, la cultura non è riducibile alle enunciazioni generali, alle raccomandazioni e alle attese del gruppo dirigente o dei principali leaders dell'azienda.

Queste enunciazioni, i valori ed i parametri culturali assunti ed enunciati dal gruppo dirigente o dal capo dell'azienda si traducono in cultura organizzativa, in «senso comune» e diventano paradigma comportamentale diffuso solo se si definiscono determinate condizioni di apprendimento, cioè se la pratica reale dell'organizzazione le corrobora e ne verifica la reale funzionalità rispetto ai problemi da affrontare.

Ad esempio, se il top management dell'azienda dichiara che è importante l'innovazione e la capacità di iniziativa ma poi, nel funzionamento concreto dei sistemi gestionali aziendali, la creatività e i comportamenti innovativi sono frustrati mentre sono previsti il conformismo alle regole e l'operare per adempimenti e prescrizioni; in questo caso, ciò che viene assunto dal personale come parametro di comportamento e tende a trasformarsi in paradigma culturale, in valore, è l'osservanza delle norme esistenti, il rispetto delle «regole», la convinzione che i problemi vanno affrontati solo sulla base delle indicazioni e delle direttive dei livelli gerarchici superiori.

Una cultura organizzativa si cambia ristrutturando le condizioni e i processi di apprendimento collettivo esistenti.

Le modalità e i tempi di questi cambiamenti variano in funzione di una pluralità di fattori:

- stadio di vita dell'azienda (fondazione e crescita iniziale, media età, maturità);
- forza e pervasività della cultura esistente (il grado di influenza sui membri dell'organizzazione, l'ampiezza e la profondità della sua penetrazione);
- profondità dei cambiamenti auspicati (il livello della cultura che deve essere trasformato: le norme comportamentali, i valori o le ipotesi di base).

Nel caso di un'azienda matura, caratterizzata da una cultura forte e perva-

siva, il cambiamento dei livelli più profondi della cultura, si configura come un «turnaround», una radicale inversione di tendenza.

Per avviare un «turnaround» è necessario, in primo luogo, sbloccare, «scongellare» la cultura dell'organizzazione: le persone comprendono che alcuni dei modi tradizionali di operare sono inadeguati, obsoleti.

Il «turnaround» — scrive Schein — coinvolge normalmente, tutti i membri dell'organizzazione, così le caratteristiche disfunzionali della vecchia cultura diventano chiaramente visibili a ciascuno. Il processo di sviluppo di nuove ipotesi di fondo è un processo di ridefinizione cognitiva attraverso l'educazione e la guida; cambiando le strutture ed i processi, dove necessario; prestando molta attenzione alle dimostrazioni di apprendimento delle nuove modalità e ricompensandole prontamente; creando nuovi slogan, storie, miti e riti e spingendo in altri modi le persone verso i nuovi comportamenti. Tutti i meccanismi di cambiamento possono entrare in gioco, ma è la capacità di imposizione del manager del cambiamento la chiave dei «turnarounds»¹⁶.

I «turnarounds» richiedono un opportuno dosaggio di coercizione e partecipazione.

La persuasione coercitiva può rivelarsi necessaria per attuare interventi straordinari e urgenti e per ottenere alcuni comportamenti desiderati.

Essa, però, si risolve in una sottomissione formale del personale a ciò che è imposto e non in una accettazione sostanziale dei nuovi indirizzi.

La partecipazione, invece, produce, se opportunamente guidata, non solo accondiscendenza ma anche sostanziale comprensione e accettazione delle decisioni innovative.

Essa, sebbene gli approcci partecipativi siano complessi da gestire e richiedano una certa quantità di tempo porta, in generale, a cambiamenti più stabili e condivisi dai membri dell'organizzazione.

Si può dire, in conclusione, che non esiste un approccio «vincente», una «one best way» al cambiamento culturale.

Vi sono invece, molteplici opzioni e strumenti che vanno adottati e, eventualmente, combinati, tenendo conto delle caratteristiche della situazione e degli obiettivi perseguiti.

¹⁶ E. SCHEIN, *How Culture Forms Develops and Changes*, in KILMAN SAXTON, *Serpa and Associates, Gaining Control of the Corporate Culture*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1985, p. 41.

5. Innovazione e coinvolgimento del personale: il caso Mondadori

Durante il processo di ristrutturazione finalizzato a un forte recupero di produttività e di competitività che ha avuto luogo nelle Officine Grafiche Mondadori nel periodo 1983-1985, sono state sperimentate con successo alcune modalità di coinvolgimento del personale nella ricerca e nell'implementazione di soluzioni innovative di problemi tecnici e organizzativi.

La Direzione Aziendale aveva stipulato, inizialmente, un accordo «quadro» con le organizzazioni sindacali sulle linee di intervento in materia di organizzazione, sulla politica commerciale, sugli investimenti, sugli esuberi di personale e sulla gestione degli stessi.

Essa, successivamente, aveva attuato alcuni interventi urgenti e straordinari rivolti a un immediato recupero di efficienza: una prima riduzione del personale in esubero, il ridimensionamento o lo scioglimento di alcune unità organizzative e il taglio di alcune voci di spesa.

Nello stesso tempo, la Direzione Aziendale si era posta il problema dell'avviamento di un processo di sviluppo organizzativo indirizzato alla realizzazione di più profondi cambiamenti sul terreno dell'organizzazione, dei modi di lavorare, della professionalità e della cultura.

Questi cambiamenti erano stati ritenuti la premessa di un più consistente aumento di produttività e di competitività nel medio e lungo termine.

Le linee-guida della riorganizzazione erano:

- maggiore orientamento al mercato e ai clienti;
- specializzazione degli stabilimenti per tipo di prodotto-mercato;
- deburocratizzazione della struttura, aumento dell'integrazione funzionale e della flessibilità dell'organizzazione;
- decentramento decisionale, arricchimento dei ruoli e maggiore responsabilizzazione a tutti i livelli su attività e risultati;
- riduzione degli organici (di macchina, di reparto e di ufficio) per colmare o, quanto meno, inizialmente, ridurre, il differenziale di efficienza rispetto alla concorrenza più qualificativa;
- promozione di uno sviluppo generalizzato delle professionalità congruente con le ampie e spesso radicali trasformazioni tecnologiche e organizzative in atto.

Per evitare che l'organizzazione e la cultura consolidata vanificassero gli sforzi e le iniziative di cambiamento, erano stati attivati tre progetti organizzativi: uno sull'area della produzione, un secondo su alcune aree impiegate (commerciale, pianificazione e servizi di supporto alla produzione) e un terzo sui sistemi informativi.

Il lavoro dei progetti aveva prodotto proposte e interventi ma aveva anche

messo in evidenza la grande difficoltà a implementare le soluzioni auspiccate senza la comprensione e l'interiorizzazione da parte del personale e, in primo luogo, del management intermedio, delle ipotesi di base e delle linee-guida della riorganizzazione.

Ad esempio, senza un cambiamento degli approcci e degli stili di gestione a livello dei capi intermedi, risultava molto difficile realizzare il previsto dislocamento nei reparti produzione e l'assorbimento, ove possibile, nel lavoro operaio, di alcune funzioni e attività svolte fino a quel momento da organismi di controllo e servizio della produzione (controllo qualità, servizi tecnici, programmazione, etc.).

Si profilava, quindi, il pericolo di una situazione di stallo che avrebbe potuto mettere in discussione la credibilità e la stessa realizzazione dell'intero progetto di riorganizzazione.

A questo punto, la Direzione Aziendale, avendo consapevolezza dell'impossibilità di ottenere per editti il cambiamento organizzativo atteso, decideva di tentare la strada del coinvolgimento attivo e pianificato dei capi e del personale nell'implementazione del disegno di cambiamento.

Questo coinvolgimento era auspicato anche da alcune consistenti componenti sindacali che ricercavano nel processo di ristrutturazione un ruolo che non si limitasse alla negoziazione della riduzione del personale e delle conseguenze, sul piano gestionale, dei cambiamenti tecnico-organizzativi ma che si esprimesse anche sul piano delle proposte e della progettualità.

Sulla base di queste diverse ma convergenti spinte e motivazioni, furono attivati numerosi gruppi «misti» di lavoro, cioè teams con funzioni di confronto tecnico e di intervento sui principali problemi di efficacia ed efficienza di specifici reparti di produzione¹⁷.

A questi teams partecipavano alcuni capi e lavoratori del reparto interessato, i delegati sindacali e il responsabile della gestione del personale dell'area, un rappresentante della funzione «formazione e sviluppo risorse umane» e alcuni responsabili delle funzioni aziendali a vario titolo coinvolte.

I direttori di stabilimento, ognuno per i reparti di sua competenza, erano i committenti e gli interlocutori principali dei gruppi di lavoro.

Essi curavano l'impostazione, l'indirizzo e controllavano i risultati dell'attività di ogni gruppo, partecipando direttamente ai momenti «cruciali» di avviamento, approfondimento dei problemi e di discussione delle proposte di intervento.

¹⁷ La costituzione del primo gruppo aveva avuto un carattere sperimentale e si era configurata come un'iniziativa «locale». Dopo i primi risultati positivi, si era deciso di estendere l'esperienza e di trasformarla in un approccio pianificato.

Il criterio fondamentale della partecipazione dei lavoratori ai gruppi non era il «gradimento politico», né la «fedeltà all'azienda» e nemmeno la rappresentatività sociale ma, innanzitutto, la capacità e la competenza tecnico/professionale¹⁸.

L'attività dei gruppi si svolgeva, in genere, durante il normale orario di lavoro dei suoi partecipanti.

Ai lavoratori che partecipavano al di fuori dell'orario normale, erano riconosciute le integrazioni salariali previste per la formazione professionale.

Solo nel caso di un gruppo di lavoro attivato su particolari problemi di razionalizzazione delle metodologie di lavoro era stata prevista l'erogazione di un premio «una tantum» subordinata al raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

I temi affrontati dai gruppi «misti» erano:

- l'organizzazione del lavoro, i ruoli e i profili professionali;
- le metodologie di lavoro;
- i rapporti con le unità organizzative confinanti;
- gli strumenti di supporto (sistema informativo, procedure, etc.);
- i bisogni di addestramento e di formazione.

Il lavoro su questi temi era esplicitamente finalizzato a recuperi di produttività e competitività e prendeva avvio da valutazioni sull'efficienza/efficacia del reparto basate su riferimenti precisi alla situazione di mercato e su confronti con la concorrenza

Attraverso il lavoro del gruppo «misto» venivano messe in circolazione, tra i lavoratori del reparto interessato, informazioni sul posizionamento nel mercato dell'intera azienda e delle lavorazioni del reparto, sull'andamento delle principali commesse, sulle valutazioni e le reazioni dei clienti, sulle possibilità e difficoltà di acquisire nuovi lavori.

Esaurita la fase «istruttoria», il gruppo di lavoro promuoveva appositi incontri informativi con tutto il personale dell'unità organizzativa al fine di socializzare la conoscenza dei termini reali del problema competitivo.

I membri del gruppo e, indirettamente, tutti i lavoratori interessati, potevano, in questo modo, verificare la effettualità dei problemi e la non strumen-

¹⁸ I lavoratori partecipanti a gruppi erano individuati attraverso una consultazione che i delegati conducevano nel reparto e una verifica con i capi sulla corretta applicazione dei criteri di partecipazione definiti. La composizione complessiva del gruppo (lavoratori, capi, tecnici, delegati, etc.) era poi valutata e formalmente approvata attraverso un incontro tra le funzioni e i ruoli aziendali interessati (gestione del personale, formazione e sviluppo, direttore di stabilimento) e i delegati di reparto assistiti da alcuni membri dell'esecutivo del consiglio dei delegati.

talità delle scelte di ristrutturazione e di innovazione operate dalla Direzione Aziendale.

A seguito di queste iniziative di coinvolgimento del personale, diminuivano le resistenze al cambiamento e veniva stimolata l'assunzione di un'ottica concorrenziale, cioè la comprensione della necessità di finalizzare ogni discorso e ogni ipotesi sulla situazione interna del reparto a un aumento della competitività locale e globale dell'azienda.

Inoltre, era favorito lo sviluppo di una consapevolezza diffusa del fatto che la produttività è un problema di tutti, e non solo del management.

I gruppi «misti», secondo un chiaro orientamento aziendale condiviso dal sindacato, dovevano essere luoghi di elaborazione di proposte e di progettazione di interventi e perciò le attività di analisi erano ridotte all'essenziale e subordinate a questa finalizzazione operativa.

In coerenza con questa impostazione, essi dovevano essere agili, non troppo numerosi, darsi programmi precisi e a tempi brevi, avere le risorse necessarie e perseguire obiettivi operativi.

Si era stabilito, anche, che i gruppi di lavoro non erano un'articolazione periferica del processo di contrattazione e non dovevano trasformarsi in sedi negoziali.

La contrattazione sindacale aveva i suoi luoghi naturali e le sue procedure e in tali luoghi e secondo tali procedure andavano definiti gli accordi.

I gruppi «misti», tuttavia, gettavano le basi tecniche degli accordi riguardanti reparti che erano oggetto del loro lavoro e ponevano le premesse per un decentramento di alcune decisioni negoziali e per un'articolazione più ampia e meno rigida delle relazioni industriali.

Era previsto, inoltre, che ogni gruppo, una volta definita e concordata attraverso un apposito accordo tra le parti una linea di intervento, si riconvocasse per un certo periodo, a scadenze sempre meno frequenti, per verificare l'andamento del cambiamento, valutare i risultati ottenuti e i problemi emersi e, eventualmente, attivare interventi correttivi.

L'azienda, per favorire l'acquisizione di conoscenza comuni a tutti i partecipanti e una concreta presa di coscienza dei problemi, favoriva l'accesso dei gruppi ai centri di informazione aziendale pertinenti: Controllo di Gestione, Preventivi, Commerciale, Programmazione, Organizzazione, etc.

Anzi, per rendere più rapida e meno dispersiva la diffusione delle informazioni, i responsabili delle funzioni sopraindicate, quando si affrontavano tematiche di loro competenza, tenevano relazioni informative all'interno del gruppo e rispondevano alle domande dei suoi membri.

La Formazione e Sviluppo Risorse Umane, a cui era affidato dalla Direzione

Aziendale il presidio metodologico e il coordinamento operativo del processo di sviluppo organizzativo¹⁹, curava l'organizzazione e l'impostazione dell'attività dei diversi gruppi, ne facilitava e supportava il funzionamento, teneva sotto costante controllo la coerenza delle ipotesi e delle proposte emergenti a livello locale con le logiche fondamentali e gli obiettivi complessivi della ristrutturazione e del connesso processo di sviluppo organizzativo.

Essa operava di concerto con i Direttori di Stabilimento ma conservava, comunque, una sua autonomia in quanto portatrice di un'ottica di medio termine e tutrice di un processo di trasformazione che la Direzione Aziendale non voleva fosse rallentato da scelte e atteggiamenti orientati esclusivamente al breve periodo.

La Formazione e Sviluppo svolgeva, tra l'altro, una funzione di «propaganda culturale» e orientamento, suscitando e guidando discussioni su casi e criticità riguardanti il funzionamento del reparto e diffondendo in modo finalizzato informazioni sui problemi e i cambiamenti in atto nelle varie aree dell'azienda.

Essa, in particolare, orientava e supportava il funzionamento del gruppo affinché il suo lavoro procedesse in modo efficace, si evitassero irrigidimenti difensivi e atteggiamenti conflittuali e si anteponesse la ricerca delle soluzioni all'identificazione delle «colpe» e delle «responsabilità».

Le ipotesi e le proposte di intervento comportavano spesso riduzioni di organico.

Questo argomento era approfondito nel gruppo solo nei suoi termini tecnico-organizzativi; ad es., si esaminava la possibilità di rendere più efficiente ed efficace l'utilizzo di determinate macchine di stampa modificando il modo di lavorare della squadra, riducendo l'organico e arricchendo la professionalità degli operatori e si valutavano le implicazioni di queste ipotesi sulla produttività e la competitività del reparto.

Le intese e le decisioni finali venivano, invece, definite e formalizzate in un'altra sede e in un successivo momento negoziale.

I gruppi erano stati ideati e venivano gestiti come un lubrificante del processo di comunicazione e di cambiamento.

Essi potevano, secondo la Direzione Aziendale, favorire il conseguimento dei seguenti risultati:

— un'ampia circolazione tra il personale di informazioni generali sulla si-

¹⁹ Il coordinamento strategico del processo di sviluppo organizzativo era presidiato dal Direttore Generale, coadiuvato dal Direttore Centrale di Produzione e dal Direttore Centrale del Personale.

tuaione e gli indirizzi dell'azienda (mercati, concorrenza, tecnologie, investimenti, organizzazione, etc.);

— una maggiore e più diffusa consapevolezza della natura, della dimensione e della ineludibilità dei problemi del reparto;

— l'interiorizzazione o, almeno, l'accettazione di alcuni elementi della nuova filosofia organizzativa e gestionale (ad es.: il rifiuto degli automatismi nello svolgimento professionale, la scelta di arricchire la professionalità ed i ruoli e di rafforzare il processo di valutazione e selezione, l'indirizzo di assorbire in produzione e, possibilmente, nell'attività di trasformazione alcune funzioni di coordinamento e controllo tecnico, etc.);

— una maggiore capacità/disponibilità a valutare i problemi del singolo reparto anche nel loro rapporto con quelli di altri reparti confinanti (stimolazione di un'ottica di ciclo);

— il recupero di un rapporto più diretto dei capi con il personale;

— una maggiore legittimazione del sindacato non solo come soggetto «politico» ma anche come interlocutore più competente e consapevole all'interno della ristrutturazione;

— l'attivazione di tutte le risorse disponibili attraverso un maggiore coinvolgimento di tutto il personale nella trasformazione della fabbrica.

Il coinvolgimento, nella forma che con i gruppi «misti» andava assumendo, si configurava quindi come una modalità efficace non solo per affrontare e risolvere alcuni problemi ma anche, e soprattutto, per favorire l'acquisizione della consapevolezza della necessità del cambiamento e lo sviluppo di una nuova cultura organizzativa, di valori, di abitudini e approcci congruenti con la logica e gli obiettivi della ristrutturazione e più adeguati ai problemi e alle sfide provenienti dall'ambiente.

Perciò la Direzione Aziendale, facendo riferimento a tali finalità, sottolineava anche la transitorietà dei gruppi: essi erano mezzi e non fini.

Il singolo gruppo, e i gruppi come esperienza pianificata, diventano superflui nel momento in cui determinati problemi vengono risolti e, più in generale, nel momento in cui i nuovi modi di affrontare i problemi si stabilizzano e diventano «senso comune», pratica di gestione normale, modo di operare corrente.

Si voleva evitare l'istituzionalizzazione e la burocratizzazione di questa forma di coinvolgimento, sia perché la sua durata oltre il tempo necessario all'attuazione degli interventi l'avrebbe trasformata in una modalità rituale e inefficace, sia perché uno degli obiettivi principali era l'acquisizione, soprattutto da parte dei capi, dell'abitudine e della capacità di coinvolgere *continuamente* il personale nella ricerca e nell'implementazione di soluzioni innovative.

Una funzione essenziale dei gruppi di lavoro era, dunque, la formazione.

In primo luogo nei confronti dei capi di primo e secondo livello.

L'azienda intendeva favorire, anche attraverso questo strumento, l'acquisizione, da parte dei capi, delle capacità di:

- attivare e utilizzare al meglio le risorse a loro disposizione;
- promuovere lo sviluppo professionale dei loro collaboratori;
- valutare uomini e risultati;
- considerare il cambiamento come un processo continuo e normale;
- considerare il delegato di reparto non come una sgradevole interferenza nel processo gestionale ma come un interlocutore normale, di cui si riconosceva la funzione e con cui, in una chiara distinzione dei ruoli, ci si poteva confrontare costruttivamente nella ricerca continua di miglioramenti nella organizzazione e gestione del reparto.

Anche i delegati, dall'altra parte, si abituavano ed imparavano a misurarsi in modo più concreto e meno «ideologico» con problemi ed esigenze di efficienza e produttività.

In tal modo essi acquisivano alcune competenze tecnico/organizzative e si preparavano a svolgere il proprio ruolo in modo propositivo e non solo contestativo.

Sul piano operativo, i gruppi «misti» elaboravano ipotesi e proposte che si traducevano in accordi sindacali sull'organizzazione del lavoro, gli organici, i ruoli professionali e gli interventi formativi all'interno di alcuni importanti reparti: ad es., Fotoriproduzione Offset, Fotoritocco Rotocalco, Stampa Offset, Stampa Rotooffset e Sistemi Integrati.

La stipulazione degli accordi era stata facilitata dal coinvolgimento preventivo dei lavoratori e dei capi nell'individuazione dei problemi, nella diagnosi della situazione e nella progettazione degli interventi.

Questo coinvolgimento pianificato era, poi, nella successiva fase di implementazione, la premessa dell'effettiva realizzazione dei cambiamenti concordati e del reciproco riconoscimento di ruolo da parte dei diversi attori (Direzione Aziendale, Organizzazioni Sindacali e lavoratori).

6. Alcune considerazioni conclusive sulla formazione degli adulti in situazioni di lavoro

Le riflessioni fatte in precedenza sulle trasformazioni tecnico-organizzative in corso nell'industria grafica, sull'azienda come sistema di apprendimento, sul rapporto tra cultura organizzativa e innovazione e su alcune esperienze di coinvolgimento del personale sviluppate nelle Officine Grafiche Mondadori hanno

diverse e rilevanti implicazioni sul terreno della formazione.

Se le considerazioni sulla crucialità dell'apprendimento in continuo sono fondate, ne consegue che la risposta formativa ai bisogni di professionalità indotti dalle innovazioni tecnologiche e dai connessi mutamenti organizzativi non va concepita, riduttivamente, solo in termini di riconversione e riqualificazione professionale ma va concepita, in primo luogo, come progettazione e realizzazione delle condizioni e dei fattori (organizzativi, gestionali e culturali) che possono favorire lo sviluppo nelle persone della consapevolezza della necessità del cambiamento, della capacità di adattarsi a diversi e mutevoli contesti socio-tecnici e della capacità di inserirsi in modo attivo nei processi di trasformazione.

Vi è una dimensione culturale dell'innovazione che costituisce una variabile «chiave», in particolare nel caso di cambiamenti strategici e di radicali trasformazioni tecnico-organizzative che comportano un'utilizzazione diversa di personale già qualificato.

Come abbiamo visto nel caso del passaggio dalla fotoriproduzione convenzionale ai sistemi integrati, cambia non solo il contenuto tecnico delle attività ma anche l'approccio ai problemi, la mentalità e la logica del lavoro.

La soluzione del problema formativo non sta, pertanto, nella pur importante acquisizione delle conoscenze tecniche e operative necessarie.

Accanto a questo aspetto, vi è quello dello «sblocco» e dello sviluppo della situazione culturale, vale a dire dello «scongelamento» degli atteggiamenti culturali preesistenti, della identificazione e apprendimento di nuovi valori, convinzioni e modelli di comportamento.

Un fattore «chiave» nella realizzazione di questo complesso processo è rappresentato dal coinvolgimento attivo, sulla base di ben definite idee-guida e in funzione di chiari obiettivi generali, del personale (capi, tecnici e operatori) nella diagnosi della situazione di partenza, nella progettazione e nell'avviamento del nuovo sistema tecnico-organizzativo, nell'analisi dei bisogni di professionalità emergenti e nella progettazione, oltre che nella realizzazione, degli interventi formativi conseguenti.

Questo coinvolgimento costituisce, se efficacemente coordinato e supportato, una premessa e, al tempo stesso, un momento del processo di cambiamento.

In quest'ottica, l'azione formativa, pur facendo riferimento a un disegno organico di cambiamento, tende a destrutturarsi e a trasformarsi in un fenomeno molecolare e diffuso, strettamente collegato al processo mediante il quale si individuano e si risolvono i problemi, intrecciato con la pratica gestionale e col funzionamento concreto dell'organizzazione.

La formazione, dunque, supporta lo sviluppo organizzativo e si confonde con esso.

Essa si configura come un processo di apprendimento radicato nella pratica e finalizzato alla pratica del cambiamento.

I capi e gli operatori coinvolti nei gruppi «misti» di lavoro della Mondadori apprendevano *in concreto* nuovi approcci e modalità di lavoro, verificandone *direttamente* l'esigenza e *sperimentandone* l'efficacia.

Essi «imparavano facendo» e in questo modo le cose apprese, anche se mettevano in discussione modalità operative e abitudini consolidate, venivano assunte positivamente o, almeno, accettate in quanto risultato di uno sforzo e di un impegno collettivo e non di una «scelta organizzativa» o di un'imposizione unilaterale della Direzione Aziendale.

Il meccanismo di apprendimento attivato in questo caso si basa sul rinforzo positivo: le persone coinvolte hanno imparato prendendo attivamente parte alle ricerche di soluzioni e di proposte di cui hanno controllato praticamente la validità e in cui, almeno in parte, si riconoscono.

Inoltre, i capi e tutti i lavoratori coinvolti, hanno appreso non solo alcuni contenuti specifici (diagnosi, ipotesi e proposte) ma anche un metodo (ad es., la mobilitazione e l'integrazione delle capacità disponibili per affrontare i problemi di innovazione).

Il tipo di azione formativa qui descritto, legato allo sviluppo organizzativo²⁶, può assolvere una funzione «cruciale» nelle situazioni in cui hanno luogo radicali cambiamenti, i cosiddetti «turnarounds», favorendo l'acquisizione della consapevolezza dei limiti dei modi di lavorare e degli approcci consolidati, mettendo in circolazione le nuove ipotesi strategiche e le nuove idee-guida, promuovendo la sperimentazione e l'apprendimento di nuovi modelli comportamentali.

Esso, tuttavia, non si sostituisce, ma si affianca agli altri tipi di intervento educativo: alla formazione manageriale e alla formazione professionale.

Tra questi tre tipi di formazione, il cui ruolo e il cui rispettivo peso specifico variano in funzione delle situazioni, non esiste una linea di demarcazione rigida ma ci sono, e ci devono essere, un certo grado di coerenza, collegamenti operativi e integrazione all'interno di una unitaria e globale strategia di trasformazione organizzativa e di sviluppo delle risorse umane.

²⁶ Per «sviluppo organizzativo» si intende un processo pianificato di cambiamento avente come obiettivo l'aumento della capacità di apprendimento e di risposta dell'organizzazione.

Tale processo fa riferimento a linee-guida e a obiettivi strategici definiti dall'Alta Direzione, si configura come un sistema aperto e dinamico di azioni e di interazioni.

Esso, pertanto, riflette continuamente e in modo critico sui suoi obiettivi e sui suoi risultati, ha un andamento a spirale e si sviluppa con modalità e secondo metodologie variabili in funzione delle caratteristiche della situazione e delle finalità fondamentali perseguite.

Le aree e gli obiettivi della formazione manageriale istituzionale, ad esempio, hanno un riferimento essenziale nelle indicazioni e nelle tendenze dello sviluppo organizzativo e si legano ai bisogni e ai processi di apprendimento che lo caratterizzano.

Lo sviluppo organizzativo, d'altra parte, può ricevere indicazioni, legittimazioni e rinforzo dalla formazione manageriale. Questa, poi, può diventare, in certi casi, un momento e uno strumento dello sviluppo organizzativo.

Anche le iniziative di formazione professionale, dal canto loro, devono ricordarsi, se si vuole che acquisiscano un soddisfacente livello di efficacia, allo sviluppo organizzativo, ai processi di progettazione e implementazione dell'organizzazione e dei ruoli che hanno luogo nelle varie aree tecnico-professionali.

Tuttavia, ciascuna delle dimensioni e tipologie della formazione ha una sua autonomia e specificità in termini di finalizzazione, di arco temporale di riferimento e di metodologie di approccio.

La formazione manageriale è una leva strategica dell'Alta Direzione per orientare o stabilizzare la crescita e il cambiamento delle risorse manageriali, si rivolge ai dirigenti e ai quadri direttivi, attuali e potenziali.

Essa, in genere, ha un carattere marcatamente istituzionale oppure confluisce, sia come obiettivi che come modalità, nel processo di sviluppo organizzativo.

La formazione manageriale istituzionale sviluppa azioni educative pianificate in un'ottica di medio-lungo periodo e consiste in iniziative cicliche, pur nella continua ridefinizione dei contenuti e dei processi educativi.

Alcuni dei suoi obiettivi principali sono:

- indicare i principali valori aziendali;
- contribuire alla comprensione e all'interiorizzazione delle idee-guida e delle scelte strategiche fondamentali;
- favorire il processo di riconoscimento nell'azienda;
- facilitare l'implementazione di un profilo di manager coerente con la prospettiva strategica delineata dall'Alta Direzione.

La formazione legata allo sviluppo organizzativo, come abbiamo detto, è meno strutturata e si collega, precedendoli e accompagnandoli, ai cambiamenti organizzativi e coinvolge gli individui e i gruppi interessati da questi cambiamenti.

Il suo principale oggetto è il comportamento organizzativo.

Essa non punta a imporre modelli di comportamento ma tende a favorire la comprensione delle necessità del cambiamento, l'identificazione e la condivisione di approcci e modelli comportamentali più adeguati, l'accettazione e

l'interiorizzazione delle nuove attese di ruolo, la partecipazione attiva al cambiamento organizzativo.

La formazione professionale degli adulti in situazioni di lavoro ha l'obiettivo di favorire il soddisfacimento dei bisogni di professionalità indotti dallo sviluppo tecnico e organizzativo.

La caratteristica di questo sviluppo (mutamenti continui, rapidi, significativi e non lineari) dà preminenza, come abbiamo visto, all'acquisizione della capacità di apprendimento, all'«imparare ad imparare», rispetto all'acquisizione di conoscenze e di capacità tecniche e operative specifiche.

Pertanto, la formazione professionale non può trovare riferimenti paradigmatici nel «mestiere» di tipo classico o nella «mansione».

Occorrono nuovi parametri di riferimento.

L'esperienza sviluppata all'interno della Mondadori ha evidenziato che la «funzione tecnico produttiva unitaria» può rappresentare sia un parametro di progettazione organizzativa che un parametro di formazione.

Essa delimita il campo e identifica i principali contenuti tecnico-organizzativi del «ruolo», cioè delle attività svolte dalle persone in una struttura più o meno complessa di relazioni e in funzioni di un risultato compiuto e significativo sul piano logico e ben definito sul piano tecnico e produttivo.

Adottare questi parametri, la «funzione» e il «ruolo», nella progettazione dell'organizzazione e della formazione nell'area tecnico-professionale delle fotoriproduzioni (Fotoritocco Offset e Fotoritocco Rotocalco), ha significato abbandonare il punto di vista dei mestieri e delle mansioni esistenti (scannerista, ritoccatore, premontatore e addetto al controllo qualità) e introdurre quello di «operatore di fotoriproduzione».

Questo ruolo si è sviluppato con la dinamica descritta nella figura I (p. 112) in funzione dello sviluppo tecnologico (dalla fotografia alla riproduzione fotoelettronica e da questa ai sistemi integrati), delle trasformazioni organizzative (da un'organizzazione incentrata su mansioni e mestieri a gruppi di lavoro semiautonomi composti da professionalità diverse ma caratterizzate da una base comune in progressiva espansione) e dei processi formativi (quelli immediatamente connessi alle modalità di funzionamento delle nuove forme di organizzazione, il gruppo o «linea», e quelli caratterizzati da un grado maggiore di strutturazione e formalizzazione).

La riprogettazione integrata dell'organizzazione e dei processi formativi ha creato alcune condizioni organizzative (ad es. l'assorbimento nel gruppo di lavoro della responsabilità della qualità, lo sviluppo embrionale di una logica di lavoro per commessa), professionali (ad es., conoscenze comuni di informatica e di colorimetria, assunzione di un'ottica di ciclo, capacità di interazione) e cul-

turali (ad es., la disponibilità di apprendere in continuo) che hanno anticipato e favorito l'introduzione dei sistemi integrati e ne hanno attenuato l'impatto che, se il sistema organizzativo e professionale tradizionale fosse rimasto immutato, sarebbe stato sconvolgente.

Nel quadro dei processi di trasformazione descritti, enti di formazione extra-aziendali come la Scuola Grafica San Zeno possono assolvere una funzione importante anche sul terreno della formazione di base, e non solo su quelli della formazione dei tecnici e dei quadri (formazione di secondo livello) e dell'aggiornamento-riqualificazione degli adulti.

Per quanto riguarda la formazione di base (o prima formazione), venuto meno il parametro di riferimento dei vecchi mestieri e della mansione, essa vede aumentare l'importanza, rispetto alla promozione di conoscenze e capacità immediatamente spendibili nel processo lavorativo, della promozione di capacità e disposizioni «strategiche» come l'apertura al nuovo, la capacità di assimilare criticamente conoscenze specifiche e di impostare i problemi in modo sistematico.

Occorre che i giovani, proprio nel corso della strutturazione delle loro conoscenze di base, imparino a considerare come un'esigenza permanente la riorganizzazione del proprio campo cognitivo e apprendano le logiche generali e le metodologie di questa ristrutturazione continua.

Questo tipo di formazione, finalizzato allo sviluppo di un background di conoscenze generali e di un atteggiamento critico-scientifico verso il lavoro e il patrimonio conoscitivo che esso richiede, non può essere surrogato dalla pratica lavorativa e dal peraltro stimolante, ma in questa fase del percorso dei giovani prematuro, inserimento nei processi di apprendimento e di formazione interni all'impresa.

Perciò nei corsi di prima qualificazione, la cui necessità risulta a mio avviso confermata, devono esser sviluppate conoscenze tecnologiche generali di grafica, indipendentemente dalla qualifica finale, e deve esser particolarmente curata la fondazione delle basi culturali e scientifiche della professionalità.

Infatti, a tutti i qualificati saranno richiesti, nelle situazioni di lavoro, un atteggiamento più critico e un approccio ai problemi più consapevole e più strutturato sul piano metodologico di quelli richiesti dai contesti socio-tecnici tradizionali.

Ciò non significa che occorre rinunciare a promuovere l'acquisizione di conoscenze specifiche in funzione di un'astratta mitizzazione della polivalenza e dell'adattabilità: le disposizioni e le capacità descritte in precedenza possono essere favorite anche mediante appropriate modalità di apprendimento di conoscenze specialistiche. A questo riguardo, è più importante il «come» si impara

(tipo di partecipazione, rapporto teoria-pratica, astratto-concreto, etc.) del «cosa» si impara.

Per quanto riguarda gli altri due terreni, quello della formazione dei quadri e dell'aggiornamento e della riqualificazione degli adulti in situazioni di lavoro, vogliamo sottolineare, a conclusione di questo scritto, che una concreta consapevolezza delle condizioni e delle modalità del processo di apprendimento all'interno di organizzazioni complesse è un fattore «critico» di successo di ogni azione formativa.

Purtroppo, le aziende affrontano spesso in modo riduttivo il problema dell'apprendimento e, ad esempio, richiedono alle persone, a fronte di rilevanti cambiamenti tecnologici, approcci e comportamenti in contrasto con la cultura organizzativa esistente e tendono ad affrontare questa esigenza di cambiamento solo in termini di promozione dell'acquisizione delle nuove conoscenze e competenze specifiche richieste dalle tecnologie.

Talvolta, questa semplificazione è dovuta, soprattutto nelle piccole aziende, a mancanza di Know-how specifico in materia di formazione. Ma vi sono anche altre ragioni.

Un'impostazione riduttiva del problema della formazione può essere rassicurante per il management, in quanto non implica una riconsiderazione critica dei sistemi di gestione e dell'organizzazione esistenti e una riflessione sulla loro idoneità a favorire i processi di apprendimento e di innovazione richiesti dall'ambiente in cui l'azienda opera.

Ma, in realtà, proprio questa continua verifica della capacità di un'organizzazione di apprendere e di rinnovarsi è una premessa indispensabile dell'acquisizione o del mantenimento di una adeguata capacità di risposta e di iniziativa.

Il presidio metodologico delle problematiche e delle modalità dei processi educativi all'interno di organizzazioni complesse è un altro aspetto della funzione che possono assolvere gli enti di formazione esterni alle imprese.

E non solo nei confronti delle piccole imprese, che spesso mancano delle risorse e delle competenze specialistiche necessarie, ma anche delle imprese più grandi che, in vista di obiettivi di breve termine, spesso incorrono nei limiti e nelle semplificazioni prima ricordati.

Formazione Professionale e Tempo libero

Un'esperienza:

I "Barabba's clowns" di Arese

Vittorio Chiari

La Comunicazione Sociale è da sempre area privilegiata dell'intervento salesiano. Don Bosco è stato il Santo " comunicatore per eccellenza ", che ha usato di ogni mezzo disponibile al suo tempo (stampa, teatro, musica, parola) per raggiungere la promozione e liberazione delle classi popolari, alle quale si rivolgeva e per le quali aveva dato origine alle sue opere.

La sua è stata una delle intuizioni e delle scelte operative più coraggiose, certamente una delle più profetiche dell'Ottocento.

Ed ancor oggi la Comunicazione Sociale è un settore dove i Salesinai hanno rinnovato il loro impegno perchè " presenza educativa di massa, plasmatrice di mentalità e creatrice di cultura " (D. Egidio Viganò).

Si può dire che oggi ogni discorso culturale passa attraverso la comunicazione sociale, che elabora e diffonde modelli di vita, criteri di giudizio, con i quali operatori e docenti, educatori e famiglie debbono inevitabilmente confrontarsi.

Non si può considerare la Comunicazione Sociale come un qualcosa di estraneo alla vita, alla scuola, continuare ad insegnare come se nulla fosse cambiato nelle strutture della società, attraverso di essa.

Da qui l'urgenza di conoscerne i meccanismi, i linguaggi, per formare un criterio di giudizio, di verifica dei vari messaggi, che propone e non subirli in modo passivo e supino.

È un compito delicato che la scuola deve assumersi: educare alla comunicazione, educare all'immagine è affrontare un mondo affascinante, perchè è il mondo

della televisione, della radio, del cinema, del teatro, della stampa, nel quale i giovani sono immersi e spesso, se non correati opportunamente, corrono il rischio di essere travolti.

In questo articolo-testimoniaza, noi presentiamo un'esperienza realizzata in un Centro di Formazione Professionale - quello di Arese (Milano), che accoglie giovani in difficoltà. È una scelta di comunicazione attraverso il teatro, che può essere stimolante anche per altri Centri in cui si opera prevalentemente nelle classi popolari.

Fare teatro vuol dire introdurre i ragazzi, i giovani in una realtà che valorizza la loro immagine, li aiuta ad esprimersi e ad essere creativi:

” Il vero analfabetismo non consiste nel non saper leggere o scrivere ma piuttosto nel non saper *creare* ”.

È portarli alla scoperta del proprio corpo: “ Nessuno finora ha spiegato a che serve il corpo umano, né ha scoperto le sue vere possibilità ” (Spinoza).

Il teatro aiuta a prendere coscienza del proprio corpo quanto l'educazione fisica, lo sport: esso ci aiuta a comunicare attraverso di esso, a liberare le sue potenzialità.

Il corpo si muove, ha un suo linguaggio. Attraverso il volto, i cinque sensi, le mani, il corpo si esprime, gioca, danza, racconta, cerca compagnia.

Il teatro dà voce alla parola, allo spirito: è un mezzo di comunicazione sociale che aiuta a rasserenare un ambiente, a portare gioia, a riflettere: soprattutto il teatro può permettere ad una comunità, ad un gruppo, ad un popolo di esprimersi e di ritrovarsi in quello che ha espresso, facendo comunione, corpo, unità.

Non è comunque un perditempo, un'evasione, ma un serio e gravoso lavoro che, affiancandosi a quello scolastico-professionale, permette al giovane in formazione di strutturare e valorizzare la sua personalità.

L'esperienza teatrale nel CFP di Arese

Il contesto dell'esperienza teatrale di Arese è interessante, perchè essa è avvenuta tra ragazzi in difficoltà.

Al Centro Salesiano S. Domenico Savio di Arese infatti giungono giovani da tutta la Lombardia, inviati dal Tribunale dei Minorenni o da Enti Pubblici perchè “ barabitt ”, piccoli Barabba. Così infatti sono familiarmente chiamati a Milano i ragazzi che per problemi familiari, psicologici o sociali richiedono un intervento più attento per i disagi che hanno subito o creato attorno a loro.

Il recupero alla speranza, al futuro, è il compito principale di chi opera ad Arese: la formazione professionale è uno dei mezzi più efficaci per restituire loro un'immagine positiva. Il lavoro li motiva alla vita, irrobustisce il loro caratte-

re e la loro personalità. L'educazione culturale crea in loro una capacità di giudizio, che li aiuta a valutare scelte, proposte di vita, esperienze di tempo libero.

Sono ragazzi che nella maggior parte hanno conosciuto sulla strada episodi di violenza, di vagabondaggio, in una vita vissuta giorno per giorno, senza alcun progetto, senza proiezione nel futuro, trascinati dagli eventi, a volte drammatici, a volte insignificanti e banali.

Creare interessi, educarli al tempo libero, attrezzarli con strumenti adatti e linguaggi accessibili, è quindi uno dei compiti del Centro, degli insegnanti e degli educatori, i quali ben sanno quale cattiva maestra è stata la strada e come l'inattività abbia inciso negativamente sulla crescita dei giovani avviati ad Arese.

Cos'è Arese

Il Centro di Arese è stato aperto il 29 settembre 1955 come **casa di rieducazione**. Prima di essere affidata ai Salesiani era stata un distaccamento del riformatorio giovanile " Cesare Beccaria " di Milano.

Attualmente accoglie ragazzi dai 13 ai 17 anni, provenienti dalla Regione Lombardia, ai quali offre un servizio di recupero scolastico (per chi non ha adempiuto la scuola dell'obbligo) e di formazione professionale, inserito nel contesto educativo della formazione globale dell'" onesto cittadino " e del " buon cristiano ".

Per questo nel Centro esistono due realtà ben diversificate: la scuola media statale sperimentale e il Centro di Formazione Professionale, riconosciuti dalla Regione Lombardia e facente parte della Federazione CNOS-FAP.

Per i ragazzi esiste la possibilità del convitto, strutture per la formazione scolastico-professionale, per il tempo libero, un Istituto Psicoclinico e di Orientamento Professionale, una casa di soggiorno montano, la comunità alloggio per chi non ha la possibilità di rientro in famiglia.

Dal 1973 i ragazzi in difficoltà vivono la giornata insieme ai ragazzi esterni, che provengono da famiglie più serene e tranquille e frequentano il Centro di Formazione Professionale.

È un fatto molto importante perché toglie al Centro ogni forma di ghettizzazione dei ragazzi in difficoltà, che non si sentono emarginati o " stigmatizzati " in un Centro fatto per loro, " la casa dei barabitt ".

A tutt'oggi, sono stati accolti ad Arese oltre 2500 ragazzi ai quali è stata data la possibilità di un recupero scolastico e di una formazione al lavoro: la possibilità di guardare al futuro con un senso di ottimismo e di speranza.

Teatro? Si può!

Ad Arese, fin dai primi tempi, si è fatto del teatro: non come un qualcosa a parte, ma come occupazione intelligente del tempo libero, come elemento formativo ed educativo, come allenamento all'uso della parola e del gesto.

Si è fatto del teatro per abituare i ragazzi a stare insieme, offrendo loro l'occasione di esprimere la ricchezza della loro umanità, avvicinare la gente e dire a tutti che i cosiddetti "ragazzi difficili" non sono del tutto perduti, mele marce da evitare, da fuggire, da rinchiudere: "Sarò una mela marcia, è vero, ma anche la mela marcia ha i semi buoni", dice uno di loro, Bruno, un ragazzino di 14 anni.

"Molti ci giudicano male, perchè non sanno cosa c'è dietro la facciata", aggiunge Riccardo. Tre volumi raccolgono le loro esperienze teatrali: *Teatro, fattore di comunione*, *Teatro, un modo di vivere* e *Teatro? Si può!*, mentre è allo studio e in fase di avanzata elaborazione, il quarto volume dedicato alla figura del clown: *Clown! Una storia d'amore*.

"Il metodo di lavoro dei ragazzi ed educatori di Arese diventa esemplare per essere ripreso nell'ambito scolastico e da gruppi teatrali giovanili. Stimolante se vengono comprese ed accettate alcune condizioni essenziali. L'insegnante o il coordinatore di gruppo deve essere nello stesso tempo educatore ed animatore, capace di individuare le esperienze (positive e negative) dei membri del gruppo stesso. Questo sarà convinto a saggiare delle ipotesi di comunicazione, quando si sentirà accettato e compreso nelle sue situazioni reali, che non possono restare chiuse e fossilizzate, ma devono tendere ad una precisa autocoscienza orientata verso una forma di apertura e di liberazione.

Un rapporto di fiducia deve stabilirsi tra educatore-animatore e il gruppo: la ricerca di una espressione-comunicazione è una tensione unica. Le possibili formule tecniche saranno adeguate al messaggio che si vuole partecipare.

Un lavoro simile possiede un potenziale educativo che va ben oltre alla organizzazione di spettacoli per la scuola o alla impostazione di un teatro dei ragazzi.

Iniziative simili restano qualcosa di occasionale, che sfiorano i problemi e le esigenze di espressione-comunicazione che il gruppo porta in sé" (*Lecture*, 1986 Recensione di Gottardo Blasich).

Il Clown come scelta di umanità

La ricerca teatrale in Arese è passata attraverso diverse forme espressive (dal musical al dramma, al recital ecc.) per approdare in questi ultimi anni alla scelta della clownerie. È stato l'incontro con un obiettore di coscienza, in servizio al

Centro, a determinarla. Attore professionista, cresciuto alla scuola dei Colom-
baioni, di Polivka, con una ricca esperienza di spettacoli, Bano Ferrari ha inizia-
to, in collaborazione con gli insegnanti ed educatori del Centro, corsi e semina-
ri di clownerie.

È stato " un innamoramento a prima vista ": i ragazzi si sono ritrovati nella
figura del clown, di " colui che ha bisogno dell'altro, colui che manca, che mo-
stra i limiti, le contraddizioni, gli impacci tipici della natura umana, che ti sa
mostrare quale sia la strada per superare gli impacci e le contraddizioni: quella
della fede nell'uomo, nelle sue possibilità e capacità di cambiamento ".

Su questa ipotesi espressiva del clown abbiamo iniziato con la produzione di
una serie di gangs clownesche (numerose delle quali, pubblicate nel libro di Ba-
no, Carlo e Luigi *Il corpo racconta*, Elle Di Ci, Torino Leumann), per giungere
alla creazione di testi, che hanno coinvolto gli stessi ragazzi ed insegnanti.

Il gruppo teatrale, che è nato, per dare continuità all'esperienza si chiama
" *Barabba's Clown* ", nome scelto per dire che nei " barabba " c'è qualcosa di
buono. Ha raggiunto migliaia di persone negli ambienti più diversi: dalla strada
alla palestra, al teatro, ai palazzetti dello sport, case di riposo o comunità di ac-
coglienza, in centri giovanili, in Italia o all'Estero. Negli ultimi cinque anni, so-
no state circa 500 le rappresentazioni, con più di 200.000 spettatori presenti.

Perché il clown? Per una motivazione pratica: è una figura che piace ai ra-
gazzi ed anche agli adulti. Perché dietro al clown esiste una filosofia, una spiri-
tualità, che coinvolge ed obbliga il ragazzo ad essere vero, a coltivare valori es-
senziali, che possono dare un senso alla vita.

Basti leggere l'introduzione a *Clown: una storia d'amore* per capire la pro-
fondità della figura del clown, come viene intesa ad Arese:

" Fare il clown è una scelta di umanità.
Una scelta con i suoi rischi e le sue gioie.
Non si può essere clown
se non lo si è nel profondo del cuore,
se bari con te stesso, con gli altri,
se lo fai per i soldi o per la gloria.
Non si può essere clown
se non si è se stessi.
Se davvero sei clown, lo devi essere fino in fondo:
da quando apri gli occhi al mattino,
fino a sera, quando li rinchiodi:
senza cerone, senza trucco, senza costume,
" essere così totalmente se stessi,

che si sarebbe vista soltanto la verità ”.
A questo punto ideale era arrivato l’Augusto,
descritto da Miller nel racconto
Il sorriso ai piedi della scala,
una poetica e immaginaria del clown,
che nutriva l’ambizione di donare al suo pubblico
la gioia:
“ Non gli era bastato far ridere la gente,
aveva tentato di darle la gioia.
La gioia è un dono di Dio ”.
È una scelta tremendamente seria
quella del clown,
perchè coinvolge la vita, se per clown
intendi “ il poeta del sorriso ”, colui che sta
dalla parte dell’uomo, dalla parte del cuore.
Ma è anche tremendamente affascinante
perchè è un lavoro fatto di passione e tenerezza,
che facilita rapporti umani, intensi e unici
dà colore alla vita,
insegna l’apertura verso la realtà.
È un mestiere che chiede di non precludere mai
le possibilità di incontro e di trasformazione,
che insegna a non temere i sentimenti,
che costringe a restare vivo,
perchè il clown deve sempre essere capace di sorpresa
e di comunicazione ogni giorno.
Il clown è colui che fa piangere e ridere
nello stesso tempo.
“ La sua non è una risata omerica.
È un sorriso silenzioso che noi per convenzione
definiamo triste ”.
Ed il clown ci insegna a ridere di noi stessi.
Ed è un riso che nasce dalle lacrime.
E ride perchè è ingenuo, un bambino;
piange perchè è bello, vero,
innocente, capace di portare i pesi e le sofferenze
dell’uomo.
Il suo segreto? Non barare mai con il cuore!
“ Sono una necessità per il nostro tempo i clown.

Sono una parte della nostra libertà ” (Lecog).
Se le cose stanno così, riusciremo a diventare clown?
Ogni uomo ha un percorso faticoso da compiere.
Così l'artista. Così il clown:
“ Sento dentro che l'unico modo per farcela
è di trovare il ritmo giusto:
rendersi conto quanto basta
di ciò che bisogna fare
per trasformare quello che c'è all'esterno,
dare la gioia di vivere,
stare bene con gli altri,
non essere chiusi,
non credere che tutta l'energia che si ha dentro
non produca niente ” (Bassi).

Il clown! Una storia d'amore

“ Il clown è una storia d'amore di fronte ad altre persone ” (Bassi).

“ Fare il clown vuol dire capire una forma d'arte basata sul dare. La capacità che il clown possiede sono una tecnica universale basata sull'amore. Fare il clown è tentare di alleviare la tensione creata dalle situazioni sociali in cui viviamo e trasformarle in speranze, riuscire a stimolare una certa comprensione e consapevolezza. Il clown ci aiuta a capire queste situazioni sociali, anzi sfida perfino quelle che hanno bisogno di essere cambiate. Il clown deve saper dare e dovunque. Deve ricevere solo dando e il dono è un premio inestimabile: il sorriso... La vita intorno a noi è piena di clown, noi stesso lo siamo, ed è una commedia che recitiamo ogni giorno. Il successo del clown sta nell'essere capace di riflettere solo quel tanto per far capire allo spettatore la comicità che è in noi. La forza del clown sta proprio nel provocare questo momento di riflessione, nello stimolare un cambiamento una spinta potenziale a capire ” (Jango Edwards).

“ Lo scopo del clown consiste nel divertire le persone, farle ridere e farle piangere. Il suo ruolo è quello di far muovere il pubblico, di mostrargli e dimostrarli anche, ma sempre in maniera poetica, le debolezze umane ” (Dimitri).

Umanità, dono, poesia, gioia, sorriso, speranza, ecco di cosa è impastato il nostro clown, il “ creativo ” per eccellenza: poeta del sorriso, poeta della speranza, poeta del cuore.

Un clown, che è amico della verità, che sa rinunciare per la gioia dell'altro. A noi è sempre piaciuto il manifesto che Bustric, distribuiva al termine dei suoi

spettacoli, dove il “ clown ” appare l'uomo libero, un po' zingaro, che non è mai disposto a rinunciare alla sua gioia, a barattarla con dei soldi:

“ Contento della mia sorte, io dichiaro che i miei simili, i ciarlatani, i pagliacci, i saltimbanchi, se così li volete chiamare, sono tra gli uomini i più liberi, i più felici ed anche i più nobili.

Vivendo di poco disdegnamo di mendicare gli applausi e l'eccessivo guadagno, sempre soddisfatti di quello che ci si dona, poco o molto che sia. Se le nostre pagliacciate non sono gradite in un paese, esse piaceranno in quello prossimo. Noi non dipendiamo dal pubblico che viene alle nostre fiere, perchè egli baratta un pezzo di pane con la nostra gaiezza e non è a lui che dobbiamo il nostro bene più caro: la libera vita errante ”.

E il clown aiuta a costruire un'immagine positiva di sé, a recuperare il meglio di se stesso, il positivo, “ i talenti ”, che hai dentro e che non verrebbero mai fuori se non avessi l'occasione o lo stimolo per farlo. E lo stimolo sono gli altri con i quali ti rapporti, il pubblico, i compagni che lavorano con te: “ Il nostro mestiere è l'esercizio della possibilità di cambiare noi stessi, con una presenza nuova che incide intorno a noi. Non dobbiamo domandarci: qual'è la funzione del teatro nella società? È una domanda sterile e demagogica.

Dobbiamo domandarci: cosa significa il teatro per me? La risposta, convertita in azione, senza riguardi, è il teatro che ti rivoluziona. Così, l'immagine è ora quella di un volto ben riconoscibile, visi che conosco nei momenti di gioia e di pienezza, di sconforto di disperazione. Il teatro sono i miei compagni. Perchè il destino dell'uomo è un altro uomo, differente ma ben concreto e invita, con un suo carattere, una sua visione, una sua forza che ci alimenta, e una sua debolezza e un suo accasciarsi al quale bisogna offrire le nostre forze ” (Eugenio Barba).

Teatro è quindi fattore di comunione, è modo di vivere e questo è possibile farlo: Teatro? Si può!

Esperienze concrete di clownerie

Più che uno studio approfondito sul “ clown ”, vorremmo presentare concretamente alcune esperienze, che riteniamo socializzabili e ripetibili.

A qualcuno possono apparire originali, ma l'originalità fa parte della creatività, della fantasia, un regno ancora troppo inesplorato nella scuola.

LA “RICREAZIONE”

È un testo che è nato al termine di alcune lezioni sulla creazione dell'uomo, sul senso della vita.

Letture di autori italiani e stranieri, dibattiti, confronti hanno portato alla stesura del testo “ La ricreazione ”, che è la “ storia della creazione del mondo e dell’uomo vista come effetto della libera fantasia di Dio, che diventa lui stesso un Dio-Grande Clown, per le sorprese e le novità che riesce a formare ”.

“ Il riso fa buon sangue ”, dice il proverbio. Un vecchio clown, commentandolo, diceva: “ Ah, sì? Io ci credo. Se hai passato tutta la vita in mezzo alle risate, quando sarai vecchio, hai ancora i polmoni pieni di ossigeno ”.

E per far buon sangue e ricreare la gente — “ Mi dà fastidio la gente seria, triste, arrabbiata... tanto i problemi non si risolvono lo stesso. Chi impara a sorridere, ha più fortuna nel trovare l’uscita dai guai di tutto il giorno... o almeno stai a galla dentro il pantano del mondo ” — si è pensato alla “ Ri...creazione ” del mondo fatta dai clown.

L’idea venne giudicata ottima dagli educatori: entro un paio di mesi doveva venire in visita il Cardinal Martini e questo poteva essere un testo adatto per un biblista come lui.

I ragazzi invece si sono divisi in due partiti: una roba da chiesa? Chi riderà? “ Non farà ridere certamente! Se si parla di Bibbia mio papà uscirà di teatro, lui che non sopporta che il giudice mi abbia messo tra i preti! ”.

Ma leggendo la Genesi e commentandola insieme, i ragazzi hanno intravisto nel racconto biblico una miniera di immagini spettacolari, la possibilità di tradurle in uno spettacolo di sessanta minuti, ritrovando le emozioni semplici, spontanee, autentiche di un Dio, che aveva fantasia da vendere, che, fin dalle origini, ha saputo cavare fuori “ dal cilindro ” le cose più sorprendenti, in un gioco di novità e di magia inimmaginabile per l’uomo.

Si è partiti allora con entusiasmo.

Prima tappa era quella di creare gruppo tra i trentacinque ragazzi e giovani coinvolti nell’impresa della Ricreazione:

“ Ci vuole impegno, è faticoso, non si è sicuri della riuscita, devi rinunciare a cose piacevoli, c’è disciplina, ci vuole allenamento della mente e del corpo. Ve la sentite? ”

“ Mi sento libero ed accetto ” è stata la risposta generale, la libertà è stata forse la motivazione più vera, espressa implicitamente o espressamente dai simpatici ragazzi, che facevano parte della compagnia.

Il lavoro è stato interessante: esercizi, mimo, prendere confidenza con gli spazi, con i compagni:

“ Questa scuola mi ha aiutato ad essere veramente come sono dentro, dice Enrico, ho capito che quando sono spontaneo, sto bene. Mi sembra di aver rotto delle catene che mi tenevano legato ”.

“ Lavorando nel teatro, conferma Bosario, ho perso la paura e quella timi-

dezza che alle volte mi costringeva a fare delle cose pazzе. Posso esibirmi senza apparire un matto... anzi mi considerano un artista”.

È stato un momento di pazienza, ma anche molto arricchente di umanità, per noi adulti che operavamo insieme.

Per gli insegnanti stessi! Bilanci, preventivi, consuntivi erano all'ordine del giorno e rendevano più accettabili “ problemi ” che non nascevano da un'impostazione teorica della lezione di matematica, ma dalla vita stessa.

I ragazzi hanno dovuto familiarizzarsi con dei discorsi di psicologia, di comunicazione attraverso il mimo fino ai discorsi più elementari, come quelli di scrivere il testo, di passare dal discorso indiretto al diretto, di usare un linguaggio essenziale, semplice “ da teatro ”.

Reparti di meccanica e di falegnameria collaboravano insieme per la realizzazione e le scene, la tipografia si preoccupava di stampare il testo, i manifesti, in tutti c'era la voglia di “ far sorridere la gente ”:

“Ogni volta che riesco a far ridere il pubblico, specie i bambini, provo una gioia grande, è la mia vera ricreazione, la preferisco a centomila lire!” (Nino).

“Vedere il mondo con gli occhi del clown significa, scrive Jacques Tati, prendere coscienza che, in fondo, non cade il mondo se qualche particolare va male, e che la vita è una giostra simpatica e allegra, perchè anche se “ la macchina ” assume parvenze mostruose e disumanizzanti, c'è il contatto con gli altri, c'è la speranza dell'uomo, ci sono i bambini ad equilibrare tutto ”. Noi diciamo che c'è la Provvidenza, il Dio-Grande Clown, che è il Dio della speranza, della vita.

“ Un Dio che ama e lascia liberi, castiga e dà speranza, che ad ogni costo salva, non l'hanno certamente inventato gli uomini ”, sono le affermazioni con le quali si apre la “ Ricreazione ”, il nostro spettacolo.

Come l'abbiamo inventato?

Tra il pubblico appare l'Esploratore che, insieme ad alcuni clown, da anni è in ricerca delle “ prime vestigia della creazione ”. Se Dio ha creato il mondo, avrà ben avuto dei modelli, dei progetti. Basta trovarli! E dove? Nell'ex-paradiso terrestre. Quando vi arrivano, fanno la grande scoperta: i disegni di Dio. Un fiore. Un gallo. Il sole. Un clown! “ Qui deve esserci uno sbaglio: “ Errare humanum est. Stavolta anche tu hai sbagliato ”, dice l'Esploratore, stupito, a Dio.

Ma non fu uno sbaglio di Dio quello di creare il clown: “ Anche Dio ha bisogno di sorridere ed il sorriso è la buona novella del clown ”.

Ed ha così inizio “ La ricreazione ” con i vari Angeli ed Arcangeli, con Michele che comanda e dà ordini in nome di Dio, con il diavolo Lucifero (“ Mi chiami pure Lucy! ”), che è sempre in scena, camuffato da Angelo e fa continui dispetti perchè la creazione non avvenga: ruba il piano di lavoro a Michele,

sgambetta le stelle facendole ruzzolare a terra (diventano così “stelle cadenti”!), si inserisce continuamente a fare dispetti (Mentre appaiono gli animali, lui inventa le zanzare per dare fastidio!). Ed è un personaggio simpatico il diavolo: l’han voluto così i ragazzi, i quali hanno fatto esperienza della strada, delle sue leggi, del suo fascino (“farla in barba alla polizia”, vivere alla giornata, divertirsi a rompere...).

“Il male appare sempre bello all’inizio, è dopo che ti fregal” (Carmine).

Il testo procede secondo le varie tappe della creazione, così come è scritto nella Genesi, con quadri ricchi di fantasia e di humor fino alla creazione di Adamo e di Eva, che grida “Mamma, aiuto un uomo”, quando Adamo l’avvicina, alla tentazione — trasgressione dei due, sollecitati dal Diavolo.

- LUCY – Eva! (Fischia!) Eva, se fossi in te, una morsicatina gliela darei... Cosa vuoi che ti succeda?
- ADAMO – Eva, con chi stai parlando?
- LUCY – Digli che sono affari tuoi!
- EVA – Sta dicendo che...
- LUCY – Poche parole: una morsicatina e...
- EVA – Ma...
- LUCY – Guarda me! (addenta la mela) Uh, che bontà, prodotti genuini, Doc! Dai assaggia!

A questo punto interviene il Grande Clown, che era stato creato per il sorriso di Dio, che si riposa al settimo giorno. Si interpone e cerca di impedire il passaggio della mela da Lucy ad Eva, ad Adamo: una curiosa partita di pallacanestro, che termina con la trasgressione dei due e l’uccisione del Grande Clown. Si scatena il Diluvio e, con un salto audace, si passa all’entrèe di Noè, un nostromo genovese con un’arca, che sa più di nube che di veliero. Tutti sono invitati a salire, eccetto i due disobbedienti...

- ADAMO ed EVA – Non c’è posto per noi due?
- NOÈ – Documenti? Carta di identità? Passaporto?
- ADAMO – Mi chiamo Adamo!
- EVA – Ed io, Eva!
- NOÈ – Mi dispiace, ma per voi non c’è posto! Avete sbagliato? Pagate!

Ma all’alba del primo giorno della settimana Lui, il Grande Clown appare, ferma Noè e fa imbarcare Adamo ed Eva.

- NOÈ – Se lo dice lui che è il figlio del Padrone, per me va bene. Salite pure!

E mentre l’arca esce dalla scena, il grande Clown, rimasto solo, prende delle

colombe e le lascia libere, lanciandole verso il pubblico, simbolo di speranza e di perdono, di pace e di gioia.

La scena è stata la più semplice possibile, anche per evitare difficoltà di trasporto materiale quando il gruppo gira per dare rappresentazioni.

Un fondale nero, i clowns-angeli vestiti in bianco, gli oggetti stilizzati. Le musiche, quelle suggestive di Nino Rota, che richiamano sempre le atmosfere, surreali talvolta, del circo, le emozioni del clown, che è povero di cose ma ricco di cuore.

“ Abbiamo notato l'importanza di portare in giro lo spettacolo, presso altri pubblico. Non solo come verifica di quanto fatto, ma per valorizzare le fatiche della preparazione e dare un messaggio alla gente (Bano).

Il Clown e la Pace

Il clown per noi è sinonimo di festa, di gioco, di creatività, ma anche di moralità. È un personaggio universale non solo perchè è universale il sorriso, ma perchè s'incarna nel mondo dell'uomo e lo rivive con le mille osservazioni colorate dalla sua visione della realtà. Può essere quindi il suo “ teatro dal volto umano ”: “ il teatro autentico è la vita umana, è l'uomo che in mille maniere tenta la sua liberazione, ricerca la sua vera identità, vuole essere se stesso, strappando dal proprio volto la maschera, che non solo lo nasconde, ma spesso lo imprigiona ”. In teatro, potremmo dire con il protagonista del “ Romanzo teatrale ” di Bulgakov, la vita è vera: sulla scena, l'uomo celebra il suo eterno gioco con la vita e con la morte. Mentre spesso questo non avviene fuori scena, dove la vita è ballo in maschera, burla, scherzo, convenzioni. Il clown, come l'eroe di Bulgakov, fugge dalla vita-teatro per salvarsi nel teatro-vita (Melesi).

La comicità sua è fatta di cadute, di scherzi, di schiaffi, secchi d'acqua, ma è, prima di tutto, osservazione attenta della realtà universale e particolare, nel sapere vedere e vivere il quotidiano.

Come “ emarginato ”, come “ fool ” (irrazionale, pazzo), il clown diventa allora profeta, giudice, coscienza critica di una società che volentieri mette al margine il poeta, l'artista.

Provocatori simpatici, così si sono presentati al festival europeo “ Giovani a Firenze ” i Barabba's clowns, con un testo dal titolo significativo: “ Pax in terra ”.

Senza far prediche, si è detto ai giovani presenti dalle varie parti d'Europa, che la pace è possibile, è gioia, armonia, rispetto dell'uomo e della natura, condannando allo stesso tempo ogni forma di divisione e di guerra, di violenza.

Riportiamo, come esempio, alcune “gags”, che dicono le mille possibilità che il clown ha di incidere sul tessuto umano e sociale.

È chiaro che queste non nascono dal niente, ma in un contesto culturale dove il tema della pace, viene visto sotto i diversi aspetti.

Ci vuole cultura per fare il clown, cultura, ricerca e fatica.

LA PACE E LA NATURA

— *Il fiore*

È il tema dell'ecologia: l'uomo che non rispetta più la natura, la disprezza e si innamora dei suoi manufatti.

La gag è stata eseguita da Enrico su testo e regia di Bano. Materiale di scena: una sedia, un fiore, un attaccapanni a forma di fiore, una rivoltella da bambini (che spari!) (Musica).

Entra il clown con un fiore in mano. Lo annusa: il profumo lo inebria, barcolla. Si siede. Cade all'indietro con la sedia e il fiore gli sfugge di mano. Si alza, arrabbiato, guarda il fiore. “È colpa sua”: gli si avvicina e lo calpesta, una, due, tre volte. Gli si siede sopra e lo schiaccia ripetutamente. Poi si alza, non contento, prende una rivoltella di tasca e lo uccide. Si spaventa allo sparo e fa un doppio capitombolo. Si rialza e avverte un nuovo profumo intenso. Si guarda in giro cercandone la provenienza. Lo scopre: è l'attaccapanni! Si avvicina lentamente l'annusa dal basso in alto, lo abbraccia affettuosamente, estasiato. Lo bacia, poi lo prende e scende tra il pubblico: fa annusare agli spettatori, facendo loro aspirare forte... Alla fine lascia l'attaccapanni alla spettatrice o allo spettatore, che gli va simpatico.

LA PACE E L'UOMO

— *La mano*

Se l'uomo è diviso in se stesso, non può costruire la pace. E purtroppo a volte capita che l'uomo non sappia amare se stesso, perfino la mano gli si ribella. La gag è stata eseguita da Enrico, testo e regia di Bano. Non occorre materiale di scena. Tutto è mimo, senza parole (Musica).

Il clown entra, con la mano sinistra in tasca dell'impermeabile.

Saluta il pubblico con la destra e invita la sinistra a fare lo stesso. Quella non si muove. La grida, comanda: niente da fare, rimane in tasca. Allora con la destra si avvicina per prenderla. La mano sinistra esce e va in alto. Il clown la cerca: in tasca non c'è, si guarda in giro. La sinistra rapidamente butta per terra il cappello del clown e ritorna in alto. “Ah, sei lì su! Aspetta che ti prendo”.

Tenta di prendere con la destra, la mano in alto. Non ce la fa! Si avvicina lentamente, la sinistra cala improvvisamente, dà un colpo alla coscia e va subito in tasca. “ Eh, no! Così non va ”. Fa per prenderla e la sinistra, esce e prende invece per il collo il clown. “ Aiuto! Soffoco! ”. Tenta con la destra di strappare via la sinistra, di liberare il collo. La sinistra diventa rivoltella puntata sugli occhi del clown, che istintivamente alza la mano destra in alto. Il gesto può essere ripetuto ancora una volta, ma poi... anche la pazienza ha un limite: il clown prende la sinistra con la destra, la stringe, la batte più volte contro la gamba, finchè accade l'irreparabile: la mano muore. Il clown sente “ il cuore ” (si fa per dire!) della mano. Non fa più pum, pum! Scende tra il pubblico, fa toccare ai bambini. La mano è morta. Idea! Respirazione bocca a bocca. Porta la sinistra alle labbra, mette il pollice in bocca e soffia come se la mano fosse un palloncino. La mano riprende vita, ma si sgonfia subito: il clown ha dimenticato di tappare (chiudere) il pollice. Rigonfia: chiude ma ha soffiato troppo. La mano va in alto come un palloncino e porta fuori il clown che saluta con la destra.

DAY AFTER:

— *Il giorno dopo*

Lo spunto della storia è dei Colombaioni. Il Sergio con la regia di Bano lo ha rivissuto, così come lo ricordava lui, dopo aver visto lo spettacolo dei Colombaioni.

Materiale di scena: un baule scassato o una panchina (Musica).

Siamo il giorno dopo la fine della guerra nucleare. In scena, un uomo solo. Addormentato sul baule scassato. Ogni tanto si gratta: evidentemente anche una pulce si è salvata, gli dà fastidio. Dopo qualche attimo, si sveglia, si stira. Si guarda in giro. Toglie la mascherina ecologica dalla bocca, respira a destra, poi al centro, a sinistra. Smorfie: l'aria è inquinata. Accende un fiammifero: si scalda le mani, poi i piedi scalzi, si scotta, butta via il fiammifero. Riaccende, stessa scena e poi accende una candela. Toglie di tasca una tazzina da caffè, la mette sotto un'immaginario sorgente, riempie d'acqua. Beve. Che schifo, butta via. Riempie d'acqua e mette la tazzina al fuoco sulla candela: fa bollire l'acqua. Si toglie dalla tasca una bustina di tè con lo spaghetti. Intinge due o tre volte, poi la rimette in tasca. Amaro! Toglie dalla tasca con un cucchiaino dello zucchero sciolto, e mescola al tè. Rimette via il cucchiaino. Beve. È soddisfatto. Ogni tanto però si gratta: la pulce è malefica. Bevuto il tè, con un dito toglie lo zucchero, se lo pulisce in bocca. Mette via. Spegne la candela. Si gratta. Va a caccia della pulce la prende. La mette per terra: sta per ucciderla. Si guarda in giro: c'è nessuno. Fa il richiamo sullo stile degli yodel tirolesi. Nessuno risponde. È proprio

solo. Guarda la pulce che ha messo a terra per calpestare e uccidere. La prende in mano. Sorride. Inventa un colloquio immaginario con lei: stringe la mano. La carezza. Meglio te che la solitudine. La mette nella camicia. Ricomincia a grattarsi soddisfatto. Si mette sdraiato sul baule e si addormenta sorridendo, continuando a grattarsi. La pulce è l'unica sola compagna: bisogna trattarla bene. Meglio male accompagnati, che soli!

Conclusioni

L'esperienza è risultata positiva perchè condotta avanti con serietà, non lasciata all'improvvisazione, per cui i ragazzi hanno ricavato da essa notevoli vantaggi:

- l'imparare ad esprimersi non solo con la parola, ma con il corpo;
- il lavorare insieme;
- esercitare la propria fantasia e creatività nel produrre testi e non solo interpretarli;
- vincere la paura del pubblico;
- collaborare con l'adulto per un messaggio di gioia e di speranza;
- familiarizzare con il mondo del teatro, che è anche musica, suono, scena;
- mantenere la fedeltà agli impegni e alle date;
- sentirsi responsabili dello spettacolo nei confronti di se stessi, dei compagni, del pubblico.

Difficoltà non ce ne sono state? Tutta rosea la situazione?

Non ce ne fossero state, non sarebbe neppure stato bello ed entusiasmante il lavoro.

Perplessità da parte dei docenti non sono mancate, specialmente all'inizio. Si vedeva il lavoro teatrale come perditempo, evasione e non come un modo efficace di comunicazione, di far gruppo, di imparare a stare insieme. C'era la preoccupazione che i ragazzi non si montassero la testa, che si distraessero dagli impegni scolastici-professionali per quelli derivanti dai vari spettacoli.

Da parte dei ragazzi, oltre alle difficoltà legate alla personalità, quella di capire "lo spirito" del clown, che esige fatica, partecipazione, fedeltà, continuità, creatività.

Uno spettacolo clown non si improvvisa: nasce da un duro lavoro di prove. Lungo il percorso si sono avute delle defezioni, prevedibili, per quanto riguardava gli spettacoli da rappresentare fuori dal Centro. Occupavano sabato e domenica, c'erano, viaggi, pubblici sempre nuovi da affrontare. Per il resto, i ragazzi

si sono impegnati volentieri, con soddisfazione e gioia. C'è sempre " un clown " nascosto in tutti loro, in tutti noi!

Una forte motivazione alla fedeltà è stata data dalla scelta che i ragazzi hanno fatto di lavorare per i poveri.

Hanno dato avvio all'Operazione " Un sorriso per i poveri ": tutto quanto è stato ricavato dagli spettacoli, è stato donato ai campesinos di Chacas in Perù.

Enrico, Giovanni e Sergio sono stati sulle Ande per fare spettacoli:

" Pensate a oltre mille metri, nella Cordillera Blanca, i clowns con il naso rosso! All'inizio i ragazzi avevano paura, poi hanno preso confidenza e hanno cominciato ad imitarci! "

Enrico e Sergio partiranno il 21 Luglio dell'88, data importante per loro, perchè ricorda don Bosco, " un uomo così simpatico da non sembrare neppure un santo ", e ritorneranno a Chacas per fondare una scuola clown ed animare l'oratorio volante delle Ande.

Gli altri qui in Italia andranno in tournée nel mese di agosto sulle rive dell'Adriatico per continuare quella che è ormai più che un'avventura, un modo di vivere da " commessi viaggiatori della gioia ".

Bibliografia del teatro di Arese

- Ragazzi ed Educatori di Arese, *Teatro, fattore di comunione*, Elle Di Ci, Leumann 1975, pp. 256 (esaurito).
- Ragazzi ed Educatori di Arese, *Teatro, un modo di vivere*, Elle Di Ci, Leumann 1985, pp. 294, Lire 14.000.
- Ragazzi ed Educatori di Arese, *Teatro? Si può!*, Elle Di Ci, Leumann 1988, pp. 230.
- Bano, Carlo e Luigi, *Il corpo racconta*, Elle Di Ci, Leumann 1981, pp. 170.
- Ragazzi ed Educatori di Arese, *Clown! Una storia d'amore*, in preparazione.

La formazione professionale nei Centri Salesiani di Lombardia

Fabrizio Fantoni

Nel dicembre 1987, la Sede regionale del CNOS-FAP per la Lombardia ha pubblicato una ricerca sulle attività di formazione professionale dei Salesiani nella regione, articolata in due parti: nella prima sono passati in rassegna i quattro Centri di Formazione Professionale (CFP) gestiti dai Salesiani nella regione, e cioè Milano, Brescia, Sesto S. Giovanni e Arese, mentre la seconda propone i risultati di un'indagine sull'inserimento nel mondo del lavoro dei qualificati e degli specializzati nei primi tre CFP CNOS nell'arco degli anni formativi 1982-83, 1983-84 e 1984-85.

La ricerca, che si è avvalsa della presentazione del gesuita p. Mario Reguzzoni, ha voluto offrire un quadro d'insieme di questi interventi negli anni '80, in modo da avviare una riflessione su che cosa significhi fare formazione professionale in un'epoca di rapide e profonde trasformazioni nella fedeltà al metodo educativo di don Bosco.

Di questo lavoro (del quale è possibile ottenere copia facendone richiesta all'autore presso la Sede regionale CNOS-FAP Lombardia - v. Copernico, 9 - 20125 Milano), viene ora presentata una sintesi.

1. I Quattro CFP

Nell'ultimo anno formativo (1987-88), 1600 giovani hanno frequentato i CFP CNOS di Milano, Brescia, Sesto ed Arese, suddivisi in 72 corsi nei settori

della meccanica, del disegno meccanico, della grafica, dell'elettromeccanica, della tecnica radio-televisiva, dell'elettronica, degli operatori del legno.

Nei quattro CFP, 108 docenti (una quarantina dei quali Salesiani) hanno svolto la loro attività educativa e formativa.

Le fila di un'attività così vasta sono tenute a livello centrale dal delegato regionale don Enrico Stella: egli ha il compito di coordinare le attività dei Centri, di fare da tramite tra il CNOS-FAP e le singole realtà locali e di mantenere i rapporti con l'Ente pubblico regionale e gli altri Enti gestori di attività di formazione professionale.

I Centri si avvalgono inoltre dell'opera di due Centri di Orientamento aderenti al COSPES: il Centro di psicologia clinica ed educativa diretto da don Bruno Ravasio, con sede presso l'Istituto salesiano di Milano, e l'Istituto psicoclinico e di orientamento professionale, diretto da don Lorenzo Ferraroli, interno al Centro salesiano di Arese.

All'attività di orientamento ed eventuale riorientamento scolastico professionale, i due Centri uniscono interventi di supporto psicologico per ragazzi in difficoltà e di supporto educativo agli educatori.

Elemento d'innovazione comune ai quattro Centri è l'inserimento delle nuove tecnologie informatiche: macchine utensili a controllo numerico, laboratori di PLC (controllori a logica programmabile), sistemi CAD e CAM (rispettivamente Computer Aided Design e Computer Aided Manufacturing), per la progettazione e la produzione assistite dal computer, sistemi informativi applicati alla grafica sono realtà presenti, sia pure secondo modalità diverse, in tutti i quattro CFP.

1.1. MILANO

Il Centro di *Milano* (Via Tonale) è il più antico dei quattro: in esso, la presenza di scuole professionali (allora per sarti, calzolai, fabbri e falegnami) risale al 1895, anno della sua fondazione.

Attualmente, vi si svolgono corsi per meccanici, elettromeccanici e grafici, che prevedono anche l'anno di specializzazione.

La caratteristica più significativa di questo CFP è la presenza di produzione interna alle officine dei diversi settori.

Le lavorazioni sono accettate da clienti esterni con criteri particolari (piccole serie o tirature, scadenze non immediate, lavori non ripetitivi...). La produzione è affidata in primo luogo a personale assunto appositamente in sovrannumero rispetto all'organico degli istruttori previsto dalla Regione. Ad essi vengono progressivamente affiancati, a turni diversi, gli allievi dei corsi terminali.

Un tempo, questa scelta era comune a tutte le scuole professionali salesiane; ora si è ridotta a pochi casi per i numerosi problemi sia giuridici (sindacali, di inquadramento...) che pedagogici (priorità degli obiettivi educativi e didattici, rapporto con i clienti esterni...).

L'esperienza presenta però anche aspetti decisamente positivi:

- il senso di progettazione e di realizzazione di manufatti realmente utili che il lavoro d'officina acquista agli occhi dei ragazzi;
- la necessità di un continuo aggiornamento degli istruttori;
- la possibilità di una parziale alternativa agli stages in azienda, per cui alcuni elementi della realtà aziendale sono portati nella scuola stessa.

Su questi elementi, ma soprattutto sulla costante attenzione alla valenza pedagogica dell'educazione al lavoro, si gioca la validità di questa esperienza del CFP di Milano.

1.2. BRESCIA

A Brescia, dove i corsi professionali salesiani sono presenti dal 1935, accanto al CFP diurno è presente quello serale¹; in essi si tengono corsi per disegnatori meccanici, tecnici elettromeccanici ed elettronici.

La difficoltà principale emersa dalle parole dei dirigenti del Centro è la scarsa sensibilità dell'ambiente sociale in genere, e in particolare delle aziende, alla necessità di una qualifica professionale. Spesso, dopo la terza media, i giovani preferiscono inserirsi direttamente nel mondo del lavoro, con attività di basso profilo professionale e il miraggio di guadagni immediati, anziché proseguire gli studi per poi acquisire un titolo non sempre facilmente utilizzabile.

La sensazione di una scarsa sensibilità del mondo imprenditoriale verso una professionalità più elevata ha trovato riscontro in una ricerca effettuata dalla Provincia di Brescia nel 1987, nella quale viene evidenziata un'evoluzione delle domande di professionalità molto graduale, in quanto non considerata fattore strategico nello sviluppo delle attività aziendali².

La linea di tendenza, se non corretta, preoccupa in quanto indice della mancanza di una diffusa 'cultura di cambiamento', necessaria nella fase attuale di sviluppo tecnologico: oggi infatti, assai più che sulle specifiche competenze ap-

¹ Sul CFP serale, che per le sue peculiarità si differenzia notevolmente dagli altri Centri qui presentati, è in corso di elaborazione un'altra ricerca, che verrà presentata in uno dei prossimi numeri della rivista.

² PROVINCIA DI BRESCIA, *Domanda di professionalità e formazione professionale in provincia di Brescia*, Brescia, apr. 1987, in particolare pp. 25 e ss.

prese, il futuro si gioca sulla capacità di assimilarne di nuove, sulla disponibilità all'aggiornamento e alla riconversione.

Nonostante ciò, il CFP di Brescia non perde di vista la necessità di offrire un servizio al passo con l'innovazione tecnologica: è in funzione un laboratorio di PLC, si svolgono corsi sui microprocessori per gli elettronici, e di introduzione al sistema CAD per i disegnatori.

1.3. SESTO SAN GIOVANNI

La caratteristica più saliente del CFP di Sesto San Giovanni (che offre ad oltre 700 ragazzi corsi di qualifica e specializzazione per meccanici, disegnatori mecc., tecnici radio-TV, elettromeccanici ed elettronici) è la ' simbiosi ' tra CFP e Istituto Tecnico serale salesiano, presente nella Casa salesiana.

Una gran parte di coloro che concludono il triennio del CFP con la specializzazione, frequentano poi gli ultimi due anni di ITI serale, passando attraverso un primo esame (esterno al CFP) di qualifica I.P.S. per l'ammissione al 4° anno di istituto professionale, e un secondo esame integrativo per il passaggio alla quarta I.T.I., che la maggioranza sceglie di frequentare presso l'istituto salesiano di Sesto.

Questa situazione dà perciò una connotazione ibrida al CFP, non più solo formazione professionale, ma neppure scuola secondaria superiore; se da un lato ciò crea problemi notevoli sull'effettiva identità del Centro, dall'altro, però, offre un più vasto arco di possibilità agli studenti, che, in base alle loro capacità e alla motivazione allo studio, possono così uscire dalla scuola al termine del secondo anno (IV ciclo) con una qualifica professionale, o alla fine del terzo anno, cioè del ciclo di specializzazione, oppure alla maturità industriale-professionale con il diploma.

Le difficoltà sono comunque numerose e di non facile soluzione: nelle stesse classi si trovano studenti disponibili (o dotati) per un ciclo lungo di studi e ragazzi che desiderano inserirsi al più presto nel mondo del lavoro. Perciò, anche la programmazione didattica resta incerta tra una proposta di contenuti centrati sulla manualità e sull'acquisizione dei concetti-base delle discipline tecnologiche, e un'offerta culturalmente più qualificata (soprattutto nelle discipline teoriche).

Ne conseguono anche difficoltà di valutazione: il passaggio dalla qualifica alla specializzazione va inteso (anche se in modo improprio) come propedeutico al proseguimento degli studi secondari, privilegiando quindi coloro che ottengono i risultati migliori nelle discipline teoriche (anche se non altrettanto soddisfacenti in quelle pratiche), oppure più correttamente come il passaggio ad un effet-

tivo anno di specializzazione professionale, da valutarsi con parametri diversi?

Di fatto, poi le contraddizioni vengono affrontate e risolte nella pratica quotidiana, cercando di tenere presente soprattutto la persona del giovane, che, in un Centro di questo tipo, va aiutato ad affrontare anno per anno il problema del suo orientamento professionale e della scelta tra proseguimento degli studi e passaggio al mondo del lavoro.

Resta l'originalità di una impostazione di questo tipo, che i dirigenti del CFP rivendicano: nata negli anni '50, in risposta ad esigenze ben diverse da quelle attuali, questa struttura 'ibrida' oggi tenta di offrire una formazione di base significativa per il suo livello culturale e tecnico, solido substrato per le successive specializzazioni e per la competenza professionale specifica che si acquisisce coll'esperienza lavorativa.

1.4. ARESE

Il CFP "S. Domenico Savio" di Arese opera presso l'omonimo Centro salesiano che dal 1955 si occupa di minori in difficoltà.

Quattro sono i settori in cui si articola l'attività formativa e che permettono di conseguire la qualifica: grafico, meccanico, per tecnici elettromeccanici e per operatori del legno.

La specificità di questo CFP sta nella compresenza di ragazzi 'a rischio' (convittori interni del Centro salesiano) e ragazzi esterni: la formazione professionale si carica, in questa situazione, di un'ulteriore valenza educativa.

Le caratteristiche dei ragazzi 'a rischio' sono quelle comuni ad ogni forma di disadattamento giovanile: famiglie di estrazione modesta, spesso disturbate; esperienze scolastiche irregolari, costellate di ripetizioni; esperienze lavorative emarginanti, spesso di sfruttamento.

La scarsa stima di sé, la demotivazione nei confronti sia della scuola che del lavoro, la mancanza di precedenti esperienze educative positive determinano l'assenza di una progettazione costruttiva del proprio futuro e la disponibilità alla devianza.

Questi giovani giungono al Centro salesiano su segnalazioni dei Servizi Sociali o per intervento del Tribunale dei Minori, e qui vengono inseriti nel CFP; nel caso di inadempienza dell'obbligo scolastico, possono frequentare la scuola media sperimentale interna all'istituto.

La compresenza dei giovani interni e degli esterni cosiddetti 'regolari' dà vita ad una esperienza educativa in cui viene superato il falso concetto dei 'ragazzi cattivi' che rovinano i 'buoni'. Da una parte, infatti, i ragazzi più in difficoltà possono vivere in un ambiente sereno con i coetanei, che trasmettono loro

i valori positivi di chi in famiglia ha elaborato un progetto di vita; dall'altra, i ragazzi esterni possono confrontarsi con esperienze di vita molto diverse dalle proprie e apprendere i valori che il ragazzo che ha sofferto ha vivi nella sua esperienza: una forte carica umana, la voglia di amore, la solidarietà con chi soffre, la "grinta" nell'affrontare la vita.

Inoltre, il contatto col lavoro in un ambiente formativo solidamente strutturato favorisce nei ragazzi interni (e non solo in loro) il rafforzamento di una struttura interiore spesso fragile, l'acquisizione di un orizzonte di vita più vasto, non giocato solo nel presente e nell'immediata soddisfazione dei propri bisogni, ma aperto alla progettazione della propria esistenza.

Infine, va sottolineata l'importanza dell'acquisizione di una identità professionale: essa diventa un fattore significativo di rafforzamento della propria identità personale, in quanto permette un inserimento nella vita attiva con un preciso ruolo sociale e favorisce la maturazione di valori e di comportamenti positivi, oltre che di abilità produttive specifiche³.

Per raggiungere questi obiettivi, la Direzione, i docenti e gli istruttori si avvalgono degli specialisti dell'Istituto Psicoclinico che opera presso il Centro e dell'aiuto di obiettori di coscienza e di altri collaboratori laici.

2. L'indagine

Nel 1986, la Delegazione regionale del CNOS per la Lombardia ha effettuato una ricerca sui giovani qualificati o specializzati nei tre CFP di Milano, Sesto e Arese negli anni 1983, 1984, 1985.

Ad un campione significativo, (218 giovani su 1000 licenziati) scelto in modo casuale e stratificato in base al CFP di provenienza, all'anno e al tipo di qualifica (cfr. tab. 1 e grafico 1), è stato distribuito un questionario di 51 domande suddivise in sette sezioni:

- la prima e l'ultima, che tutti dovevano compilare, riguardavano la raccolta di una serie di dati statistici e alcune domande relative alle motivazioni che avevano spinto i giovani ad intraprendere un corso di formazione professionale presso i Salesiani, con la valutazione di questa esperienza;
- le altre cinque sezioni erano rivolte rispettivamente a chi, dopo il CFP, aveva proseguito gli studi, a chi stava prestando e aveva già

³ Per una analisi critica del lavoro come fattore d'identità sociale, cfr. il contributo di G. MILANESI *Lavoro, emarginazione giovanile ed ergoterapia*, in *Orientamenti pedagogici* n. 30 (1983), pp. 800-818.

prestato il servizio militare, ai giovani occupati, disoccupati o in cerca di prima occupazione.

L'obiettivo era l'elaborazione, sia pure con la consapevolezza dei limiti di un'indagine statistica, di un quadro corretto della situazione dei giovani una volta usciti dal CFP salesiano, in una fase di profondi cambiamenti tecnologici delle attività produttive e in una zona come Milano e il suo hinterland, profondamente coinvolta in tali trasformazioni.

Inoltre, una indagine a così vasto raggio può servire come termine di confronto per successivi rilevamenti, in modo da poter cogliere eventuali linee di tendenza ed elaborare strategie per gli anni '90.

Più volte, nel corso dell'elaborazione dei dati, sono stati effettuati raffronti con i dati di una ricerca dell'IRER (Ist. Regionale di Ricerca della Lombardia) condotta sull'universo dei qualificati nei corsi professionali diurni della Regione nel 1982⁴: ci è sembrata un valido termine di confronto per la nostra indagine, soprattutto per l'ampiezza della popolazione considerata un'intera leva di qualificati dei corsi regionali).

Tab. 1 - *Distribuzione dei qualificati/specializzati per C.F.P. e anno di qualifica*

	1982/83	1983/84	1984/85	Totale
SESTO				
— meccanici	45	45	62	152
— disegnatori	19	27	36	82
— elettromeccanici	19	37	22	78
— tecnici radioTV	22	22	21	65
— elettronici	51	51	56	158
	156	182	197	535
MILANO				
— grafici	51	52	54	157
— elettromeccanici	44	41	43	128
	95	93	97	285

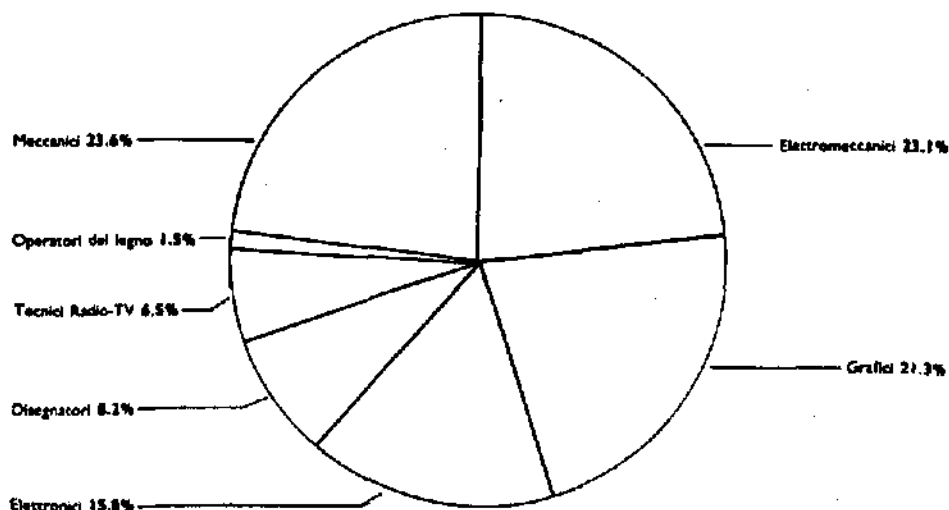
⁴ I risultati dell'indagine IRER sono raccolti nel volume *Dalla formazione al lavoro*, Angeli, Milano, 1985. Per renderli comparabili con i dati dell'indagine CNOS è stato necessario elaborarli.

Tab. 1 - *Distribuzione dei qualificati/specializzati per C.F.P. e anno di qualifica*

ARESE

— meccanici	29	25	30	84
— elettromeccanici	6	10	9	25
— operatori del legno	5	4	6	15
— grafici	18	21	17	56
<hr/>				
Totali per anno	309	335	356	1000

Grafico 1 - *Distribuzione per qualifica della popolazione del campione.*



2.1. L'AMBIENTE DI PROVENIENZA

Una prima serie di dati riguarda l'ambiente sociale di origine degli intervistati, giovani di età variante tra i 16 e i 21 anni, usciti dal CFP da un minimo di un anno ad un massimo di tre.

Si tratta di giovani nativi per la maggior parte nella provincia in cui risiedono (87.2%) e solo per il 3.5% provenienti dal Sud o dalle isole. Sono cioè giovani stabilmente inseriti nel proprio luogo di residenza, estranei per ragioni anagrafiche alle grandi correnti migratorie degli anni Cinquanta e Sessanta.

Provengono da famiglie di ceto prevalentemente popolare, di condizione operaia (57.3% dei padri, con una punta del 66% per i giovani di Sesto); le madri sono casalinghe per i due terzi (tab. 2).

Anche la distribuzione dei titoli di studio conseguiti dai genitori evidenzia il livello medio-basso delle famiglie: la metà dei padri e il 63% delle madri è in possesso al più della licenza elementare.

Trova così conferma, ancora una volta, il ruolo di servizio sociale rivolto alle classi popolari che la formazione professionale svolge, e in questo i CFP CNOS sono fedeli all'opzione di don Bosco in favore dei giovani dei ceti più umili, allora come oggi più esposti ai rischi della transizione ad un nuovo modello di sviluppo economico.

D'altro canto, però, viene ancora una volta confermata la funzione di riproduzione sociale svolta dal sistema formativo (scolastico e non), più volte sotto accusa in passato, ma ancora oggi operante⁵.

Tab. 2 - *Condizione professionale del padre e della madre*

	<i>padre</i>		<i>madre</i>	
— imprenditore, dirigente, libero professionista	21	7.5	2	0.7
— quadro superiore nella Pubblica Amministrazione, nella Pubblica Sicurezza, nell'Esercito	3	1.1	0	—
— insegnante	1	0.4	3	1.1
— artigiano	28	9.9	8	2.9
— commerciante, lavoratore autonomo nei servizi	20	7.1	9	3.2
— impiegato	38	13.5	22	7.8
— operaio specializzato (agr., industria, servizi)	86	30.6	9	3.2
— operaio comune (agricoltura, industria, servizi)	75	26.7	42	14.9
— coltivatore diretto, agricoltore	2	0.7	1	0.4
— casalinga	0	—	181	64.4
— disoccupato/a	2	0.5	0	—
— non risposto	5	1.8	4	1.4

⁵ Cfr. a questo proposito i risultati del " Progetto LEVA " sulle scelte scolastiche e lavorative dei giovani studenti lombardi dopo la licenza media, pubblicato dalla Regione Lombardia nel 1986.

Tab. 3 - *Titolo di studio del padre e della madre*

	<i>padre</i>		<i>madre</i>	
— nessun titolo	1	0.4	4	1.4
— licenza elementare	138	49.1	173	61.6
— licenza di scuola media inferiore	55	19.6	63	22.4
— qualifica di istituto professionale	40	14.2	16	5.7
— scuola media superiore non conclusa	10	3.5	4	1.4
— diploma di scuola media superiore	23	8.2	16	5.7
— università, ma non conclusa	1	0.4	0	—
— laurea	4	1.4	1	0.4
— non risposto	9	3.2	4	1.4

2.2. I RISULTATI DELLA RICERCA

2.2.1. *L'attuale situazione degli intervistati*

Il 58% dei giovani intervistati è occupato: questo il dato generale che emerge dalla tab. 4: esso va però integrato con quello offerto dalla sezione relativa agli occupati (cfr. il paragrafo successivo).

I dati riguardanti i giovani di Milano (56.2%) e Sesto (56.7%) divergono però da quello relativo ai giovani lavoratori usciti da Arese (64.7%): questo tasso più elevato dipende dalla scelta dominante di non proseguire gli studi (ad Arese si può conseguire solo la qualifica professionale) e dalla minore età media, con conseguente allontanamento del servizio militare.

Peraltro, venendo a mancare la collocazione nel 'parcheggio' della secondaria superiore, i qualificati di Arese sono più esposti alla mancanza di lavoro: un giovane su 10 è ancora in cerca di prima occupazione (a fronte del 5.3% di Sesto e del 6.3% di Milano).

Più di un terzo dei giovani sta frequentando una scuola: questo vale per più della metà dei licenziati del CFP di Sesto, per il 21.3% di coloro che provengono dal CFP di Milano e per il 5.9% dei qualificati di Arese (per il motivo più sopra accennato).

Dalle distribuzioni dei giovani (lavoratori, studenti-lavoratori, studenti) per qualifica, si ricavano alcuni dati interessanti: per quanto riguarda l'inserimento nel mondo del lavoro, si evidenziano alcune qualifiche 'forti' come quella dei disegnatori (lavora l'87% degli specializzati), degli operatori del legno (l'80%), dei grafici (il 73%); altre, apparentemente più 'deboli', come quella degli elet-

tronici o dei tecnici radio-TV (inseriti nel lavoro rispettivamente per il 52% e il 44%) sono in realtà correlate ad un più alto tasso di proseguimento degli studi.

Tab. 4 - Situazione attuale degli intervistati: dato globale e per CFP

	globale		Milano		Sesto		Arese	
	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%	v.a.	%
a) in cerca di prima occupazione	18	6.4	5	6.3	8	5.3	5	9.8
b) studente	35	12.4	5	6.3	28	18.7	2	3.9
c) studente lavoratore	62	22.1	12	15.0	49	32.7	1	2.0
d) in servizio militare	45	16.0	19	23.7	21	14.0	5	9.8
e) occupato	101	35.9	33	41.2	36	24.0	32	62.7
f) disoccupato (avendo già lavorato in precedenza)	15	5.3	6	7.5	5	3.3	4	7.8
g) non sto cercando lavoro	4	1.4	—	—	3	2.0	1	2.0
h) n.r.	1	0.4	—	—	—	—	1	2.0
Totale	281	99.9	80	100.0	150	100.0	51	100.0

2.2.2. *Gli occupati*

Il 63% degli intervistati dichiara di svolgere un'attività lavorativa⁶: il dato si discosta da quello presentato nel paragrafo precedente perchè in questo numero sono compresi anche alcuni giovani che attualmente stanno svolgendo il servizio militare, ai quali viene assicurato il posto di lavoro.

La maggior parte (81%) svolge un lavoro dipendente a tempo pieno.

Un quarto dei giovani lavoro senza alcuna copertura contrattuale (indagine IRER: 27.4%): si tratta perlopiù di ragazzi che svolgono lavoro autonomo in collaborazione con familiari o con soci.

La maggioranza dei giovani (62.7%) ha trovato lavoro in aziende con meno di 16 dipendenti, e solo il 10% in aziende con oltre 100 dipendenti: trova conferma l'ipotesi che il primo sbocco lavorativo per i giovani provenienti dalla formazione professionale è dato dall'artigianato e dalle piccole aziende. Si ha inoltre conferma indiretta della teoria del "circolo della manodopera", in base alla

⁶ È una quota piuttosto elevata rispetto alla percentuale IRER (687 su 1600 intervistati, cioè il 43%), anche se in quel caso si trattava di ragazzi usciti solo da un anno dal CFP. Più comparabile a questo dato è quello relativo ai qualificati 1985 della nostra inchiesta, da circa un anno e mezzo sul mercato del lavoro. Essi risultano occupati per il 71.7%, confermando così la migliore situazione lavorativa dei licenziati dai CFP CNOS.

quale la forza lavoro passa successivamente attraverso questi tipi diversi di aziende. La grande impresa si avvale così non solo del passaggio diretto, ma anche della preparazione professionale e della socializzazione al lavoro acquisite nei passaggi precedenti.

Tra i settori di occupazione, prevale il secondario: le industrie assorbono circa i due terzi dei giovani intervistati. Solo una percentuale esigua di qualificati (1,8%) lavora nei servizi e nel commercio, segno che l'impiego nel terziario, di ripiego rispetto alle qualifiche ottenute nei tre CFP, resta effettivamente marginale.

Questo dato è confermato dall'analisi delle qualifiche di assunzione: solo il 2.3% indica mansioni connesse al terziario (commesso, cameriere, salumiere, venditore), oltre tutto tipiche spesso del lavoro giovanile dequalificato.

Per quanto riguarda le attività 'di ripiego' rispetto alla qualifica conseguita, è tuttavia significativo che il 33.3% degli intervistati dichiara che l'attività che svolge non corrisponde in alcun modo alla qualifica ottenuta al CFP. È una percentuale di pochissimo superiore a quella rilevata dall'indagine IRER (31.7%), mentre notevolmente diverse sono quelle riguardanti chi esercita un'attività pienamente corrispondente alla qualifica (36.7% contro il 29% IRER). Questo, se da una parte mostra quanto sia problematico un inserimento nel mondo del lavoro pienamente adeguato alle aspettative professionali dei giovani qualificati, evidenzia anche come i giovani, consapevoli di queste difficoltà, sappiano subordinare almeno in parte le proprie esigenze alla possibilità di svolgere comunque un lavoro.

Quasi un terzo degli occupati si dichiara apprendista: una percentuale che si discosta notevolmente dalla rilevazione IRER (60%), ma che conferma comunque una certa tendenza dei datori di lavoro a svalutare la formazione conseguita nei CFP, rispetto a quella acquisita sul lavoro. Del resto, di una riforma dell'apprendistato, come del collocamento, si parla da tempo, senza che essa venga affrontata in sede legislativa, mancando ancora una riflessione globale del mondo politico sui problemi della transizione dalla scuola al lavoro.

Nell'indagine non si fa riferimento ai contratti di formazione-lavoro: al tempo in cui la ricerca venne svolta, il ricorso ai CFL (trasformati nella veste attuale nel 1984) non era ancora diffuso come oggi, e non è stato oggetto di domande specifiche. Tuttavia un'indicazione indiretta sul ricorso a questa modalità di assunzione proviene dal 13.6% degli occupati che dichiara di essere assunto con contratto a termine.

La condizione di apprendista appare meno gratificante delle altre: questi giovani lavoratori, benchè affermino di esercitare un'attività corrispondente alla qualifica conseguita in misura uguale alla media degli occupati, si dichiarano più

degli altri insoddisfatti del proprio lavoro (un giudizio totalmente negativo viene dal 14.3% degli apprendisti contro il 6.6% dei non apprendisti) e aspirano a cambiare lavoro in misura maggiore della popolazione di riferimento (64.3% appr., 58.2% globale)

Più di un terzo degli intervistati (37.3%) ha trovato l'attuale lavoro immediatamente, senza dover perdere tempo in ricerche, per gli altri il tempo medio è stato di circa 5 mesi.

I canali che offrono maggiore successo nella ricerca di lavoro (tab. 5) sono quelli informali: il 35.6% dei giovani ha trovato lavoro tramite i genitori e i parenti, il 22.6% mediante amici e conoscenti, il 18.1% attraverso il CFP e i suoi insegnanti⁷.

È un fenomeno diffuso e comprensibile, se si pensa che l'inserimento avviene perlopiù in aziende piccole se non artigianali.

I canali istituzionali, o comunque formali (il collocamento, le domande dirette, i concorsi pubblici, le inserzioni sui quotidiani) sono mezzi di scarso successo; in particolare, il collocamento mostra la sua inefficacia, avendo dato lavoro solo al 2.8% degli occupati.

Il collocamento, di una riforma del quale si parla da tempo, è infatti una struttura obsoleta, in quanto risponde ad una esigenza caratteristica di trent'anni fa, quando occorreva dare garanzie giuridiche ad una sovrabbondante forza lavoro dequalificata, col risultato che esso è oggi un ulteriore ostacolo all'inserimento nel mondo del lavoro, senza servire come punto d'incontro tra l'offerta e la domanda di lavoro.

L'insuccesso del collocamento si riscontra anche se incrociamo i dati relativi ai canali per trovare lavoro con le risposte sulla corrispondenza tra qualifica ottenuta e lavoro svolto: l'80% di coloro che hanno trovato lavoro attraverso l'ufficio di collocamento svolge un'attività per nulla coerente con la qualifica ottenuta.

Peraltro, anche i canali informali non garantiscono affatto questa coerenza, mentre il più alto grado di correlazione positiva tra lavoro svolto e qualifica si riscontra tra coloro che hanno trovato lavoro attraverso il CFP.

Un ultimo dato globale riguarda la valutazione della propria esperienza lavorativa in corso: benchè la metà si dichiari completamente soddisfatta dell'attuale lavoro, e il 41.8% lo sia solo in parte, il 60% dei giovani intervistati aspira a cambiare attività: è un dato che comprende anche una quota di coloro che si tro-

⁷ Il CFP viene così a svolgere un ruolo di "supplenza" rispetto ai canali istituzionali (in particolare il collocamento) e si orienta nella direzione della "agenzia formativa". Tanto più questo vale per i CFP in questione, che danno possibilità di lavoro al 18% dei ragazzi contro l'11% dei CFP regionali (dato IRER).

vano bene nell'attuale occupazione, il che è comprensibile, trattandosi di giovani che ambiscono a fare carriera.

Tab. 5 - *Canali attraverso i quali gli intervistati hanno trovato lavoro*

	v.a.	%
— per mezzo dei genitori o di parenti	63	35.6
— per mezzo di amici o conoscenti	40	22.6
— attraverso il C.F.P. o i suoi insegnanti	32	18.1
— attraverso domande dirette	19	10.7
— attraverso l'ufficio di collocamento	5	2.8
— mettendo inserzioni	4	2.3
— attraverso persone influenti	4	2.3
— attraverso concorsi pubblici	2	1.1
— n.r.	5	2.8
Totale	177	100.0

2.2.3. *I giovani in cerca di prima occupazione*

Sono il 15% del campione totale: una percentuale bassa rispetto ai dati IRER (43.5%), che va però considerata in relazione agli anni trascorsi dalla qualifica⁸.

Si tratta di giovani qualificati di recente: il periodo medio di inoccupazione è di otto mesi e mezzo.

La maggior parte punta all'inserimento nell'industria (69%), cui segue, a grande distanza, la propensione al commercio (12%); nessuno mira alla pubblica amministrazione (come del resto all'agricoltura), per l'evidente incongruenza con le qualifiche ottenute, malgrado la sicurezza assoluta che questo ambiente lavorativo offre.

Le vie più diffuse di ricerca del lavoro (tab. 6) passano, ancora una volta, attraverso i rapporti parentali e di amicizia: sono anche le vie che ottengono maggior successo, come abbiamo visto. Il CFP gode di un elevato grado di fiducia: ad esso si rivolge il 40.5% degli intervistati per trovare lavoro, contro il 24% degli intervistati IRER.

Le difficoltà più significative incontrate nel trovare un'occupazione sono l'assolvimento del servizio militare e la richiesta di precedenti esperienze lavora-

⁸ Come già detto, gli intervistati dell'indagine IRER erano usciti dal CFP da solo un anno, mentre per i qualificati della nostra rilevazione il periodo varia da un anno e mezzo a tre anni e mezzo.

tive. Questo secondo ostacolo, segnalato dal 71.4% degli intervistati, è chiaramente incongruente con la loro giovane età, e mostra ancora una volta, anche in relazione a quanto già detto sull'apprendistato, come le aziende nutrano scarsa fiducia nella formazione professionale, disconoscendo il valore di formazione di base che essa offre.

Tab. 6 - *Canali attraverso cui i giovani in cerca di prima occupazione cercano lavoro*

	v.a.	%
— attraverso amici o conoscenti	32	76.2
— attraverso genitori o parenti	30	71.4
— attraverso domande dirette	26	61.9
— attraverso l'ufficio di collocamento	23	54.8
— rispondendo ad inserzioni	19	45.2
— attraverso il C.F.P. o i suoi insegnanti	17	40.5
— attraverso concorsi pubblici	9	21.4
— attraverso persone influenti	7	16.7
— mettendo inserzioni	2	4.8

2.2.4 *I disoccupati*

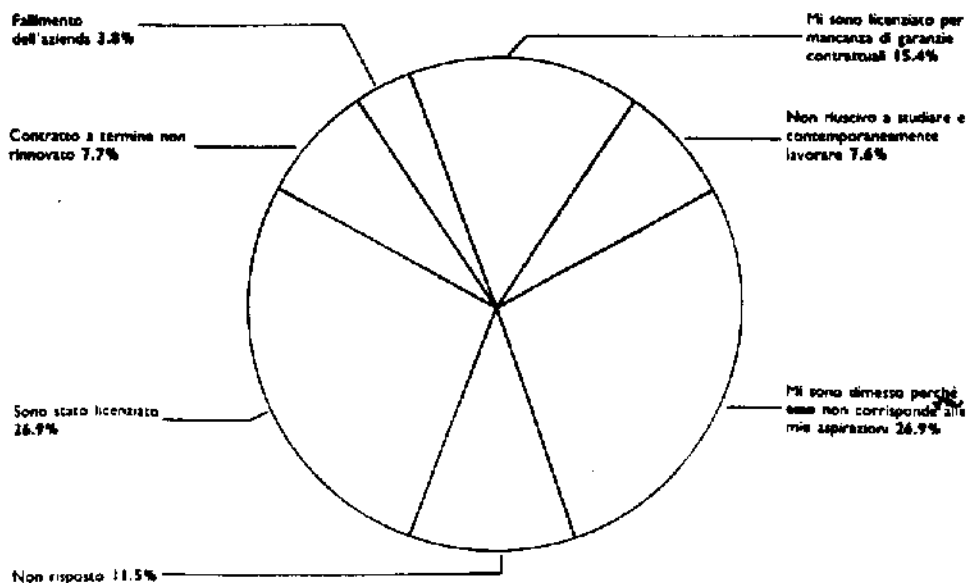
La percentuale di coloro che sono attualmente senza lavoro, avendone già svolto uno in precedenza, è del 9.2%, ben più del 3.3% dell'inchiesta IREER.

Si tratta di giovani poco garantiti nell'occupazione svolta in precedenza, che per la metà lavoravano senza contratto e per il 53.8% svolgevano un lavoro subordinato a tempo pieno (quindi, spesso, senza alcuna copertura contrattuale). Per l'85% effettuavano un lavoro per nulla o solo parzialmente corrispondente alla qualifica acquisita.

In relazione a questo, le motivazioni per cui gli intervistati non svolgono più il precedente lavoro (cfr. grafico 2) vanno nel senso di una consapevolezza delle proprie aspirazioni e dei propri diritti: la metà ha rassegnato le dimissioni in vista di un miglioramento delle proprie condizioni (maggiore soddisfazione, remunerazione più elevata, garanzie contrattuali...) e per poter proseguire gli studi; il 30.8% è stato licenziato (alcuni per fallimento dell'azienda), infine, il 7.7% ha perso il posto per la scadenza di un contratto a termine non rinnovato.

Un ultimo dato: la stragrande maggioranza dei disoccupati in questione è (o è stata) iscritta alle liste di collocamento, ma solo uno ha ricevuto proposte di lavoro da questa istituzione: vale cioè quanto detto a proposito degli occupati.

Grafico 2 - Motivi dello stato di disoccupazione.



2.2.5. I giovani che hanno proseguito gli studi

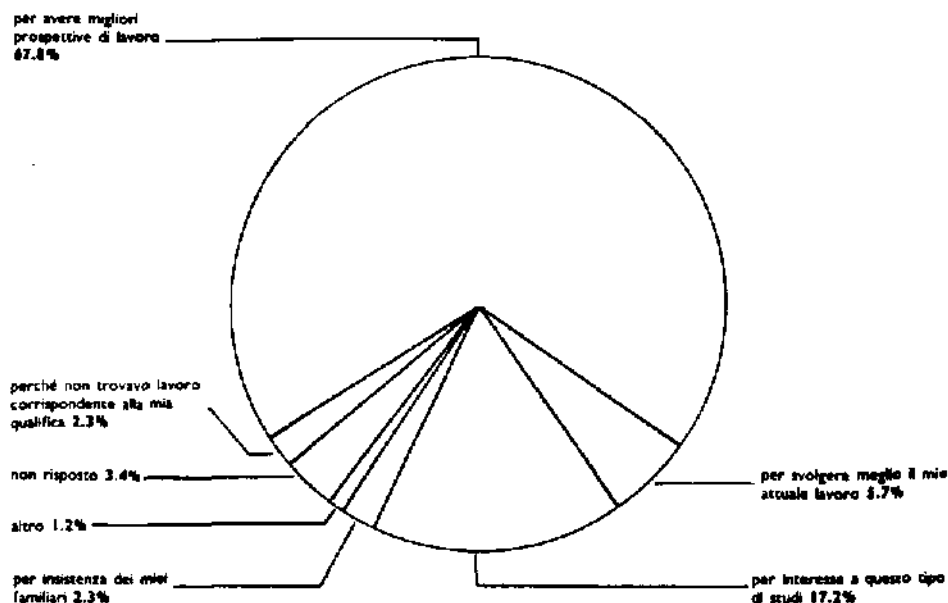
Il proseguimento della carriera scolastica interessa soprattutto, come s'è detto precedentemente, i giovani dei Centri di Sesto e di Milano: l'82.7% degli specializzati nel primo CFP e il 56.3% di quelli del secondo hanno deciso di affrontare la secondaria superiore, a fronte del 9.8% dei qualificati di Arese.

I tre quarti di coloro che proseguono gli studi lo fanno negli istituti tecnici e non in quelli professionali, ritenendo (67.8%, vedi grafico 3) di avere così migliori prospettive di lavoro o addirittura (23%) ricercando una professionalità più adeguata al tipo di lavoro che intendono svolgere: come sottolinea p. Reguzzoni nella sua presentazione alla ricerca, "ciò significa che l'istituto professionale è un inutile doppione dei CFP e la funzione può essere giustificata solo da (magari fondate) prevenzioni contro la formazione regionale o gestita da enti di ispirazione cristiana; prevenzioni nutrite da coloro che ritengono che la formazione statale sia sempre migliore di quella regionale oppure vedono nella scuola di Stato il mezzo per impedire il finanziamento delle istituzioni di formazione non statali, costrette a gestire le loro scuole "senza oneri per lo Stato" (p. 9).

Un ultimo dato relativo al proseguimento degli studi: il 9%, dopo aver conseguito il diploma, ha intrapreso gli studi universitari, scegliendo per i due terzi

la facoltà di ingegneria (ma anche fisica, informatica, geologia, architettura e legge).

Grafico 3 - Motivazioni per il proseguimento degli studi



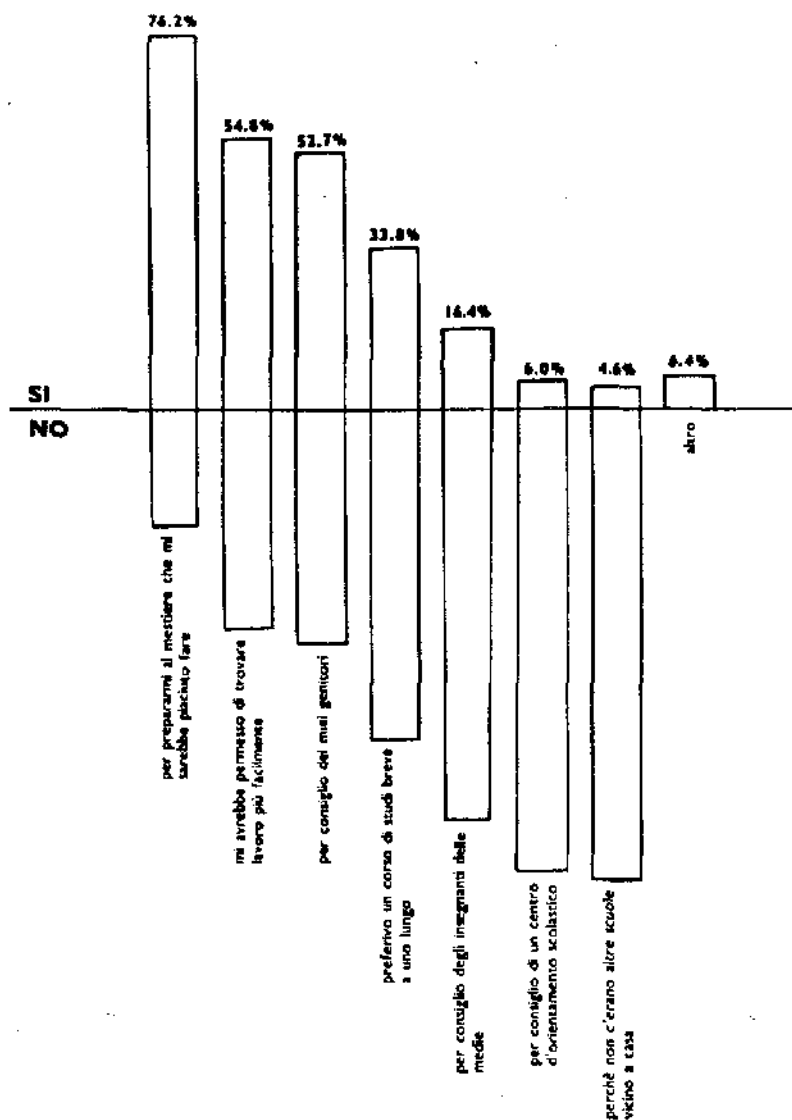
2.2.6. Aspetti motivazionali e valutativi

L'ultima parte del questionario comprendeva alcune domande relative agli aspetti della *motivazione* ad intraprendere l'esperienza di formazione professionale in un CFP salesiano e della sua *valutazione*.

Per quanto riguarda il primo aspetto (grafico 4), i tre quarti degli intervistati hanno scelto di frequentare un CFP per prepararsi meglio al mestiere che avrebbero preferito svolgere: tale approccio finalizzato al lavoro è confermato dalla seconda motivazione scelta, la speranza di trovare lavoro più facilmente grazie a questo tipo di studi. Sono le motivazioni proprie di coloro che scelgono un corso breve dopo la licenza media (spesso, ma non solo, per difficoltà scolastiche) in vista di un inserimento lavorativo ravvicinato.

La scelta sembra essere connotata da una certa dose di autonomia: solo la metà ha scelto il CFP per consiglio dei genitori; ancora più distaccate sono le altre spinte esercitate dall'esterno: gli insegnanti delle medie, i Centri d'orientamento scolastico...

Grafico 4 - Motivazioni per la scelta della formazione professionale al termine della scuola media



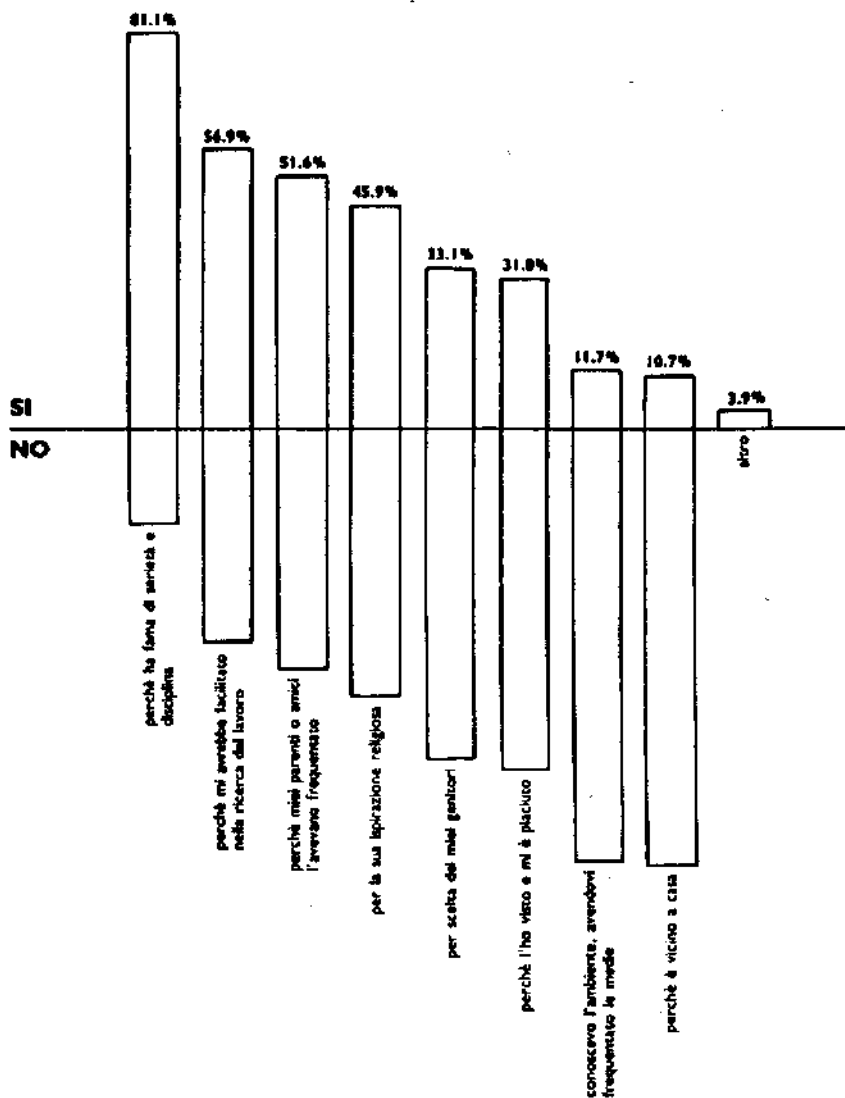
Riguardo a questi ultimi, solo il 6% ha ricevuto indicazioni da essi: questa scarsa incidenza di centri d'orientamento è effetto di una mentalità diffusa tanto nel sistema scolastico quanto nei suoi utenti per cui da una parte di lamentano le difficoltà che un adolescente deve affrontare per scegliere un indirizzo di studi

dopo la terza media, dall'altra non vengono valorizzati gli strumenti scientifici che possono facilitare il ragazzo e la sua famiglia in tale scelta.

Decisamente trascurabile (4.6%) la motivazione di ripiego della mancanza di scuole più vicine all'abitazione.

La scelta di un CFP salesiano è dettata innanzi tutto dalla sua fama di scuola seria, dove la disciplina e la regolarità dell'insegnamento sono valori primari, come si può vedere dal grafico 5.

Grafico 5 - Motivazioni per la scelta di frequentare un Centro di formazione professionale salesiano



È una motivazione 'classica' nella scelta di un istituto privato in luogo di uno pubblico, non condizionata in questo caso neppure dalla necessità di dover pagare questo servizio, le cui spese sono a carico della Regione.

Oltre l'80% dei giovani porta questa motivazione: da un lato questo implica, come sottolinea Reguzzoni, che "bisognerà fare in modo che il corpo docente assicuri con priorità il raggiungimento di questo obiettivo l'efficienza formativa attraverso il quale anche il secondo, cioè una visione cristiana del lavoro, potrà essere conseguito" (p.8).

D'altro canto, tale motivazione appare riduttiva se si considera che l'ispirazione cristiana del Centro è soltanto al quarto posto tra i motivi di scelta, essendo valida solo per il 46% dei giovani. Occorre cioè stare in guardia affinché l'efficienza formativa non si imponga agli occhi degli utenti come criterio primo (ed unico) di valore, oscurando l'impostazione ideale di fondo e dando adito ad un utilizzo del CFP da parte della famiglia come parcheggio di fiducia dei ragazzi per tutto l'arco della giornata, in cui apprendere un mestiere e poter così essere facilitati nella ricerca del lavoro, forti del prestigio della scuola frequentata. Questo rischio è confermato dal fatto che, dopo la serietà e la disciplina, il secondo criterio di scelta indicato dai giovani (56.9%) è la possibilità di un più facile inserimento nel mondo del lavoro.

Altro elemento da considerare è la pressione di persone vicine al ragazzo. Rispetto però alle motivazioni di scelta della formazione professionale prima trattate, in cui il consiglio dei genitori manteneva ancora un certo peso (trattandosi della scelta dopo la terza media), qui è il gruppo dei pari ad esercitare una certa pressione.

L'esperienza precedente fatta da amici e parenti rientra in una serie di motivazioni meno estrinseche, più 'interiori', legate alle esigenze personali dell'adolescente, come anche l'aver visto in precedenza il Centro, restandone favorevolmente impressionato, o la conoscenza dell'ambiente avendovi frequentato le medie.

Un'altra serie di dati riguarda la valutazione dell'esperienza compiuta. Dalle risposte alle domande strutturate emerge un giudizio complessivamente più che positivo: l'85.4% tornerebbe a frequentare un CFP salesiano; il 69% opterebbe di nuovo per ripetere l'esperienza della formazione professionale nello stesso settore.

Il 68% giudica nel modo migliore la preparazione culturale e civile acquisita al CFP e il 75% considera in maniera completamente positiva quella professionale, mentre circa un quarto degli intervistati valuta la propria formazione culturale e professionale in modo sufficientemente positivo.

Sono dati ampiamente soddisfacenti, che però vengono ridimensionati

quando si chiede di formulare un giudizio sulla formazione ricevuta in relazione al proseguimento degli studi o all'inserimento nell'attività lavorativa: tanto nel primo che nel secondo caso, le valutazioni completamente positive si riducono a favore di quelle parzialmente positive, mentre aumenta il numero delle critiche negative circa la preparazione professionale.

Questo atteggiamento più cauto viene confermato dall'esame delle domande non strutturate sui cambiamenti da apportare ai programmi e ai metodi.

C'è maggior consenso sui metodi (circa i due terzi sono favorevoli agli attuali o non hanno proposte da fare) che sui programmi di studio (per i quali la metà accetta l'esistente o non propone altro); in entrambi i casi però le richieste vanno nel senso di ammodernamento delle strutture e dei metodi.

Per quanto riguarda i programmi, emergono due richieste convergenti: un'istanza di aggiornamento generale, con l'introduzione delle nuove tecnologie in uso nel mondo del lavoro, e la richiesta di una pratica professionale più adeguata alle esigenze occupazionali. Sembra essere il consiglio di chi, ormai inserito nel mondo del lavoro, valuta in modo sostanzialmente positivo la formazione di base ricevuta al CFP, ma si è sentito non del tutto preparato all'impatto con una realtà tecnologica in forte trasformazione.

Meno prevedibile è la richiesta emergente di una cultura più ricca e vasta, non finalizzata unicamente all'utilizzo lavorativo: una "vera" cultura, "non una sottocultura che obblighi a rimanere in un contesto sociale troppo piccolo e malvisto", secondo le parole di un giovane grafico di Milano. Di qui le richieste di materie umanistiche più approfondite: un giovane di Arese ha chiesto addirittura l'inserimento del latino, altri della filosofia o della psicologia...; mentre funzionali al proseguimento degli studi sembrano essere le richieste di miglioramento degli insegnamenti scientifici (fisica e matematica, introduzione della chimica).

Per quanto concerne i metodi, le richieste si polarizzano attorno a due istanze: una di tipo strutturale (visite ad aziende, stages, orario scolastico diverso, attrezzature scolastiche più moderne...), l'altra legata agli atteggiamenti educativi.

In questo ambito, troviamo esigenze di un rapporto più sereno con gli insegnanti (a volte troppo anziani), di una loro maggiore disponibilità al rapporto con i ragazzi, anche in ambito extrascolastico, richiamandosi allo stesso "sistema preventivo di don Bosco".

Si richiede una più ampia libertà d'espressione personale, unita ad una apertura critica più vasta verso la società e i suoi problemi.

Due richieste contraddittorie si scontrano: da una parte c'è chi suggerisce agli educatori di attuare una linea educativa meno rigida ed oppressiva, dall'altra

c'è chi propone maggior severità e soprattutto " minor indulgenza verso chi se ne approfitta ".

In parallelo a queste, ci sono richieste di tipo più propriamente didattico: da generiche proposte di miglioramenti nei metodi d'insegnamento, a suggerimenti più specifici sul recupero e sulle verifiche dell'apprendimento.

3. Conclusioni

Nel capitolo precedente, è stata effettuata un'analisi specifica dei dati ricavati dall'indagine. Non resta ora che sottolineare alcuni aspetti che ci sembra possano divenire spunto di riflessione.

3.1. Pur con alcuni scostamenti dalla media, si conferma che i giovani che frequentano la formazione professionale sono di provenienza largamente popolare: famiglie operaie di medie dimensioni, con livello socioculturale medio-basso.

Questo riconferma la vocazione originaria dei Salesiani nel campo dell'istruzione professionale e ripropone, sia pure con la consapevolezza dei cambiamenti intervenuti in oltre un secolo, l'intuizione di don Bosco che un programma di promozione umana nei confronti di questi giovani non può non passare attraverso la possibilità di partecipare attivamente alla società in cui si vive, mediante la " civile, morale, scientifica educazione ", che permetta loro di acquisire un lavoro qualificato professionalmente.

In una società come la nostra, che ha nel suo complesso soddisfatto i bisogni primari della popolazione, la povertà diventa sempre più un fatto di deprivazione culturale, di dequalificazione in ambito lavorativo, di sprovvedutezza di fronte alla complessità crescente dei fenomeni che si svolgono attorno a noi.

Per questo, un sistema di formazione professionale che si rivolge ad adolescenti per i quali, in buona percentuale, esso è l'ultima possibilità di venire a contatto con una proposta culturale organica quale quella scolastica, non può esimersi dall'assolvere l'impegno di completare la formazione dell'uomo e del cittadino, in vista della sua entrata nella vita attiva.

Questo richiede ai dirigenti, e in primo luogo ai docenti, un ripensamento dei contenuti culturali, etici e sociali della formazione professionale e uno sforzo continuo di educazione ai valori che va al di là della pur necessaria acquisizione di una professione e di una " cultura del lavoro ".

Perseguire tali obiettivi è tanto più necessario in quanto il futuro lavoratore è ancora in una fase evolutiva della sua personalità e in quanto il sistema di formazione professionale è considerato da molti come una sorta di " necessario " proseguimento degli studi per ragazzi meno dotati o meno inclini ad un ciclo di

studi più lungo, quando non come recupero scolastico e sociale nei confronti di ragazzi "difficili" (come nel caso del Centro di Arese).

3.2. Un impegno educativo di questo genere può però avere successo solo se si riconosce la fisionomia propria della formazione professionale, affinché non si configuri come una scuola "parallela" alla secondaria superiore, né tanto meno come una scuola di serie B.

I dati presentati nella ricerca dimostrano che l'inserimento nel mondo del lavoro è sostanzialmente positivo: quasi due terzi degli intervistati sono occupati (una buona percentuale, trattandosi di giovani in periodo di leva), in alte percentuali svolgono attività corrispondenti, in tutto o in parte, alla qualifica ottenuta al CFP e si dichiarano soddisfatti del lavoro che svolgono.

Sono risultati incoraggianti per chi, dirigente, docente o istruttore, svolge ogni giorno un'attività educativa non facile e che richiede un impegno probabilmente maggiore, se non altro come numero di ore di cattedra, di quello dei colleghi della scuola secondaria superiore.

Tuttavia, l'attenzione deve essere rivolta alle prospettive future: occorrono attrezzature in grado di mettere i giovani a contatto con le innovazioni tecnologiche più diffuse (e ci sembra di riscontrare sforzi in questo senso dalle relazioni sui quattro CFP CNOS lombardi), ma occorre ancor più tenere gli insegnanti a contatto con questo mondo in evoluzione, attraverso un'azione di aggiornamento, di apertura al nuovo, di superamento delle pigrie mentali di chi ha sempre insegnato in un certo modo perché lo ritiene l'unico valido (bisognerebbe, ad esempio, allargare il dibattito sulle "Guide curriculari" che il CNOS, negli ultimi anni, ha elaborato e diffuso).

Occorre maturare una visione più completa delle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro e nella sua organizzazione, che tenga conto soprattutto di due esigenze oggi fondamentali: *il controllo della complessità del processo produttivo*, affinché il ragazzo abbia già un'idea del ruolo e delle implicazioni che potrà avere la sua attività in quella più generale dell'azienda e, in una visione più allargata, del sistema produttivo, e la natura *collettiva* di questo controllo: è necessario che il ragazzo apprenda a lavorare con gli altri, a gestire insieme gli obiettivi, i problemi, le decisioni, le verifiche, che impari a comunicare in modo preciso con gli altri, per poter integrare nel gruppo di lavoro le proprie informazioni e conoscenze.

3.3. Senza voler trarre conclusioni assolute da dati relativi ad un certo momento occupazionale e ad un ambito tutto sommato ristretto come quello in cui operano i tre CFP, la ricerca evidenzia alcuni fenomeni che non possono essere trascurati.

Ci sono qualifiche “ forti ”, che sembrano essere più richieste dal mercato, ed altre più “ deboli ”, esposte maggiormente ai rischi della disoccupazione e alla difficoltà ad inserirsi nel mondo del lavoro.

C'è una certa percentuale di occupati non garantiti con un contratto (25%) e di apprendisti (31.6%) che sono così esposti al rischio dello sfruttamento del loro lavoro. C'è ancora un periodo piuttosto lungo, circa 9 mesi, d'inattività sia per i disoccupati, sia per chi è in cerca di prima occupazione: l'euforia per una congiuntura economica favorevole come quella che stiamo attraversando non deve far dimenticare che la disoccupazione giovanile è una realtà ancora pesante, con tutto il suo carico di demotivazione e di disagio sociale (anche se magari essa riguarda meno i qualificati CNOS).

Si tratta come è evidente di problemi strutturali del mondo del lavoro, di quote in parte fisiologiche: la risoluzione di questi problemi riguarda dinamiche assai complesse ed esula dall'impegno dei CFP e degli educatori che vi operano. Tuttavia è necessario attivare al meglio le risorse di cui i CFP sono portatori, cercando soluzioni a questi problemi con inventiva e creatività.

Un ruolo importante può essere svolto a monte dell'entrata nella vita attiva, dalle strutture d'orientamento che, come informazione al lavoro, possono offrire una conoscenza non solo delle diverse professioni, ma anche delle dinamiche occupazionali a livello globale e locale; anche qui, però, le strutture d'orientamento dovrebbero essere di stimolo affinché il Centro (ad esempio, gli insegnanti di cultura generale e civica) elabori un progetto di informazione in questo ambito in cooperazione con le attività di orientamento più specifiche.

Si sa come l'esperienza diretta abbia una validità formativa spesso superiore allo studio teorico: bisogna allora favorire il contatto dei giovani col mondo del lavoro incrementando le visite alle aziende, alle mostre specializzate dei settori (la vicinanza a Milano facilita questi contatti), favorendo, per quanto possibile, le esperienze di stages, così poco diffuse (e su questo va richiesto anche un intervento specifico del legislatore).

In questo senso, anche l'esperienza della produzione che si svolge nei CFP di Milano, pur con la necessaria cautela e i vincoli cui è sottoposta, si dimostra interessante.

Ancora: il CFP non può e non deve essere un'agenzia di collocamento, eppure spesso si creano fecondi legami tra il Centro e le aziende della realtà circostante, le quali ad esso si rivolgono in cerca di giovani che abbiano svolto un certo cammino formativo.

Dall'indagine emerge che il 18% ha trovato lavoro in questo modo, con una punta del 21% per il Centro di Sesto S. Giovanni. Perché non incrementare questa attività, mantenendo vivi, per quanto possibile, questi legami con una “ pro-

posta d'immagine " adeguata e facendo riferimento all'organizzazione degli ex-allievi? Infine: un'attività che ha la sua origine nella figura stessa di don Bosco è l'assistenza a coloro che si inseriscono per la prima volta nel mondo del lavoro.

Don Bosco seguiva con attenzione i suoi giovani, manteneva i rapporti con i datori di lavoro, arrivava a stendere i primi contratti di lavoro.

Oggi una situazione di questo tipo è pensabile solo per i giovani che non abbiano alle spalle una famiglia che sappia guidarli in questo non sempre facile passaggio (anche qui, il Centro di Arese, con la comunità alloggio, dimostra la sua attenzione verso questo problema).

Oggi il giovane lavoratore ha più garanzie contrattuali di un tempo; inoltre è in genere cresciuta la consapevolezza dei propri diritti per cui i giovani sono meno esposti di un tempo allo sfruttamento.

Tuttavia andrebbe offerta una forma di assistenza al primo lavoro quanto meno per chi abbia situazioni familiari particolari, per chi dimostri difficoltà maggiori nelle discipline pratiche, per chi presenti condizioni di labilità psicologica. Questa assistenza potrebbe andare nel senso di un sostegno psicologico all'impatto con nuovi ambienti e di un appoggio professionale di fronte alle difficoltà di tipo tecnico ed operativo che il giovane può incontrare.

Anche un servizio di questo genere potrebbe essere affidato ad una struttura come quella degli ex-allievi che comprende persone sensibili alla proposta educativa salesiana già inserite in un'attività lavorativa, e che quindi ne conoscono meglio i problemi e le difficoltà.

Anche la partecipazione a concorsi può essere un'occasione formativa

Tarcisio Meroni

Uno dei fenomeni che caratterizza il nostro tempo sono i concorsi di varia natura ed entità. Numerosi sono anche nel campo formativo. Per un buon docente possono diventare uno strumento di formazione, purchè scelti opportunamente, mantenuti nell'ambito della libera iniziativa ed inseriti nell'itinerario formativo, senza forzature o squilibri. Può essere utile al riguardo l'esperienza che da diversi anni viene portata avanti nel CFP CNOS/FAP di Sesto S. Giovanni (MI), sotto la guida del Prof. Don Tarcisio Meroni, favorita dal contesto socio - economico in cui si fa grande conto della imprenditorialità e della creatività.

Non è un caso isolato. Altre Scuole Salesiane (Brescia, Milano, Sampierdarena, Verona...) partecipano al concorso Philips, condividendone pienamente le finalità, perché «suscitano nei giovani interessi scientifici e naturalistici», portano all'«acquisizione d'un metodo di lavoro» e valorizzano le migliori doti «di mente e di cuore degli allievi». Si presenta l'esperienza di Sesto S.G. come la più collaudata.

Anche nell'anno 1987-88 il CFP CNOS/FAP di Sesto S. Giovanni (MI) si è assicurato una buona collocazione nel 20° Concorso Philips per giovani ricercatori europei.

Al prof. Eliseo Negrisolo, coordinatore dell'officina meccanica è stata assegnata una targa "Evoluon in argento" con la motivazione: "Il metodo attuato tra gli allievi del laboratorio di meccanica ha dato risultati didattici eccezionali,

come nel prototipo presentato “ simulatore a moto alternativo ad azionamento pneumatico ”.

Un secondo premio è stato assegnato all'allievo del terzo corso di elettromeccanica, Tiziano Fossati, che presentava un apparecchio, il pirografo, usato per disegnare su legno mediante una punta metallica resa incandescente con la corrente elettrica, ma regolato mediante circuito elettronico, frutto della collaborazione dei vari reparti interni e delle Scuole Professionali di Milano (Via Tonale) e di Arese.

La motivazione del premio da parte della Giuria suonava: “ Piacevole, simpatico e preciso il metodo espositivo. Quasi tutta l'opera è corredata di belle fotografie di oggetti antichi e moderni trattati con questa tecnica pirografica. Si sente che la materia è amata e fonte di grandi soddisfazioni per il nutrito gruppo degli operatori della Scuola ”.

Con questi giudizi la Giuria del Concorso Philips, composta da docenti universitari europei, non ha voluto solo segnalare la validità dei lavori di ricerca presentati dal formatore e dagli allievi del Centro di Formazione Professionale di Sesto S. Giovanni (MI), che in questo modo avevano voluto onorare il centenario di Don Bosco, patrono degli apprendisti e pioniere della Formazione Professionale in Italia e nel mondo, ma sottolineare l'impegno del Centro stesso.

Difatti, solo quando un laboratorio perviene ad un buon livello formativo, si creano le condizioni per tali iniziative. Dietro ogni lavoro ci sta una lunga gestazione, sia per promuovere l'interesse a parteciparvi, sia per “ inventare ” l'oggetto da produrre, sia per realizzarlo. Il progetto, accettato dal gruppo, viene studiato nei minimi particolari con la partecipazione di diverse competenze, fino a quando si passa alla fase di realizzazione. Tante volte non sono sufficienti neppure le possibilità e le strumentazioni del Centro; bisogna cercare consulenti e attrezzature esterni. Si concretizzano modalità che sono proprie della ricerca in grande. Quello che conta è il lavorare insieme, formatori e giovani, senza risparmio di tempo e di fatiche, coinvolgendo varie competenze, riuscendo a trovare qualcosa di “ nuovo ”, e dando il gusto della “ scoperta ”.

Per riconoscere questo lavoro comune, essendo ormai sette anni che il Centro di Sesto S.G. partecipa al Concorso Philips, gli è stata riconosciuta la targa di fedeltà.

Evidentemente non è di tutti gli allievi partecipare al Concorso, sia perchè non tutti possono trovarsi nelle condizioni volute, sia perchè molti sono legati piuttosto al ruolo “ esecutivo ”, sia perchè altri sono presi da altri interessi, anch'essi utili allo sviluppo della propria personalità. Sta di fatto che tale esperienza non solo coinvolge i corsi al momento della presentazione del lavoro e dello svolgimento del concorso, ma, dando un diverso spessore alla metodologia

didattica, aiuta i giovani a interessarsi profondamente al mondo del lavoro, ad acquisire un metodo di studio e di operatività, a valorizzare al meglio le proprie doti di mente e di cuore, ed a sottolineare fortemente lo spirito di iniziativa e il coraggio del nuovo.

Avendo constatato la validità di tale iniziativa, la Scuola non ha perso occasione per inserirsi anche in altri concorsi promossi da vari Enti, dalla Rai alla "Bonomelli", riportando ogni anno, dal 1960, affermazioni di rilievo a livello nazionale ed anche europeo.

S'incominciò nel 1963 partecipando al Concorso radiofonico "Classe Unica", una serie di lezioni su argomenti scientifici, quali il metodo sperimentale di Galileo, "Perchè l'uomo s'ammala", riportando sempre notevole affermazione con viaggi - premio.

Il *Radiocorriere* scriveva "Uno dei gruppi di ascolto meglio organizzati si trova a Sesto S.G. Un centinaio di giovani della Scuola Salesiana sono giunti a registrare le varie lezioni per risentirle e discuterle col loro insegnante".

Poi vennero i Concorsi promossi dalla nostra compagnia di bandiera, l'Alitalia, con quesiti tecnici riguardanti l'aviazione, coronati da premi in viaggi e con brevetti di pilota.

Negli anni settanta inizia la nostra partecipazione ai Concorsi "Philips per giovani ricercatori europei" con 7 edizioni, nei quali si sono conseguiti i migliori risultati, anche perchè più pertinenti alle finalità delle nostre scuole tecnico - professionali e soprattutto per la competitività con giovani di tutta Italia e dei paesi europei, in un confronto quindi con le diverse scuole italiane ed estere.

Di notevole risonanza a livello nazionale è stato il lavoro presentato dall'allievo di elettromeccanica, Marco Biddau, riguardante un "cambio di velocità sincronizzato" per bici da corsa, che permette di passare da una velocità all'altra senza gradualità (esempio dalla prima alla quinta) e in modo sicuro, preciso e senza particolari attriti. Tale innovazione ha suscitato un coro di apprezzamenti, dalla *Gazzetta dello Sport* al *Corriere della sera*.

La stessa ditta vicentina *Campagnolo* si è interessata, ma in particolare la casa ciclistica giapponese, lo *Shimano*, la quale due anni dopo presentava alla Mostra internazionale del ciclo a Milano un prototipo di bici funzionante con un cambio di marca... salesiana!

Altra clamorosa affermazione al Concorso Philips è stata l'invenzione d'un meccanismo per facilitare l'operazione della smelatura, a cura d'un allievo di meccanica, Walter Vailati, figlio d'un apicoltore: il giovane quindicenne si classificò, al primo posto a livello nazionale e al 7° tra i 33 concorrenti nella selezione europea a Copenaghen con la seguente motivazione: "L'idea è buona e può di-

ventare un aiuto razionale e scientifico per gli apicoltori artigianali, alla portata di tutti ”.

Altro campo in cui molti allievi hanno mietuto allori è stato il Concorso della Rai-TV “ I giovani incontrano l’Europa ”, una rubrica intesa a sensibilizzare i giovani ai temi dell’unione europea: consisteva in un elenco di quesiti e d’una richiesta su particolari argomenti da parte dei partecipanti.

Nella terza edizione dell’85 ben 5 allievi della nostra Scuola sono riusciti vincitori con premi di viaggi all’estero. Furono ricevuti dal re di Spagna e a Strasburgo, sede della Comunità europea.

Un altro risultato non piccolo è stato raggiunto da tale partecipazione ai diversi concorsi e iniziative: si è abbattuto il muro che separa la Scuola e l’area formativa dalla vita del Paese e della Comunità Europea.

Inoltre questa costante attività di ricerche, d’invenzioni e di scoperte portate avanti da vari decenni viene puntualmente sottolineata dalla stampa locale, dai vari quotidiani, dal *Corriere della sera* al *Giornale* di Montanelli, dall’*Avvenire* e dal *Giorno* di Milano all’*Osservatore Romano*, dai periodici *Famiglia Cristiana* e *Domenica del Corriere*, a cui fa eco il nostro *Bollettino Salesiano*, per cui la Scuola Salesiana di Sesto S. Giovanni viene meritatamente riconosciuta “ la scuola più premiata d’Italia ”, portatrice d’un metodo didattico molto valido, aperto alle varie innovazioni e istanze del mondo giovanile, nell’alveo delle migliori tradizioni salesiane.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Natale Zanni

Computer e didattica

Bibliografia orientativa

Il computer sta entrando sempre più prepotentemente anche nella F.P. e non sempre a proposito. In questo numero viene riportata una bibliografia orientativa su «computer e didattica» con l'intento di segnalare dei libri che possono essere utili nelle scelte di sistemi informatici e in un loro uso razionale e pedagogicamente valido nei diversi interventi formativi.

AA.VV. *Atti Il incontro nazionale sulle applicazioni degli elaboratori nella didattica*, 1980.

AA.VV., *Computer e educazione dell'handicappato. Atti congresso Firenze 1984*, Napoli, Tecnodid.

AA.VV., *Computer e educazione dell'handicappato*, III Congresso naz. (Agorà), Napoli 1985, Napoli, Tecnodid, 1985.

AICA, *Giornata di lavoro su: Il ruolo dell'elaboratore nella didattica della fisica*, Pavia, AICA; 1983.

AICA, *Giornata di lavoro: Contenuti formativi dell'informatica di base*, Atti Padova, AICA, 1982.

ALESSANDRINI G. et al., *Pensare a macchina. Didattica e informatica nella scuola oggi*, Napoli, Tecnodid, 1985.

ASHLEY Ruth, *Background math for a computer world*, New York, John Wiley & Sons, 1980.

BAIO Samuele, *L'informatica nella formazione*, Milano, Giuffrè, 1984.

BALBIANO Giuseppe, *Produrre con l'elaboratore*, Milano, Etas Libri, 1980.

- BARBANERA Antonio, *Usa del calcolatore tascabile nella scuola dell'obbligo*, Ivrea, CIGI, 1980.
- BARCLAY Tim, *Microcomputers in education. LOGO Workshop Materials*, Cambridge (Ma), Technical Educ. Research Center, 1983.
- BARCLAY Tim, *Microcomputers in education. Microcomputers in Mathematics Instruction*, Cambridge (Ma), Technical Educ. Research Center, 1982.
- BARCLAY T., TINKER R., *Microcomputer in education. Basic and Graphics*, Cambridge (Ma), Technical Educ. Research Center, 1981.
- BESTOUGEFF H., FARGETTE J.P., *Enseignement et ordinateur*, Paris, CEDC/Nathan, 1982.
- BISOGNO Paolo, *Teoria della documentazione*, Milano, F. Angeli, 1980.
- BORK Alfred, *Physics Dialogs for Student Use*, Irvine, University of California, 1975.
- BORK Alfred, *The physics computer development project*, Irvine, University of California, 1975.
- BOSSUET Gerard, *L'ordinateur à l'école. Le système LOGO* Paris, PUF, 1982.
- BRUNELLI A., RINALDI CARINI R., *Il computer va a scuola. Metodi per l'intelligenza*, Bologna, Zanichelli, 1984.
- BRUNELLI A., RINALDI CARINI R., *Intelligenza e metodo al calcolatore*, Bologna, Zanichelli, 1984.
- CALISSANO V., TANZINI F., *Matematica e computer nella scuola media*, Milano, Principato, 1985.
- CHILDS G.T., *Maths+Computers=Fun*, Wilmslow, Sigma Technical Press, 1983.
- COBURN P. et al., *Practical Guide to Computers in Education*, Reading, Addison-Wesley, 1982.
- CORETTI Marino, *La calcolatrice programmabile nella scuola elementare*, Firenze, Le Monnier, 1983.
- CORTINI G., FASANO PETRONI M., *Fisica e matematica con il calcolatore tascabile*, Torino, Loescher, 1980.
- CORTINI G., FASANO PETRONI M., *Fisica e matematica con il calcolatore tascabile. Guida per l'insegnante*, Torino, Loescher, 1980.
- CSMP-CEMREL, *Math Play Therapy. Vol. I*, St. Louis, CEMREL, 1977.
- DANESE R. et al., *Simulazioni di fisica in Basic*, Padova, Muzzio, 1984.
- DE MAIO A. et al., *Informatica e processi decisionali*, Milano, F. Angeli, 1982.
- DEESON Eric, *BBC Micro in Education*, Nantwich, Shiva Publ. Ltd., 1983.
- DISNEY M.C., DISNEY H.M., *Microcomputers and Schools Chemistry*, London, Pitman Publ., 1983.
- FASANO M., RAGUSA GILLI L., BOCCHIERI GENTILI R., *Il maestro e l'informatica. Esperienze e proposte per la scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1976.

- FASANO PETRONI Margherita, *Il calcolatore e lo sviluppo mentale. Iniziazione al pensiero algoritmico*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- FERRARIS M., MIDORO V., OLIMPO G., *Il computer nella didattica*, Torino, SEI, 1985.
- GAETA G., ALTAMURA G., PAPPAPAVA P., *Matematica, informatica e computer nella scuola dell'obbligo*, Bergamo, Juvenilia, 1986.
- GAGLIARDO Emilio, *Versione informatica per elaboratore elettronico dell'analisi matematica*, Milano, F. Angeli, 1982.
- GALANTER Eugene, *I ragazzi e il computer*, Milano, Supernova Ed., 1985.
- GEOFFRION L.D., GEOFFRION O.P., *Computers and Readings Instruction*, Reading, Addison-Wesley, 1983.
- GREEN F. et al., *Microcomputers in special education*, York, Longman, 1982.
- GRUPO AZARQUIEL Y JOSÉ COLERA, *La calculadora de bolsillo come instrumento pedagogico*, Madrid, Inst. de Ciencias de la Educac., 1983.
- HARPER D.O., STEWART J.H., *Run: Computer Education*, Belmont, Wadsworth, 1983.
- HOFSTETTER Fred T., *The Eighth Summative Report of the Office of Computer-Based Instruction*, University of Delaware, 1983.
- HOUZIAUX M.O., *Vers l'enseignement assisté par ordinateur*, Paris, Presses Universitaires de France, 1972.
- HUNTINGTON John F., *Computer. Assisted Instruction Using Basic*, Englewood Cliffs, Educational Technology Publ., 1979.
- ISPOL, *Quaderni di formazione n. 22. Informatica per operatori di formazione professionale*, Roma, ISFOL, 1975.
- JACKSON B.J., *Computer programming in the classroom*, London, G. Bell & Sons, 1974.
- JONES A. et al. (Eds.), *Computer based science instruction*, Louvain-la-Neuve, IMAGO/UCODI, 1977.
- JONES A., WEINSTOCK H. (Eds.), *Computer-Based science instruction*, Leyden, Noordhoff, 1977.
- JONES W. et al., *Computer Literacy*, Reston, Reston Publ. Co., 1983.
- KAHN Brian, *Computers in Science*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985.
- KELMAN Peter et al., *Computers in Teaching Mathematics*, Reading, Addison-Wesley, 1983.
- KENT Ashley (Ed.), *Geography Teaching and the Micro*, York, Longman, 1983.
- KILLINGBECK J.P., *The Creative Use of Calculators*, Harmondsworth, Penguin Books, 1981.
- KUNTZMANN Jean, *Apport de l'informatique à l'enseignement mathématique*, Paris, CEDIC, 1974.
- LAENG Mauro, *Pedagogia e informatica*, Roma, Armando, 1985.
- LAENG Mauro et al., *I ragazzi e il computer, una sfida per l'editoria*, Bologna, Fiera libro 1984, Bologna, Libreria Parolini, 1984.

- LAENG Mauro et al., *I ragazzi e il computer: una sfida per l'editoria*, Bologna, Ente Autonomo Fiere, 1984.
- LARTIGUE Robert, *Programmoteque mathematique sur T.I.57/T.I.58/T.I.59*, Paris, Ma-guard, 1981.
- LEVIS R., TAGG E.O. (Eds.), *Computer assisted learning. Proceedings of the IFIP TC3 working conference*, Amsterdam, North-Holland, 1980.
- LOLLINI Paolo, *Didattica e computer*, Brescia, La Scuola, 1985.
- MADDISON John, *Education in the microelectronics Era*, Milton Keynes, Open Univer-sity Press, 1983.
- NAIMAN Adeline, *Microcomputers in education: an introduction*, Cambridge (Ma), Tech-nical Educ. Research Center, 1982.
- NOBLE D., D'AQUINO M., *L'altra faccia dell'alfabetizzazione informatica*, Roma, Ar-mando, 1985.
- NUFFIELD FOUNDATION (THE), *Computers and young children*, Edinburgh, W. & R. Chambers, 1972.
- NUFFIELD FOUNDATION (THE), *Progetto Nuffield per la matematica. I ragazzi e i calcola-tori. Guide monogr./4*, Bologna, Zanichelli, 1974.
- OBRIST A.J., *The Microcomputer and the Primary School*, London, Hodder and Stough-ton, 1983.
- OLDEKNOW A., SMITH D., *Learning mathematics with micros*, Chichester, Ellis Horwood, 1983.
- OLIVETTI, *Scuola e computer. La proposta Olivetti*, Milano, Mondadori, 1985.
- OLIVETTI (a cura di), *I ragazzi e il calcolatore*, Milano, Olivetti, 1968.
- PAPERT Seymour, *Mindstorms. Bambini, computers e creatività*, Milano, Emme Edizioni, 1984.
- PAPERT Seymour, *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas*, Brighton, Har-vester Press, 1980.
- PENTIRARO Egidio, *A scuola con il computer*, Bari, Laterza, 1983.
- PETRINI E. (a cura di), *Innovazioni tecnologiche e educazione. Atti Convegno Venezia, Feb-braio 1983*, Roma, MPI, 1983.
- RADE L., KAUFMAN B.A., *Adventures with your hand calculator*, St. Louis, CEMREL, 1977.
- RICHMOND W. Kenneth, *Il computer nell'educazione. Pro e contro*, Roma, Armando, 1985.
- RUSHBY Nicholas John, *An introduction to educational computing*, London, Croom Helm, 1979.
- RUSSO, M. (a cura di), *Il bambino tecnologico*, Firenze, La Nuova Italia, 1985.
- SAMEK LODOVICI P. (a cura di), *Informatica nella scuola di base: esplorazioni e proposte*, Milano, Mursia, 1985.
- SECCHI Gianfranco, *Informatica e scuola*, Brescia, La Scuola, 1985.

- SEIDEL R. et al. (Eds.), *Computer Literacy. Issues and Directions for 1985*, London, Academic Press, 1982.
- SELF JOHN, *Microcomputers in Education. A Critical Evaluation of Educational Software*, Brighton, The Harvester Press, 1985.
- SIMONETTI G. (a cura di), *Laboratorio di informatica per la scuola di base*, Teramo, Lisciani e Giunti, 1986.
- SPARKES R.A., *Microcomputers in Science Teaching*, London, Hutchinson, 1982.
- TAGG E.D. (Ed.), *Microcomputers in secondary education. Proceedings of the IFIP TC3...*, Amsterdam, North-Holland, 1980.
- THOMPSON D.L., *Microcomputers and School Physics*, London, Pitman, 1982.
- TONTI ENZO, *Didattica con il personal computer*, Milano, Gruppo Editoriale Jackson, 1984.
- UBALDI S., RADIVO G., BIAGINI C., *Il computer nella scuola di base*, Roma, Coletti, 1984.
- UCODI, *Learning management based on formal models of behavior... Proceedings...*, Louvain, UCODI, 1974.
- VOCKELL E.L., RIVERS R.H., *Instructional Computing for Today's Teachers*, New York, McMillan, 1984.
- WARDLE M.E., *From problem to program*, London, Cambridge University Press, 1972.
- WEIR MAURICE D., *Calculus by Calculator*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1982.
- WHITE MARY ALICE (Ed.), *The future of electronic learning*, Hillsdale, Erlbaum, 1982.
- ZEROUNO-OLIVETTI, *Scuola e computer. Il catalogo del software didattico*, Milano, Mondadori/Olivetti, 1985.
- ZUCCON G.C., *Informatica, cultura, educazione, scuola. Atti Seminario Arezzo 1983*, Roma, UCIIM, 1984.

