

3 EDITORIALE

STUDI

---

- 13 Claudio Volpi  
L'elevazione dell'istruzione obbligatoria
- 23 Guglielmo Malizia  
La sperimentazione condotta entro la Formazione Professionale regionale
- 37 Umberto Tanoni  
Interazione Scuola Secondaria Superiore, Formazione Professionale e Lavoro

ESPERIENZE

---

- 55 Giancarlo Milanesi e Vittorio Pieroni  
Minori del CFP a confronto con la violenza nel cinema

VITA CNOS

---

- 97 Fabrizio Fantoni  
Un'esperienza di Formazione Professionale serale: il CFP serale CNOS/FAP di Brescia

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

- 123 A cura di Natale Zanni

*Ancora una volta si prende occasione del dibattito sull'innalzamento dell'istruzione obbligatoria per continuare forme di deprezzamento della Formazione Professionale. Si parla di « livello modesto o modestissimo della preparazione professionale regionale »; si motiva come « inaccettabile » la proposta che tale obbligo possa essere assolto nella formazione professionale gestita dalle Regioni « in quanto porterebbe decine di migliaia di ragazzi (i meno tutelati) non ad elevare il proprio livello formativo, ma ad imparare un mestiere e per di più — temiamo — in modo assai poco qualificato »; si pensa che dietro la proposta di offrire la possibilità di soddisfare tale obbligo nella formazione professionale regionale si trovino « sia convinzioni non precisamente ispirate alla cultura del diritto di tutti alla formazione come diritto di cittadinanza, sia interessi politico-economici piuttosto forti ». Sono alcune delle tante citazioni che si potrebbero fare.*

*Per fortuna è in corso, sul piano culturale, una decisa revisione al riguardo. Ad esempio, la Confindustria nel documento di base sulla valutazione della formazione, elaborato nel seminario di Baveno (25-26 novembre 1988) ammette: « Il seminario di Lerici ci ha consentito di verificare una gamma di esperienze, di metodi, di culture molto ampia che testimonia*

*una realtà formativa più complessa e più ricca di quanto noi stessi avevamo immaginato».*

*La Formazione Professionale regionale rappresenta un fenomeno tanto consistente e complesso che non sono possibili valutazioni massimalistiche. Secondo il Rapporto ISFOL 1988: «Dal 1986-87 i corsi svolti nei Centri di Formazione Professionale (CFP) sono stati 9.359, gli allievi coinvolti sono stati 181.056. In particolare l'attività di formazione al lavoro ha interessato 149.552 allievi (l'82,7%), con 7.634 corsi; l'attività di formazione sul lavoro ha coperto invece l'11% del totale con 20.066 allievi e 1032 corsi, mentre il restante 6,3% è assorbito nelle utenze speciali con 11.438 allievi e 693 corsi». I dati si riferiscono solo ai CFP ed alla attività convenzionata con le Regioni; non sono tenute in considerazione le attività svolte dai CFP in accordo con le aziende o completamente libere.*

*Nel 1986-87 le attività regionali di FP hanno interessato 263.038 soggetti in formazione, senza tener conto dell'attività agricola e di quella finanziata con il FSE.*

*Alla base di tale diversità di valutazione della FP, probabilmente ci sta quello scollamento, evidenziato in modo specifico dal XXII rapporto CENSIS per il sistema scolastico, tra il livello istituzionale, che riguarda la norma legislativa ed amministrativa, il dibattito politico-legislativo che si sviluppa intorno a quella norma, ed il livello dei processi reali, che riguarda i comportamenti, e l'evoluzione della cosiddetta «periferia» del sistema.*

*Per superare tale fenomeno sta avanzando una «seconda generazione di leggi regionali in materia di formazione professionale, la quale rompe schemi e confini che hanno rappresentato i limiti allo sviluppo del sistema formativo» (Cfr Rapporto ISFOL 88 pag. 17).*

*Un esame più attento della situazione e delle proposte legislative in atto potrà evidenziare le motivazioni di una perseguita presenza della FP anche nell'ambito dell'istruzione obbligatoria.*

## **La situazione**

*Secondo i dati forniti dal CENSIS, nel 1987-1988 il tasso di passaggio tra scuola dell'obbligo e secondaria superiore si assesta sull'80,9%, che è un dato di per sè confortante.*

*Se, però, si tengono presenti le ripetenze e gli abbandoni, già agenti nella Scuola elementare (Secondo i dati CENSIS riguardanti l'anno 1985-86: I° el. 1,3%; II° el. 1,1% e 0,1% abbandoni; III° el. 0,8% e 0,3%; IV° el. 0,7% e 0,3%; V° el. 1,0%) ed accentuati nella Scuola media (I m. 11,0%, 3,2%; II m. 7,8% e 3,2%; III° m. 3,9% e 2,5%) la percentuale di chi non accede alla secondaria superiore aumenta notevolmente e si moltiplica.*

*Il fenomeno della ripetenza e dell'abbandono assume caratteri allarmanti nei primi due anni della secondaria superiore. Ripetono in prima superiore 11,5% e in seconda superiore 8,9%; abbandonano in prima superiore 17,3% e in seconda il 7,2%.*

*In concreto ci ritroviamo di fronte ad una buona metà di ragazzi, che procedono nella frequenza della secondaria superiore ed all'altra metà circa di ragazzi, che o per ripetenze o per abbandoni non possono proseguire il curriculum degli studi. Tradotte in cifre queste percentuali corrispondono ogni anno a 87.000 allievi che escono dalla Scuola elementare e dalla Scuola media senza licenza; a 147.000 allievi che escono dalla Scuola media con la licenza, ma non si iscrivono alla secondaria superiore; a 166.000 dal primo a secondo anno della secondaria superiore e 54.000 dal terzo, quarto e quinto anno della secondaria superiore, che fuoriescono dalla Scuola. Si tratta in complesso di 454.000 giovani che ogni anno abbandonano il sistema scolastico.*

*Parte di essi frequentano i corsi di base di formazione professionale organizzati dalle Regioni. Nel 1987-88 i frequentanti di tali corsi erano 145.552 (di cui 5033 handicappati).*

*Parte si immettono direttamente nel mondo del lavoro, senza alcuna preparazione specifica.*

*Il legislatore che si trova di fronte all'impegno di portare l'istruzione obbligatoria al livello europeo, per rispondere alle esigenze del cambio sociale e dell'innovazione tecnico-scientifica non deve tanto partire dalla situazione positiva dei primi, quanto dalla situazione negativa degli altri. L'analisi delle ragioni che portano a questi gravi squilibri è necessaria e così è altrettanto indispensabile poter prevenire i fenomeni della ripetenza e dell'abbandono. In una fase di forte diminuzione della natalità, non possiamo permetterci il lusso di lasciare alla deriva quasi la metà della risorsa-uomo ed addossare alla famiglia l'onere e la responsabilità di tale ricupero.*

*A parte i fenomeni di svantaggio socio-familiare, sembrano prevalere quelli dello svantaggio scolastico, dovuti in gran parte alla mancata riforma della Scuola Secondaria Superiore, all'inesistenza di raccordo tra i diversi gradi dell'itinerario scolastico e di una organica collaborazione tra Scuola e Famiglia.*

*A parte la buona volontà del singolo docente, del singolo Consiglio di classe e del singolo dirigente scolastico — dimostrata dal moltiplicarsi delle sperimentazioni in atto, piccole e grandi — il sistema scolastico in quanto tale si dimostra incapace di valorizzare e sviluppare le potenzialità di ogni allievo, intervenendo positivamente sulle differenze sociali, culturali, di capacità e di sesso, anche perché non sostenuto da un servizio di orientamento adeguato alle necessità e, quando c'è, limitato in gran parte all'informazione.*

*Continuano a prevalere una cultura didattica a carattere cognitivo e contenutistico ed una strutturazione delle discipline a compartimentazione rigida e incomunicante e con sequenzialità costrittiva rispetto ai percorsi individuali di apprendimento.*

*Ne deriva, per una buona parte dei giovani, scarsa o nulla motivazione allo studio e una profonda insofferenza verso l'esperienza scolastica, anche per il clima sociale poco favorevole al raccoglimento ed ai sacrifici, necessari per ottenere risultati scolastici gratificanti.*

*Non sono pochi i soggetti, che frequentemente lasciano la scuola, pur non avendo subito l'esperienza dell'insuccesso scolastico o che l'hanno volutamente ricercato, non tanto per mancanza di doti, quanto allettati dal desiderio di rendersi autonomi dalla famiglia, potendo contare sul frutto del proprio lavoro o sulla capacità di arrangiarsi. Ne mancano giovani, che, di fronte al fenomeno dilagante della disoccupazione giovanile, preferiscono allo studio la ricerca di qualifiche professionali che assicurino loro il domani, ripromettendosi in futuro di perfezionare le qualifiche raggiunte ed anche il rientro scolastico, attraverso la frequenza di corsi serali. Sono giovani, che « imprenditori di se stessi » pur partendo da posizioni svantaggiate, vogliono realizzare e si costruiscono cammini formativi personalizzati.*

## Proposte legislative

*Di fronte ad una situazione tanto complessa si sono profilate diverse ipotesi di normativa legislativa per l'elevamento dell'istruzione obbligatoria. Ne cito alcune.*

*La proposta di legge Casati-Tesini — presentata alla Camera nel dicembre 1987 e fatta propria dal sen. Manzini per il Senato, pubblicata da Rassegna CNOS di febbraio 1988 — ipotizza accanto al canale scolastico della secondaria superiore la possibilità, a certe condizioni, di soddisfare a questo obbligo anche nella Formazione Professionale e da parte degli apprendisti e da parte dei contrattisti di formazione-lavoro, mentre riserva una struttura adeguata per ottenere la licenza media a coloro che per svariati motivi non l'hanno conseguita. Nasce da un esame attento della situazione e vuol offrire ad ogni giovane, specie a quelli colpiti da disagio scolastico, una effettiva ed efficace opportunità di elevare il livello della loro cultura di base.*

*La proposta di legge Chiarante, Alberici ed altri, puntando a semplificare il quadro e l'offerta formativa finora frantumata in canali intercomunicanti e inutili, vede l'innalzamento dell'obbligo d'istruzione tutto dentro il biennio della Scuola secondaria superiore e unificato in tutti gli istituti secondari superiori.*

*Tra queste due posizioni sembra prevalere da parte dei partiti di maggioranza una posizione intermedia: nel canale scolastico si prevede un percorso formativo unitario, che assume carattere professionalizzante per chi non intende proseguire negli studi superiori, conseguendo un titolo valido per accedere ai corsi di formazione professionale regionale. Nello stesso tempo si prevedono particolari provvidenze per chi non ha ottenuto la licenza media. Ad assicurare il carattere professionalizzante dell'innalzamento dell'istruzione obbligatoria potrebbe, a certe condizioni, concorrere anche il sistema di Formazione Professionale regionale.*

*Tale ipotesi rende più chiaro il fatto che l'elevamento dell'istruzione obbligatoria si deve collocare nel quadro di una riforma della Scuola Secondaria Superiore. Nello stesso tempo, in una visione unitaria, essa cerca di individuare una soluzione anche per coloro che non sono riusciti a conseguire la licenza media, e per quegli allievi che vogliono fare la scelta del lavoro. Superando il concetto di servizi uguali per tutti, senza tenere conto*

delle effettive diversità degli utenti, si cerca di assicurare a tutti « pari opportunità formative ».

Come tutte le mediazioni, non mancano gli aspetti problematici. Il più macroscopico è quello di continuare ad intendere effettivamente l'obbligo di istruzione come obbligo scolastico, quasi a ritenere che l'unica via per raggiungere l'istruzione sia la Scuola, ignorando altre « agenzie » non meno significative, come la Formazione Professionale regionale. Difatti, pur ricercandone la collaborazione, specie per il Corso cosiddetto « professionalizzante », tale collaborazione ha carattere prevalentemente strumentale, accentuato ancora di più per gli altri interventi ipotizzati durante il triennio e per i corsi post-diploma.

Quando si parla delle convenzioni da stipulare tra la Scuola Secondaria Superiore e la Formazione Professionale sembra persistere il concetto di separazione tra « insegnamento delle discipline » (affidate alla Scuola) e « lo svolgimento della pratica di laboratorio e di lavoro anche con carattere di tirocinio » (affidate alla Formazione Professionale): separazione in piena contraddizione con la metodologia specifica della FP. Per di più se si verificasse un'ipotesi del genere, anche per il « biennio », verrebbero a gestire insieme la formazione di ragazzi dai 14 ai 16 anni — età fra le più difficili, alla ricerca e alla costruzione della loro personalità — due agenzie formative profondamente diverse, con quali esiti per gli allievi? Basterà a superare tale difficoltà l'emanazione di norme da parte del Ministero della PI?

Non mancano gli aspetti innovativi, quali l'impostazione generale della riforma della Scuola secondaria superiore, le procedure di attuazione graduale della stessa, la chiara collocazione della Scuola secondaria in ordine al mondo del lavoro come « preparazione professionale di base », l'introduzione dell'istituto delle convenzioni, la promozione di specializzazioni professionali successive al conseguimento del diploma di scuola secondaria superiore, per citarne alcune.

Nello stesso tempo sono state recepite alcune esigenze fondamentali come quelle della flessibilità di formazione in armonia con la rapidità delle trasformazioni scientifiche, tecnologiche e professionali; la possibilità di particolari adeguamenti rispetto a caratteristiche del territorio; la armonizzazione dei diversi ambiti del sapere in modo che i vari aspetti conoscitivi e

sperimentali interagiscono con pari dignità nella prospettiva di un più ricco umanesimo; l'introduzione di esperienze di lavoro.

Evidentemente, mentre maturano nuove proposte legislative per risolvere il problema dell'elevamento dell'istruzione obbligatoria, deve essere portato avanti l'impegno di rendere più produttivi sia il sistema scolastico che quello della FP. I dati forniti dal CENSIS riguardo alle ripetenze e agli abbandoni scolastici indicano una leggera flessione in corso, segno di una particolare attenzione al problema da parte di tutte le componenti del sistema scolastico. Anche gli Enti di FP e gli organismi regionali stanno esaminando il fenomeno della selezione nei CFP e valorizzando gli apporti dell'orientamento professionale.

## **Il ruolo della Formazione Professionale**

La CONFAP, Confederazione che raccoglie gli Enti di formazione professionale di ispirazione cristiana, e l'UCIIM, Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medi, hanno fatto propria la proposta di legge Casati-Tesini come più coerente alla loro riflessione ed esperienza (Cfr Simposio CONFAP-UCIIM del 22 novembre 1988). Così altre associazioni dell'area cattolica.

Dalle esperienze in corso, sembra più sicuro il recupero del disagio scolastico, che tante volte si rivela più come una indisponibilità al sistema scolastico che come un rifiuto alla formazione. La Formazione Professionale, profondamente rinnovata nei contenuti e nei metodi — anche se persiste una cattiva opinione nei suoi confronti — riesce a intrattenere con i giovani un rapporto di sostegno e di stimolo notevole.

Essa tende a far acquisire all'allievo una professionalità di base, assicurandogli una polivalenza nella fascia di qualifica scelta e una formazione specifica nell'indirizzo professionale. Il curriculum formativo è costruito su obiettivi di formazione, mirati alle finalità specifiche da raggiungere e focalizzati dopo ogni verifica. Esso procede per cicli, spezzando il progetto formativo in alcune tappe fondamentali, identificate come arco temporale e come conoscenza e abilità da conseguire, alla conclusione dei quali si procede alla verifica ed all'eventuale recupero. La strategia didattica si basa su moduli che sono un insieme strutturato di attività e di esperienze di ap-



prendimento, superando la contrapposizione tra teorico e pratico, e con altri moduli realizzano le unità didattiche, che permettono l'organizzazione ottimale del processo formativo. Tale metodologia applicata anche ad handicappati ha ottenuto risultati positivi.

Inoltre il giovane si trova di fronte ad attrezzature innovative, a docenti, che parlano un linguaggio a lui congeniale, ad una struttura intenzionata a sostenerlo nel raggiungimento di una qualifica professionale, a prospettive sufficientemente positive di un futuro inserimento nel mondo del lavoro, specie in alcune Regioni, col conseguente guadagno e indipendenza dalla famiglia: è un ambiente fortemente motivato.

La composizione dei corsi è numericamente più limitata che nel sistema scolastico, di modo che il soggetto in formazione ha un contatto diretto con il docente, viene seguito personalmente ed ha a disposizione le attrezzature necessarie.

Il sistema formativo è rapportato a servizi di orientamento professionale; può accedere ai risultati dell'osservatorio del mercato del lavoro; ed è in contatto costante con le aziende e il territorio. Il fatto, poi, che sia retto dalla Regione, e talora per deleghe dalle province, assicura quella flessibilità che da una parte cerca una risposta più adeguata alle esigenze del mercato, dall'altra dà all'allievo il modo di sentirsi dentro nelle problematiche del mondo del lavoro.

In chi dall'esterno vuol applicare al sistema della FP i criteri valutativi di quello scolastico, potrà sorgere il senso della provvisorietà, della frammentazione e della dispersione.

Siam ben lontani dai tempi in cui si confondeva la Formazione Professionale, con lo sviluppo della « manualità » o addestramento. La Formazione Professionale come viene portata avanti dagli Enti di Formazione Professionale di salde tradizioni, non ha bisogno di mutuare da altre istituzioni nè contributi culturali, nè metodologici nè tecnico-scientifici. Si tratterà di interscambio di riflessioni e di esperienze, per un comune arricchimento; si tratterà di interazione con la Scuola e con l'azienda al fine di prestare un servizio più adeguato al mondo giovanile, anche in vista del 1992.

Per quanto riguarda la proposta di legge Casati-Tesini, la partecipazione da parte della formazione professionale all'assolvimento dell'obbligo di istruzione, non fa problema perché coerente con i risultati raggiunti in

*gran parte da tanti Enti di FP, come ha largamente dimostrato il Prof. Guglielmo Malizia con la sua relazione al Simposio CONFAP-UCIIM, esaminando alcune sperimentazioni della Formazione Professionale regionale.*

*Di fronte alla proposta Chiarante-Alberici ed altri, la Formazione Professionale è completamente fuori gioco. Questo reca meraviglia, se si prende in considerazione il fatto che soltanto essa ha operato ed opera a favore dei giovani che abbandonano o sono estromessi dal sistema scolastico. Inoltre, corrisponde proprio ad una scelta strategica quella di tramandare negli anni la Formazione Professionale specifica per l'inserimento nel mondo del lavoro? È una domanda, che varrebbe la pena di esaminare attentamente.*

### **In questo numero**

*Del prof. Claudio Volpi, ordinario di Pedagogia alla Sapienza di Roma, si pubblica una conversazione intorno ai problemi dell'elevazione dell'istruzione obbligatoria, tenuta ad un gruppo di dirigenti salesiani della Scuola e della Formazione Professionale. Della conversazione mantiene le caratteristiche anche la presente redazione. Collocandosi tra le diverse posizioni culturali al riguardo, l'illustre cattedratico presenta le motivazioni pedagogiche a favore dell'estensione dell'obbligo d'istruzione. Le raccoglie soprattutto intorno alla ipotesi progettuale di ragazzi o di giovani, che abbiano una solida cultura generale di base che consenta loro una lettura integrale della realtà, per costruirvi le proprie scelte e per sperimentarvi le innovazioni in corso. Si tratta di avviare un processo sistematico e continuativo di occasioni e di strumenti formativi che si servono della comunicazione multimediale per poter rendere interattivo e verificabile il rapporto tra ragazzi e adulti, tra giovani e società.*

*Col suo articolo: «La sperimentazione condotta entro la Formazione Professionale Regionale» il Prof. Guglielmo Malizia dell'UPS vuol mettere in rilievo la possibilità della Formazione Professionale regionale a svolgere il suo compito in ordine anche all'assolvimento dell'obbligo d'istruzione, partendo dall'analisi delle sperimentazioni condotte al suo interno. Ne esamina alcune: quella ENAIP di confronto tra CPP e BUS, quella portata avanti*

nel settore grafico nella Regione Veneto, quella CNOS/FAP riguardo alle guide curriculari, per le quali esiste una consistente documentazione.

Il Prof. Umberto Tanoni, direttore nazionale CNOS/FAP, illustra l'interazione tra Scuola Secondaria Superiore, Formazione Professionale e mondo del lavoro ai fini di una preparazione adeguata per far fronte alle profonde innovazioni in corso.

Facendo evolvere il concetto di « distinzione funzionale » in quello di « interazione funzionale » tra i sottosistemi formativi in Italia, egli riscopre il ruolo dell'orientamento, analizza le possibilità di tale interazione, ne traccia un'ipotesi e richiama alcune esperienze in corso.

Nel settore ESPERIENZE il Prof. Giancarlo Milanese, direttore dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS, e il dott. Vittorio Pieroni, ricercatore presso lo stesso Istituto, presentano la sintesi di un'indagine semi-sperimentale di tipo psico-sociologico condotta in collaborazione con i CGS (Cinecircoli Giovanili Socioculturali) sui « Minori del CFP a confronto con la violenza nel cinema »

In VITA CNOS il Prof. Fabrizio Fantoni, docente presso il CFP del CNOS/FAP di Sesto S. Giovanni (Milano), illustra « Un'esperienza di Formazione Professionale Serale: il CFP serale CNOS/FAP di Brescia ». Pur essendo un'esperienza di ambito ridotta, può essere molto utile l'analisi fatta dal ricercatore, sia come modello per chi voglia fare altrettanto nel proprio CFP, sia perché mette a contatto con la problematica di giovani, che trovandosi durante il giorno impegnati nel lavoro, la sera cercano di migliorare la propria formazione.

Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura del Prof. Natale Zanni, direttore dell'Istituto di Didattica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS.

## Elevazione dell'istruzione obbligatoria

Claudio Volpi

Sul problema dell'elevazione dell'istruzione obbligatoria c'è una grande confusione di linguaggi.

Io direi di mettere un po' d'ordine su questo tema che mette in antagonismo varie posizioni.

Prima proposizione: tutti dicono di voler il biennio, ma nessuno lo vuole. Questa, almeno, è la mia impressione.

Secondo aforisma: perché la più parte delle persone non vuole il biennio? Perché si è creato nel nostro paese un insieme di aspettative, di interessi consolidati, che dovrebbero in qualche modo essere sacrificati, riformulati e rivisitati attraverso l'estensione dell'obbligo d'istruzione, che comporta, per esempio, un trasferimento di parte dei giovani dai corsi professionali al sistema scolastico. Inoltre, ci sono dei costi, di cui la stampa non parla mai a sufficienza, per la realizzazione del biennio: edilizie scolastiche, costi di ristrutturazione del personale insegnante e, soprattutto, di ristrutturazione di eventuali Istituti professionali.

Terza considerazione: anche coloro che vogliono il biennio, per ragioni ovvie, in realtà sembra che difendano un biennio che abbia contenuti contrastanti:

1) di carattere tradizionale, ricavato dalla psicologia dell'età evolutiva e dalla pedagogia maturata attorno alla metà degli anni '50. Dicono, questi amici, che è opportuno estendere l'obbligo d'istruzione ai 14-15 anni, perché

è intorno a quell'età che si formano capacità particolari, attitudini e competenze che seguono la personalità del ragazzo.

Ora, non tanto a mio modo di vedere quanto a modo di vedere degli psicologi, tali attitudini, capacità e competenze trasformano il ragazzo già intorno ai 12-14 anni, come gli studi di Piaget hanno dimostrato.

2) C'è chi dice che il biennio, oltre che per questioni psicologiche, è importante per questioni sociologiche perché recupererebbe tutti coloro che non riescono a completare il ciclo dell'obbligo, assolvendo alla funzione di recupero. Allora, a questi amici bisognerebbe chiedere qual'è la loro teoria del sistema scolastico e se un sistema scolastico deve recuperare il 95 o il 100% dei propri utenti, dovendo, evidentemente, abbassare i soliti livelli in maniera tale da catturare tutte le persone in difficoltà per permettere loro di raggiungere questo obiettivo. Ma abbassare il livello produttivo non significa forse correre il rischio di far uscire dalle strutture scolastiche persone che non hanno la capacità di leggere e scrivere e far di conto, così come lo richiede la nostra società moderna? È un punto di domanda che ci viene rivolto dalla recente riforma inglese, che ha dato maggiori poteri alla società civile e meno poteri allo Stato nella riformulazione dei contenuti, lasciando ai soggetti responsabili di prefigurare su basi territoriali e specifiche i livelli di aspettative e di competenze che ritengono giusti per formare questi ragazzi.

3) Vi è una terza considerazione di ordine tecnologico che ci viene soprattutto avanzata dalle innovazioni tecnologiche e dalle comunicazioni multimediali. È proprio necessario aumentare, migliorare il tasso di conoscenza e di capacità di accumulazione meccanica, cioè aumentare il limite numerico delle conoscenze, o sarebbe sufficiente aumentare, migliorare, cambiare i livelli formativi? Per fare un esempio: per insegnare l'inglese si può seguire il metodo tradizionale o adottare un metodo per esercizi attraverso le guide elettroniche; il primo impegna dai 6 mesi, per livelli più bassi, ai 2 anni per i livelli avanzati; ma attraverso sistemi di informatizzazione computerizzata è possibile imparare lo stesso inglese con molta più efficacia e pertinenza anche nel breve arco di 5 mesi, come noi sappiamo.

*In un mondo governato dall'informazione, in un mondo in cui i processi di apprendimento e di insegnamento non debbono contare più sull'accumulazione meccanica della loro azione ma sul miglioramento e arricchimento della qualità delle metodologie è proprio necessario e indispensabile aumentare l'obbligo? Queste sono alcune delle ragioni per cui appaiono di facciata le adesioni favorevoli che vogliono il biennio obbligatorio.*

Ma se dai discorsi proclamati da diciotto anni a questa parte non si è

riusciti a riformare la scuola secondaria e si parla ancora della necessità di riforme in un momento in cui il governo sembra più stabile, bisogna ammettere che, a parte la questione di questo governo stabile e non stabile, c'è una legittima diffidenza da parte degli operatori scolastici, degli insegnanti, dei formatori, delle famiglie sul che cosa effettivamente si vuole e si può.

C'è da dire, però, quali sono le riflessioni, oltre a quelle psicologiche, sociologiche e tecnologiche che si fanno nell'area pedagogica. Nella cultura pedagogica, anche che se divisa in due schieramenti (come ci insegnavano gli antichi che dividevano i loro collegi in cartaginesi e romani): una maggioranza di pareri favorevoli al biennio e una minoranza di posizioni sfavorevoli. Tra la maggioranza di favorevoli mi annovero anch'io, seppure con tutte le cautele del caso, per una serie di motivazioni e di argomenti.

Primo argomento è quello di una ipotesi pedagogica. Non basta dare istruzione e cultura ai ragazzi; non basta insegnare ai ragazzi in maniera rapida ed efficace come si impara l'inglese, come si sperimentano le osservazioni scientifiche, come si analizza testualmente un capitolo dei «Promessi Sposi» o della «Divina Commedia». Questi sono insegnamenti importanti, sono insegnamenti che vanno migliorati continuamente. Quello che è importante, però, è che dall'insieme di questi insegnamenti emerga un modello di uomo, un modello di ragazzo capace di servirsi di questi insegnamenti al di là della staticità delle forme utilizzate. Ci vuole un ragazzo che non sappia solo esprimersi in italiano, scrivere in inglese, capire le leggi scientifiche e saper visitare in maniera intelligente il territorio; ci vuole un ragazzo che abbia una forte capacità di decidere, di scegliere, di leggere la realtà che ha di fronte a sé e di sapersi orientare in questa realtà, come dicono gli specialisti moderni, in modo globale.

Il prolungamento dell'obbligo non si può soltanto migliorare con insegnamenti specifici, perché insegnando in meno tempo l'inglese, le osservazioni scientifiche si fa un grandissimo lavoro ma non si fa una innovazione di sostanza, o meglio, si avalla l'idea che l'educazione sia un sapere specifico, che poggia solo sulle tecniche adottate.

Un esempio è quello dell'informatica. Sono quattro anni che il nostro paese svolge una posizione di avanguardia nei confronti dell'elettronica, della telematica e in genere della comunicazione multimediale. Ora l'informatica e i mestieri ad essa collegati risultano ampliati moltissimo; ma noi sappiamo come si presentano le situazioni che vanno verso gli anni 92/93?

I ragazzi che in questo momento si buttano tutti su discipline collegate alla informatica, o su quelle collegate all'utilizzo del linguaggio multimediale,

non sanno quale ricaduta avrà nella società, con i rischi di una illusione, destinata nel giro di qualche anno a tramontare.

Se, invece, questi ragazzi sapessero che l'informatica è un sapere specifico, perché è un modo di espressione della cultura dei nostri tempi, probabilmente le cose cambierebbero; e questo si può fare, se c'è un'ipotesi progettuale di ragazzi o di preadolescenti che hanno una cultura generale solida, che consente loro di sperimentare innovazioni graduali.

La prima ragione pedagogica, quindi, in favore dell'estensione dell'obbligo d'istruzione è questa: l'estensione dell'obbligo, con tutte le cautele psicologiche, sociologiche, economiche, tecnologiche del caso, può costituire, tuttavia, un momento forte per reinserire nella cultura globale un progetto esplicito di ragazzi e di giovani capaci di utilizzare i saperi specifici come punti di vista per costruire una lettura integrale della realtà, costruire una propria scelta, all'interno della realtà, sapersi orientare all'interno dei cambiamenti e delle innovazioni.

Questa, mi pare, sia una ragione forte in favore del prolungamento dell'obbligo d'istruzione.

C'è un'altra ragione che a me pare importante: noi stiamo andando verso un mondo governato in maniera incontrollabile, o meglio controllabile ma non a senso unico.

I padroni del mercato dell'informazione sono talmente forti, in questo momento, da condizionare anche lo stesso mondo dello spettacolo.

La legge di mercato è soltanto funzionale: a loro non interessa parlare di Raffaella Carrà, a loro interessa che nella fascia oraria di un certo indice di ascolto la più parte del pubblico italiano, in quell'ora, guardi i loro programmi, perché con tali trasmissioni aumentano di valore gli spot pubblicitari che vengono calcolati secondo il rapporto pubblico-qualità del pubblico e quindi possono influire su scelte particolari.

Questi messaggi sono la cultura dei nostri tempi, come il latino era la cultura dei classici o dei Padri della Chiesa del IV e V secolo, che dovevano scegliere il veicolo attraverso cui testimoniare la presenza di Dio.

Vi sono alcuni donchischiotte i quali ritengono che la scuola possa imbarcarsi in una crociata dopo essersi pentita della sua attività di 10-12 anni fa, che la scuola dovrebbe riprendere le vecchie attività umanistiche, perché attraverso esse è possibile formare ragazzi in grado di resistere alla televisione.

Questo è donchisciottismo puro. La televisione è troppo povera della

parola orale e della parola scritta degli insegnanti per poter controbattere l'educazione scolastica.

Vi sono, poi, una serie di illusi, i quali ritengono invece che la scuola possa servirsi della televisione per poter propagandare i suoi metodi tradizionali e questo è il fallimento della televisione educativa, della televisione scolastica, di tutte le iniziative che anche nel nostro paese hanno caratterizzato questi anni. Perché il fallimento? Perché non si può utilizzare la televisione come un insegnante in carne ed ossa; non si può utilizzare l'immagine per insegnare la storia, le osservazioni scientifiche, ignorando le leggi che regolano la formazione dell'immagine, la psicopedagogia, la sociodinamica e i rapporti tra propulsione, soluzione, formazione di capacità oggettive e coinvolgimento di percezioni del ragazzo.

Da una recentissima indagine è risultato che, in Italia, i ragazzi tra i 7 e gli 11 anni guardano la televisione, o meglio sono davanti allo schermo televisivo, per 3, 5 ore al giorno.

Ovviamente, non sappiamo se questi sono dati completamente attendibili, non sappiamo se il ragazzo stia sempre a guardarla o l'accenda saltuariamente. Però sappiamo che il ragazzo italiano, oggi, trova nella televisione lo strumento quantitativamente più rilevante della sua giornata quotidiana. Perché il ragazzo sta sicuramente molto meno con la famiglia di quanto non stia con il suo gruppo o con il maestro. È vero che la mattina sta in classe con il maestro, ma sta in classe con altri compagni e quindi il suo rapporto, la sua partecipazione personale con l'apprendimento è una situazione tipica di 25-30 persone, mentre la televisione è sempre un ascolto individuale e personale.

Il biennio, l'istruzione dell'obbligo, potrebbe servire, oltre che a formulare l'ipotesi antropologica e pedagogica, a un progetto di uomo capace di servirsi di questi mezzi. Potrebbe, anche, non dico ignorare né combattere la televisione, ma potrebbe, attraverso una serie di sperimentazioni previste, ampliare una serie di piste formative, che fanno della comunicazione multimediale non solo una didattica, una assistenza passiva di spettacoli, ma modelli di sperimentazione interattiva.

Cosa significa interattiva? Per ora ci limitiamo a guardare la televisione cambiando canale se quello spettacolo non ci piace; ma deve essere possibile, attraverso una sperimentazione multimediale che preveda il computer, rendere interattivo l'inserimento del ragazzo con il produttore di intelligenza artificiale.

Abbiamo fatto una grossa indagine sull'uso delle strategie educative in



situazioni scolastiche di Formazione Professionale. Questo rapporto, che non è ancora stato socializzato, è comunque in circolazione dal giugno di quest'anno e ha dimostrato che in Italia le tecnologie dell'educazione, soprattutto interattive e a livello di scuola media, soprattutto in alcune località del Nord, hanno reso possibile la ristrutturazione dei processi di apprendimento. Ciò vuol dire che coloro che hanno utilizzato le tecnologie educative hanno creato interazione; che bisogna formulare la domanda all'intelligenza artificiale, al microprocessore che c'è dietro quello schermo, allo scopo di saper leggere anche le risposte.

Questo comporta l'ammodernamento del processo didattico, ma anche la capacità del ragazzo di scegliere intelligentemente su un insieme di opportunità, che spetta poi all'insegnante rendere coerenti e finalizzati ad un preciso obiettivo.

Secondo argomento in favore del biennio. Se noi vogliamo veramente attraversare la cultura tecnologica dei nostri tempi senza farne una crociata e senza una supina assuefazione ai prodotti che ci dà la televisione, dobbiamo costruire piste formative interattive: ciò vuol dire capacità di domanda e risposta, capacità di risposta e di costruzione della nuova domanda. Tutto ciò richiede, però, un quadro di riferimento in cui queste cose siano possibili, come scriveva alcuni secoli fa Tertulliano, il quale diceva che per poter avere dei cristiani autentici bisognava costringerli ad entrare nella storia. Il termine costrizione, spiacevole per tutti i cittadini contemporanei, dice chiaramente che noi vogliamo governare gli strumenti della nostra cultura, dobbiamo controllarli, se non lo facciamo noi in base a una cultura, li dovremo subire.

Se a noi dà fastidio il termine costrizione o non ci piace una scena che vediamo al teleschermo, chiudiamo gli occhi, e lasciamo perdere.

Attraversare la cultura dei nostri tempi significa, invece, mettere l'accento sulla necessità di controlli nei processi di apprendimento e di comunicazione.

Controllo è la parola chiave. Controllo vuol dire che se io voglio aiutare dei ragazzi a maturare, debbo avere le capacità, le ipotesi, ma anche gli strumenti appropriati, per resistere alla tentazione di passivo disinteresse e di non curanza, tenendo conto che sta cambiando la domanda di cultura dei giovani.

Dagli anni '80 in poi, i giovani assumono e manifestano atteggiamenti che non sono soltanto quelli del divertimento o di trovare un posto nella società.

Tutte le indagini che noi conosciamo e che studiamo ed interpretano i

fenomeni giovanili come l'indagine IARD e non ultima quella del CENSIS sulla situazione sociale e culturale dell'Italia danno dei segnali precisi. Nel corso di questi ultimi anni stiamo assistendo, da parte dei giovani, a una domanda di una cultura cosiddetta smaterializzata, cioè i ragazzi chiedono allo Stato, ai genitori, agli adulti in genere di fornire loro l'opportunità di una partecipazione concreta ad una cultura meno materiale. Meno sesso e più sentimento, per esempio, meno beni materiali ma oggetti firmati, più capacità di costruire a livello estetico, ideologico e a livello ambientale; meno capacità di assumere posizioni definitive nella vita e più disponibilità ad intraprendere in preminenza studi o occasioni di formazione, attraverso cui disporre di un capitale di risorse per il futuro.

Questi sono dati scientifici: il bisogno dei giovani e degli adolescenti italiani, ma non soltanto italiani e in genere occidentali, sono su queste linee. Allora bisogna rispondere alle loro necessità offrendo loro un ampio spazio culturale e formativo che utilizzi questi linguaggi e questi mezzi.

Personalmente sono favorevole al prolungamento dell'istruzione obbligatoria in quanto ci consente di avviare un processo sistematico e continuativo di occasioni e di strumenti formativi che si servono della comunicazione multimediale per poter rendere interattivo e verificabile il rapporto tra ragazzi e adulti, tra giovani e società.

C'è ora un'ultima argomentazione. Si parla moltissimo, da vent'anni, di una scuola in declino. È tipico di coloro che sostengono la teoria dell'educazione permanente, che la scuola non è che una delle agenzie formative, ce ne sono altre molto importanti: la Chiesa, il partito, il sindacato, i CFP, la scuola parallela ecc...

Non possiamo certamente disconoscere queste ragioni. Soprattutto i francesi sostengono che nella formazione permanente la scuola è uno dei protagonisti, ma è destinata a decadere. Io non credo affatto alla decadenza dell'importanza della scuola. Io credo che, invece, via via che andrà avanti questo ammodernamento tecnologico da un lato e si apriranno le sfide del '92, sulla nuova cultura pedagogica dei nostri tempi e sull'allargamento dell'area dei rapporti culturali ed economici a livello comunitario ed internazionale, la scuola è destinata a recuperare la marginalità attuale. Certo, una scuola riformata, che abbia autonomia amministrativa culturale, che abbia risorse e che trovi la sua sponsorizzazione. Come già accade in moltissime scuole elementari di Roma, dove per poter fare una rappresentazione teatrale, per poter allestire una ricerca, si cercano informazioni che vengono date da cartolerie, librerie, da centri di animazione.

Perché noi non dobbiamo orientarci anche a queste nuove risorse ed interessi?

Questo è un altro punto di riferimento che viene a formarsi via via che si approfondiscono le domande emergenti dal mondo dei giovani e dalla società.

Terzo argomento favorevole all'estensione dell'obbligo scolastico è proprio questo: la scuola futura, a breve e a medio termine, è destinata a recuperare un ruolo importante, alcuni diranno determinante, altri assoluto, importante, ecc. Dopo dieci anni di teorizzazione della educazione permanente, con la sensazione che la scuola fosse un veleno sociale da evitare, che tutto ciò che di buono potesse avvenire lo si doveva cercare al di fuori della scuola, contro gli insegnanti ecc... Tutta questa teorizzazione, condotta per un decennio, ha condannato molte conquiste della pedagogia italiana, ha enfatizzato la descolarizzazione, fino a coniare espressioni e valutazioni come queste: educazione uguale religione, professore uguale cultore di ideali astratti ed inutili. Tutta la letteratura pedagogica degli anni '70 parlava a favore della scuola del futuro: si promettevano nuove leggi di apprendimento, si prometteva tutta una serie di cose e di tecniche, che avrebbero affossato la scuola tradizionale.

Il biennio è molto difficile che si possa realizzare perché c'è un grosso nodo da sciogliere: il rapporto tra l'istruzione dell'obbligo tra 14-15 anni e il sistema di Formazione Professionale. Si tratta di culture, di strutture e anche di interessi concreti che dovrebbero essere almeno momentaneamente penalizzati, se non si trovasse una soluzione che indichi se il prolungamento dell'istruzione obbligatoria 15-16 anni è assolto nell'ambito scolastico o extrascolastico.

Ci sono molte ragioni di natura psicologica, sociologica e tecnologica che vengono invocate in favore dell'obbligo assolto nel sistema scolastico. Molte di queste sono avanzate dal punto di vista culturale. Ma ci sono molte ragioni che non sono a favore dell'innalzamento dell'istruzione dell'obbligo nel canale scolastico, proprio per le considerazioni antropologiche, progetto di ragazzo, di uomo in grado di scegliere, necessità di sapere, di controllare lo sviluppo tecnologico e di poter attraversare la cultura multimediale dei nostri tempi, e soprattutto necessità di superare la separatezza tra mondo della scuola e società.

Ma le ragioni pro e contro il sì e il no della nuova strategia scolastica e pedagogica sono anche legate a fattori che interessano il nostro paese, tanto

più che ci avviamo verso un periodo di abbattimento delle spese cosiddette sociali.

Inoltre dal punto di vista prettamente politico ci sono luci e ombre anche tra coloro che dichiarano di voler realizzare il biennio: la stragrande maggioranza del Parlamento italiano è a favore dell'innalzamento dell'obbligo d'istruzione, ma anche all'interno dello schieramento dei vari partiti ci sono, però, posizioni non ancora ben definite.

Al di là di questa dichiarazione complessiva, ci sono interpretazioni del biennio e soprattutto del rapporto tra istruzione scolastica e Formazione Professionale che lasciano aperte zone d'ombra.

Questo non spetta a noi valutarlo. Dobbiamo esplicitamente conoscerlo come dato emergente negli atteggiamenti dei politici e dei vari gruppi dei partiti.

A noi preme, in questa sede, affrontare la questione in maniera scolastica, con una serie di questioni favorevoli e/o contrarie, partendo dalla dimensione prevalentemente formativa.



# La sperimentazione condotta entro la Formazione Professionale regionale

Guglielmo Malizia

L'attuale sistema educativo presenta un panorama 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 anche essere presenti contemporaneamente nella stessa area, istituto o classe (CENSIS). In ogni caso non è più accettabile un'immagine delle strutture formative molto diffusa negli ultimi anni, come di istituzioni totalmente bloccate ed arretrate, contraddistinte solo dall'uniformità dell'offerta, da rigidità burocratiche, da incapacità di cambiamento e da profondo malessere.

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 cambio. Le forze del mutamento, 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.

Gli aspetti positivi presenti nel sistema formativo 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. Così, per esempio, gli standard di apprendimento denotano forti disparità tra le varie aree e istituti; in assenza di una verifica seria dei livelli realmente conseguiti, i risultati finali appaiono estremamente diversificati. 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 (CENSIS e Malizia 1988).

Per illustrare la mia ipotesi di una valenza positiva della FP di base ai fini del prolungamento dell'istruzione obbligatoria, anche se a determinate condizioni, ho scelto quattro casi che mi sono sembrati emblematici. Si tratta della sperimentazione ENAIP di un confronto fra CFP e BUS (Bienni Unitari Sperimentali), della sperimentazione nel settore grafico, della sperimentazione CNOS/FAP delle Guide Curricolari, dei dati sul passaggio dalla FP alla scuola secondaria superiore (SSS).

## **1. La sperimentazione ENAIP di un confronto tra CFP e BUS**

È stata realizzata nel 1975-77 in alcuni CFP ENAIP (sperimentali e non) e in alcuni BUS della SSS (*Scuola e Formazione Professionale: biennio a confronto*). Si mirava a ristrutturare la FP di base in modo da assicurarle flessibilità interna e originalità nei confronti della SSS e a misurare l'impatto

di tali innovazioni sulla realizzazione dell'eguaglianza delle opportunità formative. La riorganizzazione della FP era impostata sulle seguenti *Strategie*:

— una metodologia fondata sulla ricerca, su un sapiente dosaggio tra disciplinarietà e interdisciplinarietà e su un approccio per problemi desunti dalla condizione sociale e soprattutto lavorativa odierna;

— una formazione di base sufficientemente ampia e critica;

— la scelta del principio culturale del lavoro, inteso nelle dimensioni storico-produttiva e progettuale;

— una preparazione tecnico-professionale incentrata sull'abilità di eseguire progetti mediante l'impiego sia di conoscenze tecniche, scientifiche, culturali e socio-economiche, sia di capacità manuali;

— innovazioni organizzative quali: un'articolazione dei processi di insegnamento in moduli rispondenti ai bisogni di apprendimento, flessibili, mirati al conseguimento di determinati obiettivi didattici con l'apporto di tutte le discipline, e strutturati secondo i principi della programmazione e della valutazione; gli stages aziendali.

Le ipotesi di lavoro erano principalmente due. Anzitutto, si supposeva che una FP di base valida potesse contribuire in modo significativo a ridurre le disparità educative di cui soffrono i giovani di origine sociale bassa. In secondo luogo, si prevedeva che una FP di base, qualificata nei contenuti e nei metodi, potesse portare i suoi utenti a conseguire standard almeno pari a quelli degli allievi del biennio della SSS sperimentale.

Il campione, anche se non rappresentativo della situazione nazionale, era tuttavia rappresentativo dei CFP dell'ENAIP e di BUS il cui corpo studentesco proveniva da un ambiente simile. La ricerca sul campo contemplava tre sottocampioni: CFP ENAIP sperimentali che avevano adottato nuovi metodi e nuovi sussidi (253 soggetti nel primo anno della sperimentazione e 227 nel secondo); CFP ENAIP di controllo che non utilizzavano i nuovi metodi e sussidi indicati sopra, ma che tuttavia impiegavano una didattica impostata sui principi della ricerca e del lavoro di gruppo (213/175 allievi); BUS frequentati da adolescenti di pari età e di origine socio-culturale ed economica non molto diversa dagli utenti dei CFP (262/243 studenti).

I risultati della sperimentazione hanno confermato le ipotesi di lavoro, in particolare quella che attribuiva alla FP di base, ristrutturata secondo le linee richiamate precedentemente, la capacità di portare i suoi allievi a livelli di apprendimento almeno pari a quelli degli studenti del biennio della SSS sperimentale.



Si è infatti partiti da una superiorità indiscussa degli allievi dei BUS rispetto agli utenti dei CFP riguardo agli standard conseguiti al termine della scuola media; il dato è stato confermato dai pre-test somministrati all'inizio del 1° anno. Alla sua conclusione i post-test testimoniavano un recupero notevole degli utenti dei CFP rispetto ai BUS nel senso di una riduzione delle differenze nelle abilità linguistiche e matematiche e di un sorpasso nella fisica e nell'educazione civica. Un trend simile si è riscontrato alla fine del 2° anno con una diminuzione ulteriore dello scarto sul piano linguistico-culturale e un sorpasso più accentuato nelle prove scientifiche. Se poi si paragonano le differenze medie del primo e del secondo anno, si osserva un divario di 44,2 punti a favore dei CFP sperimentali, un dato che dimostra una crescita dell'apprendimento più veloce in questi ultimi.

## **2. La sperimentazione nel settore grafico**

L'art. 18 della legge-quadro in materia di FP, n. 845/78, prevedeva che entro un anno dall'entrata in vigore il Ministero del Lavoro avrebbe dovuto emanare «la disciplina dell'ordinamento delle fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee». Tale normativa doveva costituire un punto di riferimento obbligato per l'elaborazione degli indirizzi della programmazione didattica che l'art. 7 attribuiva alla competenza delle Regioni. Siccome i tentativi di predisporre le fasce di qualificazioni hanno incontrato gravi problemi, le autorità responsabili hanno ritenuto opportuno organizzare una vasta sperimentazione nazionale e di affidarne il coordinamento all'ISFOL.

Le Regioni sono state chiamate a partecipare per la loro primaria responsabilità e alcune hanno deciso di svolgere il ruolo di referente a livello nazionale. La Regione Veneto, tenuto conto della tradizione locale nei settori dell'industria e dell'artigianato, e della FP, ha assunto la funzione di pilotare la sperimentazione relativa alla FP grafica (Regione del Veneto, *Volume I*). Quest'ultima è stata avviata nel settembre 1981 ed ha conosciuto gli anni centrali nel 1981-82, 1982-83 e 1983-84 durante i quali sono stati sperimentati i progetti del corso propedeutico e di orientamento e i due anni del corso di qualificazione. Un Comitato Tecnico Scientifico ne ha seguito l'evoluzione ed è stata pubblicata una documentazione in quattro volumi<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Sperimentazioni sono state condotte anche in altri settori oltre il grafico; tuttavia solo di quest'ultima esiste una documentazione adeguata alle finalità del presente articolo.

Scopi della sperimentazione erano tra l'altro: «la verifica della fattibilità dello studio progettuale elaborato»; «il controllo critico della coerenza tra attività formative, contenuti tecnici, culturali e operativi e qualificazione finale»; la «verifica della consistenza scientifica e tecnologica dei vari apporti disciplinari»; «la predisposizione di forme e modalità di valutazione continua, ma soprattutto di certificazione finale, valida e affidabile» (*Ibidem* p. 14). Gli obiettivi sono stati sostanzialmente raggiunti e la sperimentazione si è tradotta in un progetto per la definizione delle fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee nel settore grafico.

Il curriculum previsto per il conseguimento della qualificazione grafica di grado C è articolato in due fasi successive e complementari: un corso propedeutico e di orientamento professionale di 1200 ore o di due moduli; un corso di qualificazione di 2400 ore o di quattro moduli (Regione del Veneto, *Progetto*). Il primo persegue come obiettivi: offrire una conoscenza del processo grafico nella sua globalità; consentire una prima esperienza di tale processo; portare i livelli culturali di base degli allievi sugli standard minimi di partenza.

I moduli 1° e 2° del corso di qualificazione sono rivolti all'acquisizione di cognizioni e alla realizzazione di esperienze polivalenti. Sul piano professionale si tratta di compiere una prima scelta dell'area formativa polivalente; sul piano culturale la finalità è di approfondire i contenuti dell'area umanistica, scientifica e tecnica in relazione ai bisogni personali e di gruppo, e alle esigenze della qualificazione professionale specifica. A loro volta i moduli 3° e 4° sono finalizzati all'assimilazione di conoscenze e al completamento di esperienze nella fase o sottofase in cui si otterrà la qualificazione professionale specifica. A livello professionale si dovrebbe conseguire una identificazione e qualificazione nel ruolo professionale scelto e verranno acquisiti i contenuti specifici di conoscenze e abilità operative, di controllo-regolazione, di interazione e di interrelazione, riguardanti la qualifica professionale grafica scelta. Sul piano culturale viene portato a termine lo studio delle aree menzionate sopra ai fini dell'ottenimento della qualifica. È previsto anche uno stage aziendale come esperienza e confronto con la concretezza della realtà produttiva.

Dopo aver presentato molto succintamente l'impostazione generale del progetto sperimentale, è opportuno soffermarsi sui principi pedagogico-didattici in base ai quali è stato elaborato il programma. In primo luogo va ricordata la scelta per una formazione alla professionalità di ruolo (Regione del Veneto, *Volume I*). La professionalità grafica in base agli studi più recenti

abbraccerebbe requisiti, attività e abilità che si possono classificare in quattro gruppi: conoscenze tecnologiche e culturali sufficientemente ampie e profonde; capacità tecnico-operative tanto polivalenti quanto specifiche; abilità di programmazione, controllo e regolazione; capacità di interazione con le altre figure professionali. Il concetto di ruolo professionale appare il più adeguato a indicare sinteticamente le quattro categorie menzionate sopra e a significarle in modo aperto agli sviluppi futuri della scienza, della tecnologia e del mondo del lavoro.

«Ruolo è ciò che ciascuno fa nelle sue relazioni con gli altri, visto nel contesto del suo significato funzionale per il sistema sociale» (*Ibidem* p. 19). Non si tratta puramente di un attributo del soggetto (come nel caso del mestiere), né è solo questione di un insieme limitato di operazioni elementari (come nella fattispecie della mansione), ma si fa riferimento alla unità di un sistema sociale, dell'azienda grafica cioè. Il concetto di ruolo abbraccia, oltre alle abilità tecnico-operative «oggettive», anche le «attese» degli attori sociali nei riguardi di chi viene a trovarsi in certe posizioni e che, quindi, dovrà porre in essere attività non incluse nelle mansioni o nelle declaratorie contrattuali, ma che vengono considerate da tutti necessarie per il conseguimento degli obiettivi produttivi.

In sintesi l'opzione per il ruolo si basa su due ragioni fondamentali. Il ruolo è l'unità base dell'organizzazione reale e non soltanto della formale; inoltre, esso esprime gli obiettivi di una determinata attività, abbraccia le aspettative degli attori sociali legittimi e tiene conto della pluralità dei ruoli esercitati da una persona e delle tensioni fra i medesimi.

Un altro principio ispiratore del progetto è dato dalla polivalenza (*Ibidem*). La giustificazione a monte di tale scelta va ricercata nell'evoluzione del mercato del lavoro: da una parte tendono a prevalere le occupazioni caratterizzate da polivalenza e dall'altra una professionalità troppo angusta si traduce in uno svantaggio per la produzione perché costituisce un ostacolo alla mobilità sia interna che esterna all'azienda, soprattutto nella situazione attuale di alti tassi di disoccupazione.

Più in particolare, il 1° e il 2° modulo del corso di qualificazione sono finalizzati all'acquisizione di una formazione polivalente. Questa viene intesa come una preparazione per indirizzo, consiste cioè nell'acquisizione di una qualifica primaria, di una secondaria ad essa vicina, che si situa a monte e a valle della prescelta, e di conoscenze ed esperienze complementari collegate. Concretamente, l'allievo al termine del corso propedeutico sceglie una qualifica con l'aiuto del consiglio di corso, nel 1° modulo consegue un'operatività

in tale qualifica e nel 2° fa esperienza di una seconda qualifica in lavorazioni che seguono o che precedono, e che dovrebbero offrire i criteri di controllo per assicurare la qualità del prodotto.

Un terzo principio va identificato nella strutturazione ciclica e modulare (*Ibidem*). La prima significa articolare un iter formativo in alcune fasi fondamentali, specificate da una durata temporale e dalle cognizioni e capacità da acquisire durante il periodo considerato. È contraddistinta dal carattere della « ricorsività » che risulta dalla combinazione delle idee della circolarità e della linearità: si tratta in altre parole di un movimento a spirale in cui un processo si riproduce senza, però, ritornare alla configurazione iniziale. L'educazione si qualifica per forme di ricorsività, di maturazione articolata in stadi, di cicli di sviluppo; di conseguenza, appare pienamente comprensibile e motivato il ricorso alla struttura ciclica nei processi di insegnamento-apprendimento.

L'organizzazione modulare implica la elaborazione di costruzioni didattiche compatte, definite in modo preciso quanto alle loro componenti interne e ai loro compiti formativi, in modo da poter essere combinate a costituire iter diversi e ad essere capitalizzate in modi differenti. Come è noto, essa offre diversi vantaggi. Spezzando il processo didattico in unità si può realizzare una verifica sistematica e precoce degli effetti del percorso formativo e intervenire in tempo per compensare, integrare e superare i problemi che insorgono. Inoltre, permette di tener conto delle diverse situazioni di partenza, degli obiettivi intermedi e dei differenti sbocchi occupazionali; pertanto, facilita la capitalizzabilità, la possibilità cioè di realizzare uscite e rientri dal sistema formativo, e favorisce il collegamento con l'apprendistato, la secondaria superiore e i contratti di formazione-lavoro. Un altro vantaggio è dato dalla realizzazione in tempi brevi della preparazione specializzata ad un lavoro particolare, in quanto consente l'innesto su una formazione polivalente; può servire anche ad adeguare rapidamente piani di formazione al ritmo accelerato del cambio scientifico-tecnologico.

Un ultimo principio va identificato nell'orientamento scolastico e professionale (Regione del Veneto, *Volume III*). La sua valenza formativa si basa sulla scelta della centralità del giovane e sulla finalizzazione all'auto-orientamento. Più che assicurare il collegamento tra la domanda dell'allievo e le opportunità offerte da mercato del lavoro, esso deve elaborare un percorso di maturazione in cui i vari aspetti rilevanti — interessi, attitudini, valori, capacità, conoscenze, competenze della persona ed esigenze del mondo produttivo — si chiariscono piano piano al giovane e lo aiutano a delineare un iter in sintonia con le finalità che egli liberamente intende conseguire.

In concreto si tratta di sostenere il giovane nella scelta, che egli ha effettuato al termine della media, di un corso della FP e di aiutarlo in un periodo critico dell'età evolutiva caratterizzato da un insieme di problematiche tipiche. Si dovrà pertanto studiare e valutare le capacità, le attitudini e i profili di personalità degli allievi mediante l'applicazione dei test; incontrare gli operatori e le famiglie per programmare gli interventi, discutere i risultati dei test e verificare l'azione svolta; ed intervenire eventualmente nei riguardi degli alunni in difficoltà. Il coinvolgimento degli operatori e delle famiglie mira a far acquisire nelle componenti delle comunità formative la conoscenza che l'orientamento va integrato nel processo educativo e non delegato a degli specialisti esterni.

### **3. La sperimentazione CNOS/FAP delle Guide Curricolari**

Il quadro di riferimento a livello nazionale è fornito dalla sperimentazione promossa dalle autorità responsabili su tutto il territorio e coordinata dall'ISFOL con lo scopo di ovviare alle difficoltà in cui si è imbattuto il Ministero del Lavoro nel definire le fasce di professionalità. Nel novembre del 1982 il Consiglio Direttivo Nazionale della Federazione CNOS/FAP dava mandato ai Settori Professionali di elaborare le Guide Curricolari (GC) per la sperimentazione di nuovi percorsi formativi in sintonia con una FP impostata per fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee (Zanni). Le GC sono state predisposte tra il 1983 e il 1984 durante le settimane annuali di aggiornamento per settori organizzate dal CNOS/FAP e con il contributo di gruppi di ricerca composti da operatori ed esperti che si sono incontrati durante l'anno. Esse sono nate sulla base di impegnativi e appassionati dibattiti, riflettono talora un difficile compromesso tra posizioni diverse e rivelano nel realismo delle proposte la presenza preponderante degli operatori.

La sperimentazione è stata avviata nell'anno formativo 1984-1985 nei CFP dell'Ente. Nel novembre del 1984 è stato istituzionalizzato un gruppo di supporto, animazione e rilevamento (SAR), composto da 2 membri del Centro Nazionale, da 3 docenti della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana e da uno o più tecnici regionali. I suoi compiti consistevano nell'animazione, sostegno culturale, rilevamento, valutazione e verifica della sperimentazione, nell'impegno di garantire l'unitarietà delle GC e nell'approfondimento degli aspetti scientifici e culturali.

Le GC offrono un progetto e un iter che tengono conto delle istanze

di cambiamento e che mirano a favorire l'innescò della sperimentazione allo scopo di produrre innovazione nel sottosistema della FP (Zanni). Non si tratta di un piano didattico, di una programmazione, ma di orientamenti, di un iter da percorrere in relazione costante con la prassi. Più in particolare gli obiettivi delle GC del CNOS/FAP sono principalmente di tre tipi: fare il punto sull'offerta formativa dell'Ente nelle varie qualifiche; fornire un iter educativo in sintonia con la proposta CNOS/FAP nella sua globalità di istanze; compiere un primo tentativo per tradurre in prassi concreta alcuni orientamenti didattici innovativi. Dal punto di vista contenutistico, le GC indicano dei percorsi che abbracciano tanto componenti di pura esecutività quanto aspetti di progettazione e di controllo, prevedono un'articolazione in obiettivi e contenuti e contemplano una strutturazione in gruppi omogenei di discipline intorno a unità didattiche.

Una delle scelte di fondo della sperimentazione consiste nell'impostare la formazione per fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee (Zanni). Il sistema produttivo ne prevede di due tipi: il primo abbraccia profili contraddistinti da attività di esecuzione e di controllo su segmenti elementari del ciclo produttivo, da un limitato ambito di autonomia e da ridotte conoscenze tecnico-scientifiche; il secondo comprende figure caratterizzate da conoscenze tecnico-scientifiche più ampie e profonde, da abilità operative più estese e relative a una sola funzione per obiettivi diversi, o a più funzioni per uno stesso obiettivo, e da spazi più consistenti di autonomia.

Su questa base l'ISFOL ha sviluppato per la FP un'articolazione in 4 fasce professionali. Le fasce A (mansioni elementari definite in modo rigido) e B (mansioni elementari accompagnate da un'autonomia limitata, o più complesse ma determinate in modo rigido) del sistema formativo corrispondono alla 1ª fascia del mondo produttivo. A loro volta le fasce C (mansioni complesse che comportano una valutazione autonoma di più variabili) e D (mansioni complesse che implicano il controllo globale del progetto operativo del ciclo) del sistema formativo equivalgono alla 2ª fascia del mondo produttivo.

La formazione per fasce professionali omogenee dovrebbe fornire una FP di grado C (cioè la capacità di esercitare mansioni complesse che richiedano una valutazione autonoma di più variabili), che risponde a una vera professionalità di ruolo e a un reale livello di qualificazione e realizza un salto di qualità rispetto ai concetti di mestiere e di mansione. Le GC sono pensate in vista di una formazione per fasce professionali omogenee del tipo predetto.

In secondo luogo le GC prevedono una FP che combina polivalenza e specificità, nel senso che viene fornita una polivalenza nella fascia di qualifica scelta ed è offerta una formazione specifica al ruolo professionale (Zanni). La prima viene impartita all'inizio su fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee relative a più sub-processi di uno stesso processo produttivo, allo scopo di consentire la mobilità orizzontale e verticale nell'azienda, la possibilità di riconversioni e di riqualificazioni e l'opportunità di una formazione ricorrente. La preparazione specifica viene data successivamente e riguarda le mansioni e le funzioni professionali specifiche in un processo o di un sub-processo. Sul piano strutturale i primi due cicli sono destinati a far acquisire una polivalenza di base e i secondi due una formazione specifica.

Un terzo orientamento generale delle GC è costituito dalla struttura ciclica e modulare dei percorsi formativi. Si tratta di un punto già ampiamente affrontato al paragrafo 2 per cui ora non si ritornerà più sull'argomento.

In quarto luogo le GC hanno scelto un'articolazione della cultura professionale in 3 aree: della cultura generale, scientifica e tecnico-pratica. La prima è stata impostata nella forma di un insegnamento unico e non come un insieme di discipline. Essa è finalizzata a: «motivare, cioè a conferire dignità, a infondere sicurezza, dare consapevolezza alla personalità e all'attività professionale degli utenti; a stimolare gli interessi degli utenti nelle dimensioni relative alla condizione del lavoratore (...); ad animare l'utente in vista di una qualificata e proficua presenza nella società come giovane lavoratore, come cittadino e come cristiano in termini di sapere, saper fare e saper essere» (Zanni p. 97 e Nanni 1985b). L'area scientifica è orientata verso le mete dello «sviluppo delle capacità di ragionamento e di calcolo» e dell'«acquisizione di competenze teoriche per il raggiungimento degli obiettivi generali dei processi e dei sub-processi produttivi» (Zanni p. 105). L'area tecnico-pratica prevede nel 1° ciclo la «familiarizzazione con i prodotti e le tecnologie del processo produttivo», nel 2° «l'inizio di una formazione polivalente», nel 3° l'«inizio di una formazione più specifica nel sub-processo scelto» e nel 4° il «completamento e approfondimento delle conoscenze e capacità della qualifica scelta» (Zanni pp. 116-117).

Una prima valutazione della sperimentazione constatava sul lato positivo l'accettazione convinta da parte della grande maggioranza degli operatori della proposta di innovazione sistematica e al tempo stesso nessuna forma di rigetto delle GC (Zanni). Risultava diffuso il desiderio di sperimentare nuovi tipi di azione formativa che permettessero ai docenti di essere più efficaci e di rispondere più adeguatamente alla domanda sociale di formazione. Gli

aspetti problematici sul piano interno erano dati da una certa rigidità degli operatori, frutto di una mentalità scolastica centrata sul programma e sull'orario di cattedra, dal rifiuto abbastanza comune del dar conto dello svolgimento della sperimentazione, da una discreta resistenza a rinnovare i criteri di valutazione, da una certa difficoltà a intraprendere attività di recupero e da una limitata disponibilità ad operare collegialmente.

#### **4. Il passaggio dalla FP alla SSS**

In questo caso faccio riferimento a una recente ricerca sull'inserimento nel mondo del lavoro dei qualificati o specializzati dei CFP CNOS/FAP della Lombardia negli anni formativi 1982-83, 1983-84 e 1984-85 (Fantoni). L'indagine è stata effettuata nel 1986 e si proponeva di offrire una descrizione precisa della condizione dei giovani che hanno frequentato i CFP salesiani della Lombardia, in un periodo di trasformazioni accelerate sul piano scientifico e tecnologico e in un'area geografica in cui da tempo è operante l'impatto della terziarizzazione. La ricerca è stata condotta su un campione casuale di 281 soggetti estratti da un totale di 1000 giovani dei CFP di Arese, Sesto S. Giovanni, Milano; invece non sono stati presi in considerazione gli ex-allievi del CFP di Brescia a causa della eterogeneità delle situazioni e dello scarso numero di risposte ottenute.

Il 58% del campione è occupato e un altro 5%, pur trovandosi in servizio di leva, ha già il posto garantito. Di quanti hanno trovato un impiego, il 22.1% sono studenti lavoratori. Più di un terzo ha reperito subito un posto e per quasi un terzo la ricerca di un'occupazione non ha presentato difficoltà; gli altri due terzi hanno avuto bisogno in media di circa 5 mesi per sistemarsi. La metà è totalmente soddisfatta del lavoro attuale e un'altra metà circa lo è in parte; il 60% desidera mutare occupazione, un dato questo che rivela una forte aspirazione a migliorare la propria situazione lavorativa. L'11.7% del campione è costituito da inoccupati: il 6.4% è in cerca del primo lavoro e il 5.3% risulta disoccupato. Inoltre, il 16% si trova in servizio di leva.

Più di un terzo degli inchiestati ha proseguito gli studi: il 12.4% sono studenti e il 22.1 studenti lavoratori. La scelta della continuazione è motivata da più di due terzi in ragione delle opportunità professionali più soddisfacenti che si attendono dal titolo scolastico; un quarto circa esprime giustifica-



zioni più profonde e chiama in causa l'interesse per il corso frequentato e per l'acquisizione di una professionalità più adatta all'occupazione svolta.

Il sottocampione degli studenti è distribuito in modo disomogeneo fra i 3 CFP, dal 50% dei qualificati di Sesto, al 20 di Milano, al 5,9 di Arese; la ragione va ricercata nell'orientamento specifico di ciascun CFP, in quanto Arese è finalizzato alla sola qualifica, mentre Sesto e Milano tendono a facilitare la continuazione degli studi e dispongono di un Istituto Tecnico in sede. In ogni caso, la prosecuzione raggiunge percentuali molto alte nelle qualifiche in rapida trasformazione. Tre quarti di quanti frequentano una scuola hanno optato per un Istituto Tecnico<sup>2</sup> e una percentuale analoga ha deciso di continuare gli studi in una scuola salesiana.

Il 46% di quanti proseguono è iscritto al 3°, 4° o ultimo anno della secondaria superiore e il 47.1% ha già ottenuto un diploma. Il 9.2%, dopo aver conseguito tale titolo, ha continuato gli studi all'università, iscrivendosi per i due terzi alla facoltà di ingegneria. Gli abbandoni della scuola sono limitati al 6.9%.

Il campione esprime una valutazione molto positiva del corso di FP seguito. L'85.4% sceglierebbe ancora di frequentare un CFP salesiano e il 70% un CFP nello stesso settore. Il 70% valuta come buona la preparazione culturale e civile acquisita nel CFP e i tre quarti quella professionale. Il 56.9% ritiene la formazione ricevuta sia pienamente adeguata al proseguimento degli studi e il 41.4% parzialmente; le cifre sono rispettivamente il 42.7% e il 47% in relazione alla mansione svolta<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Nella presentazione della ricerca M. Reguzzoni fa notare in rapporto alla scelta plebiscitaria dell'Istituto Tecnico che questa è spiegata non solo dalla presenza accanto al CFP di tale secondaria superiore, ma anche dal fatto che «l'Istituto professionale è un inutile doppione dei CFP» per cui «la sua 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 statale, costrette a gestire le loro scuole senza oneri per lo stato» (Fantoni p. 9).

<sup>3</sup> La prosecuzione degli studi non è una caratteristica esclusiva dei CFP CNOS/FAP della Lombardia. In altri Centri dell'Ente si riscontravano durante l'anno formativo 1987-88 le seguenti percentuali: 20% a Genova, 3 a Udine, 18 a Bologna, 30 a Verona, 30 a Venezia.

## 5. Osservazioni conclusive

Ritengo che l'analisi compiuta nei numeri precedenti offra un fondamento adeguato alle seguenti proposizioni:

1. Una FP di base valida può contribuire in modo significativo a ridurre le disparità educative di cui soffrono i giovani di origine sociale bassa.

2. La FP di base, qualificata nei contenuti e nei metodi, può portare i suoi utenti a conseguire standard almeno pari ai livelli degli studenti del biennio della secondaria superiore sperimentale.

3. La sperimentazione nel Settore Grafico ha permesso la predisposizione di un curriculum capace di fornire una formazione professionale di ruolo e non puramente addestrativa, cioè di inserire gli allievi *in modo dignitoso* nel mondo del lavoro con una preparazione adeguata a svolgere mansioni complesse che richiedono un'autonoma valutazione di più variabili.

4. La sperimentazione CNOS/FAP delle GC ha consentito di approntare un curriculum della FP di base capace di fornire una professionalità di ruolo in tutti i settori.

5. Una minoranza consistente dei qualificati e specializzati dei CFP CNOS/FAP passa senza difficoltà nella classe corrispondente di ITI e IPS.

Nessuno intende fare del trionfalismo sulla FP; il quadro generale è ricco di ombre che, però, non esauriscono il panorama in quanto non mancano le luci, alcune delle quali sono state evidenziate nel corso di questo articolo. D'altra parte anche il sistema scolastico si presenta come un arcipelago in cui accanto alle isole felici non mancano i « gulag ».

In conclusione sembra sufficientemente provato da una serie di segnali convergenti che la FP di base, qualificata sul piano dei contenuti e dei metodi (secondo le indicazioni emerse dalla sperimentazione: formazione di ruolo, polivalenza, struttura ciclica e modulare, organizzazione curricolare in tre aree, orientamento educativo e professionale), possa divenire un canale valido per il prolungamento dell'istruzione obbligatoria.

## 6. Bibliografia essenziale

CENSIS CENTRO STUDI INVESTIMENTI SOCIALI, *Rapporto/198.. sulla situazione sociale del paese*, Milano Angeli, 198..

FANTONI F., *La formazione professionale nei Centri Salesiani di Lombardia*, Milano, Associazione CNOS/FAP - Sede Regionale, 1987.

- MALIZIA G., «Scuola e strategie educative», in: BISSOLI C. - TRENTI T. (Edd.), *Insegnamento della religione e professionalità docente*, Leuman (TO), Elle Di Ci, 1988, pp. 47-81.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Sintesi della ricerca «Lo Stage»*. Sperimentazione di un'interazione tra più agenzie a scopo formativo. Estratto da «Rassegna CNOS», 1985.
- NANNI C., *Area comune e cultura generale*, in «Rassegna CNOS», 1 (1985a), n. 2, pp. 9-33.
- IDEM, *Cultura e professionalità. La cultura generale nella formazione professionale*, in «Orientamenti Pedagogici», 32 (1985b), n. 2, pp. 261-278.
- NEFER O., *Progettualità e innovazione: i settori professionali e la sperimentazione delle guide curriculari*, in «Rassegna CNOS», 2 (1986), n. 3, pp. 47-60.
- PELLERER M., *Formazione al ruolo professionale e cultura matematico-scientifica*, in «Rassegna CNOS», 1 (1985), n. 2, pp. 35-53.
- PELLERER M. (Ed.), *Analisi degli effetti che la riforma della scuola secondaria superiore ha sull'impianto di formazione professionale previsto dalla Legge-quadro e dalle successive sperimentazioni*. Studio-ricerca. 2 Volumi, Roma, CNOS, 1984.
- REGIONE DEL VENETO. GIUNTA REGIONALE. ASSESSORATO ISTRUZIONE E CULTURA, *Progetti e ricerche, Settore Grafico. Sperimentazione nella Formazione Professionale. Progetto*, Milano, 1985.
- IDEM, *Progetti e Ricerche. Settore Grafico. Sperimentazione nella Formazione Professionale. Volume I*, Milano, 1985.
- IDEM, *Progetti e Ricerche. Settore Grafico. Sperimentazione nella Formazione Professionale. Volume II*, Milano, 1985.
- IDEM, *Progetti e Ricerche. Settore Grafico. Sperimentazione nella Formazione Professionale. Volume III*, Milano, 1985.
- Rapporto ISFOL 198.*, Milano, Angeli, 198.
- Scuola e Formazione Professionale: biennio a confronto*, in «Formazione e Lavoro», (1980), n. 93/94, pp. 1-52.
- La sperimentazione delle Guide Curriculari*, Roma, CNOS, 1984.
- ZANNI N. (Ed.), *Fasce di professionalità. Ricerca-sperimentazione*, Roma, CNOS, 1985.

# Interazione Scuola Secondaria Superiore, Formazione Professionale e Lavoro

Umberto Tanoni

## 0 - Premessa

Una ricerca svolta recentemente in Liguria<sup>1</sup>, che non è molto dissimile dallo scenario italiano, mette in rilievo che su 100 diplomati solo 22 trovano un lavoro coerente con il titolo acquisito.

Questa situazione pone l'interrogativo su «come» e su «chi» debba colmare la differenza tra qualità della domanda e qualità dell'offerta in prospettiva '92 quando inizierà la unificazione del mercato e dei titoli di studio nella Comunità europea.

A figure professionali sempre più complesse dovrebbe corrispondere un sistema formativo sempre più ricco ed articolato al quale concorrano il sistema della Istruzione, il sistema della Formazione Professionale, e anche il sistema delle imprese.

Bisognerebbe far evolvere il concetto di «distinzione funzionale» in quello di «interazione funzionale» tra i sottosistemi formativi italiani.

Con una Scuola che riuscisse a rispondere alle nuove sfide culturali fornendo formazione di base e profili pre-professionali per grandi ambiti (scientifico-tecnologico, linguistico-espressivo, economico-sociale, umanistico-giu-

<sup>1</sup> IRSAE - Liguria, «Progetto Mir» supplemento al bollettino n. 8, maggio-agosto 88.

ridico, biologico-sanitario, ecc.) dovrebbero collegarsi ed interagire corsi di Formazione Professionale finalizzati allo sviluppo della persona e all'inserimento nel mondo del lavoro e nella società.

Su queste ipotesi si potrebbero elaborare dei progetti di raccordo tra itinerari della Scuola Secondaria Superiore (comprensivi anche di quello dell'Istruzione Professionale) e moduli brevi di Formazione Professionale (al 3° o al 4° anno e/o corsi specifici post-diploma).

Queste per altro non sono iniziative che possono essere gestite da una sola Scuola Secondaria Superiore, o da un solo Centro di Formazione Professionale, o da una sola impresa: sembra necessaria, all'interno del quadro legislativo comunitario, nazionale e regionale, la concentrazione delle iniziative che concorrono a dare risposte concrete alle mutate esigenze del mondo del lavoro e della società. L'IRRSAE potrebbe proporsi come il soggetto istituzionale, che, per le sue specifiche competenze (ricerca educativa, sperimentazione e aggiornamento), può coordinare e far interagire a livello regionale le richieste formative della Scuola con le offerte formative della Regione e degli Enti di Formazione Professionale, in stretto collegamento con le Direzioni generali del Ministero della Pubblica Istruzione e del Ministero del Lavoro.

In concomitanza con l'iniziativa pubblica potrebbero intervenire le Associazioni di categoria quali l'UCIIM, la FIDAE o la CONFAP...

## **1 - La situazione**

Di fronte ad un altissimo tasso di iscrizione di giovani alla Scuola Secondaria Superiore (80,9% nel 1987/88, circa il 90% se si considera anche la Formazione Professionale) sono necessarie alcune riflessioni.

1.1. Si fa sempre più alto il numero dei percorsi irregolari: nel 1985/86 il 20,24% degli alunni dei primi due anni della Scuola Secondaria Superiore erano ripetenti e il 24,5% sempre dei primi due anni della Scuola Secondaria Superiore hanno abbandonato la scuola (rapporto CENSIS 1988 tab. 4 p. 153);

1.2. diventa sempre più significativo il numero di studenti che svolgono, soprattutto al Nord, attività lavorative saltuarie o stagionali. Contestualmente si fa più significativa la tendenza all'aumento in tutta Italia del lavoro « precario » e « non protetto »;

1.3. è sempre più evidente la scarsa corrispondenza tra titolo di studio e occupazione, particolarmente accentuata per la componente femminile.

Concretamente ci troviamo di fronte ad una Scuola Secondaria Superiore che, al di là dell'impegno dei Dirigenti e dei Docenti, mentre sta per raggiungere la scolarizzazione quasi totale della popolazione, si muove ancora in una logica selettiva e pertanto di élite, e di conseguenza anche ad una Scuola Secondaria Superiore scarsamente « produttiva ».

È questo uno degli effetti più gravi della mancata riforma.

In questa realtà una seria politica dell'Orientamento trova i suoi presupposti fondamentali in scelte politiche adeguate sia a livello nazionale che locale:

- per gestire in maniera coerente con le aspirazioni e con le attitudini la sempre più elevata scolarizzazione,
- per ridurre selezioni ed abbandoni,
- per permettere che attività lavorative contestuali con l'attività scolastica diventino utili anche per i successivi momenti formativi e lavorativi,
- per favorire una più reale corrispondenza tra titolo di studio e lavoro.

## **2 - Ruolo dell'orientamento**

Dato che l'Orientamento è una dimensione formativa fondamentale anche per la soluzione dei problemi che stiamo affrontando, è bene che se ne approfondisca il ruolo che esso può e deve svolgere all'interno del sistema formativo e all'interno di una sperimentazione che si prefigga l'obiettivo di far interagire i sottosistemi formativi italiani.

2.1. L'Orientamento deve valorizzare la complessità della scelta: la sua dimensione personale, la sua dimensione sociale, la sua dimensione culturale, la sua dimensione professionale.

Il ruolo che il soggetto in formazione deve assumere è un ruolo che abbraccia l'area professionale e del lavoro, aperto però ad obiettivi di una più ampia socializzazione che investe interessi personali, culturali, sociali, religiosi.

Pertanto l'orientamento ha la funzione di:

- a) permettere scelte autonome e meditate in campo formativo, culturale, professionale, sociale, etico;
- b) incentivare l'innovazione all'interno di contenuti, strumenti e metodi didattici e valutativi, con particolare attenzione al problema del recupero;

c) favorire una nuova politica della occupazione aperta alla creazione di nuove figure professionali nei settori emergenti, quali l'energia, l'ambiente, la sicurezza, la qualità, i beni culturali, l'assistenza.

2.2. L'Orientamento va perciò inteso non come pura informazione sul mondo del lavoro, nè come strumento per indicare alle persone come si debbono adattare al mondo del lavoro, ma soprattutto come dialettica con il mondo del lavoro stesso.

Per esemplificare, pur correndo il rischio di omissioni, si elencano alcuni aspetti del ruolo informativo e alcuni aspetti del ruolo formativo dell'Orientamento.

#### 2.2.1. *Ruolo informativo.*

L'Orientamento dovrebbe dare informazioni su:

a) ruolo degli Osservatori del mercato del lavoro, delle professioni, dei Centri di Orientamento, documentazione e informazione per i giovani;

b) ruolo delle Regioni, delle Province, dei Comuni relativamente alla formazione e alla istruzione;

c) ruolo delle Commissioni regionali per l'impiego, delle Agenzie del lavoro, delle Circoscrizioni;

d) ruolo dei Consigli scolastici provinciali e dei Distretti scolastici;

e) ruolo della Scuola e della Formazione Professionale;

f) ruolo dell'Associazionismo dei lavoratori e degli imprenditori;

h) ruolo degli IRSSAE.

Non sembra superfluo evidenziare, che sul ruolo della Regione si gioca la credibilità dell'Orientamento, in quanto l'Ente pubblico dovrebbe essere, presente nel mondo del lavoro sia come osservatore, sia come attore, in quanto ente programmatore di attività formative e economiche.

Fino ad oggi, hanno sostenuto lo sforzo maggiore le singole Scuole, solo qualche volta sorrette dai Distretti scolastici, cercando di fornire autonomamente una «cultura del lavoro» a studenti e insegnanti, sia attraverso unità didattiche inserite nella programmazione, sia attraverso rapporti diretti con aziende pubbliche e private, sia attraverso strumenti vari di informazione.

Sono ancora poche le Regioni, che hanno assolto in maniera convincente il compito dell'orientamento professionale e che si sono dotate direttamente, o tramite convenzione con Enti specializzati, di strumenti operativi adeguati, così come ancora inesistente è la collaborazione tra Scuola e Formazione Professionale per favorire lo sviluppo della cultura del lavoro.

### 2.2.2. *Ruolo formativo.*

Per l'aspetto formativo dell'Orientamento è necessario:

a) guidare i soggetti in formazione alla scoperta delle loro attitudini, dei loro interessi, del livello di maturazione raggiunto, della struttura del loro carattere, della situazione concreta in cui si realizzano i loro rapporti culturali e sociali;

b) in particolare sostenere i soggetti in formazione nella verifica del grado di maturità umana raggiunto che si esprime in termini di autonomia, di accettazione del proprio ruolo, di capacità di assumersi responsabilità, di adeguarsi a ruoli diversi, di partecipare alle dinamiche sociali, di interagire con le componenti delle strutture sociali, culturali e produttive;

c) tradurre in programmi ed unità didattiche le conoscenze relative ai cambiamenti in atto nella società e nel mondo del lavoro;

d) favorire una vasta gamma di alternative formative dopo il diploma;

e) creare un più stretto rapporto tra Scuola Secondaria Superiore e Formazione Professionale, al fine di prefigurare percorsi interagenti tra di loro.

È opportuno soffermarsi su quest'ultima indicazione poiché essa caratterizza oggi un campo di lavoro innovativo e inesplorato.

La «distinzione funzionale» tra Scuola e Formazione, è stata sempre interpretata riduttivamente in termini di gerarchizzazione, in quanto la Formazione Professionale è stata interpretata come «scuola del fare», alternativa e subalterna alla «scuola del sapere».

Si è tentato di superare questa divaricazione pseudo-professionalizzando la Scuola e scolarizzando la Formazione e non si sono raggiunti risultati apprezzabili in quanto che si sono fatti aggiustamenti all'uno e all'altro canale formativo, ma non se ne sono integrate le peculiarità specifiche.

La stessa dicotomia concettuale tra «orientamento scolastico» e «orientamento professionale», avvenuta con il superamento del DPR 416/74 e l'emanazione del DPR 616/77 (dall'attribuzione di ambedue le funzioni ai Distretti scolastici si è passati all'affidamento della prima funzione ai Distretti e della seconda alle Regioni), rende più difficile oggi ricreare un legame che pure viene giudicato irrinunciabile.

Una proposta di legge sull'Orientamento, all'esame congiunto delle Commissioni Pubblica Istruzione e Lavoro nell'ultima legislatura, tenta di superare questa dicotomia mettendo in rilievo le finalità comuni dell'Orientamento scolastico e professionale e prevedendo una collaborazione mirata, agli stessi fini, dei Distretti scolastici e dei Servizi regionali dell'Orientamento.



### 3 - Distinzione-interazione

Oggi si tratta di far evolvere, anche con una seria sperimentazione, il concetto di «distinzione funzionale» in quello di «interazione funzionale», se è vero che Scuola e Formazione Professionale sono sottosistemi dello stesso sistema formativo nazionale.

La Scuola non dovrebbe inseguire o tentare di inseguire ogni livello di specificità richiesta dal mondo del lavoro, ma dovrebbe ritagliarsi il livello formativo di propria competenza, perché su questo possano inserirsi, senza ripetizioni e sprechi, i successivi livelli, quali il diretto inserimento nel lavoro per i gradi professionali più semplici, i corsi di formazione post-diploma, l'Università con corsi intermedi, e i corsi parauniversitari.

A figure professionali sempre più complesse deve corrispondere un sistema formativo sempre più ricco ed articolato.

La «scarsa produttività» immediata del sistema scolastico non è elemento di per sé negativo, se la Scuola si rinnova e riesce a rispondere alle nuove sfide culturali, fornendo profili professionali per grandi ambiti. La duttilità al mercato del lavoro, la produttività immediata dovrebbero essere fornite dai corsi di Formazione Professionale e da altri percorsi formativi professionalizzanti opportunamente collegati ed interagenti con l'attività scolastica.

Al fine dell'interazione tra il sottosistema scolastico con il sottosistema della Formazione Professionale, si collega la problematica riguardante sia l'area opzionale-orientativa all'interno del biennio, sia gli indirizzi sperimentali e diversificati nei trienni.

Anche là dove gli indirizzi sono unitari si propone un orientamento interno alle singole discipline, e/o «assaggi orientativi» con specifiche unità didattiche, e/o interazione con il mondo esterno attraverso stages, visite guidate, incontri con esperti.

La interazione scuola-lavoro perciò va intesa sia in forma orizzontale, interna al curriculum formativo disciplinare ed interdisciplinare, sia in forma verticale, interna al sistema formativo visto come un percorso a più dimensioni.

In particolare va presa in considerazione l'utilità di sperimentare «sentieri di qualità» (rapporto CENSIS 1987 p. 154 e ss.) che potrebbero far interagire la formazione scolastica con diversi percorsi formativi in cui la Formazione Professionale assume il carattere essenziale di raccordo tra Scuola e Lavoro.

#### 4 - Interazione Scuola-Lavoro

Questo paragrafo si propone il fine di focalizzare il rapporto tra gli obiettivi formativi della Scuola Secondaria Superiore e le richieste di professionalità che emergono dal mondo del lavoro.

4.1. La Scuola deve calibrare il proprio intervento avendo coscienza delle trasformazioni in atto nel mondo del lavoro ed una precisa conoscenza dell'articolazione a livello di professionalità richieste dai singoli processi produttivi.

Il nuovo ciclo di sviluppo economico ha posto un accento particolare sulle «risorse umane» riportando in evidenza l'importanza strategica della «qualità» della formazione.

Mentre dal mondo del lavoro emerge una richiesta di professionalità non più legata a mansioni e compiti da realizzare, ma a funzioni da svolgere all'interno della organizzazione del lavoro, e a ruoli da ricoprire e da vivere nella integrazione tra esperienza di vita ed esperienza lavorativa, la Scuola continua a perseguire obiettivi formativi o privi di riferimento a qualsiasi elemento di professionalità o direttamente indirizzati a profili professionali dai confini troppo netti e definiti per non diventare in brevissimo tempo inutilizzabili.

Dalla distanza tra i due sistemi nasce l'esigenza che il rapporto tra Scuola e mondo del lavoro si sostanzi in primo luogo con la realizzazione di un'interfaccia capace di decodificare la domanda di professionalità e tradurla in competenze (capacità, conoscenze, abilità) o, meglio ancora, in obiettivi formativi.

Il rapporto tra Scuola e mondo del lavoro, però, non può essere circoscritto a questi due poli: esso si colloca in uno scenario più ampio, in cui molti sono gli elementi e molte le interrelazioni, anzi uno scenario composto da un intreccio di relazioni: relazioni tra Scuola e soggetti in formazione, tra giovani e mondo del lavoro, tra sistema d'istruzione formale e sistema d'istruzione informale.

I giovani, se si vuol interpretare il costante aumento di iscrizione alla Scuola Secondaria Superiore, puntano a più elevati livelli di istruzione, attribuendo a questa un valore relativo ma sempre un valore significativo dal momento in cui il possesso di un diploma non rappresenta tanto un elemento distintivo per l'inserimento nel mondo del lavoro, dato che il possesso di

esso è sempre più generalizzato, quanto il non averlo costituisce elemento di discriminazione in rapporto all'occupazione, ma anche, più in generale, in rapporto al livello sociale.

Per altro i dati relativi all'indice di scolarità per anni e quelli relativi agli abbandoni, indicano considerevole la caduta di utenza nei primi due anni della Scuola Secondaria Superiore, per cui la «scolarità aggiuntiva», in realtà, si consuma nel primo biennio confermando di fatto a questo ciclo il carattere di terminalità, e la opportunità, per non dire la necessità, di percorsi alternativi al biennio stesso in cui spendere i primi due anni di scolarità aggiuntiva, oggi per scelta, domani, quasi certamente, per obbligo.

4.2. Partendo da questi elementi si possono fare alcune riflessioni utili per una definizione più nitida dello scenario.

Le scelte operate dai giovani di fatto si concretizzano in un allungamento del tempo di formazione e in un almeno potenziale aumento della cultura di base: ciò, rispetto al lavoro, significa un rimandare l'inserimento «ufficiale» ad età più avanzata, condizionandolo all'acquisizione di strumenti più adeguati, sia che questi si cerchino nella Scuola, sia che si cerchino nella Formazione Professionale di base.

4.3. L'aumento di scolarità, specialmente nell'ultimo quinquennio, ha portato nella scuola soggetti nuovi, fino ad ora meno propensi a partecipare ad ulteriori livelli di formazione. Basti pensare al massiccio ingresso delle donne che in breve tempo hanno raggiunto un livello di scolarità pari a quello maschile: nel 1985/86 infatti costituivano il 49,9% degli iscritti alla scuola secondaria superiore (cfr. rapporto CENSIS 1988 tav. 35 p. 184).

La frequenza dei primi due anni di Scuola Secondaria Superiore ha portato nella scuola, insieme all'aumento della componente femminile, fasce di giovanissimi precedentemente non scolarizzate, di livello sociale anche basso, che hanno introdotto aspettative e vissuti nuovi, o comunque diversi da quelli delle classi consolidate.

4.4. La Scuola Secondaria Superiore si è trovata ad essere terreno di una gamma di aspirazioni molto più estesa e diversificata, in relazione anche alla richiesta di consegna di strumenti per nuove professionalità. Inutile dire che alla Scuola, essendo mancata ogni riforma, non sono stati consegnati questi strumenti e non le è stata data neppure la opportunità di leggere il fenomeno nè di vivere in maniera consapevole il mutamento.

4.4.1. L'utenza nuova d'altra parte sembra aver messo in atto un processo d'uso del sistema che si connota con propensioni verso la razionalizzazione delle scelte e dei comportamenti: si scelgono e si privilegiano i percorsi professionalizzanti brevi o medi: nel 1987/88 gli alunni degli Istituti professionali sono stati 521.078 e quelli degli Istituti tecnici 1.252.399; insieme assommano al 65,3% di tutta la popolazione scolastica (cfr. Rapporto CENSIS 1988 tabella 29 p. 180).

Mentre gli indirizzi scelti sono professionalizzanti ad ampio raggio di spendibilità, si tenta di attraversare il sistema scolastico, mettendo di fatto in atto una flessibilità d'uso che tenta di correggere la attuale rigidità del sistema. I fenomeni che più caratterizzano questi comportamenti sono quelli dei passaggi da un canale all'altro dell'istruzione, della combinazione tra istruzione formale e informale, tra esperienze scolastiche ed esperienze culturali extra-scolastiche, dell'uscita-rientro, dell'alternanza scuola-lavoro.

Ci si trova di fronte a scelte di percorsi formativi individuali, di formazione allargata e acquisita per processi di accumulo. I giovani vogliono avere la possibilità di costruirsi percorsi con traguardi concreti anche se provvisori.

4.4.2. Da queste rilevazioni emergono alcune categorie forti, quali la provvisorietà, la mobilità, l'individualità. Sono le categorie con cui i giovani attraversano la scuola, ma sono poi anche le stesse che spesso portano come modalità di approccio, o come aspettativa, verso il mondo del lavoro: sono ancora una volta risposte, per non dire reazioni, alla rigidità del sistema, e nello stesso tempo sono anche difese verso la non trasparenza del mondo del lavoro e la mancanza di precise informazioni sulla sua reale articolazione.

4.4.3. Quanto detto in sintesi sui giovani, sul loro modo di essere oggi studenti, fa emergere la caratteristica di fondo dello scenario: il cambiamento, che è fattore accerchiante rispetto alla Scuola.

La Scuola ha cercato di rispondere ad una domanda ancora molto implicita inseguendo i livelli di specificità e di specializzazione che sempre più si affermavano nel mondo del lavoro. Di fatto, però, ha perseguito un adeguamento solo formale alla domanda, sia perché non ben indagata nei suoi risvolti formativi, sia perché praticamente irraggiungibile nelle sue caratteristiche sostanziali.

Di conseguenza vi è stata una perdita di credibilità del sistema formativo nei confronti del mondo del lavoro ed una improvvisa e tumultuosa crescita del sistema informale mentre la Scuola ha rischiato di vedersi definire dall'esterno, in senso negativo, il proprio ruolo formativo: il riferimento al

Convegno di Mantova organizzato dalla Confindustria nell'ottobre 1986 su «innovazione, formazione, sviluppo» è d'obbligo.

4.4.4. Da una parte il mondo del lavoro non apprezza e sostituisce la formazione che la Scuola consegna, mentre ricerca la «base culturale», spesso sacrificata per una più spinta professionalità, su cui innestare la propria formazione ad elevati livelli di specificità e specializzazione.

4.4.5. Dall'altra parte tutto il sistema di istruzione extrascolastica, di cui anche la formazione aziendale costituisce una porzione, viaggia su binari propri, in parallelo, in sostituzione, spesso sommandosi, ma quasi mai integrandosi con il sistema scolastico.

La Scuola non avendo approfondito le coordinate del cambiamento, non avendo letto le interconnessioni tra le componenti dello scenario ha perso di credibilità e si è vista deprezzare il proprio ruolo.

4.4.6. Questa breve analisi fa concludere che è necessario stabilire un rapporto tra Scuola e mondo del lavoro al fine di rendere trasparente in termini di livelli di competenze, di itinerari formativi necessari, la domanda di professionalità, articolata e complessa, esplicitata dal mondo del lavoro stesso.

4.4.7. Sarà impossibile, però, che la Scuola possa oggi «andare a saldo tra domanda di professionalità e offerta formativa», se non per livelli determinati di professionalità, così come non è neppure desiderabile che essa deleghi completamente ad altri la consegna di strumenti di professionalità senza preoccuparsi di costruire la base culturale idonea.

4.4.8. Tuttavia è proprio la Scuola che deve, rivendicando a sé un ruolo preciso di progettazione, individuare il livello di competenza che è in grado oggi di assicurare. Nel momento in cui la Scuola riesce a disegnare ed esplicitare il proprio apporto all'interno di un più ampio progetto formativo, essa acquisisce una propria identità e una chiarezza di ruolo e funzione con cui può dialogare più facilmente con il mondo del lavoro, presentarsi alle famiglie, orientare i giovani.

4.4.9. Può infine assumere un ruolo più attivo nella concentrazione delle molteplici offerte formative che vengono fatte oggi ai giovani da soggetti pubblici e privati in maniera sordinata ed assolutamente autonoma, quasi interattiva.

## 5 - Una ipotesi di strutturazione del sistema formativo

Vogliamo pensare un'ipotesi di strutturazione del sistema formativo in tre livelli:

- formazione culturale,
- base professionale articolata per livelli,
- perfezionamento professionale.

### 5.1. *Formazione culturale.*

È orientata al perfezionamento umano della persona, alla comprensione di sé e del contesto in cui vive.

L'obiettivo da raggiungere è una persona equilibrata, sensibile, in grado di mettersi in relazione positivamente e attivamente con gli altri e con il contesto circostante, in possesso di strumenti culturali che, anche se poveri, le consenta di leggere la realtà, di rappresentarla e di interpretarla (il vecchio saper leggere, scrivere e far di conto).

### 5.2. *Base professionale.*

La persona viene avvicinata al contesto cognitivo dell'area professionale prescelta.

L'obiettivo da raggiungere è una preparazione circa le basi del sapere professionale, quelle che rimangono uguali in tutte le aree professionali e che rendono possibile l'esercizio di ruoli semplici all'interno di esse anche con brevi periodi di formazione specifica.

Già per acquisire questa base professionale si rende necessaria la collaborazione tra sistema dell'istruzione, sistema della formazione e sistema delle imprese.

### 5.3. *Perfezionamento professionale.*

La persona è messa in grado, partendo dalla cultura professionale di base, di acquisire capacità, conoscenze, abilità che le permettono di coprire ruoli complessi all'interno del processo produttivo.

Questo segmento formativo si rivela abbastanza lungo e complesso e le competenze da dare non risiedono tutte nella stessa sede per cui la interazione degli interventi della Scuola con quelli della Formazione Professionale e dell'Azienda si rivela non solo utile ma necessaria.

Esiste l'opportunità che una parte anche consistente di tale segmento

formativo venga svolta nel sistema di Formazione Professionale collegato con il sistema delle aziende (corsi post-diploma, corsi di perfezionamento, attività di alternanza) utilizzando il Centro di Formazione Professionale come sede di risorse formative, in grado di soddisfare le domande del sistema aziendale, garantendosi contemporaneamente le proprie intenzionalità formative finalizzate alla massima valorizzazione delle risorse umane, al sostegno ed all'inserimento dei soggetti svantaggiati, all'intervento nei settori cruciali del processo di sviluppo nei contesti socio-economici del territorio.

## **6 - Interazione del sistema della Formazione con il sistema dell'Istruzione**

La necessità di realizzare sempre più intensamente un disegno di sistema formativo avente carattere di forte relazionalità fa riflettere su tutte le possibili interazioni del sistema della Formazione Professionale con il sistema della Istruzione, al fine di ridurre al minimo i momenti di discontinuità o di sovrapposizione tra i due sistemi, individuando tutti i possibili momenti di collaborazione e di sinergia.

In tale ambito si possono prevedere, attraverso intese e convenzioni, diverse forme di collaborazione.

### *6.1. Collaborazioni tecnologico-formative.*

Nell'ambito delle disposizioni di legge tuttora operanti è possibile prevedere l'utilizzazione del personale, di risorse formative e di attrezzature dei Centri di Formazione Professionale per lo svolgimento di attività di formazione e lavoro a favore dei giovani che frequentano la Scuola Secondaria Superiore.

### *6.2. Iniziative di alternanza scuola-lavoro per studenti della Scuola Secondaria Superiore.*

Con metodologia analoga a quella prevista per gli allievi dei corsi di Formazione Professionale si può prevedere la possibilità di realizzare occasioni di alternanza scuola-lavoro per studenti della Scuola Secondaria Superiore, ed in particolare:

#### *6.2.1. Visite guidate, preparate da apposite unità didattiche;*

6.2.2. Stages formativi durante il tempo riservato alle attività scolastiche;

6.2.3. Tirocini lavorativi nei periodi di inattività scolastica.

6.3. *Iniziative formative di supporto ai corsi di studi secondari superiori (terzo o quarto corso).*

Nell'ambito delle attività del sistema di Formazione Professionale si può prevedere la possibilità di promuovere iniziative formative rivolte a studenti delle Scuole Secondarie Superiori per consentire loro una migliore preparazione.

Si tratta di attività che puntano alla specificazione di alcuni aspetti tecnico-professionali, con particolare riferimento alle azioni formative che richiedono un significativo uso di laboratori e di attrezzature disponibili nei Centri di Formazione Professionale.

6.4. *Opportunità di rientro formativo per allievi del sistema di Formazione Professionale.*

Si possono prevedere, con accordi tra le Regioni e i Provveditorati agli studi, dei corsi che consentano ai qualificati della Formazione Professionale di valorizzare il loro curriculum formativo al fine del proseguimento degli studi nei corrispondenti settori della Scuola Secondaria Superiore (LP 21/87 della Provincia autonoma di Trento).

Tali iniziative prendono il nome di «raccordi formativi»: si tratta di attività della durata di due cicli formativi (circa 1200 ore) che prevedono una integrazione dei contenuti acquisiti nei corsi di qualifica di primo livello con elementi necessari alla prosecuzione degli studi nella scuola secondaria superiore.

Queste attività che richiedono una specifica programmazione ed una fase di accertamento finale, realizzate in accordo con il Provveditorato agli Studi, si giustificano alla luce dell'assenza di alternative scolastico-formative nella zona di riferimento, come pure soprattutto si motivano in base ad un sufficiente grado di effettiva valorizzazione, da parte degli ex-allievi del CFP, dell'opportunità di rientro formativo che viene loro offerta.



### 6.5. Azioni formative post-diploma.

Si tratta di azioni formative particolarmente impegnative, volte ad offrire ai giovani diplomati l'opportunità di acquisire una formazione specialistica corrispondente alle specifiche esigenze del sistema delle imprese.

Solitamente questi corsi hanno una durata che va dalle 500 alle 1000 ore ed è previsto al loro interno un modulo molto intenso di tirocinio aziendale, per mettere gli allievi in condizione di verificare in situazioni reali la formazione ricevuta, come pure di confrontarsi direttamente con le problematiche e le caratteristiche dei processi produttivi di beni o servizi.

Le risorse per l'attivazione di queste iniziative si possono rinvenire nel Fondo Sociale Europeo (regolamento N. 2052/88 art. 1 obiettivo 4 - orientamenti obiettivo N. 4 terzo trattino).

### 6.6. Azioni formative di supporto dei Contratti Formazione-Lavoro.

L'accordo tra Confindustria e CGIL, CISL, UIL del 18/12/1988 in materia di Contratti formazione-lavoro apre ancora una prospettiva di interazione dei tre sistemi interessati alla Formazione dei giovani per quanto si riferisce alla Formazione teorica o anche teorico-pratica.

## 7 - Quadro operativo

### 7.1. La interazione Scuola-Formazione Professionale potrebbe articolarsi su tre obiettivi:

#### 7.1.1. Obiettivo informativo;

Potrebbe essere raggiunto con un modulo sperimentale sull'Orientamento per docenti della Scuola Secondaria Superiore articolato in un certo numero di unità didattiche di un giorno ciascuna aventi la finalità di fornire informazioni sui diversi soggetti, istituzionali e non, coinvolti nelle tematiche orientative e sui più rilevanti cambiamenti in atto nel mondo del lavoro, delle professioni e della scuola.

Il modulo potrebbe essere svolto in collaborazione con Agenzie di orientamento pubbliche o private.

#### 7.1.2. Obiettivo formativo per docenti;

Questo obiettivo potrebbe essere raggiunto attraverso la collaborazione degli IRRSAE con Enti di Formazione Professionale per la predisposizione

di corsi di aggiornamento per Docenti sia della Scuola Secondaria Superiore sia della Formazione Professionale su discipline tecnico-scientifiche con più rilevanti innovazioni.

#### 7.1.3. *Obiettivo formativo per studenti;*

Questo obiettivo potrebbe essere raggiunto:

a) con la predisposizione di moduli brevi da integrare al curriculum scolastico (3<sup>o</sup>/4<sup>o</sup> anno).

b) con la organizzazione e di azioni formative complete da inserire dopo il diploma.

I finanziamenti potrebbero essere reperiti dai fondi regionali, dal Fondo Sociale Europeo, dalla Direzione tecnica del Ministero della Pubblica Istruzione, dalle Associazioni di categoria...

## 8 - Esperienze in atto

Il rapporto ISFOL 1988 nell'elencare le attività di Formazione Professionale svolte nelle singole Regioni nel 1987 introduce una nuova tipologia corsuale: «corsi integrazione Scuola Secondaria Superiore».

Il fatto conferma, se ce ne fosse bisogno, la bontà delle iniziative indicate come ipotesi possibile di interazione del sistema della Formazione con il sistema della Istruzione.

Le Regioni, in questo caso hanno preceduto la Scuola nel pensare il processo formativo realizzato non solo attraverso l'accesso ai diversi livelli di esperienza formativa (formazione di base, formazione in azienda, formazione di secondo e terzo livello, riqualificazione, aggiornamento, corsi liberi), ma anche attraverso la circolarità di un processo formativo informato alla progettualità ricorrente di interazione tra i due sottosistemi.

Le Regioni che hanno attivato queste iniziative hanno superato, anche con l'introduzione di normative avanzate, la difficoltà a tradurre in realtà formativa ciò che il dibattito ha dimostrato necessario per annullare le inadeguatezze attuali a far fronte alle nuove esigenze del mondo del lavoro.

Anzi la situazione di stallo istituzionale e normativo a livello nazionale (gli art. 8-10-11 della legge 845/78 che fanno esplicito riferimento alla possibilità di forme di raccordo con il sistema scolastico non sono stati mai applicati) non ha impedito le sperimentazioni che sono qui richiamate.

Tuttavia tali esperienze sebbene discretamente diffuse in alcune realtà regionali non rappresentano una vera e propria interazione tra le culture e le

risorse dei due sottosistemi formativi, realizzata attraverso una comune progettazione per la ricerca di nuove figure professionali e per l'elaborazione di nuovi curricula formativi: restano, almeno alla prima impressione, momenti formativi paralleli, complementari, aggiuntivi, rispetto ai curricula tradizionali. Nulla di più.

*Tabella dei corsi di « integrazione Scuola Secondaria Superiore ».*

|                               | corsi      | allievi     |
|-------------------------------|------------|-------------|
| Regione LIGURIA               | 18         | 195         |
| Regione VENETO                | 9          | 139         |
| Provincia autonoma di Bolzano | 18         | 298         |
| Regione EMILIA                | 147        | 2880        |
| Regione TOSCANA               | 65         | 1372        |
| Regione MARCHE                | 37         | 639         |
| Regione MOLISE                | 1          | 60          |
| Regione CALABRIA              | 6          | 89          |
| Regione SICILIA               | 20(FSE)    |             |
| <i>totali</i>                 | <u>259</u> | <u>5033</u> |

Ma partendo da queste esperienze, che sono lodevoli e da approfondire, si può e si deve migliorare la sperimentazione, attivando, qualora se ne trovi lo spazio prima culturale e poi normativo, quanto in precedenza esposto.

In questo senso meritano una citazione particolare il caso di Gubbio e il progetto pilota TRIALOGO di Milano.

### *8.1. Il caso di Gubbio.*

L'obiettivo era quello di realizzare un sistema formativo integrato in cui tra la formazione scolastica e la formazione professionale al lavoro e alla imprenditorialità, si stabilisse una connessione stretta come sistema. Interlocutori sono stati l'Istituto sperimentale tecnico-industriale di Gubbio, il Comune, la Regione, l'Unità Sanitaria locale, il Centro Studi della Regione Umbria e il mondo del lavoro locale soprattutto del settore dei servizi.

## 8.2. *Il progetto pilota Trialogo.*

È stato promosso dalla Regione Lombardia in collaborazione con il Ministero della Pubblica Istruzione coinvolgendo Scuole Secondarie Superiori, Centri di Formazione Professionale, parti sociali, enti locali, aziende, università, istituti di ricerca.

Il progetto si propone di sperimentare un modello di integrazione tra Istruzione Secondaria e Formazione Professionale, attraverso la messa a punto di azioni formative post-diploma, strutturate in modo da consentire una ulteriore professionalizzazione dei giovani in uscita dalla scuola.

Il progetto è ancora in atto ed è coordinato dal CITE (Centro per le innovazioni tecnico-educative) di Milano.

## 9 - Conclusione

L'evoluzione delle professioni e della cultura da queste richiesta, l'attuale incomunicabilità tra scuola, territorio, lavoro, la sperimentazione in corso, l'orientamento delle Regioni allo sviluppo della formazione di secondo livello, la unificazione del mercato del lavoro e la verifica della corrispondenza dei titoli di studio prevista per il 1992, le possibilità offerte dalla legislazione vigente, incoraggiano ad approfondire la praticabilità di queste linee di progetto teso alla concentrazione degli interventi da parte del sistema dell'istruzione, del sistema della formazione e del sistema delle imprese.

Con questa operazione si porta un sensibile contributo al rinnovamento degli obiettivi tra Scuola Secondaria Superiore e Formazione Professionale, conservando un orientamento culturale di base alla scuola e fornendo un orientamento professionale moderno fatto di tecnologia e di cultura propria del mondo del lavoro alla Formazione Professionale.

Contemporaneamente si mettono in guardia i Docenti sia della Scuola che della Formazione Professionale sui loro livelli culturali e se ne stimola l'aggiornamento.

Infine, con seminari mirati, si possono individuare eventuali divari esistenti tra curricula e titoli di studio europei rispetto ai percorsi e ai titoli italiani e sperimentare possibili necessari allineamenti prima che sia troppo tardi.

## Bibliografia

- XXI RAPPORTO/1987 sulla situazione sociale del paese predisposto dal CENSIS, Franco Angeli, Milano.
- XXII RAPPORTO/1988 sulla situazione sociale del paese predisposto dal CENSIS, Franco Angeli, Milano.
- RAPPORTO ISFOL 1988, Franco Angeli, Milano.
- CONFINDUSTRIA: *Innovazione, formazione, sviluppo*, SIPI, Roma.
- IRSAE LIGURIA, *Progetto MIR*, supplemento a bollettino N. 8, maggio-agosto 88.
- PENZO-TANONI, *Linee per un progetto di orientamento*, «Rassegna CNOS» N. 1/1989, CNOS, ROMA.
- Legge provinciale N. 21/87 della Provincia autonoma di Trento.
- Accordo Confindustria CGIL, CISL, UIL del 18/12/88 in materia di contratti di formazione-lavoro-«Scuola Nuova» N. 18 del 25 gennaio 1989. SISM. CISL, Roma.

## Minori del CFP a confronto con la violenza nel cinema

Sintesi di un'indagine \*

Giancarlo Milanesi e Vittorio Pieroni

### Premessa

Il binomio cinema-violenza è un fattore di sicuro effetto nel mondo dello spettacolo cine o televisivo, in particolare quando quest'ultima viene legittimata/giustificata come risposta ad altrettanta violenza e/o adottata come modello di comportamento.

Ad incrementare la partecipazione a questo genere di « spettacolo » contribuisce in particolare una frangia di spettatori caratterizzati da un'età in transizione tra equilibrio fisico e psichico, tra adolescenza e giovinezza, un'età non più totalmente difesa dalla censura ed al tempo stesso pienamente disponibile ad un coinvolgimento emotivo nella tematica.

Il fenomeno, con tutti i risvolti pedagogici ed educativi, è stato captato e fatto proprio dai CGS (Cinecircoli Giovanili Socioculturali) che a questo riguardo hanno promosso un'indagine semi-sperimentale di tipo psico-sociologico. L'operazione-ricerca è scattata all'interno di un contesto culturale-educativo — i CFP-CNOS/FAP — caratterizzato da un'utenza di estrazione

\* Un più ampio commento ai risultati dell'indagine si trova in una recente pubblicazione dal titolo: *Minori a confronto con la violenza nel cinema*, a cura di G. Milanesi e V. Pieroni, ed. CGS, Roma, 1988.

sociale medio-bassa, livello di cultura e scolarizzazione limitato, scarsa esposizione ad influssi educativi specifici.

Si ritrovano in questo contesto buona parte delle prerogative che caratterizzano il cine o tele-consumatore di film-su-base-violenta. Mentre la preoccupazione soggiacente ai motivi che hanno spinto alla formulazione degli obiettivi dell'indagine è chiaramente di tipo educativo.

## 1. Inquadramento teorico

### 1.1 *Le teorie sull'aggressività umana e sulla violenza*

È utile, ai fini della presente indagine, puntualizzare le diversità che caratterizzano varie teorie sull'aggressività e la violenza. Da queste diverse accentuazioni teoriche dipendono infatti in gran parte le ipotesi che si possono elaborare sul tema particolare del rapporto tra minori e violenza filmata.

In estrema sintesi si possono identificare le seguenti teorie:

#### a) *La spiegazione freudiana dell'aggressività*

Freud ha proposto una spiegazione dell'origine e dello sviluppo dell'aggressività umana che ha largamente influenzato un'ampia area di ricerche teoriche ed empiriche, dando origine ad approfondimenti e ricerche di vasto respiro da parte di altri studiosi (si veda ad esempio la fortunata esplorazione teorico-pratica di Fromm, 1964).

Per Freud (1969, 1971, 1971) l'aggressività non è comportamento appreso ma struttura innata della personalità, elemento istintivo con basi biologiche e fisiologiche, che si manifesta fin dalle prime stagioni della vita con caratteri di impulsività coatta e con logica sostanzialmente deterministica. Il carattere dell'aggressività (sia nei riguardi del soggetto sia verso l'esterno) è sottolineato con forza da Freud che pertanto ne postula una necessaria trasformazione, mediante varie formule di canalizzazione e sublimazione nella direzione di comportamenti socialmente accettabili o attraverso meccanismi di abreazione che tendono ad abbassare il livello eccessivo (e perciò insopportabile) di tensione accumulata.

L'impostazione freudiana chiaramente sottolinea la relativa irrilevanza degli stimoli esterni nei riguardi dell'eziologia del comportamento violento, o quantomeno attribuisce ad essi un'importanza solo secondaria, in quanto co-

stituiscono semplicemente occasioni, condizioni, inneschi del comportamento distruttivo. D'altra parte la teoria freudiana sembra giustificare la possibilità di meccanismi che possano servire da catarsi o da scarico dell'aggressività; quindi in un certo senso ipotizzano situazioni in cui quest'ultima non si manifesta meccanicisticamente, in termini distruttivi, ma anche può essere in qualche modo neutralizzata in particolari situazioni.

b) *Le teorie etologiche dell'aggressività e della violenza*

L'etologo Lorenz (1964, 1976) ha in qualche modo proposto una teoria molto simile a quella freudiana, ipotizzando che l'aggressività non sia altro che il risultato di un accumulo eccessivo di energia biologica, che l'organismo non può fare a meno di scaricare, anche in assenza di stimoli particolari esterni.

Derivata dallo studio del mondo animale, la teoria di Lorenz ha incontrato parecchie opposizioni in campo scientifico, sembrando a molti che potesse giustificare in qualche modo i comportamenti aggressivi, togliendo loro qualsiasi possibilità di essere attribuiti alla responsabilità umana.

Ardrey (1966) ha elaborato una versione ecologica della teoria di Lorenz, giustificando l'aggressività con la necessità di difendere e di rendere praticabile lo spazio vitale che ogni essere vivente tende a rivendicare per assicurarsi un minimo di autonomia e di sicurezza. Il controllo dello spazio proprio, come di un territorio esclusivo, sarebbe dunque alla base delle diverse forme di etero-aggressività di cui la vita quotidiana offre numerosi esempi.

c) *Le teorie dell'aggressività come risposta alla frustrazione*

Una diversa impostazione del problema è stata avanzata da Dollard (1939) che ha affermato il carattere secondario dell'aggressività come risposta reattiva alla frustrazione. In altre parole la violenza è sempre un meccanismo di difesa che ha come scopo quello di riadattare il soggetto dopo un'esperienza per lui insoddisfacente o comunque penosa. L'applicazione di questa teoria è stata fatta sia nei riguardi di situazioni di frustrazione individuale, sia in quelli di frustrazione collettiva dei bisogni sociali; sono conosciuti a questo riguardo gli studi sulla violenza politica derivante dalla frustrazione prolungata dei bisogni sociali ed economici delle popolazioni deprivate (Graham e Gurr, 1969).

Anche se si deve dire che non sempre la frustrazione viene superata at-



traverso il meccanismo della aggressione, la teoria di Dollard può servire a spiegare alcuni aspetti della violenza reattiva. Resta da aggiungere che la reazione aggressiva può essere inibita in circostanze particolari dal timore delle conseguenze negative per il soggetto violento, prodotte dal « castigo » e in genere dalle diverse forme di controllo sociale che ogni società è capace di attuare.

#### d) *La teoria dell'apprendimento sociale*

Una consistente area scientifica, sia sul versante psicologico sia su quello sociologico evidenzia il carattere appreso dell'aggressività; la violenza cioè si impara sotto l'influsso di modelli, di stimoli, di situazioni. Secondo questa teoria vi sono almeno tre momenti o processi che possono spiegare l'apprendimento: l'osservazione concreta di schemi violenti presenti nel comportamento collettivo o individuale che circonda il soggetto, la disinibizione progressiva nei riguardi della trasgressione, la presenza attiva di fattori che facilitano l'apprendimento cioè l'interiorizzazione del modello deviante. I fattori della teoria sottolineano con forza l'importanza dei fattori concreti di apprendimento, in quanto il passaggio dall'osservazione all'interiorizzazione non è automatico e la traduzione concreta del comportamento appreso in comportamento reale è altrettanto complessa.

### 1.2 *Fattori o processi che presumibilmente condizionano l'effetto aggressivo*

È agevole ravvisare nelle diverse teorie succintamente presentate la presenza di alcuni processi che attraversano i percorsi che portano i soggetti al comportamento violento. Se ne possono indicare alcuni, i più rilevanti:

#### a) *L'identificazione con il modello e la riduzione dell'impulso*

Secondo questa formula la violenza non riesce a diventare comportamento reale quando all'identificazione con un modello violento si accompagna una forte attività fantastica che ha il potere di sostituire il comportamento reale, anticipandolo o neutralizzandolo. In altre parole, non in tutte le situazioni in cui il soggetto è esposto all'influsso di un modello negativo si ha necessariamente la manifestazione di comportamenti aggressivi o violenti; l'identificazione non significa infatti necessariamente imitazione ma può essere in scopi socialmente accettabili (Feshbach e Singer, 1971).

### b) *L'identificazione con il modello e l'imitazione*

Secondo Baron e Kepner (1970) l'effetto dell'aggressività si ha soltanto quando il processo di identificazione con il modello violento è associato ad un positivo ed efficace processo di imitazione, che ovviamente richiede una particolare facilitazione emotiva ed affettiva.

Diversamente dal caso di identificazione accompagnata da riduzione dell'impulso, in questa fattispecie l'imitazione consiste in una cortocircuitazione tra modello appreso e modello realizzato, che è funzionale a molti fattori intervenienti.

### c) *Il rinforzo vicario*

Secondo Bandura ed altri (1971) il comportamento aggressivo può essere rinforzato, anche se non direttamente prodotto, dall'esperienza diretta degli effetti positivi ottenuti mediante l'esercizio di comportamenti violenti. In altre parole è la remunerazione della violenza (vera o presunta) che convince il soggetto ad accettare il modello aggressivo. Sembra che questa modalità dell'apprendimento sia molto importante in quelle situazioni filmiche o televisive in cui l'eroe è chiaramente violento, ma la sua violenza, lungi dall'essere biasimata o punita, viene regolarmente gratificata dalla vittoria, dalla soddisfazione dei bisogni, dal raggiungimento degli scopi (a tutti i costi ed in tutti i modi).

### d) *La disinibizione*

Bandura (1971) sottolinea anche il fatto che quando l'aggressività non viene punita, cadono le censure che il soggetto può avere accumulato per le più diverse ragioni contro la violenza. Ciò significa che l'assenza di punizioni facilita il passaggio dall'apprendimento dei modelli aggressivi alla realizzazione effettiva dei comportamenti aggressivi.

La disinibizione, per altro, avviene progressivamente, a mano a mano che il soggetto si giudica capace di sopportare le eventuali conseguenze negative di un comportamento aggressivo (ad esempio l'altrui aggressività, l'isolamento, ecc.).

### e) *L'eccitazione emotiva*

Tannenbaum e Zillmann (1975) affermano che l'esposizione al modello violento provoca in generale solo uno stato generico di eccitazione emotiva, che di per sé non condiziona meccanicisticamente il comportamento violento effettivo, in quanto può dare origine ad una pluralità di comportamenti devianti. Sono i fattori cognitivi e ambientali che possono in seguito provocare uno stato specifico di eccitazione che porta alla violenza effettiva (come nel caso in cui il soggetto già sia portatore di tratti di personalità caratterizzati da particolare irritabilità).

### 1.3 *Le ipotesi sul rapporto tra violenza filmata e violenza agita*

Recenti rassegne sul tema documentano una produzione scientifica degna di rispetto su questo argomento. Thenasseril (1979) segnala addirittura 424 titoli, quasi tutti prodotti nell'area linguistica anglo-sassone, che documentano un interesse continuo nei riguardi del tema e che coprono soprattutto l'approccio psicologico e sociologico (con qualche spunto pedagogico). Eysenck e Nias (1978) indicano a loro volta un centinaio di contributi selezionati, di grande rilievo teorico ed empirico.

Si può estrarre dall'ampia letteratura (che riguarda quasi esclusivamente l'impatto della violenza televisiva e filmica su soggetti in età evolutiva) una triplice ipotesi sui rapporti tra violenza filmata e violenza agita.

#### 1.3.1 *L'ipotesi del non effetto*

Una serie di ricerche empiriche, ma non sempre condotte in modo sperimentale, sembrano avallare la plausibilità dell'ipotesi del « non effetto », secondo cui tra violenza filmata e violenza agita non esiste praticamente un legame apprezzabile e quantificabile. In particolare Friedman e Johnson (1972), Simonson (1972) e Mills (1972) hanno tentato di dimostrare che l'effetto della violenza filmata non era ravvisabile neppure quando si faceva giocare la variabile « aggressività caratteriale », cioè quando si facevano confronti tra gli effetti ottenuti su campioni di soggetti già precedentemente definiti come « aggressivi » e altri definiti « non aggressivi ».

Si aggiungeva che il contesto in cui la violenza filmata viene presentata ha sempre un carattere di artificiosità che i soggetti percepiscono chiaramente e da cui sanno razionalmente difendersi, diversamente dalle situazioni in

cui i modelli violenti sono osservati nella vita reale e sono accostati direttamente nell'esperienza quotidiana.

A parte le difficoltà metodologiche che alcune delle ricerche citate non sembrano poter superare in modo soddisfacente, pare che l'ipotesi del « non effetto » non regga alla critica di quanti sottolineano l'estrema semplicità (per non dire semplificazione) dello schema d'indagine adottato, che pertanto non permetterebbe di verificare l'impatto differenziato esercitato dalle diverse variabili in gioco nel processo.

### 1.3.2 *L'ipotesi della « catarsi vicaria »*

Questa ipotesi suppone una concezione dell'aggressività molto vicina a quella proposta da Freud, in quanto dà per possibile un'abreazione dell'aggressività innata, attraverso l'esposizione del soggetto a stimoli in cui la violenza può essere vissuta in modo sostitutivo. Sono soprattutto gli studi di Feshbach (1961) e di Feshbach e Singer (1971) che hanno tentato di avallare l'ipotesi. Una verifica effettuata da Wells (1972) non ha però confermato in pieno i risultati precedenti, lasciando aperta la possibilità di ulteriori ricerche e approfondimenti.

In sostanza l'ipotesi accredita l'idea che nella visione della violenza filmata si produca un'attività di tipo fantasmatico, sostitutiva e compensativa del comportamento violento effettivo. In altre parole, l'attività fantastica anticipa e rende superfluo il comportamento aggressivo e in qualche modo abbassa la soglia dell'aggressività impulsiva, caratterizzando la carica istintuale verso oggetti non reali, ma fantasmi.

I risultati dell'indagine sembrano provare che la visione della violenza filmata non comporta in ogni caso un incremento di aggressività nei soggetti, anzi porta ad una riduzione o a un controllo delle forme esplicite di aggressività soprattutto nei soggetti meno intelligenti, meno fantasiosi o più aggressivi. Sembra inoltre che la violenza filmata offra un supporto cognitivo (cioè un supplemento di coscienza più realistica dei meccanismi dell'aggressività umana) utile al controllo del comportamento.

Le critiche che si possono fare a questa ipotesi sono sintetizzabili nel dubbio circa il meccanismo psicologico della « sostituzione » e circa il carattere « fantastico » dell'esperienza filmica; in altre parole si dubita che la visione della violenza filmata possa essere facilmente ridotta da soggetti in età evolutiva ad un vissuto irrealista da cui è facile prendere le distanze, come dimostrano altre ricerche.

### 1.3.3 *L'ipotesi dell'effetto mediato*

La gran parte delle ricerche a disposizione sembrano sostenere una terza ipotesi che afferma un collegamento causale tra esposizione allo stimolo della violenza filmata e manifestazione di comportamenti violenti.

Gli studi effettuati in proposito sono abbastanza ineguali per tecnica e finalità, ma concordano nel sottolineare la complessità del rapporto affermata dall'ipotesi, come risulta dalle specificazioni seguenti:

#### *a) Studi di laboratorio sugli effetti immediati della violenza filmata*

Sono stati condotti principalmente da Bandura e coll. (1961), Steur e coll. (1971), Liebert e Baron (1972), Buss (1961). In genere i risultati ottenuti sono di scarsa affidabilità proprio perché il quadro entro cui si verificano gli effetti aggressivi è chiaramente artificioso.

#### *b) Studi di laboratorio sugli effetti a lungo termine*

Sono stati condotti soprattutto da Hicks (1965) e da Kniveton (1973). In questo caso i risultati confermano largamente l'ipotesi, aggiungendovi alcune indicazioni metodologiche nuove circa le variabili che potrebbero influenzare l'aggressività degli spettatori in aggiunta allo stimolo costituito dalla violenza filmata (fattori di personalità o ambientali).

Nell'insieme questi studi hanno sottolineato la necessità di ricerche di tipo correlazionale e di tipo sperimentale (sul campo).

#### *c) Studi di tipo correlazionale*

Fin dal 1958 in Inghilterra e dal 1961 in USA si sono realizzate ampie ricerche finalizzate alla identificazione dei correlati di personalità (rispetto al soggetto spettatore) e di stimolo (cioè le diverse fattispecie di violenza filmata), allo scopo di specificare sempre più il senso generale dell'ipotesi formulata.

Risultano particolarmente importanti gli studi che vanno sotto il nome di *Television and Social behavior* (1972) che raccolgono in sei volumi una importante e circostanziata analisi dei molteplici aspetti del problema.

In particolare vanno segnalati su questo punto gli studi di Mc Intire e Teevan (1972), Robinson e Bachman (1972), McLeod e coll. (1972), McLeod (1972), Berkovitz e coll. (1972).

L'insieme di queste indagini costituisce una base imprescindibile per ogni ulteriore ricerca in questo campo.

d) *Studi sperimentali sul campo*

Si tratta di indagini che assumono nel disegno di sperimentazione uno stimolo filmico e televisivo abbastanza consistente (e non breve, come capitava quasi sempre nelle ricerche di laboratorio), sottoponendolo a campioni di popolazione molto diversificati in contesti normali.

Anche questa fattispecie metodologica conferma in larga parte il senso complessivo dell'ipotesi, aggiungendovi molti dettagli (vedi il prossimo paragrafo).

Sono particolarmente importanti in questo settore gli studi di Steine e Friedrich (1972), Leyens e coll. (1975), Steur e coll. (1971).

e) *Studi sugli atteggiamenti e sui valori prodotti dalla violenza filmata*

A differenza di tutte le ricerche catalogate precedentemente, queste indagini non mirano a misurare direttamente il grado o le modalità di espressione dell'aggressività eventualmente provocata dall'esposizione alla violenza filmata, ma all'identificazione degli atteggiamenti, stati mentali, valutazioni ecc. che tale stimolo può produrre o modificare nello spettatore.

Si possono citare a questo proposito gli studi di Dominick e Greenberg (1972), Atkin e coll. (1971), Drabman e Thomas (1974), Thomas e coll. (1977).

### 1.3.4 *Fattori che specificano l'ipotesi dell'effetto mediato*

Si parla qui di effetto mediato in quanto le conseguenze prodotte dall'esposizione alla violenza filmata appaiono sempre condizionate dalla presenza di variabili complesse che riguardano sia lo stimolo sia lo spettatore; quindi non si può parlare di una causazione diretta e immediata dell'effetto violento, da interpretarsi in modo sostanzialmente meccanicistico.

Sintetizzando, dagli studi citati nel paragrafo precedente si possono facilmente isolare alcune delle variabili che specificano il senso dell'ipotesi generale.

a) *I motivi del comportamento che sono assunti dal modello violento*

Una prima distinzione introdotta nello studio dello stimolo riguarda le caratteristiche della violenza presentata dal filmato. Sembra anzitutto che produca più violenza agita una violenza filmata che non sia giustificata, che appaia cioè gratuita, come dimostrano anche gli studi di Berkovitz (1962) e Meyer (1972). Nella stessa direzione vanno le considerazioni sui casi di violenza filmata che appaia collegata con una motivazione di vendetta o legittimata come auto-difesa, (Geen e Stonner, 1973; Hoyt, 1970). Gli studi di Goranson (1970) indicano come fattore di scatenamento dell'aggressività la presentazione filmica di una violenza che sia rivolta contro personaggi a loro volta violenti.

Di segno contrario i risultati di altre indagini che invece segnalano come fattore di contenimento o di diminuzione dell'aggressività, le rappresentazioni di una violenza chiaramente sproporzionata, tale cioè da suscitare reazioni contrarie (vedi studi di Meyer, 1972); anche la punizione del violento (per quanto violenta essa stessa) sembra suscitare un abbassamento anziché un aumento dell'aggressività.

Queste risultanze, ovviamente, vanno commisurate ad altre indicazioni che tendono a sfumare il dato di connessione con le variabili di status dei soggetti spettatori.

b) *Le conseguenze del modello aggressivo*

Sono stati studiati in particolare gli effetti differenziali prodotti dalla rappresentazione di una vicenda in cui la stessa violenza viene ricompensata o punita; nel primo caso sembra aversi un incremento della disponibilità per la violenza nello spettatore e nel secondo si ha invece una remissione del fenomeno (cfr Bandura, Ross e Ross, 1963).

Effetti differenziati si hanno anche quando il filmato presenta le conseguenze del comportamento violento come immediatamente punitive per chi compie la violenza stessa o punitive a lungo termine; nel primo caso l'abbassamento del livello d'aggressività sembra più probabile, mentre sembra molto meno evidente nel secondo (vedi studi di Leifer e Roberts, 1972).

c) *Le conseguenze sulle vittime*

Un primo gruppo di risultati sembra mostrare che la rappresentazione veristica delle sofferenze prodotte dalla violenza sulle vittime stimola l'aggressività nello spettatore anziché la pietà (Sears e coll. 1957 e Hartmann, 1969).

Altri studi invece sfumano questa affermazione ritenendo che l'effetto aggressivo si ha quando la visione della sofferenza della vittima è accompagnata da alti livelli di emotività nello spettatore.

Questo settore di studi richiede un ulteriore supplemento di indagine, proprio perché la « vittimologia » è appena agli inizi come scienza e non possiede ancora parametri affidabili di valutazione dei dati emergenti dalla ricerca empirica.

#### d) *Le caratteristiche dello spettatore*

Quasi tutte le ricerche analizzate prendono in considerazione gli effetti differenziali prodotti dalla violenza filmata su soggetti di diverso sesso, età, estrazione sociale, caratteristiche di personalità. Purtroppo i risultati sono alquanto eterogenei.

Le differenze ravvisabili in soggetti di sesso diverso sembrano attribuibili soprattutto alle diverse modalità di socializzazione a cui sono sottoposti i maschi e le femmine in rapporto alla manifestazione delle emozioni e dei sentimenti in pubblico e in privato. In base a queste convenzioni sociali, ai maschi sarebbe consentito di reagire alla violenza con la rabbia, l'irritazione, l'aggressività e alle femmine solo con l'ansia e l'angoscia interiorizzate e represses (cfr Frodi e coll. 1973).

Quanto all'età, resta del tutto imprecisato se i soggetti meno giovani siano meno portati alla risposta violenta di quanto non lo siano quelli più giovani.

Anche il controllo della variabile « estrazione sociale » non ha dato risultati omogenei. Sembrerebbe che i giovani di estrazione popolare o comunque bassa o medio-bassa manifestino più violenza degli altri di fronte agli stimoli violenti; ma ciò sarebbe da attribuire soprattutto al fatto che mediamente essi consumano molto più tempo davanti a spettacoli di carattere evasivo (specie in TV). Tale motivazione francamente convince poco, nel caso dello stimolo filmico.

Ancora più incerto l'esito delle ricerche che tentano di controllare le diverse caratteristiche di personalità dei soggetti spettatori. La gran parte delle indagini (vedi Wilkis e coll. 1974) mira a stabilire se l'aggressività precedente all'esposizione allo stimolo filmico condizioni la successiva manifestazione di violenza. Le difficoltà nascono dal fatto che gli strumenti psicometrici utilizzati per misurare il « prima » e il « poi » risultano spesso inadeguati o insufficienti.

Studi come quelli di Hartmann (1969) sottolineano la variabile della vit-



tima (uomo-donna, giovane-vecchia, bella-brutta...). Ma è troppo poco per generalizzare sull'importanza di questa variabile.

Infine vi sono indizi circa la maggiore disposizione all'aggressività da parte di soggetti dalla personalità dogmatica, cioè rigida e intransigente (Schad. 1976) o personalità introversa, «ruminante», irritabile (Caprara, 1972, 1981, 1984, 1985).

#### e) *Atteggiamenti della famiglia*

In questo campo sono soprattutto interessanti le risultanze riguardanti i modi in cui la famiglia prende posizione di fronte ai modelli aggressivi o violenti presenti sul territorio o comunque sperimentati dai figli nel contesto educativo.

Lo studio di Dominick e Greenberg (1972), ad esempio, mette in evidenza l'impatto negativo esercitato dalle famiglie che sembrano rinforzare la violenza dei figli mediante una legittimazione diretta e indiretta della violenza presente nel contesto del territorio o comunque sperimentata di fatto nell'ambito familiare o educativo.

A loro volta gli studi di McLeod e coll. (1972) e McLeod (1972) confermano l'importanza della famiglia, nel senso che nei casi in cui si adottano soluzioni violente ai problemi di ogni giorno si ha anche una incidenza diretta sulla disposizione dei figli ad adottare atteggiamenti analoghi sotto l'influsso della violenza filmata.

## **2. Modalità di conduzione dell'indagine**

Sulla base delle considerazioni teoriche fin qui svolte si è impostato un iter metodologico, che ha comportato la formulazione degli obiettivi, la scelta dei soggetti, la scelta degli strumenti d'indagine e il tipo di verifica da attuare.

#### *Gli obiettivi*

Si è escluso uno studio sull'influsso esercitato dalla violenza filmata sul comportamento reale (ipoteticamente più violento) dei minori, per motivi di carattere teorico (incertezze sul modello esplicativo, aleatorietà delle variabili in gioco, ecc.) e pratico (difficoltà nel proporre lo stimolo in un contesto non artificiale).

Ci si è orientati, di conseguenza, verso la registrazione delle reazioni

immediate allo stimolo violento e verso la raccolta di valutazioni (moralì, sociali, ecc.) espresse dagli intervistati su certe situazioni violente presentate direttamente dallo stimolo filmico o da esso comunque richiamate. In particolare ci si è rivolti verso la verifica della differenza esistente tra le valutazioni espresse prima e quelle espresse dopo lo stimolo filmico.

### *La scelta dei soggetti*

Quanto ai soggetti da inchiestare, ci si è orientati verso la fascia 13-16 anni (da prendere con molta elasticità), per molti motivi: si tratta di un'età in cui i processi di identificazione sono particolarmente attivi; è un'età di transizione tra l'equilibrio relativo della preadolescenza e i problemi dell'adolescenza, è un'età non più totalmente difesa dalla censura.

I «luoghi» della ricerca sono stati identificati come segue:

- area lombarda (Arese, Sesto S. G., Milano)
- Roma
- Bologna

Nelle tre aree indicate si è deciso di intervistare ragazzi maschi, frequentanti i Centri di Formazione Professionale e presumibilmente caratterizzati in maggioranza da estrazione sociale medio-bassa, livello di scolarizzazione e cultura limitato, scarsa esposizione ad influssi educativi specifici.

Nel campione dell'area lombarda si è ritenuto possibile utilizzare un campione di ragazzi «difficili», caratterizzati da svariate forme di svantaggio sociale, emarginazione, disadattamento, devianza.

La numerosità del campione è stata fissata in base allo schema seguente:

|           |               |
|-----------|---------------|
| 150 : 150 | Area lombarda |
| 150       | Roma          |
| 150       | Bologna       |

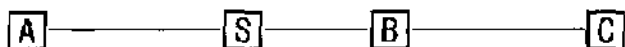
I due sottocampioni dell'area lombarda sono rispettivamente composti da ragazzi «normali» e da ragazzi «difficili», attualmente ospiti di diverse comunità di recupero e rieducazione.

### *La scelta degli strumenti di indagine e le modalità di applicazione*

Lo stimolo è costituito da una produzione filmica avente un contenuto particolarmente significativo rispetto al tema della violenza. più avanti se ne fornirà una presentazione più analitica.

Pur avvertendo la difficoltà ed i problemi connessi ad una proiezione realizzata in condizioni di artificiosità (mancanza di scelta spontanea da parte dei ragazzi, ambiente controllato, mancanza di « dinamica di gruppo », ecc.) ci si è orientati verso la proiezione per gruppi (classi, corsi ...) in un contesto quanto più possibile vicino a quello « normale ».

Per realizzare l'obiettivo di una valutazione « prima-dopo » si è scelto lo schema quasi-sperimentale seguente:



in cui:

A = situazione di partenza, misurata attraverso strumenti psico-sociologici specifici, cioè:

— un questionario riguardante le valutazioni di certe situazioni di violenza e aggressività sperimentate presumibilmente dai soggetti nel contesto della vita quotidiana, in famiglia, a scuola, nella strada. Il questionario è stato contrassegnato dalla sigla Q1.

— Un inventario di personalità (« Inventario di Autoaffermazione e di Aggressività », di Bakker) avente la finalità di caratterizzare i soggetti soprattutto rispetto alla dimensione « aggressività ». il questionario è stato contrassegnato dalle sigle Ta (Autoaffermazione) a Tb (Aggressività).

S = stimolo, costituito dalla proiezione del film.

B = situazione immediata di risposta, misurata attraverso:

— un questionario mirante a quantificare le valutazioni date dai soggetti alle situazioni di violenza-aggressività presentate dal film appena visionato. Il questionario è stato siglato con QF.

C = situazione di risposta a medio termine, misurata attraverso l'applicazione, posticipata di qualche giorno, dei seguenti strumenti:

— il questionario (abbreviato) riguardante certe valutazioni di violenza e aggressività, già sottoposto ai soggetti prima della visione del film. Il questionario è stato siglato con Q2.

— L'inventario di personalità già sottoposto ai soggetti prima della visione del film. In questo caso l'inventario non sarà ridotto, come è stato fat-

to con il questionario Q1, ed è stato siglato con Ta2 (Autoaffermazione) Tb2 (Aggressività).

La distanza tra le varie applicazioni degli strumenti di indagine prevista è stata fissata come segue:

1. tra A e S circa una settimana.
2. S e B in successione immediata.
3. tra S e C circa una settimana.

Il trattamento statistico dei dati offerti dall'applicazione dei diversi strumenti di indagine è stato progettato come segue:

1. un confronto tra il «prima» e il «dopo» sulla base dell'analisi delle differenze significative esistenti tra i totali dei singoli items, dei questionari e dell'inventario.

2. un confronto tra il campione dei ragazzi «normali» e il campione di quelli «difficili», sulla base delle differenze significative emergenti dai rispettivi totali dei questionari e dell'inventario.

3. un confronto tra i sotto campioni geografici.

4. un confronto tra Q1 e Q2 da una parte e Ta-Tb e Ta2-Tb2 dall'altra (sui totali e sui sottocampioni ipotizzati in 2 e 3).

L'applicazione dei diversi strumenti d'indagine è stata programmata ed eseguita nel periodo ottobre-novembre 1987, in un lasso di tempo di circa un mese (per tutti e tre i sottocampioni ipotizzati).

### *Lo stimolo filmico*

Accanto ai test e agli strumenti appositamente strutturati per la ricerca, si è scelto, fra i molti, uno stimolo audiovisivo che avesse i requisiti desiderati per l'indagine. È superfluo dire che una proposta di tre o quattro film significativi sul tema della violenza, avrebbe offerto maggiori spunti per un qualunque tipo di analisi, ma avrebbe altresì introdotto una serie di variabili difficilmente controllabili; e, in aggiunta, ci si sarebbe scontrati con problemi di campionamento e con tempi di somministrazione a lungo termine.

La scelta di un film come *Il giocattolo* (di Giuliano Montaldo) è stata guidata più che da criteri estetico-tecnici, dal contesto situazionale: si tratta di un film ambientato in Italia, con attori piuttosto noti, girato nel 1979 e quindi relativamente recente; soprattutto è un film attuale in cui la violenza è tema ricorrente per non dire il filo conduttore, ed è violenza agita oltre che subita.

### *Scheda del film*

Nino Manfredi, attore ben noto al vasto pubblico, interpreta il ruolo di Vittorio Barletta, un portavalori sposato, senza figli, che è continuamente sottoposto allo stress che comporta il suo pericoloso impiego. Il suo superiore e titolare di numerose aziende è anche un suo amico, Nicola Griffò, ma la stima che Vittorio ripone in costui è ricambiata solo in modo interessato, in quanto Vittorio stesso è utile prestanome per le occulte attività di Griffò.

Vittima di un fermento leggero nel corso di una rapina in un supermercato, Barletta/Manfredi conosce Sauro, un poliziotto col quale stringe amicizia e il cui mestiere suggerisce a Vittorio il culto per l'autodifesa, al punto di acquistare « il giocattolo », una rivoltella di cui però viene subito derubato. Sauro tuttavia regala una nuova pistola a Vittorio, che si era dimostrato assai abile nelle gare al poligono di tiro.

La vicenda entra nel vivo allorché il protagonista assiste all'uccisione dell'amico Sauro da parte di alcuni malviventi. Nello scontro a fuoco, a sua volta, Vittorio colpisce un pregiudicato, attirando su di sé la vendetta e le minacce dei complici, che ben presto iniziano a perseguitarlo con telefonate intimidatorie.

Anche Griffò prende atto della precaria situazione del dipendente e, con il pretesto di una promozione, lo esautorava dalle aziende in cui il Barletta ha la firma. Frattanto la cattiva salute della moglie Ada, le continue minacce di morte e l'attentato alla sua automobile, pongono Vittorio sotto una pressione inaccettabile. Alla fine egli riuscirà ad affrontare direttamente tre malviventi che lo perseguitavano ferendoli tutti e consegnandoli alla giustizia. Pur balzando nuovamente agli onori della cronaca, conosce anche la prigione per il suo eccesso di difesa.

Al ritorno a casa, Vittorio ritrova la moglie gravemente malata, e soprattutto si avvede che tutti lo stanno abbandonando: l'avvocato che gli aveva promesso fama e denaro; il portiere dello stabile in cui abita, la figlia di Griffò con la quale aveva avuto una breve relazione e Griffò stesso che lo licenzia definitivamente.

Esasperato e solo, frustrato nei suoi progetti, Vittorio vuol farla pagare a quanti gli hanno voltato le spalle e concepisce l'estrema vendetta. È la debole moglie Ada che lo ferma con l'unico mezzo, sparando al marito che si accascia al suolo morente.

Sceneggiato da Montaldo con Manfredi e Sergio Donati, *Il giocattolo* affida i suoi ritmi alla recitazione del protagonista ma non riesce a nascondere

alcune cadute o banalità del racconto che nuocciono alla valutazione estetica del film. Tuttavia *Il giocattolo* si rende interessante per il tema centrale, rappresentato dalla violenza fisica e psicologica subita da una personalità mediocre, quella appunto di Vittorio Barletta, alla quale il protagonista reagisce in modo sconsiderato e globale, ritrovandosi solo negli affetti più cari e nelle amicizie.

La vita del protagonista è una squallida routine che viene interamente sconvolta da episodi di sopruso e prevaricazione. Barletta assapora gradatamente un desiderio di rivalsa, una ribellione crescente che può manifestare solo attraverso le minacce dei proiettili, non potendo contare sul suo debole carattere. Modesto per condizione economica e cultura, prigioniero di un rituale coniugale scoraggiante, Vittorio, privato del suo unico amico Sauro e del lavoro dal suo sfruttatore Griffò, rimasto in fondo solo, alla fine si accorge con feroce lucidità, che i veri nemici non sono tanto i malfattori che lo minacciano, quanto il suo mondo che gli è sempre stato ostile e lo ha abbindolato con vane promesse.

Ma il triste, kaskiano epilogo, vera e propria tragedia di un uomo ridicolo, avrà luogo senza che il protagonista consumi la vendetta decisiva che lo faccia apparire un vero uomo: la moglie Ada lo ferisce a morte con la vecchia pistola di famiglia (il 'vero' giocattolo), chiudendo la parabola di una vita sostanzialmente vuota, inutile e senza soddisfazioni.

### **3. Analisi degli strumenti utilizzati nell'indagine e risultati ottenuti**

#### *3.1 I Questionari (Q1 e Q2)*

Uno dei « nodi » di fondo affrontati durante la discussione del progetto di ricerca è stato quello relativo alla messa a punto di uno strumento d'indagine che potesse servire contemporaneamente a due scopi:

1. inquadrare « sociologicamente » i soggetti da intervistare;
2. offrire alcuni stimoli, sul tema della violenza, da sottoporre prima e dopo il film, in modo da poter opportunamente valutare le eventuali differenze suscitate nelle reazioni dei ragazzi.

In considerazione dei mezzi a disposizione per la ricerca, delle modalità di svolgimento della stessa e dei vincoli connessi al trattamento dei dati da raccogliere, ci si è allora orientati all'elaborazione di un « questionario strutturato » (composto cioè da domande con risposte precodificate), uno strumen-

to che, oltre ad essere economico e di facile somministrazione, garantisce un ottimo grado di comparabilità dei risultati.

Il passo successivo è stato quello di individuare le « aree » entro le quali formulare le domande. In altre parole, dovevano essere isolati dei « temi » che contribuissero a connotare sociologicamente — entro le dimensioni oggetto della ricerca, e cioè il grado di aggressività e di violenza vissuti — gli adolescenti inchiestati.

Il questionario è stato dunque diviso in quattro « aree d'indagine » e precisamente: la famiglia, il gruppo dei pari, la scuola (poi mutata in « autorità extra familiari ») e un'ultima sezione costruita intorno ad alcune « situazioni-stimolo » riguardanti l'argomento della violenza.

### *Criteri di scelta delle domande*

Illustriamo ora i criteri che hanno condotto alla scelta e alla formulazione delle domande contenute nel questionario in esame.

#### *a) Area « Famiglia »*

Poiché si è ipotizzato che il clima vissuto in famiglia ha un'influenza determinante nell'instaurare atteggiamenti o comportamenti aggressivi nel ragazzo, è stata compilata una batteria di cinque domande proprio allo scopo di far emergere quelle tensioni, quei conflitti e, nel caso, quelle manifestazioni di violenza che segnano l'ambiente familiare.

In particolare, le dimensioni oggetto di studio delle domande sono state: l'atmosfera generale respirata in famiglia, le modalità di comportamento adottate dai genitori per la risoluzione dei contrasti, il comportamento del ragazzo in caso di litigio dei genitori, la reazione in termini psicologici del ragazzo di fronte ad una proibizione molto « costosa ».

Le risposte suggerite (cinque o sei per ogni domanda) presentano una scala di valutazioni che va da un massimo di tranquillità-dialogo-permissività ad un massimo di tensione-violenza-autoritarismo.

### *Risultati ottenuti*

L'immagine della famiglia che scaturisce da questa batteria di domande è connotata in modo piuttosto positivo. L'atmosfera che vi si respira è in generale distesa e le tensioni e i conflitti che pure sono presenti nella maggior parte dei casi sono affrontati evitando comportamenti esasperati e di forte carica emotiva. Le manifestazioni esplicite di violenza sono rintracciabili in

una quota quasi irrilevante del campione, ma va comunque sottolineato che tali manifestazioni sembrano in qualche modo legittimate se entrano nel rapporto genitore-figlio, mentre in pratica sono rifiutate nella relazione marito-moglie. Forse quantitativamente più consistente della dimensione violenza-autoritaria è invece quella lassista, ben simboleggiata dal campione romano, nel quale non mancano ragazzi che «fanno ciò che vogliono». Ma questo poter disporre di libertà e indipendenza non è sempre sinonimo di tranquillità e sicurezza. Sono infatti i ragazzi romani quelli che più degli altri respirano, in famiglia, aria di incomprendimento, nervosismo, oppressione, indifferenza. Infine, tutti da approfondire sono i possibili esiti, anche in termini di manifestazioni di violenza in situazioni extra-familiari, di quegli atteggiamenti carichi di aggressività latente («me ne sto zitto», «cambio stanza», «non parlo più con i miei genitori»), che diventano per l'adolescente consueta modalità di risposta a condizioni di forte pressione emotiva in famiglia.

b) *Area «Gruppo dei pari»*

Le domande di quest'area (in totale sette) sono state quelle più direttamente rivolte a verificare l'intensità dei comportamenti aggressivi vissuti dagli adolescenti. È soprattutto nella dinamica del gruppo amicale, infatti, che trovano modo di farsi strada, nel ragazzo, comportamenti di violenza esplicita. Sono state isolate allora tre manifestazioni tipiche di violenza: quella «interna», tra membri dello stesso gruppo («nel tuo gruppo succede mai di fare a botte?»); quella «esterna» rivolta verso le cose (cabine telefoniche, segnali stradali, ecc.); quella «esterna» rivolta verso le persone (barboni, portatori di handicap fisici e mentali, ecc.).

Sono state inserite inoltre due domande per delineare le forme di manifestazione del «potere» all'interno del gruppo. È stata cioè analizzata:

a) l'importanza dei comportamenti aggressivi nei meccanismi decisionali del gruppo;

b) le qualità necessarie per essere un vero «capo» nella compagnia di coetanei.

Anche in quest'area, come del resto in tutte le altre, le risposte precodificate sono state ordinate in modo da passare gradualmente da un contenuto minimo ad un contenuto massimo di violenza.



### *Risultati ottenuti*

Le serie di dati presenti in quest'area offrono sicuramente un'immagine tutto sommato abbastanza «normalizzata» della vita di gruppo sperimentata dai giovani dell'indagine, nel senso che si fanno cose sostanzialmente non diverse dallo stile di vita dei cosiddetti «gruppettari».

Sull'area di ricerca riferita al «gruppo dei pari» è possibile a questo punto far emergere alcune considerazioni.

a) Episodi di violenza fisica sono stati vissuti dalla maggioranza dei ragazzi (il 60,5%) anche se non è possibile, con i dati rilevati, ripartire questa percentuale tra chi è stato diretto protagonista di violenza e chi l'ha soltanto percepita.

b) Malgrado questa diffusione, la violenza non sembra essere sorretta da significati profondi o da situazioni esistenziali tali da elevarla a vera e propria «cultura» e cioè a comportamento sistematico, mediante il quale, in determinate situazioni, si entra in rapporto con l'ambiente circostante.

c) A suffragare ciò troviamo tre tipi di atteggiamento:

— il sostanziale rifiuto della violenza per risolvere situazioni di disaccordo che coinvolgono tutto il gruppo;

— lo scarso peso dato alla forza fisica come qualità che un «capo» deve possedere;

— il contenimento delle manifestazioni violente all'interno delle relazioni tra membri del gruppo.

d) Il campione milanese, che come abbiamo visto è quello che vive più degli altri un clima di violenza in famiglia, è anche quello che mostra una tendenza leggermente maggiore a compiere atti di violenza nella vita di gruppo.

### c) *Area «Autorità extra-familiare»*

In questa area sono state delineate tre situazioni problematiche rispetto alle quali l'intervistato doveva indicare la situazione prescelta. Si è cercato di evitare sia di descrivere situazioni troppo astratte sia di chiedere giudizi morali o di altro tipo, puntando invece a far dichiarare apertamente al ragazzo quale sarebbe stato il suo comportamento concreto in quelle determinate circostanze.

Le situazioni proposte sono state riferite al rapporto con figure adulte extra-familiari, dotate di autorità nei confronti del ragazzo e cioè: la figura del professore (le domande erano: «come ti comporti di fronte ad un'ingiu-

stizia compiuta da un professore?» e «se tu fossi un professore come ti comporteresti di fronte ad una classe fortemente indisciplinata?») e l'allenatore di calcio («immagina di far parte di una squadra di calcio; se il tuo allenatore ti incitasse a giocare duro contro gli avversari, quale sarebbe il tuo comportamento?»).

### *Risultati ottenuti*

La reazione di fronte ad un'ingiustizia subita a scuola presenta un più alto indice di maturità «dopo» la visione del film, quando oltre il 65% dei giovani si dichiara disposto a «spiegare le proprie ragioni con calma».

Anche per quanto riguarda le modalità di ripristino della disciplina in classe i più (il 50% circa) sembrano preferire la soluzione meno violenta tra le scelte presenti nella domanda («alzerei la voce»).

Diverso invece il comportamento che si intende adottare in piena fase di agonismo sportivo: in questo caso la scelta maggiormente condivisa riguarda una reazione di pari portata rispetto a quella subita («giocare in modo altrettanto duro» = 62.4%), quasi ad affermare che in certe circostanze l'uso della forza fisica (che però va sempre distinto dal ricorso alla violenza) rappresenta una strada obbligata.

#### d) Area «Situazione stimolo»

L'ultima area è formata da stimoli di varia natura concernenti il tema della violenza.

Si è così chiesto ai ragazzi intervistati:

— di esprimere un giudizio di ordine morale sulla possibilità che la violenza possa essere un giorno eliminata dal rapporto tra gli uomini;

— di indicare in quale misura accetterebbero l'uso della violenza in situazioni di forte problematicità e di intenso contenuto emotivo (per impedire uno scippo, un suicidio, ecc.);

— di prevedere la propria concreta reazione di fronte ad un comportamento provocatorio molto vicino all'esperienza dell'adolescente (insulti subiti allo stadio per opera di tifosi avversari);

— di dare un giudizio sulle persone che non accetterebbero mai di usare la violenza contro gli altri;

— di mettere in ordine di preferenza cinque personaggi cinematografici ben noti ai ragazzi e caratterizzati da un diverso contenuto di violenza (la graduatoria ipotizzata dall'équipe di ricerca è stata fatta, partendo dal perso-

naggio meno violento: Superman, Bud Spencer, 007 James Bond, Bruce Lee, Rambo).

### *Risultati ottenuti*

La graduatoria delle preferenze mette in risalto i personaggi più violenti (Rambo, Bruce Lee) rispetto ai meno violenti (Bud Spencer, Superman).

Questa propensione dei giovani verso modelli di comportamento contrassegnati principalmente dall'uso della forza fisica e dalla violenza sembra trovare conferma in una filosofia di vita secondo la quale « la violenza è praticamente ineliminabile nell'uomo » (come appare dalle risposte alla successiva domanda).

L'esame complessivo dei risultati relativi alle altre domande presenti in quest'area pone in evidenza la distinzione tra violenza e uso della forza. Mentre la prima è, in genere, valutata negativamente, la seconda appare spesso un mezzo necessario, quando la violenza viene esercitata contro la collettività (come nel caso dello scippo) o quando qualcuno la pratica contro se stesso (è il caso della droga e del suicidio).

La scelta di ricorrere alla violenza fisica anche in situazioni di minore gravità — è il caso dello stadio, della partita di calcio e delle punizioni inflitte dall'insegnante — è fatta propria solo da una piccola, anche se non inconsistente, parte del campione.

Risulta, infine, piuttosto problematico accertare l'influenza esercitata dal film sulla valutazione della violenza da parte dei giovani. Le differenze emerse nelle risposte fornite al secondo questionario non sono tutte significative e, comunque, non vanno tutte nella medesima direzione. Non risultano quindi confermate né l'ipotesi catartica, secondo la quale la violenza filmata « scarica » l'aggressività, né quella causale, per la quale essa stimola l'atteggiamento o il comportamento violento. Sembra prevalere invece una pluralità di posizioni intermedie che rispecchiano la complessità del problema oggetto della ricerca.

### *e) Area relativa alle informazioni personali sull'inchiestato*

Completata la stesura delle quattro aree suddette si è poi proceduto all'aggiunta di una sezione riguardante i dati personali del ragazzo intervistato. Le informazioni che si è ritenuto rilevare sono state: l'età, la scuola frequentata, lo stato civile dei genitori, l'esistenza o meno di fratelli/sorelle, la condizione professionale del padre.

Attraverso i dati relativi a quest'ultima serie di domande si può dire di avere a che fare con un campione caratterizzato da sviluppo adolescenziale in atto (con conseguenti problematiche formative); di estrazione sociale e culturale medio-bassa; frequentante corsi destinati a rapida immissione nel mercato del lavoro. Tutte situazioni che fanno ipotizzare si tratti di soggetti con limitate chance di realizzazione professionale.

L'elemento positivo sembra provenire invece da una condizione familiare sostanzialmente regolare e stabile, in grado di fornire un'educazione adeguata ad affrontare il più ampio contesto sociale.

Tuttavia il fatto stesso di essere costretti a fare delle scelte obbligate potrebbe facilmente indurre a «coltivare sogni in tasca», compensativi dell'essere coscienti che nella vita non saranno mai «qualcuno». E lo strumento più immediato ad innescare sogni proibiti è sicuramente il mass-media, con le sue ammalianti proposte di riuscita nella vita.

### 3.2 *Il questionario QF*

Il questionario QF, somministrato subito dopo la proiezione dello stimolo filmico, è stato ideato con l'intento di quantificare le valutazioni date dai soggetti alle situazioni di violenza-aggressività presenti nel lungometraggio a soggetto.

A tale scopo sono state individuate, dall'équipe di ricerca, quelle situazioni chiave all'interno del film che si pensa abbiano «fatto riflettere» i ragazzi inchiestati. Sulla base di questa ricerca sono state implementate quattro domande.

#### *Domanda 1*

La prima domanda si propone di conoscere l'eventuale disponibilità a usare violenza che può comportare già il solo acquisto di una pistola; il grado di accordo con la frase espressa dall'agente di polizia Sauro, indica una valutazione etica, una risposta astratta che implica un giudizio sulla potenziale aggressività.

Complessivamente il risultato ottenuto in rapporto a questa prima domanda sembra una prudente valutazione delle potenzialità violente insite già nel possesso di un'arma da fuoco, a prescindere che essa venga usata o meno. Il campione milanese e quello romano si distaccano in parte dalla media (1.95): il primo trascura la risposta «per nulla d'accordo» (7% contro il 15%

circa dei romani), mentre il campione della capitale è «abbastanza d'accordo» solo al 28% rispetto al 36,5% dei milanesi. I ragazzi bolognesi danno risposte meno estremiste; rimane il fatto comunque che i «molto» e «abbastanza» costituiscono i tre quarti delle risposte. A tale proposito potremmo ipotizzare una certa accondiscendenza verso la nostra domanda che nel film viene posta dall'agente di polizia Sauro; la tesi di una violenza racchiusa nell'oggetto-pistola per se stesso, è infatti avvalorata a posteriori dalla morte del poliziotto e dal violento contesto sociale quale esso emerge dal film.

### *Domanda 2*

Remissività, fiducia nelle istituzioni e nella giustizia, aggressività, sono i tre atteggiamenti suggeriti dalle possibili risposte, nelle quali si delinea l'identificazione del soggetto con il protagonista del film, Vittorio Barletta.

La seconda domanda comincia a scandagliare più in profondità i meccanismi dell'identificazione e della proiezione del soggetto.

La reazione è di ferma, risoluta vendetta nel 47,6% dei casi, circa la metà. Il proposito di riscatto è assai più vivo a Roma (59,6%) rispetto a Milano (34,8%) ove invece prevale l'indirizzo meno violento: il 45,8% dei ragazzi dell'area milanese si metterebbe a disposizione della polizia, e ben il 14,8% (a Roma l'8,2%) riprenderebbe gli abituali interessi privilegiando atteggiamenti più miti. Sostanzialmente l'intero campione del Nord è incline ad una maggiore remissività laddove le reazioni del gruppo romano sono ben più sanguigne e decise. Le differenze significative nelle aree geografiche non ci consentono una ulteriore analisi; sul totale possiamo notare la diffusa tendenza all'azione — solo l'11% manifesta atteggiamenti rinunciatari — in buona misura con sentimenti di rivalsa riguardo ai torti subiti.

### *Domanda 3*

La terza è una domanda nella quale si richiede di proiettare la propria emotività sull'atteggiamento di Vittorio: «Quando Vittorio ferisce i tre malviventi che volevano bruciarlo...»: l'obiettivo era quello di poter osservare come il soggetto reagisce ad una situazione frustrante, rendendosi più o meno partecipe della «difesa attiva» esercitata dal protagonista.

Le cinque alternative che offre l'item coprono un vasto spettro delle possibili reazioni emotive dello spettatore, cui si chiede di rielaborare sinteticamente dopo la visione le forti sensazioni legate a questa sequenza così importante del film. Diciamo subito che la risposta prevalente rispecchia il tono

catartico della scena: le risposte « sono stato contento » e « volevo che li uccidesse » rappresentano sul totale rispettivamente il 27% e il 41,5% a dimostrare come circa il 70% degli intervistati abbia forti reazioni emotive conseguenti all'identificazione col protagonista. L'immedesimazione e l'accordo sul comportamento di Vittorio, sono meno accentuati nell'area lombarda: solo il 22% è favorevole all'estrema vendetta contro il 30% degli altri due sottocampioni geografici; anche il « contento » (38% a Milano) è più diffuso a Roma e a Bologna (43%).

Ma il dato più appariscente nel confronto tra aree geografiche concerne la modalità « ho provato disgusto »: qui il gruppo milanese sfiora l'11%, dove Bologna e Roma insieme arrivano al 5%.

Sono rimasti « shockati » il 13% circa dei ragazzi del Nord, mentre a Roma solo il 7%, forse perché il gruppo romano ha un'età media più elevata.

Globalmente, quasi il 70% si pronuncia in favore delle gesta violente del protagonista, e ciò probabilmente attesta il potere che ha il film di caricare emotivamente lo spettatore, dopo le ripetute frustrazioni sofferte nel corso della vicenda.

In ultimo, gli « indifferenti » sono il 13% sul totale, mentre a Roma — dato inedito — il 3,2% dei giovani non ha segnalato risposte.

#### *Domanda 4*

Infine è stato richiesto al soggetto di esprimere l'approvazione o la condanna del gesto estremo di Ada, che per fermare il marito nella sua vendetta, si vede costretta a sparargli. In tale giudizio è sintetizzata anche la valutazione del personaggio Vittorio, del quale si può condividere in varia misura il violento proposito di riscatto.

Tra le risposte possibili, un consistente accordo è andato al fatto che Ada « non doveva intervenire »; praticamente il 49% del totale si è espresso per questa soluzione con una gamma che va dal 40% milanese al 53% e oltre di Roma, fino al 55% di Bologna.

La moglie si è « comportata giustamente » per il 38% dei giovani lombardi, proporzione assai maggiore del 28% dei romani. Curiosa la distanza sull'opinione che Ada « doveva incoraggiare alla vendetta »: il 20,7% di Milano a fronte del neanche 6% di Bologna, e le cifre dell'area lombarda spiccano sulla prevalente mitezza di atteggiamento riscontrata negli altri items. Anzi il campione di Milano presenta qui una spaccatura seppur contenuta tra i

fattori della vendetta e coloro che, fermando Vittorio in extremis, optano per il male minore.

Resta il fatto che due terzi degli intervistati si pronuncia per la soluzione cruenta e vendicativa condividendo le intenzioni del protagonista.

\* \* \*

Dai risultati ottenuti attraverso l'applicazione dei vari questionari appare chiaramente come, se non proprio un comportamento più aggressivo, si evidenzia dopo la visione del film quantomeno un accentuato atteggiamento di difesa, di protezione del proprio territorio privato. Il problema è se questo mutamento di opinione intercorso tra il «prima» e il «dopo» alla proiezione cinematografica, vada attribuito proprio al contenuto del film o alle altre molteplici variabili intervenienti.

In sostanza per correttezza dobbiamo parlare di ipotesi: se il campione è portato mediamente — dopo la proiezione de *Il giocattolo* — ad avere meno fiducia e attenzione per gli altri, che vengono peraltro ritenuti meno rispettosi della nostra libertà, questa diversità di atteggiamenti potrebbe anche essere dovuta all'assimilazione del film, ma si tratta evidentemente solo di una ipotesi.

Dunque, dai test discussi in altra sede appare una larvata differenza e una maggior chiusura verso l'altrui aggressività da parte di chi risponde al questionario, e ciò traspare dopo la visione del film proposto. Ma qual è il ruolo e l'incidenza del film?

La nostra ricerca non ha inteso quantificare con precisione la portata a media scadenza del contenuto filmico sull'atteggiamento dei giovani inchiestati; in questo ambito vorremmo trarre unicamente alcune conclusioni a proposito delle reazioni emotive che traspariscono dalle risposte date ai questionari.

Il campione globale è un campione di adolescenti, ragazzi sui 15 anni (solo i bolognesi sono più vicini ai 14); le reazioni emotive evinte dalle risposte ai questionari ci appaiono in linea con il temperamento adolescenziale. Complessivamente, la visione del film sembra aver raggiunto lo scopo di colpire la sensibilità dei giovani attraverso i contenuti violenti; la frustrazione e i torti subiti dal protagonista sono fatti propri dagli spettatori che si identificano in larga misura con il personaggio di Vittorio, condividendone anche l'atteggiamento vendicativo. Le sensazioni che il film intende evocare trovano perciò una discreta rispondenza nella platea.

### 3.3 *L'inventario di Autoaffermazione/Aggressività (Ta e Tb)*

Tra le metodologie d'intervento mirate a verificare l'ipotesi di base dell'indagine, secondo cui la violenza gestita attraverso i mass-media costituisce un possibile fattore di innesco di violenza (soprattutto se rapportata all'età adolescenziale) è stato adottato e applicato in due distinti momenti (prima e dopo la visione di un film) l'Inventario di personalità (di Bakker et coll. — 1973). L'inventario si compone di 36 items, che a loro volta formano due distinte scale:

- scala di «comportamento affermativo»
- scala di «comportamento aggressivo»

Il «comportamento affermativo» viene inteso da Bakker come la messa in atto di misure difensive tese a proteggere il proprio «territorio», e a conservare un proprio status. Per «comportamento aggressivo» si intende invece la messa in atto di iniziative tese ad ampliare/espandere il «territorio» che l'individuo intende controllare.

Secondo Bakker, la distinzione tra comportamento affermativo e comportamento aggressivo ha applicazioni pratiche nel delineare specifiche aree di deficit comportamentale.

Nel nostro caso l'inventario applicato in due tempi, dovrebbe prestarsi ad evidenziare alcune forme di variazione nella personalità degli inchiestati a livelli di assertività/aggressività che, secondo l'ipotesi suesposta, potrebbero essere provocate dall'introduzione di uno stimolo esterno (film) scelto appositamente sulla base delle suddette prerogative.

Prima di passare a commentare i risultati ottenuti in proposito va ricordato che studi sugli effetti provocati dal cinema non sono affatto nuovi nell'ambito delle ricerche psico-sociali condotte in Italia; già Musatti (1961) a suo tempo ha introdotto tecniche abbastanza simili per provare alcune ipotesi sugli effetti catartici prodotti dall'immagine filmica.

E comunque anche questi studi non hanno ancora sciolto del tutto l'interrogativo sugli effetti provocati dal cinema (sul fatto di «produrre» oppure «scaricare» l'aggressività). Dal canto nostro, introducendo nell'inchiesta l'inventario di Bakker ci si è accontentati più semplicemente di verificare se tra le due applicazioni effettivamente si dà una variazione a livello di atteggiamenti assertivi/aggressivi. E anche qualora la risposta risulti affermativa essa non va necessariamente collegata agli effetti prodotti dalla visione del film, anche se si potrebbe presupporre che esso rientri tra le cause più probanti.



Passando ad analizzare più dettagliatamente i risultati ottenuti in ciascuna sottoscala, abbiamo il seguente quadro sinottico (Cfr. Tav. 1)

L'andamento d'insieme dei dati lascia intendere che:

— in generale, su tutto l'arco dei trentotto items non si danno variazioni di rilievo tra la prima e la seconda applicazione;

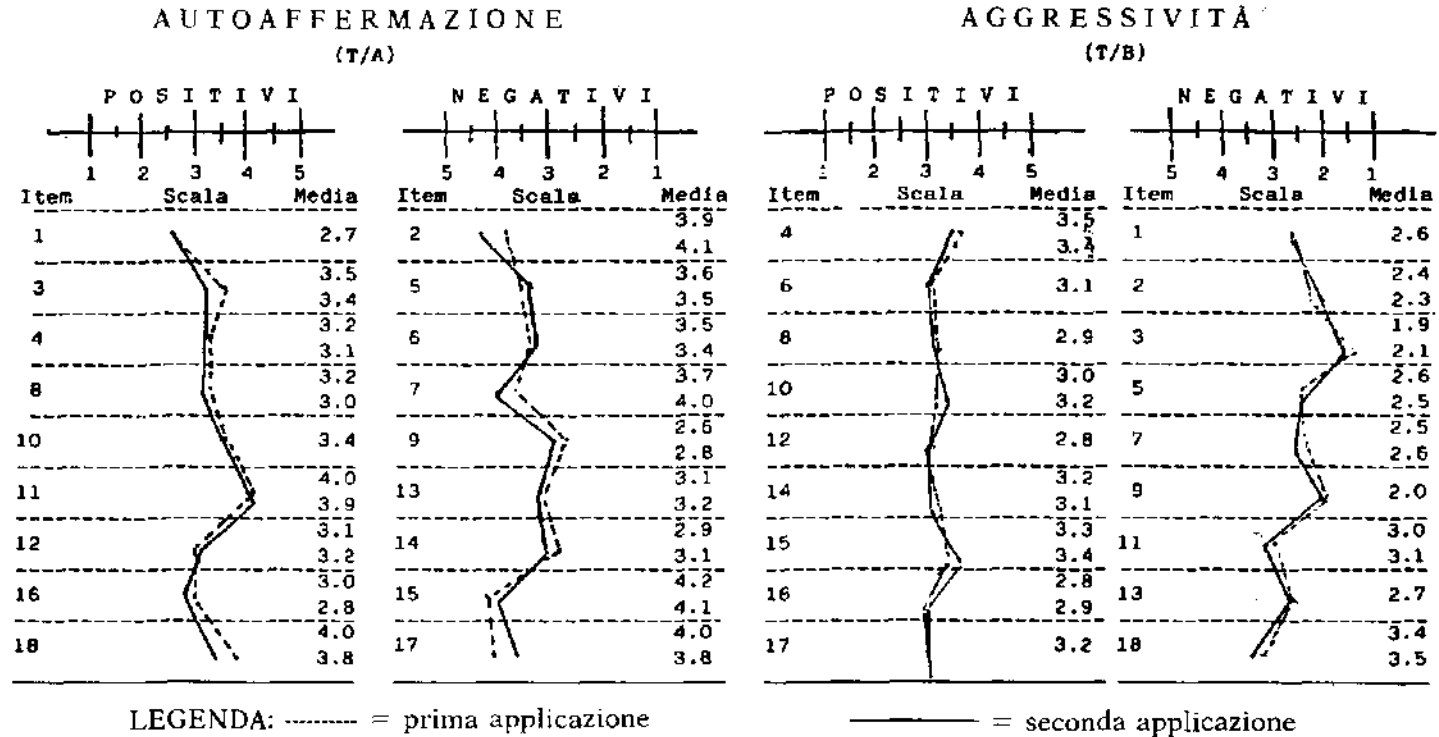
— le medie tendono a collocarsi attorno alla parte centrale della scala, senza provocare forti scostamenti verso le punte estreme.

Scendendo nei dettagli, è possibile analizzare più da vicino alcuni andamenti peculiari presenti nella tabella:

— in particolare nel Ta (autoaffermazione) la difesa dei propri diritti (status) viene evidenziata in quegli items caratterizzati da procedure di negoziazione e di scambio della merce («io ti pago ... tu mi devi dare un prodotto di pari portata»; cfr. in particolare gli items 11 e 15); altri aspetti della scala si caratterizzano per una precisa tendenza a difendersi dalle ingerenze altrui (anche se amici, parenti ...), soprattutto quando viene minacciato da vicino lo spazio riservato alla vita privata (item 18); questo atteggiamento di diffidenza che non permette interferenze nelle scelte personali e nega la confidenza e/o l'accesso alla privacy anche ai più intimi, in pratica fa da sottofondo e caratterizza il campione in rapporto all'insieme degli stimoli presenti nella sottoscala di «autoaffermazione»;

— dal canto loro le risposte al questionario di «aggressività» (Tb) in genere si presentano ancora più piatte e scarsamente variate tra le due applicazioni; tuttavia è possibile evidenziare egualmente alcuni tratti di fondo del campione: in particolare si rileva il permanere di un atteggiamento di riservatezza/remissività/timidezza di fronte ad iniziative da prendere in prima persona nei confronti di altri e/o di situazioni che richiedono di imporsi/esporsi al pubblico (cfr. items 3,9,13 ...).

TAV. 1 - *Inventario di Autoaffermazione/Aggressività*



Sui restanti items il campione si barcamena attorno a valutazioni prettamente intermedie, senza mai assumere posizioni estreme.

Da una prima visione d'insieme dell'andamento della tabella si ricava dunque l'impressione di essere di fronte a dei giovani che si caratterizzano per un atteggiamento sostanzialmente poco aggressivo e al tempo stesso controllato; autocontrollo che tuttavia pare sinonimo di inibizione/diffidenza/chiusura, e che ha il comune denominatore in un eccesso di «autodifensività». È difficile sostenere quanto ciò costituisca effettivamente un attributo del campione e quanto invece possa essere imputato anche ad una certa fretta nel compilare le numerose prove cui sono stati sottoposti i giovani in questa indagine. Non è da sottovalutare anche la relativa capacità di misurazione dello strumento.

Quest'ultima ipotesi può essere più facilmente comprovata attraverso le successive analisi statistiche fatte sull'inventario. I dati della tavola sono stati sottoposti ad ulteriori e più sofisticate analisi statistiche, che riguardano:

— l'*Item Analysis*, per misurare il grado di compattezza/ omogenietà tra gli items che compongono ciascuna sottoscala;

— l'*Analisi Fattoriale*, per misurare altre possibili dimensioni presenti all'interno dello strumento stesso.

L'*Item Analysis* sembrerebbe confermare, almeno in parte, l'ipotesi di una mancata e/o perlomeno scarsa omogenietà della materia interna all'inventario. I trentasei items, suddivisi tra quelli relativi all'autoaffermazione e quelli sull'aggressività, hanno fatto rilevare che:

— tra i primi (Autoaffermazione) l'indice di omogenietà si presenta scarsamente significativo alla prima applicazione ( $Ta = .41$ ), mentre rientra nei limiti di significatività nella seconda ( $Ta2 = .56$ );

— tra i secondi (Aggressività) il grado di amalgama degli items si presenta del tutto insufficiente in entrambe le applicazioni ( $Tb = .36$ ;  $Tb2 = .46$ ).

È interessante notare tuttavia come la media generale del campione assomigli ed in qualche caso superi addirittura quella riscontrata da Bakker sul suo campione di studenti di college, secondo la seguente distribuzione:

|                  |           | Ta    | Ta2  | Tb    | Tb2  |
|------------------|-----------|-------|------|-------|------|
| — BAKKER         | $\bar{X}$ | 48,78 | 0,0  | 51,31 | 0,0  |
|                  | G         | 7,16  | 0,0  | 8,68  | 0,0  |
| — camp. italiano | $\bar{X}$ | 61,3  | 61,9 | 51,9  | 52,4 |
|                  | G         | 7,8   | 8,6  | 7,4   | 7,8  |

$\bar{X}$  = media ponderata - G = gradi di libertà

Passando all'*Analisi della Varianza*, troviamo che soltanto gli items relativi all'Autoaffermazione hanno prodotto discriminazioni interne al campione, e non nella prima applicazione ma nella seconda, e con il massimo di significatività (.01); passando quindi all'analisi per gruppi, vediamo che sono i giovani di Milano a presentare un livello diverso di Autoaffermazione rispetto a quelli di Bologna (.03) e di Roma (.01).

L'andamento d'insieme di questi dati gioca a favore dall'ipotesi sottesa all'intera indagine: se infatti si presuppone che prima della visione del film la maggioranza dei giovani componenti il campione presentava un grado più o meno simile di assertività nella difesa del proprio status/territorio, è logico presupporre — ed i dati suestati lo hanno confermato — che dopo la visione del film qualcuno sia diventato più difensivo di altri ed in misura significativa (= discriminante). Per cui è possibile dedurre che la maggiore esigenza avvertita da alcuni a mantenere/difendere il proprio status/ruolo possa essere scaturita anche dai fatti raccontati nel film.

L'*Analisi Fattoriale* dal canto suo ha permesso un ulteriore approfondimento dello strumento e delle dimensioni che esso intende misurare. In primo luogo, l'Analisi delle Correlazioni, fatta sugli items relativi alla scala di autoaffermazione (Ta) ha fatto evidenziare che:

— in genere gli items si presentano non molto correlati tra loro e con uno scarso tasso di significatività (con particolare riferimento agli items 4, 7, 9, 10, 12, 13);

— l'item n. 2, abbastanza assertivo della difesa dei propri diritti (rispettare la fila) presenta numerose correlazioni sia prima che dopo la visione del film (in particolare con gli items 5, 6, 13, 15, 17 e 10, quest'ultimo — negativo — in senso inversamente proporzionale);

— gli items 3, 17 e 18 si presentano scarsamente correlati prima del film, mentre in seconda applicazione sono al centro di numerose correlazioni; ciò sta a significare che essi sono stati « scoperti » a posteriori, per cui si presuppone che il film abbia provocato precisi « insight » al momento della seconda applicazione; stando ai contenuti presenti al loro interno (e conseguenti atteggiamenti rivelati dai dati: non prestare a nessuno oggetti di valore, item n. 3; disinteressarsi di un parere negativo da parte di altri nei propri confronti, n. 17; non dare informazioni strettamente riservate, n. 18), è possibile verificare (dopo il film) l'accentuarsi di un atteggiamento di sospetto/diffidenza nei confronti di chiunque (anche tra i più intimi) tenti di invadere il proprio spazio, la privacy (e su questo non si può non far notare un rapporto diretto con il film, visto che tutta la trama scorre proprio su questo filo);

— anche l'item n. 8 è stato scoperto a posteriori; tale « scoperta » va individuata in un atteggiamento difensivo mirato a colpire le interferenze dell'altro nel proprio spazio d'azione: le persone cui non è permesso concludere la propria attività spesso diventano ancora più esigenti/accanite nella difesa del proprio « territorio ».

Passando all'analisi dei fattori emersi c'è da rilevare anzitutto che la doppia applicazione dell'inventario ha provocato a sua volta una doppia fattorializzazione, che in alcuni casi presenta dimensioni simili ed in altri diverse. La scelta della matrice rotata a cinque fattori ha dato adito alla seguente distribuzione, per quanto riguarda la scala di autoaffermazione.

Tav. 2 - *Analisi Fattoriale dell'Inventario di Bakker, relativamente alla scala di Autoaffermazione: prima (Ta) e seconda applicazione (dopo il film = Ta2)*

| Ta                                    | I       | II      | III     | IV      | V      |
|---------------------------------------|---------|---------|---------|---------|--------|
| item                                  | 5(.41)  | 3(.51)  | 7(.55)  | 1(-.59) | 4(.62) |
|                                       | 6(.47)  | 11(.52) | 15(.67) |         | 8(.64) |
|                                       | 13(.59) | 12(.53) |         |         |        |
|                                       | 14(.60) |         |         |         |        |
| Varianza                              | 9.4     | 8.1     | 8.5     | 6.9     | 7.2    |
| Totale della varianza spiegata: 40.3% |         |         |         |         |        |

| Ta2                                   | I       | II      | III     | IV       | V       |
|---------------------------------------|---------|---------|---------|----------|---------|
| item                                  | 1(.49)  | 2(.54)  | 5(.66)  | 3(-.59)  | 12(.72) |
|                                       | 4(.59)  | 13(.57) | 15(.70) | 16(-.68) |         |
|                                       | 10(.62) | 14(.63) | 18(.50) |          |         |
| Varianza                              | 7.7     | 9.6     | 9.3     | 8.2      | 7.6     |
| Totale della varianza spiegata: 42.7% |         |         |         |          |         |

L'analisi dei contenuti che accomunano la materia interna a ciascun fattore, permette di descriverli come segue, per quanto riguarda il Ta:

I Fattore = esigenza di farsi rispettare (elemento che presenta il più alto gradiente di assertività = 9,4% di varianza spiegata)

II Fattore = attaccamento alle proprie cose/gusti (8,1%)

III Fattore = rifiuto dei gusti diversi dai propri (3,5%); atteggiamento che, combinato con il precedente, permette di caratterizzare il campione secondo una personalità di base — prima ancora della visione del film — prettamente incentrata su se stessa e poco disponibile al cambiamento)

IV Fattore = atteggiamento di accoglienza nei confronti dell'amicizia (6,9% il più basso di tutta l'area)

V Fattore = difesa del proprio « ritmo »/stile di vita (7,2%)

Nel caso del Ta2:

I Fattore = atteggiamento di difesa nei confronti di situazioni disagiate provocate da fattori effettivi (l'amicizia tradita, delusione/ irritazione per le disattese da parte di persone affettivamente vicine = 7,7%)

II Fattore = esigenza di farsi rispettare e/o che altri rispettino le regole del gioco (9,6%, si ripresenta anche in questo caso come il più alto tasso di assertività)

III Fattore = atteggiamento di rifiuto/chiusura nei confronti di iniziative altrui mirate ad invadere il proprio « spazio/territorio » (9,3%)

IV Fattore = atteggiamento di difesa nei confronti della proprietà privata (8,2%)

V Fattore = tendenza all'isolamento nei confronti di una richiesta di partecipazione al « sociale » non del tutto confacente ai propri gusti (7,6%)

Come si vede, le due distribuzioni in fondo presentano dimensioni molto simili tra loro, accomunate da un atteggiamento difensivo che assume connotazioni diversificate a seconda delle circostanze:

— ci si difende dall'invadenza delle persone affettivamente più vicine (I-Ta) come da quelle più lontane/estrane (V-Tb2);

— di fronte alla prospettiva di invasione del proprio « spazio vitale » le cerniere difensive, già presenti prima del film, si presentano ancora più strategicamente all'erta e pronte a scattare dopo la visione; a sottolineare come tale « spazio » viene inteso e riconfermato come « territorio esclusivo » del singolo;

— in entrambe le circostanze è prevalente quell'atteggiamento di rifiuto al cambiamento per permettere il mantenimento di uno stile di vita ormai assestato/radicato negli strati più profondi della personalità;

— mentre l'elemento di maggior spicco, sia prima che dopo la visione del film, rimane quello legato all'« esigenza di farsi rispettare » (I-Ta) (II-Ta2): un concentrato di aggressività tradotto in assertività.

Sono queste quattro dimensioni ad emergere dall'insieme delle due distribuzioni fattoriali: esse risultano già presenti prima del film ma vengono ancora più accentuate dopo (il totale della varianza spiegata, 40 e 42% rispettivamente, permette di leggere il fenomeno sotto questa ottica). A loro volta queste quattro dimensioni possono essere raggruppate in una sola: un atteggiamento di fondo difensivo/assertivo come risposta al comportamento aggressivo altrui.

Da questo punto di vista, i risultati ottenuti attraverso questo campione si riallacciano in qualche modo all'ipotesi sottesa alla scala di « autoaffermazione ». A sua volta l'incisività dei dati della prova finale rispetto a quella iniziale (incisività che abbiamo avuto modo di riscontrare a più riprese nell'analisi delle correlazioni, fattoriale e della varianza) permette di attribuire allo stimolo una sua precisa casualità nel fenomeno. Non ci è dato tuttavia di conoscere il grado di incisività della stessa né era nostro intento misurarla.

Passando alla seconda parte dell'inventario (Tb), riscontriamo il seguente andamento, in rapporto all'aggressività:

— l'analisi delle correlazioni si presenta anzitutto assai meno consistente, su tutto il fronte degli items presi in analisi; (particolarmente isolati si presentano gli items 9, 10, 11, 12; all'opposto gli items più correlati sono il

n. 1, 2, 4, 5); l'item n. 4 (tendenza a sottovalutarsi), assieme al n. 8 (menefreghismo nei confronti di un comportamento altrui poco ortodosso) sono stati « scoperti » a posteriori: elemento che gioca sicuramente a favore dell'ipotesi di un « effetto catartico » del film.

Attraverso l'analisi fattoriale inoltre sono state ottenute le seguenti distribuzioni degli items in fattori:

Tav. 3 - *Analisi fattoriale dell'Inventario di Bakker, relativamente alla scala di aggressività: prima (Tb) e seconda applicazione (dopo il film = Tb2)*

| Tb                                    | I                          | II                 | III                | IV      | V      |
|---------------------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------|---------|--------|
| item                                  | 3(.64)<br>7(.56)<br>9(.59) | 16(.61)<br>17(.60) | 13(.64)<br>18(.67) | 8(-.72) | 6(.77) |
| Varianza                              | 10.0                       | 8.7                | 8.9                | 6.5     | 7.1    |
| Totale della varianza spiegata: 41,4% |                            |                    |                    |         |        |

| Tb2                                   | I                | II                                      | III               | IV                 | V                  |
|---------------------------------------|------------------|---|-------------------|--------------------|--------------------|
| item                                  | 3(.75)<br>7(.63) | 8(.56)<br>12(.60)<br>14(.50)<br>16(.63) | 6(.68)<br>15(.70) | 11(.57)<br>17(.56) | 13(.68)<br>18(.70) |
| Varianza                              | 10.5             | 8.8                                     | 7.8               | 7.6                | 8.4                |
| Totale della varianza spiegata: 43,3% |                  |   |                   |                    |                    |

Anche in questo caso l'analisi dei contenuti emersi in ciascun fattore si presta alla seguente lettura:



Nel Tb

I Fattore = atteggiamento di riservatezza/descrizione nei confronti del più ampio contesto sociale (10%);

II Fattore = meno riservatezza nei contatti sociali (8,7% = opposto al precedente);

III Fattore = partecipazione/senso di appartenenza ad un contesto sociale (insieme al II fattore presentano il più alto tasso di varianza = 17,6%);

IV Fattore = disinteresse verso un comportamento equivoco da parte di altri (6,5%);

V Fattore = mancata accoglienza del valore dell'altro (7,1%).

Nel Tb2:

I Fattore = atteggiamento di riservatezza/discrezione nei confronti del più ampio contesto sociale (del tutto simili al I fattore del Tb, presenta anche in questo caso il più alto tasso di varianza = 10,5%);

II Fattore = atteggiamento remissivo, di timidezza nell'esporsi agli altri, al gruppo, da un contesto di appartenenza (8,8%);

III Fattore = mancanza di coinvolgimento/partecipazione al sociale (7,8%);

IV Fattore = discrezionalità/renitenza ad interessarsi agli altri (7,6%);

V Fattore = partecipazione/senso di appartenenza ad un contesto sociale (del tutto simile al III fattore del Tb, presenta tuttavia un tasso inferiore di varianza = 8,4%).

La tenuta d'insieme di questa ulteriore fattorializzazione lascia intendere che tutto sommato l'atteggiamento aggressivo di questo campione si frantuma in una serie di tanti « ritiri » da un comportamento protagonista. In altri termini, sembra di assistere ad una « fuga » più che ad un « attacco », di fronte alle occasioni della vita che richiedono di imporsi, di farsi avanti, di « espandere il proprio territorio ».

È interessante notare come gli elementi « positivi » in questo senso, quali la risoluzione di partecipare alle attività mirate al bene comune e quella relativa all'esigenza di esporsi al pubblico, sono più accentuati in Tb che in Tb2; il che sta a significare il provocarsi nel frattempo di un cambiamento: da un atteggiamento più aperto e attento all'« altro », al sociale si è passati (successivamente al film) ad un atteggiamento di chiusura/menefreghismo: è un po' come cedere le armi prima ancora di entrare in campo. Questo senso di impotenza viene tuttavia recuperato al momento di difendere strenuamente il proprio territorio.

Se si prescinde dal fatto che tutto sommato permane alla base della personalità del campione un atteggiamento « disponibile » (nonostante il film) all'apertura verso l'« altro » (il V fattore in Tb2 permette ancora una attribuzione in tal senso), il più ampio confronto tra il « prima » ed il « dopo » nel panorama fattoriale, porta a rilevare un rovesciamento di tutte le posizioni assunte inizialmente: gli atteggiamenti mirati all'espansione/conquista del territorio si sono mutati in atteggiamenti remissivi/ discrezionali nel contatto con gli altri; quelli più prettamente collaborativi/ partecipativi presentano successivamente risvolti carichi di menefreghismo.

A fianco alla personalità del campione emersa nella seconda parte dell'intervento ci pare di distinguere adesso la caricatura del protagonista del film e del suo tipico modo di affrontare/difendersi dalla società.

\* \* \*

Dall'applicazione dell'Inventario di Autoaffermazione/Aggressività si possono trarre alcune utili considerazioni.

Nel far ricorso allo strumento il nostro obiettivo era quello di misurare alcuni tratti della personalità adolescenziale, nel tentativo di rilevare i possibili « contagi » (a livello di difensività/aggressività) derivanti dall'esposizione ai mass-media.

Da uno sguardo d'insieme dei risultati ottenuti attraverso le varie elaborazioni statistiche utilizzate è possibile sostenere che l'ipotesi di fondo ci pare sostanzialmente comprovata, in quanto effettivamente si dà un « dopo » diverso dal « prima » anche se lo scarto tra i due tempi non viene particolarmente accentuato.

Che poi questo scarto sia dovuto, almeno in certa misura, alla visione del film, potrebbe essere dedotto dal fatto che i cambiamenti riscontrati nel campione (dall'attenzione al disinteresse, dalla partecipazione al menefreghismo, ai limiti invalicabili del proprio territorio ...) vanno tutti nella direzione dei contenuti sottesi all'argomento trattato dal film.

Semmai un rilievo va fatto, esso riguarda le due dimensioni prese in analisi dallo strumento di rilevamento, ed il prevalere dell'una (Autoaffermazione) a scapito dell'altra (Aggressività). A prescindere dalla fragilità di misurazione dello stesso, è apparso evidente a tutti come la caratteristica principale di questi giovani sia l'estrema difensività piuttosto che l'aggressività. Difensività che a seconda delle circostanze ha assunto i connotati della riservatezza, del « ritiro » nel proprio guscio, delle « barricate » erette attorno al proprio spazio vitale vissuto in forma esclusiva/egocentrica/narcisistica.

Alla pari del protagonista del film, i nostri giovani tendono ad «incassare», a chiudersi nel proprio guscio di fronte ai colpi bassi che la vita certe volte non risparmia. In altre parole, siamo di fronte ad un campione «molto difensivo» e «assai meno aggressivo».

La mancata tendenza all'aggressività è un elemento a sorpresa dell'indagine e si discosta dallo stereotipo dell'attuale condizione giovanile (specialmente se rapportata ad alcuni «punti caldi» della loro quotidianità: nello sport, a scuola, nella vita di gruppo), e comunque potrebbe essere spiegata anche in base ad alcuni fattori intervenienti: o lo strumento d'indagine non si è rilevato del tutto adatto a misurare questa dimensione (ed i dati ottenuti attraverso l'item analysis giocano a favore di questa ipotesi), o lo stimolo (il film) ha favorito una «catarsi» più di tipo difensivo che aggressivo (e vi sono buone ragioni per ritenerlo), o infine potrebbe essere attribuito al fatto che in fondo abbiamo a che fare con adolescenti (età media attorno ai 15 anni) e, come tali, essi sono ancora portati ad assumere più facilmente atteggiamenti difensivi/ assertivi piuttosto che apertamente aggressivi.

È possibile ipotizzare il provocarsi contemporaneo di tutti e tre questi elementi e al tempo stesso supporre anche che la loro aggressività sia momentaneamente mascherata da un eccesso di difensività latente che prima o poi potrebbe scoppiare in atteggiamenti/comportamenti dirompenti (più o meno alla stregua del protagonista del film...).

#### 4. Conclusioni

L'obiettivo della presente indagine, come si è detto in fase di presentazione della ricerca, non era quello di entrare direttamente in merito all'annoso e dibattuto problema degli effetti provocati dalla violenza filmata, né tanto meno quello di risolvere gli interrogativi in fatto di innesco o (all'opposto) di inibizione/scarica delle pulsioni violente derivanti da una prolungata esposizione ad immagini propositive in tal senso.

Ma il nostro obiettivo si limita più semplicemente a rilevare la presenza o meno di un cambiamento negli atteggiamenti degli intervistati in rapporto al fenomeno suesposto.

A questo proposito i numerosi questionari e test utilizzati nell'indagine hanno messo in evidenza che:

— anzitutto ci troviamo di fronte ad un campione di giovani «normale», con alle spalle una famiglia più che «normale», (a parte un gruppo mi-

lanese), anche se caratterizzati sostanzialmente da estrazione sociale bassa; la loro educazione, di conseguenza, si può presupporre culturalmente non troppo elevata, forse lievemente al di sotto della media, ma non tale da superare la soglia dei «soggetti a rischio» (rispetto ai fenomeni di emarginazione, violenza, delinquenza ...);

— anche la vita di gruppo sperimentata da questi giovani rientra nella norma della condizione giovanile allargata: la «cultura della violenza» non viene intesa come una risposta risolutiva ad un problema; non sembra presente nel vissuto quotidiano della maggioranza di loro, anche se risultano non del tutto esenti dall'aver sperimentato episodi di violenza spicciola (fare a botte ...); semmai si rileva in alcuni casi una certa connessione tra la violenza vissuta nel privato e quella manifestata poi in pubblico: il che lascia supporre che chi ha ricevuto un'educazione (familiare, istituzionale ...) impostata sulle maniere forti, in genere tende a manifestare nel gruppo dei pari atteggiamenti del tutto simili;

— comunque l'atteggiamento di fondo del campione è sostanzialmente non violento: di una non violenza negativa, improntata più all'aspetto remissivo difensivo; il ricorso all'uso della forza fisica (da distinguere pur sempre da quello della violenza) viene indicato soltanto in rapporto a quelle situazioni dove non c'è altra via di mezzo. E su questo concordano tutti gli strumenti di rilevamento utilizzati.

Invece il dato più interessante di tutta l'indagine va individuato nell'aperta contraddizione tra l'atteggiamento di fondo sostanzialmente di tipo difensivo che caratterizza il campione nei differenti momenti dell'inchiesta e la scelta operata a favore di personaggi a favore di personaggi che si caratterizzano per un'alta «carica di aggressività» (Rambo, Bruce Lee, 007 ...).

La situazione-stimolo adoperata in quella circostanza (la scelta di protagonisti più o meno violenti) aveva infatti come obiettivo semplicemente quello di individuare/verificare la presenza o meno tra questi giovani di possibili modelli culturali in grado di giustificare/legittimare un atteggiamento/comportamento violento. Ed effettivamente abbiamo visto che le scelte operate portano ad assolutizzare i personaggi più violenti rispetto a quelli «acqua e sapone». È da questa esplicita contraddizione che scaturisce l'interrogativo di fondo: perché questi giovani che a parole (e a più riprese) si dichiarano contro la violenza poi nel loro intimo covano spiccate preferenze per quegli «eroi» e/o si rifanno a quegli «ideali» che impersonificano la violenza brutta e gratuita? Cos'è che li induce a capovolgere e/o mascherare il loro atteggiamento di fondo?

Forse è possibile spiegare, dare una ragione logica a questa contraddizione ripercorrendo le varie tappe del nostro intervento. Ossia, fin quando si è indagato su un uso «razionale» della forza/violenza (portando i giovani a confrontarsi di volta in volta con l'esperienza del quotidiano) si sono ottenute risposte altrettanto «razionalizzate», che hanno portato a caratterizzare il nostro campione come sostanzialmente «controllato», su posizioni difensive sì, ma anche di rifiuto della violenza tout court.

Quando tuttavia lo stimolo è partito da situazioni «irrazionali», fantasmatiche, «vicarie» e/o mediate da interposta persona, ecco che improvvisamente si aprono le censure e si scatenano atteggiamenti che «razionalmente» non potrebbero mai essere accettati.

Quindi è proprio il caso di dire che il vero «effetto catartico» è stato provocato da questo preciso stimolo, piuttosto che dal film in se stesso. Il protagonista del film, infatti, non ha fatto altro che riproporre un processo identificatorio che in fondo era già presente nella natura/personalità dei giovani dell'inchiesta: cioè quello di un personaggio che nella vita «gioca in difesa» e quando «attacca» lo fa maldestramente e quindi è già «perdente» in partenza. Ed è proprio in merito al fatto di «sentirsi perdenti in partenza» il punto di aggancio tra il film e la realtà di fatto, una posizione di fondo adottata dal campione a priori.

Tutto questo potrebbe spiegare, almeno in parte, perché tra le due applicazioni dell'inventario la differenza è assai poco rilevante e perché non venga dato sufficiente risalto alla dimensione aggressiva.

In realtà quest'ultima dimensione è presente nel campione, ma giace sotto ad un sostrato di difensività portata all'eccesso (come dimostra chiaramente l'inventario); questo eccesso di difensività al tempo stesso fa da «copertura» all'aggressività ed ha il preciso scopo di non farla emergere ma di mantenerla allo stato latente.

Tuttavia è bastato innescare uno stimolo «non troppo mirato», «irrazionale» (come nel caso della domanda riferita appunto alla scelta di personaggi più/meno violenti) per provocare effetti «proiettivi» immediati: in questo caso la figura dell'eroe scelto/preferito, non essendo direttamente collegata ad un «razionale» contesto/concetto di violenza, è riuscita a scavalcare le varie forme di censura giocando così una funzione prettamente «transferenziale». Attraverso le loro preferenze, infatti, gli inchiestati sono portati chiaramente a «proiettare» su queste figure/eroi il peso della loro condizione, e quindi anche a riscattarsi dalla loro «quotidianità» sublimando le varie forme di violenza/aggressività da essi adottate.

Si provoca in tal modo un atteggiamento schizoide che mentre per un verso (razionalmente) porta gli individui a disapprovare, a non condividere i metodi violenti, per un altro li induce a «strizzare l'occhio» a tutti coloro che in qualche modo «personificano il loro bisogno di riscatto» (il rivendicatore, il giustiziere, l'oppresso riemerso ai vertici della propria potenza ...). È come se attraverso queste figure (il più delle volte prese a prestito appunto dal mondo fantasmatico dell'immagine) fosse possibile appagare quella sete di vendetta, quel bisogno di giustizia che non ha niente a che fare con il racconto filmico ma scaturisce piuttosto dal vissuto quotidiano.

Un tale atteggiamento schizoide, provocatosi anche in questa circostanza ripropone nuovamente la domanda di fondo sottesa all'inchiesta: alla fin fine si è provocato o no un cambiamento nel campione a favore della violenza?

È difficile rispondere in prima istanza con un «sì» o con un «no» e quindi dare una soluzione immediata al quesito. Sia nell'inventario di autoaffermazione/aggressività che nel questionario Q1 e Q2 l'atteggiamento di fondo del campione si è sempre manifestato di tipo «difensivo» piuttosto che «aggressivo/violento». Ma forse con una difensività di troppo al punto che quando ci si imbatte in colui che impersonifica la «vendetta» (chiunque esso sia, dentro e fuori del cinema) il campione fa propria e sposa la causa vendicativa, senza guardare troppo agli effetti che essa produce.

In pratica il campione è e rimarrà sostanzialmente non violento, inoffensivo.

La violenza di Rambo et alii non ha significato l'esaltazione tout court della violenza: importante è che venga soddisfatto quel bisogno di riscatto/vendetta/giustizia che ognuno si porta dietro dalla quotidianità. Ma da qui a passare all'effetto «induttivo» e cioè ad adottare in pratica i comportamenti rivendicativi tipici di queste figure il passo non è così scontato e consequenziale.

In ultima analisi l'andamento d'insieme dei risultati ottenuti porta a scartare — almeno relativamente al caso presente — l'ipotesi del rapporto causale tra violenza filmata e violenza agita. Tra le rimanenti ipotesi prese a prestito dal contesto teorico introduttivo all'indagine, quella più probabile e/o che si avvicina di più ai risultati da noi ottenuti sembra essere quella della «catarsi vicaria», dove appunto l'aggressività piuttosto che «agita» in prima persona viene vissuta in modo sostitutivo attraverso un'attività di tipo fantasmatico, compensativa del comportamento violento/aggressivo.

Ma anche questa ipotesi non viene accettata in tutta la sua completezza, in quanto non abbiamo elementi per pronunciarci in merito ai meccanismi

prettamente psicologici della sostituzione (mancano precisi strumenti nell'inchiesta per poter fondare anche questa parte di ipotesi).

Cosicché, ciò che in fondo si può sostenere è di trovarci di fronte ad un campione che se per un verso presenta una personalità «ruminante», introversa, dall'altro si guarda bene dal collegare i focolai di aggressività (per altro ben coperti sotto la cenere della difensività) a stimoli che potrebbero poi sfociare in aperte manifestazioni di comportamento violento.

Ma al tempo stesso non possiamo neppure sostenere che il film abbia provocato un abbassamento della soglia dell'aggressività impulsiva col fatto di canalizzare la carica istituzionale verso oggetti fantasmatici selezionati in rapporto agli scenari più ricchi di aggressività.

Quello che ci pare più giusto rilevare, nel nostro caso, è semplicemente la contemporanea presenza di due tipi di «risposte» che sembrano incidere contemporaneamente sugli atteggiamenti degli inchiestati a seconda delle circostanze e degli stimoli utilizzati.

Forse è proprio in questa contemporanea presenza di razionale e irrazionale, di difensivo e di aggressivo, in questa altalena di reale e di fantasmatico che va ricercato il «nuovo» emerso dalla presente indagine.

# Un'esperienza di Formazione Professionale serale: il CFP serale CNOS/FAP di Brescia

Fabrizio Fantoni

## 0. Premessa \*

Una realtà poco conosciuta, nell'arcipelago della Formazione professionale, è quella dei corsi in orario serale.

La scolarizzazione di massa sembra avere, se non estinto, comunque fortemente ridimensionato la formazione serale, che appare rivolta soprattutto a quelle attività culturali e/o del tempo libero finalizzate più all'arricchimento personale che all'acquisizione di professionalità.

Anche la letteratura sull'argomento, fiorita tra gli anni Settanta e gli inizi del nostro decennio con studi sulla didattica per gli adulti, l'educazione permanente, le 150 ore, appare oggi quasi inesistente.

In realtà non è così: l'attuale fase di trasformazione della realtà produttiva impone a molti lavoratori, specialmente se dequalificati, di acquisire, rin-

\* Il presente articolo costituisce la sintesi dei risultati di una ricerca pubblicata nel gennaio 1989 dalla Sede regionale del CNOS/FAP Lombardia.



novare o perfezionare una professionalità che consenta loro di non restare esclusi dalle nuove situazioni createsi. Rimane così elevato il numero di coloro che si identificano nella figura ibrida del lavoratore studente (e nel suo correlato, lo studente-lavoratore). Non a caso, ad esempio, e per restare nell'ambito della FP, oltre un quinto dei corsi della Regione Lombardia si svolge in orario serale.

Si configura così una fase di transizione per la formazione serale, da versione condensata (ma non sempre altrettanto concentrata) della formazione del mattino, a luogo di offerta di opportunità formative che ciascuno può organizzare secondo un progetto personale 'su misura', sia all'interno di un corso unico, che collegando in sequenza tra loro corsi diversi.

Concentrare l'attenzione su un CFP serale (nella fattispecie, il CFP serale CNOS/FAP di Brescia) significa allora riscoprire la validità di un'esperienza di questo tipo e offrire un piccolo contributo ad una più ampia analisi della FP serale.

In questo caso, lo strumento dell'indagine attraverso un questionario strutturato, pur necessario per un approccio minimamente rigoroso, non è apparso sufficiente. Occorre calarsi nella realtà, per quanto possibile; conoscere l'ambiente, ascoltare tutti coloro che svolgono un ruolo nel Centro: direttore e segretario, allievi e docenti, animatore e responsabili dei laboratori.

Durante la ricognizione, sono maturate alcune ipotesi relative ad un'esperienza così ricca e significativa:

— la Formazione Professionale (anche quella serale) non è più l'«ultima spiaggia» per chi è estromesso dal sistema formativo, ma si fa segmento di un percorso più ampio di cui spesso è lo studente stesso (o il lavoratore) a farsi artefice;

— le motivazioni che spingono i giovani a frequentare un CFP (serale) sono le più varie, ma tra di esse emergono in modo particolare il tentativo di dare delle risposte agli interrogativi pressanti che vengono dalla realtà tecnologica in trasformazione, e il desiderio di crearsi una propria cultura, diversa da quella umanistica tradizionale;

— l'immagine del lavoro di questi lavoratori/studenti è complessa, ma sostanzialmente equilibrata, tra istanze di autoespressione, valori utilitaristici e desiderio di stabilità.

Si tratta di ipotesi che, nel corso della ricerca, sono state approfondite ed hanno trovato conferma, come meglio si vedrà più avanti, dopo aver of-

ferto un rapido quadro della situazione in cui opera il CFP CNOS/FAP di Brescia<sup>1</sup> e delle caratteristiche del Centro.

## 1. Uno sguardo d'insieme

A nostro parere, due sono i fattori che più condizionano dall'esterno le attività formative nel Bresciano: il primo di ordine socioculturale, il secondo legato alle strutture produttive della provincia.

1.1. Il primo ostacolo nasce da una mentalità diffusa che privilegia il lavoro rispetto allo studio, e determina un'immissione nella vita attiva di giovani con un basso livello di scolarizzazione.

Tre anni fa, l'indagine RUI presentava il fenomeno con queste parole:

« assume rilevanza fondamentale il dato secondo cui più della metà dei giovani che trovano lavoro nell'industria (54%) non abbiano bisogno di altra formazione ulteriore alla scuola dell'obbligo »

e interpretava questo fenomeno

« più come il risultato residuo dell'organizzazione produttiva territoriale piuttosto che di assoluto significato previsionale » (pag. 5).

L'indagine CENSIS pubblicata nel 1988 riconferma la situazione:

« la forza di lavoro giovanile nella provincia di Brescia presenta innanzitutto una crisi di scolarità di tipo strutturale, tanto più perché ad essa corrisponde un numero piuttosto consistente di abbandoni della scuola, il più delle volte al termine della scuola dell'obbligo » (pag. 31)

e prosegue ricordando che il 67% dei giovani tra i 18 e i 21 anni ha definitivamente abbandonato la formazione, più per una vera e propria scelta di vita che per un allontanamento traumatico<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> In questo lavoro di ricognizione sono state utilizzate tre pubblicazioni sull'argomento:

— la ricerca svolta dalla Fondazione RUI, in convenzione con la Regione Lombardia, dal titolo *Trasformazione e lavoro. I percorsi dell'occupazione giovanile in provincia di Brescia*, pubblicata a Milano nel settembre 1986;

— un'ampia indagine dell'Amministrazione provinciale di Brescia su *Domanda di professionalità e formazione professionale in provincia di Brescia*, (Brescia, aprile 1987);

— i risultati della ricerca del CENSIS *Percezioni e offerta di lavoro in provincia di Brescia*, pubblicata sulla rivista *CENSIS - Note e commenti*, a. XXIV n. 6, giugno 1988, pp. 28-40.

<sup>2</sup> Queste osservazioni vengono corroborate dai dati sulle scelte post-obbligo, forniti dalla Regione Lombardia nell'ambito del Progetto I.EVA (cfr. *Progetto Leva: scuola e lavoro nelle scelte dei giovani studenti*

Si tratta di un fenomeno culturale dalle cause complesse, legato ad una mentalità che spesso vede la scuola come un obbligo più che un diritto (oltre tutto sancito dalla Costituzione), da superare in vista dello sbocco lavorativo, ma poco utile per questo scopo. Questo atteggiamento ha permesso per molti anni, e in parte ancora oggi, il mercato del lavoro, spesso indifferente alla formazione teorico/formale che precede l'inserimento nella vita attiva, non ritenendola un efficace veicolo d'occupazione. Tuttavia, le cose stanno cambiando: la necessità di innovazioni (di processo, di prodotto, organizzative) ha determinato una crescente domanda di lavoro qualificato, che si scontra sul piano qualitativo con l'eredità del passato.

Si è così determinato un divario sempre più profondo tra una domanda di lavoro giovanile che richiede soprattutto manodopera maschile di medio-alta qualificazione e un'offerta dequalificata. Le caratteristiche richieste dagli imprenditori, nota il CENSIS, si trovano prevalentemente nella manodopera femminile, che presenta livelli d'istruzione più elevati (diploma di media superiore) e maggior disponibilità ad adattarsi alle diverse proposte di lavoro, ma non gode da parte dei datori di lavoro della stessa attenzione riservata alla manodopera maschile.

1.2. Il secondo fattore condizionante è costituito dalle caratteristiche peculiari dell'economia industriale bresciana, che qui presenteremo per grandi linee.

In primo luogo, si tratta di una struttura produttiva in cui, nel settore manifatturiero, predominano i comparti meccanico, metallurgico, tessile, del vestiario e delle calzature. In particolare, malgrado il calo degli addetti e la situazione di crisi di alcuni tipi di produzione, i settori meccanico e metallurgico assorbono ancora il maggior numero degli occupati del settore manifatturiero.

Per contro, altri settori sono poco presenti: ad esempio l'industria chimica, quella alimentare e i comparti ad alta tecnologia (elettronica, strumentazione...), con effetti negativi sull'intera economia della zona.

*lombardi dopo la licenza media*, n. 26 della «Collana di documentazione statistica» del Notiziario Statistico regionale, Milano 1986). I più alti indici di abbandono degli studi nella scuola media pubblica (25,2% contro la media regionale del 15,5%; 32,0% per i maschi, contro l'indice regionale del 19,7%) spettano all'area costituita dalle province di Pavia, Cremona, Mantova e dalle zone pianeggianti delle province di Bergamo e Brescia (quest'ultima è appunto il bacino d'utenza del CFP in esame), con valori più elevati di zone tradizionalmente svantaggiate come la prov. di Sondrio e i territori montagnosi del Bergamasco e del Bresciano. Il dato non è mirato, ma ci sembra ugualmente significativo.

L'elevata specializzazione dell'economia bresciana, soprattutto nei settori connessi alla produzione meccanica, ha vincolato la FP della zona, determinando in essa una sorta di « monocultura » dominante che

« costituisce un motivo di preoccupazione sia per il rischio di legare l'offerta formativa all'andamento di un solo o pochi settori che per l'incapacità di rispondere a nuove esigenze emergenti ».

come si legge nell'indagine dell'Amministrazione provinciale di Brescia già citata (pag. 78).

Di qui l'esigenza di diversificare l'offerta di formazione, puntando sui settori tecnologicamente avanzati e sul terziario,

« decisivo per lo sviluppo economico e con una domanda di professionalità montante » (*ibidem*, pag. 39).

Un secondo elemento di rigidità è dato dalle dinamiche occupazionali: pur seguendo l'andamento regionale, ben lontano dalle punte drammatiche del Centro-Sud, l'inoccupazione giovanile è presente e penalizza in primo luogo chi ha basso livello d'istruzione e limitate capacità operative.

Un terzo fattore è costituito da un certo ritardo nello sviluppo della professionalità imprenditoriale, che vale in particolare per gli artigiani e i piccoli imprenditori, nelle cui aziende trovano soprattutto sbocco i qualificati della FP; ciò spesso è in relazione con le origini di questi imprenditori, provenienti dal lavoro dipendente o eredi di una tradizione familiare nell'artigianato, e di formazione scolastica tecnica. Di qui una tendenza al controllo diretto e all'accentramento di tutte le funzioni nelle mani del 'padrone', poco propenso alla delega di iniziative e di responsabilità, eccetto quelle amministrative, affidate al 'ragioniere di fiducia'.

Per contro, oggi l'azienda è divenuta un sistema complesso, la cui crescita non consiste solo nell'aumento di produzione, e che interagisce con un più vasto contesto economico (mentre si avvicina la scadenza del 1992...).

In particolare, occorre puntare l'attenzione sull'innovazione organizzativa: non basta introdurre i nuovi macchinari, occorre anche una diversa organizzazione del lavoro e del personale, nei confronti della quale gli imprenditori sono impreparati.

1.3. Accanto a questi vincoli, ci sono le debolezze interne alla FP bresciana (ma non soltanto di questa), la più negativa delle quali è la dipendenza da una visione ancora di tipo addestrativo, come appare anche dalle analisi citate: come verrà sottolineato nel corso della nostra indagine, la formazio-

ne non può oggi limitarsi ad offrire l'acquisizione di abilità operative legate ancora alla logica delle 'mansioni' del lavoratore.

Anzi, sono questi gli aspetti che più facilmente invecchiano in seguito alle trasformazioni tecnologiche. Essi vanno pertanto ridotti agli elementi essenziali, preferendo invece un'impostazione teorica di base più solida e lo sviluppo di quelle competenze che oggi rientrano a pieno titolo nella professionalità: la capacità di comunicare, di impostare e risolvere problemi, di trasferire quanto acquisito in un settore ad altri ambiti di lavoro, il dominio di strumenti logico-matematici... quegli elementi che soli conferiscono al percorso di formazione un'effettiva polivalenza e flessibilità, e permettono al lavoratore di muoversi con più agio in un contesto caratterizzato dalla novità e dalla complessità.

Cambia allora la figura del docente, sempre meno trasmettitore di informazioni e di istruzioni e sempre più guida del percorso formativo (ma la disponibilità a ristrutturare le proprie competenze da parte degli insegnanti è ancora da dimostrare); cambiano i programmi; cambiano la didattica e le modalità di valutazione (rimandiamo ancora a *Domanda...* cit., pagg. 76 e ss. per alcune riflessioni e suggerimenti relativi alla «ridefinizione del ruolo della Formazione Professionale all'interno della realtà produttiva bresciana»).

Il compito è difficile e complesso, ma non eludibile: come afferma il CENSIS,

«un'azione di sostegno all'occupazione giovanile bresciana deve passare attraverso interventi di sviluppo della qualificazione e della formazione di base» (p. 33).

Proprio per questo, la ricerca della Fondazione RUI sottolinea che sulla FP

«si appuntano le attese dei soggetti istituzionali e sociali. Benché minacciato dal progetto di riforma della secondaria, il settore dimostra vitalità di impulsi e significatività occupazionale in alcuni settori di primo livello (servizi alberghieri, amministrazione computerizzata, meccanica + elettrotecnica ecc.)» (p. 24).

A partire da questo, e da una serie di indicazioni provenienti dal gruppo dei 'testimoni privilegiati'<sup>3</sup>, emergono in questo documento richieste interessanti, come il terzo anno di specializzazione (che la Regione Lombardia

<sup>3</sup> Si tratta di «responsabili, dirigenti o operatori qualificati di enti e strutture implicate nel passaggio giovanile dalla scuola al lavoro (scuole, enti locali, associazioni di categoria, uffici studi» (p. 2).

tende invece a concedere sempre meno) e iniziative locali mirate di formazione di secondo livello, mentre vengono messi sotto accusa i programmi troppo rigidi, che ostacolano la nascita di profili professionali intermedi (come l'elettricista-elettronico, il manutentore meccatronico ecc.).

## **2. Il CFP serale CNOS/FAP di Brescia**

Da oltre 20 anni, il CFP CNOS/FAP di Brescia opera in orario serale per lavoratori studenti, affiancato da corsi di aggiornamento di alfabetizzazione informatica, CAD e PLC e, a partire dal 1981, da un CFP diurno.

Nell'anno formativo 1987/88 sono stati attivati sei corsi serali:

- un primo anno per attrezzisti montatori, che ha sostituito la precedente qualifica di disegnatore meccanico;
- un secondo anno per la qualifica di disegnatore particolarista;
- due anni (primo e secondo) per la qualifica di tecnico elettromeccanico;
- due corsi per la qualifica di tecnico elettronico, il primo (con insegnamenti di informatica — linguaggio C —, PLC e CAD) come conclusione del biennio di elettronica, il secondo (elettronica di base) riservato a chi, possedendo già una qualifica di tecnico elettromeccanico o altro titolo analogo, desidera ottenere in un anno la qualifica di tecnico elettronico.

Un primo dato è relativo alle presenze: dai 137 iscritti all'inizio dell'anno formativo 1987/88, si è passati nel maggio 1988 (data della rilevazione) a 103, con un calo del 25%. È un valore che rientra nella media degli anni precedenti: nell'ultimo triennio, su 100 iscritti, 76 hanno frequentato fino alla fine dell'anno.

Una buona parte di chi ha abbandonato il CFP in realtà non si è mai presentato alle lezioni o ha frequentato solo per pochi giorni all'inizio dell'anno, senza far seguire un ritiro formale presso la segreteria.

La maggioranza degli abbandoni è perciò già prevedibile fin dai primi mesi dell'anno formativo: consistono scarsamente motivati, a volte poco informati sul tipo di formazione offerta, oppure con situazioni di oggettiva difficoltà (il servizio militare, la famiglia, le trasferte per lavoro). Ci sono poi, in minor numero, gli abbandoni per motivi non preventivabili che sopravvengono nel

corso dell'anno: cambiamenti di lavoro che richiedono tempi diversi, imposizione di straordinari o trasferte, scarsa sensibilità dei datori di lavoro.

Questi appaiono essere i motivi più validi dell'abbandono, mentre non risultano correlazioni significative dell'allontanamento dal Centro né con l'età<sup>4</sup> né con la distanza della scuola dall'abitazione.

Chi ha frequentato lo ha fatto in modo continuativo, con una frequenza media del 91% delle ore di lezione; ciò è stato possibile anche a causa dell'atteggiamento rigoroso assunto dai responsabili del Centro.

La metà dei frequentanti è di età compresa tra i 15 e i 18 anni, un quarto va dai 19 ai 23 anni, i restanti dai 24 ai 36 anni: questo implica aspettative, motivazioni e comportamenti eterogenei, che verranno messi in luce nel corso dell'indagine.

Il bacino d'utenza comprende la città di Brescia e tutta l'area attorno ad essa: un terzo di coloro che frequentano proviene dal capoluogo e l'85% risiede entro un raggio di 15 km. da esso.

Dal punto di vista dell'origine geografica, i corsisti formano un gruppo molto omogeneo: nella stragrande maggioranza sono nativi di Brescia città o della provincia, il resto proviene quasi completamente dalla Lombardia.

Un'ultima osservazione circa gli studenti: trattandosi di lavoratori, il Centro non organizza esperienze di stages né visite guidate ad aziende.

I docenti sono in maggioranza laici; molti provengono dalle aziende della zona, dando così un notevole contributo sia all'aggiornamento tecnologico che alla conoscenza della dinamica professionale in atto e delle tendenze del mercato del lavoro.

Non sempre, però, l'attenzione agli aspetti innovativi in campo tecnologico si coniuga con l'innovazione didattica (l'insegnamento ad adulti con esperienze lavorative si diversifica da quello tradizionale), né con una riflessione su quelle competenze più complesse, oggi legate alla professionalità, che vanno oltre le conoscenze teoriche e le abilità pratiche necessarie per svolgere concretamente un mestiere, e che si riferiscono piuttosto alle capacità di comunicare, di impostare e risolvere problemi, di prendere decisioni, di programmare il lavoro e gestirlo attraverso il coordinamento delle risorse esistenti...

Un cambiamento in tale direzione può avvenire solo superando il rigido

<sup>4</sup> Ciò vale soprattutto per i primi corsi, mentre nelle seconde si notano abbandoni più frequenti nella fascia tra i 19 e i 21 anni (probabilmente a causa del servizio militare) e tra i corsisti oltre i 30 anni.

modello scolastico tradizionale (ancora dominante nella Formazione Professionale) per offrire, accanto alle necessarie competenze operative:

— una cultura tecnologica di base essenziale, che permetta di 'leggere' e comprendere i cambiamenti in atto, nonché il trasferire quanto precedentemente acquisito nei nuovi ambiti, realizzando una effettiva polivalenza;

— strumenti logico-linguistici che permettano una comunicazione più efficace con gli altri operatori, siano uomini o macchine;

— conoscenze di tipo socio-economico che diano al lavoratore una visione complessiva del sistema produttivo in cui la sua azione si inserisce, e ne alimentino lo spirito critico.

Solo così la FP può raggiungere realmente il suo obiettivo di formazione globale dell'uomo lavoratore.

L'assenza di una riflessione in questo senso è comune alla maggior parte dei CFP del Bresciano (e non solo di questa zona!), come appare dalla già citata indagine della Provincia di Brescia; nel caso del nostro CFP, però ciò rischia di colludere con un atteggiamento piuttosto diffuso fra i giovani e che gli insegnanti più volte hanno sottolineato negativamente: l'eccessiva concretezza.

Molti giovani finalizzano il proprio apprendimento all'applicazione pratica: la formazione ha valore solo se ciò che viene appreso sui banchi si ritrova nell'officina...

Trattandosi di FP e non di addestramento, ciò non è abbastanza: ormai il cambiamento non è più l'eccezione, ma la norma. La prospettiva va ampliata in modo che ogni eventuale inserimento in una nuova attività lavorativa sia vissuto in modo sereno dal lavoratore.

Un'ultima osservazione riguarda l'integrazione tra insegnamenti tecnici e pratica: benché non perseguita in modo sistematico, essa risulta abbastanza buona. In alcuni casi entrambe le discipline sono affidate ad uno stesso insegnante, in altri si realizza una collaborazione tra colleghi.

### **3. L'indagine**

I dati sono stati raccolti nel maggio 1988 mediante un questionario anonimo in busta chiusa e una serie di interviste semistrutturate, e si riferiscono al 96.1% dei frequentanti effettivi.

Si tratta di giovani appartenenti per la maggior parte a famiglie operaie, di estrazione sociale modesta: l'80% dei padri sono artigiani e operai, perlo-



più non specializzati, mentre le madri sono casalinghe per il 78%, operaie e artigiane per il 13%. Più della metà dei padri e il 60% delle madri ha conseguito la sola licenza elementare, e soltanto il 15% dei padri e l'8% delle madri ha proseguito gli studi oltre l'obbligo scolastico.

Un primo dato interessante emerge dall'esame della precedente carriera scolastica degli intervistati (tab. 3.1). Essi si dividono equamente tra coloro in possesso della sola licenza media, coloro che hanno avuto precedenti esperienze di FP e infine coloro che hanno frequentato in precedenza altre scuole, in genere medie superiori.

Due terzi dell'utenza del CFP ha quindi altre esperienze di istruzione, spesso complete, se si pensa che il 90% di chi ha già frequentato un CFP ha conseguito una qualifica o una specializzazione, e un terzo di chi ha iniziato altre scuole post-obbligo le ha completate, raggiungendo un diploma (in genere di istituto tecnico).

In questo modo, il CFP serale si configura sempre meno come l'ultima spiaggia per chi non ha avuto successo altrove, e sempre più come un segmento di un percorso formativo che il lavoratore realizza facendosi «imprenditore» della propria professionalità, in modo da sopperire alle necessità di adeguamento alle dinamiche del mondo del lavoro.

TAB. 3.1 - *Precedente carriera scolastica*

|  | v.a. | %     |       |
|--|------|-------|-------|
| — non ho concluso la scuola media        | —    | —     |       |
| — ho ottenuto solo la licenza media      | 35   | 35.4  |       |
| — ho frequentato un CFP prima di questo  | 32   | 32.3  |       |
| — raggiungendo solo la qualifica         |      | 27 sì | 3 no  |
| — ottenendo anche la specializzazione    |      | 2 sì  | 0 no  |
| — ho iniziato una scuola media superiore | 35   | 35.4  |       |
| — completandola                          |      | 12 sì | 23 no |

La capacità di muoversi tra quanto offre il mercato della formazione (a proposito del quale il Rapporto CENSIS 1987 ha parlato di una vera e propria «festa formativa», con riferimento alla ricchezza di offerta di formazio-

ne che oggi si può ritrovare in ogni settore) permette la creazione di itinerari diversificati. Qui se ne evidenziano due in particolare: l'accumulo di qualifiche di base in ambiti affini (ad es., l'elettromeccanica e l'elettronica, ma anche la grafica e il disegno tecnico) e il ruolo di specializzazione che il CFP svolge per alcuni periti in settori specifici della loro preparazione generale (con corsi sui microprocessori, sui circuiti RTV e di alfabetizzazione informatica). Non mancano inoltre percorsi più consueti, con corsi di informatica o di lingue straniere.

Una seconda batteria di domande mirava a focalizzare i fattori che più condizionano la frequenza alla scuola.

Il lavoro non risulta essere di ostacolo alla partecipazione alle lezioni (tabb. 3.2 e 3.3): benché la metà dei giovani riconosca di dover rinunciare a ore di straordinario per il CFP (denunciando un ulteriore costo scolastico) e un terzo del totale debba chiedere permessi sul lavoro (di questi, la maggioranza ha un permesso stabile), solo il 7% indica il lavoro come elemento che condiziona la frequenza (graf. 3.1). Ciò è probabilmente connesso all'atteggiamento delle aziende, che per il 75% sono al corrente dell'impegno di studio del dipendente e, se necessario, lo facilitano; resta tuttavia un 10% circa di giovani che non ottengono alcuna facilitazione dall'azienda in cui lavorano.

TAB. 3.2 - *Devi chiedere permessi sul lavoro per frequentare il CFP?*

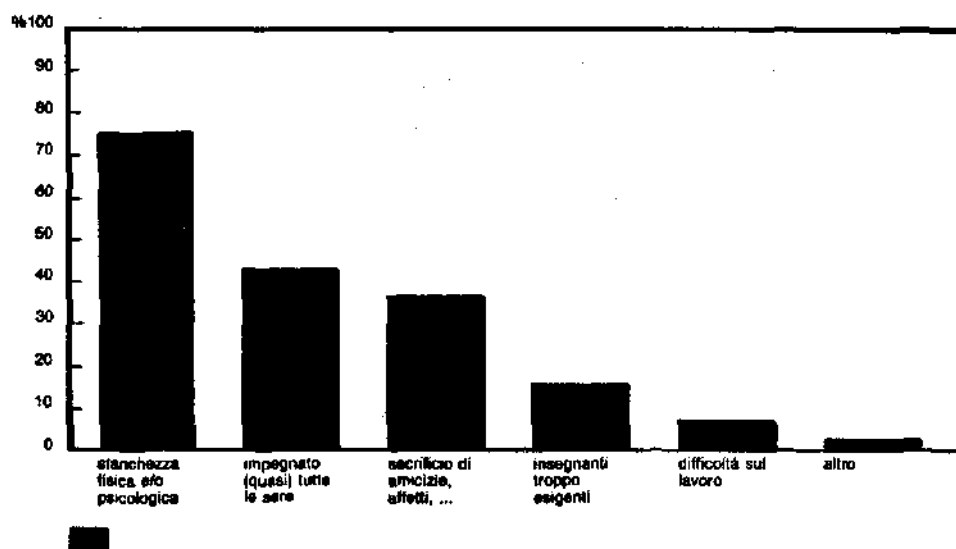
|                          | v.a. | %            |
|--------------------------|------|--------------|
| — no, mai                | 61   | 61.6         |
| — qualche volta          | 7    | 7.1          |
| — ho un permesso stabile | 26   | 26.3         |
| — n.r.                   | 5    | 5.0          |
|                          |      | <u>100.0</u> |

TAB. 3.3 - *Devi rinunciare a ore di straordinario per frequentare il CFP?*

|        | v.a. | %            |
|--------|------|--------------|
| — sì   | 50   | 50.5         |
| — no   | 46   | 46.5         |
| — n.r. | 3    | 3.0          |
|        |      | <u>100.0</u> |

Quali sono allora i fattori che maggiormente pesano sulla frequenza? Essi sono visualizzati nel graf. 3.I: in primo luogo, la stanchezza fisica e/o psicologica (75%), quindi l'impegno di tutte le sere (43%), che porta al sacrificio di amicizie e di affetti (37%), a volte mal sopportato (come nel caso di due giovani dei primi corsi, 'mollati' dalle rispettive ragazze perché troppo presenti).

GRAFICO 3.I - *Fattori condizionanti la frequenza CFP*



Di nuovo il lavoro era al centro del terzo gruppo di domande. Oltre i tre quarti svolgono lavoro dipendente a tempo pieno; il 18% lavora in proprio, nella maggior parte dei casi in collaborazione con familiari (tab. 3.4). Non tutti i lavoratori dipendenti hanno copertura contrattuale: il 26.3% non gode di alcun contratto, con un'eccedenza del 9% rispetto alla quota dei lavoratori autonomi (tab. 3.5).

TAB. 3.4 - *Il tuo lavoro è*

|   | v.a. | %            |
|---|------|--------------|
| — dipendente a tempo pieno (30 o più ore sett.) | 76   | 76.8         |
| — dip. a tempo parziale (meno di 30 ore sett.)  | 3    | 3.0          |
| — indipendente in proprio                       | 3    | 3.0          |
| in coll. con familiari                          | 11   | 11.1         |
| in coll. con soci                               | 3    | 3.0          |
| — n.r.  | 3    | 3.0          |
|   |      | <u>100.0</u> |

TAB. 3.5 - *Per questo lavoro hai*

|                                      | v.a. | %            |
|--------------------------------------|------|--------------|
| — un contratto a tempo indeterminato | 58   | 58.6         |
| — un contratto a tempo determinato   | 13   | 13.1         |
| — nessun contratto                   | 26   | 26.3         |
| — n.r.                               | 2    | 2.0          |
|                                      |      | <u>100.0</u> |

Come è stato evidenziato più volte, le unità produttive più diffuse nel settore manifatturiero sono le piccole e medie aziende. Anche nel nostro caso, esse sono predominanti: come appare dalla tab. 3.6, il 76% degli intervistati lavora in aziende con un massimo di 100 dipendenti e la maggioranza è occupata in unità con meno di 16 addetti.

Il peso preponderante delle piccole aziende era già stato sottolineato

dall'indagine della Fondaz. RUI, secondo la quale i qualificati post-obbligo (comprendendo anche quelli provenienti dall'Istituto Professionale) trovano sbocco per il 49% nelle piccole aziende, poi nelle medie (34%) e infine nelle grandi (17%).

TAB. 3.6 - *Quanti dipendenti ha l'azienda in cui lavori?*

|                | v.a. | %            |
|----------------|------|--------------|
| — fino a 15    | 59   | 59.6         |
| — da 16 a 50   | 8    | 8.1          |
| — da 51 a 100  | 8    | 8.1          |
| — da 101 a 200 | 3    | 3.0          |
| — da 201 a 500 | 4    | 4.0          |
| — oltre 500    | 9    | 9.1          |
| — n.r.         | 8    | 8.1          |
|                |      | <u>100.0</u> |

Dalla stessa fonte (p. 14) si apprende che

«i giovani in possesso di sola qualifica confermano d'averne nell'azienda di piccole dimensioni [...] il luogo della prima esperienza lavorativa».

Ciò conferma ancora una volta il fenomeno del «circolo della manodopera»: gli addetti più giovani trovano il loro primo sbocco lavorativo nelle piccole aziende, per poi passare, con gli anni, alle medie e grandi unità, che in questo modo usufruiscono di una manodopera già socializzata al lavoro e professionalmente preparata.

Tra i settori d'impiego dei giovani intervistati, predominano le industrie meccanica e metallurgica, che occupano il 53.5%. Sono i due comparti produttivi per i quali la provincia di Brescia è fortemente specializzata. Nell'81, i due settori davano lavoro al 52.5% degli addetti manifatturieri della provincia: malgrado le restrizioni dell'occupazione legata sia all'introduzione delle nuove tecnologie, sia alla crisi del mercato mondiale (quest'ultima soprattutto per il settore metallurgico), essi restano comunque i punti di forza del sistema produttivo bresciano.

Un altro 21% degli intervistati è occupato nel comparto elettrico: una

quota ridotta, se si considera che i corsi di elettromeccanica e di elettronica raccolgono oltre la metà degli allievi del CFP (come abbiamo già visto nel § 0, si tratta di un settore scarsamente sviluppato nel bresciano).

C'è poi un 12% di giovani occupati nel terziario: una quota elevata, trattandosi di giovani che svolgono studi di altro tipo, ma in linea con la terziarizzazione avanzante. I rimanenti si suddividono in altre attività; nessuno è occupato in agricoltura.

La distribuzione per settori produttivi è correlata ai dati sulla coerenza fra studio intrapreso e lavoro svolto, riportati in tab. 3.7; si può ragionevolmente ipotizzare che la quota di giovani occupati nei settori della meccanica/metallurgia e dell'elettromeccanica/elettronica (ca. il 75%) si sovrapponga con quel 73% rappresentato da coloro che svolgono un'attività in tutto o in parte corrispondente al corso che frequentano.

Il 90% si dichiara pienamente o parzialmente soddisfatto dell'attuale lavoro (tab. 3.8); non stupisce quindi che la metà non desideri cambiare occupazione. Questo però non impedisce che il 62,6% si attenda dalla qualifica un miglioramento o un impulso alla propria attività lavorativa (un terzo degli intervistati è però dubbioso a questo proposito; cfr. tabb. 3.9 e 3.10).

Come appare anche dalle interviste, non si tratta tanto dell'attesa di un miglioramento economico: con molto realismo, gli intervistati sono consapevoli che un titolo come la qualifica professionale non schiude automaticamente possibilità di avanzamento di categoria; al più, eventuali aumenti di stipendio potranno essere contrattati in base alle effettive competenze dimostrate dal lavoratore.

TAB. 3.7 - Il lavoro che fai corrisponde al tipo di studi che stai svolgendo?

|                        | v.a. | %           |
|------------------------|------|-------------|
| — sì, pienamente       | 32   | 32,3        |
| — sì, ma solo in parte | 40   | 40,4        |
| — no, in nessun modo   | 23   | 23,2        |
| — n.r.                 | 4    | 4,0         |
|                        |      | <u>99,9</u> |

TAB. 3.8 - *Ti ritieni soddisfatto dell'attuale lavoro?*

|                        | v.a. | %            |
|------------------------|------|--------------|
| — sì, pienamente       | 37   | 37.4         |
| — sì, ma solo in parte | 52   | 52.5         |
| — no, in nessun modo   | 7    | 7.1          |
| — n.r.                 | 3    | 3.0          |
|                        |      | <u>100.0</u> |

TAB. 3.9 - *Aspiri a cambiare lavoro?*

|        | v.a. | %            |
|--------|------|--------------|
| — sì   | 44   | 44.4         |
| — no   | 49   | 49.5         |
| — n.r. | 6    | 6.1          |
|        |      | <u>100.0</u> |

TAB. 3.10 - *Ritieni che la qualifica che otterrai al CFP potrà influire positivamente sulla tua carriera lavorativa?*

|             | v.a. | %            |
|-------------|------|--------------|
| — sì        | 62   | 62.6         |
| — no        | 3    | 3.0          |
| — non lo so | 33   | 33.3         |
| — n.r.      | 1    | 1.0          |
|             |      | <u>100.0</u> |

Realismo, si è detto: lo stesso che presiede ai criteri di scelta di un eventuale nuovo lavoro. Alla richiesta di indicare tre fattori in ordine di importanza (tra dieci proposti) ai quali dare priorità in caso di scelta di un

(nuovo) lavoro, gli intervistati hanno espresso le loro preferenze secondo il grafico 3.II.

È interessante raffrontare questi dati con quelli provenienti dalla ricerca del 1986 sui qualificati e gli specializzati nei CFP CNOS di Arese, Milano e Sesto S. Giovanni<sup>5</sup> (cfr. tab. 3.11).

Le differenze sono più apparenti che reali, e riguardano essenzialmente una accentuazione da parte dei giovani del CFP serale di Brescia degli aspetti utilitaristici del lavoro rispetto a quelli espressivi (in relazione forse anche alla migliore congiuntura economica di oggi, che rende meno pressante il problema della sicurezza dell'impiego).

TAB. 3.11 - *Raffronto tra i dati relativi alla scelta di un nuovo lavoro - indagine CNOS-FAP 1986 e attuale rilevazione*

a) Arese, Milano, Sesto S. Giovanni

|  | % I + % II |
|--|------------|
| sicurezza del posto                          | 40.2       |
| possibilità di esprimere le proprie capacità | 30.9       |
| guadagno                                     | 29.1       |
| carriera                                     | 26.7       |
| possibilità di imparare bene una professione | 22.1       |

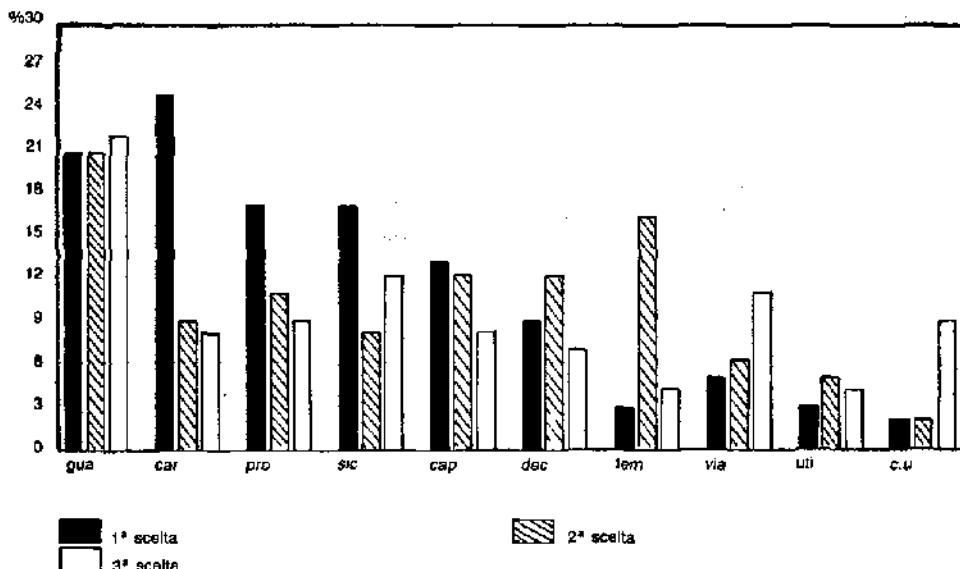
b) Brescia

|  | % I + % II |
|--|------------|
| guadagno                                     | 42.4       |
| carriera                                     | 34.3       |
| possibilità di imparare bene una professione | 28.3       |
| sicurezza del posto                          | 25.3       |
| possibilità di esprimere le proprie capacità | 25.2       |

<sup>5</sup> La ricerca è stata pubblicata dal CNOS/FAP Reg. Lombardia nel dicembre 1987; una sintesi (che però non contiene i dati a cui si fa riferimento) è apparsa sul numero di ottobre 1988 di *Rassegna CNOS*.



GRAFICO 3.II - Fattori di scelta di un nuovo lavoro



Legenda

gua = guadagno  
 car = carriera  
 pro = possibilità di imparare bene una professione  
 sic = sicurezza del posto  
 cap = possibilità di esprimere le proprie capacità

dec = autonomia e indipendenza nelle decisioni  
 tem = possibilità di avere tempo libero  
 via = possibilità di viaggiare  
 uti = possibilità di essere utile agli altri  
 c.u. = possibilità di contatti umani

Nel complesso però in entrambi i casi emerge una visione del lavoro in equilibrio tra valori funzionali all'attuale organizzazione del lavoro (il desiderio di professionalità, l'ambizione) ed elementi di una concezione del lavoro finalizzata all'autoespressione e alla realizzazione di sé (la possibilità di esprimere le proprie capacità, l'autonomia e l'indipendenza nelle decisioni, la possibilità di viaggiare). Ciò determina una scelta dell'occupazione in cui acquista sempre più peso lo spazio offerto alla realizzazione personale dell'individuo, vissuta comunque in chiave più individuale che solidaristica, come appare dagli ultimi posti della graduatoria. Superate le posizioni di chi vedeva nel lavoro un semplice mezzo per ottenere il necessario per vivere, e poneva 'altrove', nel tempo libero, le attività in cui realizzarsi pienamente, il lavoro resta un mezzo per vivere, e per poter consumare nel benessere quanto gua-

dagnato con fatica, ma occupa comunque una posizione centrale nel progetto di vita del singolo, e va perciò affrontato con competenza e serietà.

Una conferma di questo orientamento su base più ampia ci viene dal secondo *Rapporto IARD* sulla condizione giovanile in Italia (ed. II Mulino, Bologna, 1988). In esso si delinea

«una fase di transizione verso un modello culturale nel quale il lavoro assume una centralità e una gamma di significati diversi dal modello che ha dominato nella nostra cultura per molte generazioni».

Secondo questa nuova concezione,

«le qualità del 'buon' lavoro non sono più tanto quelle legate alle gerarchie della ricchezza, del prestigio e del potere, cioè alle mete che il lavoro consente strumentalmente di raggiungere 'fuori' del lavoro... quanto piuttosto alle opportunità che il lavoro fornisce di imparare cose nuove e di esprimere le proprie capacità, all'interesse che esso è in grado di stimolare in chi lo compie e alle possibilità di stabilire con gli altri dei buoni rapporti di comunicazione. [...] Ciò non vuol dire naturalmente che reddito, sicurezza e opportunità di carriera non contino più; il modello tradizionale sopravvive accanto al nuovo modello, in una posizione, però, che non è più così dominante» (pp. 79-80).

Le ultime domande riguardavano motivazioni e valutazioni relative all'esperienza di CFP in atto (con tutta la provvisorietà che ciò comporta), nonché eventuali suggerimenti su programmi e metodi.

La scelta di frequentare un CFP (cfr. grafico 3.III) è in primo luogo funzionale all'acquisizione di una professionalità più adeguata alle esigenze del mondo del lavoro: l'87% degli intervistati ha dato questa motivazione, quella maggiormente condivisa e che distanzia notevolmente le altre proposte.

In seconda posizione appare la ricerca delle soddisfazioni più tangibili (in primo luogo, di retribuzione) connesse alla carriera; tuttavia questo 60% sa bene, e lo abbiamo già osservato, che le soddisfazioni economiche non sono immediate, ma dipendono soprattutto dal potere contrattuale che ciascuno, in base alle proprie effettive competenze, acquisisce nei rapporti col datore di lavoro.

Le tre successive motivazioni si collocano su posizioni vicine tra loro e vedono nella qualifica uno strumento utile per il cambiamento dell'attuale situazione lavorativa: si tratta di coloro che svolgono un'attività non coerente con lo studio intrapreso e/o con i propri interessi personali, e pensano in questo modo di trovare un altro lavoro o di mettersi in proprio. La qualifica così diviene un passo in avanti verso la realizzazione di un proprio progetto di vita.

GRAFICO 3.III - Per quali motivi hai scelto di frequentare un CFP?

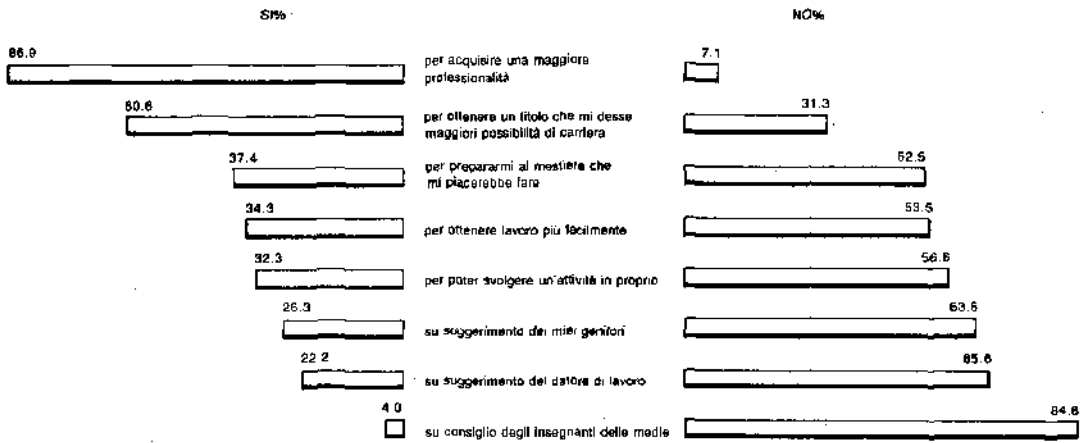
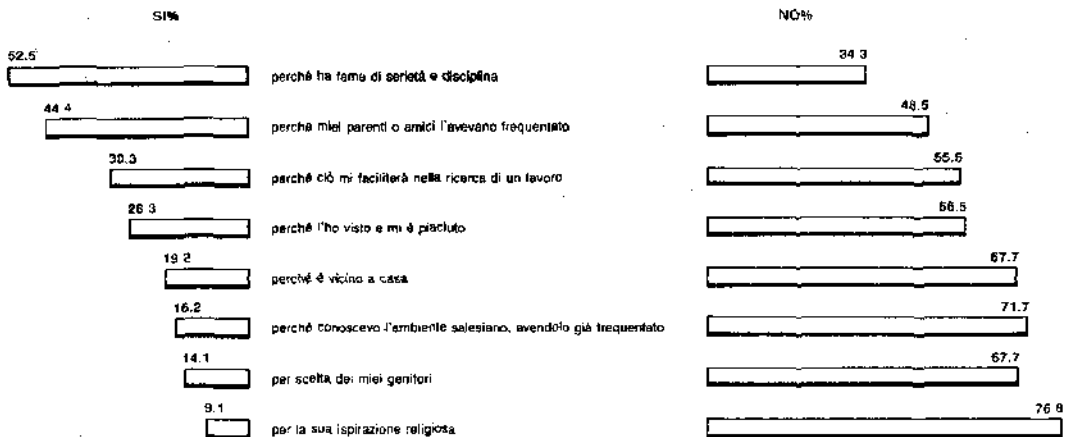


GRAFICO 3.IV - Per quali motivi hai scelto un CFP gestito dai Salesiani?



La spinta dei genitori è sicuramente importante per i più giovani: sono gli stessi compagni di classe adulti a rilevare che, in diversi casi, i più giovani mancano di motivazioni serie ed autonome, divenendo elemento di disturbo, a meno che la prevalenza di figure adulte nel gruppo corso non li condizioni positivamente. L'influenza della famiglia su questi giovani è sottolineata anche dall'indagine CENSIS altre volte richiamata, che evidenzia un rapporto generazionale fondato sull'accettazione degli schemi culturali proposti dal nucleo familiare, anche in rapporto alle scelte scolastiche e professionali (pag. 35).

A questa serie di motivazioni, se ne aggiunge un'altra, spesso decisiva: l'interesse personale. Essa emerge non dal questionario, ma dalle risposte classificate come 'altro' e dalle interviste a studenti e adolescenti. Diffuso soprattutto tra gli elettronici, l'interesse personale significa sia interesse per la materia specifica che desiderio di una più ampia cultura, di tipo tecnico più che umanistico.

In questo si può trovare, in certi casi, anche una componente di autoaffermazione, legata probabilmente alla modesta estrazione sociale: ciò è evidente ad esempio nelle parole di uno studente di elettronica: «tutti hanno degli attestati. Non voglio fare l'ignorante!».

Per quanto riguarda la scelta di un CFP gestito dai Salesiani, la lettura dei dati offre spunti interessanti e sorprendenti, come appare anche dal grafico 3.IV.

In primo luogo, non troviamo, al di fuori della prima, che riguarda il 52.5%, motivazioni accettate da più della metà degli intervistati. Sono maggiormente condivise le risposte negative: vi si può leggere una certa indifferenza nei confronti dell'Ente gestore del Centro e della sua identità religiosa. Questo trova conferma nelle risposte libere («non so», «il tipo di gestione mi era indifferente», «ci sono arrivato per caso»...), numerose delle quali di carattere strumentale («è uno dei pochi esistenti», «è l'unico che ho trovato», «c'era il corso che mi interessava»...), e soprattutto nel fatto che l'ispirazione religiosa è all'*ultimo posto* tra i motivi che hanno determinato la scelta.

Meno del 10% ha scelto il Centro per la sua proposta cristiana di valori; predomina invece un atteggiamento strumentale verso la scuola salesiana, in quanto garante di un insegnamento rigoroso in un ambiente disciplinato (52.5%) e per il suo prestigio di fronte alle aziende, che renderà più facile la ricerca di un lavoro (30%).

Un'altra serie di motivazioni riguarda l'immagine complessiva che il

Centro salesiano sa offrire agli utenti, non solo per quanto riguarda la attività didattica, ma anche per lo 'stile' caratteristico che lo anima: in questo senso, l'esperienza di amici e parenti, il contatto diretto attraverso una visita o una frequentazione più intensa hanno un peso notevole nel determinare la scelta. Del tutto estrinseche sono le due restanti motivazioni: la vicinanza a casa, non secondaria trattandosi di una scuola serale, e il parere dei genitori, che, come già detto, riguarda soprattutto i più giovani.

È interessante ora confrontare questi dati con quelli provenienti dall'indagine del 1986 sui qualificati degli altri Centri salesiani della Lombardia. Anche nella rilevazione precedente erano predominanti (e condivise da una notevole maggioranza) le motivazioni della fama di serietà e disciplina del CFP (81%) e della facilitazione nella ricerca di lavoro (57%), tuttavia, l'ispirazione cristiana del Centro, benché al quarto posto, era pur sempre elemento preferenziale per il 46% degli intervistati. Già allora riconoscevamo che

«i CFP salesiani operano in una società fortemente secolarizzata; non stupisce certo il fatto che i giovani (e le loro famiglie) preferiscano questi Centri a quelli pubblici o ad altri di diversa ispirazione più per la loro efficienza che per la proposta religiosa».

ma anche sottolineavamo che,

«pur ritenendo l'efficienza un valore importante da perseguire, occorre stare in guardia affinché essa non si imponga agli occhi degli utenti come criterio primo di valore, oscurando l'impostazione ideale di fondo» (p. 72).

La logica che deve animare questo come ogni altro CFP è quella del servizio nei confronti di una utenza che non necessariamente si riconosce nell'impostazione ideale del Centro. Per questo, lo sforzo primo deve andare nella direzione di un'offerta formativa in grado di soddisfare le richieste di professionalità aggiornata in campo tecnologico e culturalmente solida.

Tuttavia, trattandosi di 'formazione', è necessario utilizzare gli spazi che il CFP serale offre (necessariamente ristretti) per una proposta di valori che, evitando ogni forma di controproducente proselitismo, stimoli nel lavoratore, l'acquisizione di una coscienza critica nei confronti della realtà in cui opera e la ricerca di un senso più profondo al suo agire.

Una seconda osservazione intorno alla centralità dell'ispirazione ideale del Centro riguarda la necessità che comunque gli educatori abbiano una convergenza almeno minima sulla proposta formativa dell'Ente, che va periodicamente verificata ed approfondita. In questo infatti consiste un elemento di forza di molti Centri convenzionati, che favorisce la creazione di un clima

riconoscibile tanto all'esterno quanto agli occhi degli utenti, e perciò formativo.

Un riconoscimento di questo viene dalla già citata indagine della Provincia di Brescia, secondo la quale

« il clima maggiormente collaborativo e non conflittuale dei CFP convenzionati... sembra dovuto all'adesione di gran parte del personale ad ipotesi pedagogiche e/o culturali omogenei, che producono una sorta di filosofia del Centro immediatamente 'palpabile' » (p. 74).

In questo clima sostanzialmente sereno si possono conseguire validi risultati, come l'elaborazione di un progetto formativo specifico, la collaborazione fruttuosa tra insegnanti, e quindi l'interdisciplinarietà e l'integrazione tra insegnamenti teorici e pratici.

Due domande richiedevano esplicitamente un giudizio sull'esperienza di Formazione Professionale ancora in corso, la prima riguardante la preparazione culturale e civile, la seconda quella professionale: un giudizio pienamente o parzialmente positivo è espresso dal 94% degli intervistati per il primo quesito e dal 92% per il secondo.

Ai giovani è stato chiesto inoltre di avanzare suggerimenti sui programmi e/o sui metodi: la gran parte (i tre quarti relativamente ai programmi e il 69% sui metodi) non ha proposto niente o ha ritenuto valido ciò che già c'è; poche e minoritarie le indicazioni espresse.

Riguardo ai programmi, emerge soprattutto la richiesta di una maggiore pratica (circa il 10%): un'indicazione comprensibile, ma da superare accuratamente, per evitare la ricaduta nella logica dell'addestramento professionale. Per il resto, isolate richieste di un maggior numero di ore di cultura, di matematica, di elettrotecnica, di inglese si contrappongono ad altrettanto solitarie istanze di abolizione della cultura o della religione.

Più ampio il ventaglio delle proposte circa i metodi: una quota di circa il 13% affronta il rapporto con gli insegnanti, avanzando richieste di maggior tolleranza e rispetto verso i giovani, di più seria preparazione... Sono rimozioni presenti in qualunque istituzione formativa (e che non hanno trovato riscontri particolari nei colloqui avuti con i corsisti); tuttavia offrono l'occasione per aprire una parentesi relativa alle difficoltà dell'insegnamento nella scuola serale. La stanchezza fisica e psicologica dopo una giornata di lavoro, lo scarso tempo a disposizione, l'atteggiamento concreto dei corsisti, spesso poco inclini all'approfondimento teorico, le difficoltà di coloro che sono reduci da insuccessi scolastici... ostacolano l'apprendimento di contenuti tecnici complessi. Il compito è difficile per gli insegnanti, consapevoli della necessità

di raggiungere almeno risultati minimi di competenza tecnica attraverso uno studio personale. Il CFP non è una 'scuola facile' che distribuisce qualifiche a poco prezzo: il suo compito principale, al di là di ogni acquisizione tecnologico-operativa, è la creazione di una mentalità in grado di gestire il cambiamento, attraverso uno sforzo di apprendimento continuo.

È anche, però, necessario avviare una riflessione sulla didattica per gli adulti che la situazione richiede: non si può utilizzare la metodologia scolastica tradizionale per persone che hanno già un'esperienza lavorativa, ma bisogna elaborare metodi e materiali didattici adeguati, nonché strumenti di valutazione formativa, che cioè favoriscano il recupero delle nozioni non apprese.

I contenuti vanno verificati nella loro utilità, in base a precisi obiettivi didattici, sfrondando quanto potrebbe distrarre dal loro conseguimento; essi devono essere presentati nel modo più comprensibile ed efficace, in collegamento interdisciplinare con gli insegnamenti affini.

Soprattutto, però, è sulla motivazione e sulla capacità di valorizzare l'esperienza lavorativa che bisogna puntare: se adeguatamente stimolate, esse hanno effetti positivi sulla solidità e sulla permanenza dell'apprendimento.

Tornando alle proposte dei giovani, va notato come non siano state avanzate richieste di aggiornamento dei programmi o di introduzione di tecnologie innovative.

Come ultimo dato significativo, il 15% non ripeterebbe l'esperienza di FP presso un Centro salesiano, a fronte di un 80% favorevole; tuttavia soltanto meno della metà (46.5%) è pienamente soddisfatto dell'esperienza in atto al punto da ripeterla. Più di un quarto degli intervistati cambierebbe completamente tipo di formazione: un dato significativo, che mette in luce come spesso la scelta di un indirizzo sia fatta in base ad una conoscenza superficiale dell'offerta formativa, e come gli stessi istituti debbano presentare una chiara 'fotografia' di quanto propongono, con precise indicazioni sugli insegnamenti impartiti e sui curricula.

Infine, un 10%, probabilmente anche sotto l'effetto della stanchezza di fine anno formativo (l'indagine è stata effettuata a maggio), abbandonerebbe volentieri la formazione.

#### **4. Per concludere**

Siamo giunti al termine della nostra ricognizione: le ipotesi formulate durante il percorso hanno trovato conferma nel corso dell'indagine, dimo-

strandano come, nel complesso, i giovani, che abbiamo considerato, si accostino alla FP in maniera attiva e con atteggiamento progettuale.

Spesso fortemente motivati, desiderosi di arricchire le proprie competenze e migliorare così la propria preparazione al lavoro (visto come occasione decisiva di autorealizzazione), un buon gruppo di questi giovani mostra un approccio al CFP fattivo e pragmatico.

A loro il CFP non può che rispondere allo stesso modo, offrendo un 'pacchetto' formativo valido e flessibile, del quale i giovani possono valutare l'efficacia nel diretto confronto con la realtà lavorativa.

Accanto a questi, però, permangono nell'utenza atteggiamenti meno positivi e lineari, che probabilmente hanno origine nella 'cultura' della zona (ma la verifica di una tale ipotesi esula dal nostro compito).

Ci riferiamo, ad esempio, all'atteggiamento verso il lavoro che privilegia il guadagno e la carriera e pone agli ultimi posti valori solidaristici come l'utilità sociale e i contatti umani.

Ci riferiamo all'utilitarismo di coloro che vedono la FP solo in funzione dell'acquisizione di abilità operative che permettono di affrontare meglio le proprie attuali mansioni, e rifiutano le proposte di un più impegnativo studio teorico dei problemi.

Ci riferiamo all'atteggiamento superficiale di coloro che sottovalutano l'insegnamento di cultura generale (rifiutando così un allargamento dei propri orizzonti conoscitivi) e non si interrogano neppure sul significato profondo dell'ispirazione ideale del Centro.

Più volte, nel corso del lavoro, abbiamo parlato a questo proposito di mentalità e di carenze culturali, che finiscono con l'ostacolare l'innovazione e con l'impedire un adeguato sviluppo.

Di fronte a questo, da parte del CFP deve venire una organica 'proposta culturale' specifica per la situazione in cui opera, che si collochi all'interno della più globale proposta formativa salesiana e del progetto educativo del Centro.

Elaborata e condivisa da responsabili del CFP, docenti e studenti, essa deve puntare a collocare quanto si insegna a livello tecnologico in un più ampio contesto che presenti l'attuale situazione problematica del lavoro e della FP, evidenzia le interconnessioni tra questi due mondi e presenti ai giovani quella 'sfida della complessità' sulla quale si gioca il suo futuro.

Un progetto che punti alla crescita della professionalità (nel significato ampio del termine che più volte abbiamo delineato), ma che nel contempo



presenti una visione del lavoro vivificata dai valori della solidarietà, dell'equità e della dignità umana.

Tale proposta, fornendo gli obiettivi, dovrebbe anche indicare i metodi per raggiungerli, affrontando la fase operativa e non solo quella progettuale (evitando così i rischi dell'astrazione).

Questa potrebbe essere un'occasione per affrontare nella giusta luce problemi e situazioni (rigore o comprensione verso alcuni comportamenti; la valutazione...), che altrimenti finiscono col radicalizzarsi.

Riteniamo che sia su questa crescita di carattere culturale, ancor più che sul pur necessario aggiornamento della formazione tecnica, che il CFP deve puntare per mantenere alto il proprio livello di qualità.

Un elemento che resta ancora da valutare è il cambiamento che la qualifica apporta alla vita lavorativa dei giovani qualificati. Le aspettative del 63% dei giovani intervistati che si attendono un miglioramento verranno soddisfatte? Tale miglioramento riguarderà (solo) un aumento di retribuzione o (anche) un'effettiva crescita della qualità della vita lavorativa, oppure l'assunzione di nuove responsabilità? Sarà legato effettivamente alla qualifica o sarà soprattutto frutto dell'iniziativa personale? Il cambiamento avverrà solo con il trasferimento da una ditta ad un'altra, oppure anche all'interno delle piccole aziende è possibile che si realizzino processi di mobilità verso l'alto? Un attestato di qualifica regionale è realmente spendibile sul mercato del lavoro?

Per dare risposta a questi interrogativi, l'attuale ricerca prevede una seconda fase, nella quale, a distanza di un anno dalla precedente rilevazione, un campione significativo dei giovani qualificati verrà sottoposto ad un questionario su questi temi.

In questo modo, si vorrebbe avviare una valutazione continuativa dell'efficacia dell'intervento formativo offerto dal CFP CNOS/FAP di Brescia, e ricavarne utili indicazioni sulle dinamiche del mercato de lavoro, che andranno a beneficio dell'attività futura dei formatori.

# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

a cura di Natale Zanni

ISFOL, *Rapporto ISFOI. 1988*, Milano, Franco Angeli, 1988, pp. 460.

Già nel numero precedente era stato presentato un flash su tale pubblicazione. Ora viene fatta una presentazione contenutistica più completa per far conoscere meglio gli argomenti trattati.

È una pubblicazione che focalizza, come ogni anno, alcuni aspetti sulla complessa problematica della *Formazione Professionale (FP) e il mondo del lavoro*. In essa si cerca di evidenziare, con dati e con valutazioni, i punti positivi e negativi della FP che «ha segnato nel 1987 una stagione di stasi nei confronti dell'auspicata crescita del sistema». Si pone l'accento sul «da fare», rispetto al «fatto», proponendo «l'elaborazione di un progetto che, tenendo conto della realtà in divenire, amalgami la capacità di ricerca, progettazione e sperimentazione presenti soprattutto nelle realtà locali e nelle diverse istanze istituzionali». I diversi argomenti vengono presentati sempre corredati di dati e considerazioni sulle attività delle singole Regioni, sull'andamento dell'occupazione e sugli effetti prodotti dagli strumenti di politica dell'impiego sia nazionali che regionali e locali.

Dopo la presentazione si inizia con alcune riflessioni sul rinnovamento del sistema: rapporto tra Stato e Regioni, ruolo delle parti sociali, la legislazione regionale e un'ipotesi di omogeneizzazione del sistema FSE. Si prosegue poi con una analisi più particolareggiata del sistema regionale e quello scolastico, evidenziando un insieme di problematiche trasversali ai due sistemi formativi e riportando una notevole quantità di dati che aiutano a vedere l'entità e la complessità del problema. Il terzo capitolo presenta aspetti riguardanti la «formazione per l'innovazione» con particolare atten-

zione ai bisogni formativi nel rapporto uomo-ambiente e a problemi della formazione nella prospettiva degli anni '92 in cui un avvicinamento maggiore con la realtà dell'Europa comunitaria metterà certamente in discussione alcune scelte fatte, in tale campo, nelle diverse Regioni. Nel quarto capitolo viene affrontato il tema «formazione e occupazione» cercando di analizzare il problema italiano dell'occupazionalità in un contesto più ampio dei Paesi dell'OCDE con particolare attenzione a forme di intervento in favore dei giovani. Il quinto capitolo analizza i provvedimenti delle Regioni e degli altri Enti locali in favore dell'occupazione giovanile: dalle politiche statali e regionali, agli interventi delle amministrazioni comunali e provinciali. Il sesto capitolo si focalizza sulla sperimentazione didattica e sui progetti ISFOL attualmente in cantiere per innovare il sistema formativo e aggiornare gli Operatori che trovano sempre notevole difficoltà forse non ad accettare l'innovazione, ma a concretizzarla nel contesto in cui lavorano. L'ultimo capitolo infine, oltre che riassumere le attività dell'ISFOL, presenta una rassegna bibliografica sulla formazione, l'orientamento, l'innovazione tecnologica e la professionalità.

Il Rapporto fotografa, come sempre, la realtà del momento evidenziando un sistema di FP sovente poco considerato in alcune Regioni senza reale motivo, anche perché se è vero che tale sistema ha notevoli limiti, è anche vero che non ci sono molte alternative per creare una professionalità di base diffusa, pronta ad implementarsi e trasformarsi e che in ogni caso un sistema di FP efficiente e ben strutturato, dimostra l'interesse «concreto e fattivo» non solo a parole, per la realtà del mondo del lavoro in generale e della preparazione ad esso in particolare. È una pubblicazione che può essere utile sia per chi opera direttamente nella FP, sia per chi la osserva dall'esterno che vi trova delineata la complessità e nello stesso tempo la ricchezza del sistema di FP a tutti i livelli.

FRIGATO SABINO, *I lavoratori cattolici tra testimonianza e politica*, Leumann (Torino), LDC, 1988, pp. 181.

È un volumetto della collana «Lavoratori - Società - Chiesa», che si propone di far conoscere esperienze legate a movimenti di lavoratori cattolici elaborate in diversi contesti tutte però con l'intento di attualizzare sempre meglio la presenza nel sociale di persone che desiderano realizzare un mondo del lavoro più giusto, più attento all'uomo e ai suoi bisogni sia materiali che spirituali, più attento alla logica cristiana.

Il primo capitolo si focalizza sull'unità religioso-culturale del mondo cattolico alle origini delle ACLI sottolineando problematiche riguardanti le espressioni culturali nel mondo cattolico; sull'egemonia culturale-organizzativa dell'ACI nella fondazione delle ACLI con particolare attenzione all'organizzazione ideologica dei lavoratori cristiani, all'unità sindacale e alla democratizzazione dell'Italia post-fascista; sulla normativa per la costituzione e il funzionamento delle ACLI; sulla metodologia operativa

delle ACLI. Il secondo capitolo affronta il tema: coscienza cattolica e azione socio-politica dall'unità alla distinzione nell'evoluzione politica delle ACLI. È un capitolo che cerca di focalizzare aspetti inerenti l'ideologia cattolica e l'affermazione della civiltà cattolica: le ACLI « movimento operaio cristiano », per la conquista cristiana dei lavoratori; la vocazione politica delle ACLI; il travaglio spirituale delle ACLI e l'istanza di una nuova metodologia teologica. Il terzo capitolo presenta l'ipotesi « socialista »: dalla distinzione al dualismo tra coscienza cristiana e azione socio-politica evidenziando il « ruolo vulcanico » delle ACLI; la strategia aclista nel contesto sociale ed ecclesiale degli anni '60; l'ipotesi socialista e le sue immediate ragioni con le implicanze poi in campo ecclesiale a livello di gerarchia e di riflessioni « teologico-metodologiche » ed infine le carenze teologico-culturali nella sperimentazione aclista. Il quarto capitolo cerca di analizzare l'approfondimento culturale e teologico particolarmente nell'ultimo ventennio: un modo originale di impostare il rapporto coscienza cristiana e impegno socio-politico, sintetizzato dalle parole « perizia laica ». Nel quinto ed ultimo capitolo viene presentato il Movimento Cristiano dei Lavoratori (MCL): la sua nascita; le premesse teologico-culturali del MCL sottolineando lo sforzo per la ricerca di una unità tra coscienza cristiana e impegno socio-culturale dei cattolici.

È un volumetto che contribuisce certamente a far conoscere maggiormente l'impegno ed il travaglio delle ACLI e del MCL in campo sociale e nel mondo del lavoro.

AECA, *Progetto integrato per il recupero e l'inserimento di ragazzi handicappati*, Ferrara, Città del ragazzo, 1987, pp. 285.

È un volume doppio n. 4 e 5 della Collana studi e ricerche dell'Associazione Emiliana Centri Autonomi di Formazione Professionale (AECA). Si tratta di un rapporto di ricerca sulla progettazione formativa, realizzato presso il CFP Città del Ragazzo di Ferrara.

Nella prima parte viene affrontato il non facile problema dell'inserimento nel mondo del lavoro di giovani portatori di handicap della provincia di Ferrara. Dopo la presentazione dell'architettura della ricerca si focalizzano le problematiche inerenti l'accesso al lavoro di giovani portatori di handicap fra formazione e occupazione. Quindi si cerca di analizzare il problema locale: handicap e FP a Ferrara (storia, attività, problemi della « città del ragazzo » di Ferrara); tendenze economiche ed occupazionali del comprensorio ferrarese con particolare attenzione all'analisi socio-economica del mercato del lavoro, alla struttura produttiva in provincia, all'impegno degli Enti locali per l'inserimento lavorativo di soggetti portatori di handicap con tutti gli aspetti economici connessi ed alla sensibilità degli organismi sociali di fronte al problema generale. Nel quarto capitolo si cerca di evidenziare aspetti riguardanti l'inserimento socio-professionale di soggetti portatori di handicap in una comunità sottolineando la necessità di approfondire maggiormente diversi aspetti del problema

per analizzarlo nella sua globalità superando una «cultura dei servizi» con una «cultura dei bisogni». Il quinto e il sesto capitolo cercano di porre l'attenzione sulla politica dei servizi sanitari, socio-assistenziali e formativi per i portatori di handicap e sul problema dell'integrazione scolastica degli handicappati nella scuola dell'obbligo. Nel settimo ed ultimo capitolo della prima parte si esaminano le problematiche relative all'inserimento lavorativo del portatore di handicap tra dinamiche del sistema formativo e vincoli del sistema occupazionale.

Nella seconda parte viene affrontato il tema: fasce di professionalità e mansioni di lavoro per giovani portatori di handicap nell'ambito di unità aziendali nella provincia di Ferrara. Si inizia presentando le modalità con cui è stata impostata la ricerca. Si prosegue poi analizzando i casi aziendali e il ciclo produttivo nel settore agricolo/lorovivaistico; nel settore tipografico; nel settore abbigliamento e nel settore meccanico, cercando di focalizzare l'attenzione su come si svolge il lavoro, sulle caratteristiche tipologiche della struttura tecnologica e dei modelli di organizzazione del lavoro delle unità aziendali sottoposte a indagine ed infine sulle tipologie dei livelli di handicap. Il lavoro viene concluso ponendo in relazione tra loro «i diversi sistemi (osservati nelle fasi analitiche), ovvero il sistema-azienda ed il sistema di abilità e caratteristiche dell'handicap».

È un volume che ha dei destinatari ben precisi che però può servire bene per far comprendere meglio alcuni problemi generali sulla FP in tale campo che in ogni caso dovrebbero essere almeno conosciuti anche da chi interviene nella realtà concreta di ogni giorno in situazioni diverse da quelle descritte nel volume.

*AECA, Il linguaggio LOGO: uno strumento per la formazione degli allievi con handicap, Bologna, Magic Bus, 1988, pp. 160.*

È un volumetto della collana «studi e ricerche AECA» (il n. 6) che presenta la sperimentazione dell'ultima parte del progetto: «formazione dei formatori», operanti nel «settore handicap» realizzata nella Regione Emilia Romagna con lo scopo di «sensibilizzare i formatori all'uso del PC quale ausilio adeguato a favorire itinerari di apprendimento anche per allievi portatori di handicap».

In esso vengono illustrati dei momenti di tale progetto formativo relativi agli anni 1985-1987. Nella prima parte si analizzano a grandi linee i «contenuti e le caratteristiche educative del progetto, partendo comunque da una prospettiva più generale che fa riferimento alle problematiche inerenti il rapporto informatica-didattica, fino ad affrontare le potenzialità del linguaggio LOGO in ambiti educativi che prevedono interventi con soggetti portatori di handicap di tipo psichico lieve e medio lieve». Nella seconda parte vengono presentate 5 esperienze formative con ragazzi handicappati: esperienza del CFP di «Città del Ragazzo» di Ferrara; esperienze del CFP «Don Magnani» Enaip e «A. Simonini» di Reggio Emilia; esperienze CFP «S. Petronio» e ECAP-CGIL di Bologna. Di ogni esperienza si presentano le carat-

teristiche peculiari; si descrivono le tappe più significative che hanno guidato la sperimentazione presentando alcuni esempi realizzati dagli allievi durante il periodo sperimentale e si fanno delle osservazioni generali sui risultati ottenuti e il relativo software utilizzato.

È un volumetto che descrive un'esperienza interessante evidenziandone alcune problematiche tra le più significative, senza però entrare troppo in dettagli. Può essere comunque utile a chi desidera approfondire delle possibilità formative dell'informatica nella didattica. Opportunità che aumentano sempre di più sotto la spinta delle nuove tecnologie e in particolare delle nuove tecnologie informatiche, sia per gli interventi di formazione professionale «tradizionali», sia per l'integrazione e l'inserimento lavorativo di soggetti portatori di handicap.

*RIFORMA della Secondaria Superiore e insegnamento della pedagogia*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 278.

È un volume che riporta gli ATTI del Convegno di Scholè svoltosi a Brescia il 15-17 dicembre 1987 sulle diverse problematiche legate alla riforma della secondaria, un tema vecchio e nuovo nello stesso tempo, che ha comunque un certo interesse nella FP.

Inizia con due relazioni introduttive: la prima sui modelli di riforma della scuola secondaria superiore e la seconda sull'insegnamento della pedagogia della nuova secondaria. Prosegue quindi riportando gli interventi che affrontano molti aspetti del problema: da semplici tentativi di «identikit» di una scuola secondaria possibile che raggiunga non un minimo necessario ma un massimo, compatibilmente con i limiti di tempo disponibili; ad aspetti di ricerca pedagogica e crisi della «provincia pedagogica» con osservazioni sulla nuova condizione studentesca; al problema della personalizzazione della cultura e della continuità formativa; alla filosofia delle riforme; alle problematiche inerenti a scuola e professionalità ed alla necessità di una certa differenziazione in un progetto organico; al sapere formale sistematico e non sistematico con tutto ciò che riguarda le problematiche sulle discipline; al nuovo analfabetismo di ritorno e l'esigenza di una scuola seria e ben strutturata; alla necessità di cercare un «sapere guida» ed infine all'opportunità di porre nel curriculum formativo tale disciplina per una «alfabetizzazione» pedagogica.

Come si vede gli argomenti trattati sono molti e questo, in un certo senso può essere stato un limite al necessario approfondimento dei temi affrontati che generalmente si fermano ad una presentazione generale. Il fatto poi che siano stati in molti ad intervenire (gli interventi riportati sono 24), da un lato ha aiutato molto a vedere il problema da varie angolature dall'altro però ha reso il discorso molto frammentato non aiutando in un sintesi che sarebbe necessaria in un tema di notevole interesse anche per la formazione professionale.

