

3 EDITORIALE

DOCUMENTI

---

- 19 Problemi e Prospettive dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni  
Conclusioni elaborate dalla Consulta nazionale C.E.I. per la Pastorale Scolastica

STUDI

---

- 25 Angelo Ferro  
Prepararsi a lavorare in Europa
- 41 Pina Del Core  
Istruzione obbligatoria prolungata: aspetti psicologici del problema
- 55 Giuseppe Pellitteri  
Grafinformatica

ESPERIENZE

---

- 61 Vittorio Pieroni  
Undecimo: dar lavoro ai carcerati

VITA CNOS

---

- 87 Cinzia Fabrocini  
Un progetto di formazione di esperti CNOS nella Utilizzazione di software didattico e in tecniche della comunicazione multimediale
- 107 Luigi Coffele – Umberto Tanoni  
Il CFP come una fabbrica ?

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

- 113 Natale Zanni (a cura)

*Diversi fatti hanno contribuito in questi tempi a riportare l'attenzione della società sopra la formazione.*

*Li vogliamo richiamare attraverso le parole dell'On. Livio Labor, presidente dell'ISFOL, al momento della presentazione del Rapporto: «Oggi (22 novembre 1989) si riconosce a livello europeo che la creatività personale è più importante delle capacità acquisite e che i sistemi educativi passano da una cultura di dipendenza subordinata ad una di imprenditore autonomo. Nello stesso tempo i sistemi produttivi passano dalla ripetitività e dalla chiusura del lavoro a catena non solo ad un lavoro di gruppo, ma soprattutto ad un mutamento di ruolo dei lavoratori, ruolo di controllo e di diffusa responsabilità personale». Da qui la richiesta al sistema formativo del Paese, sia esso scolastico che di formazione professionale, di «produrre» un nuovo tipo di formazione, capace di sviluppare al meglio le possibilità di ogni giovane, vedendo in lui la «risorsa fondamentale» della società. Letta in forma superficiale questa esigenza, potrebbe dar adito al pericolo di subordinare il fatto formativo a quello produttivo, anche se non si può negare un'effettiva interdipendenza. Letta, però, nel contesto sociale di una diffusa ricerca delle qualità della vita e perciò di autorealizzazione della persona, si ricompono l'equilibrio tra i due sistemi formativo e produttivo.*

## **Il sistema di Formazione Professionale**

*Sorge spontanea la domanda quale sia effettivamente la ricaduta di tale problematica sul sistema di FP.*

*La prima risposta nasce dalla constatazione della crescente domanda formativa e del notevole incremento dell'offerta formativa da parte delle Regioni.*

*Nel 1988-89 abbiamo un forte aumento dei Corsi: 19.741 (8.804 di 1° livello; 2763 di 2° livello; 6.326 di formazione sul lavoro; 1775 corsi speciali; 73 altro), distribuiti geograficamente 4.662 al Nord Occidentale, 5952 al Nord Orientale, 2294 al Centrale, 6833 al Meridionale. Di questi 3.723 riguardavano l'Agricoltura; 6.363 l'Industria e l'Artigianato; 9.063 le Attività terziarie; 1.024 non classificabili.*

*Sono stati frequentati da 369.389 allievi (170.163 di 1° livello; 49.443 di 2° livello; 118.009 di formazione sul lavoro; 31.095 di corsi speciali; 17.923 non classificabili).*

*Rimarchevole lo sviluppo dei corsi di 2° livello, dei corsi di formazione sul lavoro, e dei corsi speciali.*

*Accanto ai giovani, aumenta sempre più il numero degli adulti. Dai bilanci di previsione delle Regioni risulta aumentata nel 1988 anche la spesa per la formazione professionale arrivando a L. 1.952 miliardi e 600 milioni (il 21,7% in più rispetto al 1987).*

*Se però, volessimo dalla quantità passare alla valutazione della qualità, ci troveremmo in difficoltà non tanto per le diverse denominazioni e consistenze dei corsi, quanto perché mancano i parametri comuni attraverso i quali realizzare tale operazione. (L'arguire, però, da questa inadempienza dello Stato e delle Regioni l'inefficienza del sistema è per lo meno arbitrario. La situazione di alcune Regioni è patologica e dipende da tutt'altri fattori, di cui è vittima anche la Formazione Professionale).*

*Il Rapporto ISFOL 1989 mette in rilievo alcuni fatti che impongono allo Stato e alle Regioni il superamento di questa situazione. La riforma operata dalla Comunità Europea riguardo ai Fondi Strutturali costringe lo Stato a fare un Piano Nazionale di Formazione Professionale che non può limitarsi a censire e coordinare le proposte regionali. A loro volta le Regioni sono chiamate a stendere un piano, che non può essere la sommatoria finale dell'insieme dei progetti da ammettere ai contributi.*

*Se questa logica programmatoria si estenderà dai progetti FSE a quelli regionali, ne verrà « la possibilità di perseguire la formulazione, la preparazione e l'attuazione di una politica di interventi pubblici innestata in modo coerente e funzionale nelle politiche di sviluppo economico e territoriale, e stimolerà a procedere ad una allocazione ottimale delle risorse sotto il profilo sia economico che qualitativo ».*

*Nello stesso tempo è in corso tra le Regioni un processo, per cui, attraverso la delega agli Enti locali delle funzioni amministrative relative alla FP, si riserva alla Regione stessa un ruolo di programmazione, di coordinamento, di controllo, di verifica e valutazione.*

*Essa è chiamata a coordinare i diversi interventi che opera a sostegno dell'occupazione con quelli dello Stato, e, in questo contesto a collocare anche la FP.*

*In questo modo diventa possibile, attraverso l'analisi dei fabbisogni e l'elaborazione delle politiche, individuare progetti a medio-lungo termine. Così è assicurata la possibilità di offrire supporti di qualità alla progettazione, attraverso iniziative formative, e l'aggiornamento dei docenti.*

*L'azione della Regione non si limiterà più al controllo amministrativo e burocratico, ma animerà l'azione formativa, la sosterrà effettivamente ne valuterà l'efficacia e ne riconoscerà la validità.*

*L'operazione riuscirà efficace in proporzione anche al coraggio di coinvolgere nelle sue diverse fasi non solo i politici e gli amministratori pubblici, ma gli stessi dirigenti e gli operatori di FP.*

*Nel tentativo di dare una risposta sopra la qualità della FP, però, ci possono essere utili i risultati di due ricerche, pubblicate in questi tempi. La prima del 1988, a cura di Vito Orlando, si riferisce a quattro CFP/CNOS/FAP della Regione Puglia (Bari, Cerignola, Manduria e Lecce) e coinvolge 496 alunni e 534 exalunni. Gli alunni richiesti delle motivazioni che li hanno determinati a scegliere un CFP indicano le seguenti: esso aiuta a trovare un lavoro (60,71%); dà una migliore qualifica (57,9%); offre maggior possibilità di guadagno (12,2%). Riguardo alla Scuola, alcuni affermano di non gradire il tipo di scuola tradizionale (18,1%); rilevano il fallimento nella scuola media (13,9%) e preferiscono corsi brevi (19,2%) e gratuiti (11,3%). Non mancano forme di condizionamento sociale: disoccupati, pensano di studiare (14,9%); desiderano lavorare al più presto per aiuto alla famiglia (12,1%).*

*Analizzate le attese che essi portano nella frequenza ai corsi di FP, prevale di gran lunga il desiderio di poter ottenere un buon posto, (60,9) e, con valori percentuali uguali, il desiderio di accrescere le conoscenze e quello di raggiungere la maturazione della personalità (35,3%). Segue quello di ottenere una buona qualifica (34,1%).*

*Richiesti del loro gradimento, il 45,6% assicura che l'attuale corso è tra ciò che più li sta influenzando per la loro crescita e la loro preparazione professionale. Prevalgono l'apprezzamento per il Centro e l'ammirazione e la stima per i propri docenti. Non mancano i rilievi negativi per il ritardo nell'avvio delle attività formative, dovute a particolari circostanze della Regione, e così le richieste di maggiore comprensione e di maggiore chiarezza didattica da parte dei docenti. Alcuni insistono per attività integrative a quelle dei corsi e soprattutto per altre iniziative dopo i corsi, per facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro.*

*Per gli exalunni del decennio 1976-1985: su 3.700 schede inviate ne sono state restituite compilate 534.*

*Di essi svolge un'attività lavorativa il 70%, mentre il 30% è attualmente disoccupato; il loro numero cresce quanto è più recente l'anno in cui hanno conseguito la qualifica, ad indicare le difficoltà di inserimento nel mondo del lavoro. Un giovane su quattro lavora in campi affini alla qualifica conseguita. L'8,6% ha conseguito un impiego pubblico; l'11,2% si è arruolato in un'arma; il 10,7% lavora nel settore terziario; il 14,4% è impegnato nel settore artigianale. Dal 1981 in poi cresce la percentuale di quelli che lavorano in proprio. Poco meno del 30% ha trovato lavoro dopo pochi mesi; un altro 10% circa ha atteso circa un anno; il 28% ha dovuto attendere due anni e anche di più.*

*Pur essendo il campione di tale inchiesta piuttosto limitato sia come consistenza sia come riferimento ad una zona, dove la disoccupazione giovanile rappresenta il 63,8% di quella di tutta la nazione, i risultati sono fortemente significativi come qualità dei giovani che frequentano il CFP (solo il 32% per rifiuto o difficoltà scolastiche), come apprezzamento della qualità della formazione offerta (45,6%) e come tasso di occupazione (70%).*

*Più consistente il campione esaminato dallo studio-ricerca finanziata dal Ministero del Lavoro e realizzata nel 1988 dal Laboratorio CNOS/*

FAP, istituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Pontificia Salesiana.

Si tratta di 6.749 allievi di CFP, distribuiti su 8 Regioni (Piemonte, Veneto, Emilia Romagna, Umbria, Lazio, Abruzzo, Puglia, Sicilia) pubblici o convenzionati (con allievi in lieve maggioranza maschi). Come carriera scolastica: il 95,7% sono in possesso della licenza di scuola media e il 37% sono drop-out della Scuola Secondaria Superiore, soprattutto degli Istituti tecnici e degli Istituti professionali (alcuni perché bocciati; altri perché dicono di aver sbagliato la scelta della Scuola; altri ancora perché non la trovano corrispondente alle proprie aspettative).

Richiesti in primo luogo se sarebbero disposti a fare la stessa scelta del CFP, potendo tornare indietro, il 62,2% risponde positivamente; il 17,9, pur rimanendo nel CFP, vorrebbero cambiare settore; il 16,5 risponde negativamente.

Dichiarando le motivazioni della loro scelta, gli allievi dei Corsi di base affermano che il CFP permette di fare il lavoro che piace (76,0%), favorisce l'inserimento nel mondo del lavoro (74,5%) e gode di un programma formativo pratico (71,7%).

Indicano nella scelta: la serietà del CFP per il 63,2%; la brevità del corso per il 60,7%; la possibilità di recupero per il 52,6%; la facilità del percorso per il 51,6%. Altre motivazioni raccolgono percentuali molto più basse. Solo il 18,4% dichiara di non avere alternative.

L'area maggiormente apprezzata è quella tecnico-pratica, che sviluppa le abilità pratiche e, connessa con quella, la preparazione a fare il proprio lavoro da solo o con altri. Successivamente viene l'area della cultura generale, poi la preparazione ad impegnarsi nel campo sociale e sindacale, e, buona ultima, l'area scientifica.

Il grado di soddisfazione nei confronti dei CFP riguarda un po' tutti i settori, ma in particolare la qualifica che veicola direttamente nel mondo del lavoro, il modo di preparare al lavoro, la preparazione dei docenti e l'orientamento scolastico-professionale.

Anche da questa inchiesta risulta la valutazione positiva da parte degli Allievi dei CFP, a cui corrisponde quella dei 421 operatori di FP inchiestati che tendono a giudicare la preparazione data dai CFP in modo per lo più positivo, oscillando tra la definizione di «molto buona» e «sufficiente», con lievi punte di criticità.

## **Interazione Scuola e Formazione Professionale**

*La stessa inchiesta, al fine di individuare « i percorsi formativi della FP e della Scuola », si è riferita a 3.067 allievi del biennio di Scuola Secondaria Superiore (Nord 39,0%; Centro 29,6%; Sud 31,2%) in maggioranza maschi (55,4%) e impegnati nelle Scuole di indirizzo tecnico-professionali (58,6%). Come carriera scolastica: sono stati respinti durante la scuola media il 7,3% e durante la Superiore il 18%. In caso di difficoltà oltre al metà (52,8%) sono disposti a ripetere. Una discreta percentuale (22,5%) ha pensato di abbandonare il biennio per la mancanza di voglia di studiare, per la severità degli insegnanti, perché la scuola non corrisponde alle aspettative e perché è il tipo sbagliato di scuola, a loro modo di vedere.*

*Chiamati a manifestare il grado di soddisfazione verso la Scuola si attestano in genere su « abbastanza » ed indicano come motivazioni in particolare il titolo di studio, la preparazione degli insegnamenti, la durata degli studi e il rapporto con gli insegnanti ed il loro modo di insegnare.*

*Rispetto agli allievi del CFP è molto più pronunciato il disagio, così come da parte degli insegnanti del biennio rispetto agli operatori di FP.*

*Fra i 361 docenti del biennio (di scuole statali 85,6%; di scuole non statali cattoliche 11,6%; di scuole non statali laiche 1,4%) richiesti di dare un giudizio complessivo sull'attività formativa della propria scuola, un quinto (20,5%) pensa che stia bene così com'è; i tre quarti circa (73,5%) ne elencano una serie di carenze (scarsa opportunità di aggiornamento (61,1%); carenza di rapporti con il mondo produttivo (57,2%); mancanza di collegialità nella elaborazione degli obiettivi didattico formativi (35,8%); disinteresse degli allievi nei confronti dei programmi (34,3%); scarsa presenza di personale specialistico (34,5%)). Sono carenze più volte denunciate dalla categoria dei docenti, per le quali si stentano a reperire i rimedi, se non limitatamente e a livello di volontariato.*

*Partire, però, da queste carenze e dall'analisi dei fenomeni degli abbandoni scolastici e delle ripetenze, per concludere sull'inefficienza della Scuola, è un passaggio illegittimo, perché entrano in gioco tanti condizionamenti, di cui essa stessa è vittima.*

*Anche il confronto, a cui si è accennato, non è per denigrare l'uno dei sistemi a vantaggio dell'altro. Non si può costruire sulle macerie o del-*

*l'uno o dell'altro. Diventano indispensabili l'interscambio e la interazione, pur nel rispetto della specifica identità, degli obiettivi specifici e delle metodologie specifiche di ognuno dei sistemi.*

*Solo dalla piena vitalità di ambedue può venire la risposta ai problemi formativi complessi in una società complessa. Chiunque preoccupato dell'avvenire dei giovani e delle società non può non augurarsi il superamento delle carenze denunciate e soprattutto di certe ideologie elitarie, retaggio del passato, in un mondo in cui ogni uomo deve trovare la sua più piena realizzazione. Al di là delle enunciazioni dei principi, però, è necessario individuarne i modi ed assicurare agli operatori i mezzi per realizzare questa inversione di marcia; se non si provvede, siamo in pieno demagogismo. Finora ci si è limitati a scaricare sulle spalle dei docenti anche questi compiti, senza abilitarli ad essi attraverso corsi programmati di aggiornamento e senza dotarli delle strutture necessarie. Il Parlamento continua a rivelarsi incapace di portare avanti qualsiasi iniziativa nel campo formativo.*

*In questa fase di stasi legislativa i due sistemi scolastico e formativo, superando gli steccati del passato e le sterili contrapposizioni, devono studiare modi per interagire, nel rispetto della propria identità e struttura. Né la FP deve scimmiettare la Scuola, ripetendo da essa schemi e ordinamenti — è stato uno dei limiti più grossi della FP, imposto dalla burocrazia e dalle politiche sindacali —, né la Scuola deve rivendicare certe situazioni della FP. La convergenza avviene nel servizio che tanto la Scuola quanto la FP sono chiamate a svolgere a favore dei giovani ed a vantaggio della società.*

*Il riferirsi la Scuola al Ministero della PI e la FP alle Regioni ed al Ministero del Lavoro non dovrebbe creare ostacoli insormontabili, soprattutto se andassero in porto le proposte legislative sull'autonomie scolastiche e la riforma del Ministero della PI stesso. Essendo a fianco a fianco a lavorare nella stessa realtà locale, con responsabilità dirette, non ci si potrà sottrarre alla logica della collaborazione.*

*Stando alle opinioni dei politici e dei sindacalisti, sembrerebbe che uno dei motivi di contrapposizione ora tra i due sistemi sia l'innalzamento dell'istruzione obbligatoria. Anche a questo riguardo per buona parte dei docenti associati di area cattolica si ripete la situazione di buona parte dei Genitori associati (Cfr. A.GE-IRSEF «A Scuola fino a 16 anni?»): essi sono su posizioni diverse dai politici e dai sindacalisti.*



L'Associazione professionale UCIIM (Unione Cattolica Insegnanti Italiani delle Medie) nel XVII Congresso Nazionale (Roma, 6-10 dicembre 1988) così si è pronunciata: «Il Congresso, dopo ampia discussione, ha espresso all'unanimità l'orientamento di considerare, per la soddisfazione dell'obbligo fino ai 16 anni, la frequenza da parte dei giovani delle strutture delle varie scuole statali e non statali, come di quelle gestite nell'ambito della Formazione Professionale regionale». Dopo aver messo in evidenza i disagi ed i pericoli di ogni genere ai quali si andrebbe incontro, nell'eventuale pretesa di inserire tutti i giovani in contenitori uguali o quasi, si precisa che «tali due anni non devono aver necessariamente un aspetto assolutamente unitario, ma devono contenere nel complesso un identico bagaglio formativo». Si passa poi ad indicare alcune condizioni a cui deve rispondere la FP per «assicurare un'effettiva parità di opportunità per tutti i giovani, ed una base formativa non dissimile nei fondamenti, anche se diversa nelle attività concrete».

Anche la FIDAE (Federazione Istituti di Attività Educative) «prevede una formazione 14/16 anni impostata in modo flessibile e che dia la possibilità di assolvere l'obbligo sia nella scuola (biennio propedeutico o terminale) sia nella formazione professionale, culturalmente arricchita e non ridotta a semplice apprendistato». Il Movimento Popolare afferma che «il prolungamento dell'istruzione obbligatoria non può non essere accompagnato da una decisa volontà di diversificare le forme di preparazione alla vita attiva realizzate dalle istituzioni scolastiche». E specifica che si tratta di «un biennio flessibile nei modelli organizzativi (come avviene ad esempio in Belgio ed in altri Paesi Europei), che tenga in ampia considerazione, all'interno di obiettivi di base comuni, l'esigenza e la possibilità di percorsi diversi, sia per l'approfondimento disciplinare sia per l'attività professionale e di preparazione al lavoro». E parlando della FP dichiara che essa non è tanto «un settore da salvare» (contrapponendosi a chi lo vuole liquidare) ma rappresenta una scommessa ed una cartina al tornasole per verificare l'effettiva volontà di muoversi verso una scuola meno rigida e finalmente capace di scrollarsi di dosso quello che il Rapporto CENSIS '87 chiamava «il manto dell'uniformità».

Alla base di questi ed altri interventi, che si potrebbero citare, sta la preoccupazione di offrire un'effettiva opportunità a tutti i giovani, nelle lo-

ro diverse situazioni, di godere di un effettivo miglioramento culturale, con particolare attenzione alle cosiddette fasce deboli.

Più articolata la posizione che assumono gli Operatori di FP e i Docenti nello studio-ricerca, di cui si è parlato finora.

Gli operatori di FP inchiestati si dichiarano favorevoli all'innalzamento dell'obbligo nel 70,8%; chiamati a fissare l'anno termine, un quinto sceglie il 14° anno; il 14,5% lo porta al 18° anno; il 10% non risponde e 56,5% è per il 16° anno.

Richiesti se le azioni formative attivate dai CFP potrebbero costituire un canale formativo per la soddisfazione dell'obbligo di istruzione, la stragrande maggioranza risponde positivamente (86,9%); solo l'11,4% risponde negativamente. E motivano tale opinione per il fatto che i CFP forniscono una cultura sufficiente per un buon inserimento nel mondo del lavoro e della società (76,5%), sono i più idonei per chi ha attitudini operative (71,3%) e ricuperano coloro che lasciano la scuola (51,4%).

Sostengono, però, la necessità che venga potenziata l'area culturale (56,8%), siano aggiornati gli operatori (43,7%) e si addivenga ad una ristrutturazione organizzativa (30,1%).

I docenti del biennio inchiestati si dichiarano favorevoli all'innalzamento dell'obbligo il 62,6%; il 30,5% preferisce che esso si concluda al 14° anno, il 13,5% lo porterebbe al 18° anno, e il 49,1% si dichiara per il 16° anno.

Intorno alla possibilità che tale obbligo possa essere soddisfatto nella FP il 48,4% si schiera per il NO e 45,0% per il SI; il 6,6% non risponde. Le motivazioni per la scelta della FP coincidono in gran parte con quelle degli operatori di FP, anche se con meno decisione, e così le integrazioni suggerite. Quei docenti che negano tale possibilità alla FP, giustificano la loro scelta, affermando che i CFP non danno preparazione culturale adeguata, non aprono all'università e possono essere adeguatamente sostituiti da altri tipi di Scuole Secondarie Superiori. Anche se la scelta per il NO è di poco maggioritaria (48,4%) rispetto a quella del SI (45,0%), si tratta sempre di una buona percentuale di Docenti favorevoli alla possibilità che la FP possa svolgere tale servizio in ordine all'innalzamento dell'obbligo.

Al di là dell'ambito istituzionale al quale si riferiscono le risposte favorevoli e contrarie, sta una realtà complessa riguardante un segmento di vita, dai 14 ai 16 anni, di particolare rilevanza e delicatezza, in cui, ac-

canto alle insufficienze personali, giocano le carenze della scuola media, l'approssimazione dell'orientamento, la frettevolezza educativa di tante famiglie, che con il pretesto di salvaguardare la libertà dei figli delegano loro la soluzione di problemi vitali, le rigidità dei sistemi formativi, l'impreparazione degli educatori e una società proiettata in tutt'altre direzioni che quelle educative. Di tale periodo mette in rilievo un aspetto caratteristico Giuseppe Rizzo: «E proprio l'adolescenza è una realtà di difficile definizione, un'età «nuova» e quasi inedita rispetto alle precedenti generazioni, che da una parte tende a prolungarsi come stagione dell'attesa e dell'orientamento, ma dall'altra è sollecitata alla concretizzazione di scelte che finiscono per divenire, come nel campo formativo, irreversibili. Nell'adolescenza si ripropone spesso la drammaticità di una «situazione» di profonda «schizofrenia»: da una parte 14/16 anni sono spinti ad anticipare, talora in maniera selvaggia, molte esperienze che un tempo erano rinviate ad età più matura e in condizioni di maggiori garanzie soggettive, ma anche oggettive. E al contrario molte altre loro scelte tendono ad essere artificialmente rinviate, soprattutto quelle che attengono ad una diretta, anche se graduale, assunzione di responsabilità sulla propria vita ma anche nei confronti della realtà circostante».

Sarà necessaria allora un'analisi seria della domanda formativa, espressa o inespressa, che parte dal giovane, pur avendo presenti le esigenze della società e gli obiettivi a cui tendere. E non si vede, in disaccordo con quello che vanno dicendo i Sindacati Confederati, come non possano giocare nell'interpretazione di tale domanda un ruolo importante le statistiche.

È fuori dubbio che la Scuola e la FP siano chiamate a collaborare fortemente, pur nel rispetto degli ambiti istituzionali, per dare una risposta efficace alla domanda formativa dei giovani, sia a livello dell'obbligo, sia post-obbligo, sia del post-diploma, sia del post-laurea.

Diverse sperimentazioni indicano come percorribile tale via e ne mettono in rilievo la validità e la ricchezza.

Nell'attesa delle soluzioni legislative, conviene moltiplicare le esperienze, le ricerche e le riflessioni sistematiche, in modo che esse possano illuminare tali scelte. Fra esse ne sono state illustrate due, la cui documentazione verrà presentata poi su «Rassegna CNOS».

## **In prospettiva europea**

*Un altro fatto che ha ed avrà sempre influsso sulla formazione riguarda la prospettiva europea.*

*La realizzazione nel 1993 del Mercato Unico Europeo segnerà un'ulteriore tappa per l'eliminazione delle barriere economiche e giuridiche tra i dodici Paesi della Comunità. Scompariranno le dogane; saranno maggiormente unificate le norme tecniche che regolano la produzione; saranno reciprocamente riconosciuti i titoli di studio, i diplomi e le qualifiche professionali; saranno armonizzate la politica monetaria, la legislazione fiscale e quella sociale. Cittadini e beni potranno circolare liberamente nei Paesi della Comunità.*

*Questo comporterà per l'Italia, che da sempre è impegnata in prima linea nel processo di integrazione europea, secondo una sua precisa vocazione, l'impegno per eliminare punti deboli strutturali nel sistema economico, nell'apparato statale, nei pubblici servizi, nelle politiche sociali e fiscali. In tal modo un'operazione, che a prima vista potrebbe sembrare giuridica e economica, diventerà occasione significativa di crescita sociale e politica, una scelta di civiltà. Essa investirà la dimensione etica dell'impegno per la costruzione di una vera Europa dei cittadini e dei popoli, quale fondamentale fattore di crescita e di pace nella comunità internazionale. Con le mutazioni politiche in corso, essa dischiuderà particolari forme di collaborazione e di integrazione anche con le nazioni dell'Est europeo.*

*Quali le conseguenze sui processi e le strutture formative?*

*È già stato accennato ad una, quella dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione da 8 a 10 anni per adeguare l'ordinamento italiano alla media europea.*

*Altre sono già in corso, senza dover ricorrere ad interventi legislativi, quali, a livello culturale, l'acquisizione della dimensione europea e la dotazione di lingue europee; altre a livello scientifico-tecnico, dando maggior consistenza innovativa a tali discipline, e, così a livello tecnico-operativo, rinnovando metodologie e attrezzature. Alla base di tale processo, però, ci sta un cambio di mentalità e di costume che « integri, secondo la verità dell'uomo, la dimensione economica con quella culturale, etica e spirituale e ponga delle giuste istanze di solidarietà, adeguata alle ambizioni della co-*

*struzione dell'unità europea» (Cfr. Dichiarazione del Consiglio Permanente della Conferenza Episcopale Italiana).*

*In prospettiva europea l'Ente Centro Nazionale Opere Salesiane - CNOS ha posto in atto nella Federazione CNOS/FAP e nelle Associazioni COSPES (Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale), PGS (Polisportive Giovanili Salesiane), CGS (Cinecircoli Giovanili Socio-culturali) e TGS (Turismo Giovanile Sociale) da esso promosse, un insieme di esperienze, che si manifestano sempre più significative.*

*Da più anni ha in corso le visite-studio da parte di Dirigenti di FP ad Opere tecnico-professionali dei Paesi della Comunità, favoriti dal fatto che nella maggior parte di essi si verifica la presenza salesiana.*

*Nell'ottobre 1989 una nutrita delegazione CNOS ha potuto visitare alcuni plessi scolastici cattolici e salesiani della Normandia (Institut Lemonnier, S.te Marie de Caen, Esat di Giel), rendendosi conto delle diverse articolazioni della Scuola in Francia (College, Liceo Umanistico, Tecnico, Professionale, Scuola Agraria, Classi particolari...), studiandone l'organizzazione, ed ammirandone lo sforzo di offrire ad ogni giovane, sorretto da un adeguato servizio di orientamento, una risposta efficiente alla sua domanda formativa, anche attraverso il passaggio ad altri ordini di scuola, per stimolare tutti ad una valorizzazione piena delle proprie possibilità. Nello stesso tempo vengono prestati altri servizi sociali, che assicurano lo sviluppo delle diverse dimensioni formative da quelle sportive a quelle della convivenza ecc., in un clima di libertà e di serenità. Lo stato interviene a sostenere le Scuole gestite dallo Stato, come quelle promosse da Associazioni private e vuole la presenza di rappresentanze sociali ai diversi livelli decisionali.*

*Tali visite dovrebbero sfociare in un convegno europeo sul tema «Salesiani nel mondo del lavoro», facendo seguito a quello organizzato a Roma, 9-15 maggio 1982, di cui furono pubblicati gli atti.*

*Sono arrivati ormai al quinto anno di esperienza gli scambi giovanili tra allievi di CFP e giovani tedeschi della formazione professionale promossi dal Centro Nazionale Opere Salesiane - CNOS, dal Centro Italiano Opere Femminili Salesiane - CIOFS e dalla Katholische Jugend Sozialarbeit - KJS (Federazione cattolica degli Enti di servizio sociale per i giovani della Germania federale). Ogni anno una cinquantina di giovani italiani con relativi animatori sono ospiti di Centri Professionali della KJS ed altrettanti tedeschi sono ospiti di CFP del CNOS e del CIOFS, al fine di far prende-*

*re loro coscienza delle realtà maggiormente significative a livello formativo, sociale, religioso e tecnico-professionale dei due Paesi. A questo scopo accanto ad attività professionali quali brevi stage e visite alle aziende, si sviluppa la vita comune con i partner, con gruppi giovanili e con famiglie, si visitano monumenti significativi, si alternano momenti turistici con quelli folkloristici.*

*Fa difficoltà la lingua, ma i giovani superano facilmente tale ostacolo ed intrecciano tra loro rapporti ed amicizie, che durano anche al di là dei tempi di formazione.*

*Gli animatori e i responsabili sono coinvolti sistematicamente nella verifica e nella programmazione. I Dirigenti degli Enti si trovano a loro volta, alternativamente in Germania e in Italia, per approfondire ed allargare sempre di più tale esperienza a servizio dei giovani.*

*Fra le Associazioni di Tempo Libero stanno valorizzando significativamente la dimensione europea le PGS. Alcune rappresentanze europee hanno partecipato all'Assemblea Generale; un numero consistente di dirigenti sportivi di alcuni paesi europei hanno condiviso con quelli italiani il campus internazionale di Barcellona; sono in programma per il 1990 i Giochi Europei Giovanili Salesiani a Malta.*

*Da anni il TGS di diverse regioni organizza le vacanze-studio all'estero, coinvolgendo alcune migliaia di giovani, le rispettive Scuole e Famiglie.*

## **In questo numero**

*L'Editoriale, sviluppa alcune riflessioni sul sistema di Formazione Professionale, sull'interazione con la Scuola e sulla prospettiva europea.*

*Come DOCUMENTO vengono pubblicate le conclusioni elaborate dalla Consulta Nazionale CEI (Conferenza Episcopale Italiana) per la Pastorale Scolastica: «Problemi e prospettive dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni». «Pur lasciando agli esperti la soluzione di questo non facile problema», la Consulta ripercorre in chiave educativo-pastorale le motivazioni di tale innalzamento, ne condivide le giustificazioni e suggerisce alcune attenzioni che dovrebbero essere tenute presenti per rendere effettivo tale servizio ai giovani, specie a quelli delle fasce deboli. Mette in guardia contro i facili ottimismo di chi potrebbe pensare a tale*

elevazione « come magico toccasana delle disfunzioni e inadempienze che l'attuale sistema scolastico-formativo manifesta a tutti i livelli ». Il documento interviene ripetutamente anche rispetto alla Formazione Professionale, sia affermando che « il sottosistema della formazione professionale regionale, debitamente arricchito culturalmente, può rappresentare la soluzione più adatta ad integrare il sottosistema scolastico », sia richiamando l'azione svolta da essa come « l'interpretazione più antica del mondo giovanile alla ricerca di un lavoro qualificato », sia « a favore di un incrementato impegno delle Regioni per la formazione Professionale di primo livello.

Nella sezione STUDI il Prof. Angelo Ferro, docente di Economia e Politica Industriale dell'Università di Verona e Consigliere della Banca Cattolica del Veneto, affronta il tema: "Prepararsi a lavorare in Europa" ». Partendo dal principio che politica economica e politica formativa vanno di pari passo per creare e gestire le risorse per lo sviluppo, egli assume i temi della Scuola e della Formazione Professionale come parte integrante di una strategia pensata del rilancio dello sviluppo e di sollecitazione di politiche comunitarie del governo e comportamenti delle forze sociali capaci di far crescere e rendere più competitivo il nostro sistema produttivo.

Con l'articolo « Istruzione obbligatoria prolungata: aspetti psicologici del problema » la Prof.a Pina Del Col Core, direttrice del COSPES (Centro Orientamento Scolastico Professionale e Sociale) di Napoli, introduce l'analisi della domanda formativa, che dovrebbe essere alla base dell'individuazione della soluzione del problema dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione. Essa si richiama, oltre che al diritto personale all'educazione ed allo studio, al diritto degli individui alla diversità e al diritto della società a trarre il massimo vantaggio dalle sue risorse umane e materiali.

Il Prof. Giuseppe Pellitteri, docente della Scuola a fini speciali di Scienze ed Arti della Stampa del Politecnico di Torino, presenta una nuova prospettiva della Stampa con « Grafinformatica ».

Nella sezione ESPERIENZE il dr. Vittorio Pieroni, ricercatore presso l'Università Pontificia Salesiana, completa la presentazione dello studio-ricerca dal titolo « Giovani a rischio. Esperienze di Formazione Professionale e di reinserimento occupazionale durante e dopo la detenzione carceraria » (a cura del CNOS/FAP — Ministero del Lavoro). Con il suo arti-

*colo propone le relative « interviste a detenuti ed ex, inseriti in attività lavorative ed in progetti di cooperazione ».*

*Nella sezione VITA CNOS la dr. Cinzia Fabrocini, responsabile della progettazione didattica della TECNO SEI, presenta lo stato di avanzamento del progetto di formazione di esperti nella utilizzazione di software didattico e nelle tecniche di comunicazione multimediale.*

*Il progetto, iniziato il 23 novembre 1988 e finanziato quale attività innovativa delle metodologie didattiche dalla Sede Nazionale CNOS/FAP (legge 40/87) e dal Fondo Sociale Europeo, si propone l'obiettivo di razionalizzare l'uso del computer nella didattica. L'esperienza dei sistemi autore C & C e Dialogos, insieme alla pratica del DB3 e all'uso dello scanner, per catturare immagini in altre directory, mette i nove allievi in grado di progettare correttamente azioni formative tramite l'uso del personal computer.*

*L'ing. Luigi Coffele e il Direttore Nazionale della Federazione CNOS/FAP Umberto Tanoni nella comunicazione « Il CFP come una fabbrica? » intendono illustrare la trasformazione organizzativa e strutturale che sono in atto nel settore Meccanico del CFP/CNOS/FAP S. Zeno di Verona.*

*Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Natale Zanni dell'Università Pontificia Salesiana.*





## Problemi e prospettive dell'innalzamento dell'obbligo ai 16 anni

Conclusioni elaborate dalla Consulta Nazionale C.E.I.  
di Pastorale Scolastica  
10 maggio 1989

A conclusione dei propri lavori, la Consulta Nazionale di Pastorale Scolastica offre all'attenzione della Segreteria Generale della Conferenza Episcopale Italiana le seguenti riflessioni sul progettato innalzamento dell'obbligo di istruzione:

1. La Consulta di Pastorale Scolastica, nel prendere in esame il problema dell'elevazione a 16 anni dell'obbligo di istruzione, intende anzitutto precisare *la natura del proprio intervento*, mirato più agli aspetti *educativi* che non a quelli *tecnici*. In quella prospettiva — che è insieme lettura «umana» e «teologica» di un chiaro segno dei tempi in campo educativo — essa auspica che, qualunque sia la struttura che verrà assunta per rispondere alle esigenze di un più alto livello di istruzione obbligatoria, essa faccia centro sulla persona del giovane e tenga conto delle sue attitudini, capacità ed interessi, quali diritti inalienabili: solo così sarà possibile una autentica maturazione della persona a servizio della società e del perenne flusso innovatore delle sue esigenze.

2. È innegabile che oggi anche in Italia esistono ragioni molteplici e serie, che giustificano l'elevazione dell'obbligo di istruzione. Tali ragioni sono individuabili:

- nelle pressanti aspirazioni dei giovani ad inserirsi da protagonisti motivati in un contesto dal punto di vista professionale, in prospettiva di una democrazia completa che permetta ad ogni persona di realizzarsi come parte integrante della comunità sociale in cui vive;
- nell'imponente sviluppo delle nuove tecnologie, tipiche di un'economia post-industriale e spesso più attente alla « macchina » che non alla « persona »;
- nell'esigenza di formare i giovani a valutare in modo critico i messaggi sempre più complessi che le molteplici fonti di informazione riversano sull'uomo e sulla società; messaggi che prescindono spesso dai principi che danno senso e valore alla vita personale e sociale;
- nella necessità di adeguare il sistema scolastico/formativo italiano alla media europea di 9-10 anni di obbligo, realizzando nel contempo la flessibilità tipica degli analoghi sistemi degli altri Paesi nei quali si prevedono infatti una pluralità di percorsi formativi, aperti più ad una arricchente equivalenza di contenuti che non alla mortificante uguaglianza di rigidi percorsi;
- nell'urgenza di far superare in Italia l'attuale esasperato dualismo di competenze tra Stato (Scuola) e Regioni (Formazione Professionale), reso ancor più stridente dall'elevazione dell'obbligo. Una soluzione potrebbe essere ritrovata nella prospettiva di un unico sistema formativo integrato entro cui i due sotto-sistemi concorrano per vie diverse all'unica comune mèta di formare culturalmente e professionalmente i cittadini di domani.

Tutte queste ragioni convergono nell'esigere una formazione di base più solida, atta a fornire agli alunni dell'età 15-16 anni:

- una capacità più elevata di pensiero astratto;
- un bagaglio di cognizioni tecnico-scientifiche più sofisticate;
- una disponibilità alla formazione ricorrente;
- una personale autonomia e prontezza di decisione;
- una serie di abilità organizzative, progettuali e di innovazione;
- una capacità di relazionarsi con gli altri;
- una disponibilità alla partecipazione, alla corresponsabilità, alla solidarietà;
- una capacità di affrontare il cambiamento senza farsi travolgere ma conferendo ad esso un significato umano.

Nella società post-industriale infatti, il cittadino non sarà veramente in grado di sviluppare tutte le sue doti, di mantenersi al passo con lo sviluppo

scientifico e tecnologico, rendendosene interprete attivo, di prendere parte da protagonista alla vita sociale e politica del Paese, se non possiede un patrimonio di conoscenze e di competenze di base che solo un'educazione più prolungata può dare.

3. La prospettiva dell'elevazione dell'obbligo non può funzionare come magico toccasana delle disfunzioni e inadempienze che l'attuale sistema scolastico-formativo manifesta a tutti i livelli. Infatti, non è tanto l'orizzonte dell'obbligo scolastico da assumere come parametro, quanto piuttosto l'orizzonte di una più adeguata coscienza sociale, che sa definire e condurre fino in fondo gli impegni per la formazione iniziale e permanente soprattutto delle nuove generazioni. Ciò esige che il sistema formativo sia arricchito di dinamismi adeguati, quale la pratica e il potenziamento di un effettivo *orientamento* scolastico e professionale, inteso come funzione di promozione sociale affidata ai livelli pre-scolastico, elementare, medio.

E poiché ai cristiani operanti nella scuola interessa in modo particolare la scelta degli «ultimi» come impegno caratterizzante di presenza, essi si sentono chiamati in prima persona a vigilare perché la Scuola non sedimenti e non legittimi forme più o meno vistose di emarginazione. La Scuola, infatti, non deve solo preoccuparsi delle strutture scolastico/formative, ma deve raggiungere una adeguata capacità *di valutazione e di verifica dei processi educativi* effettivamente attivati: il che sottolinea la funzione insostituibile delle persone coinvolte (docenti, dirigenti, genitori, esperti e quanti altri collaborano all'azione educativa) oltre che degli organismi collegiali già in atto o da ristrutturare con l'attribuzione di precise competenze.

4. A livello di istruzione obbligatoria, una tendenza che accomuna i vari Paesi dell'Europa mira a realizzare una struttura atta a coniugare insieme «egualianza» e «diversità». Il consenso generale sul principio che l'educazione è un diritto di tutti — senza discriminazioni né per il singolo né per il gruppo sociale specie se facilmente emarginabile — è accompagnata da una crescente persuasione che ciò non deve significare una formazione uguale per tutti e tanto meno una formazione con identici contenuti, attivata all'interno di una stessa struttura. Si cerca invece di conciliare l'esigenza dell'*egualianza/equivalenza dei livelli formativi* (gli standard irrinunciabili) con il diritto della persona a salvaguardare la propria *differenza (identità)* e i propri *ritmi di sviluppo*. Ciò non esclude la salvaguardia del diritto della società ad

ottenere il massimo dei benefici proprio in funzione del massimo sviluppo delle potenzialità umane, strumentali e materiali di cui essa dispone.

In altre parole, l'eguaglianza delle opportunità formative non significa eguaglianza di trattamento all'interno di un identico ordinamento formativo; significa invece eguali possibilità di essere trattati in modo diverso, così da poter realizzare se stessi in funzione delle proprie attitudini e capacità.

Queste osservazioni conducono a prospettare una riforma che rispetti il *principio della pluralità dei percorsi formativi*, anche se le diverse competenze fra Stato e Regioni obbligheranno ad individuare spazi di mista competenza entro cui saldare la diversità degli interventi tramite opportuni strumenti giuridici (intese, convenzioni, interventi concertati, ecc.): ne deriverà anche una *pluralità di sedi formative* entro cui assolvere l'obbligo. Attivando in tal modo un *sistema flessibile*, sarà garantito ad ogni alunno dell'età 15-16 anni il diritto all'autorealizzazione di cui ciascuno è titolare nelle diverse fasi formative. Rispetto a questo valore, che ha funzione di «fine», la fisionomia della struttura del servizio riveste solo la funzione di «mezzo».

5. Per una valutazione più obiettiva dell'elevazione dell'obbligo dai 14-16 anni, diventa necessario prendere in considerazione anche i relativi dati statistici che permettono poi di definire i necessari interventi.

Secondo le più recenti rilevazioni sulla attuale frequenza della scuola post-obbligo — come appare dalla relazione al disegno di legge n. 829 (uno dei quattro in discussione al Senato) — risulta chiaramente che gli attuali alunni in età 15/16 anni sono inseriti nella istruzione post-obbligo solo per il 65%, anche se — come indicato dal CENSIS — il tasso di scolarizzazione degli alunni licenziati dalla scuola media sfiora il 90% dei quattordicenni e il 70% dei quindicenni. Se infatti teniamo conto dell'andamento di una classe-tipo dell'età 11-16 anni (triennio di scuola media e biennio post-obbligo) risulta che il 10% degli alunni abbandona durante il primo anno della secondaria superiore; l'8% durante il secondo anno; un ulteriore 10% si perde nel triennio superiore o viene respinto alla maturità. Ciò significa che l'attuale secondaria superiore è fatta solo per il 55% di una classe-tipo.

Limitando però la nostra attenzione all'età 15-16 anni, risulta che almeno il 35% degli alunni di una classe-tipo, va considerato «uscito» o «espulso» dalla scuola. Se questo è vero, la futura struttura dell'innalzamento dell'obbligo deve farsi carico soprattutto di questa massa di alunni, evidentemente non vincolando tutti ad inserirsi in un ordinamento che rispecchi troppo da vicino l'attuale.

Pur lasciando agli esperti la soluzione di questo non facile problema, la Consulta di Pastorale Scolastica non è aliena dal prendere in considerazione la possibilità (proposta in varie sedi) di affiancare l'attuale biennio propedeutico (valido per gli alunni che scelgono, dopo la media, un percorso lungo) con un *bienio terminale* o con *corsi paralleli* messi a disposizione di quanti preferiscono un percorso meno lungo per immergersi al più presto nel mondo del lavoro. Nulla vieta che, anche per costoro, il curriculum preveda discipline identiche o analoghe a quelle del biennio propedeutico (quali l'italiano, la lingua straniera, la storia, la matematica, le scienze, ecc.) a condizione però che contenuti, orali e metodologie siano studiati in funzione delle necessità di questi alunni.

In tal caso il sottosistema della Formazione Professionale regionale debitamente arricchito culturalmente — può rappresentare la soluzione più adatta ad integrare il sottosistema scolastico: ambedue infatti concorrerebbero, nella loro diversità, a formare culturalmente e professionalmente (o almeno preprofessionalmente) i giovani dell'età 15-16 anni secondo le loro capacità.

Questo discorso ha a fondamento l'esperienza di Congregazioni religiose che hanno prevenuto i tempi e dispongono di una tradizione e di una rinnovata iniziativa che ha riscosso anche recentemente pubblici riconoscimenti attraverso l'affidamento di « progetti pilota della CEE » a queste istituzioni. E poiché la Formazione Professionale ha rappresentato in passato e al presente l'interpretazione più autentica del mondo giovanile alla ricerca di un lavoro qualificato (e si tratta di giovani talora appartenenti a classi sociali deboli e trascurate), non si vede perché l'iniziativa e la creatività dimostrate in questo campo debbano essere sacrificate all'insegna di un conformismo formativo ormai superato anche in Italia.

6. Le precedenti considerazioni portano ad ipotizzare un profilo del futuro « obbligo » che non si limiti ad imporre una « struttura » entro cui assolverlo comunque, ma che si arricchisca di una gamma di « progettualità » in grado di attirare gli alunni in età 15-16 anni, anche demotivati o emarginati (drops-out), così da rappresentare il motore di una crescita umana permanente. Per questo il biennio dell'obbligo, in tutti i suoi canali di assolvimento, dovrà concludersi con uno specifico titolo od attestato che apra la possibilità di interscambio tra i due sottosistemi, scolastico e professionale, garantendo uscite e rientri reciproci, sia durante sia dopo il periodo dell'obbligo.

7. La prospettiva della integrazione Stato-Regioni ai fini dell'adempimento dell'obbligo dovrà contemplare una rinnovata responsabilizzazione — anche attraverso una revisione dell'attuale legge n. 845 — a favore di un incrementato impegno delle Regioni per la Formazione Professionale di primo livello. Non si giustificerebbe infatti l'attuale disimpegno di alcune Regioni in questo settore, anche se si riconosce la necessità di intervenire sul sistema complessivo della Formazione Professionale sia per verificare situazioni e strutture che non rispondono ad uno standard minimo di qualità e operatività, sia per eliminare eventuali distorsioni o sperperi. Del resto l'inefficienza delle strutture in qualche Regione non è motivo sufficiente per colpevolizzare l'intero sistema, specie là ove ne risulta la comprovata efficienza.

8. A conclusione della giornata di studio, la Consulta Nazionale di Pastorale Scolastica sottolinea che spetta proprio ai cristiani — soprattutto se operanti nelle specifiche associazioni ecclesiali di presenza nel mondo della Scuola — lavorare per una evoluzione adeguata della concezione della Scuola e del suo rapporto con il più vasto sistema formativo. I tempi che intercorrono tra il dibattito culturale sulla elevazione dell'obbligo e la promulgazione di una legge in materia devono rappresentare un nuovo coinvolgimento di persone (attraverso sistemi vecchi e nuovi di partecipazione) perché le nuove strutture formative della elevazione dell'obbligo, superando dualismi e coniugando competenze, possano veramente rappresentare una tappa nuova nell'itinerario formativo dei giovani per la crescita della persona e per il servizio della società.

## Prepararsi a lavorare in Europa\*

Angelo Ferro

Quando mi sono messo a riflettere su questo tema, mi è venuto spontaneo osservare che da anni ormai stiamo lavorando in Europa (e nel mondo), e quindi dovremmo essere già preparati. Dico «stiamo lavorando» perché chi opera nelle industrie, ha visto crescere i rapporti con gli altri paesi europei; chi opera nel commercio è diventato partecipe quotidianamente di interscambio europeo; chi svolge attività di docente e di professionista ha avvertito che la dimensione si allarga all'ambito europeo: ci siamo tutti.

Sembrerebbe quindi un tema superfluo. Ma non è così. Perché anche «gli altri» quelli che vivono nei vari paesi europei hanno sviluppato analoghe situazioni e così questo processo all'inizio del 1993 ci collocherà tutti in uno spazio unico, non più diviso tra «loro» e «noi», ma aperto ad ogni possibile dinamica.

Oggi il nostro rapporto con l'Europa è di penetrare nell'altrui campo, pensando che il nostro è ben protetto, con nostre regole di comportamento.

Domani, nel 92/93 non sarà più così: non avremo «nostre regole di comportamento», non avremo professioni, attività, mercati protetti e sottoposti a normative nazionali: quello che potrò fare io, lo potranno fare anche gli

\* Cfr. Relazione tenuta dall'autore al Convegno Internazionale «I Giovani saranno europei» (Vicenza 13-15 aprile 1989).



altri. E cercheranno di farlo. Quindi è giusto pensare a come prepararsi, proprio secondo il titolo di questa riflessione.

Il mercato del lavoro dell'Europa sarà influenzato principalmente dall'attività delle imprese, per cui mi pare opportuno iniziare da qui, delineandone le prospettive appunto per il loro condizionamento sull'entità e sulla qualità del lavoro.

L'economia mondiale è decisamente entrata in un nuovo ciclo che produrrà una nuova divisione internazionale del lavoro: chi innoverà per primo e meglio ne ricaverà i maggiori vantaggi produttivi e sociali, perché conquisterà una posizione di spicco nell'equilibrio che si determinerà, ed incrementerà perciò sia il reddito che la occupazione.

Innovazione e sviluppo sono, quindi, i sentieri obbligati, lungo i quali dobbiamo muoverci per cogliere le grandi opportunità di valorizzazione del potenziale lavorativo, di cui il Paese dispone. Il Paese deve assumere le proprie responsabilità nei confronti del fattore lavoro sotto due profili fondamentali: quello dell'occupazione, cioè dell'aumento della quantità di lavoro impiegato, e quello della professionalità, cioè della qualità del lavoro necessaria per essere competitivi nel nuovo contesto produttivo internazionale.

I due temi sono strettamente legati e costituiscono nodi reali fondamentali del governo del Paese: politica economica e politica formativa hanno il compito di creare e gestire le risorse per lo sviluppo.

Ecco l'esigenza di assumere i temi della Scuola e della Formazione Professionale come parte integrante di una strategia pensata del rilancio dello sviluppo e di sollecitazione di politiche comunitarie del governo e comportamenti delle forze sociali capaci di far crescere e rendere più competitivo il nostro sistema produttivo.

Innovare e migliorare la qualità della formazione, significa por mano al futuro del Paese, prefigurarne lo sviluppo, decidere le caratteristiche fondamentali della società e la qualità della vita che in essa si svolgerà.

Importanti e massicce innovazioni sono state introdotte nei prodotti e nei processi e vie di avanguardia sono state sperimentate nei sistemi di immagine e comunicazione.

Le imprese hanno investito non solo in tecnologia, ma anche in cultura e, in misura crescente, in formazione e sviluppo delle proprie risorse umane.

Ma ciò che necessita è un salto di qualità in tutto il Paese, un clima generale di maggiore consapevolezza della posta in gioco, di professionalità ed efficienza.

Eppure è sempre più chiaro che l'eventuale incapacità della Formazione

Professionale di rispondere ai bisogni di un mercato del lavoro complesso, non penalizza solo le imprese, impedendo loro di cogliere appieno le occasioni di sviluppo che si presentano.

Dal punto di vista dell'interesse sociale ne vengono compromessi in concreto la crescita dell'occupazione e lo stesso principio di eguaglianza delle opportunità.

Infatti, oggi le nuove forme di emarginazione riguardano la condizione dei giovani che non accedono al sapere professionale e degli adulti professionalmente obsoleti e dequalificati.

Il completamento del Mercato Interno Europeo (ecco l'istituzione che ci renderà tutti partecipi di una unica entità economica) contribuirà alla ripresa dell'industria e dei servizi; imprimerà un impulso permanente per accrescere la prosperità dei cittadini europei, con un risparmio per le imprese di circa 200 miliardi di ECU e la creazione, a medio termine, di 2-5 milioni di nuovi posti di lavoro, nonché con un incremento economico non inflazionistico pari al 5-7%.

Questi calcoli non comprendono soltanto le economie conseguenti all'abolizione delle barriere che colpiscono direttamente il commercio intracomunitario (essenzialmente formalità doganali e conseguenti ritardi), ma anche — elemento ancora più significativo — le opportunità derivanti dalla rimozione degli ostacoli che si frappongono all'ingresso sul mercato di nuove imprese, e quindi al libero gioco della concorrenza. A questi benefici vanno aggiunti quelli connessi con la possibilità, per le imprese, di realizzare economie di scala grazie a un grande mercato unico, tramite una produzione su scala più vasta.

Questi vantaggi dovrebbero intervenire già a breve termine, poiché gli aumenti di produzione consentono di coprire i costi degli investimenti fissi con l'incremento del volume delle vendite. Essi si manifestano tuttavia in misura ancora maggiore a lungo termine, in seguito alla ristrutturazione delle imprese e quando le unità produttive saranno vicine ai livelli ottimali di produzione.

Si avranno infine ulteriori positivi riflessi sul piano dell'efficienza grazie all'aumento della pressione concorrenziale, che influirà sulle spese amministrative generali, sull'adeguamento della manodopera e della gestione alle esigenze produttive, nel contesto del grande mercato che porterà a rivalutare le strategie commerciali e ad incrementare l'innovazione tecnologica.

Le previsioni indicano la ricaduta — derivante a medio termine dall'integrazione del mercato comunitario grazie alla soppressione delle barriere do-

ganali, all'apertura degli appalti pubblici, alla liberalizzazione dei servizi finanziari, ecc. e ad altre conseguenze collaterali — a livello dell'offerta:

— nel raffreddamento dell'economia deflazionando i prezzi al consumo del 6% in media, oltre a far aumentare la produzione e l'occupazione e ad elevare il tenore di vita;

— nell'allentamento della pressione finanziaria interna ed esterna, migliorando i bilanci pubblici degli Stati membri in misura pari, in media, al 2,2% del PIL e il saldo della Comunità europea con l'estero — ossia il risultato degli scambi e dei pagamenti con il resto del mondo — all'incirca dell'1% del PIL.

Con il che gli effetti positivi sull'occupazione sarebbero consistenti: circa 2 milioni di posti di lavoro nella Comunità nell'arco di 5-6 anni, cifra che potrebbe salire a 5 milioni con politiche economiche di adeguato accompagnamento.

Nel dettaglio, questi risultati derivano da alcune stime microeconomiche, quali le spese amministrative connesse con le conformità di frontiera e i costi diretti delle attese e dei ritardi, che rappresentano per il settore pubblico e quello privato un'onere dell'1,8% circa del valore delle merci scambiate all'interno della Comunità.

A tali spese si devono aggiungere i costi che comportano per l'industria le altre barriere interne, tra cui la diversità delle normative tecniche, costi valutati a poco meno del 2% dei costi globali delle imprese.

Queste cifre, il cui totale rappresenta il 3,5% del valore aggiunto industriale, riflettono i costi diretti delle barriere di mercato identificabili. Ma i vantaggi globali che ci si può aspettare da un'integrazione concorrenziale dei mercati superano di gran lunga le economie che si possono realizzare abolendo tali costi.

In particolare, sono taluni settori industriali e dei servizi attualmente soggetti a restrizioni di accesso al mercato a poter conseguire riduzioni considerevolmente maggiori di costi e di prezzi. Possiamo ricordare tra questi i settori industriali per i quali le commesse governative sono particolarmente importanti (energia, trasporti, burocratica, difesa, appalti, opere pubbliche), i servizi finanziari (banche, assicurazioni, e transazioni su titoli), nonché i trasporti stradali e aerei. Per questi settori si prevedono riduzione dei costi e dei prezzi pari, nella maggior parte dei casi, ad una percentuale compresa tra il 10 e il 20% e in alcuni casi specifici addirittura superiore.

Nell'industria europea esistono considerevoli economie di scala potenziali

non ancora sfruttate. In più della metà dei settori possono esistere, nel mercato comunitario, venti imprese di dimensioni ottimali, mentre anche i più ampi mercati nazionali non potrebbero sopportarne più di quattro a testa. Ne consegue che solo un mercato interno di dimensioni veramente europee può combinare i vantaggi dell'efficienza tecnica con quelli dell'efficienza economica, poiché è ovvio che venti imprese che operano su scala comunitaria sono maggiormente in grado di garantire una concorrenza effettiva che non quattro.

Rapportando l'attuale struttura industriale ad una struttura più razionalizzata anche se non ancora ottimale, si valuta che circa un terzo dell'industria europea potrebbe beneficiare di riduzioni dei costi variabili tra l'1% e il 7%, a seconda del settore. Le riduzioni aggregate di costi connesse con le economie di scala ammonterebbero a un importo del 2% del PIL.

Per effetto di una maggior pressione concorrenziale, si potrebbero conseguire altresì miglioramenti sul piano dell'efficienza e in particolare nelle spese generali, nella manodopera e nella gestione degli stock. Da diverse fonti risulta che questi miglioramenti sul piano dell'efficienza possono avere un impatto finanziario considerevole. Inoltre nei settori in cui — grazie alla protezione dei mercati — esistono profitti da monopolio, questi verrebbero ridotti o eliminati, a vantaggio dei consumatori, grazie al ribasso dei prezzi. Infatti benché un'elevata percentuale delle differenze nei prezzi al consumo rilevate nei vari paesi sia dovuta agli effetti delle imposte indirette e delle accise, una parte altrettanto significativa è da ascrivere all'inefficienza nonché alla segmentazione del mercato che alterano la concorrenza.

L'eliminazione delle barriere giuridiche, l'omogeneizzazione degli standards tecnici, il mercato comune dei servizi (dalle assicurazioni alle consulenze finanziarie, alla liberalizzazione dei prestiti ipotecari, etc.) l'uniformarsi delle politiche fiscali ed impositive sono i vari capitoli che sommati danno appunto quei risultati enormi, attesi dalla unificazione del mercato interno. Ma a fianco dei numeri che interessano « il micro » merita sottolineare almeno due annotazioni macro.

Se il ritmo dell'innovazione tecnologica nell'economia dipende dalla presenza o meno della concorrenza, solo un mercato integrato di dimensioni europee può offrire contemporaneamente i vantaggi della scala operativa e della concorrenza.

Nelle industrie di tecnologia avanzata a rapida espansione si registrano economie di scala dinamiche o indotte, dovute al fatto che i costi si riducono man mano che aumenta la produzione totale accumulata di determinate

merci e servizi; attualmente, la segmentazione del mercato limita gravemente la portata di questi vantaggi e danneggia la redditività delle industrie chiave a rapida espansione.

Allora no a quegli adesivi «Europe, no, thanks», anzi benvenuta Europa per i benefici.

Tale sviluppo del Paese postula l'organizzazione di un sistema articolato e flessibile di Formazione Professionale di alta qualità.

Questa semplice affermazione, sulla quale è facile verificare ampio consenso, sintetizza tuttavia una realtà che la nuova onda di sviluppo tecnologico rende sempre più complessa e mutevole e di cui si stenta ad assumere sufficiente consapevolezza.

Le tecnologie informatiche — che sono l'asse portante dell'onda di sviluppo tecnologico che stiamo vivendo — sono infatti tecnologie di secondo grado, o, per così dire, «tecnologie del sapere». Esse sono il frutto del grande tentativo neopositivistico di unificazione della conoscenza attraverso gli approcci linguistico ed operativo.

La conoscenza viene unificata attraverso le regole logico-linguistiche ed i linguaggi che la rendono rigorosamente comunicabile e quindi intersoggettiva (approccio linguistico).

Essa viene inoltre definita in termini di operazioni (l'approccio operativo consiste appunto nel definire la conoscenza attraverso le operazioni necessarie per la sua validazione ed il suo uso: ad esempio, un metro non è più il campione depositato alla conservatoria dei pesi e delle misure, pari alla quarantamilionesima parte della circonferenza terrestre, bensì l'operazione con la quale si misura un metro).

Combinati con le tecnologie elettroniche, questi due approcci innovano profondamente la situazione preesistente attraverso:

— la disponibilità di un sapere polivalente capace, in virtù del grado di astrazione del linguaggio che lo esprime, di acquisire al proprio interno qualunque altra conoscenza sia scientifica sia tecnologica sia esperienziale;

— la disponibilità di linguaggi capaci di istruire le macchine ad eseguire le sequenze applicative di queste conoscenze;

— la unificazione tra sapere e saper fare, attraverso la definizione del sapere in termini operativi.

L'impatto che questo nuovo sapere realizza è ovviamente proporzionale alla sua astrattezza ed alla sua capacità operativa: esso determina innovazione

nella ricerca scientifica, in tutti i settori produttivi, in ciascuna struttura, nei prodotti, nei modi di apprendere, nell'organizzazione sociale.

Il modo di produrre che deriva da questa profonda innovazione è perciò intersettoriale, in quanto applicabile a tutte le attività di produzione di beni e servizi, al punto che il postindustriale potrebbe essere definito come fenomeno di generalizzazione del modo di produzione industriale attraverso la tecnologia; la professionalità diviene perciò un valore socialmente rilevante ed i bisogni di formazione professionale si estendono a tutto l'apparato produttivo.

Una seconda peculiarità del nuovo modo di produrre è la sua *flessibilità* sia gestionale che organizzativa.

La realtà aziendale viene infatti tradotta in un modello complessivo e dettagliato del suo know how e del suo funzionamento. Ciò incrementa sensibilmente la sua governabilità, la sua programmabilità e la sua adattabilità ai mutamenti dell'ambiente e del mercato poiché pone gli operatori ad ogni livello nelle condizioni di conoscere le conseguenze delle proprie azioni — reali od ipotizzate — sugli altri reparti e persino sull'intera gestione aziendale. Saper essere nell'organizzazione, responsabilità, autonomia costituiscono, di conseguenza, caratteristiche della professionalità diffuse a tutti i livelli e non più proprie soltanto dei livelli dirigenziali.

Inoltre le nuove tecnologie consentono di scindere la prestazione professionale dall'operazione produttiva; l'una è effettuata dall'uomo e l'altra dalla macchina.

Ciò aumenta i gradi di libertà nella concezione e realizzazione dell'impianto organizzativo consentendo una infinita varietà di soluzioni alternative allo stesso problema, anche in funzione delle specifiche capacità e conoscenze del personale in forza. Si assiste così ad un progressivo spostamento delle logiche organizzative da modelli centrati su figure di massa legate alle specifiche tecnologie, a modelli centrati su ruoli professionali individualizzati, legati alla specifica soluzione organizzativa ed al sistema di relazioni che in essa si sviluppano. Ne deriva la necessità di avvicinare maggiormente la Formazione Professionale alla singola azienda ed ai suoi bisogni.

Il nuovo modo di lavorare, dunque, mentre affida alle macchine quote crescenti di lavoro ripetitivo, esecutivo e dequalificato, modifica profondamente il lavoro qualificato.

In particolare, quest'ultimo diventa in un certo senso più astratto, più concettuale, più problematico, più unificato nelle sue logiche ed abilità generali ed infinitamente frammentato nei contenuti tecnologici ai quali è applica-

to. Si innalzano perciò le soglie minime di conoscenze e capacità cognitive e di apprendimento per l'ingresso nel mercato del lavoro.

Il cambiamento nei modi di usare la conoscenza a fini produttivi determina anche un cambiamento nei modi di apprenderla.

La nuova identità tra sapere e saper fare, implicata nelle nuove tecnologie, restituisce validità generale ed efficacia all'apprendimento induttivo di strutture linguistiche e concettuali, anche astratte e rigorose: l'apprendimento avviene attraverso l'uso delle tecnologie e l'esercizio delle loro procedure, strutturandosi secondo i paradigmi propri dei loro linguaggi.

Ne deriva una forte rivalutazione del learning by doing e, quindi, del ruolo dell'azienda quale sede di apprendimento e dei meccanismi di transizione dalla scuola al lavoro (apprendistato, contratti di formazione-lavoro, alternanza, tirocinio) quali occasioni di accesso al sapere professionale.

Infine, l'uso generalizzato della conoscenza, di qualunque conoscenza, per la soluzione di problemi non solo economico-produttivi ma anche sociali, implica che il sapere professionale possa, in quanto raro e capace di redditività, essere oggetto di scambio, ma anche che esista un interesse sociale a che questo scambio si realizzi e si diffonda.

In conclusione, il mercato del lavoro perde progressivamente la sua caratteristica di luogo nel quale si scambia la forza lavoro per acquisire quella di luogo nel quale si scambiano capacità e conoscenze professionali sofisticate.

Esso acquista una complessità e una dinamica particolari sia in funzione della crescente qualità e quantità delle conoscenze applicate, sia in funzione delle capacità di apprendimento dei singoli; al limite ogni combinazione produttiva è anche una combinazione particolare di professionalità ed ogni lavoratore può seguire nel mercato percorsi personali di valorizzazione delle proprie capacità.

Interpretati dal punto di vista della struttura del sistema formativo, questo insieme di problemi impongono la necessità di migliorare in quantità e qualità la formazione scolastica e di affiancarle, con pari dignità e rilevanza economico-sociale, una funzione specificamente dedicata alla Formazione Professionale.

Però, il mio scopo nel fornire questi elementi, è far comprendere la mentalità con cui i problemi verranno affrontati e quindi far comprendere il contesto in cui si lavorerà. Contesto fatto di numeri, di forze in gioco, ma anche di caratteristiche e di tendenze, peculiari e distintive per l'impresa europea, prima importantissima faccia del lavoro, per cui serve averlo presente nel processo di formazione al lavoro europeo.

Un primo carattere delle imprese europee sembra essere la rivendicazione di un ruolo di orientamento, di controllo o, come adesso è di moda dire «di riferimento» da parte della proprietà. Questo nuovo radicamento della proprietà è la premessa logica della seconda caratteristica originale delle imprese europee, cioè il peso delle varie funzioni aziendali assai diverso da quelle americane.

Il predominio della funzione finanziaria, instauratasi dopo la crisi petrolifera trova qui un contemperamento nella rinnovata importanza delle funzioni produttive. Gli ingegneri rioccupano posti nei consigli di amministrazione, nei comitati direttivi accanto ai finanziari. Questo non sta succedendo in America.

Una terza caratteristica della nuova impresa europea, anche questa chiaramente riscontrabile nelle imprese italiane, è l'attenuarsi delle differenze, nettissime fino a pochi anni fa, tra impresa privata e impresa pubblica. La necessità di fare profitti è oggi presente ai managers pubblici, così come per gli imprenditori privati è ben presente la necessità di fare non solo profitti, ma accumulazione per lo sviluppo.

Un'altra caratteristica importante da ricordare è il ricambio generazionale. Sono ormai arrivati ai vertici delle imprese generazioni di imprenditori e di managers professionalmente nati già in ambiente europeo, che hanno trascorso tutta la loro vita professionale dopo la firma del Trattato di Roma. Per costoro, pensare in termini europei è diventata una cosa del tutto naturale.

Un'ultima caratteristica dell'evoluzione, è lo spostamento di quello che si può definire il «baricentro imprenditoriale» dell'Europa, ossia delle aree in cui sono maggiormente presenti nuove iniziative, centri decisionali e capacità produttive.

Dai tempi della rivoluzione industriale, per duecento anni si può dire, questa zona industriale dell'Europa si articolava lungo un asse che partiva dalle Midlands inglesi, alla Scozia meridionale. Aveva in Londra una chiave di volta di tipo finanziario-commerciale, si saldava con le regioni industriali del nord della Germania, con quelle a cavallo del Reno e poi, attraverso aree francesi e svizzere, raggiungeva, con qualche discontinuità, il triangolo industriale italiano.

Oggi, e sempre più domani, a seguito del mutamento delle tecnologie e della minore importanza di certi settori, e soprattutto della crisi della siderurgia e della cantieristica, la carta imprenditoriale dell'Europa è cambiata. Il Nord dell'Inghilterra ha attraversato una crisi durissima; le regioni industriali



tradizionali della Germania, del Belgio e della Francia sono risultate anch'esse fortemente indebolite, mentre pare emergere una dorsale maggiormente spostata verso Est, che ha il suo punto di forza nella Germania meridionale, ma che si estende dalla Svezia all'Italia. Meglio da Goteborg a Fabriano, alla dorsale adriatica, al nord-est italiano, con la sua nuova imprenditoria.

Dico questo perché in questo paese con tre milioni di disoccupati (almeno queste sono le cifre ufficiali), credo che ci si debba preoccupare molto più di produrre in modo competitivo (produrre all'estero costa meno) anziché frenare i consumi. Perché è per il lavoro dei loro figli che i genitori si preoccupano; e una minaccia va affrontata per trasformarla in opportunità.

Il problema dei 3 milioni di disoccupati ci deve far riflettere sulle dimensioni dello sforzo che dobbiamo ancora fare per restare agganciati all'Europa.

L'Italia rappresenta il Sud dell'Europa, come la Corea del Sud, grande produttore, è il sud del continente asiatico; l'Italia bene o male deve quindi essere grande produttore dell'Europa.

E allora la minaccia della disoccupazione si traduce in una grande opportunità di crescita e di lavoro, perché noi abbiamo l'unica riserva consistente.

Tutto questo conferisce all'imprenditoria europea, e a quella italiana, come punta di diamante per certi aspetti, un ruolo aggregante nei confronti della società civile molto superiore a quello che tradizionalmente le viene riservato dall'eupeismo.

L'eupeismo vede le imprese come rotelle, l'imprenditore è un ingranaggio; gli si chiede di produrre e massimizzare i propri risultati in base a dati forniti dall'esterno, di fare il suo mestiere e star chiuso nei suoi uffici. Invece sono e saranno le imprese a sviluppare e promuovere lavoro, a migliorare la qualità della vita.

Forse stiamo assistendo ad un fatto molto importante, a una sorta di ritorno a «quell'Europa dei mercati» che ha costituito una delle forme più durature dell'identità d'Europa.

Non dimentichiamo che mentre i politici europei dei secoli passati era impegnati a farsi la guerra, i mercanti — che sarebbero poi gli imprenditori di oggi — parlavano un linguaggio comune di affari e di partita doppia.

Un linguaggio che ha le sue meschinità e le sue durezza, ma che è pur sempre, nel suo complesso, pacifico e costruttivo.

Sull'Europa dei mercati di allora si fonda «l'Europa del mercato» di oggi. Un'Europa così disinvoltamente trascurata, in favore di concezioni co-

me l'«Europa dei popoli» o l'«Europa delle patrie» di gollista memoria, da buona parte dell'europeismo di ogni tipo che ha voluto confinare il mercato a un meccanismo tecnico, minimizzandone il contributo alla costruzione europea.

Non dimentichiamo, invece, che proprio l'imprenditore come tale è un fenomeno squisitamente europeo. Non lo trovate in Cina, non lo trovate nei paesi socialisti e in altri sistemi sociopolitici; è uno dei contributi più importanti dell'Europa al patrimonio comune dell'unità.

Perché mai quest'Europa degli imprenditori e dei manager cambia più rapidamente di quella dei politici, dei burocrati, ma anche dei sindacalisti e degli intellettuali? Perché i dirigenti d'impresa di Vicenza o di Stoccolma parlano un linguaggio così simile che possono fare lo stesso lavoro in diversi paesi, mentre non esiste un'analogia possibilità di interscambio non solo tra i politici e amministratori pubblici, ma perfino tra professori universitari e ricercatori scientifici? (Basti pensare che non siamo ancora riusciti ad equiparare stabilmente i titoli di studio).

La risposta è perché i primi hanno dovuto lavorare così, confrontandosi, nella competizione, mentre gli altri invece hanno potuto star chiusi, protetti.

E siccome questo mondo industriale sarà praticamente la sede privilegiata per poter lavorare in Europa, vediamo ora cosa serve per essere preparati.

Serve innanzitutto superare due alfabetizzazioni: l'alfabetizzazione informatica e l'alfabetizzazione linguistica. L'alfabetizzazione informatica nel senso dell'attenzione alle informazioni e agli strumenti informatici per realizzare conoscenza e facilitare processi di accumulazione delle conoscenze.

L'alfabetizzazione linguistica nel senso di poter comprendere le situazioni degli altri paesi, con un'interpretazione non solo filologica ma reale, diretta.

Il linguaggio e i contributi dell'informatica e il linguaggio e i contenuti delle espressioni linguistiche degli altri rappresentano il primo, essenziale gradino di preparazione per lavorare in Europa.

Nei nostri programmi scolastici queste esigenze non vengono soddisfatte, mentre lo sono negli altri paesi e quindi se ciascuno non vi provvede, indipendentemente se la colpa è propria o altrui, è perdente in competizione e confronto.

A fianco di questi due presupposti, serve una bussola con cui orientarsi, e la bussola è la professionalità. Apprendere continuamente, selezionare le informazioni, specializzarsi nella loro applicazione, acquisire competenze: in

una parola conseguire professionalità. Questo habitus va sempre portato adeguandolo e migliorandolo alle situazioni.

Purtroppo i nostri meccanismi di formazione non insegnano la professionalità, lasciando all'allievo di formarla: eppure il commitment, l'analisi divergente, l'achievement sono tecniche che vanno insegnate e generano professionalità. È questo il camice, la tuta da lavoro, la giacca che va sempre indossata: la professionalità.

Il sistema generalizzato di riconoscimento dei titoli universitari non risolve questi aspetti essenziali perché non prova quello che c'è sotto, dentro il titolo.

Oltre ad una semianalfabetizzazione informatica e linguistica e ad una residualità dedicata alla professionalità vanno qui da noi rilevati altri due handicap: la lunghezza del percorso scolastico — universitario con un ritardo di uscita superiore al 10% rispetto agli altri paesi; e la mancanza di un modello funzionale di Formazione Professionale. È grave, perché il sistema scolastico resta l'essenziale fondamento per la costruzione di quella professionalità di base di cui avrà sempre più bisogno il mondo produttivo, e di cui ovviamente dovrà sempre essere più dotato chi vuole un lavoro.

È ciò significa:

- miglioramento delle qualità del «prodotto formazione» anche attraverso il prolungamento a 16 anni dell'obbligo scolastico;
- reale modernizzazione delle strutture e dei metodi didattici;
- aggiornamento degli insegnanti, anche con il superamento dell'immobilità.

Formazione ed educazione sono le vie necessarie per andar oltre uno spontaneismo che è stato fattore di successo ma che sa però anche essere un vincolo alla crescita ed è un rischio da evitare per chi vuole prepararsi a lavorare nell'Europa.

Ad un degrado delle istituzioni pubbliche si risponde con la moltiplicazione di organismi privati nella definizione ma pubblici nella funzione collettiva. Bisogna invece affrontare il vero problema e non aggirarlo. Non è necessario che lo Stato intervenga direttamente a gestire ogni passaggio delle attività formative; sono anzi personalmente convinto che dovremmo muoverci verso un'organizzazione più di mercato, come in altri paesi, in cui l'istruzione superiore sia attribuita ad organismi in concorrenza tra loro, con università private in competizione con università pubbliche, poste tuttavia in grado di sostenere questa concorrenza. Un mercato della formazione, che dia quali-

tà, possibilità di scelta, a costi convenienti, cosicché il crescente flusso delle risorse che le famiglie ora spendono diventi proficuo.

Non servono numeri chiusi, né università di élite, perché il sistema Italia sfornerà opportunità di lavoro, se sarà competitivo e la competitività è un problema di qualità di massa. C'è e ci sarà domanda di laureati.

L'approccio lavorativo salirà di livello. In pochi anni, la forza lavoro laureati è raddoppiata: entro il 2000 serviranno duecentomila laureati all'anno, contro i 70 mila (e mal distribuiti per giunta) attuali.

L'Università in tutto il mondo rappresenta la sede istituzionale per lo sviluppo della fascia alta della professionalità e per favorire il trasferimento tecnologico alle imprese.

Tutte le grandi nazioni industriali hanno alle spalle grandi università.

Da tempo si parla in Italia della legge sull'autonomia delle Università, della riforma delle facoltà e della istituzione dei livelli intermedi dei titoli di studio. Il mondo politico ha capito che cosa si deve fare. Però, anche in questo caso, occorre attuare quanto si è progettato.

L'Università senza ricerca è come un corpo senza testa. Occorre quindi rendere finalmente operativa l'unificazione in un unico ministero delle competenze sull'Università e la ricerca scientifica, perché questa è la premessa per attivare quel circuito che consenta un miglior flusso tra ricerca scientifica, Università e sistema produttivo.

In questo senso vorrei anzi sottolineare che l'articolata distribuzione geografica delle sedi universitarie, spesso ritenuta eccessiva e dispersiva, può costituire un vantaggio.

Università così presenti sul territorio possono contribuire molto efficacemente allo sviluppo di una industrializzazione diffusa e tecnologicamente avanzata, (collegandosi così organicamente alla scelta produttiva per l'Italia di cui parlavo prima) e quindi capace di tante opportunità di lavoro.

Il problema della ricerca è anche un problema di risorse. Molto è stato fatto in questa direzione negli ultimi anni, ma resta ancora un notevole differenziale rispetto ai paesi forti della CEE:

- le risorse vanno aumentate;
- e la loro destinazione va qualificata.

Efficacia e qualità sono le sfide per stare in Europa, per tutti.

E sono anche gli assetts necessari nella preparazione al «lavoro europeo», ossia in Europa e con standard europei. Dei presupposti (lingue ed informatica), una logica (professionalità), degli assetts (qualità ed efficacia):

ecco come realizzare il circuito virtuoso, in sintonia con gli elementi e le tendenze del Mercato Unico Europeo ricordato in precedenza.

C'è bisogno di un grosso sforzo per adeguarsi. L'allargamento della presenza delle istituzioni pubbliche nel sociale è avvenuto nell'ultimo secolo con motivazioni così razionali da aver spostato anche la dimensione più razionale dei singoli settori e delle singole discipline coinvolte.

La sanità pubblica è stata — e continua ad essere — la copertura dei bisogni sanitari più oggettivi, con l'ausilio della medicina più strettamente scientifica, senza spazi per bisogni soggettivi e medicine di tipo psicosomatico (basti pensare al dramma dei tossicodipendenti).

L'assistenza pubblica si è concentrata — e continua ad esserlo — sulla copertura dei bisogni quasi fisici e logistici di alcune categorie (asili nido per bambini, centri di rieducazione motoria per handicappati, centri vacanze per anziani, ecc.) senza attenzione ai problemi più qualitativi, crescenti nella società, dalla solitudine alla depressione degli anziani alla devianza annoiata dei giovani.

L'edilizia pubblica si è concentrata — e continua ad esserlo — sulla costruzione fisica di palazzi ed appartamenti, senza alcuna considerazione della bassa qualità di convivenza.

Nell'istruzione pubblica questo processo di «riduzione razionalistica» dei bisogni è stato ancora più evidente, anche perché ha coperto una storia ben più lunga di quella della sanità pubblica o dell'edilizia pubblica. Le scuole operanti prima dell'unità, essendo scuole di parte o di grande provincia (dei preti e dei granducati), erano scuole di formazione complessa: non di sola trasmissione di un patrimonio culturale consolidato, ma di forte formazione di atteggiamenti, di comportamenti, di valori. E anche la creazione di una scuola pubblica nazionale fu verosimilmente collocata sotto l'ispirazione di formare non solo una base di conoscenze ma anche una base di valori e atteggiamenti comuni (per «fare gli italiani dopo aver fatto l'Italia»). Ma quel desiderio di una formazione complessa, che coprisse un'esigenza formativa complessa, non riuscì a concretarsi: la scuola pubblica diventò con gli anni sempre più riquadrata ad una funzione di trasmissione di un patrimonio culturale considerato essenziale e di base, senza ambire ad una funzione di stimolo e di creazione di valori, di atteggiamento, di sentimenti personali.

Forse per l'influsso della cultura positivista dilagante a cavallo del 900; forse per malintesa tendenza a far coincidere la scientificità col patrimonio fin lì accumulato e sperimentato, forse per l'illusione che il progresso fosse coincidente con l'aumento della razionalità, forse anche per un po' di pi-

grizia ripetitiva delle burocrazie formative: forse per tutte queste ragioni la scuola italiana ha pensato di « fare gli Italiani », dando ai giovani un bagaglio ordinato e non discutibile di nozioni, informazioni, memorie, tutte orientate ad aumentare nei singoli la capacità di orientarsi razionalmente nella realtà sulla base della scientifica e sperimentata qualità del bagaglio ad essi trasmesso. Con ciò rinunciando ad entrare nei sentimenti, nei valori, nella dimensione umana e non razionale delle coscienze: tutto ciò che non era razionale, non era scientifico, non poteva essere riguardato come comune, non poteva essere contenuto nella filosofia di formazione. Ai sentimenti, ai valori, alla capacità di discernimento, alla realizzazione efficace delle proprie espressioni qualitative, alla volontà di professionalizzarsi sulla propria vocazione, la scuola ha sostanzialmente rinunciato.

Non possiamo permettercelo più, se si vuole fare gli europei, dopo aver fatto l'Europa.

Se si vuole lavorare nell'Europa, alle spalle deve esserci una scuola che superi la riduzione nozionistica (che sovente scade nel mansionariale)), e vada su, al piano dei valori, con un'aggregazione forte di queste due componenti. Deve farlo la scuola; ma non possiamo aspettare. Perché serve un'anima alla formazione: — con l'incalzare dei processi di internazionalizzazione e di innovazione il corpo delle conoscenze non basta, occorre l'anima che sappia motivarlo, guidarlo, alimentarlo di tensioni e di finalità. E allora è una responsabilità di tutti, specie di genitori coscienti come Voi, partecipi alla missione formativa-educatrice.

Diamo un aiuto ai giovani nell'apprendimento delle discipline ad assimilarne i concetti essenziali, ad interpretare i fenomeni che cadono sotto la loro osservazione, ad interiorizzare le proprie esperienze personali, ad inoculare in loro gusto e interesse per il lavoro, per lo studio e per la speculazione mentale.

Agiamo sulla personalità e sul carattere dei giovani, risvegliando in loro doti innate, favorendo l'immaginazione, lo spirito di iniziativa, stimolando la creatività e le capacità critiche, cercando di ottenere che la regione eserciti un controllo, non sempre necessariamente repressivo, sulle manifestazioni spontanee di passioni istintive.

Contribuiamo a fornire ai giovani sistemi di valori sociali, norme di comportamento, cui in linea di massima uniformarsi sul modello vita individuale-collettiva.

Avremmo così operato per una loro preparazione complessiva, certamente in grado di cogliere una o più delle cinque milioni di nuove opportu-

nità di lavoro che sorgono nell'Europa del Mercato Unito. E le prospettive della grande Europa, del collegamento con la Russia, consolidano questo intento.

Ma avremo anche operato (sì, come una parcella infinitesima, ma il cosmo è l'ingranaggio di miliardi e miliardi di parcella infinitesime e una serve a tutte) perché il mondo continui a guardare all'Europa come luogo di civiltà, dove il progresso è felice sintesi di valori umanistici, di scienza e di tecnica.

È un obiettivo importante, per loro, i giovani e per noi, fondamentale come coesione generazionale.

Queste generazioni di giovani che sono nate, cresciute e maturate in un periodo straordinariamente lungo di pace, di sviluppo tecnologico, di crescita economica corrono un grande rischio, quello di passare alla storia come generazioni che hanno avuto tutto e che non hanno saputo volere nulla.

Prepararsi per l'Europa e nell'Europa così, vale come tensione per superare ogni crisi di identità.

# Istruzione obbligatoria prolungata: aspetti psicologici del problema

Pina Del Core

L'istanza di una progressiva generalizzazione della scuola dell'obbligo e della sempre più ampia estensione temporale dell'obbligo scolastico, avvertita e conseguentemente realizzata dalla maggioranza dei paesi d'Europa, è divenuta anche in Italia una questione molto importante al centro di un dibattito che ancora procede con ritmo lento e faticoso.

La convergenza sul piano dei principi da parte, sia delle forze politiche che culturali, non esclude la difficoltà di trovare punti di accordo sul piano dell'attuazione. Il problema evidentemente va approfondito nelle sue implicanze teoriche e operative ed esige un'analisi di taglio interdisciplinare per individuare soluzioni aderenti alla realtà.

La mia riflessione, nell'intento di approfondire gli aspetti psicologici del problema, cerca di cogliere quali sono le condizioni psicologiche, i livelli di maturazione nella capacità di scelta e di decisione di questi ragazzi/e destinatari del provvedimento legislativo. Dopo una presentazione globale della problematica sollevata dal prolungamento della scolarità obbligatoria a 16 anni, delle attese e degli equivoci corrispondenti, mi domando se nella condizione di complessità della società post-industriale a 14-16 anni i 'nuovi adolescenti' siano in grado di operare delle scelte scolastiche o professionali, se ha senso ritardare ulteriormente il momento della scelta e a quali condizioni.



## 1. Innalzamento dell'obbligo scolastico: attese, difficoltà ed equivoci

L'innalzamento dell'obbligo di istruzione a complessivi 10 anni, nato dall'esigenza di elevare la formazione culturale generale di tutti i giovani, pone i politici, gli esperti, gli insegnanti ed educatori di fronte ad un problema di grossa rilevanza educativa e sociale, che è impossibile eludere o accantonare.

Prolungare l'obbligo di istruzione non può significare soltanto rispondere alla necessità di allinearsi con gli altri Paesi della Comunità Economica Europea, ma spingere l'intero sistema formativo ad una 'riqualificazione' che tenda «ad innalzare i livelli formativi senza penalizzare le fasce giovanili socialmente e culturalmente più deboli»<sup>1</sup>.

Le attese a riguardo sono molteplici, perché — come afferma Garancini — «il sistema dell'istruzione in Italia è a un bivio ormai obbligato. Si impone (dunque) /.../ l'elaborazione di una nuova cultura dell'istruzione, di una nuova cultura formativa»<sup>2</sup>. Ci si attende, approfittando delle spinte politiche al prolungamento della scolarità obbligatoria, una soluzione al ritardo della riforma della Scuola Secondaria Superiore, una soluzione al problema della disoccupazione causata dalla congestione eccessiva del mercato del lavoro (per gli insegnanti e per i giovani), ma soprattutto una maggiore formazione culturale — attraverso un'ulteriore scolarizzazione di due anni — per quelle «fasce deboli dell'utenza scolastica che attualmente abbandonano in buona parte già durante la scuola media, a 14 anni, oppure al suo termine (ma a 15 anni)»<sup>3</sup> il sistema scolastico.

Alle attese però fanno riscontro una serie di difficoltà e di equivoci di non facile soluzione. La riflessione critica di esperti e studiosi mette in rilievo

<sup>1</sup> Queste sono le conclusioni delle discussioni in sede parlamentare sulla politica dell'istruzione nel nostro paese, che vide nascere in termini più concreti la proposta di una legge sull'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni. Cf. in proposito G. GARANCINI, *Elevazione dell'obbligo. Quale ruolo per la F.P.?* in *Professionalità*, 6, febbraio, 1989, 31-39.

<sup>2</sup> *Ivi* 31.

<sup>3</sup> CENSIS, *XXI rapporto 1987 sulla situazione sociale del paese*, Milano, 1987, 280. Il problema gravoso del disagio scolastico e degli abbandoni viene sottolineato con chiarezza da De Stefano in un breve articolo apparso su «*La critica sociologica*» (1988,84). In Italia sono circa 100.000 i ragazzi che abbandonano la scuola prima di aver terminato il percorso dell'obbligo. Lo studioso interpreta questo dato come un problema di 'selezione' non più semplicemente 'scolastica', ma 'sociale'. Infatti sono più alti gli insuccessi all'inizio della scuola media, come pure del biennio della scuola superiore, anziché alla fine del ciclo di studio, quando cioè la valutazione in base al merito o alla riuscita riduce il numero degli studenti. Inoltre il fenomeno — definito per questo 'sociale' — tocca la fascia di popolazione scolastica appartenente al ceto basso e in prevalenza alle regioni del Sud.

vo tali equivoci di impostazione del problema che si possono sintetizzare nei seguenti elementi:

- l'innalzamento dell'obbligo per due anni al di là della scuola media non può significare ingresso di tutti gli allievi nella Secondaria Superiore;
- il biennio obbligatorio non può coincidere con il biennio della Secondaria Superiore;
- il biennio 'terminale' o 'conclusivo' per quei 40% che non proseguono gli studi superiori può essere connotato da una formazione generale di base con valenza strettamente culturale e da una istruzione professionalizzante in senso stretto o meglio ancora da un'integrazione di entrambi gli aspetti;
- l'ipotesi che la Formazione Professionale possa divenire un canale valido o uno dei percorsi scolastici e formativi per il prolungamento dell'istruzione obbligatoria, sembra plausibile, specie se viene considerata come una vera 'scuola del lavoro' per coloro che, per scelta autonoma e responsabile, vogliono immettersi nel mondo del lavoro e qualificarsi o specializzarsi in qualche settore specifico<sup>4</sup>.

Alla base di tutto però mi sembra che l'equivoco di fondo vada ricercato nella logica che sottende tali impostazioni.

La concezione del diritto allo studio, come pure l'esigenza di elevare complessivamente la formazione culturale generale e di base dei cittadini non si possono tradurre in una sorta di uguaglianza o uniformità di livello.

« La logica dell'uniformità — leggiamo nel Rapporto 1987 sulla situazione sociale del paese — non riconoscendo le differenze oggettive esistenti, finisce per creare nella scuola delle aree di privilegio, e delle disparità effettive, nelle quali il 'premio' viene attribuito, nei fatti a chi rientra in una media che, a volte diviene mediocrità »<sup>5</sup>. Tale logica pertanto, interpretata come livellamento e fondata su criteri prevalentemente quantitativi, non si è tradotta in uguaglianza di opportunità o uguaglianza formativa, ma ha accentuato il fenomeno della 'selezione' scolastica e dunque dell'abbandono.

Questo criterio uniformizzante si rivela insidioso anche in merito al problema dell'innalzamento dell'obbligo che in un certo senso costituisce il punto di incrocio di diverse problematiche e di nodi irrisolti.

<sup>4</sup> La plausibilità di tale ipotesi è dimostrata ampiamente da uno studio di Malizia sulle sperimentazioni ENAIP e del CNOS-FAP (cf. G. MALIZIA, *La sperimentazione condotta entro la Formazione Professionale regionale*, in *Professionalità*, 1989; 6, 17-21. Si veda pure GARANCINI, *Elevazione dell'obbligo*, 34-37).

<sup>5</sup> *Ivi* 150.

Il rischio che si può correre, ponendosi in questa prospettiva, è quello di ricadere nella formula di un nuovo biennio unitario, ma questa volta obbligatorio, senza tener conto di una necessaria differenziazione di offerta di opportunità e di formazione. Di fronte a tale rigidità di offerta formativa il prolungamento della scolarizzazione dopo la terza media costringerebbe ad entrare nel sistema scolastico proprio quei giovani che sono scarsamente motivati allo studio, che hanno tratto minor giovamento da esso e che hanno avuto seri problemi di adattamento e di rendimento.

Si pensi ai drop-outs divenuti sempre più numerosi in questi ultimi anni<sup>6</sup>, cioè, a tutti quei giovani che già nella scuola media e poi nei primi anni dell'istruzione superiore, abbandonano la scuola e hanno difficoltà a trovare un posto di lavoro o a mantenerlo.

Semplificando i termini del problema ci sembra di trovarci dinanzi ad alcuni interrogativi cui è difficile rispondere, non soltanto a livello teorico, ma soprattutto a livello operativo. Si tratta cioè di studiare come strutturare questo ulteriore biennio di formazione obbligatoria e, in particolare, di individuare quali criteri tener presenti:

- l'unificazione o la differenziazione dei percorsi formativi;
- l'unificazione iniziale e la differenziazione rimandata al post-obbligo (nel successivo triennio superiore);
- l'accentuazione immediata della diversificazione (con l'istituzione di un biennio 'conclusivo' a orientamento professionale e di un biennio propedeutico alla prosecuzione degli studi) oppure la dilatazione dell'area culturale di base, comunque ancora di tipo generale, teorica e tradizionalmente scolastica?

Considerando il dibattito interessante, spesso conflittuale, in merito al problema, credo che si debba senza dubbio convenire sull'estensione e sulla generalizzazione della scolarità dell'obbligo, mentre occorre un serio discerni-

<sup>6</sup> Una recente ricerca sulla condizione giovanile italiana degli anni 80 fa emergere a proposito che, mentre le uscite dal sistema scolastico tra i 15 e i 18 anni sono numerose, esiste ancora una fascia di ragazzi che entrano nel mondo del lavoro senza la licenza media inferiore in proporzione di un intervistato su 16 (6,6%) (cf. A. CAVALLI-A. DE LILLO, *Giovani anni 80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1988, 15-32). Notevole appare anche la dispersione scolastica nella Scuola Secondaria Superiore ravvisabile nella irregolarità dei percorsi scolastici o nell'abbandono degli studi. La proporzione delle ripetenze, anche plurime, è maggiore nel gruppo dei giovani che hanno smesso gli studi e non lavorano (26% + 10%), per cui — osservano gli autori — « i processi di selezione scolastica, pur necessari se si vuol costruire una società fondata sul merito e non sul privilegio, sembrano ancora tuttavia essere causa di emarginazione dei meno avvantaggiati e dei più deboli socialmente ». (ivi 22)

mento sulla questione, a mio avviso più scottante, del principio di unificazione dei percorsi formativi, che già a riguardo della riforma della Secondaria è stato un nodo problematico, causando addirittura l'arresto del dibattito. Evidentemente il compito è arduo per chi deve affrontare il problema in termini politici, legislativi e organizzativo-didattici. Mancano ancora dati precisi e riflessioni adeguate che aiutino a vagliare i pro e i contro delle varie proposte. Ho voluto accennare, seppure in forma sintetica ed imprecisa, a tali aspetti problematici per cogliervi dentro quegli elementi che consentono di impostare il problema in termini qualitativi più che quantitativi, ponendomi dal punto di vista dei destinatari di tale provvedimento legislativo. Ogni soluzione infatti deve tener conto della variegata realtà dell'adolescente che, in ultima analisi, si trova a 14 anni a dover compiere una scelta non facile, in una società in continua trasformazione, sia sul versante della scuola che del mondo del lavoro.

## **2. Chi sono questi ragazzi destinatari dell'ulteriore arricchimento di formazione**

Non si tratta certamente di tutti i ragazzi dai 14 ai 16 anni, perché la maggioranza di essi già frequenta una Scuola Superiore. È noto come a 15 anni il 40% circa dei ragazzi, compresi quelli che hanno proseguito gli studi dopo la terza media, è già in ritardo di un anno di scuola (a causa di ripetizioni, spesso plurime).

Pertanto, in assenza di un biennio unitario e orientativo o conclusivo, i ragazzi di 13-14 anni si trovano nella condizione di dover operare delle scelte che, se sbagliate, possono condurli a forma di disadattamento o di emarginazione, all'origine di fenomeni di sfruttamento precoce o di emarginazione, all'origine di fenomeni di sfruttamento precoce in un lavoro nero o comunque precario, oppure di abbandono degli studi e/o degli indirizzi prescelti.

I 14-16 anni — oggi più problematici di ieri — costituiscono appunto « un'età problema », perché si tratta di un periodo di scelte fondamentali, sia educative che professionali, un periodo che rende più vulnerabili soprattutto quei ragazzi che non proseguono gli studi o li abbandonano precocemente.

Costoro, infatti, si trovano a vivere un momento difficile di transizione dalla scuola alla vita attiva, che segna il passaggio da una condizione dipendente e protetta, senza responsabilità e senza autonomia, ad uno stato di dif-

ficoltà, nell'impatto con un inserimento nella società produttiva che si fa sempre più problematico a confronto con una gamma amplissima di possibilità. L'analisi psicologica di questa fascia particolarmente importante e delicata della vita fa emergere una serie di dinamiche, che, dentro il processo evolutivo e maturativo della persona, si configurano parallelamente alla evoluzione della società.

L'adolescenza oggi è una fascia evolutiva che si sta progressivamente dilatando: mentre da un lato si è abbassata verso l'età precedente (preadolescenza), dall'altro si è spostata in avanti verso l'età seguente (giovinezza). L'adolescente di oggi, dunque, non è più lo stesso di quello di ieri. In un periodo di rapide e irreversibili trasformazioni la personalità e le stesse vie di accesso alla maturità si sono modificate assumendo caratteristiche peculiari specie in rapporto alla maturità professionale e alla capacità di scelta.

La prospettiva psicologica in tal caso deve necessariamente essere preceduta da quella sociologica che fa da sfondo alla comprensione psicologica della condizione adolescenziale e favorisce un'analisi della situazione più aderente alla realtà.

La categoria che meglio descrive il fenomeno suaccennato è quella del «ritardo» o del «prolungamento». Si parla di «ritardo evolutivo» correlato (o talvolta dissociato) ad un ritardato inserimento nella società.

Il vecchio concetto di «moratoria psico-sociale» di Erikson — utilizzato per definire quella condizione di attesa di chi non è pronto o non può inserirsi nella società, quella sorta di «indugio nell'assumere impegni da adulto»<sup>7</sup>, viene sostituito da quello di «latenza sociale» o «latenza professionale» del giovane nel sistema produttivo della società post-industriale.

L'accezione di «latenza», diversamente da quella di «moratoria» — che comunque implica una certa transizionalità e prelude ad uno sbocco positivo — è connotata da una situazione statica di «stazionamento» (nel sistema scolastico) che rende più difficoltoso il movimento di inserimento — adattamento al mondo del lavoro produttivo.

<sup>7</sup> E. H. ERIKSON, *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma 1974, 185. L'autore sottolinea con acutezza le difficoltà e i gravi rischi che sono contenuti in questo tempo di attesa caratterizzato spesso da 'permissività selettiva' da parte della società e da 'provocante leggerezza' da parte dei giovani, ma «Ogni società e ogni cultura — continua Erikson anticipando un fenomeno che oggi si constata su larga scala — istituzionalizza una certa moratoria per la maggioranza dei suoi giovani; generalmente essa coincide con apprendistato ed esperienze attinenti ai valori di una data società. La moratoria può essere un tempo di avventure e di fantasie, di *wander schaft* (peregrinazione senza meta) o di lavoro in capo al mondo; può essere il momento della «generazione perduta» o della vita accademica, del sacrificio di sé o delle incredibili beffe — e oggi giorno è spesso l'ora della malattia o della delinquenza». (*ivi*, 186)

Gli studi sociologici mettono in risalto l'emergenza di questo fenomeno caratteristico di « stiracchiamento dell'adolescenza », parlando della nascita di una postadolescenza, come una nuova fase dell'esistenza tra l'adolescenza e la gioventù<sup>8</sup>.

Questo ciclo di vita 'stirato' ed 'allungato' va fatto risalire ad una serie di fattori quali:

- il prolungamento generale dell'esistenza umana e della durata della vita in generale;
- il prolungamento del periodo di coesistenza fra generazioni (permanenza prolungata nella famiglia) e quindi la tendenza sempre più massiccia al ritardo o al rinvio del momento della « sistemazione » e dell'età di matrimonio<sup>9</sup>;
- la scolarizzazione di massa sempre più estesa e quindi lo « stazionamento » prolungato nel sistema scolastico;
- il prolungamento del periodo di accesso alla professione (lunghi tempi di attesa alla ricerca di un lavoro)<sup>10</sup>.

Questi fattori chiaramente collegati a problemi strutturali tipici di una società post-industriale, costituiscono dei « segnali » interessanti, anche se contraddittori e preoccupanti, soprattutto se si pensa ai risvolti psicologici individuali che inducono. Un primo effetto che interessa più da vicino l'analisi psicologica è la dissociazione sempre più crescente tra maturità fisiologico-psichica e quella sociale o professionale, oltre al già citato slittamento verso il

<sup>8</sup> Cf. J. C. CIAMBOREDON, *Adolescenza e post-adolescenza. La « giovanilizzazione »*. Nota sui recenti cambiamenti dei limiti e della definizione sociale della gioventù, in AA.VV., *Adolescenza terminata, adolescenza interminabile*, Borla, Roma 1987, 165-179.

<sup>9</sup> Il 19% dei giovani tra i 18 e i 32 anni vive ancora con i genitori nonostante abbia un reddito proprio. Lo afferma un'indagine condotta dall'ISFOL su un campione di 1800 giovani avviati al lavoro. (Cf. dossier su « Lavoro società », 1988, 3,1). Altri studi mettono in evidenza che la causa di tale permanenza in famiglia non è solo la difficoltà di trovare un lavoro, ma spesso è la situazione di precarietà, il senso di insicurezza verso il futuro e nell'ambito delle relazioni interpersonali e sociali che spinge molti giovani a rimanere con i genitori pur avendo raggiunto un'età e uno status da adulti (Cf. CAVALLI-DE LILLO, *Giovani anni '80*, 160).

Tutto ciò comporta evidentemente la gestione di una serie di problemi psicologici che rendono complesse e difficili le relazioni.

<sup>10</sup> La persistenza della difficoltà a trovare un lavoro viene evidenziata dall'aumento dei tempi di attesa (un anno e oltre). Il dato visto in rapporto all'età fa emergere un avvio precoce dell'esperienza lavorativa (15 anni) e nel contempo un'occupazione più rilevante da parte di coloro che non hanno il diploma e non hanno completato la scuola dell'obbligo, ma anche più precaria e dequalificata (Cf. CAVALLI-DE LILLO, *Giovani anni '80*, 39-45 oppure *Rapporto ISFOL 1987 — Formazione 284*).

basso (per una sorta di anticipazione) nella scala di età di attributi che definiscono l'entrata nella vita adulta<sup>11</sup> e lo spostamento verso l'alto (per una specie di ritardo o rinvio) di quegli attributi che consentono l'accesso alla maturità sociale e professionale, matrimoniale o scolastica.

Ne risulta una comprensiva e generale situazione psicologica di squilibrio tra la precocità di maturazione a livello fisico e sessuale<sup>12</sup> e una più lenta crescita mentale, cognitiva e psicologica<sup>13</sup>.

La tipica e conseguente desincronizzazione tra la maturità biologica e la maturità sociale con un prolungamento sempre più ampio della preparazione alla vita professionale accresce le possibilità di conflitti personali e sociali.

L'esito, in termini psicologici, dei fenomeni descritti è quello che alcuni studiosi hanno tradotto nell'espressione «identità imperfette»<sup>14</sup> per indicare la realtà complessa di più canali in cui convogliare le energie e le spinte vitali nel difficile cammino di elaborazione dell'identità personale e sociale.

Evidentemente tutto ciò si ripercuote in maniera rilevante e significativa sulla crescita globale della personalità e in particolare sul processo di maturazione della capacità di fare delle scelte autonome, equilibrate, realistiche e responsabili, di progettare, decidere e realizzare tali scelte professionali o di vita.

Ogni scelta, infatti, non è mai un atto isolato, ma è la conseguenza e la sintesi di una serie di tentativi e di decisioni, via via più mature e corrette. In tal senso la crescita nella capacità di fare delle scelte va pari passo con la crescita globale della persona, giovane o adulta che sia.

In questa ottica un ritardo evolutivo, un prolungamento nello sviluppo maturativo dell'identità rallenta il percorso evolutivo del processo di scelta e

<sup>11</sup> Si veda ad esempio l'abbassamento di età per il diritto di voto, per il servizio militare, per l'esercizio di una sessualità adulta.

<sup>12</sup> L'anticipo della pubertà è un fenomeno noto e caratteristico della nostra epoca — confermato ormai da molti studi empirici specie nei paesi industrializzati dove il benessere e il miglioramento dell'assistenza sanitaria, dell'alimentazione e delle condizioni di vita ha causato un ritmo più veloce di crescita (cf. J. C. COLEMAN, *La natura dell'adolescenza*, Bologna, Il mulino, 1983, 30-41).

La pubertà fisiologica accelerata nel suo processo di maturazione produce un effetto di grande portata sul piano psico-sessuale e relazionale.

Intense e precoci si fanno l'attrattiva e il fascino per l'altro sesso già a livello di preadolescenza (11-13 anni) (Cf. ASSOCIAZ. COSPES (a cura di) *L'età negata*, Torino, LDC, 1988, 39-41, 75-77).

<sup>13</sup> Lo sviluppo cognitivo sulla soglia dell'adolescenza (14-15 anni) comporta ancora il persistere di un pensiero prevalentemente operativo e non formale, per cui nonostante la molteplicità di conoscenze derivanti dalla cultura dei mass-media e dall'estensione della scolarizzazione non approda ad un ragionamento critico e all'indipendenza del pensiero che connotavano categorie adolescenziali di un tempo (Cf. in proposito i risultati della Ricerca COSPES sulla PA sopra citata).

<sup>14</sup> Cf. A. PALMONARI-F. CARUGATI-RICCI BITTI-G. SARCHIELLI, *Identità imperfette. Giovani e adolescenti: un oggetto di studio per le scienze sociali*, Bologna, Il Mulino, 1979.

rappresenta un ostacolo che vincola o condiziona la capacità decisionale e le possibilità progettuali.

I risultati di ricerche di noti studiosi americani (Ginzberg, Super, Tiedman-O'Hara), esperti in problemi di orientamento, convergono sull'idea che lo sviluppo professionale passa per una fase di tentativi, esplorazioni e di prove, che coincide con quel periodo evolutivo in cui l'adolescente si forma il concetto di sé, periodo caratterizzato da incertezza e confusione<sup>15</sup>.

L'interrogativo allora si fa grave: un ragazzo/a a 14 anni può aver raggiunto un grado di maturità tale che gli/le consenta di fare una scelta ragionevole e responsabile o di progettare in qualche modo il suo futuro professionale in maniera realistica?

Lutte a questo proposito commentando una ricerca di Super, così si esprime: « Gli psicologi che hanno esaminato molti casi di orientamento alla fine della terza media saranno d'accordo nel dire che, se si trovano degli studenti che presentano sufficiente maturità per fare una scelta ragionevole, ve ne sono pure di quelli che presentano una tale immaturità che la scelta di qualsiasi soluzione somiglierà sovente all'estrazione di una lotteria. Le loro attitudini, i loro interessi, l'insieme della personalità non sembrano sufficientemente sviluppati per permettere una tale scelta. Inoltre le aspirazioni professionali sono sovente instabili, irrealistiche quanto la conoscenza che hanno di se stessi, della scuola, e del mondo delle professioni »<sup>16</sup>.

A questa conclusione sono giunti altri studiosi americani, dopo aver esaminato il problema della 'maturità vocazionale dei ragazzi del nono anno di scuola'. Questi autori scrivono che « la maturità vocazionale dei ragazzi di questo livello scolastico è tale che obbligarli a fare una scelta vocazionale specifica in questo stadio di sviluppo è spesso prematuro »<sup>17</sup>.

Anche la recente ricerca COSPES sulla preadolescenza (11-14 anni) documenta che quello della scuola media « è un tempo ancora troppo acerbo per le scelte e le decisioni di orientamento, in quanto mancano di affidabilità i costrutti della 'maturazione attitudinale' (lo sviluppo cognitivo comporta ancora il persistere di un pensiero prevalentemente operativo e non formale)

<sup>15</sup> Cf. M. VIGLIETTI, *L'inter-relazione tra la teoria della scelta professionale e l'attuazione del servizio di orientamento*, in *Orientamento scolastico e professionale*, 1985, 1, 56-67. Si veda pure G. ZANNIELLO, *Educazione e orientamento professionale*, Roma, Armando, 1987, 262.

<sup>16</sup> G. LUTTE, *Sono maturi per una scelta professionale i ragazzi di terza media?* in *Orientamenti pedagogici*, 1961, 8, 529-536.

<sup>17</sup> D. E. SUPER-L. OVERSTREET, *The Vocational Maturity of Ninth Grade Boys*, New York, Columbia University, 1960, IX — 158.



e della 'progettualità' (che è timido avvio, ed è dentro lo stadio 'esplorativo' e non in quello decisionale dell'orientamento)»<sup>18</sup>.

Tali considerazioni inducono a pensare che in questa 'età problema' (14-16 anni) la confusione e l'incertezza nelle scelte manifestata sia nell'area dell'autonomia, che nell'area della progettualità, si trascrive nel contesto più ampio e ormai generalizzato di un dilazionamento o rallentamento di maturazione.

Di fronte ad un concetto di sé ancora poco differenziato, ad una scarsa autonomia dell'io, per la persistenza di una dipendenza dai genitori e dall'ambiente sociale che investe anche il piano cognitivo (oscillazione tra pensiero concreto ed astratto con debole capacità critica), l'adolescente che esce dalla scuola dell'obbligo e che deve optare per il suo futuro, imboccando una strada che lo immetterà o immediatamente nel mondo del lavoro o in una condizione di una ulteriore scolarizzazione, si trova in serie difficoltà e tenderà sempre più al differimento della scelta («non ora, più tardi»).

Teoricamente egli potrebbe essere maturo — possedendo gli strumenti razionali e cognitivi per decidere —, ma praticamente si dimostra incapace di fare una scelta professionale equilibrata.

La soluzione che tende a ritardare il più possibile il momento della scelta, per consolidare meglio il quadro degli interessi e delle attitudini in rapporto alle opportunità del mondo del lavoro, serve solo se si dà occasione di scoprire e sviluppare tali interessi e attitudini.

Le abilità progettuali e decisionali, infatti, rimangono in embrione, oppure in uno stato di confusione o di effervescenza senza potersi trasformare in scelta, se non si opera un serio lavoro di orientamento, che li abilita a progettare la scelta, cioè a sviluppare la capacità di analizzare la realtà, a interpretarla e a confrontarla con le proprie aspettative ed inclinazioni<sup>19</sup>.

A questo punto ci potremmo interrogare se ha senso ritardare di due anni il momento della scelta.

La soluzione del rimando non condurrebbe a rafforzare la tendenza — in un certo senso evasiva — al differimento delle scelte e dunque della maturità professionale, moltiplicando l'atteggiamento irresponsabile di chi vive

<sup>18</sup> G. TONOLO-S. DE PIERI, *Educare i Preadolescenti*, COSPES-IRIPES, Mogliano Veneto, 1988, 83. La proiezione e l'apertura al futuro in termini di 'scelta' o di 'decisioni importanti' è difficile e piena di ansia per i ragazzi dell'indagine che tendono a risolverla mediante l'impegno nel presente. Infatti il 62,8% dei preadolescenti dice di prepararsi all'avvenire pensando per il momento a 'terminare la scuola' e il 37,3% di essi a 'impegnarsi nello studio' (cf. Associazione COSPES, *Letà negata*, 197-198).

<sup>19</sup> Cf. L. GLORIA e altri (a cura di), *Progettare la scelta*, Rimini, Maggioli Ed. 1987.

alle spese degli altri, in una condizione di dipendenza o semi-dipendenza prolungata oltre il necessario?

## Conclusione

Dalle considerazioni fatte emergono in conclusione ancora una serie di interrogativi.

Cosa può significare ai fini della crescita personale dei giovani e della condizione culturale e professionale del paese 'allungare' la scolarità obbligatoria per altri due anni?

Accrescere la percentuale dei drop-outs e degli abbandoni scolastici, come già avviene attualmente nella Secondaria Superiore ed eventualmente accrescere i disagi delle nuove generazioni nel momento dell'inserimento nell'attività produttiva della nazione?

Incrementare la disaffezione per una Scuola che è sempre più «parcheggio», nel quale i giovani non riescono a trovare spinte e motivazioni rispondenti ai propri bisogni e valori?

Come evitare che l'istruzione obbligatoria prolungata si riduca ad una semplicistica prosecuzione della Scuola Media, oppure, nell'intento di ricercare una migliore qualità di formazione, si traduca in un nuovo tipo di 'esclusione' per i più deboli?

Il prolungamento da 8 a 10 anni dell'istruzione obbligatoria per non correre questi rischi deve essere una risposta alle prioritarie esigenze formative, psicologiche, educative, sociali, teorico-pratiche degli adolescenti dai 14-16 anni. In questa fascia di età, particolarmente importante per la formazione dell'identità personale e sociale, ma soprattutto per l'acquisizione della maturità professionale, si verificano dentro il processo di scelta dei ripensamenti che non vanno soltanto percepiti, ma orientati al meglio.

La Scuola così come si presenta, attualmente investita anch'essa della complessità sociale, non sembra aver individuato la direzione di un possibile mutamento e adeguamento ai «nuovi adolescenti», e nel contempo alle esigenze della «nuova domanda formativa», al «nuovo sociale» emergente.

L'opportunità positiva di ampliare e arricchire la propria formazione umana e professionale offerta ad ogni adolescente perché possa inserirsi meglio nel lavoro e nella complessa società industrializzata deve essere associata ad un'adeguata ristrutturazione della realtà formativa scolastica attuale, che superi il dualismo dei sistemi (istruzione scolastica e Formazione Professiona-

le) e che offra una cultura di base appropriata, quale matrice di riferimenti e chiavi interpretative della realtà economica, lavorativa, tecnica e professionale.

Il biennio di istruzione obbligatoria, se ristrutturato secondo percorsi formativi vari e articolato in più indirizzi, dovrà risultare riccamente orientativo e formativo, per essere non solo rispondente alle esigenze della società attuale e degli adolescenti di oggi, ma anche proteso alla valorizzazione di tutte le forme di intelligenze (teorico- astrattive, analitiche, sintetiche, pratiche e tecnico-pratiche, ecc...).

L'ampliamento dell'articolazione degli indirizzi e soprattutto l'offerta di una effettiva possibilità di passaggio da un indirizzo all'altro favorirà anche il recupero di quelle fasce giovanili socialmente e culturalmente più deboli.

È necessario però che, in vista di questo provvedimento legislativo a favore delle fasce giovanili più deboli e svantaggiate sotto il profilo formativo, l'istruzione scolastica riveda il funzionamento a forte connotazione selettiva<sup>20</sup> e si confronti con le diverse valutazioni critiche che la interpellano da vicino (isolamento dalla realtà sociale, distacco dal mondo del lavoro, riduzione ad area di parcheggio con scadimento progressivo di contenuti formativi, tendenza a creare nuove stratificazioni a vantaggio delle fasce più avvantaggiate culturalmente ed economicamente e a svantaggio delle quote più deboli, a bassa scolarità e con scarse possibilità culturali o economiche...) e offra la possibilità di una educazione al lavoro, come completamento dell'educazione istituzionale tradizionale.

Contro il pericolo che ad una scolarizzazione obbligatoria più elevata e imponente corrisponda un processo di scolarizzazione, sia per il fenomeno degli abbandoni che per uno scandimento di qualità, occorre attivare e potenziare un effettivo orientamento scolastico e professionale, che aiuti gli alunni, non soltanto a pianificare il loro futuro professionale e a fare delle scelte realistiche, ma a 'saper scegliere' ripetutamente di fronte agli eventi e situazioni imprevedibili e attraverso momenti formativi-professionalizzanti ricorrenti.

Resta comunque da affrontare il problema della strutturazione di questo biennio obbligatorio perché si tenga conto di una opportuna flessibilità, intesa come adeguamento alle molteplici e differenziate esigenze degli alunni, dei

<sup>20</sup> Le recenti indagini sulla condizione giovanile hanno evidenziato molti segnali di disagio circa l'area scolastica. Nel secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia leggiamo queste testuali parole: «La scuola riproduce le disuguaglianze di partenza e solo in pochi casi riesce ad attenuarle. Chi parte svantaggiato esce precocemente dal sistema educativo e si affaccia precocemente al mercato di lavoro» (CAVALLI-DE LILLO, *Giovani anni '80* 159).

loro punti di partenza e delle possibilità reali diverse e diversamente valorizzabili, ma soprattutto della necessità di preparare la totalità della popolazione giovanile, sia all'eventuale prosecuzione negli studi, sia ad un accesso immediato nel mondo del lavoro senza operare discriminazioni derivanti dall'ambiente socio-culturale di appartenenza<sup>21</sup>.

Non si tratta però di volere ad ogni costo che tutti i cittadini ricevano un'educazione identica quanto ai contenuti e ad istanze formative. Ma c'è da augurarsi che il sistema formativo, al di là del riconoscimento del diritto all'educazione e allo studio creda anche « al diritto degli individui alla diversità e al diritto della società a trarre il massimo vantaggio dalle sue risorse umane e materiali »<sup>22</sup>.

La possibilità di creare una pluralità di vie percorribili (brevi o medio-brevi) dopo la media inferiore e di assicurare canali diversificati adeguati alle nuove richieste della utenza, compresa la Formazione Professionale, mi sembra una risposta concreta alla soluzione del problema e rispettosa della dimensione psicologica dell'adolescente che, a 14-16 anni, è ancora bisognoso di orientamento per essere in grado di compiere delle scelte sempre più autonome e realistiche che lo conducano alla maturità professionale.

<sup>21</sup> Cf. M. REGUZZONI, *Progresso tecnologico e riforma delle Istituzioni scolastiche nei paesi della Comunità Europea*, in AA.VV., *I giovani in Europa. Qualità della scuola, qualità della vita*, Napoli, Tecnodid, 1988, 82-104.

<sup>22</sup> J. L. GARRIDO GARCIA, *La struttura della scuola dell'obbligo in Europa alle soglie del secolo XXI*, in AA.VV., *I giovani in Europa* 50.



# Grafinformatica

Giuseppe Pellitteri

Grafinformatica è un neologismo coniato come logica espressione del Progetto TEMT (Tecnografia, Editoria Multimedia, Telematica), nell'ambito della Scuola Grafica universitaria del Politecnico di Torino; indica l'evidente sinergia tra Grafica e Informatica e denota il comportamento grafico-editoriale nel contesto della Comunicazione sociale.

L'evoluzione tecnica ha profondamente, imponentemente e impetuosamente trasformato molti aspetti della vita umana in ogni sua attività ed espressione; ne conseguono esigenze di adeguamento nell'ambito didattico ad ogni livello. Nuove aree disciplinari, un complesso intreccio tra teoria e pratica, adeguate metodologie che correlino concretamente didassi e realtà in continua osmosi costituiscono la problematica, alla cui soluzione tendono esperti e strutture con risultati, della cui affidabilità giudicheranno i fruitori e della cui serietà sono giudici imparziali il tempo e il tasso di generalizzazione.

La Grafinformatica non è un'improvvisazione; poggia su riflessioni, sperimentazioni, ricerche, prospettive e progetti a medio e lungo termine, che coinvolgono gradualmente persone e strutture, che conferiscono chiarezza e concretezza a questo neologismo riferentesi contemporaneamente all'aspetto dottrinale, alla mappa professionale e alla didassi.

La BIG (Banca Informazioni Grafiche), potenzialmente onnicomprensiva, è il necessario e costante riferimento dottrinale; da essa si traggono gli

elementi noti e ad essa confluiscono i frutti della ricerca e della sperimentazione.

Il *Repertorio di professioni della Grafinformatica*, redatto dal CITS e presentato per un'inchiesta nazionale che si concluderà nel 1990, è stato omologato dall'ISFOL e recentemente proposto al Quarto Congresso mondiale sulla Stampa svoltosi a Rio de Janeiro dal 6 al 10 maggio 1989.

Il CITS risale all'ex Direzione generale delle Scuole professionali salesiane; dal 1984 è omologato dal Dicastero SDB della Comunicazione Sociale con la denominazione di «Collegamenti internazionali informazioni e istruzione tecnico-professionale nella comunicazione sociale»; scopo principale del CITS è la sintonizzazione col progresso del comparto grafico-editoriale, ossia della Grafinformatica, nel contesto della Comunicazione sociale.

Col vocabolo Grafinformatica s'intende il complesso di conoscenze, metodologie e tecnologie relative all'acquisizione, presentazione, conversione, conservazione, trasmissione e utilizzazione dell'informazione nelle molteplici espressioni grafiche multimediali nel quadro della comunicazione sociale; Grafinformatica, per quanto attiene alle attività professionali, è sinonimo di comparto grafico-editoriale e comprende professioni consolidate e innovative per il trattamento e la diffusione multimediale dell'informazione nel suo più ampio significato di conoscenza nelle molteplici risorse espressive.

La riproposizione, in chiave aggiornata, del comparto grafico-editoriale con la denominazione di Grafinformatica comporta due principali caratterizzazioni: centralità dell'Informazione e Multimedialità. Inoltre si ha il ripristino, con mentalità moderna, della globale professionalità dei primordi della stampa, anzi della prassi delle antiche officine scrittorie.

Negli ultimi anni è assai cambiata la topografia del comparto grafico-editoriale; accanto alle aziende consolidate si nota una larga diffusione di centri di prontastampa, di faldate grafico, di reprografia multimediale, ma soprattutto c'è stata un'acquisizione da parte di singole persone di sistemi di editoria elettronica personale, detta dagli anglofoni *desk top publishing*.

In pratica: chi legge, scrive, stampa, fa stampate o si esprime in qualunque forma multimediale (ossia tutti), partecipa in qualche modo e misura della Grafinformatica. Ne consegue l'esigenza di un radicale adeguamento delle strutture formative e di aggiornamento. Soprattutto si richiede uno stretto collegamento col dinamismo odierno e col progresso tecnico più avanzato, con esperti e strutture sintonizzate con la modernità.

La Grafinformatica non riguarda soltanto la professionalità specifica,

ma diviene oggetto di cultura generale in ogni ordine e grado didattico con conseguenze assai importanti per i singoli e per la società.

Il comparto grafico-editoriale, può ritenersi suddiviso nelle seguenti fasce professionali:

1. fascia ideativa, progettuale e realizzativa dell'originale;
2. fascia editoriale;
3. fascia grafica;
4. fascia delle attività didattico-formative;
5. fascia delle attività paradidattiche, normative e di ricerca-comparti complementari.

Si rimanda al *Repertorio di professioni di Grafinformatica* per l'esame delle singole schede professionali che costituiscono la mappa delle professioni del comparto grafico-editoriale.

Il complesso delle realtà operative assai eterogenee, le istanze innovative, la molteplicità delle esperienze, delle prassi, delle esigenze specifiche, delle motivazioni locali, delle situazioni obiettive di strutture, operatori e fruitori, e ogni altro elemento rendono impegnativa la problematica formativa. Si impone l'istanza di collegamenti finalizzati a una visione sistematica e a una integrazione funzionale tra osservazione del mercato del lavoro, informazione e orientamento, intervento di sostegno di accesso al lavoro e alla mobilità; occorre programmare secondo una logica unitaria e un atto formale coerente. I collegamenti e gli interscambi con la realtà produttiva sono condizioni irrinunciabili per una politica formativa aderente alle istanze concrete della modernità; la chiarificazione circa la convenienza, i contenuti e i limiti di riferimenti normativi in ordine a validazioni, orientamenti, prassi dev'essere oggetto di attenta consapevolezza, puntando più su elementi informativi piuttosto che su elementi vincolati, tenendo anche conto delle rapide obsolescenze, delle istanze della pluralità e della vitalità di iniziative nella più ampia dimensione possibile. occorre non sottovalutare o disattendere lo scambio di informazioni, lo stato permanente di progettualità che, mentre non sottovaluta situazioni professionali consolidate, tende a valorizzare anche nuove prassi e prospettive emergenti.

Il CITS ha operato come centro sperimentale; dal 1970 al 1989 ha organizzato corsi, seminari di studio, convegni, concorsi; ha collaborato alla realizzazione di sussidi didattici multimediali fino alla BIG (Banca Informazioni Grafiche). Costante prassi del CITS è il collegamento con esperti e strutture e la promozione dell'associazionismo.



Le esperienze più significative emergenti dalla sperimentazione CITS riguardano la formazione dell'operatore grafico multimediale, la possibilità di gestire in chiave didattica un centro di Grafinformatica rispondente a certe istanze del comparto grafico-editoriale modernamente inteso; ma l'esperienza più generalizzante consiste nel considerare la Grafinformatica anche come disciplina da diffondere come elemento di cultura generale in ogni ordine e grado didattico.

Nell'ambito salesiano si potrebbe ipotizzare un nuovo orientamento parallelo e complementare alla prassi delle Scuole grafiche tradizionali e alle attività editoriali consuete.

È la prima volta nella storia dell'umanità che ciascuno, potenzialmente, può esprimersi in modo grafico-editoriale!

Questa constatazione può tradursi in realtà operativa specialmente a favore di giovani con mezzi relativamente accessibili; l'auspicata alfabetizzazione informatica è agevolmente ottenibile mediante la Grafinformatica.

Non si tratta di rinunciare alla realtà professionale grafico-editoriale; d'altra parte occorre convincersi che tale realtà non può essere fagocitata, come poteva farsi il secolo scorso, nell'ambito scolastico. Basta riflettere ai livelli professionale alle varietà dei processi; è impossibile l'inclusione in plessi scolastici di attrezzature professionali richiedenti una gestione che soltanto la prassi aziendale può sopportare e giustificare. L'attività didattica, però, può validamente descrivere ogni realtà operativa, può illustrarne i prodotti, valutarne gli aspetti, realizzare sussidi didattici multimediali utili anche in sede aziendale.

Tanto per citare esempi recenti: il CITS ha collaborato alla realizzazione di sussidi didattici sulla flessografia, sui moduli continui, sull'office automation, sulle banche elettroniche d'informazione, ecc. Il collegamento con esperti vitalizza la struttura didattica e la rende utile senza snaturarla. Quale scuola grafica potrebbe includere tra le proprie attrezzature una rotativa flessografica?!

Tra scuola e impresa ci può essere collaborazione, ma distinzione di compiti.

La Grafinformatica è una necessaria sinergia tra grafica e informatica; il comparto grafico-editoriale è il più complesso coacervo di professionalità e pone la sfida di strutturare adeguate soluzioni formative e di aggiornamento.

Non si può improvvisare; però, l'esperienza salesiana di centotrent'anni può essere validamente utilizzata.

L'istanza di «... essere sempre all'avanguardia del progresso» formulata

in questo argomento da Don Bosco potrebbe sembrare utopistica; certo non è facile, ma non è impossibile tradurla in realtà. Se i responsabili salesiani della Scuola, della Formazione e della Comunicazione Sociale si rimboccano le maniche e assumono iniziative graduali di chiarificazione e di esame di sperimentazioni già documentate, si può sperare in un progresso gratificante.



## Undecimo: dar lavoro ai carcerati

Interviste a detenuti ed ex, inseriti in attività lavorative ed in progetti di cooperazione

Vittorio Pieroni

All'inchiesta sulle carceri\* hanno partecipato anche gruppi di detenuti ed ex, inseriti in attività lavorative ed in progetti di cooperazione.

È stato possibile ricostruire in questo modo 4 sottocampioni rappresentativi di altrettante realtà dove è stata fatta l'indagine (le carceri di Vicenza e Venezia, il «S. Vittore» di Milano ed il «Ferrante Aporti» di Torino) e di differenziate modalità di attuazione delle misure alternative, nel quadro di interventi mirati alla funzione risocializzante e di reinserimento sociale di detenuti ed ex.

### **1. Torino: Il campione degli ex-carcerati del «Ferrante Aporti»**

L'obiettivo principale del sondaggio riservato a questo gruppo particolare di ex-detenuti era quello di documentare un possibile collegamento tra l'esperienza lavorativa attuale e quella fatta durante il periodo detentivo, ed un altrettanto possibile cambiamento nel passaggio dall'esperienza lavorativa precedente al carcere a quella successiva, nell'intento di verificare se il perio-

\* Il presente articolo riguarda la seconda parte di un'indagine i cui risultati parziali sono già stati riportati su «Rassegna CNOS», n. 5/3, ottobre 1989, pp. 87-133.

do di rieducazione durante la detenzione aveva facilitato l'assunzione di atteggiamenti positivi verso il lavoro.

### 1.1. IDENTIKIT DEL CAMPIONE

Nel periodo relativo all'inchiesta è stato possibile avvicinare un ridotto numero di giovani ex-carcerati, passati attraverso il «Ferrante Aporti», che hanno avuto esperienze di recupero attraverso il lavoro.

Si tratta di 13 giovani in tutto, tra cui una donna. Al momento attuale la loro età varia da un minimo di 17 anni ad un massimo di 24, con una media che si aggira attorno ai 20 anni. La loro prima esperienza detentiva tuttavia risale ad un'età più giovane (15/16 anni), in un periodo evolutivo caratterizzato da atteggiamenti spregiudicati e dalla contestazione della «regola» e dell'autorità (familiare, civile, sociale...).

Risulta invece assai più complesso ponderare mediamente il periodo della detenzione, dal momento che gli inchiestati presentano una gamma di condanne che va da un minimo di una settimana fino a 3 anni. Per alcuni di essi, inoltre, si è trattato di esperienze plurirecidue, avvenute anche in età più avanzata (dopo i 18 anni), e quindi hanno avuto a che fare con ambienti detentivi non più soltanto per minori.

La serie di risposte relative all'uso attuale del tempo libero presenta una gamma di attività preferenziali non molto dissimile da quella che solitamente caratterizza gran parte dei giovani di questa generazione: anzitutto nessuno di loro è attualmente iscritto a qualche gruppo/associazione di tipo impegnato (sociale, religioso, politico...); quei pochi (due in tutto) che si sono dichiarati associati, in realtà appartengono a clubs ricreativo-sportivi.

### 1.2. LE ESPERIENZE LAVORATIVE PREVIE

Tutti gli inchiestati di questo campione avevano già avuto esperienze lavorative prima di entrare in carcere. Gran parte di loro, tuttavia, ha fatto esperienze di lavoro saltuario e illegale; soltanto tre hanno potuto usufruire di un regolare contratto di lavoro. Già questi primi dati lasciano intravedere uno spaccato di esperienza lavorativa caratterizzata da precarietà e frammentarietà, con possibili ripercussioni sul processo evolutivo in atto. Anche la precarietà socio-economica della famiglia di origine sembra aver influito non

poco sulla mancata formazione culturale-professionale dei giovani. L'urgenza di contribuire alle risorse economiche della famiglia predomina tra le scelte motivazionali poste in graduatoria. Di conseguenza il lavoro è stato sperimentato fin dall'inizio non tanto come elemento professionalmente qualificante e sinonimo di affermazione sociale ma piuttosto come fattore di soddisfazione dei bisogni primari (personali e familiari).

### 1.3. LE ESPERIENZE LAVORATIVE IN CARCERE

La metà circa di questo campione ha potuto usufruire di queste esperienze: si è trattato soprattutto di eseguire dei lavori nel settore grafico/fotografico, da svolgere sia dentro che fuori dal carcere; lavori che presentavano una certa continuità nel tempo ed erano regolarmente retribuiti. Tali esperienze hanno quindi ottenuto un successo positivo sia per un cambio di atteggiamento verso il lavoro che per l'utilità stessa ai fini di un inserimento nel mercato del lavoro.

### 1.4. LE ESPERIENZE LAVORATIVE ATTUALI

Alcuni ex-detenuti, infatti, una volta usciti dal carcere, sono riusciti ad inserirsi con competenza professionale nel settore grafico/fotografico e dei mass media in genere. Ma non tutti si sono affermati professionalmente: la gran parte ha continuato a fare lavori di basso livello, assai poco professionali (pulizie, giardinaggio...) e per di più precari, a prescindere dall'interesse da parte dell'amministrazione pubblica per dar loro un lavoro subito, appena usciti dal carcere.

In ultima analisi, per i soggetti di questo campione l'esperienza del carcere è risultata, tutto sommato, sicuramente positiva e formativa, almeno dal punto di vista professionale, con notevoli ripercussioni anche sul piano della gratificazione/realizzazione personale. Ma non tutti hanno ancora messo « Fine » ad una brutta storia attraverso il lavoro: c'è chi, rientrando nella società civile, ha dovuto accontentarsi di lavori occasionali, poco/per nulla qualificati. Quindi anche se per questi ultimi l'esperienza del « Ferrante Aporti » è stata sostanzialmente positiva, permane alto il rischio di ricaduta nel comportamento deviante, a causa dei processi di alienazione/disaffezione nei confronti dell'attuale lavoro.

Non vanno trascurati, inoltre, altri possibili fattori intervenienti nel processo di ricaduta: alcuni sono già stati individuati nella mancanza di una precisa progettualità e nello stile di vita effimero adottato nel periodo post-carcere. Ed in questo va individuato forse il punto più critico del progetto rieducativo: mentre si è pensato a dar loro un lavoro ed una professione, forse non si è lavorato con altrettanta incisività (e/o il tempo non lo ha permesso) sulla personalità di questi giovani, nel tentativo di ricucirne l'identità e di rapportarli ad un sistema di significato esistenziale.

Tutto sommato, questo ridotto campione di ex-carcerati fornisce un'immagine (relativa) di sé alquanto contraddittoria in rapporto a possibili valutazioni dell'esperienza carceraria. Gli aspetti positivi possono essere individuati nell'aver avuto la possibilità di completare gli studi e di usufruire di una preparazione professionale valida per un futuro inserimento nel mondo del lavoro, anche se collocati su bassi livelli di qualificazione.

Gli aspetti negativi vanno invece identificati nel «clima» di noia, inutilità e frustrazione che caratterizza il modo di vivere il tempo della detenzione e nelle frustrazioni derivanti da un vissuto quotidiano privo di progettualità. Sono questi gli elementi che prima o poi potrebbero indurre a tentare ancora «vie diverse» e stili di vita più «emozionanti» anche del tipo «deviante» e/o «destabilizzante».

Tuttavia i soggetti risultano pochi e le risposte troppo poco elaborate per poter dare già una valutazione definitiva sul «Progetto Ferrante Aporti». A nostro parere quello che sembra più significativo in questa serie di risposte è l'esperienza del «dopo-carcere»: infatti mentre il periodo della detenzione carceraria viene giudicato sostanzialmente positivo, il dopo-carcere si prospetta come un vissuto traumatico, che presenta molti più problemi del carcere stesso.

## **2. Milano: interviste a detenuti che lavorano in «regime di semilibertà»**

Il carcere di «S. Vittore» ha una capienza di circa 1800 detenuti (il loro numero varia costantemente). Quelli che hanno il «privilegio» di svolgere una qualsiasi attività lavorativa non arrivano a 400; tra essi, la più parte svolge attività domestiche all'interno del carcere (spesini, scopini, jolly, ecc.). Coloro che svolgono un lavoro all'esterno del carcere, usufruendo delle misure alternative (secondo quanto previsto dalla legge di riforma e dalle modifiche

apportate dalla 663/86) risultano un numero ancor più ridotto (un centinaio circa).

Molti di questi detenuti hanno potuto esercitare il proprio « diritto al lavoro » grazie unicamente all'intervento del volontariato privato-sociale operante sul territorio. Quest'ultimo rilievo non è di secondaria importanza, in considerazione di una normativa che formalmente dà dei « diritti », ma poi non viene applicata dalle strutture pertinenti. Di conseguenza ancora una volta ci troviamo di fronte ad una prassi (ormai consolidata in Italia) dove alla latitanza delle strutture pubbliche e alle vistose lacune del Welfare State si sostituisce un'organizzazione proveniente per lo più dal settore del volontariato privato-sociale.

## 2.1. IDENTIKIT DEL CAMPIONE

L'inchiesta ha potuto avvicinare 11 detenuti in stato di semilibertà. La loro età varia tra 30 e 50 anni; il tempo trascorso finora in carcere va da un minimo di 3 fino a 13 anni. Tenendo conto del fatto che « il condannato può essere ammesso al regime di semilibertà soltanto dopo l'espiazione di almeno metà della pena » (art. 50), questo significa che abbiamo a che fare con detenuti che devono scontare quasi altrettanti anni di pena; dato per sé indicativo della gravità dei reati commessi.

Ben diversa la durata dell'esperienza lavorativa in regime di semilibertà: la maggioranza ha iniziato appena da qualche mese, il lavoratore « più anziano » non arriva a due anni. La stessa media lavorativa di questo gruppo (attorno ai 7 mesi) e la limitata estendibilità alla fascia di utenti testimoniano dei ritardi nell'applicazione della legge a favore del lavoro ai detenuti.

Stando all'età media di questo gruppo, i reati che hanno causato la carcerazione sono stati commessi mediamente attorno ai 30 anni. A quell'età lavoravano già tutti, tranne uno: un certo numero di loro ha esercitato professioni di rilievo nel settore terziario (commercialisti, ragionieri e anche un insegnante); tutti gli altri si collocano a livelli più bassi della scala professionale, in qualità di operai, artigiani, ambulanti; uno ha dichiarato di aver fatto il sindacalista.

Nell'usufruire del regime di semilibertà hanno dovuto accontentarsi di quello che hanno trovato, dal momento che nessuno ha potuto fare un lavoro uguale o simile a quello esercitato precedentemente: chi prima faceva l'idraulico adesso fa il macellaio, la babysitter fa la traduttrice, il tappezziere



il barista... Semmai gli unici ad avere una certa rispondenza nel ramo sono gli ex-commercialisti, adesso occupati come contabili o impiegati.

Quindi, in ultima analisi, abbiamo a che fare con un campione di «semi-professionisti» precedentemente affermatosi col lavoro, di media età, con alle spalle dei trascorsi penali gravi e/o per lo meno di una certa entità. Tra la popolazione carceraria del S. Vittore possono essere considerati delle «eccezioni» per il fatto di svolgere un lavoro allo stato di semilibero.

La griglia utilizzata per le interviste mirava ad analizzare alcune aree relative all'esperienza lavorativa in atto, al fine di verificarne i possibili vantaggi ottenuti (non solo a livello economico ma anche rieducativo-risocializzante) e/o le difficoltà incontrate.

## 2.2. DIFFICOLTÀ INCONTRATE PER OTTENERE LO STATO DI SEMILIBERO

Gli inchiestati hanno fatto rilevare in primo luogo difficoltà di ordine burocratico, provenienti dall'interno della struttura penitenziaria: la posizione giuridica del detenuto, le lentezze burocratiche nell'applicazione della legge, gli stessi pregiudizi nei confronti del proprio status di detenuto si sono dimostrati nella più parte dei casi elementi sufficienti a stroncare qualsiasi tentativo di riabilitazione sociale del detenuto attraverso il lavoro.

Per capire cosa significa ancora oggi, per un detenuto, «voler lavorare», basta riportare alcune delle risposte ricevute in merito alle difficoltà incontrate dentro/fuori dal carcere per ottenere il regime di semilibero:

- «non mi era possibile riconoscere la mia posizione giuridica...»;
- «dovevo aspettare le informazioni sul mio comportamento dalle carceri dove sono passato...»;
- «dovevo prima incontrarmi con educatori e psicologi per il piano di trattamento»;
- «ho dovuto aspettare di farmi mettere in calendario per la Camera di Consiglio»;
- «ho impiegato un anno per mancanza di documenti che non si sa mai quali sono e chi debba procurarli»;
- «le relazioni psico-sociali sono troppo soggettive, condizionate da pregiudizi; per loro sei sempre irrecuperabile...»;
- «incide troppo ancora il parere della Polizia o dei Carabinieri, espresso nel primo verbale presentato alla Procura»;
- «nessuno — inizialmente — sapeva chi dovesse istruire la pratica, recuperare i documenti e quali documenti erano necessari...»;

- « non riesco a mettermi in lista per incontrare lo psicologo e avere la sua relazione »;
- « l'educatore non mi faceva mai il piano di trattamento »;
- « la difficoltà più grande è stata quella di dimostrare che avevo già fatto molto più della metà della pena »;
- « la mia lunga pena ancora da scontare faceva nascere dubbi sulla mia lealtà e fedeltà agli impegni di semilibero. Qualche giudice pensa che prima o poi faccio 'la bella' (=fuga) ».

Una volta superato questo lungo « calvario » di trafile burocratiche interne, rimangono da affrontare quelle esterne, ossia la ricerca di un datore di lavoro ed i rapporti che quest'ultimo deve instaurare con le autorità giudiziarie precostituite. È soprattutto in quest'ultima circostanza che rischiano di fallire tutti gli sforzi precedenti, in quanto:

- « il datore di lavoro è stato messo in guardia nei miei confronti: 'attento a chi ti prendi...', 'ti creerà problemi...' »;
- « il datore di lavoro è stato intimidito, per questo non si è presentato in Camera di Consiglio, non vuole avere a che fare con la giustizia... »;
- « il primo datore di lavoro, quando ha saputo che sarebbe stato visitato e interrogato dai Carabinieri, ha cambiato parere e non si è più dichiarato disponibile ».

Soltanto chi viene assunto in un'impresa familiare e/o di conoscenti/amici non ha incontrato ostacoli di tale natura. Ma quanti se lo possono permettere?

Una volta superati anche questi ostacoli, un terzo livello di difficoltà proviene dal fatto di dover superare l'impatto con l'ambiente di lavoro e la società civile.

Sul luogo di lavoro l'esperienza riportata dagli inchiestati fa rilevare che essi hanno avuto a che fare con un doppio ordine di fattori condizionanti il processo di adattamento iniziale:

- quelli di tipo *professionale*; spesso è necessario imparare da capo un mestiere, in quanto ci si deve adattare a quel che si trova;
- quelli di tipo *psicologico*; e sono i più difficili da affrontare, in quanto per il superamento dell'impatto iniziale spesso non è sufficiente la buona volontà del semilibero ma occorre anche il contributo dei compagni di lavoro: « Ci vuole qualcuno che ti stia vicino e che ti fa coraggio »; « Già è difficile per chiunque affrontare un nuovo ambiente, immaginarsi poi per chi si porta dietro l'etichetta di 'criminale' ».

### 2.3. VANTAGGI/SVANTAGGI DELLA SEMILIBERTÀ

Nell'usufruire del regime di semilibero i sintomi del disagio si fanno maggiormente avvertire nei primi tempi, quando il reinserimento (parziale) nella società comporta di affrontare e superare tutta una serie di pregiudizi, stereotipi e barriere culturali da parte dei compagni di lavoro e della gente in generale.

Stando a quanto manifestato in questo primo gruppo di risposte si potrebbe supporre che il rientro serale nel carcere ristabilisca quella necessaria barriera protettiva alle quotidiane frustrazioni nell'affrontare il « pubblico ». In realtà non è così: quasi tutti i detenuti hanno famiglia, per cui il « rientro serale volontario » non fa che rubare loro il tempo veramente « libero » (dal carcere) ai momenti affettivi e di relax vissuti all'interno del contesto familiare. Molti si chiedono perché devono rientrare tutte le sere in carcere: questa restrizione viene dai più ritenuta « inutile e crudele », « senza seri motivi », che « ha sapore di vendetta » e spesso « ingenera schizofrenia » e « la voglia di evadere ogni sera ». Uno solo ha dichiarato di tornare volentieri in carcere « grato della fiducia che mi è stata accordata ».

Gli effettivi vantaggi dello stato di semilibero possono essere rapportati tanto alla sfera personale che familiare. Qualcuno ha cominciato subito ad avvertire che la propria vita poco alla volta sta cambiando radicalmente: lo stato di semilibero viene sperimentato come « un pezzo di libertà », « l'anticamera della vita civile », in quanto « fa uscire da uno stato quotidiano di rabbia e di senso di utilità », porta ad acquistare « fiducia in sé » ed « equilibrio interiore ».

In rapporto alla propria famiglia, lo stato di semilibero comporta numerosi vantaggi e a più livelli: oltre a contribuire al fabbisogno economico (« in carcere ero un peso per i miei »), serve a riallacciare i legami affettivi con i vari membri familiari. Qualcuno ha scritto: « ...i miei figli ora restano a casa; sono più docili e responsabili; hanno voglia di ricominciare la scuola che avevano abbandonato ». Nessuno di loro può dire di avere a disposizione del « tempo libero » per fare ciò che piace: anche se qualcuno manifesta spiccate tendenze a partecipare alla vita sociale e culturale della città, il tempo che rimane tra l'uscita dal lavoro ed il rientro in carcere viene trascorso solitamente in famiglia; i problemi da affrontare di volta in volta sono sempre tanti e quindi manca lo spazio per pensare agli « extra ».

## 2.4. SUGGERIMENTI PER UNA MODIFICA DEL REGIME DI SEMILIBERTÀ

Nessuno comunque nega i vantaggi derivanti da questo particolare «status». Al tempo stesso, tuttavia, si fa presente la necessità di apportare alcuni ritocchi alla normativa, sulla base di un personale vissuto esperienziale. Per non perdere niente del loro contributo riportiamo pari pari i suggerimenti dei detenuti per modificare il regime di semilibertà:

- « a seconda dei comportamenti allargherei gradualmente le maglie della libertà; stabilirei una 'escalation': dalla 'semilibertà' a 'tuttalibertà', facendola conquistare dal semilibero »;
- « 1. farei lavorare tutti i detenuti in semilibertà senza usare le galere dove si ozia soltanto e non si vive da uomini;  
2. organizzerei un ufficio che trovi lavoro per chi deve uscire in semilibertà »;
- « 1. lo stato — o un ente pubblico — dovrebbe garantire il lavoro almeno per 6 mesi;  
2. permettere un lavoro 'in proprio' quando è serio e garantito;  
3. lascerei gestire il denaro al semilibero come vuole, facendogli presentare un rendiconto controllabile »;
- « considererei di più i problemi ed i bisogni reali e importanti di ogni singolo detenuto; ci vuole un sistema più 'mobile', adattabile ai singoli casi... »;
- « dare spazio ai detenuti di svolgere lavori indipendenti e non dover far solo quello che trova, magari senza soddisfazione »;
- « aumenterei gradualmente la loro libertà in rapporto al loro comportamento »;
- « suggerirei una legge per il lavoro autonomo, per primo; allungare gli orari di rientro in sezione e lasciare al semilibero il pernottamento in seno alla famiglia almeno ogni fine settimana (sabato-domenica), per potersi reinserire in modo migliore in famiglia, poiché la presenza fisica in seno al nucleo è di vitale importanza sotto ogni profilo, sia per il semilibero, sia per il ripristino dei valori familiari »;
- « sostituirla con misure alternative di controllo, non formali e vessatorie ma tali da garantire il reale reinserimento sociale (libertà condizionale — carcere domiciliare — affidamento a enti e comunità, a seconda dei casi) ».

In ultima analisi volendo ricostruire l'iter procedurale per ottenere il regime di semilibertà, l'indagine lascia intendere che solitamente esso si raggiunge attraverso l'aiuto ed il sostegno diretto/personalizzato di operatori del carcere (educatori, animatori, volontari...), piuttosto che per iniziativa di strutture pubbliche. La richiesta, inoltre, deve essere accompagnata da una precisa proposta di lavoro, unitamente ad un regolare attestato di disponibilità ad assumersi il detenuto.

Da una visione d'insieme di quanto emerso dai dati della griglia, l'interrogativo cui rimane da dare una precisa risposta riguarda l'utilità del regime di semilibertà, rapportato al sistema di recupero/rieducazione personale e sociale degli inchiestati.

Limitatamente al modo in cui l'esperienza è stata finora vissuta al S. Vittore, si può ritenere che il regime di semilibertà costituisca una vera e propria « boccata d'aria » per chi sta tutto il giorno in carcere e/o svolge attività lavorative in carcere.

Relativamente invece alla brevità dell'esperienza, è già possibile verificare sostanziali cambiamenti in rapporto all'assolvimento dei propri doveri non solo come lavoratore ma anche come persona che si sente ancora utile alla società e quindi opera un tentativo di recupero della posizione sociale che aveva perduto. In particolare, il recupero degli affetti familiari, l'attenzione alle necessità economiche della famiglia, il processo di riabilitazione di fronte a sé, alla famiglia e alla società appaiono le tematiche « emergenti », che fanno da sottofondo all'inchiesta.

Ci pare di poter sottolineare che tutto questo non può essere attribuito soltanto a qualche mese di lavoro in stato di semilibertà, ma ad una precisa volontà di riscatto, manifestata già anticipatamente, che l'attuale esperienza non fa che convalidare/consolidare nelle varie modalità di effettuazione. Di conseguenza, se si può dire, in ultima analisi, che il « sistema di recupero » è stato innescato, risulta più difficile distinguere se esso vada attribuito tout court all'attuazione della legge o piuttosto alla volontà e alla tenacia dei soggetti in analisi.

Stando a quanto emerso nell'ultima parte della griglia, il regime di semilibertà non sembra aver soddisfatto pienamente le esigenze dei detenuti, per cui è anche pensabile che siano molti di più i carcerati che hanno fatto richiesta di usufruire del regime di semilibertà e che poi si sono ritirati a metà strada, scoraggiati non solo e non tanto dalle trafilie burocratiche e dai numerosi ostacoli da affrontare per conseguire questo particolare status, ma anche dalla considerazione dei pochi « guadagni » ricavabili. Per cui, sotto questo profilo si può ritenere che il regime di semilibertà venga richiesto e conseguito soprattutto da chi è particolarmente motivato al proprio recupero e/o da chi manifesta urgenti necessità economiche. Rimane comunque l'impressione che il regime di semilibertà sia stato contestato un po' da tutti nell'indagine, anche se sotto forme diverse: c'è chi si è limitato semplicemente ad intravedere possibili modifiche da introdurre, e chi invece lo vorrebbe addirittura sostituire radicalmente con altre misure alternative.

È un dato di fatto che la limitata estensione dell'esperienza non permette ancora di poterne dare un giudizio definitivo, nonostante siano passati più di 10 anni dall'applicazione della legge. Le ridotte proporzioni del nostro campione, inoltre, non possono certo offrire conclusioni più ampie di quanto fanno rilevare. Rimane comunque la diffusa sensazione che qualcosa di più e di meglio si possa fare in proposito, facendo tesoro anche delle esperienze, sia positive che negative, finora accumulate dai detenuti che hanno potuto sperimentare il regime di semilibertà.

### **3. Milano: il campione dei detenuti ed ex, inseriti in iniziative di cooperazione**

A Milano sono state varate alcune iniziative di lavoro cooperativistico a sostegno dei detenuti ed ex, finalizzate ad agevolare il loro reinserimento in società.

L'inchiesta ne ha raggiunto una decina in tutto, 7 maschi e 3 femmine, inseriti in attività cooperativistiche a vari livelli: con cariche di responsabilità (presidenti, amministratori, responsabili organizzativi...), oppure come soci (in qualche caso si tratta anche di soci fondatori), o semplicemente come lavoratori. C'è anche chi non ha mai avuto a che fare con il carcere; il loro parere rimane pur sempre utile al fine di illustrare le finalità dell'iniziativa.

I soggetti dell'inchiesta appartengono complessivamente a 5 cooperative (ne sono stati intervistati due per ognuna), dislocate per lo più nel centro di Milano e dintorni; solo una si trova a Bergamo, in corrispondenza della sezione femminile del carcere cittadino.

Le cooperative a cui appartengono i 10 soggetti dell'inchiesta, sono le seguenti:

- 1) « Impianti 2000 »
- 2) « Consorzio Promozionale Ceramiche Artistiche »
- 3) « Radio Service »
- 4) « La Sorgente »
- 5) « Detto fatto ».

### 3.1. IMPIANTI 2000

Rispondono all'intervista due ex-detenuiti, entrambi in qualità di soci effettivi. Scopo dell'iniziativa, essi sostengono, è anche quello di dar lavoro a chi esce dal carcere, al fine di evitare il recidivismo. Si tratta di fare impianti elettrici (come suona dalla ragione sociale della cooperativa) e sembra anche un lavoro assai richiesto, che garantisce una buona fetta di mercato. Per poter fare questa attività si richiede un'apposita formazione professionale; i veri problemi della cooperativa, relativi all'inserimento nella stessa di detenuti ed ex, nascono quindi proprio in rapporto alla preparazione professionale nel settore specifico d'intervento.

E infatti i detenuti ed ex presenti in cooperativa in qualità di soci-lavoratori attualmente sono tre in tutto. L'esperienza cooperativistica è servita loro per risolvere con successo, almeno temporaneamente, i problemi di natura psicologica relativi al reinserimento sociale e definitivamente quelli di natura economica.

Ciò nonostante, l'iniziale impatto con l'ambiente esterno sembra aver procurato loro non poche difficoltà, a causa dei radicati pregiudizi della gente; tali pregiudizi tuttavia sono stati superati al momento in cui hanno « dimostrato di saper lavorare bene » e « senza fare troppo chiasso »; al tempo stesso essi hanno dimostrato di avere della cooperativa la percezione non tanto come di un ambiente protettivo-assistenziale, ma di un « posto di lavoro » che può essere mantenuto e conquistato giorno dopo giorno grazie all'impegno e al contributo generoso di tutti i suoi soci, nessuno escluso.

Le proposte degli inchiestati, per migliorare l'attuale legislazione sul lavoro dei detenuti dentro e fuori dal carcere, riguardano:

- « 1. l'applicazione dell'art. 21 (sul lavoro esterno) e la limitazione dei vincoli e dei controlli per gli ammessi al lavoro esterno;
2. la razionalizzazione del servizio di osservazione del Ministero di Grazia e Giustizia;
3. la fiscalizzazione degli oneri sociali ».

### 3.2. CONSORZIO PROMOZIONALE CERAMICA ARTISTICA

La cooperativa si trova a Bergamo, ed è nata in relazione alla sezione distaccata del carcere femminile della città. All'intervista rispondono due donne: una ex-detenuita, in qualità di socia-fondatrice e l'altra — tuttora in stato di detenzione — in quanto socia-lavoratrice.

Anche questa cooperativa è finalizzata al reinserimento sociale e lavorativo di detenute ed ex, della zona. La peculiarità dell'iniziativa va reperita nel fatto che sono state le stesse detenute a volerla e poi ad attuarla. Al momento ci lavorano quattro persone, di cui appunto alcune ancora in stato di detenzione: queste ultime escono dal carcere ogni giorno per quattro ore, per andare a lavorare nel laboratorio di ceramica artistica; due di esse risultano socie-fondatrici e due vi lavorano in qualità di dipendenti.

I problemi da affrontare all'inizio a livello economico-organizzativo sono stati superati grazie al finanziamento dell'attività da parte del comune e alla donazione di uno spazio all'esterno del carcere (il laboratorio) dove svolgere tale attività. Al momento attuale la cooperativa non è ancora in grado di risolvere il problema economico delle detenute, mentre sembra contribuire di più a risolvere quelli di natura psicologica e di reinserimento sociale. I problemi relativi ai pregiudizi della gente nei confronti delle reclusi, infatti, sono stati superati poco alla volta attraverso tempi lunghi basati su occasioni di contatto con la gente e anche sulla qualità dei prodotti artigianali.

Le proposte di miglioramento promosse dalle detenute-artigiane, sono le seguenti:

- « 1. togliere il soggiorno obbligato per gli spostamenti sul lavoro;
2. snellire le procedure per l'applicazione delle pene alternative ».

### 3.3. RADIO SERVICE

La cooperativa ha riscosso un certo successo sulle pagine di cronaca dei più quotati quotidiani nazionali per aver ripristinato il servizio di noleggio delle bici nel pieno centro di Milano (visto il fallimento dell'iniziativa precedente, da parte del Comune) e per aver dato avvio ad un servizio di rapida consegna di plichi e piccoli colli.

Le aziende abbonate al servizio di consegna rapida si contano a centinaia ed il costo del servizio è esattamente del tipo «Pony Express». Per avere un'idea più appropriata del lavoro svolto dalla cooperativa, basta dire che nel 1987 «Radio Service» ha presentato un fatturato di oltre 150 milioni.

Ma vediamo come viene illustrata l'iniziativa dei due ex-detenuti inchiestati, ambedue uomini, di cui uno con la carica di amministratore unico. Lo scopo della cooperativa è anzitutto quello di dare la possibilità di lavoro a ex-detenuti all'uscita dal carcere o ad altri (giovani, disoccupati, immigrati...)



in cerca di occupazioni immediate; impegno che finora è stato puntualmente mantenuto.

In questa attività gli ex-detenuti (25) ricoprono un po' tutti i ruoli: da quelli amministrativi a quelli semplicemente esecutivi, alle collaborazioni occasionali, «con una retribuzione a cottimo individuale». Nei due anni di attività sono «ruotati circa 50 detenuti»: per 5 di loro l'esperienza è risultata fallimentare e sono stati allontanati. Tutto sommato però l'iniziativa dal punto di vista della soluzione dei problemi rieducativi e di recupero umano (normalizzazione del comportamento, reinserimento sociale...) è stata giudicata dallo stesso amministratore (un ex di 33 anni) «mediamente bene», mentre è risultata «buona» per i politici.

Anche in questo caso non sono mancati ostacoli e pregiudizi, non solo al momento di noleggiare le bici, ma soprattutto in fatto di recapito di pli-chi; tutto però è stato superato in base alla «serietà e alla correttezza nella consegna». Al tempo stesso il tipo di lavoro svolto, a diretto contatto con il pubblico, ha permesso a queste persone di evitare di essere oggetto di processi di ghettizzazione o di dipendere da forme assistenzialistiche da parte tanto di enti pubblici che privati.

#### 3.4. LA SORGENTE

Si tratta essenzialmente di una cooperativa dedita alle pulizie, alla manutenzione del verde nei parchi pubblici e al facchinaggio. Come tale svolge lavori che richiedono poca/scarsa professionalità ed al tempo stesso può avere almeno teoricamente commesse da parte di enti pubblici e privati. Per questo risulta particolarmente adatta a quelle persone (ex-detenuti, disoccupati...) che non presentano una precisa identità professionale.

All'inchiesta hanno risposto un responsabile organizzativo ed un consigliere: entrambi non hanno avuto a che fare con il carcere, ma la finalità dell'iniziativa rimane pur sempre quella di «trovare lavoro ad ex detenuti e ad altri soggetti con difficoltà sociali».

L'atto costitutivo della cooperativa risale all'ottobre 1987. Anche se la fase iniziale può essere considerata sostanzialmente positiva (finora è stato dato lavoro a due ex detenuti), alla distanza di neppure un anno non è ancora possibile dare un giudizio definitivo sull'operato.

Come già anticipato, nella più parte dei casi il lavoro viene fornito dal *Comune* o da altri enti pubblici presenti sul territorio; ciò non toglie però

che lo si cerchi anche autonomamente o in collaborazione con altre cooperative di solidarietà e di servizi.

La mancanza di commesse e la carenza di organizzazione interna sembrano costituire al presente i fattori che più da vicino minacciano la sopravvivenza dell'iniziativa. Al suo interno gli ex-detenuiti vengono considerati a tutti gli effetti dei soci-lavoratori, e in questo modo essi hanno potuto risolvere gran parte almeno dei problemi economici. Altrettanto si può dire dei problemi relativi alla sfera del privato e della personalità.

Anche in questo caso gli ex detenuti non hanno potuto fare a meno di imbattersi in ambienti tendenzialmente ostili e carichi di pregiudizi. Per favorire il loro reinserimento la cooperativa ha promosso iniziative atte a sensibilizzare la gente sulle problematiche del carcere (incontri e seminari con la popolazione locale).

La cooperativa, infatti, si fa conoscere sul territorio grazie proprio al tipo di lavoro svolto (solitamente all'aperto, nei parchi pubblici, nelle piazze, per le strade).

### 3.5. DETTO FATTO

Anche in questo caso abbiamo a che fare con una cooperativa dedita sia a lavori che richiedono poca professionalità, con particolare riferimento sempre al settore delle pulizie, sia ad attività più qualificate, nel ramo della grafica (stampa serigrafica), dell'elettricità, dell'idraulica, dell'edilizia (imbiancatura) ecc. Si tratta in pratica di svolgere certi lavori che possono essere facilmente appresi e che corrispondono ad una forte richiesta di mercato.

Per preparare gli operatori al proprio compito vengono appositamente organizzati dalla cooperativa corsi di formazione finanziati dalla CEE; la qualificazione effettiva viene poi raggiunta attraverso la stessa attività lavorativa guidata da collaboratori esperti.

All'inchiesta ha risposto un ex-detenuito, in qualità di «socio-lavoratore-consigliere» ed una donna, in qualità di «responsabile dell'organizzazione».

L'iniziativa è ispirata «all'inserimento lavorativo e alla formazione professionale di giovani emarginati, anche detenuti ed ex detenuti». Si è costituita come cooperativa a partire dal 1984 e da quel momento ne hanno fatto parte 16 tra detenuti ed ex; 8 di essi sono tuttora inseriti all'interno della stessa e prestano regolarmente la loro opera.

Il lavoro viene procurato autonomamente o in subappalto da altre ditte; in particolare si fa rilevare una stretta collaborazione con gli enti pubblici, con i quali «vengono realizzate iniziative congiunte».

Non mancano nello stesso tempo stretti legami con le forze sociali presenti sul territorio, in particolare con il sindacato (si è arrivati anche ad organizzare un corso di formazione professionale per delegati sindacali).

A parte i problemi finanziari iniziali, la cooperativa naviga tuttora in acque burrascose a causa della scarsità di commesse di lavoro e della difficoltà a ottenere dalla pubblica amministrazione il pagamento dei crediti per le prestazioni di lavoro; un ulteriore problema viene rilevato nella scarsa professionalità dei suoi componenti (questi fattori sono certamente correlati tra loro). E tuttavia si fa notare come i problemi finanziari degli ex detenuti siano stati sostanzialmente risolti, mentre quelli relativi all'area della personalità soltanto «parzialmente». Quest'ultimo particolare sembra trovare un certo fondamento nel fatto che lo stesso territorio dove la cooperativa si è «integrata» risulta già di per sé fin troppo degradato, tanto da provocare ostentate resistenze nei confronti degli ex detenuti; al punto che alla fine si è deciso di promuovere iniziative di sensibilizzazione sul territorio nei confronti del problema dei carcerati.

### 3.6. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il campione che fa capo alle 5 iniziative cooperativistiche analizzate offre decisamente uno spaccato del tutto originale del problema lavoro/detenzione e costituisce un fatto positivo nel grigio scenario della condizione detentiva italiana, quando si pensa alle decine di migliaia di detenuti ed ex che non hanno alcuna opportunità per fare esperienze occupazionali di questo tipo.

È colpa degli enti pubblici? è colpa dei pregiudizi dei cittadini? In parte sì, in quanto abbiamo visto che tali difficoltà all'inizio sussistono veramente; ed in parte no, perché sembra possano essere superate facilmente in quanto l'ente pubblico in genere tende a collaborare, finanziandole, per cui le commesse (sia pubbliche che private) in seguito non mancano.

Ci si chiede di conseguenza perché non si fa così dappertutto e/o nei confronti di un numero sempre maggiore di detenuti ed ex; e ancora, perché certe iniziative prendono il via e altre stentano a decollare oppure non vengono affatto promosse. Stando alle esperienze appena commentate, il fun-

zionamento del meccanismo di certe iniziative a sfondo cooperativistico sembra presentare caratteristiche abbastanza simili. Generalmente la spinta iniziale a promuovere l'iniziativa proviene dal settore del «privato-sociale»: ossia da organizzazioni di volontariato di varia estrazione (ecclesiale, di sinistra ecc.), oppure da persone che godono di un certo prestigio o addirittura dai detenuti stessi; una volta che si è trovato un accordo di massima sul suo funzionamento, allora ci si presenta all'ente pubblico (il Comune, il sindacato, l'associazione degli artigiani...) con il progetto in mano per chiedere il necessario supporto all'iniziativa; supporto che nella più parte dei casi viene concesso.

In pratica quindi l'amministrazione pubblica si riserva la decisione di legittimare o meno un'iniziativa, quando però in pratica essa ha già fatto un cammino tutto in salita da sola, basandosi sulle proprie forze.

Di conseguenza ancora una volta ci troviamo di fronte ad un atteggiamento più di tipo assistenzialistico che promozionale da parte delle forze pubbliche e sociali. La legge per il lavoro dei detenuti all'esterno del carcere c'è, ma ad attuarla ci devono pensare i diretti interessati (o chi si occupa della loro causa), in quanto il regime carcerario è rimasto fermo ad un atteggiamento di tipo «custodialista», mentre l'intervento degli altri enti pubblici rischia di esprimersi solo attraverso forme assistenzialistiche.

Ora sono proprio questi aspetti che vengono particolarmente contestati dagli inchiestati, stando alle proposte di miglioramento emerse nell'ultima domanda della griglia. I detenuti ed ex si lamentano, infatti, per la mancanza dell'applicazione dell'art. 21 e/o per la limitazione dei vincoli e dei controlli per gli ammessi ai lavori all'esterno; al tempo stesso chiedono che vengano snellite le procedure per l'applicazione delle pene alternative e l'attuazione di concreti provvedimenti per favorire il reinserimento sociale dei detenuti.

Se tutto questo viene fatto rilevare da chi già usufruisce di una condizione di vita sostanzialmente accettabile, si può arguire quale sia la situazione di quelle migliaia di detenuti ed ex che vivono abbandonati a sé stessi, senza alcuna prospettiva di miglioramento.

Al di là di queste annotazioni critiche, resta il compito di valutare questi esperimenti rieducativi attraverso il lavoro. Da una visione d'insieme delle iniziative cooperativistiche analizzate, possiamo rilevare quanto segue:

- a) hanno tutte in comune uno stesso obiettivo, che è quello di dare lavoro a soggetti ad alto rischio di devianza e/o di recidivismo, favorendo nel contempo il loro reinserimento in seno alla società;
- b) le prestazioni variano da cooperativa a cooperativa: in alcune si richie-

de, per essere ammessi, una certa professionalità e competenza (normalmente acquisita attraverso la previa partecipazione a corsi di formazione) e di conseguenza sono oggetto di una partecipazione selettiva; in altre invece la partecipazione è aperta a tutti, in quanto si tratta di iniziative che fin dall'inizio si sono date un orientamento volutamente deprofessionalizzato, proprio per venire incontro a chi non ha un mestiere/o non lo potrà più avere (a causa dell'età avanzata, del livello culturale basso, ecc.); sono proprio queste, tuttavia, ad essere più esposte a rischio di fallimento proprio per il fatto di basarsi su prestazioni dequalificate; parte del disagio sembra comunque vada attribuito all'inadempienza delle amministrazioni pubbliche nel commissionare/retribuire il lavoro;

- c) nel valutare infine la riuscita dell'iniziativa abbiamo preso come indicatori privilegiati la soluzione dei problemi di ordine personale (normalizzazione del comportamento, reinserimento sociale...) e finanziario. Lungo questi ultimi quattro anni (la cooperativa più antica risale all'84) sono passati attraverso le iniziative cooperativistiche succitate oltre un centinaio, tra detenuti ed ex: l'esperimento non ha funzionato se non nei riguardi di una minoranza di detenuti; nella gran parte dei casi il lavoro in cooperativa ha contribuito almeno a livelli «soddisfacenti» ad un processo rieducativo globale di chi ha avuto a che fare con il carcere.

In ultima analisi si può dunque apertamente sostenere che iniziative cooperativistiche del genere, finalizzate al recupero e alla rieducazione di detenuti ed ex, ma anche di persone in stato di libertà che tuttavia sono a rischio di devianza a causa della disoccupazione, presentano questi effettivi vantaggi:

- prevengono o riducono il recidivismo;
- contribuiscono al reinserimento/recupero sociale di chi per lungo tempo è rimasto fuori dalla società civile;
- permettono un trattamento rieducativo basato sulla correttezza/fiducia/qualità della prestazione lavorativa;
- infine costituiscono anche un fattore preventivo nei confronti di chi non ha avuto ancora a che fare con la legge ma si trova in stato di rischio a causa della disoccupazione o di altre forme di disagio.

L'esperienza cooperativistica e di attività «s.r.l.» sono dunque da incentivare e da promuovere su larga scala, perché di esse possa usufruire un numero sempre maggiore di persone interessate. D'altro canto, i problemi

organizzativi e le difficoltà economiche non sembrano costituire fattori insormontabili alla sua realizzazione.

#### **4. Vicenza/Venezia: interviste a detenuti che hanno partecipato a Corsi di Formazione Professionale in carcere**

##### 4.1. IDENTIKIT DEI CAMPIONI

A Vicenza e Venezia sono stati intervistati complessivamente 25 detenuti che hanno partecipato a corsi di formazione professionale tenuti nelle rispettive carceri.

La griglia di rilevamento utilizzata per l'intervista è comune in entrambi i gruppi, per cui tratteremo unitariamente i contenuti emersi. Tuttavia esistono alcune caratteristiche peculiari a ciascun gruppo che, almeno in fase di descrizione del campione, è necessario precisare:

- la maggior distinzione tra i due gruppi va individuata nel fatto che a Venezia sono stati dati dei corsi di Termoidraulica, mentre a Vicenza di Giardinaggio;
- i soggetti del campione veneziano sono 14, di età media attorno ai 29 anni; 4 hanno frequentato il corso l'anno prima (1986-87); mentre gli intervistati di Vicenza hanno partecipato tutti al corso del 1987-88, sono 11 in tutto ed hanno un'età media attorno ai 30 anni;
- la caratteristica comune a questi detenuti è la brevità della pena da scontare, che in via normale non supera i 6 mesi e raramente oltrepassa i 12. Si comprende quindi anche la forte mobilità che caratterizza la partecipazione a tali corsi ed il numero delle frequenze quotidiane.

##### 4.2. ASPETTATIVE E VALUTAZIONE GLOBALE DEI CORSI

In via generale, tanto le modalità di gestione come il grado di soddisfazione ricavato dalla partecipazione ai corsi è stato valutato positivamente da tutti i detenuti, nessuno escluso. Se tuttavia si scende alle motivazioni legate alla loro frequenza, tali corsi sembrano corrispondere ad una vasta gamma di aspettative, non sempre rapportabili agli obiettivi per cui sono stati ideati ed attuati.

In buona parte delle risposte ottenute riscontriamo, infatti, un atteggiamento

mento di accettazione passiva, come se la frequenza potesse servire da *diversivo* al modo di trascorrere il tempo, interrompendo così la monotonia quotidiana del vissuto del recluso. Si possono interpretare in tal senso un numero non indifferente di risposte che ne motivano la partecipazione sulla base della « distrazione dai soliti problemi » e sul fatto di « essere occupati durante il giorno ».

Se tuttavia questo aspetto può essere rapportato al quoziente più basso di partecipazione, altri ne mettono in evidenza invece l'aspetto *istruttivo* e *ri-socializzante*. Nel primo caso, oltre all'indubbio vantaggio di far pesare meno il tempo trascorso in carcere, il corso di formazione diventa un possibile trampolino di lancio per un futuro inserimento nel mercato del lavoro, grazie all'apprendimento di « cose pratiche », « quasi una garanzia per un domani aver qualcosa in mano ». La « dimensione sociale » del corso viene invece riscontrata in due distinti « momenti »: quello attuale del vissuto detentivo, quando il corso diventa un'occasione per condividere con altri detenuti momenti formativi e di crescita personale; quello relativo al futuro reinserimento nella società, un futuro non troppo lontano, dal momento che la maggioranza dei soggetti presenta pene inferiori ai 12 mesi.

Anche in rapporto alle modalità di gestione ed ai contenuti generali su cui tali corsi sono stati impostati si denota un atteggiamento fondamentalmente positivo da parte degli inchiestati. L'aspetto maggiormente evidenziato riguarda l'apprendimento di « cose pratiche » e, nel caso dei termoidraulici, dell'acquisizione di abilità tecniche nell'utilizzo delle macchine. Apprendimento che in via normale viene correlato alla « speranza di trovare lavoro attraverso la qualifica ottenuta », anche se non si nasconde un certo scetticismo in proposito, derivante dal fatto di essere degli « ex ».

Per cui, da una visione sintetica di quanto emerso dalle risposte a queste prime due domande ci pare di poter dire che i corsi gestiti nelle due carceri « hanno fatto centro », nel senso che hanno dato risultati positivi in chi li ha frequentati, conseguendone un positivo consenso, anche se le motivazioni di supporto non sembrano corrispondere del tutto alle finalità sottese.

Ciò che lascia piuttosto a desiderare è il latente, diffuso scetticismo circa la loro utilità futura, circa cioè le effettive possibilità di « rifarsi una vita » grazie agli apprendimenti del corso. Per cui, in ultima analisi l'atteggiamento di fondo del campione potrebbe essere riassunto nella frase scritta da questo detenuto:

«Il corso è utile per tenere il detenuto più occupato, forse anche per trovare un lavoro che nessuno gli darà, ... ma non penso di trovarmi un posto di lavoro con il corso...».

#### 4.3. GIUDIZI IN MERITO ALLE SINGOLE DISCIPLINE (TEORICO-PRATICHE) INTRODOTTE NEI CORSI

Passando ad analizzare più dettagliatamente i curricoli su cui sono stati impostati i corsi, è stato chiesto di dare una valutazione sul modo in cui sono state insegnate tanto le materie teoriche (matematica, fisica, cultura generale...) che pratiche (laboratorio, officina, disegno...).

Anzitutto va rilevato che non si riscontrano sostanziali differenze nelle risposte dei detenuti, pur trattandosi di corsi tra loro completamente differenziati; l'unica osservazione deriva dal fatto che nel gruppo vicentino è più esplicito il riferimento all'apprezzamento dell'ambiente naturale, in considerazione appunto delle spiccate qualità che si richiedono per la coltivazione dei fiori e la manutenzione dei giardini.

Per quanto riguarda invece il distinto apprezzamento tra le materie teoriche e pratiche, va rilevato un atteggiamento, comune a tutti i detenuti, di manifesta preferenza per queste ultime a scapito delle prime. Ma consideriamo più da vicino i due aspetti, separatamente.

Tra le materie *teoriche*, la più difficile da «digerire» è stata — come dappertutto — la matematica, nei cui confronti si sono verificati anche in questo caso aperti rifiuti a prescindere dal fatto di riconoscerne l'utilità. Sembra essere stata particolarmente gradita invece, tra le materie teoriche, la cultura generale.

C'è stato anche chi ha avuto espressioni piuttosto lusinghiere nei confronti delle materie presenti in quest'area, ma in generale si nota una forte resistenza allo studio e all'apprendimento di quelle cognizioni teoriche che poi non si sa quanto potranno essere effettivamente utili per il futuro.

In ultima analisi l'atteggiamento del campione si configura come un «distinguo» tra la necessità di approfondire il proprio bagaglio culturale ed il riconoscimento dell'utilità futura di tali corsi.

Premesso questo, anche la domanda destinata a valutare le materie pratiche non ha storia: tutti condividono coralmemente la positività dei momenti trascorsi nei laboratori o sul posto del tirocinio pratico (nei giardini, nelle serre, ecc.), in quanto hanno permesso di sviluppare le proprie abilità manuali, a diretto contatto con le macchine e con le tecnologie da applicare.



L'unico appunto emerso qualche volta riguarda semmai la mancanza di adeguate attrezzature.

Non si nasconde anche in questo caso il riproporsi di un atteggiamento del campione che ritiene tutto sommato «utili» queste esperienze, ma «non sufficienti» a trovare in seguito un lavoro, riproponendo quello scetticismo di fondo evidenziato in precedenza.

#### 4.4. VALUTAZIONI CRITICHE CIRCA LE MODALITÀ DI CONDUZIONE DEI CORSI

Sono stati adottati come criteri di valutazione alcuni specifici referenti, quali: tempo di durata del corso, strutture, personale docente, metodologie d'insegnamento ecc., allo scopo di rilevare anche le possibili modifiche da apportare in futuro.

Un atteggiamento alquanto diversificato da parte dei due gruppi lo si riscontra in primo luogo al momento di valutare il tempo complessivo destinato al corso: mentre il gruppo di Vicenza si dichiara «abbastanza d'accordo» sul numero di ore quotidiane trascorse nel corso, il gruppo veneziano dal canto suo si lamenta del troppo poco tempo. Dato che attesta dell'indubbio apprezzamento riservato a questa attività.

Unanime e decisamente negativo, invece, il giudizio riservato alle macchine e agli strumenti messi a loro disposizione durante le ore di laboratorio e di attività pratica, tutto sommato trovati «insufficienti» e «antiquati». Tale valutazione è stata poi estesa, da parte dei detenuti di Venezia, anche ai locali adibiti al corso.

La delicata richiesta di dare una valutazione sulle competenze e sulla metodologia d'insegnamento del docente ha trovato tutti i detenuti compatti nell'attribuire loro entrambi i meriti (di preparazione come di adeguatezza). Gli aspetti metodologici più apprezzati riguardano la «praticità» dei contenuti del corso; nessuno ne evidenzia una portata superiore alle capacità dei detenuti, semmai in alcuni casi ci si limita a lamentare la «troppa teoria».

Tutto sommato, quindi, con i giudizi espressi sopra, i detenuti hanno ampiamente comprovato la validità degli sforzi fatti nel mettere in atto e gestire tali corsi, riproponendone al tempo stesso la continuità nel tempo.

#### 4.5. UTILITÀ DEI CORSI IN VISTA DEL REINSERIMENTO SOCIALE/OCCUPAZIONALE

Attraverso un'ultima serie di domande la griglia ha inteso valutare se grazie a questi corsi il detenuto poteva dire adesso di avere in mano una professione, un mestiere, e se questo poteva facilitare il suo inserimento nella società e nel mondo del lavoro.

Si è registrato un solo caso dove si nega esplicitamente l'utilità di tali corsi per l'apprendimento di una nuova professione; tutti gli altri ne apprezzano ampiamente la portata in vista delle opportunità occupazionali all'uscita dal carcere. Semmai l'unico appunto riguarda una richiesta di maggiore approfondimento dei contenuti del corso.

A fianco dell'aspetto prettamente professionale vengono tuttavia evidenziati altri contributi del corso relativi alla formazione/crescita personale e culturale. Il poter partecipare ad attività culturali promosse in carcere sembra, infatti, aver restituito al detenuto maggiore dignità per il fatto stesso di aver contribuito ad ampliare le sue conoscenze ed al tempo stesso a stimolare quella « voglia di imparare » che gli permette di occupare utilmente il tempo anche quando sta in cella.

Il discorso invece non è altrettanto scontato in merito al rapporto diretto tra l'apprendimento di una professione e la possibilità di trovare lavoro e/o di reinserirsi nella società. Il manifesto atteggiamento di sfiducia presente nelle risposte date alla griglia, tuttavia, non riguarda tanto il mestiere appreso e/o il grado di professionalità acquisito, ma piuttosto viene messo in causa lo stesso contesto sociale di appartenenza, in quanto « da parte della gente c'è troppa ignoranza », « nessuno vuol dare lavoro ad un detenuto », ed inoltre « mancano le strutture per garantire il lavoro ad un ex ».

#### 4.6 RIFLESSIONI CONCLUSIVE

« Grazie, ma non basta ». Può essere riassunto così l'atteggiamento di fondo emerso dall'insieme delle interviste analizzate.

A prescindere da quanto previsto anche dalla legge di riforma, la gestione di attività formative a sfondo professionale è stata ampiamente apprezzata da tutti coloro che ne sono stati i diretti fruitori. Tutto sommato si tratta di un risultato lusinghiero. Ma non basta. Le interviste rilasciate oltre a manifestare l'apprezzamento permettono di intravedere un atteggiamento di fondo da parte del campione, a metà strada tra scetticismo e senso di fru-

strazione, che portano a concludere nel senso espresso sopra: a cosa serve fare dei corsi per imparare un mestiere se poi manca il lavoro? non rischiano di diventare dei tappabuchi al «tempo pieno di vuoto» del carcere?

Non era negli obiettivi dell'indagine andare a verificare quanti ex hanno trovato in seguito lavoro, grazie alla partecipazione ai suddetti corsi. Rimane comunque un dato di fatto che tra le aspettative degli inchiestati vi è la spiccata tendenza a far sì che i corsi assolvano non soltanto agli obiettivi di arricchimento di un proprio bagaglio culturale ma anche a quello di un effettivo inserimento nel mercato del lavoro e delle professioni. In altre parole, i detenuti rifiutano quei palliativi mirati ad attutire i colpi del rientro in società e vogliono essere messi di fronte a delle proposte concrete che garantiscono anche per loro il «diritto al lavoro». Soltanto all'interno di questa prospettiva sono apprezzati in carcere anche i Corsi di Formazione Professionale.

## **5. Sintesi conclusiva sulle esperienze lavorative di detenuti ed ex**

Le esperienze lavorative e/o di recupero di detenuti ed ex, che fanno da «contorno» agli istituti di pena delle quattro città campionate nell'indagine si prestano ad una doppia lettura, di tipo quantitativo e qualitativo al tempo stesso.

Nel primo caso, secondo quanto già evidenziato altrove, siamo di fronte a delle «carceri d'oro», dove si effettuano interventi che non vengono promossi in altrettanta misura altrove; e, di conseguenza, abbiamo anche a che fare con un campione tutto sommato di «privilegiati».

L'ironia della sorte vuole che in aggiunta al fatto di godere di trattamenti del tutto particolari, questi ultimi non corrispondono alle effettive esigenze dei detenuti ed ex e/o alla loro «condizione» sia durante che dopo il tempo del carcere. In altre parole, è l'elemento qualitativo del trattamento che lascia un po' tutti insoddisfatti, a prescindere dalla partecipazione e dall'interesse di chi ne ha fatto parte.

Percorrendo a ritroso le varie esperienze analizzate, abbiamo visto infatti come i corsi di Formazione Professionale siano stati apprezzati più come contributo ad una formazione culturale generale che come strumento di specifica preparazione professionale; ossia se ne sono visti i vantaggi sotto l'aspetto dell'arricchimento di un proprio bagaglio di conoscenze, piuttosto che in rapporto ad un aggancio diretto con il mercato del lavoro.

Dal canto suo il sistema cooperativistico pur presentando indubbi vantaggi a livello rieducativo, di reinserimento sociale e perfino preventivo, non sembra assolvere del tutto alle aspettative dei detenuti: in certi casi si presenta povero di professionalità ed in altri manca e/o scarseggia il lavoro. E proprio il fatto che neppure la cooperativa riesca a garantire del tutto quel « diritto al lavoro » tanto ambito da chi vive (o ha vissuto) una condizione detentiva, porta a far sì che essa sia ritenuta solo da pochi una soluzione (lo dimostra il fatto stesso che nel campione generale, dei 401 detenuti, solo 1/3 si dichiara disposto a lavorare in cooperativa).

Del tutto analoga la problematica relativa al ricorso alle pene alternative: in particolare la semilibertà sembra scontentare un po' tutti, tanto chi l'ha già conseguita come chi si è scoraggiato nel chiederla. Le motivazioni di supporto ad un tale atteggiamento vanno individuate e nel fatto che lo stato di semilibero viene considerato dai detenuti come un'appendice del carcere (rientro obbligato la sera, coercizione sugli affetti familiari...) e perché si possono prevedere interventi alternativi più incoraggianti in rapporto alle aspettative dei detenuti di « rifarsi una vita ».

In realtà solo adesso si sta tentando di ricostruire in Italia il quadro generale del fenomeno, anche se mancano precisi dati su scala nazionale relativi al numero complessivo di coloro che usufruiscono delle misure detentive alternative. Le varie esperienze finora effettuate hanno comunque permesso di rilevare che:

- generalmente chi ha già un lavoro, una professionalità acquisita e/o un'attività avviata prima di entrare in carcere, in seguito presenta maggiori probabilità nel conseguire le misure alternative, in quanto ritenuto in grado di svolgere con competenza una determinata attività (in certi casi non diversa da quella svolta precedentemente); e, di conseguenza, dà anche maggiori garanzie ai fini del reinserimento sociale;
- viceversa, chi non ha mai avuto un lavoro e/o una professione ben definita in genere va incontro (se pur arriva ad ottenere questo trattamento) a condizioni lavorative che oscillano tra la precarietà professionale cronica e il rischio di imboccare soluzioni-tampone senza poter mai conseguire un'identità professionale; ciò che — tradotto in termini di recupero — significa un altrettanto rischio di recidività;
- risalta soprattutto il modo in cui il settore pubblico si sensibilizza al problema delle carceri (quando lo fa) avviando iniziative al limite della superficialità e della frammentarietà, in qualità di datore di lavoro; cosicché

l'intervento viene spesso vissuto dai detenuti come una formula camuffata di basso profilo assistenzialistico;

- la formula *cooperativistica* e la creazione di imprese «s.r.l.» rimangono tra le esperienze che nonostante tutto hanno dato finora i migliori frutti al fine sia del reinserimento sociale dei detenuti che del diretto coinvolgimento degli Enti pubblici nell'erogare i contributi a sostegno delle frange sociali «emergenti» (giovani, disoccupati, emarginati...).

Per cui in definitiva ci pare di poter sostenere che il «diritto al lavoro in carcere» non è tutto (indipendentemente dal fatto che la maggioranza dei detenuti abbia a più riprese dichiarato il contrario, nell'inchiesta). L'andamento d'insieme induce a ritenere che, parallelamente alle iniziative lavorative, si dovrebbero avviare altri tipi di intervento più diretti/mirati alla personalità stessa del soggetto. Abbiamo visto infatti che gli inchiestati che fanno capo alle varie tipologie di intervento analizzate sopra (formazione professionale, cooperativismo...) hanno una caratteristica in comune, che è quella di essere partiti svantaggiati già dall'inizio a causa di condizioni socio-culturali deprivate. Tale processo di deprivazione si è ripercosso a catena anche sullo stile di vita adottato in seguito, provocando comportamenti devianza, a rilevanza penale, con elevato rischio di «cronicità». Tutto sommato dunque si potrebbe dire che spesso una partenza svantaggiata porta ad accumulare lungo la vita altri svantaggi, e il carcere sembra essere in questo caso l'unica soluzione per porre «fine» ad un percorso di devianza.

Almeno temporaneamente. Ma poi? Da qui l'urgenza di andare alla ricerca di possibili soluzioni al rischio di recidività che oltrepassino la stessa dimensione occupazionale (cui nessuno nega un ruolo primario) per occuparsi anche dell'aspetto più specifico del recupero dei valori. Gli interventi esemplari (e abbastanza unici, in Italia) riscontrati al «Ferrante Aporti» stanno ad indicare, infatti, che non è sufficiente preparare e introdurre i giovani in un mercato assai qualificato e decisamente gratificante come può essere quello dei mass-media, poiché anche un «buon lavoro» ed un «buon guadagno» spesso ripropongono stili di vita effimeri che riattivano i presupposti e le condizioni al rischio di ricaduta. Il «diritto al lavoro», di conseguenza, diventa solo un aspetto (non secondario) del trattamento; ma l'elemento primario da introdurre (ed in questo sta la novità) va visto in quel tipo di intervento che insieme al lavoro sostenga in egual misura la «progettualità al cambiamento».

## Un progetto di formazione di esperti CNOS nella utilizzazione di software didattico e in tecniche della comunicazione multimediale

Cinzia Fabrocini

### 0. Premessa

In relazione al protocollo n. 420/88/16/DN la cui finalità è quella di formare esperti nella utilizzazione di software didattico e in tecniche della comunicazione multimediale, ci piace informare che le attività relative, a tutt'oggi, si sono svolte nel seguente modo:

- 19-23 dicembre 1988 36h formazione residenziale (progettazione di unità didattiche dedicate);
- 27 dicembre 1988 - 15 aprile 1989 102h formazione a distanza (realizzazione su Sistema Autore C&C dell'unità didattica);
- 17-21 aprile 1989 36h formazione residenziale (modulo statistiche del Sistema Autore C&C);
- 24 aprile - 8 luglio 1989 85h di formazione a distanza (confronto fra il Sistema Autore C&C e il Sistema Autore Dialogos);
- 10-14 luglio 1989 36h formazione residenziale (DB3);
- 17 luglio - 7 ottobre 1989 50h formazione a distanza (trasferimento dell'unità didattica da C&C a Dialogos);
- 9-11 ottobre 1989 18h seminario di richiamo (Dialogos-DB3);
- 12 ottobre - 4 novembre 1989 30h formazione a distanza (modulo simulazione del Sistema Autore Dialogos - DB3);

- 6-10 novembre 1989 36h formazione residenziale (lo scanner in interazione con il Sistema Autore Dialogos - strumenti multimediali);
- 13 novembre 1989 - 4 febbraio 1990 102h formazione a distanza (modulo simulazione del Sistema Autore Dialogos - lo scanner in interazione con il Sistema Autore Dialogos) (vedi schema 1).

La TECNO SEI ha svolto attività sia di formazione residenziale, sia di formazione a distanza, sia il seminario di richiamo ad eccezione dei seguenti periodi:

- 10-14 luglio 1989 36h formazione residenziale
- 10-11 ottobre 1989 12h seminario di richiamo
- 6-8 ottobre 1989 24h di formazione residenziale

Questi periodi sono stati coperti dal UPS nelle persone del Prof. Francesco Orio e dell'ing. Natale Zanni.

Analisi Cognitiva dei processi di insegnamento e apprendimento	Sintesi strutturale e modelli di rappresentazione del percorso didattico	Caratteristiche e funzionalità di Sistemi Autore
--	--	--

*schema 1*

## **1. Natura dell'intervento**

### *1.1. Il computer nella didattica*

Tale modulo è legato ad attività di progettazione e produzione di ambienti didattici (C.B.T. Computer Based Training); essi possono essere identificati come unità di sviluppo finalizzati a produrre, su elaboratore, una composizione dinamica di pagine elettroniche che si susseguono secondo opportune sequenze. I contenuti di una pagina elettronica o pagina video sono costituiti da messaggi alfanumerici e/o da rappresentazioni grafiche rafforzate o meno da significativi effetti visivi quali la grafica e l'animazione. La dinamicità è dovuta al fatto che un messaggio può comportare la richiesta di una risposta da parte dell'utilizzatore: la conseguente azione può comportare la presentazione di una sequenza di pagine video successive, diverse a seconda della valutazione sulla risposta data. Questo fatto comporta una forte interazione tra prodotto finale ed utilizzatore (allievo) aumentando in modo consi-

derevole il suo coinvolgimento e di conseguenza i suoi livelli di prestazione finali.

La guida all'autore (docente) per realizzare un'unità didattica tramite un Sistema Autore è generalmente molto facilitata al punto che non è richiesta nessuna competenza informatica particolare.

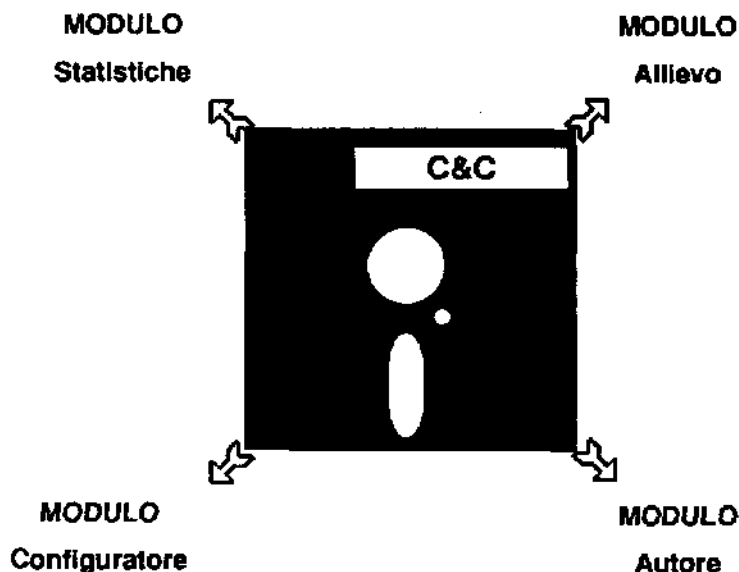
Pertanto sono stati scelti due Sistemi Autore quali il C&C e Dialogos come ambienti di sviluppo amichevoli creati per realizzare unità didattiche.

### 1.2. Il Sistema Autore C&C e il Sistema Autore Dialogos

C&C si presenta come un blocco per appunti con la tastiera che funge da matita e lo schermo che rappresenta una pagina del blocco stesso. In ciascuna pagina l'autore può: disegnare, scrivere, inserire domande e controllare la struttura logica dell'unità didattica. La lezione viene eseguita con la stessa semplicità con cui si sfoglia un blocco per appunti, un libro di testo che propone esercizi, ma in questo caso si è in grado di guidare la soluzione e verificare la correttezza. C&C, in questo caso, è aderente alla realtà dell'autore e dell'allievo: le due classi di utenti.

C&C è composto da quattro moduli che sono: *configuratore*, *autore*, *allievo*, *statistiche* (vedi schema 2).

schema 2





In *Dialogos* tre sono le figure professionali che devono interagire, più o meno, direttamente:

— autore: il cui compito consiste nell'analisi e nella realizzazione dell'unità didattica su carta; è lui che deve precisare contenuti, strategie didattiche, verifiche dell'apprendimento seguendo metodologie appropriate;

— utilizzatore: il cui compito è quello di introdurre l'unità didattica su elaboratore;

— utente finale che fruisce dell'unità didattica. Pertanto, in sede di corso, sono stati analizzati i requisiti di ciascuna delle tre figure professionali appena descritte:

— *l'autore*: vuole ottenere, attraverso l'utilizzo dell'elaboratore, dei metodi di apprendimento più concreti ed incisivi di quelli tradizionali e, contemporaneamente, un risparmio di tempo. Tutto questo gli deve richiedere una cultura informatica, anche se deve poter sfruttare al meglio le potenzialità che quest'ultima mette a disposizione; inoltre gli deve essere assicurata la possibilità di verificare automaticamente l'apprendimento dell'utente finale e di responsabilizzare quest'ultimo, così come avverrebbe con un'unità didattica tradizionale. Come utilizzatore del sistema autore richiede che questo strumento sia di facile utilizzo e che quindi egli si trovi continuamente guidato dallo strumento stesso durante ogni azione che deve eseguire. Poiché il suo compito è quello di riprodurre il più fedelmente possibile quello che ha realizzato come autore, deve essere facilitato anche per quanto riguarda la riproduzione della strategia logica dell'unità didattica e per la gestione della struttura visiva.

— *l'utilizzatore*: può anche essere un *non informatico* e, quindi, lo strumento non deve richiedere interventi di programmazione o operazioni particolarmente complesse neanche per la correzione dei contenuti già introdotti.

— *utente finale*: deve ritrovare, nell'unità didattica, tutte le potenzialità che l'elaboratore offre, in particolare gli stimoli visivi della grafica e dell'animazione. Non deve inoltre scontrarsi con difficoltà di utilizzo e deve poter disporre di un'alta interattività per non ridursi a seguire una « fredda » unità didattica. Egli deve inoltre poter portare avanti il suo lavoro in modo autonomo e, eventualmente, scegliere le fasi di integrazione al suo apprendimento che gli vengono suggerite. Se l'unità didattica è stata ben realizzata, l'utente finale deve poter apprendere anche i ragionamenti logici che si nascondono dietro la struttura stessa di quest'ultima.

Il Sistema Autore *Dialogos* è composto da due moduli: il *modulo creazione* ed il *modulo esecuzione* (vedi schema 3 pag. 92).

Attraverso dei lucidi esplicativi si è esaminato, in dettaglio, il modulo Autore del C&C; tale modulo comprende tutte le funzionalità di trattamento testo, grafiche e di controllo della struttura della lezione. Ogni funzionalità a disposizione è individuata da una icona presente sul menu laterale della pagina di lavoro (vedi schema 4 pag. 92). Per ogni lezione bisogna: a. definire un titolo per riconoscere e distinguere lezioni diverse (1-40 caratteri); b. stabilire la password per riconoscere ed identificare l'autore della lezione e quindi abilitarlo ad eseguire comandi privilegiati; c. stabilire la password dell'allievo per riconoscere i soggetti abilitati ad eseguire la lezione; d. abilitare o disabilitare le funzionalità statistiche per controllare ed eventualmente guidare l'esecuzione della lezione.

### 1.3. *Abilitazione delle funzionalità statistiche*

Le funzionalità statistiche, se attivate, permettono il controllo dell'andamento della lezione quando questa viene eseguita; per controllare l'andamento della lezione bisogna stabilire dei valori soglia:

a) *preavviso*: è il voto medio per il quale segnalare all'allievo uno scarso rendimento nell'esecuzione della lezione; se si desidera una segnalazione di questo tipo è necessario azzerarla.

b) *espulsione*: è il voto medio per il quale l'allievo è automaticamente espulso durante l'esecuzione della lezione; se non si desidera esercitare questo tipo di controllo è necessario azzerarlo.

c) *altro*: è il numero di volte per cui l'allievo può ripetere la stessa domanda fornendo delle risposte non previste; se non si desidera esercitare questo tipo di controllo è necessario aumentare questo valore.

d) *distrazione*: è il numero di risposte non previste che possono essere date durante l'esecuzione di un corso; se non si desidera esercitare questo tipo di controllo è necessario aumentare il valore di questa soglia.

Il modulo creazione del Sistema Autore Dialogos (vedi schema 5 pag. 93) ha come obiettivo di consentire l'introduzione del corso su elaboratore, fornendo un insieme di funzionalità che permettono di riprodurre a video quanto l'autore ha messo su carta:

— le funzionalità che permettono di inserire i contenuti sono: *testo, grafica, animazione, grafica libera e funzioni*;

— le funzionalità disponibili per trasferire la struttura logica del corso sono: *fine pagina, fine sezione, menu, visualizzazione e durata di visualizzazione*;

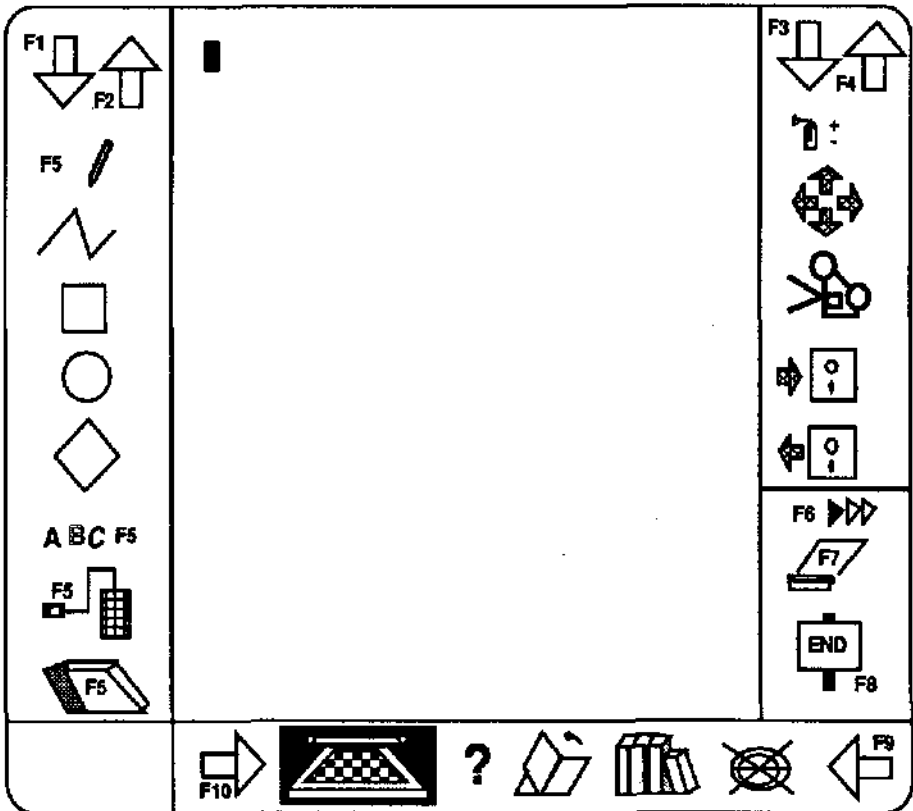
— le funzionalità disponibili per verificare il corretto apprendimento dell'utente finale sono: *fase di verifica e fase interattiva*.



**MODULO**  
**Creazione**

*schema 3*

**MODULO**  
**Esecuzione**



*schema 4*

TESTO	FINE PAGINA
GRAFICA	FINE SEZIONE
ANIMAZIONE	FUNZIONE
FASE INTERATTIVA	VISUALIZZAZIONE
FASE VERIFICA	SIMULAZIONE
MENU	GRAFICA LIBERA
DURATA VISUALIZZAZIONE	USCITA

schema 5

## 2. Sviluppo teorico del progetto

Nella parte teoria del progetto è stato evidenziato che nei Sistemi Autore esistono una serie di funzioni che si possono scegliere da un menu, proposto su una pagina video, le quali consentono di creare sia una pagina elettronica, comunque articolata, sia di stabilire le sequenze logiche di rappresentazione sia di collegare risposte attese a particolari pagine, sia di prefissare eventualmente i tempi di sosta per la lettura di una pagina video o quelli legati alla visione di più pagine. Quello che viene richiesto ad un autore (docente) è che abbia ben chiaro sia i *criteri* che rappresentano la strategia con la quale intende strutturare la sua unità didattica sia gli *stimoli* opportuni affinché ciascuna pagina video susciti, nell'utilizzatore, i condizionamenti voluti.

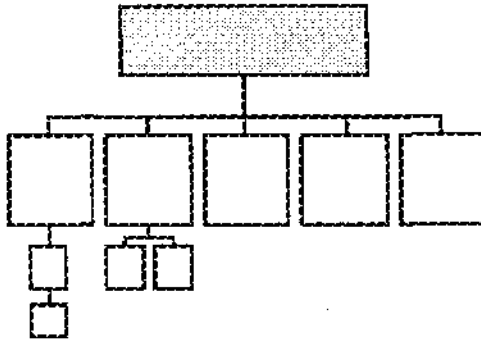
Le pagine video sono preposte alla rappresentazione dei contenuti educativi relativi alla materia trattata nel corso, mentre la sequenza dei moduli stessi costituisce la strategia didattica con la quale si intende erogare una unità didattica.

Le unità didattiche e le relative pagine video costituiscono l'unità di base della struttura di un corso c.b.t. e la loro disposizione è finalizzata al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento stabiliti dall'autore (vedi schema 6 pag 94).

Inoltre, la struttura di un corso c.b.t. si caratterizza per la creazione di legami di logicità tra le varie unità didattiche che compongono il corso stesso, ovvero dalle sequenze didattiche attraverso le quali vengono distribuiti i contenuti dell'argomento oggetto del corso.

La necessità di programmare la sequenza delle varie unità didattiche deriva dal garantire un efficace apprendimento ed una ritenzione duratura delle conoscenze, adattandosi sia alla struttura logica dei contenuti della materia sia a quella psicologica dei destinatari del corso, i quali devono essere stimolati a partecipare attivamente al processo di apprendimento secondo il proprio ritmo.

### **Esempio di struttura di un corso C.B.T. (Computer Based Training)**



*schema 6*

Pertanto, a fronte di queste condizioni, si è evidenziato che occorre comprendere quanto sia importante strutturare e rappresentare un corso c.b.t. basandosi su un'analisi puntuale ed organica degli obiettivi proposti dall'autore e sull'esame dei contenuti di insegnamento e sulla scelta del tipo di tecnica didattica che meglio si adatta alle caratteristiche affettive e cognitive di ingresso del destinatario (studente).

Per gli allievi C&C (vedi schema 7) è facile da utilizzare ed è maneggevole come un libro di testo: acceso l'elaboratore appare sullo schermo la prima pagina del corso che l'allievo intende eseguire proprio come, aperto il libro, l'allievo può ritrovare il titolo della dispensa; e dopo la prima pagina, premendo un tasto, compare la seconda, poi la terza e così via. L'allievo deve rispondere a domande, oppure completare gli spazi lasciati vuoti in una pagina a riempimento; l'allievo può anche consultare e rivedere pagine del corso

già viste, riesaminare le risposte date ad una domanda, può servirsi di una calcolatrice per rispondere a domande di tipo matematico e comunicare all'autore del corso una serie di segnalazioni e di eventuali contestazioni.

	<p><b>GEOMETRIA</b></p> <p>1 - I triangoli 2 - I quadrati 3 - Il teorema di Pitagora</p> <p>Introdurre il numero corrispondente .....</p>	<p><b>PAG.</b> 1</p> <p><b>001</b></p>
<p><b>RISPOSTA ? ■</b></p>		

*schema 7*

Se lo desidera può sospendere momentaneamente l'esecuzione della lezione per poi riprenderla nello stesso punto in cui l'aveva interrotta. Tutte le risposte da lui date vengono raccolte, valutate ed inquadrare entro modelli e può venire instradato verso la continuazione più opportuna, dato il suo attuale rendimento (può venire valutato negativamente sino all'espulsione dal corso, se così è stato previsto dall'autore). La raccolta dei risultati di un corso si rivela importante non solo ai fini di una valutazione, ma soprattutto come verifica della validità del corso progettato: infatti, partendo dal controllo dei risultati degli allievi, l'autore può variare testi, esercizi e spiegazioni non sufficientemente chiari e tutto questo senza alcuna difficoltà.

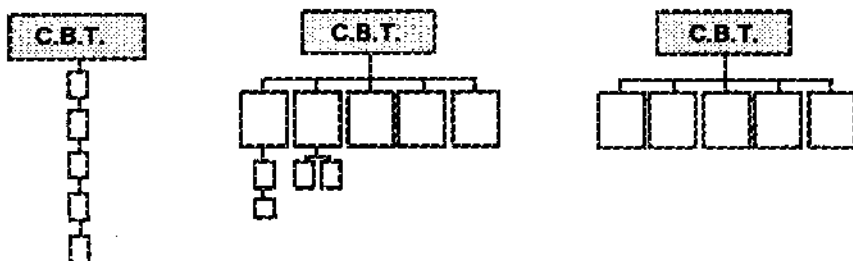
Tutto ciò coincide con l'aver chiaro che cosa si vuole che il destinatario apprenda, soprattutto quali conoscenze ed abilità dovrà dimostrare di aver acquisito al termine di un corso. A tal proposito si è condotta un'analisi metodologica delle tassonomie di prestazione finale per ogni unità didattica realizzata dai gruppi di lavoro con l'individuazione di opportune classi di item di valutazione (cfr. pag. 96 e seguenti).

Si è poi passati ad esaminare il modulo di esecuzione del Sistema Autore Dialogos: la videata, a cui si trova di fronte l'allievo, è suddivisa in quattro aree ben distinte; sulla prima riga in alto a sinistra è sempre visualizzata la pagina in cui si trova; l'area centrale è quella riservata alla visualizzazione dei menu e dei contenuti dell'unità didattica; l'area inferiore è divisa in due parti: quella a destra presenta i tasti funzionali validi in ogni momento dell'utilizzazione del sistema, quella a sinistra è l'area dei messaggi. L'area messaggi può avere tre funzioni diverse, in quanto è l'area in cui vengono richieste, all'utente, le risposte durante le fasi di verifica e le fasi interattive, vengono visualizzati gli eventuali commenti introdotti dal docente sempre per le fasi di verifica e le fasi interattive o viene segnalata la pressione di un tasto diverso da quelli ammessi in quel momento dell'esecuzione. Il modulo esecutore pertanto non presenta alcuna complessità di utilizzo proprio perché il suo unico scopo è di visualizzare i contenuti dell'unità didattica. L'utente può, in qualunque momento, interrompere la sessione di lavoro e spostarsi su qualunque pagina dell'unità.

### 2.1. Tipologia di C.B.T.

Sempre a livello teorico, si è visto come, a seconda degli obiettivi prefissati, un corso c.b.t. può assumere caratteristiche differenti che rientrano nelle seguenti tipologie (vedi schema 8):

#### Tipologie di C.B.T.



schema 8

— *libro elettronico*: da un punto di vista cronologico il libro elettronico rappresenta uno dei primi sistemi C.B.T. sviluppati: questo tipo di corso è basato sulla rappresentazione di pagine video preposte all'esposizione di con-

tenuti senza nessuna diretta finalità didattica se non quella di semplice lettura di insiemi di informazioni. Questa tipologia di corso per la sua generalità e staticità didattica è poco adatto ai fini dei processi di apprendimento strutturati.

— *tutoriale*: il termine deriva da una impropria traduzione dall'inglese *tutorial*: esso sta ad indicare un tipo di corso strutturato in modo tale che i contenuti educativi, finalizzati all'apprendimento, sono distribuiti lungo percorsi didattici « interattivi ».

A tal proposito possiamo dire che i partecipanti si sono divisi in gruppi (quattro) ed ognuno di questi ha realizzato un'esempio di unità didattica; e precisamente:

*Gruppo a*: Pancaldi-Lupi (la prova di trazione statica)

*Gruppo b*: Girauda-Tifi-Moltisanti (Struttura di un personal computer)

*Gruppo c*: Cappelletto-Schintu (Porte logiche 1)

*Gruppo d*: Gaggero-Tamponi (Porte logiche 2)

I percorsi didattici creati dai vari gruppi sono detti interattivi perché si basano sulla presentazione logica e progressiva dei materiali di apprendimento attraverso il dialogo; infatti questa tipologia di corso C.B.T., che generalmente si usa per insegnare concetti nuovi o concetti di una certa complessità, si realizza attraverso il dialogo fra allievo ed unità didattica, dove l'unità didattica è strutturata in modo da presentare informazioni sollecitando l'interazione con lo studente. Questa interazione si raggiunge con una richiesta di risposte e domande fatte con l'intento di verificare l'apprendimento di ciò che è stato precedentemente presentato. Queste tipologie di corsi « tutoriali » possono prevedere una funzionalità didattica tale da permettere all'allievo di scegliere quale o quali percorsi seguire secondo le proprie abilità, conoscenze e ritmi di apprendimento.

Questo tipo di corso contribuisce al potenziamento della dinamicità operativa coinvolgendo il destinatario come protagonista diretto nella scelta e nell'evoluzione del suo processo di apprendimento.

— *eserciziaro*

Questo tipo di corso, invece, offre la possibilità all'allievo di applicare conoscenze acquisite precedentemente. Infatti all'interno di questo corso viene presentato un problema e l'allievo è portato a fornire una risposta che è la soluzione al problema.



La risposta viene controllata con la soluzione esatta e se il risultato è negativo il problema viene riproposto e l'utente è guidato passo passo alla giusta soluzione. La struttura di questo tipo di corso può essere molto articolata in quanto si può richiedere all'allievo di fornire la soluzione di ogni singolo passo.

— *valutazione*

Questo tipo di corso C.B.T. è costituito da un insieme di domande (quiz) che presentano una serie di risposte alternative; questa tipologia di corso è adottata per accertare l'acquisizione di nozioni o abilità specifiche. La guida all'apprendimento e la sequenza logica dei percorsi di recupero o di rinforzo non è prevista.

## 2.2. Riferimenti nella creazione di un corso C.B.T.

È stato poi evidenziato che alcuni dei principi a cui generalmente si fa riferimento nella fase di creazione di un corso C.B.T. sono:

- *Principio di strutturazione della disciplina oggetto del corso;*
- *Principio di adattamento;*
- *Principio di partecipazione attiva.*

Il principio di strutturazione della materia è fondato su un metodo di sistematicità che regola l'intera struttura della materia del corso C.B.T., la quale deve essere articolata sulla presentazione dei continui specifici suddivisi in tappe (step) sequenziali che gradualmente conducono l'allievo al comportamento finale desiderato. È stato usato il termine «comportamento» come sinonimo di «apprendimento» in quanto il raggiungimento di un apprendimento, è, in quest'ottica, considerato come un mutamento di comportamento. Pertanto il frazionare l'intero processo di apprendimento in fasi graduali non è una tecnica casuale ma consente all'allievo di raggiungere il «comportamento atteso» e una visione ampia e approfondita della materia trattata nei corsi, senza compiere uno sforzo eccessivo.

Naturalmente il frazionamento non deve essere fatto a caso ma nel rispetto delle caratteristiche della materia e dei contenuti specifici.

Secondo il «principio di adattamento», che è correlato al precedente, la materia del corso deve essere strutturata e presentata in modo tale da non risultare né troppo facile né troppo difficile. Infatti, la sua progressione deve essere adattata alle caratteristiche dell'allievo ed in funzione dei suoi progressi e del suo ritmo di apprendimento.

L'applicazione di questo principio concorre al raggiungimento di uno degli scopi primari di un corso C.B.T.: ovvero di consentire ad ogni allievo di giungere a padroneggiare le conoscenze proposte nel corso stesso secondo il proprio ritmo di apprendimento.

Invece secondo il « principio della partecipazione attiva », la materia e i contenuti specifici, oggetto del corso, devono essere presentati in modo tale da stimolare l'interesse, l'attenzione ed il desiderio di apprendere nell'allievo.

Pertanto, attraverso le tecniche di rappresentazione dei contenuti e l'analisi delle loro modalità di impiego, si è visto come tali principi devono essere applicati nella fase di realizzazione di un corso.

### 2.3. *Tecnica di rappresentazione*

Stabilito che la tecnica di rappresentazione è un modo per presentare i contenuti di un corso C.B.T. è opportuno operare una distinzione sommaria tra:

- *tecniche di rappresentazione di informazione;*
- *tecniche di rappresentazione di controllo.*

Le prime sono un modo per presentare, spiegare, rappresentare uno o più concetti relativi sempre alla materia trattata nel corso; le seconde sono un modo per verificare il livello di conoscenza acquisito in riferimento a quanto è presentato, spiegato e rappresentato nell'unità didattica. A tal proposito, a livello teorico, è stato esaminato il modulo statistiche del Sistema Autore C&C che comprende tutte le funzionalità necessarie al docente per analizzare i risultati del corso e dei singoli allievi che hanno eseguito il corso con il modulo allievo; si possono consultare rapidamente tutti i dati raccolti sul disco registro che svolge la funzione di registro di classe; le funzionalità del *modulo statistiche* sono gestite tramite menu.

Per selezionare una funzione si seleziona il tasto corrispondente, ed è possibile scegliere tra quattro funzioni:

- F1: Scelta Registro,
- F2: Gestione Registro,
- F3: Consultazione Registro,
- F10: Fine.

L'opzione *Scelta Registro* consente di creare, attivare o eliminare un registro; è la prima operazione da compiere per attivare le operazioni statistiche.

L'opzione *Compilazione Registro* consente di scrivere o cancellare i dati relativi agli allievi. È possibile scegliere tra sei funzioni che permettono di:

a) visualizzare, mediante diagrammi a barre, la media dei voti ottenuta dal corso per ogni domanda;

b) visualizzare, mediante diagrammi a barre, lo scostamento di ogni allievo rispetto alla votazione media del corso;

c) esaminare e visualizzare mediante diagrammi a torta i tipi e la percentuale delle risposte fornite dal corso;

d) esaminare e visualizzare mediante diagrammi a torta i tipi e la percentuale delle risposte fornite da un allievo;

e) visualizzare, tramite tabelle, i dati di tutti gli allievi presenti nel registro;

f) visualizzare, tramite tabelle, i dati riepilogativi riguardanti un singolo allievo.

L'opzione *Consultazione Registro* consente di consultare e di visualizzare graficamente i dati relativi al corso e ai singoli allievi.

F10 consente di interrompere la sessione di lavoro.

Alcune delle tecniche di rappresentazione, prese in considerazione nella parte teorica del corso, fanno riferimento ai seguenti modelli:

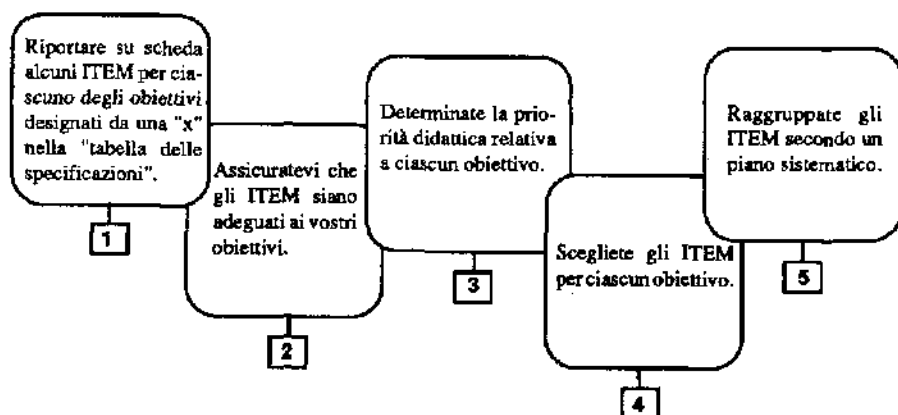
- le esposizioni;
- le domande-risposte;
- i test iniziali;
- i test finali.

2.3.1. *Esposizioni*: sono tecniche impiegate per presentare, tramite pagine video delle informazioni (concetti) relative ai contenuti della materia trattata nel corso. Generalmente le esposizioni sono composte da righe di testo e/o tabelle, schemi, grafici; le esposizioni rientrano nelle tecniche di rappresentazione di informazioni perché sono finalizzate solo alla presentazione dei contenuti. Un esempio di esposizione può essere l'indice che generalmente viene presentato all'inizio di una unità didattica la cui finalità è quella di informare l'allievo di quali contenuti specifici, divisi per punti, è costituita l'unità didattica che lo stesso si accinge ad acquisire.

2.3.2. *Domande-risposte*: sono invece tecniche di rappresentazione di controllo; sono costituite da domande, finalizzate alla verifica dell'apprendimento raggiunto dall'allievo dopo la rappresentazione di una serie di pagine-video di *esposizioni* e di *risposte* che comunicano all'allievo l'esito della sua risposta alla domanda.

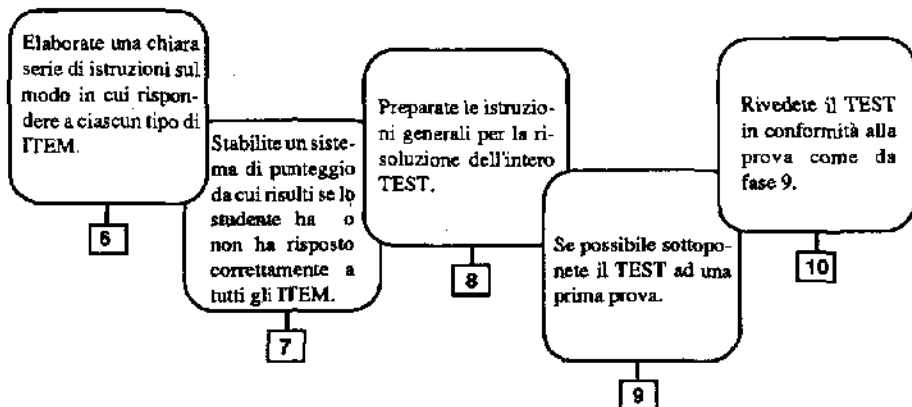
In funzione delle caratteristiche dello strumento con cui intendiamo realizzare il Test (ovvero il Sistema Autore) è necessario che, fin dall'inizio, si formulino item di tipo « oggettivo », in quanto contrapposti agli item di tipo « saggio », cioè item a risposta breve, come quelli di completamento o a scelta tra alternative, come quelli vero-falso, o a scelta multipla o infine di identificazione di corrispondenze. Gli item oggettivi, così definiti, servono a valutare la conoscenza, la comprensione, l'applicazione, l'analisi, la sintesi e la valutazione. (vedi schemi 9 e 10).

### TEST ⇒ PROCEDURA



schema 9

### TEST ⇒ PROCEDURA



schema 10

È stato così spiegato che nell'ambito di un corso C.B.T. possono essere usati diversi tipi di *domande* e sono stati considerati vari tipi di domande di uso più frequente:

— *domande a scelta multipla*: suggeriscono più alternative di risposta tra le quali il destinatario deve scegliere quella da lui ritenuta corretta. Nella norma questo tipo di domande propone più alternative di risposta; a questa categoria appartengono anche quelle che richiedono una risposta alternativa del genere: Vero/Falso, Sì/No.

— *domande di associazione*: richiedono di classificare determinati concetti in relazione ai criteri dati precedentemente.

— *domande di ordinamento*: chiedono all'allievo di fornire una successione ed un ordinamento esatto di fasi, procedure specifiche presentate in relazione ai concetti dei contenuti della materia trattata nel corso.

— *risposte*: sono impiegate per comunicare all'allievo se ha risposto in modo corretto oppure non ha risposto in modo corretto. Nel caso in cui l'allievo non risponda in modo corretto, nei corsi C.B.T. sono previsti diversi tipi di risposte che comunicano al destinatario:

1. che ha sbagliato, senza spiegargli perché non ha risposto in modo corretto;
2. che ha sbagliato, spiegandogli perché non ha risposto correttamente, ma senza fornirgli la risposta esatta;
3. che ha sbagliato, spiegandogli perché e fornendogli la risposta esatta;
4. che ha sbagliato, fornendogli solo la risposta esatta.

Poiché la risposta è una tecnica per fissare e/o rinforzare l'apprendimento, oltre che una tecnica di valutazione, è stato evidenziato che la quarta alternativa indubbiamente è la meno ricca e la meno proficua sul piano didattico ai fini dell'apprendimento. Infatti, sempre ai fini didattici, il fatto di motivare e spiegare l'errore è non solo uno stimolo al destinatario, ma può anche avere un effetto duplice di rafforzamento dell'apprendimento e di eliminazione di punti deboli dell'apprendimento.

Quindi la seconda alternativa è quella più produttiva, soprattutto se accompagnata da una spiegazione che consenta al destinatario di comprendere perché ha sbagliato. La terza alternativa, che prevede il suggerimento della risposta esatta, è applicata nelle unità didattiche iniziali, quando l'allievo non è ancora entrato nella logica del corso, al fine di non provocare, per un rinvio troppo brusco alla domanda precedente, una qualche demotivazione nel destinatario.

È importante ribadire che tecniche quali domande-risposte sono finalizzate a mantenere attiva la partecipazione dell'allievo, in quanto interrompono la presentazione di pagine-video di esposizione che a lungo andare creerebbe monotonia e demotivazione nell'allievo stesso.

Inoltre, è stato fatto notare che non deve risultare trascurabile e secondario lo stile di scrittura delle domande e delle risposte: infatti, nel progettarle si dovrà usare uno stile espositivo essenziale, in quanto non serve graduare la validità delle risposte con vezzeggiativi o accrescitivi, ma occorre trasmettere all'allievo la convinzione che la valutazione, che è stata fatta sulla sua risposta, è adeguata sia alla sua preparazione sia ai contenuti propostigli in precedenza. Infatti, spiegare il perché dell'errore infonde nell'allievo la convinzione di essere guidato ed assistito invogliandolo a continuare ad apprendere.

### 2.3.3. I test iniziali e i test finali

Si è poi passati ad analizzare i *Test iniziali* e i *Test finali*: rientrano nelle tecniche di rappresentazione di controllo e, anche se con finalità diverse, ambedue sono applicati per verificare il livello di apprendimento. Infatti il *test iniziale* denominato così perché potrebbe essere presentato all'inizio di un corso C.B.T., è finalizzato alla verifica delle conoscenze (capacità cognitive) dell'allievo prima di iniziare il corso, mentre il *test finale*, che è esso pure una tecnica di rappresentazione composto da una serie di domande, è finalizzato alla verifica del livello di apprendimento raggiunto dall'allievo al termine del corso.

In conclusione, quanto detto fino ad ora è da tenere in considerazione per la strutturazione dei contenuti della materia trattata nel modello di formazione, in quanto è da queste tecniche di rappresentazione e dal loro impiego all'interno delle unità didattiche di un corso C.B.T., che dipende l'intero processo di apprendimento.

Proprio per questo è bene sottolineare che gran parte della letteratura pedagogica sui Test suggerisce di sopprimere gli Item a cui tutti gli allievi hanno risposto correttamente o scorrettamente in quanto tale situazione non permette di distinguere tra la performance di uno allievo e quella di un altro, ma se l'ottica è invece quella di stabilire che cosa gli allievi hanno o non hanno imparato occorre non sopprimere tali Item ma piuttosto analizzare la loro conformità rispetto al nostro insegnamento.

#### 2.3.4. *Il linguaggio in un corso C.B.T.*

A livello di presentazione, infine, è stato posto l'accento sulla scelta del *linguaggio* da adottare in un corso C.B.T., in quanto occorre tenere in considerazione una molteplicità di condizioni dettate dalla strategia didattica stabilita per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento e, conseguentemente, per l'individuazione dei contenuti relativi alla disciplina da insegnare.

La scelta del linguaggio è uno dei problemi più rilevanti vista anche la tecnicità delle discipline che sono spesso oggetto di corsi C.B.T. Pertanto si è fatta una distinzione fra linguaggio e terminologia.

Il *linguaggio* è l'organizzazione e l'associazione di parole per esprimere dei concetti, la *terminologia* è la proprietà d'uso di vocaboli, espressioni caratteristiche di ogni argomento. Nei corsi c.b.t. occorre utilizzare un linguaggio semplice ed una terminologia propria: in altri termini spiegare in modo semplice e preciso, ma utilizzando la terminologia tipica di ogni disciplina.

Oltre a ciò occorre tenere presente anche la *forma* che è invece finalizzata all'espressione dei contenuti.

Il linguaggio, la terminologia e la forma sono i parametri sui quali si articola il processo di comunicazione che, intesa come trasferimento di informazioni è uno dei punti chiave per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento posti.

Si è pertanto visto che il problema della comunicazione è uno dei problemi preminenti nel rapporto di insegnamento/apprendimento in quanto è dalla natura del messaggio (stimolo) che dipende la rispondenza dell'allievo (ricezione dello stimolo) e il suo livello di apprendimento (risposta allo stimolo). La comunicazione deve e può essere resa più efficace ai fini didattici con l'impegno della grafica, del colore e dell'animazione (attributi visivi), fattori questi ultimi che, nella rappresentazione dei contenuti in un corso C.B.T., non devono essere usati a scopo decorativo ma devono essere impiegati nelle esposizioni di un testo per chiarire, motivare e facilitare la comprensione dell'allievo.

#### 2.3.5. *La grafica libera*

Pertanto, a tal fine, dal momento che i vari gruppi avevano trasferito i dati relativi alla loro unità didattica da C&C, si è attivato il modulo *Grafica Libera* del Sistema Autore Dialogos che consente di recuperare, all'interno dell'area di lavoro, un'immagine precedentemente ricavata con lo scanner.

### 2.3.6. *La simulazione*

Inoltre Dialogos ha, al suo interno, anche l'opzione *Simulazione* che permette l'esecuzione di programmi esterni residenti nella directory specificata all'attivazione del corso; tale opzione è stata realizzata per poter utilizzare programmi precedentemente implementati (in qualunque linguaggio) o per richiamare programmi che, ad esempio, effettuino simulazioni di esperimenti, calcoli matematici o, più in generale, includano un qualunque processo algoritmico e che, quindi, non sarebbero realizzabili mediante le altre funzionalità del Sistema Autore. Inoltre poiché l'autore può voler imporre, durante la costruzione del corso, i dati iniziali con cui eseguire i processi algoritmici dei programmi di simulazione e verificare eventualmente, durante l'esecuzione dell'unità didattica, che l'utente finale abbia appreso quanto il programma di simulazione si prefiggeva di insegnargli, è stata inclusa la possibilità che tali programmi di simulazione siano in grado di scambiare dati in input e output con il Sistema Autore.

In questo caso, durante la creazione del corso, l'autore può specificare, insieme al programma di simulazione che vuole attivare, il valore di certi dati necessari al programma stesso per eseguire il proprio processo algoritmico, in modo tale da causarne un ben preciso comportamento che può risultare particolarmente adatto a quanto descritto nell'unità didattica.

Inoltre l'autore può anche richiedere che, se l'utente finale, durante l'esecuzione, risponde in modo scorretto ad eventuali domande proposte dal programma di simulazione, l'unità didattica non prosegua con la pagina successiva a quella in cui è avvenuto il richiamo della simulazione, ma con una determinata pagina che può essere precisata dall'utente proprio durante la funzionalità di simulazione.

## 3. Conclusione

L'insieme dell'attività ha portato i corsisti non solo a conoscere ma anche ad usare un modello « informatico » di progettazione didattica.





# Il CFP come una fabbrica?

Luigi Coffele-Umberto Tanoni

## 0. Premessa

Federico Butera ha presentato nel suo libro «Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni» un quadro teorico cui sembra opportuno riferirsi nel momento in cui si voglia ripensare un CFP assimilato nella struttura formativa ed organizzativa a quella dell'azienda.

Una delle caratteristiche delle società industriali è stata quella di attribuire all'organizzazione aziendale moderna due funzioni, prima assegnate ai mestieri manuali ed alle professioni liberali: l'organizzazione del lavoro e la definizione dei profili professionali. Il mestiere del fresatore o la professione di maestro elementare costituivano nello stesso tempo forme di organizzazione, attraverso cui veniva sviluppato il processo produttivo, e forme istituzionali, che definivano profili professionali, percorsi formativi, criteri per i compensi.

Mestieri e professioni tradizionali erano contemporaneamente organizzazioni produttive ed istituzioni sociali.

L'azienda moderna e la sua organizzazione divengono nell'ultimo secolo titolari della capacità di organizzare le forze produttive e di definire i profili professionali.

La professionalità individuale subisce così una riduzione di significato: si trasforma da organizzazione produttiva, e, insieme, istituzione sociale, in abilità o competenze che possono essere utilizzate nel processo produttivo organizzato dall'azienda e nel processo sociale di scambi ad esso collegati, il mercato del lavoro.

La divisione del lavoro nell'azienda moderna portò ad una polarizzazione tra molti lavoratori cui si richiedeva poca professionalità e nessuna capacità organizzativa e pochi lavoratori cui si richiedeva molta professionalità tecnica e molta responsabilità di organizzare risorse e garantire risultati.

È l'azienda la fonte della attività organizzatrice: formalmente attraverso la delega, sostanzialmente attraverso la sua capacità di imprimere un continuo mutamento ai modi di lavorare e di produrre. Prevale perciò, al posto del mestiere o della professione, l'occupazione aziendale. In questa fase diviene primaria non l'identità professionale, ma l'identità occupazionale e prevale l'appartenenza (Fiat, Olivetti, Pubblica Amministrazione ...), e la collocazione lavorativa viene definita dalla mansione, cioè dall'insieme dei compiti assegnati dalla organizzazione aziendale.

Questo modello oggi, grazie alla introduzione delle nuove tecnologie nella produzione, si può considerare superato, ma i processi innovativi sono ancora promossi e guidati dall'azienda che trae l'imput da informazioni fornite da una serie di agenzie che sviluppano processi tendenti alla riduzione della indeterminatezza dei problemi.

Nonostante l'omologazione delle attività professionali entro lo schema concettuale e normativo dell'occupazione aziendale, le esigenze di differenziazione delle occupazioni per tipi e per livelli e la tensione a contrastare il processo di degradazione del lavoro umano, hanno influito positivamente sui sistemi professionali e conseguentemente sulla formazione professionale stessa.

A nessuno sfugge come oggi si ampli l'area del lavoro autonomo, come la categoria mestiere sia residuale, come l'automazione eroda continuamente i compiti esecutivi, come la formazione alla mansione individuale sia sostituita dalla formazione all'esercizio di un ruolo all'interno di gruppi operativi.

Questa analisi ci ha convinti che la Formazione va fatta, tenendo conto di ciò che si ritiene per sempre superato, e di ciò che emerge nella organizzazione del lavoro, che è sempre più un fatto aziendale, ma non autonomo e insindacabile.

## **1. Organizzazione del CFP e innovazione**

L'obiettivo è una trasformazione organizzativa e strutturale del CFP che, attraverso una seria innovazione didattica e metodologica, metta i soggetti in formazione in grado di svolgere ruoli professionali significativi all'interno della organizzazione aziendale.

Questo processo nel CFP San Zeno di Verona si è avviato insieme alla introduzione sul territorio nazionale delle Guide curriculari CNOS. La Federazione Regionale CNOS/FAP Veneto ha confrontato le Guide curriculari nazionali con una sua ricerca, le ha trovate coerenti con essa, le ha tradotte in un progetto Veneto ed ha iniziato la sperimentazione, che ha comportato la formazione e l'aggiornamento dei Docenti, l'adattamento delle strutture, l'introduzione nei programmi formativi di nuove discipline, l'adeguamento delle attrezzature.

Da questo quadro è sorta l'immagine di una Formazione Professionale di base, aperta alle nuove tecnologie, flessibile, ricorrente, per rendere i soggetti in formazione protagonisti nel mondo del lavoro, in grado di apprendere anche dalla esperienza sul campo, disponibili a rimettere in discussione continuamente i livelli della loro professionalità e, quindi, disposti a tornare in formazione ogni volta se ne verifichi la necessità.

Il progetto fa propria la metodologia modulare e si articola in sei cicli di 525 ore ciascuno di cui il primo e il secondo hanno carattere orientativo e propedeutico, il terzo avvia alla polivalenza di processo, e il quarto alla qualificazione di processo; mentre il quinto e il sesto, progettati insieme alle aziende e svolti in alternanza, hanno il senso di inserimento guidato nel mondo del lavoro.

## **2. La simulazione del sistema produttivo**

Nel CFP, per garantire la valenza formativa dell'intervento ancorato alla realtà del mondo del lavoro, si è creata nella disposizione delle attrezzature e nella successione delle operazioni formative, con la massima fedeltà possibile, la realtà aziendale in modo che la simulazione del processo produttivo non fosse solo teorica, ma concreta.

Da una disposizione classica con suddivisione per reparti (aggiustaggio, tornitura, fresatura, rettificazione, alesaggio ...), attraverso i quali si verificava la rotazione dei soggetti in formazione, si è passati ad una ridistribuzione

delle attrezzature e delle macchine secondo gli schemi dei « sistemi produttivi », assemblando tecnologie affini in concomitanza con gli obiettivi formativi.

Il laboratorio è organizzato perciò per cicli formativi: nei primi due cicli sono previste lavorazioni al banco, al tornio, una introduzione alle lavorazioni alla fresatrice e alla rettificatrice, e una presa di contatto con lavorazioni elettrotecniche ed elettropneumatiche.

Per capire questa impostazione è necessario dire che nel progetto gli obiettivi dei primi due cicli hanno significato di orientamento e di propedeuticità per la formazione nel secondario, e pertanto l'esperienza iniziale nei processi meccanico, elettrotecnico ed elettropneumatico è fortemente finalizzata.

Proseguendo nella impostazione del laboratorio per il terzo e per il quarto ciclo, poiché l'orientamento ha fatto opera di discriminazione positiva, i soggetti in formazione conseguono obiettivi di processo, o meccanico, o elettrico-elettronico. Si tratta di una qualifica di base impostata fondamentalmente su operazioni di processo legate all'uso di macchine utensili per i meccanici, e alla realizzazione di impianti civili ed industriali per gli elettrotecnici.

È evidente il carattere di base di questa qualificazione, comunque già spendibile nel mercato del lavoro a livelli discreti di professionalità e con sufficiente autonomia operativa. Su questa qualificazione di base però per garantire l'esercizio del ruolo professionale è necessario innestare una qualificazione di indirizzo, per la quale il progetto propone il quinto e stesso ciclo in alternanza e per i quali il CFP ha fatto il suo più significativo investimento.

Due sono le qualifiche di indirizzo che il CFP San Zeno oggi rilascia: « montatore-manutentore di macchine utensili » e « operatore su sistemi produttivi a controllo numerico » per le quali è stato creato uno spazio ed un insieme di attrezzature apposito.

In questo reparto un operatore su sistemi produttivi è messo in grado di programmare il lavoro, di eseguirlo, di controllarne la qualità, e di recuperare gli eventuali difetti o anomalie.

### **3. Il laboratorio di automazione industriale**

Per raggiungere questi obiettivi è stato realizzato un ambiente CAM per la programmazione manuale ed automatica. Sono state inserite diverse tecnologie atte alla produzione con macchine utensili convenzionali, con macchine

utensili semi-automatiche, con macchine utensili a controllo numerico computerizzato.

Fra le macchine utensili a controllo numerico computerizzato spiccano un «*Tornio Galaxi*» della PPL/Pietro Pontiggia di Legnano con controllo numerico computerizzato Olivetti e un «*Machining Center Quasar*» della Mandelli con controllo numerico «*Plasma*».

Questo centro di lavoro, non facilmente descrivibile, raggruppa in sé tutto un insieme di tecnologie (meccaniche, elettriche, elettroniche, oleodinamiche, pneumatiche, informatiche), che lo rendono per certi versi «autonomo» nella «produzione». È provvisto di un magazzino utensili, con 36 utensili a cambio automatico con ricerca automatica; potrebbe anche essere robotizzato per una produzione continuativa non presidiata.

È attrezzato inoltre con un «tastatore Reny show» per il controllo di qualità in linea, con la possibilità di interrompere il ciclo produttivo, controllare le tolleranze prescritte, ed inviare opportuni messaggi all'operatore per il recupero delle anomalie, prima di riattivare il ciclo produttivo. Ha anche capacità di controllo della «vita utensile» consentendo una ottimizzazione dei parametri di lavoro. Può essere collegato direttamente con un sistema CAD-CAM o con il Centro per un approfondimento «controllo di qualità». È collegato infine con il «*Presetting*» degli utensili dal quale riceve tutte le informazioni necessarie per la conoscenza delle caratteristiche degli stessi.

### 3.1. Il *Presetting*

Il «*Presetting*» degli utensili, a funzionamento manuale, consente di rilevare le misure di diametro e lunghezza degli utensili, di stamparne i valori su etichette autoadesive, e di inviare i dati all'unità di controllo della macchina utensile (Tornio CNC o Machining Center). È stata così realizzata una piccola Tool Room per la gestione ed il controllo degli utensili.

### 3.2. Il controllo qualità

Il controllo qualità è una delle fasi più importanti, se non la fondamentale, in un processo produttivo. Al CFP San Zeno ciò è reso possibile da una macchina di Misura 3D *Jota Diamond 0101* della Dea di Moncalieri. È un sistema di misura, per il controllo dimensionale e geometrico dei prodotti meccanici con capacità di rilevazione del millesimo di millimetro. La macchina è posta in ambiente condizionato a 20 gradi centigradi realizzato con impianto autonomo.

Il controllo di qualità si ottiene, manualmente, o in autoapprendimento, o in automatico da programma.

I collegamenti possibili sono con il centro di lavoro e con il tornio a controllo numerico.

È possibile ancora rilevare le coordinate delle superfici di modelli e trasmetterle ad un sistema CAD - CAM per la elaborazione simbolica e matematica e per la preparazione del programma produttivo.

### 3.3 *Il CAD-CAM*

In questa relazione più volte si è accennato al CAD (Computer Aided Design) e al CAM (Computer Aided Manufacturing).

Il CFP San Zeno ha un impianto costituito da 12 personal PS/2 Mod. 50 IBM che consentono di sviluppare le applicazioni di informatica necessarie a livello di metodologia formativa (fogli elettronici, data base, word processing, simulazione di processi fisici, analisi matematica, CAD e controllo numerico ...). Per quanto si riferisce alle applicazioni di CAD e di Controllo numerico si usa il software Autocad ed NC Program, per i quali il CFP San Zeno è Centro di riferimento didattico riconosciuto da Autodesk, la società internazionale produttrice di tali software.

## 4. **Conclusione**

Da quanto esposto, prima come analisi teorica nella premessa, poi come realizzazione pratica in un CFP del CNOS/FAP, emerge l'esigenza di identificare, all'interno della organizzazione aziendale, aree professionali per tipi di processo tecnico-organizzativo più che per settori produttivi specifici.

Emerge anche indiscutibilmente che la professionalità è una risorsa rilevante per lo sviluppo dei sistemi produttivi e questa risorsa consiste non solo nell'esecuzione corretta di compiti più o meno complessi di contenuto prestabilito (mansioni), ma nel partecipare a circuiti di informazione e decisione relativi al controllo di eventi imprevisti e al miglioramento del processo lavorativo, divenendo così strumento per il conseguimento dei risultati attesi e per il miglioramento della qualità della vita di lavoro.

# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

*a cura di Natale Zanni*

C.E.R.I., *Le nuove tecnologie dell'informazione. Una sfida per l'educazione*, Armando, Roma, 1988, pp. 174.

Come ben si conosce «il modo migliore di prevedere il futuro è di conoscere il presente. Il nostro presente è attraversato dal sistema nervoso delle telecomunicazioni multimediali».

Le nuove tecnologie hanno influito decisamente sul cambio del modo di pensare e di vivere. Hanno lanciato una potente sfida a tutta la cultura contemporanea non ancora capace di assimilare le novità di tale cambio, che dal di dentro ha sconvolto sicurezze e modi di affrontare la realtà quotidiana. Il campo dell'educazione non sembra ancora completamente sensibilizzato su tale fatto. Sovente trascura e a volte anche ignora le possibilità concrete che l'evoluzione tecnologica può avere nell'educazione. Il libro cerca di affrontare tale problematica evidenziandone alcuni aspetti con particolare riferimento ai paesi dell'OCSE (Organisation Economic Cooperation and Development). Esso presenta i risultati di una Conferenza Internazionale promossa dal C.E.R.I. (Centre for Educational Research and Innovation), che ha riunito più di 200 rappresentanti ed esperti del sistema educativo mondiale.

L'educazione è più o meno collegata strettamente all'economia e alla politica. In quest'ottica il volume cerca di affrontare all'inizio le concrete risposte di alcuni governi alla necessità che la scuola ha di prendere seriamente in considerazione il processo di tecnologizzazione della società. In particolare analizzare gli effetti che tale processo può avere sull'apprendimento, in modo che lo sviluppo tecnologico possa realmente aiutare il processo educativo sia a livello di struttura per portare avanti un



cambiamento nella modalità di insegnare, sia a livello di persone che dovrebbero concretizzare questo cambiamento, sia infine a livello di programmi di studio.

Continua, quindi, evidenziando l'incidenza che può avere sul sistema educativo un piano di finanziamento di un programma e delle relative strutture interessate, non ignorando i problemi e gli interrogativi che le nuove tecnologie pongono negli ambienti formativi. Viene poi sottolineata la necessità di mettere in atto interventi educativi che contribuiscano a rendere l'uomo capace di affrontare i problemi di una nuova società e una nuova cultura dominata dalla « rivoluzione elettronica ».

Al termine si cerca di riflettere su quale futuro sarebbe possibile ipotizzare in tale situazione per superare la divisione tra cultura tecnologica e cultura umanistica, che sembrano due realtà autonome e staccate l'una dall'altra, facendo emergere dal testo una certa speranza che l'educazione sia in un luogo privilegiato, in cui si possa realizzare l'integrazione di tali culture nella persona umana, protagonista degli sviluppi futuri nell'umanità.

È un testo interessante e in un certo senso provocatorio, che cerca di raccogliere la « sfida » delle tecnologie della comunicazione lanciate alla società in genere e in particolare agli esperti ed agli educatori, che sono chiamati ad interagire in qualche modo con tale realtà. Non si risolvono i problemi solo elencandoli, è vero, tuttavia è indispensabile riconoscerli e analizzarli per poterli risolvere. In questo senso il libro dà un valido contributo.

BELLERATE B., PRELLEZO J. M., *Il lavoro scientifico in Scienze dell'Educazione. Guida alla tesi di laurea e di dottorato di ricerca*, Brescia, La Scuola, 1988, pp. 252.

Il volume è un manuale di metodologia del lavoro scientifico con l'intento di dare un contributo per arricchire la serie di guide didattiche che oggi cominciano ad interessare un pubblico sempre più vasto, anche al di fuori dell'ambiente strettamente accademico. Il testo si rivolge prevalentemente a studenti di Scienze dell'Educazione. Il titolo e i molti esempi riportati in tale campo lo richiamano continuamente, è però strutturato in modo da dare utili suggerimenti a chiunque voglia scrivere una piccola tesi, un libro o anche solo un semplice articolo più o meno lungo.

Il primo capitolo si ferma su un problema generale che riguarda lo studio universitario con particolare rilievo dei vari fattori e condizionamenti di una lettura-studio. Nel secondo si affronta la problematica legata ai presupposti della ricerca per poter arrivare ad un « lavoro scientifico »: come quindi organizzare un lavoro di ricerca, come strutturarlo, come reperire le fonti e costruire un piano personale di lavoro. Nel terzo capitolo si presentano i sussidi per la ricerca: sussidi più tradizionali, ma ancora assai validi e a volte indispensabili nel lavoro scritto e sussidi più recenti, come potrebbe essere il computer con le sue grandi potenzialità di rielaborazioni veloci, ricerche incrociate, stampe rapide e con i suoi limiti dovuti alla più o meno bontà del software ed alle modalità di utilizzazione, in campo concreto, delle singole persone interessate. Nel quarto capitolo vengono riportati alcuni momenti della ricerca in campo delle Scienze dell'Educazione: raccolta, organizzazione ed elaborazione del materiale dalla prima stesura alla redazione definitiva. Il quinto capitolo riguarda

i settori in cui la ricerca potrebbe maggiormente svilupparsi: ambito storico, sociologico, psicologico, teorico o in più di uno contemporaneamente. Nel sesto capitolo si evidenziano alcune modalità di studio e ricerca: seminari, relazioni, conferenze, rassegne bibliografiche, edizioni critiche. Nell'ultimo capitolo vengono presentati gli aspetti tecnici e formali del lavoro progettato in modo che acquisti una forma standard: la bibliografia e i suoi problemi, le citazioni, la stampa. Le appendici infine approfondiscono alcuni aspetti legati ai centri di documentazione, ai modelli di schede da utilizzare, alla presentazione esterna del lavoro scritto, alla terminologia bibliografica più comunemente utilizzata in cinque lingue europee ed una bibliografia riguardante la metodologia della ricerca.

Comunicare un messaggio in forma scritta non è sempre facile. Sovente, però, diventa più pesante e macchinoso, perché manca una certa metodologia nel trattare un tema. Si può correre il rischio che la forma poco corretta con cui si presenta condizioni il contenuto sino al punto di svuotarlo e renderlo poco comprensibile. Pur essendo un libro indirizzato a studenti universitari che si prestano ad elaborare lavori scritti su tematiche pedagogiche, può essere utile a tutti coloro che vogliono comunicare attraverso lo scritto in forma «corretta», migliorando quindi la comunicazione. Il capitoletto sul computer poi, pur non portando molti elementi nuovi sull'argomento, può essere di notevole aiuto a chi è interessato ad approfondire le possibilità di tale strumento, potente e sempre più diffuso, nel particolare settore del «lavoro scientifico».

CENTRO DI PSICOLOGIA clinica-educativa Milano: 1968-1988 un ventennio di attività, Milano, Scuola Grafica, 1989, pp. 225.

È una pubblicazione del Centro di Psicologia di Milano via Copernico 9, in occasione del ventennale di attività (1968-1988). Vent'anni di attività, si dice nella presentazione, sono ben poca cosa per una istituzione che necessita di un certo tempo solo per avviarsi. Tuttavia può essere l'occasione per rilanciare attività, puntualizzare meglio alcuni aspetti, potenziare alcuni settori... È con questo spirito che gli autori hanno preparato la pubblicazione.

Dopo la presentazione e un po' di cronaca delle attività più significative di questi vent'anni, in cui si cerca di evidenziare lo sviluppo del Centro, piuttosto che inventariare quanto fatto, si inizia affrontando delle tematiche. Un primo argomento riguarda un possibile servizio di psicologia clinica oggi: psicologia e medicina, i limiti della cooperazione, il rapporto fiduciario e la tipologia dell'utenza. Vengono quindi presentate nel secondo capitolo, alcune problematiche sul Centro e il «counseling» familiare con particolare attenzione agli adolescenti ed alla psicoterapia. Un terzo capitolo si sofferma sui gruppi di apprendimento relazionale: un approccio sistemico alla terapia di gruppo per adolescenti con attenzione alla prassi e al modello teorico che accompagna tale terapia. Il quarto capitolo tocca il tema che riguarda il metodo di Rorschach e le sue applicazioni nella clinica: sistema comprensivo. Viene quindi presentata, nel quinto capitolo, un'analisi critica degli incontri con i genitori, con l'insieme di problematiche che li accompagnano. Un sesto capitolo analizza tre situa-

zioni problematiche dell'itinerario orientativo: la fine della scuola media, l'ingresso nella scuola media superiore, il termine della scuola media superiore. Nel settimo capitolo si affronta il tema del preadolescente e della famiglia di fronte alla scelta scolastico-professionale al termine della terza media. L'ottavo presenta l'orientamento come processo continuativo: analisi della correlazione tra le variabili potenzialità intellettive, livello sociale, dinamiche della personalità e scelte scolastiche, riguardante un campione di soggetti frequentanti la terza media. Il nono capitolo si sofferma sulla problematica della preparazione al lavoro: formazione professionale (FP) e scuola, FP e mondo del lavoro, spinte al cambiamento per rinnovare la FP e renderla più attenta ai nuovi bisogni. Viene quindi affrontato il tema inerente le condizioni culturali e scientifiche della nascita della pedagogia sociale con una breve panoramica sul modo di vedere la pedagogia sociale nei tempi antichi e moderni e sulle prime istituzioni sociali. Nel penultimo capitolo si affronta il tema inerente la condizione giovanile in una società post-moderna e le prospettive pastorali per un adeguato servizio ai giovani. Termina la pubblicazione una presentazione statistica delle attività di consultazioni al Centro e alle scuole.

È una pubblicazione che non sottolinea tanto una celebrazione, ma che ha voluto cogliere l'occasione per chiedere ai diversi collaboratori « un contributo di studio e ricerca, facendo appello alla competenza e professionalità di ciascuno ».

FELTRIN ALESSANDRO, *Wartegg, Orientamento, Handicap: contributi di psicologia applicata alla ricerca e all'educazione*, Mogliano Veneto, COSPES, 1989, pp. 93.

È un volume che esce in occasione dell'80.mo dell'Autore e raccoglie alcuni contributi da lui scritti in psicologia applicata alla ricerca e all'educazione. Si prefigge due principali finalità: la prima è quella di offrire dei contenuti di valore scientifico in ambito della psicologia su tematiche legate a diagnosi col « Wartegg Zeichen Test » che sono ancora in fase di sperimentazione e di ricerca; la seconda è quella di far conoscere una testimonianza di un educatore che ha continuato ad arricchire le sue conoscenze e competenze nel corso degli anni in una logica di formazione permanente che vede l'apprendimento come un processo continuo tipico di « ogni fase della vita », sia pure con modalità diverse. Arricchimento riservato poi in un servizio sempre migliore, per quanto era di sua competenza, a persone svantaggiate e disabili.

Nella prima parte il volume affronta la tematica riguardante l'uso educativo del *Wartegg Zeichentest* (W.Z.T.) cercando di darne una valutazione psicodiagnostica, di farne un esame approfondito e di analizzare una sua applicazione concreta in soggetti di terza media in modo da vederne meglio limiti e pregi. La seconda parte tratta il tema riguardate l'orientamento degli handicappati in una prospettiva europea: linee metodologiche per l'orientamento degli handicappati, situazione e problemi inerenti la FP e l'inserimento lavorativo degli handicappati in Italia e in Francia, Orientamento e FP degli handicappati in Austria e Germania.

È interessante la comparazione del tipo di organizzazione dei servizi di orientamento in tale campo nel contesto italiano con quelli di alcuni paesi europei (Austria,

Germania e Francia). Comparazione che può aiutare in un utile confronto e prefigurare un coordinamento che sarà opportuno attuare in previsione del 1992.

CARDUCCI PIERO (a cura di), *L'occupazione difficile: materiali di ricerca sul mondo del lavoro in Abruzzo*, CNOS-FAP, L'Aquila, 1989, pp. 140.

È un fascicolo monografico, un «quaderno di ricerca», il numero 1 per l'esattezza, curato dall'Autore con la collaborazione dei soci della cooperativa «Giovani Oggi» di Vasto e «Lavoro 2000» di L'Aquila, che si prefigge di «individuare che cosa si può (e casomai: si debba!) fare oltre che studiare, sia pure scientificamente, il problema della disoccupazione e quali piste di intervento bisogna percorrere, in modo di far fronte ad esso».

Si inizia analizzando nel primo capitolo, la situazione della occupazione giovanile in Abruzzo, osservando attentamente l'andamento demografico: le problematiche legate all'invecchiamento della popolazione, la risorsa lavoro nel periodo 1981-2001, cercando di fare una stima della consistenza della forza lavoro nel territorio abruzzese. Il secondo capitolo riguarda il «job creation». In esso si cerca di confrontare la situazione della Regione Abruzzo con quella estera e italiana su tale tematica. Un terzo capitolo riguarda le Cooperative di produzione e lavoro in Abruzzo con attenzione ai processi di formazione del personale dei «managers di cooperative» e cerca di analizzare un piano di formazione proposto. Il quarto capitolo si ferma su alcuni aspetti dei processi formativi e del mondo del lavoro con attenzione all'orientamento scolastico professionale. In particolare analizza il problema delle informazioni esaurienti ed accessibili, l'orientamento personalizzato, l'integrazione del programma scolastico, la partecipazione della comunità locale e il coordinamento dell'azione dei vari organismi. Il quinto capitolo presenta l'orientamento in Abruzzo e cerca di evidenziare lo sviluppo che esso ha avuto in quest'ultimo decennio. Nel sesto capitolo si cerca di fare una proposta per la costituzione di osservatori zionali sul mercato del lavoro che dovrebbe dare indicazioni più puntuali nella programmazione della formazione professionale. Infine l'ultimo capitolo si sofferma sull'occupazione in agricoltura tra esodo e part-time con attenzione al fenomeno della femminilizzazione e della senilizzazione. A conclusione del quaderno viene riportata una bibliografia tematica sulla disoccupazione giovanile e il mercato del lavoro, sull'etica giovanile e i problemi della formazione, sull'imprenditorialità, occupazione e crescita, sul «job creation» e le politiche attive del lavoro, sull'ambiente tecnologico e una nuova organizzazione aziendale e sulla crisi dell'agricoltura, esodo da essa e part-time. Bibliografia che può essere molto utile per approfondimenti e puntualizzazioni.

È una pubblicazione interessante che risente del contributo diversificato, ma che tocca un insieme di problemi concreti molto attuali e sentiti negli operatori della formazione professionale.

MARIO TOSO, *Per una cultura del lavoro. Il movimento dei lavoratori e la prospettiva sociale dei pontefici*, EDB, Bologna 1989, pp. 176.

Sta crescendo in questi tempi una particolare attenzione per la dottrina o insegnamento sociale della Chiesa.

Fra i volumi che appaiono qua e là — parecchi dei quali sono traduzioni di opere di Autori stranieri —, va fatto cenno a quello del prof. M. Toso: *Per una cultura del lavoro*.

L'obiettivo che l'A. vuole perseguire non è quello di presentare una sintesi completa della dottrina sociale della Chiesa e neppure quello di approntare uno strumento di semplice introduzione storica ad essa. Il proposito è quello di illustrarne alcuni contenuti basilari, affinché il lettore possa accedervi con una certa facilità, senza dover perdersi in esegesi minuziose di tesi.

Per raggiungere l'obiettivo prescelto l'attenzione si concentra sulla tematica, oggi attuale, del movimento dei lavoratori, come quella che, fra le molte possibili, consente un approccio all'insegnamento sociale della Chiesa da un angolo di visuale privilegiato.

Partendo dalla storia e dalla descrizione sintetica dei problemi che riguardano l'odierno movimento dei lavoratori; esponendo poi i principi di riflessione, i criteri di giudizio, le direttive d'azione indicati dai pontefici per il mondo del lavoro; indicando, infine, alcuni orientamenti pratici generali, ricavati dalla considerazione della situazione concreta e dalla dottrina sociale che già la chiarisce anche alla luce del Vangelo, l'A. vuole in parte percorrere la strada indicata dal matrimonio metodologico del «vedere, giudicare, agire». È questa la via naturale attraverso cui nasce, cresce, si perfeziona — tramite una processualità di esplicitazione e di rinnovamento incessanti — la dottrina sociale della Chiesa.

In tal modo l'A. indica un metodo di studio della dottrina sociale che dovrebbe abilitare al discernimento, affinché il credente che opera nella società non sia solo soggetto fruitore della dottrina sociale ma ne sia anche soggetto creativo.

È così che i temi del movimento dei lavoratori, del lavoro, del sindacato, della remunerazione, della lotta per la giustizia, dello sciopero, della «democrazia» aziendale ed economica, della proprietà, dell'intervento dello Stato, sono illustrati, cogliendoli nel momento in cui sono germinati, e seguendoli poi nel circuito vitale dell'attuale esperienza storica del movimento dei lavoratori, per prospettare una progettualità di base secondo l'ispirazione cristiana.

Nel volume, che apre una collana di sussidi destinati alle scuole di formazione sociale e politica — sviluppatesi in tutto il territorio nazionale — si trovano, peraltro, importanti annotazioni sui criteri di lettura della dottrina sociale, con riferimento al valore formativo e pedagogico di essa.

VITO ORLANDO, *I giovani della Formazione Professionale in Puglia*, Associazione CNOS/FAP Regione Puglia - Comparto, 1989, pp. 148.

La motivazione della ricerca nasce dalla ricorrenza del centenario della morte di Don Bosco, avvenuta il 31 gennaio 1888. La fedeltà al Fondatore, Patrono degli Ap-

prendisti, ha spinto i Salesiani di Puglia a verificare l'efficacia e l'efficienza della Formazione che essi ogni anno impartiscono a circa 600 giovani nei Centri di Formazione Professionale CNOS/FAP di Cerignola, Bari, Lecce e Manduria.

La ricerca si è affidata a due campioni, uno di allievi attuali finalizzata alla verifica delle aspettative dei giovani che frequentano attualmente i CFP CNOS/FAP, e uno di ex-allievi degli ultimi 10 anni di attività per verificare l'avvenuto o meno inserimento nel mondo del lavoro, non solo, ma anche per verificare se le attuali azioni formative sono coerenti con le odierne trasformazioni del mondo del lavoro.

Dalla ricerca emerge la particolare collocazione dei giovani che affidano il loro futuro alla esperienza della Formazione Professionale, collocazione diversa non solo da quella in cui si trovano i loro coetanei studenti, ma anche i loro coetanei apprendisti.

Per i giovani che scelgono la Formazione professionale la particolarità della situazione è nel tipo di rapporto che riescono a realizzare con il lavoro e con l'aspetto più propriamente formativo — culturale e professionale.

La prima parte della ricerca evidenzia l'identità, la provenienza, le motivazioni, le attese dei giovani allievi dell'anno formativo 1987/88.

Le motivazioni che sono alla base della scelta di un corso professionale sono diverse: alcune hanno a che fare con un rapporto problematico con la istituzione scuola, altre si riferiscono alla brevità e alla gratuità della formazione stessa. L'esigenza di una buona qualificazione per trovare lavoro è relativamente sentita, causa la disoccupazione endemica che colpisce i giovani del Meridione, mentre una percentuale discreta, ma minoritaria, si aspetta una formazione umana e culturale significativa.

La seconda parte invece riferita agli ex allievi degli anni 1976-1985 rileva la corrispondenza tra qualifica acquisita nel CFP e attività lavorativa svolta, l'intervallo intercorso tra l'acquisizione dell'attestato di qualifica e l'inizio della attività lavorativa, il luogo dove si svolge l'attività lavorativa, la relazione tra capitale culturale di base, lavoro, disoccupazione.

Dalla ricerca si possono individuare i punti di partenza per una attività formativa efficace, ricorrendo a strategie operative che sono indicate non tanto dai giovani allievi quanto dalla esperienza dei giovani ex allievi inseriti nel mondo del lavoro: la situazione occupazionale differenziata e la stessa percentuale di disoccupazione, spingono a modificare alcuni obiettivi formativi che soli possono garantire risultati concreti.

DIPARTIMENTO PEDAGOGIA, UNIVERSITÀ CATTOLICA S. CUORE, *Don Bosco: ispirazione, proposte, strategie educative*, Torino, LDC, 1989, pp. 152.

In occasione del centenario della morte di Don Bosco, il Dipartimento di Pedagogia dell'Università cattolica S. Cuore di Milano, in collaborazione con l'Ispettorato Salesiano Lombardo-Emiliano, ha promosso alcuni incontri di studio aperti ad educatori, operatori sociali, religiosi e laici, per discutere con loro gli aspetti significativi del molteplice impegno educativo, pastorale e sociale del santo (Milano 17-19 ottobre 1989). Ne derivò un quadro sufficientemente ampio ed articolato.

Il Card. Carlo Maria Martini, nella sua qualità di studioso e pastore, ha intro-

dotto gli incontri, illustrando l'attualità della proposta educativa di Don Bosco, leggendola sotto l'angolazione dell'educazione alla fede, nella fede e attraverso la fede.

Il Prof. Massimo Marcocchi della Università Cattolica del S. Cuore ha cercato di illuminare la temperie storica, in cui visse e operò Don Bosco, e gli umori, di cui si nutrono le sue direttive spirituali e la sua azione educativa. All'ispirazione rigorista, a cui erano orientati l'Università e il Seminario, reagiva il Convitto ecclesiastico del Guala e del Cafasso, alla cui scuola si perfezionò Don Bosco, seguendo la dottrina di S. Alfonso, di S. Francesco di Sales e di S. Filippo Neri, e instaurando un nuovo modello di pastorale.

Un'accurata ricerca sul sistema preventivo e sulla prevenzione di Don Bosco viene portata avanti dal Prof. Giancarlo Milano, docente dell'Università Pontificia Salesiana. Esaminando il concetto di prevenzione nel quadro socio-culturale del tempo, ne individua due filoni: uno di tipo difensivo-repressivo, a carattere conservatore, che esclude una dimensione esplicitamente educativa, e l'altro, a carattere promozionale, anche se ancora visto in funzione di difesa della società, aperto ad una decisa azione educativa. Don Bosco si colloca in questo ultimo filone, soprattutto per la preoccupazione di educatore che ne determina da sempre ogni scelta, anche se la formulazione teorica, che egli tenterà della prevenzione, sarà tarda e in scritti occasionali. Egli andrà arricchendo la sua concezione preventiva attraverso la prassi sua e dei suoi discepoli e vedrà nell'educazione il segreto della «rigenerazione» del suo tempo. Molti i confronti che si potrebbero fare con l'attuale «cultura della prevenzione», sia a livello di prevenzione primaria, che secondaria e terziaria.

Il Prof. Luciano Caimi dell'Università Cattolica del S. Cuore con la sua relazione: «L'oratorio Salesiano: la specificità di una proposta pedagogica», aiuta il lettore a ripercorrere l'esperienza donboschiana, dai primordi fino agli ultimi sviluppi, non tanto dell'Oratorio come istituzione, quanto piuttosto come tentativo di dare una risposta globale alle esigenze del giovane nelle sue caratteristiche fondamentali, nei suoi interessi, nelle sue prospettive. Ripercorrere le fasi legate alla presenza fisica di Don Bosco e quelle successive fino ad oggi.

La relazione del Prof. Cesare Scurati dell'Università Cattolica del S. Cuore: «Don Bosco e la pedagogia salesiana fra educazione extrascolastica e scuola» invita alla rilettura della prassi e della riflessione salesiana, che, nata dalla «ricreazione», è arrivata alla riscoperta della istituzione scuola come «sintetizzazione armonica di studio e ricreazione» per una risposta omni-comprensiva delle diverse dimensioni giovanili.

Chiude il volume la relazione del Prof. Luciano Pazzaglia dell'Università Cattolica del S. Cuore: «Lavoro e Formazione Professionale nella strategia educativa di Don Bosco». Ripercorrendo i diversi momenti dell'esperienza donboschiana, ne vede i riflessi nella concezione del lavoro da parte del grande Educatore. Dalla visione di esso come pratica di vita virtuosa e come adempimento del proprio dovere, arriva a vederlo come contributo al benessere della propria famiglia e della società, e come caratteristica fondamentale dell'«onesto cittadino e bravo cristiano».

Tutte le relazioni, pur fedeli ad una lettura critica di Don Bosco e dei suoi tempi, senza indulgere ad esaltazioni e facili parallelismi, sono proiettate sul presente, nel tentativo di individuare le strade per attualizzarne l'esperienza.