

3 EDITORIALE

STUDI

- 17 Gianfranco Garancini
Formazione Professionale tra persona, società, istituzioni
- 49 Michele Colasanto
Giovani, formazione e nuova organizzazione del lavoro
- 61 Carmela Di Agresti
La Formazione Professionale: realtà e problemi nell'Europa Comunitaria

ESPERIENZE

- 75 Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni – Sandra Chistolini
Formazione Professionale e riforma della Scuola Secondaria Superiore
Parte I^a. 10.000 Studenti a confronto sull'innalzamento dell'obbligo

VITA CNOS

- 145 Franco Marinelli - Umberto Tanoni
Un centro di Formazione Professionale Grafica: metodologie e attrezzature

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 113 Natale Zanni (a cura)

Sta facendosi strada la persuasione che una buona cultura generale di base è un bene che valorizza la persona umana in se stessa e le assicura un inserimento efficiente nella società e in particolare nel mondo del lavoro. Nello stesso tempo l'istruzione viene sempre più considerata come un bene sociale indispensabile, che, come fatto istituzionale e politico, esige un intervento pubblico, sia per assicurarne la possibilità a tutti i cittadini, sia per regolarne i contenuti e le modalità, sia per renderne obbligatorio quel minimo strumentale, utile a esercitare la propria presenza all'interno della cultura in cui l'individuo vive. Da privilegio per alcune classi, che per origini o per censo o per funzioni la coltivano; da vocazione per pochi studiosi, scienziati, poeti e scrittori; da mezzo per la scalata sociale, l'istruzione diventa ognor più patrimonio comune e segno di appartenenza ad una società avanzata.

Ad accelerare questo fenomeno sono valsi l'intensificarsi del progresso culturale, scientifico e tecnologico, la diffusione operata dai mass-media e, ultimamente, il confronto con i Paesi Europei, con i quali verrà realizzato il mercato comune. La cultura finisce con l'essere determinante anche nella concorrenza di mercato. Si parla, perciò, di risorsa-uomo come fondamentale nel gioco sociale e nel ruolo produttivo, con il pericolo insito — che da

latente emerge nei momenti cruciali — di subordinare la valorizzazione della persona ad altri valori strumentali e soprattutto di favorire i più dotati o fortunati, intensificando i processi di selezione e di emarginazione, nel nome dell'efficacia e dell'efficienza dei sistemi. Per gli altri soggetti con farisaica umanità si cercano altre modalità di intervento da parte dello Stato, si allargano gli spazi per il volontariato e si fa appello alle famiglie, addossando sulle loro spalle oneri sempre più gravi.

Si corre il pericolo di sostituire al classismo storico altre forme di discriminazione e di selezione non meno riprovevoli, la più parte subdole e autogiustificantesi. Si alza la voce di condanna contro i fatti, che denunciano tale latenza, ma ipocritamente non si ha il coraggio di esaminare le cause che li provocano e di mettere in gioco le proprie scelte al riguardo. Conferma queste impressioni anche l'analisi di alcuni avvenimenti degli ultimi tempi.

La Conferenza Nazionale della Scuola

È stato certamente un atto coraggioso da parte del Ministero della Pubblica Istruzione quello di dar attuazione ad una deliberazione parlamentare, nata in altri tempi e in altro clima, e convocare quanti a qualsiasi titolo potevano essere interessati ai problemi della Scuola, accanto agli operatori ed ai dirigenti della Scuola a vari livelli. (Roma, 30 giugno - 3 febbraio 1990).

Essa ha offerto l'occasione non solo al Ministero di allargare il raggio delle consultazioni a livello interregionale attraverso alcune pre-conferenze, ma alle Associazioni, alle forze politiche e sociali di prepararsi, chiarendo le proprie posizioni. Un secondo Simposio ACLI-CONFAP-UCIIM sul tema dell'interazione e dell'integrazione Scuola e FP ha permesso di rivisitare insieme questo problema di non lieve importanza culturale e strutturale. Come ha chiaramente sottolineato Giovanni Bianchi: «Pensare a forme di integrazione programmata su obiettivi unitari che valorizzino le specificità e l'autonomia delle singole esperienze educative è inoltrarsi in una strada davvero nuova, che esalta la funzione statale proprio mentre valorizza quella privata, che fa crescere la produttività formativa della società senza isolarla territorialmente».

Al momento di organizzare la Conferenza Nazionale, notevoli le difficoltà politiche per dare la possibilità ad ogni categoria di esprimersi su un quadro di proposte generali riguardanti l'autonomia delle istituzioni scolastiche, la programmazione delle risorse e delle strutture, le riforme scolastiche, la formazione iniziale e in servizio del personale, il diritto allo studio e la qualità dell'istruzione. Notevoli le difficoltà organizzative per assicurare le condizioni per un lavoro serio e proficuo ad un numero tanto rilevante di persone qualificate per il ruolo che rivestivano o per la rappresentanza, di cui erano portatrici.

Il lavoro si è opportunamente alternato in tempi assembleari e di commissione. In assemblea si tennero la relazione di apertura del Ministro e le relazioni ufficiose dei Docenti Sabino Cassese, Siro Lombardini, Mauro Laeng, Aldo Visalberghi e Giuseppe De Rita. In commissione si ripresero in esame le relazioni ufficiose, dando la possibilità ad ogni partecipante, che lo volesse, di esprimere il proprio parere al riguardo. Nell'assemblea finale si svolsero le relazioni dei lavori delle Commissioni, pochi interventi personali o di gruppo e la relazione conclusiva del Ministro, alla presenza del Presidente della Repubblica. Essendosi la Conferenza Nazionale proposta di affrontare la problematica generale della Scuola, ne venne una panoramica sufficientemente vasta atta a far cogliere l'interdipendenza dei problemi, l'inadeguatezza delle persone e dei mezzi a disposizione e la necessità di interventi straordinari, specie legislativi, pur valorizzando le possibilità offerte sul piano amministrativo. Da qui l'appello da parte del Ministro per un « patto sociale » per « la disponibilità di tutti a condividere mete positive e preoccupazioni per i danni inesorabili cui l'inerzia ci espone, e di ciascuno a fare la parte propria, avendo la garanzia, pubblicamente conquistata, che anche gli altri faranno la loro ».

Pochi hanno sottolineato i passi fatti dalla Scuola in questi anni per trasformarsi da scuola di élite in una Scuola per tutti, capace di rispondere alle richieste di una società avanzata sul piano economico, sociale, civile. Non piccole le riforme affrontate, anche se in ritardo rispetto ai cambiamenti in corso.

La Scuola ha retto a forti contestazioni interne ed esterne ed ha continuato il suo servizio al mondo giovanile, che in gran parte si dichiara contento del rapporto instaurato con i propri insegnanti. Sono prevalsi i toni della denuncia dei limiti della Scuola, dei ritardi legislativi e delle ina-

dempienze sociali, soprattutto confrontandoli con le esigenze dell'innovazione scientifico-tecnologica, del mondo produttivo e del futuro mercato europeo.

Non molti gli interventi per una visione globale dei problemi della Scuola, partendo dalle esigenze primarie del servizio che essa deve rendere alla maturazione delle persone. Lo sottolineava decisamente Giorgio Alessandrini: «L'interesse sindacale per la formazione non è solo rispetto alla funzionalità al mercato del lavoro, ma soprattutto alle sue valenze etico-sociali, in una società in cui il profitto, il benessere materiale, l'individualismo sembrano prevalere sui valori della solidarietà, della giustizia, del rispetto per la natura e l'ambiente, di una qualità umana della vita. Mai in passato la formazione ha avuto un'incidenza così forte sul destino personale e collettivo dei lavoratori e sullo sviluppo, il livello e la qualità della formazione di tutti i cittadini sono decisivi per il loro destino rispetto alla realizzazione personale, al lavoro, alle condizioni professionali, per lo sviluppo democratico di una società sempre più complessa sul piano sociale e politico, per una promozione di una qualità più umana della vita rispetto ai problemi nuovi e drammatici del nostro tempo, dall'equilibrio ecologico, al flagello della droga, alla multiculturalità, ai rapporti Nord-Sud, alla pace».

Pur non volendo attenuare l'importanza delle riforme e dei cambiamenti delle strutture, sembra eccessiva la predominanza concessa a tale dimensione, soprattutto quando non venisse coniugata con il rinnovamento del personale e non comportasse la valorizzazione delle esigenze dei soggetti in formazione e della corresponsabilità delle Famiglie e delle altre componenti sociali. Pochi e isolati gli interventi al riguardo, che non hanno trovato eco adeguato sia nel corso che nella conclusione dei lavori assembleari. Mancando tale attenzione ai protagonisti del servizio scolastico, sono cadute alcune attenzioni di profondo significato formativo ed innovativo, quali l'orientamento, i nuovi valori culturali, di cui sono portatori i giovani, per citarne qualcuno. Qualche spazio si sarebbe dovuto dedicare al raccordo tra la Scuola, la Formazione Professionale e il mondo del lavoro, non tanto per predicarne l'esigenza, quanto per suggerire le basi di una interazione ed integrazione al servizio del giovane e al superamento di una tradizionale antinomia. Così sottolineava giornalmente Francesco Alberoni: «La cultura della nostra Scuola è ancora in ampia misura idealistica e anticapi-

talistica. Qualche volta anche antindustriale. Disprezza le attività pratiche, volgari, la fabbrica, il commercio, il mercato, i consumi. È insofferente dei vincoli del calcolo economico, dei programmi, della misura costi-benefici».

Eppure stiamo vivendo il passaggio da una civiltà dei consumi a una civiltà del sapere: cioè dalla produzione dei beni materiali a un sistema più sofisticato dominato da quell'immateriale che si definisce come servizi, come informazione, come produzione e diffusione delle conoscenze, come scambio di tecnologie, come processi di innovazione. Si tratta di fenomeni quali la rivoluzione telematica, ingegneria genetica, economia dell'educazione, automazione dei sistemi, internazionalizzazione delle reti di comunicazione e così via. Essi esigono un nuovo utilizzo delle risorse umane tale da privilegiare l'uso dell'intelligenza e gli investimenti sulle capacità creative individuali e di gruppo.

L'uomo chiamato a governare questo cambio con grandi capacità creative e organizzative è un uomo più libero e più intellettualmente impegnato e deve essere in grado di corrispondere alla crescente offerta di conoscenze che lo sviluppo porta con sé, di assorbirle, selezionarle e garantirne il buon uso.

Concludeva tale analisi Giancarlo Lombardi: «Il dato nuovo su cui riflettere consiste nella scoperta che l'intelligenza, il sapere, la conoscenza sono settori produttivi di primaria importanza. Senza di essi non si dà produzione né sviluppo. L'istruzione, l'appropriazione e il buon uso delle conoscenze non sono più solo un diritto civile (certo uno dei più significativi diritti dell'uomo), ma un dovere produttivo; costituiscono il tratto più essenziale della cittadinanza nel mondo di domani... È un cambiamento di non poco conto che ci porta a considerare la formazione intesa in senso lato (dalla scuola alla formazione professionale, all'università) non più semplicemente come un servizio, ma come un vero e proprio settore produttivo».

La nuova legge della Regione Veneto

Fra tanti fatti e misfatti delle Regioni nel campo della Formazione Professionale, va segnalato il varo, da parte della Regione Veneto in data 30 gennaio 1990, della legge n. 10 «Ordinamento del Sistema di Forma-

zione Professionale e Organizzativo delle Politiche regionali del Lavoro». È un provvedimento legislativo di grande importanza che può assumere una valenza significativa anche su piano nazionale. Esso non si pone come frattura e mutazione radicale dell'esistente, ma come recepimento e attuazione della vitalità, della ricchezza di scelte e di innovazioni, della maturità raggiunta dal sistema formativo in questi anni. Potrebbe essere definito come una Legge-Quadro regionale che, rapportandosi fortemente alla finalità di ogni intervento formativo, individua nella centralità della persona il fulcro del sistema stesso, integrando servizio alla persona, diritto al lavoro e promozione dello sviluppo. Si risponde così ad una domanda, di alta valenza educativa, finalizzata alla formazione personale, attraverso l'acquisizione di mentalità ed atteggiamenti, di abilità e competenze nei confronti del cambiamento e dell'incalzare di nuovi bisogni e opportunità.

La legge intende dare unitarietà e organicità alle iniziative di Formazione Professionale che sono andate sviluppandosi spesso in maniera settoriale, raccordandole da una parte al mondo della produzione e dall'altra al sistema scolastico, in collegamento con le politiche attive del lavoro.

Nell'esigenza di ricondurre a sistema la Formazione Professionale si sono individuate quattro aree integrate dell'azione regionale: osservazione del mercato del lavoro, informazione e orientamento professionale, Formazione Professionale, interventi di sostegno all'accesso al lavoro e alla mobilità. Per l'integrazione di queste aree, per il coordinamento con l'azione dello Stato, per il ricondurre a unità la frammentarietà delle politiche formative e/o del lavoro, viene valorizzata la capacità di programmazione, di coordinamento e di decisione da parte della Regione, raggiunta attraverso l'istituzione di un Comitato interassessorile, denominato Gabinetto Economico, supportato da una Commissione segretariale attuativa, con compiti strategici di regia, e assistito da un Comitato Tecnico-Scientifico di esperti.

Così vengono potenziati l'Osservatorio del lavoro e delle professionalità, il Centro regionale per le politiche del lavoro e i Centri pilota di FP.

Nella Legge si fa una chiara opzione a favore del pluralismo sia culturale che degli strumenti operativi, riconoscendo le risorse progettuali ed operative di molteplici soggetti che hanno costruite e costruiscono la storia formativa della Regione e si determina nella convenzione l'istituto capace di salvaguardare le prerogative della Regione e l'autonomia gestionale dei soggetti stessi. In questa prospettiva viene valorizzato il ruolo dei Centri di

FP e degli Enti di FP, prevedendo un ampliamento di compiti e molteplicità di servizi per lo sviluppo di offerte formative diversificate, e dotandoli di risorse adeguate che permettano loro di innovarsi o ristrutturarsi, così come è previsto nella norma transitoria.

Nell'analizzare le modalità processuali previste dalla Legge, si accentuano sia gli aspetti della programmazione orientata allo spazio temporale di tre anni per consentirne un più ampio respiro, sia quelli della valutazione esterna, rapportata alle diverse tipologie di utenza, ed interna confrontata con le singole azioni formative. Fortemente sottolineate anche la progettualità, che va interpretata in modalità diverse, se si riferisce alla formazione di base di primo o di secondo livello.

Si dà la dovuta attenzione anche alle così dette « fasce deboli », offrendo la possibilità di cicli brevi di orientamento, specie in situazioni di grave disagio o emarginazione.

Significativo anche lo spazio assegnato al servizio di orientamento, visto sia come informazione che come processo continuo di educazione alle scelte.

La valutazione globale della legge non può essere che positiva, soprattutto se la si considera al di dentro di una prassi consolidata della Regione, ispirata ai principi codificati nella legge stessa.

Non certamente positiva è al contrario la valutazione di altre leggi regionali approvate in questo scorcio di legislatura quali il ruolo speciale degli operatori di FP istituito dalla Regione Calabria, quali la legge della Regione Marche. Sotto angolature diverse rivelano l'intento di emarginare gli Enti di FP o di ridurli a funzioni subalterne, con il pretesto di portare a regime il mondo disgregato della FP. In alcune Regioni sono stati privati della titolarità ad intervenire nel momento progettuale e programmatico riguardo ai Fondi Strutturali della CEE. Passano sulla loro testa le convenzioni fatte tra Ministero PI e Regioni riguardo alla interazione e integrazione tra Scuola e FP, così gli accordi bilaterali tra OO.SS. e Confindustria.

Manca una effettiva rappresentanza presso il Ministero ed ancora più in diverse Regioni. In altre, per motivi ideologici, si preferenziano agenzie formative e le stesse aziende e si favorisce la proliferazione di iniziative formative al di fuori dei canali tradizionali.

Ne consegue un graduale depauperamento del campo della FP, venen-

do meno quella componente privato-sociale, che vi porta la ricchezza motivazionale di una proposta formativa, di una presenza « senza scopo di lucro », di una esperienza pluriennale e di una preoccupazione educativa nel quadro della formazione ricorrente.

Gli studi-ricerca

Sono tuttora bloccate le iniziative amministrative riguardo agli studi-ricerca finanziate dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale sulla legge 845/78 art. 18 lettera f). Tutto fa sperare in una ripresa, data la loro importanza in relazione alle esigenze della programmazione nazionale ed a quelle di indirizzo e di coordinamento del settore formativo.

Nello stesso tempo esse concorrono a rendere sempre più consistente il patrimonio culturale, scientifico-tecnologico, metodologico, che deve contraddistinguere il sistema di FP, se vuol rispondere alle esigenze dell'innovazione e prestare un effettivo servizio alle persone, al mondo produttivo ed alla società. Esse non dovrebbero diventare nè un privilegio, nè una modalità per ottenere contributi ministeriali, nè tanto meno motivo di prestigio, ma un impegno serio di quegli Enti di FP, dotati degli strumenti indispensabili, per concorrere alla collaborazione con il Ministero e per assicurarsi delle basi culturali adeguate.

A fugare qualsiasi dubbio sulla loro importanza è sicuramente servita la presentazione pubblica a Villa Lubin presso il CNEL dello studio-ricerca: « Giovani a rischio: esperienze di Formazione Professionale e di reiserimento occupazionale durante e dopo la detenzione carceraria » (Roma, 8 marzo 1990), finanziato dal Ministero del Lavoro e portato avanti dal Laboratorio CNOS/FAP, istituito presso gli Istituti di Sociologia e di Didattica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana.

La ricerca è stata effettuata nel 1987 su alcune esperienze che si riferiscono a 401 detenuti del carcere « S. Vittore » di Milano, del carcere minorile « Ferrante Aporti » di Torino e delle Case circondariali « Santa Maria Maggiore » di Venezia e di Vicenza. Dei 401 detenuti, tra cui 37 donne, 131 sono al di sotto dei 25 anni; 101 compresi tra i 26 e 30 anni; 132 nella fascia tra i 31 e i 45 anni; e 37 oltre i 45 anni. Di essi 85 sono forniti della sola licenza elementare; 28 non hanno completato la scuola me-

dia; 147 sono in possesso della licenza media; 51 hanno un diploma di Scuola Secondaria Superiore; 5 laureati; mentre 35 non hanno denunciato il loro titolo di studio.

Tra i reati di cui sono imputati prevale lo spaccio di droga che interessa 182 soggetti, pari al 45,4% dell'intero campione. Al momento dell'arresto svolgevano un'attività lavorativa in 258 (64,3%); gli altri erano disoccupati (il 42,6% di chi ha meno di 25 anni ed il 29,8% di chi sta tra i 26-30 anni).

La ricerca si proponeva di indagare la funzione che la Formazione Professionale e il lavoro svolgono nell'ambito di interventi mirati alla rieducazione-risocializzazione dei giovani in difficoltà, anche se tuttora la struttura carceraria fa fatica a liberarsi dei suoi aspetti repressivi e ad adottare iniziative conformi all'ottica innovatrice della legge 663/1986.

La ricerca mette in rilievo che, pur trovando scarso consenso il fatto di pensare il lavoro come «luogo di conferimento dell'identità personale», vengono convalidate l'importanza e la centralità dell'esperienza lavorativa: è un diritto, anche se non si riesce sempre a vedere come possa essere riconosciuto in carcere, dati i numerosi condizionamenti della vita carceraria. Anche la Formazione Professionale, staccata dall'ottica occupazionale, finisce col diventare un utile «riempitivo» della vita del detenuto. La soluzione ai gravi problemi emersi può solo derivare da una collaborazione sul territorio tra carcere, enti pubblici e il volontariato privato-sociale che promuovano attività rispondenti contemporaneamente al diritto del lavoro del detenuto, alle finalità rieducative e al reinserimento sociale, come dimostra l'esito delle esperienze esaminate.

Pur essendo il campione numericamente ridotto (401 soggetti) e limitate le esperienze esaminate (Torino «Ferranti Aporti», Milano «S. Vittore», Casa circondariale di Vicenza e Casa circondariale S. Maria Maggiore di Venezia), la ricerca può essere di invito ad un esame critico di altre esperienze in corso e soprattutto può essere di stimolo a superare gli ostacoli che si frappongono all'azione di rinnovamento svolta dalla FP e dal lavoro a favore dei giovani, specie emarginati o a rischio. Ed è stata pubblicata e presentata ufficialmente per favorirne una maggiore socializzazione, sia per l'importanza del tema preso in esame, sia per valorizzare a pieno le possibilità della FP anche sotto questo aspetto.

Per comprenderne il senso, va collocata entro il quadro delle ricerche

che la Federazione CNOS/FAP ha portato avanti in questi anni, dall'approvazione della legge 845/78 ad oggi. In base ai programmi ministeriali si sono succedute ogni anno le varie realizzazioni, che spaziano dagli aspetti metodologici e didattici, alle problematiche formative, dalla formazione degli operatori di FP a particolari categorie di utenti di FP.

Nell'ottica dell'innovazione metodologica e didattica si sono presi in esame i sussidi audiovisivi; l'apprendimento della cultura professionale di base; l'introduzione ai concetti ed ai procedimenti dell'informatica; la terziarizzazione del secondario e le sue ricadute sulla cultura matematica, scientifica e tecnologica; contenuti e caratteristiche di profili professionali di fascia; le sperimentazioni-pilota; ipotesi generali e proposte operative per garantire una base culturale comune aperta allo sviluppo della professionalità richiesta dalle attuali evoluzioni economiche e produttive e coerente con la riforma della Scuola Secondaria Superiore.

Sotto il profilo psicopedagogico-didattico-sociale si sono approfonditi i problemi dell'orientamento e dell'informazione; ipotesi e progetti di partecipazione, controllo e gestione sociale; lo stage in azienda come occasione formativa di transizione scuola-vita attiva.

Un altro tema che ha impegnato notevolmente la Federazione riguarda la formazione degli operatori di FP sia direttamente, sia indirettamente attraverso la formazione dei rispettivi formatori. È stato studiato anche il nuovo profilo professionale degli operatori di FP: il coordinatore, il progettista, il formatore.

Venendo alle categorie degli utenti della FP, come Salesiani, abbiamo preferenziato lo studio riguardante i giovani: nel 1982 si sono presi in esame i giovani disadattati e tossicodipendenti; nel 1987 i giovani a rischio durante e dopo la detenzione carceraria; nel 1988 gli allievi dei corsi normali dei CFP e del biennio di Scuola Secondaria Superiore.

Alle ricerche intraprese a livello nazionale in collaborazione con il Ministero corrisposero altre affrontate dalle Delegazioni Regionali CNOS/FAP in accordo con le Regioni.

Tali studi-ricerche rimasero per lo più ciclostilati per difficoltà economiche.

Al fine di socializzare tale cultura, oltre alle modalità previste dal Ministero e dalle Regioni, si è dato vita nel 1985 alla rivista quadrimestrale «Rassegna CNOS - Problemi, esperienze, prospettive per la formazione

professionale», largamente diffusa presso Enti di FP. Sintesi ed estratti degli studi-ricerca sono stati pubblicati pure sulla rivista internazionale di Scienze dell'Educazione «Orientamenti pedagogici» edita dalla Società Editrice Internazionale a cura della Facoltà delle Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana.

Tali studi-ricerche, in cui confluiscono la ricchezza di una esperienza secolare maturata con popoli e climi culturali diversi e il confronto con esperienze e riflessioni contemporanei, realizzate a livello nazionale e regionale, sono espressioni di una azione culturale promozionale, che contraddistingue la Federazione sia progettualmente, che operativamente, e la rende valida interlocutrice nel dialogo con Enti pubblici, privati, comunitari, forze sociali ed esperti di FP.

Attualmente è in fase di pubblicazione un altro studio-ricerca: «I percorsi formativi della Scuola e della Formazione Professionale: problemi e prospettive», elaborato nel 1988 (In questo numero della rivista ne viene pubblicato un primo estratto). Esso si inserisce nel dibattito attuale circa l'elevamento dell'obbligo di istruzione. Alla ricerca sul piano istituzionale, psicologico ed educativo si è affiancato lo studio sociologico per verificare, mediante una rilevazione statistica sistematica, in quale misura e in base a quali motivazioni gli utenti della Formazione Professionale di primo livello considerano la FP un itinerario formativo intenzionalmente perseguito e non un incidente di percorso; per identificare e qualificare il fenomeno dell'abbandono della Scuola Secondaria Superiore, specie del biennio; per specificare quali siano i tipi di biennio da realizzare in alternativa al canale scolastico; e per individuare quali possono essere le vie percorribili perché la FP di base di primo livello possa corrispondere agli obiettivi del prolungamento dell'obbligo di istruzione in risposta ad una domanda formativa personalizzata e conforme alle esigenze sociali e a quelle del mondo del lavoro.

L'indagine ha coinvolto quattro campioni nazionali stratificati di allievi di FP di primo livello (6.749), di studenti del biennio (3.067), di operatori di FP di primo livello (421) e di docenti del biennio (407): un campione largamente significativo rispetto alla realtà formativa nella Scuola e nella FP.

Il confronto con coloro, che dovrebbero essere i protagonisti di questo servizio assicurato da parte della società, è, oltre il resto, rispondente alla

logica che mette in primo piano la domanda formativa come emerge dal mondo giovanile e subordinatamente le esigenze di una politica formativa. Prima che ai contenuti dell'insegnamento, quasi a considerarli fine a se stessi e non sempre chiaramente correlati a concreti obiettivi di determinazione della personalità e della professionalità degli allievi, bisogna guardare agli allievi stessi.

Purtroppo nella concorrenza tra Scuola e FP, quest'ultima è stata ridotta ad elemento alquanto residuale, essendo stata distinta e separata dalla formazione tecnica, e presentandosi minoritaria rispetto all'istruzione professionale di Stato, che attraverso il « Progetto '92 » vuole assicurare il mondo culturale e produttivo della sua capacità di innovazione, anche se raggiunta attraverso un alto indice di selezione. Nè vanno dimenticate le esperienze formative frustranti e dispersive realizzate da alcune Regioni, che hanno trovato nel sistema di FP un campo dove esercitare le proprie scelte ideologiche o dove svolgere una politica clientelare.

Non sembrano, però, queste constatazioni sufficienti a precludere pregiudizialmente la possibilità alla FP di svolgere il servizio riguardo all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria. Come dimostra questa ricerca, la maggior parte degli Allievi che frequentano i CFP, non lo fanno per incidenti capitati nel percorso formativo, ma per scelta motivata, sia perché la trovano corrispondente alle proprie doti e atteggiamenti, sia perché prepara all'inserimento immediato nel mondo del lavoro con una dotazione adeguata, sia perché più consentanea alle proprie esigenze. Sarebbe un'operazione del tutto arbitraria il volerli costringere al di dentro del canale scolastico, anche se aggiustato. Non sono pochi i giovani che escono da una difficile e tormentata scolarizzazione durante il periodo dell'obbligo, per cui una prospettiva di scuola ulteriore non viene accettata dal ragazzo, che cerca di ricostruire la percezione positiva di sé in un contesto didattico che non gli ricordi più le esperienze trascorse. Non è questione di più o meno doti intellettuali o volitive.

Lo riconferma Benstein con la sua teoria dell'apprendimento, ripresa ed approfondita in seguito da Bourdieu e Passeron. Egli sostiene che la difficoltà di apprendimento scolastico dipende dalla diversità di atteggiamento educativo di chi trasmette ai figli sia le norme che le ragioni ad esse connesse e, per contrario, di chi educa invece a significati particolari, dipendenti da un determinato contesto e di conseguenza privi di motivazioni ge-

nerali. Poiché è compito della Scuola trasmettere e sviluppare i significati in termini universali e non contingenti, i figli dei primi, appartenenti a ceto medio e alto, si trovano già sensibilizzati a tale metodo, che risulta particolarmente ostico ai secondi. Se si aggiunge che la stessa categoria degli insegnanti proviene da una padronanza simbolica del linguaggio, e che essi, inconsciamente si identificano con i ragazzi di tale categoria, dal contrasto ne risulta una evidente discriminazione verso gli altri. Si instaura, così, in questi ultimi la frattura determinata dal sottovalutare la loro impostazione « logico-operativa » che è associata ad una padronanza pratica del medesimo linguaggio. Questa incomprensione porterà sempre più ad isolare questi ragazzi, convincendoli di essere scarsamente dotati.

Al contrario essi si troveranno a loro agio nella FP che non è mera integrazione dell'istruzione generale, ma approccio specifico ad una cultura e ad una pratica del lavoro, specie se portata avanti con la metodologia modulare.

In questo numero

È aperto dall'EDITORIALE che passa in rassegna alcuni fatti riguardanti la formazione, quali la Conferenza Nazionale della Scuola, la nuova legge del Veneto e gli studi-ricerca finanziati dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale sulla legge 845/78 art. 18 lettera f), offrendo occasione per ribadire alcune posizioni dell'Ente CNOS e della rivista che ne è l'espressione.

Per il Settore STUDI, il prof. Gianfranco Garancini dell'Università di Milano con il suo articolo: « Formazione Professionale tra Persona, Società e Istituzioni. Appunti di politica del diritto per una cultura della Formazione Professionale, di fronte alle ricorrenti ipotesi di riforma » traccia le linee di riferimento per un'eventuale riforma della legge quadro 845/78, rifacendosi all'impianto costituzionale, alla necessità di adeguamento alla realtà sociale, ai cambi della FP ed alle esigenze del pluralismo.

Nella relazione tenuta al CFP di Verona-S. Zeno: « Giovani, formazione e nuova organizzazione del lavoro » il prof. Michele Colasanto dell'Università di Trento, partendo dagli studi di tipo previsivo e sull'orga-

nizzazione del lavoro, traccia alcune ipotesi per i prossimi anni riguardo alla formazione e occupazione dei giovani.

La prof. Carmela Di Agresti dell'Università di Bari nel suo articolo «La Formazione Professionale: realtà e problemi nell'Europa Comunitaria» introduce lo studio comparato della FP nella CEE, parlando delle politiche formative comunitarie.

Nel settore ESPERIENZE il prof. Guglielmo Malizia e i ricercatori Vittorio Pieroni e Sandra Chistolini dell'Università Salesiana presentano i risultati di uno studio-ricerca: «I percorsi formativi della Scuola e della Formazione Professionale: problemi e prospettive», finanziata dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale sulla legge 845/78 art. 18, lettera f) e realizzata dal Laboratorio CNOS/FAP nel 1988. Il sottotitolo dell'estratto: «10.000 studenti a confronto sull'innalzamento dell'obbligo» indica il senso di questa prima parte.

Nel settore VITA CNOS l'operatore di FP Franco Marinelli e il Direttore nazionale CNOS/FAP Umberto Tanoni pubblicano: «Un Centro di Formazione Professionale Grafica: metodologie e attrezzature». Chiudono le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura del Prof. Natale Zanni dell'Università Salesiana.

Formazione Professionale e riforma della Scuola Secondaria Superiore

10.000 Studenti a confronto sull'innalzamento dell'obbligo *

Guglielmo Malizia - Vittorio Pieroni - Sandra Chistolini

Premessa

La ricerca si inserisce sul dibattito attuale circa l'elevamento dell'obbligo d'istruzione. La proposta può contare attualmente sul consenso delle forze politiche. Inoltre, le caratteristiche della società complessa e flessibile, della fase attuale di sviluppo della nostra democrazia, del nuovo ciclo economico militano a favore del prolungamento, in quanto di fronte alle sfide che si pongono oggi a livello nazionale e internazionale la risposta va ricercata nelle risorse umane e culturali, nella formazione di base della persona, nella qualificazione media della popolazione.

* La ricerca di cui al presente articolo è stata affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS (=Centro Nazionale Opere Salesiane) che ha realizzato il relativo progetto presso il suo laboratorio «Studi, Ricerche e Sperimentazioni», costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. L'indagine è stata effettuata da un'équipe diretta da G. Malizia e composta da: V. Pieroni, S. Chistolini, R. Mion e G. C. Milanesi, dell'Istituto di Sociologia FSE-UPS.

Il rapporto finale della ricerca è stato redatto da G. Malizia, V. Pieroni e S. Chistolini (*I percorsi formativi della scuola e della FP: problemi e prospettive*, Roma, CNOS, 1988, pp. 502). Il presente articolo, con il successivo che verrà pubblicato nel numero seguente di «Rassegna CNOS», ne offre un'ampia sintesi preparata da G. Malizia, V. Pieroni e S. Chistolini. Benché la responsabilità dei due articoli sia comune ai tre Autori, tuttavia si desidera precisare che G. Malizia ha seguito più da vicino il dibattito sulla riforma della secondaria e le conclusioni, V. Pieroni l'indagine sugli allievi della FP e sugli studenti del Biennio e S. Chistolini il sondaggio relativo agli operatori della FP e ai docenti del Biennio.

Il dissenso emerge invece sul piano strategico: è sufficiente richiamare qui in sintesi le principali proposte di legge. Da una parte si prevede oltre al biennio della scuola secondaria superiore la possibilità di assolvere l'obbligo di istruzione anche nella Formazione Professionale (=FP); dall'altra si contempla solo l'offerta di un biennio unificato la cui strutturazione si ispira al modello comprensivo. Inoltre, i pochi sondaggi sull'argomento hanno riscontrato un consenso diffuso, ma non generale, tra la popolazione.

Entro tale quadro problematico i committenti dell'indagine hanno posto ai ricercatori i seguenti obiettivi:

1. verificare mediante una rilevazione statistica sistematica in quale misura e in base a quali motivazioni gli utenti della FP di 1° livello considerano la FP un itinerario formativo intenzionalmente perseguito e non un incidente di percorso;
2. identificare e qualificare il fenomeno dell'abbandono scolastico della Scuola Secondaria Superiore (=SSS) (in particolare del biennio) e la correlativa domanda di FP, specificando quali siano i tipi di biennio per i quali l'alternativa FP si presenta più necessaria e/o possibile;
3. individuare quali possono essere le vie percorribili (sotto il profilo istituzionale, organizzativo e didattico) perché la FP di 1° livello:
 - a. possa corrispondere agli obiettivi di prolungamento di istruzione obbligatoria nella duplice direzione di risposta ad una domanda formativa personalizzata e di acquisizione di capacità e comportamenti tali da consentire l'inserimento dinamico nel mercato del lavoro;
 - b. possa costituire un passaggio dal sottosistema della SSS o viceversa.

L'indagine si è svolta tra il gennaio e il novembre del 1989. Essa ha coinvolto quattro campioni stratificati; di allievi della FP (6.749), di studenti del biennio (3.067), di operatori della FP di 1° Livello (421) e di docenti del biennio (407). In corrispondenza e sulla base delle ipotesi della ricerca sono stati elaborati quattro questionari strutturati e poi si è proceduto all'applicazione nelle località e nei CFP/Scuole scelti.

1. IL DIBATTITO SULLA RIFORMA DELLA SSS E L'OPINIONE PUBBLICA

È dal 1947 che in seguito all'inchiesta nazionale sulla riforma della scuola promossa dal Ministro Gonnella si parla di riforma della SSS e dal 1962, anno dell'istituzione della media unica, la riforma ha acquistato caratteri di urgenza. Sono invece passati più di 25 anni, la Camera ha approvato

due disegni di legge (1978 e 1982) e il Senato uno (1985), ma nessun testo ha ricevuto finora il consenso di tutti e due i rami del Parlamento.

Di fatto esiste un accordo generale sul punto di partenza, che cioè l'attuale ordinamento della SSS è totalmente superato. I disegni di legge citati si sono mossi entro un quadro di principi che possono essere sintetizzati nei seguenti termini: formazione culturale e professionale di base garantisca l'accesso sia al mondo del lavoro sia all'istruzione superiore; struttura unitaria articolata; durata quinquennale nei cicli lunghi; biennio di orientamento e triennio di specializzazione; articolazione orizzontale in area comune, settori, indirizzi, pratica di laboratorio e di lavoro, discipline elettive.

Lo scontro è avvenuto soprattutto sulla loro combinazione e traduzione pratica: unitarietà e diversificazione delle strutture, organizzazione dell'assolvimento dell'obbligo delle fasce più deboli dell'utenza giovanile, raccordo tra sottosistemi secondario superiore e di formazione professionale, rapporti tra secondaria unitaria e formativa per tutti e professionalità di base, concezione dell'area comune e relazione con le aree di indirizzo, abolizione o meno del canale accademico puro (liceo classico e scientifico), numero e configurazione degli indirizzi.

Attualmente sembra che la riforma della SSS abbia imboccato la strada dell'innovazione per piccoli passi. Nel 1986 l'allora Ministro della Pubblica Istruzione, on. Falcucci, ha tentato di superare in via amministrativa l'«impasse» della mancata riforma, presentando un progetto di revisione dei programmi dei primi due anni che prevedeva la razionalizzazione, la ristrutturazione e l'accorpamento dei vari indirizzi e istituti (*Proposte di modifiche ai programmi...*, Martone). In particolare veniva introdotto il liceo linguistico nell'ambito dello scientifico, l'istruzione tecnica era riorganizzata in tre grandi settori, quella professionale veniva strutturata in un biennio comune agli altri tipi di scuola, dopo il quale o si frequenta un terzo anno per ottenere la qualifica, o si accede all'istruzione tecnica fino al diploma, era abolita la scuola magistrale ed erano quinquennalizzati l'istituto magistrale, il liceo artistico e l'istituto d'arte. Oltre a ciò, si introduceva l'articolazione area comune/area di indirizzo, il rapporto orario tra le due veniva fissato in 25 a 10 e l'unità-oraria era stabilita in 50 minuti. Nei programmi veniva potenziata l'area degli insegnamenti scientifici, era aggiunta l'informatica, veniva rafforzata la formazione linguistica e reso autonomo l'insegnamento dell'educazione civica.

Il progetto ministeriale costituiva una novità importante per l'apertura alle acquisizioni della cultura moderna, per l'adeguamento alle esigenze della

programmazione e della interdisciplinarietà e per l'accoglimento dell'organizzazione in area comune e di indirizzo. D'altra parte, oltre a vari limiti di carattere contenutistico, metodologico e strutturale, esso lasciava irrisolti alcuni nodi di fondo quali: la fattibilità di un percorso interamente amministrativo di riforma dei programmi, la natura del biennio come ciclo conclusivo dell'istruzione obbligatoria e/o di avvio verso successive fasi del grado secondario, il rapporto tra scuola e formazione professionale.

La via amministrativa è stata perseguita anche dal successivo Ministro, l'on. Galloni, che ha creato una commissione per l'elaborazione dei nuovi programmi del biennio. Quest'ultima ha costituito al proprio interno un comitato ristretto che ha formulato un testo base contenente i criteri per il rinnovamento dei curricula dei primi due anni della secondaria superiore (*La riforma dei programmi...*). Più recentemente è stato pubblicato anche un documento di lavoro con i programmi (*Programmi per i primi due anni...*). In ogni caso il problema principale nel quale si sono imbattuti questi lavori è rappresentato dalla mancanza di una legge quadro di riferimento, che determini le implicanze del prolungamento dell'obbligo e delinea la fisionomia globale della SSS.

Nel frattempo è continuata l'espansione quantitativa e la crescita qualitativa delle sperimentazioni nel tentativo di rispondere alle esigenze disattese dal ritardo delle riforme della SSS. Tali attività riguardano ormai il 22,6% delle scuole: più in particolare 1869 istituti attuano «mini sperimentazioni» e 407 delle «maxi» (CENSIS 1989). Inoltre, tutte le direzioni ministeriali si sono mosse con loro iniziative, emanando disposizioni che tentano di delineare la nuova organizzazione, tanto da far parlare di una riforma strisciante (CENSIS 1988).

L'innovazione per piccoli passi, oltre alla via amministrativa e della sperimentazione, ha imboccato anche la strada dell'elevazione dell'obbligo che, come si è detto all'inizio, può contare in questo momento su un consenso diffuso a livello di principio, mentre esistono divergenze notevoli circa le modalità di attuazione. Lo stallo della riforma della SSS ha spinto i partiti a ripiegare sullo stralcio del provvedimento, ritenuto più urgente e condiviso, del prolungamento dell'istruzione obbligatoria. Attualmente sono all'esame dell'VIII commissione permanente del Senato i disegni di legge (=DdL) del PCI, PSI, PRI e DC.

1.1. Il DdL del PCI

Il Partito Comunista, pur presentando norme per l'innalzamento dell'obbligo, ha compreso nel DdL anche le disposizioni per il riordino della SSS (*Norme per l'innalzamento dell'obbligo scolastico e per il riordino dell'istruzione secondaria superiore*). Le finalità della SSS consistono: nell'assicurare la piena realizzazione individuale e una consapevole partecipazione alla vita democratica; e nel fornire una formazione culturale e una preparazione professionale di base che consentano sia l'accesso agli studi superiori sia l'inserimento nel mondo del lavoro. Per raggiungere tali mete non basta più la scuola, ma è necessario far riferimento ad un sistema formativo integrato nel quale ogni segmento mantiene caratteristiche proprie e in cui tuttavia la scuola pubblica continua a svolgere un ruolo centrale.

La durata della SSS è fissata in 5 anni ed è prevista l'articolazione in un biennio unificato e in un triennio. L'obbligo viene innalzato al 16° anno di età e si assolve con la frequenza del primo biennio della SSS. Per il prosieguo dall'obbligo non basta dimostrare di aver adempiuto per almeno 10 anni alle norme sull'istruzione obbligatoria, ma si richiede il conseguimento della licenza media.

Il biennio unificato e obbligatorio è chiamato a svolgere una funzione di cerniera tra scuola media e triennio, avendo come obiettivi l'innalzamento della preparazione culturale di base e l'orientamento. Non si tratterebbe di introdurre una 4ª o 5ª media, quanto di strutturare una prima sezione di studi superiori da terminare con un titolo utilizzabile sul mercato del lavoro o per proseguire la formazione.

Il biennio è qualificato da una relazione flessibile tra una forte area comune e un ambito di orientamento opzionale. Viene rifiutata sia una scelta di indirizzo precoce sia l'introduzione di un ciclo breve professionalizzante, in quanto le esigenze sottese possono essere soddisfatte mediante la partecipazione dopo il biennio a corsi di FP brevi e orientati esclusivamente alla specializzazione. Sul piano concreto l'organizzazione del curriculum prevede che tre quarti dell'orario siano destinati all'area comune e un quarto alla formazione di orientamento che è composta di moduli didattici di materie afferenti ai 4 settori del triennio: essi inoltre potranno articolarsi in serie con FP post-obbligatoria.

Il biennio si conclude con un esame il cui superamento viene attestato da un diploma che diviene titolo per l'inserimento nel mondo del lavoro, per l'iscrizione alla FP e per l'ammissione al triennio della SSS. La valutazione

contempla una doppia certificazione e per le materie dell'area comune e per l'attività modulare, in modo da assicurare il massimo di flessibilità nell'impiego del titolo.

Il triennio è organizzato in 4 settori conoscitivi e operativi: visivo-musicale; linguistico-letterario; delle scienze sociali; delle scienze matematico-naturalistiche. Entro a ciascun settore è data allo studente la possibilità di scegliere nell'ambito di un determinato numero di piani di studi. Questi a loro volta consistono in moduli didattici e si articolano in un 50% almeno di ore di insegnamenti comuni a tutti gli studenti, in un 25% di insegnamenti comuni a ciascuno dei 4 settori e in un 25% di ore di insegnamenti specialistici. I programmi di area comune sono eguali per tutti i settori. La flessibilità dei percorsi formativi è garantita dalla possibilità di optare tra due o più moduli formativi entro lo stesso piano di studi e di scegliere un piano di studi diverso da quello precedentemente seguito integrandolo opportunamente. Gli esami di diploma al termine del triennio hanno valore di esame di stato, presentano una valutazione a doppia certificazione e consentono il passaggio all'università in un corso di laurea o di diploma coerente con il settore di studi frequentato.

Il Ministero della P.I. e le Regioni dovranno procedere a determinare i criteri in base ai quali potranno essere concluse convenzioni aventi per oggetto l'impiego reciproco di sedi e attrezzature didattiche e l'utilizzazione del personale. Gli obiettivi a cui finalizzare la collaborazione consistono: nella realizzazione di corsi di FP in raccordo con le uscite dal ciclo biennale o triennale della SSS; nell'attuazione di corsi di FP su moduli integrativi la cui acquisizione costituisca credito formativo per il conseguimento di attestati di qualità specifici, aggiuntivi e successivi alla certificazione scolastica; nello sviluppo delle attività di FP; nella cooperazione tra SSS e FP. Con norme apposite verranno istituiti corsi post-secondari nell'ambito regionale, universitario o scolastico per il conseguimento di qualifiche, opportunità e specializzazioni non ottenibili direttamente nel corso quinquennale.

Le scuole, avvalendosi della autonomia didattica, giuridica e amministrativa, da riconoscere con apposita legge contestuale, possono arricchire, innovare e integrare i piani di studio con la sperimentazione metodologico-didattica e di ordinamenti e strutture. I collegi docenti nel procedere alla programmazione didattica collegiale decideranno forme di intervento didattico innovativo, integrativo ed effettivo in relazione alla personalizzazione dell'azione educativa e al sostegno del recupero.

Il DdL stabilisce che il Ministro della P.I. dovrà formulare un piano

nazionale pluriennale per l'aggiornamento del personale direttivo, docente e non docente, che si realizzerà in due fasi ciascuna con obiettivi diversificati. Saranno inoltre previsti incentivi economici o di carriera per tutto il personale scolastico che parteciperà all'effettuazione del piano di aggiornamento.

Il progetto comunista presenta indubbiamente molti aspetti positivi. L'obbligo viene prolungato ai 16 anni e il proscioglimento è condizionato al conseguimento della licenza media. Si mira a un forte potenziamento del livello degli studi: più in particolare i percorsi formativi vengono fondati sopra le basi sia dello sviluppo delle conoscenze sia di una professionalità concepita come possesso degli strumenti necessari per operare nei diversi settori dell'attività umana; inoltre, tali iter sono organizzati in maniera flessibile. Il modello rigido di una SSS solo quinquennale viene superato mediante la previsione di uscite e rientri e delle condizioni per il loro successo. Viene sancito il principio dell'autonomia delle singole unità scolastiche e della loro partecipazione attiva all'innovazione didattica.

Al tempo stesso il DdL manifesta quattro gravi limiti. L'opzione per un sistema formativo integrato, in se stessa pienamente valida, non trova alcuna applicazione nell'istruzione obbligatoria che rimane dominata dalle forme più tradizionali dello scuolacentrismo. In secondo luogo, il provvedimento sembra ignorare la domanda formativa dei giovani, in particolare del 40% dei licenziati della media a cui l'imposizione di assolvere l'obbligo prolungato nel biennio unificato della SSS è destinata a creare disadattamento e frustrazione ulteriori (Ruberto). Lo smantellamento degli indirizzi, poi, sembra contrastare con la tendenza, riscontrabile nei paesi che hanno adottato la scuola comprensiva, a introdurre differenziazioni importanti già al compimento del 14° anno di età (Reguzzoni). Inoltre, la scomparsa della parola 'tecnologico' dalle denominazioni dei settori ha il sapore di un «*éscamotage*» ideologico senza corrispondenza alcuna con la realtà.

1.2. Il DdL del PSI

I socialisti sono stati i primi che, di fronte alle difficoltà di varare una riforma della SSS, hanno deciso di ripiegare sull'elevazione dell'obbligo senza comunque rinunciare nel lungo periodo all'obiettivo di un riordino generale della SSS (*Norme sul prolungamento dell'obbligo scolastico*). Il DdL sancisce il prolungamento a complessivi dieci anni e, tenuto conto della necessità e del-

l'urgenza della misura, tenta di ridurre al minimo i tempi per la sua realizzazione.

L'obbligo si assolve esclusivamente in un biennio scolastico unitario: in altre parole i primi due anni della SSS costituiscono l'unico canale formativo senza confusioni e sovrapposizioni di competenze con l'ambito di azione delle Regioni, che va concepito come susseguente alla formazione di base e non come parallelo o alternativo. Le finalità sono due: si mira contemporaneamente all'elevazione della preparazione culturale dei giovani e al loro orientamento.

Il biennio risulta articolato in un'ampia area comune, pari di norma ai 3/4 dell'orario complessivo, e in un'area di indirizzo costituita da due discipline di studio afferenti uno dei settori di studio. La struttura dei piani di studio comprende oltre alle materie dell'area comune e di settore anche la pratica di laboratorio; inoltre, l'insegnamento della religione si svolge in conformità al Concordato e alle varie Intese. Le materie dell'area comune devono essere identiche ed avere eguale estensione oraria in tutti i piani di studio.

I filoni di orientamento risultano ridotti a 5 con ampie possibilità di modalità orizzontali. Più specificamente sono previsti i seguenti settori di studi: delle arti; umanistico; delle scienze sociali e dell'informazione; tecnologico-scientifico; tecnologico-professionale. La scelta del settore viene compiuta all'inizio del primo anno; il cambiamento di tale opzione al termine sempre del primo anno implica la frequenza con esito positivo di corsi integrativi. Inoltre, in ciascuna scuola secondaria devono essere attivati almeno due settori.

La formazione delle classi risponde all'obiettivo di equilibrarne la distribuzione interna sul piano socio-culturale. La composizione-base è quella relativa all'insegnamento delle materie comuni e viene stabilita indipendentemente dal settore scelto. Lo scopo è di realizzare la massima interazione di esperienze e di approcci formativi.

Il DdL recepisce il principio della natura indicativa dei programmi in modo da consentire la valorizzazione della libertà sia di insegnamento sia di ricerca e di sperimentazione didattica. A questo fine è riconosciuta la possibilità di attuare i programmi in forma modulare, infra-annuale o per unità di studio.

Al termine del biennio viene previsto il rilascio di un certificato attestante la valutazione degli studi, che è di competenza esclusiva dell'autorità scolastica. Il giudizio interamente positivo consente la prosecuzione degli stu-

di nel triennio della SSS in un indirizzo coerente con il settore frequentato, o anche in uno differente purché siano state superate opportune prove; inoltre essa permette la partecipazione ai concorsi pubblici e a tutte quelle opportunità per le quali sia richiesta una formazione di base di durata decennale. A sua volta, la valutazione parzialmente positiva costituisce credito formativo in vista dell'iscrizione alla FP o del rientro nel sistema scolastico.

Anche il progetto del PSI contempla un piano pluriennale di aggiornamento del personale in più fasi. La prima dovrà essere estesa a tutto il personale interessato e concludersi al termine del primo anno di attuazione della riforma.

Passando ora a un primo bilancio del provvedimento, va anzitutto riconosciuta la positività dell'elevamento da otto a dieci anni dell'istruzione obbligatoria e l'impegno per accorciare al massimo i tempi per l'esecuzione della misura. Valido appare il legame stabilito sul piano delle finalità tra innalzamento dei livelli culturali e orientamento. Va anche apprezzato il ritorno al sistema degli indirizzi che, per le ragioni espresse sopra riguardo al DdL comunista, andrebbe tuttavia rafforzato. Importante è anche lo sforzo di accogliere il meglio della riflessione e della prassi didattica recente come: il carattere indicativo dei programmi, la sperimentazione continua, la flessibilità degli iter formativi e la modularità.

Rimane però la seria carenza della esclusione della FP dall'innalzamento dell'obbligo: come si è già notato precedentemente a proposito del progetto comunista, tale scelta danneggia proprio le fasce più deboli della popolazione scolastica e si fonda su una valutazione preconcepita della FP (Rizzini). La normativa secondo la quale la valutazione terminale parzialmente positiva non ammette al triennio, ma alla FP, è destinata a rafforzare l'immagine di serie B della FP. In aggiunta, la previsione del settore «tecnologico-professionale» sembra ristabilire all'interno del biennio unitario le gerarchie di prestigio esistenti attualmente tra i diversi tipi di SSS.

1.3. Il DdL del PRI

Secondo i repubblicani le strategie adottate nel loro progetto si fonderebbero su un esame oggettivo dei risultati dell'attuale scuola dell'obbligo che non pare in grado di conseguire sempre i suoi traguardi formativi e di orientamento (*Nuova disciplina dell'obbligo scolastico*). Una percentuale consistente degli allievi si presenta al termine dell'obbligo insufficientemente pre-

parata anche su conoscenze ed abilità di base; inoltre, i tassi di abbandono e di ripetenza continuano a rivelarsi troppo alti. Con tali osservazioni non si intende naturalmente mettere sotto accusa né l'impianto normativo e didattico della media, né tutto il corpo docente.

La proposta di un biennio unitario come unico canale formativo per l'assolvimento dell'obbligo, che stabilirebbe per tutti finalità ulteriori e più avanzate, non è in grado di venire incontro alle esigenze degli allievi che attualmente non adempiono l'obbligo in modo soddisfacente. L'ipotesi in questione non ha grande rilevanza per gli adolescenti che alla fine della media sono decisi a continuare gli studi, in quanto questi possiedono ormai una preparazione di base adeguata e hanno maturato un orientamento preciso circa il futuro. Il biennio unico canale comporterebbe invece un serio impatto negativo sugli adolescenti che non hanno conseguito mete formative e un orientamento soddisfacente, perché si tradurrebbe in uno spreco di tempo demotivante, dato il divario tra la loro preparazione e interesse e finalità del biennio, e tenuto conto dello scarto che essi sperimentano nei confronti dei compagni in regolare progressione di studi.

Non sembra fondata neppure la proposta di destinare il biennio o una parte di esso al recupero degli allievi in difficoltà durante la media. Infatti, i programmi del biennio rinnovato dovranno perseguire degli obiettivi conformi a traguardi più elevati. Inoltre, la riduzione del livello degli studi del biennio non sarebbe una soluzione efficace, perché comporterebbe uno sciupio di energie a carico degli adolescenti forniti di una preparazione adeguata e potrebbe provocare una pericolosa dequalificazione della SSS.

Il DdL non ha accolto neppure l'ipotesi di un obbligo formativo da assolvere anche nella FP o in forme di alternanza scuola-lavoro. È vero che il modello è stato adottato in altri paesi europei, ma questi possono vantare nella FP una tradizione più consolidata e una qualità migliore che non in Italia. In secondo luogo, l'affidamento alla FP della funzione di recupero della preparazione di base implicherebbe una grave distorsione dei suoi obiettivi istituzionali: in altre parole, si vuole impedire che per l'insufficienza dell'attuale scuola dell'obbligo la FP continui a svolgere un ruolo che non le è proprio.

Il progetto del PRI si qualifica per l'intenzione di voler agire direttamente sulla scuola, impiegando il prolungamento biennale per intervenire sui condizionamenti che operano alla base del processo formativo ostacolando una partecipazione proficua degli alunni agli studi elementari e medi. Pertanto, l'istruzione obbligatoria viene estesa verso il basso in modo da abbracciare un anno di scuola materna allo scopo di assicurare lo sviluppo dei fonda-

menti affettivi, sociali e cognitivi che appaiono specialmente capaci di facilitare l'inserimento dei bambini nei processi scolastici veri e propri. Inoltre, è prevista l'introduzione di un 4° anno di scuola media per gli allievi che, alla conclusione dei tre anni della secondaria inferiore, manchino delle conoscenze e delle capacità richieste per seguire con profitto la SSS o la FP: la quarta media non va concepita come ripetizione del programma della terza, ma come un progetto forte per realizzare una pedagogia individualizzata di recupero e un'attività di orientamento.

In concreto l'obbligo di frequenza scolastica viene esteso a 10 anni e si adempie tra il quinto e il quindicesimo anno di età. Esso abbraccia: un anno di scuola preparatoria da seguire nella scuola materna rinnovata, la scuola elementare e la media attuali; almeno un anno di SSS oppure, per coloro che non superano l'esame di licenza media, l'anno di orientamento e di recupero.

L'anno di orientamento e di recupero ha come obiettivo di integrare, consolidare e potenziare le conoscenze ed abilità apprese nel triennio della media inferiore e di agevolare l'orientamento. I consigli di classe programmano, sulla base di verifiche iniziali, organici progetti di recupero e di approfondimento, integrandoli con attività sistematiche di orientamento; è possibile impiegare docenti a qualsiasi titolo in servizio nella scuola. Dopo aver completato l'anno, l'alunno può iscriversi ai corsi di FP o, se è riuscito a conseguire la licenza media, al primo anno della SSS.

Oltre all'innalzamento a 10 anni, il merito del DdL in esame consiste nel ricercare la soluzione dei problemi dell'istruzione obbligatoria nel rafforzamento dei livelli a monte del biennio. Infatti, a livello europeo le strategie per attuare l'eguaglianza delle opportunità tendono a fare perno tra l'altro sul potenziamento dell'educazione prescolastica come la più promettente in vista del decondizionamento (Garcia Garrido). Anche l'istruzione elementare dovrebbe essere portata quanto prima a realizzare le finalità che le sono proprie, attraverso l'approvazione e l'attuazione vigorosa della riforma in discussione di fronte al Parlamento.

Tuttavia, l'ipotesi di rendere obbligatorio l'ultimo anno della scuola materna potrebbe in questo momento creare più problemi di quanti non ne possa risolvere. Comunque, gli aspetti più discutibili sono costituiti dall'anno di orientamento e di recupero e dall'esclusione della FP dall'obbligo. La quarta media priva di una finalizzazione precisa a una preparazione professionale rischia di tradursi in un parcheggio capace solo di accrescere disadattamento ed emarginazione. Quanto alla FP, la cui presunta inferiorità rispet-

to alla situazione di altri paesi europei, non sembra affatto verificata (Rizzini), la sua presenza nell'obbligo prolungato è esigita dalla domanda educativa di quel 40% di adolescenti, già citato, che ha bisogno di percorsi formativi capaci di muovere dalla concretezza dell'esperienza di lavoro per raggiungere poi l'astrazione teorica.

1.4. Il DdL della DC

La giustificazione delle strategie adottate dal progetto si troverebbe nella loro rispondenza a criteri di pubblica utilità e alla condizione reale degli utenti, non nel senso di un adeguamento meccanico e automatico alla domanda sociale, ma allo scopo di ricercare le vie più efficaci per aiutare gli allievi nello sviluppo delle loro personalità. In altre parole si intenderebbe innalzare il livello di preparazione culturale e professionale dei giovani in sintonia con le esigenze formative più elevate della società post-industriale, valorizzando le risorse umane nella loro diversità con particolare riferimento alle fasce più deboli.

Sul piano quantitativo vengono richiamati i dati sulla consistenza notevole degli abbandoni nella media e soprattutto nel biennio. Inoltre, si sottolineano due divari molto significativi: l'uno tra il tasso di scolarizzazione dei 14enni (80%) e dei 15enni (63%) e il traguardo della completa scolarizzazione, scarto che si riduce, se si includono nel conto anche gli iscritti alla FP; l'altro fra la percentuale del gruppo di età corrispondente scolarizzata nel biennio (73% in prima e 56 in seconda) e la frequenza generalizzata dei primi due anni di SSS.

Le esigenze di ordine qualitativo fanno riferimento anzitutto all'esperienza degli altri paesi europei: si teme sempre di più che una permanenza troppo prolungata nella scuola con programmi comuni ed uniformi non solo non contribuisca efficacemente al potenziamento dei livelli di istruzione di tutti i giovani, ma serva soprattutto ad accrescere il disadattamento e la demotivazione. In secondo luogo si osserva che la scelta della FP regionale trova consensi in una fascia non piccola del gruppo di età 14-16 anni, per cui risulta poco comprensibile la proposta di escluderla dall'innalzamento dell'obbligo.

Il DdL concretamente sancisce il prolungamento dell'istruzione obbligatoria a 10 anni allo scopo di offrire a tutti i giovani una formazione culturale più ampia e più idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento professionale, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsa-

bile alla vita democratica. Contemporaneamente vengono previsti dopo i primi 8 anni di scuola unica diversi percorsi formativi equipollenti in modo da assicurare a ciascun interessato la possibilità effettiva di assolvere l'obbligo.

L'articolazione contemplata comprende corsi a tempo pieno, corsi a tempo parziale e programmi di orientamento e nuove opportunità. I primi includono anzitutto i primi due anni della SSS che, però, rispondono sostanzialmente alle esigenze degli adolescenti che intendono procedere nel quinquennio, ma non ai bisogni di chi è orientato ad entrare immediatamente nel mondo del lavoro. Per questi ultimi sarebbe controproducente l'impostazione teorica e deduttiva della SSS e pertanto vengono mantenuti i corsi di FP, opportunamente rinnovati, che dovrebbero fornire un iter formativo più concreto.

I corsi a tempo pieno non bastano a soddisfare i bisogni di tutti i giovani e in particolare a realizzare il recupero delle fasce più deboli. La FP regionale non manca di selettività in relazione agli obiettivi sempre più esigenti della nuova professionalità e, d'altra parte, il nuovo istituto sul contratto di formazione/lavoro è esposto al pericolo di emarginare il momento formativo. Pertanto, il DdL prevede corsi a tempo parziale che sono limitati all'assolvimento dell'ultimo anno dell'istruzione obbligatoria e consistono in corsi integrativi da frequentarsi durante lo svolgimento di attività di apprendistato o durante l'esecuzione di contratti di formazione/lavoro.

Ai giovani che, a causa di ritardi, abbandoni, interruzioni o gravi difficoltà, non riescono a portare a termine regolarmente i relativi corsi, sono offerti ai fini del completamento dell'istruzione obbligatoria programmi di orientamento e nuove opportunità. Lo scopo è di favorire: la rimotivazione all'apprendimento; il completamento dei corsi di scuola media inferiore anche in vista del superamento del relativo esame di licenza; il reinserimento nei percorsi a tempo pieno o parziale; l'orientamento professionale e l'acquisizione di abilità lavorative. La frequenza di tali corsi è possibile dal 14° anno di età, previo parere motivato del consiglio della classe di appartenenza oppure a richiesta di chi ha abbandonato o interrotto gli studi.

Per garantire la pari opportunità è assicurata la facoltà di passaggio tra i diversi percorsi formativi. La mobilità si realizza attraverso prove o corsi integrativi determinati dal consiglio di classe di destinazione o dal competente collegio dei formatori secondo criteri di equivalenza stabiliti dai decreti delegati competenti.

In aggiunta al prolungamento a 10 anni, il nucleo più valido del progetto consiste nel riconoscere che l'obbligo formativo possa essere attuato anche

nella FP; i motivi della correttezza della scelta sono stati sottolineati più volte per cui qui non si ritornerà sull'argomento. Tuttavia, vale la pena aggiungere che probabilmente la FP possiede potenzialità formative superiori a quelle indicate nel DdL che, invece, le limita alla sola preparazione al conseguimento delle attuali qualifiche. Un altro punto forte del provvedimento si può individuare certamente nel principio della pluralità dei percorsi formativi che risponde all'esigenza di personalizzazione e individualizzazione dell'educazione.

Sul lato meno convincente va notata la rigidità della tipologia delle offerte formative che sembra riprodurre alla lettera le divisioni esistenti nella società, mentre dovrebbe essere lasciata maggiore flessibilità e soprattutto bisognerebbe valorizzare di più l'autonomia delle singole unità scolastiche e formative di organizzare percorsi formativi individualizzati dentro e fuori la scuola e il CFP. Inoltre, non si tiene conto della natura prioritaria del potenziamento dei livelli precedenti il biennio e in particolare di quello prescolastico.

Per concludere la panoramica sulla situazione del dibattito politico circa l'innalzamento dell'obbligo, va aggiunto che i partiti della maggioranza paiono orientarsi verso una soluzione intermedia: nella scuola viene predisposto un iter unitario che diviene professionalizzante per gli allievi che non sono orientati a continuare la loro formazione nella SSS: questi ultimi possono ottenere un titolo valido per entrare nella FP (Rizzini). Sono anche previste delle misure speciali per venire incontro alle esigenze dei giovani che non hanno conseguito la licenza media. È contemplato che la FP possa contribuire a determinate condizioni a garantire la natura professionalizzante del percorso formativo del biennio.

È difficile poter esprimere un giudizio su tale mediazione data la scarsità di informazioni disponibili. È solo sperabile che il progresso segnato dall'inclusione della FP nell'innalzamento dell'obbligo non venga poi contraddetto dalla sua collocazione in una posizione marginale: in altre parole sarebbe grave se si accettasse l'idea della collaborazione, ma si tendesse a strumentalizzare l'intervento della FP.

Dopo aver tentato di fare il punto sull'iter della normativa circa l'innalzamento dell'obbligo, è lecito domandarsi quale sia l'orientamento dell'opinione pubblica in proposito. L'IRSEF (Istituto di Ricerche e Studi sull'Educazione e la Famiglia), promosso dall'AGe (Associazione Italiana Genitori), ha organizzato nel 1987 un sondaggio d'opinione sul prolungamento dell'istruzione obbligatoria (Bussi et alii). Un questionario è stato diffuso su tutto il territorio nazionale ad almeno tre milioni di lettori attraverso il settimanale «Famiglia Cristiana», la rivista «Tuttoscuola» e il mensile di informazione

«A. Ge. Notizie». È stato raccolto un campione di 30.000 soggetti di diversa età, professione, livello culturale e classe sociale, che rispecchia gli orientamenti dei lettori delle tre riviste.

Dall'analisi dei risultati è emerso che il 68% degli intervistati è favorevole al prolungamento dell'obbligo (in misura maggiore al Centro e al Sud che al Nord), il 22 contrario e il 10 incerto: in sostanza si è riscontrato un consenso elevato ma non plebiscitario. Le motivazioni dell'orientamento positivo sembra che vadano ricercate nella necessità di innalzare il livello culturale della popolazione. Infatti il 72% ritiene che una maggiore scolarizzazione possa migliorare il cittadino italiano e il 75% che la cultura generale sia utile anche per certe professioni, mentre non si crede che il provvedimento in questione possa favorire l'occupazione. L'importanza attribuita alla scuola si accompagna a una coscienza acuta da parte di quasi due terzi della rilevanza dell'offerta formativa extrascolastica, in quanto gli inchiestati ritengono che la scuola non costituisca l'unica maniera per acquisire un buon livello di cultura.

Quanto alle strategie per realizzare l'innalzamento dell'obbligo, il 61% è d'accordo che debba comprendere anche la FP, il 20 è contrario e il 19 incerto: le percentuali sono distribuite in maniera abbastanza uniforme su tutto il territorio nazionale. Una conferma nello stesso senso viene dal rifiuto dell'idea che la scolarizzazione debba essere compito esclusivo del Ministero della P.I. (72%). Comunque, il rigetto dello statalismo non significa perdita di rilevanza del pubblico, se i quattro quinti ritengono che l'istruzione dell'obbligo debba restare completamente gratuita anche dopo l'elevamento.

L'innalzamento non viene concepito come un'estensione della media inferiore (solo il 21% favorevole), ma come un anticipo della nuova scuola superiore (66% di positivi). Una maggioranza assoluta vorrebbe privilegiate nel biennio le materie scientifiche rispetto alle umanistiche. In sostanza, quanto ai contenuti da dare ai due anni ulteriori di istruzione obbligatoria, emerge l'orientamento ad accentuare gli aspetti tecnico-scientifici e professionalizzanti.

La relazione tra il sistema formativo e produttivo appare come l'elemento più controverso nel panorama delle risposte. I tre quarti ritengono che l'attuale scuola dell'obbligo sia insufficiente per affrontare il mondo del lavoro e solo il 38% pensa che il prolungamento dell'istruzione obbligatoria possa favorire l'occupazione. Tuttavia, una maggioranza assoluta del 60% non crede che tale provvedimento possa trasformarsi in un parcheggio per disoccupati, lasciando capire che pur non potendosi affermare un rapporto diretto tra istruzione e mercato del lavoro, esiste in ogni caso una relazione indiretta positiva. Infine, più dei quattro quinti ritiene che un contributo delle forze

del lavoro e della produzione possa risultare utile nell'ambito della scuola dell'obbligo, mettendo a nudo in questa forma una carenza vistosa dell'attuale istruzione obbligatoria, limite che probabilmente si trova all'origine delle valutazioni negative circa l'impatto diretto dell'elevamento dell'obbligo sui problemi occupazionali.

2. L'INDAGINE SUL CAMPO

2.1. Descrizione dei campioni

2.1.1. Il campione degli Allievi CFP

Dei 96.000 Allievi della FP che compongono l'universo delle 8 regioni prese in considerazione nell'indagine¹, è stato scelto un campione di 7.000 giovani, distribuito in maniera rappresentativa secondo alcune variabili intervenienti, quali il tipo di gestione (pubblico/convenzionato), il settore (industria, servizi, misti), il numero delle sedi e dei corsi per sede.

La tav. n. 1 (cfr. p. 91) permette di evidenziare uno scarto nel campione tra i dati attesi (7.000) e quelli osservati (6.749)²; tale scarto non sembra tuttavia incidere negativamente sulla rappresentatività del campione (sceso dal 6,7 al 6,5%) e al tempo stesso permette di evidenziare alcune aree di « disagio » della FP, con particolare riferimento alla Puglia, dove a fatica si è riusciti a raggiungere la quota di 665 allievi sui 917 attesi, in quanto durante il periodo dell'inchiesta (febbraio-aprile '89) le attività formative non erano ancora state avviate.

Nella distribuzione per settori di collocazione (cfr. tav. 2, p. 92) prevalgono quei CFP che hanno al proprio interno una varietà di corsi (i polivalenti = 41%), rispetto a quelli che si caratterizzano per l'appartenenza ad un settore ben definito (il secondario = 37,6%; ed il terziario = 19%).

I polivalenti si concentrano prevalentemente nel Centro Sud (43 e 62,3%, rispettivamente), mentre i CFP dei settori secondario e terziario trovano maggiore rappresentatività al Nord. Ulteriori connotazioni, riguardano:

¹ In base ai dati del *Rapporto ISFOL 1988*, Milano, Angeli, 1988.

² Ai 6.585, come risulta dalla somma degli osservatori, vanno aggiunti infatti altri 164 inchiestati che non hanno indicato la regione di appartenenza.

TAV. N. 1: *Distribuzione degli allievi dei CFP
in base all'universo, ai dati attesi e a quelli osservati*

	Universo	Dati attesi		Dati osservati	
		Fq.	%	Fq.	%
1. Piemonte	11.728	854	12.2	837	12.4
2. Veneto	16.917	1.232	17.6	1.270	18.8
3. Emilia Romagna	8.750	637	9.1	608	9.0
4. Umbria	1.754	126	1.8	130	1.9
5. Lazio	12.833	938	13.4	924	13.7
6. Abruzzo	5.516	399	5.7	413	6.1
7. Puglia	12.582	917	13.0	665	9.9
8. Sicilia	25.920	1.889	25.0	1.738	25.0
TOT.	96.000	7.000*	100.0	(6.585)6.749**	100.0

* Pari al 6.7% dell'universo

** Totale dei soggetti inchiestati

Fonte: Rapporto ISFOL 1988

- una netta prevalenza di maschi nel secondario (59.6%);
- mentre il terziario ed il polivalente sono caratterizzati, oltre che da una (prevedibile) maggiore presenza femminile (32 e 53.6%, rispettivamente), anche da soggetti con età più elevata (oltre i 18 anni = 64.5%).

La successiva informazione mirata ad abbinare la qualifica al settore di appartenenza appare abbastanza scontata:

- la metà circa dei giovani (48.4%) ha intrapreso una carriera formativa che li destina ad immettersi nel mondo produttivo industriale; si tratta soprattutto di maschi, dei più giovani, del Nord, di estrazione sociale bassa, decisamente contrari a qualsiasi innovazione di innalzamento dell'obbligo all'interno del CFP;
- tutti gli altri o meglio le «altre» — dal momento che abbiamo a che fare con una maggioranza di femmine — si collocano nel settore commerciale (16.4%) e dei servizi (22.3%); a parte la consistente presenza della componente femminile troviamo qui anche una maggioranza di soggetti del Centro-Sud, per lo più appartenenti a CFP pubblici.

La distribuzione del campione tra l'appartenenza ad un CFP pubblico oppure convenzionato presenta una decisa prevalenza di questi ultimi

TAV. N.2: *Distribuzione del campione degli Allievi in base al settore di collocazione dei rispettivi CFP*

	Totale	Zona Geografica			Tipo CFP		Sesso		ETÀ			Professione Padre			Età fine obbligo		
		Nord	Centro	Sud	Pub- blico	Conven- zionato	M	F	13-15 anni	16-17 anni	oltre 18 a.	Bassa	Media	Alta	14 anni	16 anni	18 anni
1. Non risposto	2.4	.1	.7	2.0	.5	1.0	2.9	1.8	1.5	2.8	2.9	1.9	2.9	2.1	2.3	2.3	1.9
2. Secondario	37.6	51.4	31.9	27.5	34.0	39.4	59.6	12.7	46.4	43.6	14.6	39.8	36.5	31.9	39.1	37.7	32.0
3. Terziario	19.0	26.7	24.3	8.2	25.2	17.9	7.6	32.0	22.8	16.6	18.0	17.7	19.3	23.9	18.3	21.2	19.0
4. Polivalente	41.0	21.8	43.0	62.3	40.3	41.7	29.9	53.6	29.3	37.0	64.5	40.7	41.3	42.1	40.3	38.9	47.0

TAV. N.3: *Distribuzione del campione degli Allievi dei CFP in base agli Enti di appartenenza, d'ispirazione cristiana*

	Tot.	Zona Geografica			Settore CFP			Tipo CFP		Sesso		Classi di età			Professione Padre			Età fine obbligo		
		Nord	Centro	Sud	Seco- ndario	Terzia- rio	Poli- val.	Pub- blico	Conven- zionato	M	F	13-15 anni	16-17 anni	Oltre 18 a.	Bassa	Media	Alta	14 anni	16 anni	18 anni
CNOS	34.9	24.4	61.8	36.6	64.5	5.9	12.5	3.5	35.5	59.8	4.1	40.3	43.0	13.4	37.7	33.0	28.4	37.5	32.0	31.3
CIOFS	18.4	24.1	21.9	13.0	7.9	67.0	6.5	1.8	18.5	0.4	40.5	21.3	14.9	20.0	18.1	17.8	22.0	14.6	24.0	15.7
ENAIIP	16.9	8.3	16.1	24.7	0.5	16.1	38.1	86.0	16.0	10.9	24.2	10.7	11.8	33.9	14.5	18.0	22.3	16.6	15.4	22.2
FICIAIP	6.4	16.5	0.2	0.0	14.2	0.0	0.1	1.8	6.5	11.6	0.1	6.8	8.5	2.3	6.2	7.3	2.7	8.0	5.8	4.1
Canossiane	3.7	0.0	0.0	5.6	1.0	0.0	9.1	0.0	3.8	0.0	8.2	3.1	4.8	2.6	4.7	2.6	2.3	3.5	3.8	5.0
Opera Don Orione	2.6	6.8	0.0	0.0	5.8	0.0	0.0	0.0	2.7	3.1	2.2	3.8	2.8	0.6	2.5	2.9	2.7	1.7	3.2	1.3
Opera Don Calabria	0.5	1.2	0.0	0.0	1.0	0.1	0.0	1.8	0.5	0.9	0.0	0.2	0.9	0.1	0.6	0.4	0.4	0.7	0.4	0.2
Non risposto	16.6	18.7	0.0	20.1	5.2	10.9	33.7	5.3	16.4	13.3	20.7	13.7	13.3	27.0	15.7	17.9	19.3	17.3	15.5	20.3

(78.7%) rispetto ai primi (19%). Il dato trova una sua precisa rispondenza nelle statistiche ufficiali³, ciò che attribuisce ulteriore garanzia di rappresentatività su scala nazionale al campione in analisi.

Tra gli Enti convenzionati l'83.9% è di ispirazione cristiana ed un altro 11.5% di estrazione sindacale; quasi del tutto inesistente all'interno del campione la presenza di Enti aziendali (1.8%).

Caratteristica degli Enti di ispirazione cristiana è quella di essere più concentrati al Nord e al Sud e meno al Centro, di avere una popolazione scolastica più giovane di quella degli appartenenti ai CFP pubblici, e di offrire dei corsi mirati a collocare gli allievi nel settore secondario (industria, artigianato).

Stando sempre all'interno degli Enti di ispirazione cristiana, troviamo che (cfr. Tav. n. 3, p. 92):

- il 34.9% degli inchiestati appartiene al CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane); costoro si caratterizzano per essere quasi tutti maschi, al di sotto dei 16 anni, del settore secondario, in genere di estrazione sociale medio-bassa, dotati di una consistente dimensione aggregativa;
- segue, in graduatoria, un 18.4% di iscritti ai CFP del CIOFS (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane); ovviamente in questo caso abbiamo a che fare con una presenza prettamente femminile, di terziario, concentrata al Nord e al Centro, scarsamente aggregata, sostanzialmente favorevole all'innalzamento dell'obbligo a 16 anni e conseguente coinvolgimento dei CFP;
- tra i restanti Enti coinvolti nell'indagine, prevale in misura superiore il sottocampione degli iscritti all'ENAIP (16.9%), particolarmente presente nel Sud, nel settore pubblico, polivalente, con una popolazione che si situa in maggioranza al di sopra dei 18 anni, appartenente alle classi sociali medio-alte e tendenzialmente favorevole all'elevazione dell'obbligo fino a 18 anni;
- assai meno consistente la presenza nel campione di inchiestati appartenenti ad altri Enti convenzionati, di ispirazione cristiana: FICIAP (6.4%), Canossiane (3.7%), Opera D. Orione (2.6%), Opera D. Calabria (0.5%), accomunati dalla concentrazione nelle regioni Nord e nel settore secondario.

³ *Distribuzione e caratteristiche dei Centri di Formazione Professionale in Italia*. Annuario 1986, in « Osservatorio ISFOL », (1987), numero speciale, pp. 5-405.

Passando ad un'analisi più dettagliata delle variabili di status presenti nel campione, riscontriamo nella distribuzione per sesso (dom. 1) percentuali sostanzialmente rappresentative della più ampia popolazione degli iscritti alla FP (cfr. Tav. n. 4, p. 95):

- i maschi (52.2%) si caratterizzano per una maggiore concentrazione al Nord, nel settore secondario, nelle fasce d'età più giovani e per un alto quoziente di appartenenza aggregativa; è palese, tuttavia, da parte dei più, un atteggiamento di rifiuto di qualsiasi cambiamento da apportare nel sistema formativo;
- le femmine (46.7%) sembrano collocarsi invece su dimensioni diametralmente opposte: sono più concentrate al Sud e nel terziario, hanno un'età media superiore ai maschi, risultano scarsamente aggregate. La sostanziale differenza con i maschi riguarda tuttavia un atteggiamento decisamente positivo nei confronti degli elementi di cambio previsti: sia che si tratti dell'innalzamento dell'obbligo (sta bene a 16 e anche a 18 anni), che del conseguente ruolo che dovrà assumere la FP al riguardo.

La distribuzione del campione per classi di età (cfr. Tav. n. 5, p. 95) trova una maggiore consistenza numerica tra le fila dei 16/17enni (41.7%), rispetto ai nati prima (i 18enni ed oltre =23.8% e dopo (i 15enni e meno =33.1%). L'atteggiamento positivo verso un cambiamento dell'attuale sistema formativo in questo caso proviene dai più «anziani» (dove sappiamo concentrata una maggioranza di ragazze), i quali si caratterizzano al tempo stesso in base ad un'estrazione sociale medio-alta e contengono al proprio interno una quota consistente di iscritti alla FP provenienti dalle scuole superiori (44.5%).

Un tale andamento permette già fin da ora di ipotizzare/intravedere un possibile spaccato sui percorsi formativi di una certa quota di inchiestati:

- per i più giovani, maschi, di estrazione sociale medio-bassa la FP sembra costituire un percorso «intenzionalmente perseguito», che ha come capolinea di un processo formativo la qualifica ottenuta nel CFP di appartenenza; come tale, essi non avvertono affatto il bisogno di cambiare rispetto all'esistente;
- per i più «anziani» (e si tratta soprattutto di donne, di classe medio-alta) la FP fa da tappabuchi ad un «incidente di percorso»: e di conseguenza si potrebbe sostenere che il bisogno di un cambiamento all'interno dell'intera struttura formativa scaturisce (preferenzialmente da una

TAV. N. 4: Distribuzione del campione degli Allievi dei CFP in base al sesso

	Tot.	Zona Geografica			Settore CFP			Tipo CFP		Classi di età			Professione Padre			Età fine obbligo		
		Nord	Centro	Sud	Seco-ndario	Terzia-rio	Poli-val.	Pub-blico	Conven-zionato	13-15 anni	16-17 anni	Oltre 18 a.	Bassa	Media	Alta	14 anni	16 anni	18 anni
Maschi	52.2	59.9	54.0	42.7	82.8	20.8	38.1	57.6	50.7	57.2	59.9	32.5	53.3	51.8	49.2	57.3	47.6	45.4
Femmine	46.7	39.0	44.6	56.5	15.7	78.5	61.0	41.4	48.2	42.6	39.0	67.1	45.8	47.1	49.9	42.1	51.3	53.9
Non risposto	1.1	1.1	1.4	0.8	1.5	0.6	0.9	1.0	1.1	0.2	1.2	0.4	0.9	1.1	0.9	0.7	1.1	0.7

TAV. N. 5: Distribuzione del campione degli Allievi dei CFP in base all'età

	Tot.	Zona Geografica			Settore CFP			Tipo CFP		Sesso		Professione Padre			Età fine obbligo		
		Nord	Centro	Sud	Seco-ndario	Terzia-rio	Poli-val.	Pub-blico	Conven-zionato	M	F	Bassa	Media	Alta	14 anni	16 anni	18 anni
14-15 anni	33.1	42.9	30.3	23.8	40.8	39.8	23.6	32.4	33.6	36.2	30.2	34.4	31.5	30.0	40.0	30.4	18.1
16-17 anni	41.7	46.0	50.4	31.2	48.4	36.5	37.6	48.1	40.0	47.8	34.8	42.5	42.0	37.4	41.6	41.9	37.7
18 ed oltre	23.8	9.9	17.9	43.5	9.3	22.6	37.4	18.1	25.0	14.8	34.2	22.0	25.5	30.3	17.3	26.3	43.6
Non risposto	1.4	1.2	1.4	1.4	1.5	1.1	1.4	1.5	1.4	1.1	0.8	1.1	1.1	2.4	1.1	1.4	0.6

condizione di emergenza forzata) dal confronto con l'iter che si sarebbe voluto percorrere.

Questa distinta ottica nell'impostazione/analisi della problematica sembra caratterizzare l'insieme delle variabili finora osservate. Resta da vedere se anche in seguito perdureranno atteggiamenti altrettanto differenziati in rapporto a ciascuna delle tematiche affrontate nel questionario.

Ad evidenziare l'estrazione socio-culturale, economica e familiare degli inchiestati contribuiscono in maniera determinante le domande relative al titolo di studio e alla professione sia del padre che della madre.

Il titolo di studio dei genitori ripropone problematiche assai ben note all'interno della FP, in quanto strettamente correlate con il bagaglio culturale dei suoi iscritti, quasi in rapporto diretto di causa effetto:

- il 57.2% dei padri ed il 64.3% delle madri, infatti, non arriva alla licenza media; il fenomeno è più appariscente nel Sud e si combina in modo preferenziale con l'appartenenza alle classi sociali più deboli;
- soltanto il 20% dei padri ed il 18.8% delle madri sono riusciti a portare a termine la scuola dell'obbligo;
- al di sopra di questo livello culturale si colloca il 17.5% dei padri e l'11.1% delle madri; in ultima analisi c'è da rilevare che, il titolo di studio di scuola superiore è posseduto soltanto dal 10% dei padri e dal 7% delle madri.

Non risulta affatto più confortante la posizione professionale dei genitori:

- il 48.2% dei padri rientra nelle categorie di basso livello (più della metà di questo sottogruppo è diviso in parti uguali tra operai e soggetti in condizione non professionale: disoccupati, pensionati...);
- professioni un poco più elevate (artigiani, commercianti, tecnici specializzati...) vengono esercitate dal 40% circa dei padri di questo campione; mentre risultano quasi del tutto inesistenti le alte categorie professionali (liberi professionisti, dirigenti... = 6.3%);
- non sembra fare storia la professione esercitata dalla madre: il 66.8% non lavora; quelle che lo fanno, rientrano nelle categorie più umili: abbiamo un 7.4% di operaie; un 5.4% dedite ai servizi di basso livello; soltanto il 5% è inserita in attività commerciali.

2.1.2. Il campione degli studenti del Biennio

Il numero degli studenti del Biennio da intervistare tramite questionario autoapplicato era di 3.000 soggetti; in realtà in questo caso si è arrivati a campionarne più del previsto (3.067), distribuiti al proprio interno in forma rappresentativa tra indirizzo/scientifico e tecnico/professionale, tra I e II anno e tra tipo di scuola (statale e non).

La tavola relativa alla distribuzione del campione per regioni e conseguente confronto tra universo, dati attesi e osservati introduce ad una prima verifica del potenziale rappresentativo del campione in analisi: l'unico scarto tra l'universo ed il campione reale in questo caso si rileva in Emilia Romagna, dovuto più che altro a condizionamenti burocratici nell'applicazione del questionario:

TAV. N. 6: *Distribuzione del campione degli studenti del Biennio, in base all'universo, ai dati attesi e a quelli osservati*

	Universo	Dati attesi		Dati osservati	
		Fq.	%	Fq.	%
1. Piemonte	87.992	415	13.8	415	13.5
2. Veneto	93.750	445	14.8	457	14.9
3. Emilia Romagna	83.934	397	13.2	325	10.6
4. Umbria	18.265	87	2.9	95	3.1
5. Lazio	130.867	619	20.6	673	21.9
6. Abruzzo	28.635	135	4.5	141	4.6
7. Puglia	87.652	416	13.8	447	14.6
8. Sicilia	130.137	486	16.2	509	16.6
TOT.	634.232	3.000	100.0	3.067	100.0

Fonte: ISTAT, 1986

L'andamento d'insieme, tutto sommato, permette di attribuire a questo campione garanzie di piena rappresentatività della popolazione studentesca inchiestata, a prescindere dalle inevitabili difficoltà cui si va incontro in simili circostanze quando si ha a che fare con campioni di questa portata e diversamente articolati.

La distribuzione per classe frequentata trova logicamente una maggiore

concentrazione del campione tra gli studenti del 1° anno (55.8%) rispetto a quelli del 2° (43.7%). Il dato oltre ad essere coerente con le statistiche nazionali (56.9 e 43.1%, rispettivamente — considerando sempre le 8 regioni in analisi)⁴, lascia intravedere il ben noto fenomeno della « mortalità scolastica » che solitamente si verifica subito dopo la prima fase di corsa all'iscrizione alle superiori.

Questo fenomeno della mortalità sembra particolarmente avvertito al Sud (dove il rapporto tra il 1° anno è di 60.3 a 39.2%); tra gli altri dati incrociati si evidenzia una forte presenza, tra le fila degli iscritti al 2° anno, di soggetti che hanno già avuto la « tentazione » di abbandonare la scuola superiore (53.8%).

Il modo di distribuirsi del campione in base all'indirizzo scolastico presenta questa graduatoria:

— istituti tecnici	=43.0	— licei classici	=11.5
— licei scientifici	=21.7	— istituti magistrali	= 4.4
— istituti professionali	=15.9	— altro tipo (sperimentali ecc.)	= 3.0

La presenza di una maggioranza di iscritti agli istituti tecnici e professionali rispecchia anche in questo caso la realtà scolastica del paese ed al tempo stesso ha permesso una suddivisione di massima del campione tra l'indirizzo suindicato (tecnico-professionale =58.9%) e tutti gli altri (umanistico-scientifico =40.5% in questo contesto lievemente sovrarappresentato).

Passando ad analizzare le caratteristiche intrinseche a ciascun indirizzo, troviamo che:

- gli iscritti agli istituti tecnici e professionali presentano sostanziali connotazioni di fondo del tutto simili, ossia: provengono da famiglie di bassa estrazione culturale e professionale, in maggioranza maschi, di età superiore alla media, concentrati soprattutto al Nord; buona parte di loro ha già pensato più volte di abbandonare gli studi e non vede di buon occhio la proposta di innalzamento dell'obbligo. Queste caratteristiche d'insieme fanno assomigliare il sottogruppo a quella parte del campione degli allievi dei CFP che abbiamo identificato come soggetti che hanno « inten-

⁴ I dati sono stati presi da: *Annuario Statistico dell'Istruzione, edizione 1986*, Roma, ISTAT, 1986 e si riferiscono all'anno scolastico 1983-84.

zionalmente perseguito» un percorso formativo a termine (si tratta anche in questo caso di maschi, del Nord, di estrazione socio-familiare bassa, concentrati nel settore secondario);

- i licei classico e scientifico e, in parte, anche gli istituti/scuole magistrali presentano caratteristiche peculiari molto simili: in questi indirizzi risultano meglio rappresentate le ragazze, le fasce più basse d'età, l'appartenenza alle classi medio-alte. Si tratta tutto sommato di giovani del Centro-Sud, che hanno un atteggiamento sostanzialmente positivo nei confronti dell'innalzamento dell'obbligo.

L'ultima di questa prima serie di domande relative al campione, riguarda il tipo di scuola:

- contrariamente a quanto emerso nel campione dei giovani dei CFP, dove la maggioranza degli iscritti risulta appartenere ad Enti convenzionati, di ispirazione cristiana, nel presente caso invece abbiamo a che fare con una nettissima maggioranza di studenti delle scuole statali (88.5), a cui si aggiunge un ridotto numero di iscritti alle scuole cattoliche (10,6%). Questa distribuzione del campione tra scuole statali e non-statali si avvicina molto ai dati nazionali (90.1 e 9.9%, rispettivamente)⁵, al tempo stesso però la rappresentatività viene meno nel rapporto interno al sottogruppo degli iscritti alle scuole non statali: risultano sovrarappresentate le scuole cattoliche (che sono il 10.6% mentre il dato nazionale è del 4.7%) a scapito di quelle di altro tipo (presenti nella misura dello 0.7% nel nostro campione, mentre a livello nazionale sono il 5.2%);
- gli iscritti alle scuole statali si caratterizzano in base all'indirizzo scolastico (tecnico-professionale), all'estrazione sociale medio-bassa e per la provenienza dalle zone del Sud;
- chi studia nelle scuole cattoliche proviene per lo più dalle classi medie e segue di preferenza l'indirizzo umanistico-scientifico; si tratta soprattutto di ragazze, particolarmente concentrate nelle regioni del Nord e del Centro.

Alla variabile sesso (cfr. Tav. n. 7, p. 100) è stata data meno attenzione in quanto a rappresentatività, avendo accordato la precedenza alle caratteristiche del campione finora suesposte. Per cui anche se la distribuzione emersa

⁵ P. DE GIORGI, *Elementi significativi della situazione della Federazione*, in «Docete», 43 (1988), 4-5, p. 290.

TAV. N.7: *Distribuzione del campione degli Studenti del Biennio in base al sesso*

	Tot.	Zona Geografica			Frequenza		Indirizzo		Abbandono		Classi di età			Professione Padre		
		Nord	Centro	Sud	I super.	II super.	Umanistico scient.	Tecnico profess.	SI	NO	13-14 anni	15 anni	16-20 anni	Bassa	Media	Alta
Maschi	55.4	50.0	68.1	50.3	55.0	56.3	35.6	69.4	58.8	54.5	51.4	54.5	61.5	58.6	53.7	56.1
Femmine	44.0	49.6	31.0	49.4	44.6	43.1	63.8	30.2	40.3	45.2	48.4	45.1	37.8	41.0	45.8	43.7
Non risposto	0.6	0.4	0.9	0.3	0.4	0.7	0.6	0.4	0.9	0.3	0.2	0.4	0.7	0.4	0.5	0.2

TAV. N.8: *Distribuzione del campione degli Studenti del Biennio in base all'età*

	Tot.	Zona Geografica			Frequenza		Indirizzo		Abbandono		Sesso		Professione Padre		
		Nord	Centro	Sud	I super.	II super.	Umanistico scient.	Tecnico profess.	SI	NO	M	F	Bassa	Media	Alta
13-14 anni	36.2	30.4	29.8	38.0	55.4	3.2	38.5	28.6	18.7	36.8	30.2	35.9	29.0	32.9	36.8
15 anni	38.7	39.6	37.6	38.8	33.5	45.5	38.3	39.1	37.5	39.3	38.1	39.7	38.0	39.3	38.8
16 ed oltre	27.5	29.2	31.7	21.2	9.9	50.0	22.1	31.2	43.0	22.8	30.5	23.6	32.2	26.7	23.5
Non risposto	1.2	0.8	0.9	2.0	1.1	1.3	1.0	1.1	0.7	1.2	1.2	0.9	0.8	1.0	0.9

dall'inchiesta potrebbe sembrare abbastanza proporzionale al proprio interno (55.4% maschi e 44% femmine), in realtà il dato non corrisponde all'universo di riferimento che vuole la popolazione scolastica delle superiori distribuita alla pari tra maschi e femmine⁶. Nel caso quindi abbiamo a che fare con:

- una leggera sorarappresentazione di maschi, caratterizzati: dall'appartenenza alle fasce d'età più elevate (16 anni ed oltre), dell'indirizzo tecnico/professionale, di estrazione sociale medio/bassa, particolarmente concentrati nelle regioni centrali, in maggioranza aggregati; il 60% di questo sottogruppo ha già pensato di abbandonare la SSS; un'aliquota analoga non vede di buon occhio alcun cambiamento nella scuola, sia per quanto riguarda l'innalzamento dell'obbligo che l'ammissione dei CFP al suo assolvimento;
- una sottorappresentazione del gruppo delle ragazze, aventi caratteristiche diametralmente opposte ai maschi: in primo luogo si distinguono per un atteggiamento del tutto favorevole al cambiamento (relativamente alle problematiche in analisi), due su tre sono di indirizzo umanistico/scientifico, in genere appartengono a famiglie di classe media, scarsamente aggregate⁷.

L'andamento discriminante tra maschi e femmine in rapporto alla dimensione innovativa interna alla scuola permette un confronto diretto tra i due campioni (del CFP e del Biennio) e al tempo stesso di attribuire alla presenza femminile un atteggiamento più propulsivo/propositivo.

Stando sempre nel confronto diretto tra i dati dei due campioni troviamo che l'età media degli studenti del Biennio (cfr. Tav. n. 8, p. 100) è inferiore di almeno un anno (e forse anche due) rispetto agli allievi dei CFP (in maggioranza 16/17enni):

- nel presente caso l'ago della bilancia è costituito dai 15enni i quali, oltre ad essere una maggioranza tra le fila di questo campione (38.7%), si caratterizzano per una più grande concentrazione nel 2° anno per un'estra-

⁶ CENSIS (Centro Studi Investimenti Sociali), *XX rapporto/1986 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1986, pp. 186-189.

⁷ « All'interno della scuola secondaria superiore la distribuzione si differenzia alquanto fra i due sessi: in particolare, i maschi si concentrano per oltre la metà negli istituti tecnici e per circa un quarto nell'indirizzo umanistico/scientifico; le femmine per la grande maggioranza risultano iscritte ai licei e soprattutto agli istituti magistrali e solo per un terzo agli Istituti tecnici » (L. BATTISTONI - A. RUBERTO (Ed.), *Percorsi giovanili di Studio e di Lavoro*, Milano, Angeli, 1989, p. 91.

zione sociale piuttosto bassa; i più sostengono di non conoscere i CFP e relative problematiche;

- seguono a ruota (32.6%) i 14enni (e meno), ovviamente del 1° anno, a prevalente indirizzo umanistico/scientifico, con accentuazione di appartenenza a classi medie; non sembrano particolarmente motivati verso un ulteriore innalzamento dell'obbligo;
- chi invece ha spiccate preferenze verso tutto ciò che è sinonimo di innovazione nella scuola è il gruppo dei 16enni (ed oltre =27.5%) il quale presenta al proprio interno una quota non indifferente di studenti (300 sugli 800 circa che compongono il sottogruppo) che ha pensato più volte di abbandonare; la loro estrazione sociale sembra piuttosto modesta.

Il titolo di studio e la professione dei genitori, sia padre che madre, di questi giovani presentano livelli sostanzialmente più elevati, rispetto ai genitori del campione dei CFP:

- per quanto riguarda il titolo di studio, oltre i 2/3 dei padri (67.4%) possiede dall'obbligo in su; il 20.6% ha conseguito la licenza media; il 22.2% un diploma e l'11% la laurea. Al di sotto di questi livelli rimane il 32.5% dei padri, quasi tutti con licenza elementare;
- anche le madri presentano una buona carriera scolastica: se si prescinde da un 35.7% che non ha conseguito l'obbligo, tutte le altre hanno ottenuto titoli di studio che vanno dalla licenza media (32.2%), al diploma di scuola superiore (25.1%), alla laurea (7%);
- la professione del padre rientra tra le variabili incrociate del trattamento statistico in analisi ed è stata suddivisa tra professioni di basso (23.9%), medio (54.1%) ed alto livello (18.6%); coniugata con il titolo di studio del padre risponde all'obiettivo di individuare l'estrazione socio-economica della famiglia degli inchiestati; nel presente caso la distribuzione dei dati secondo i parametri suindicati mostra la provenienza di oltre metà del campione da famiglie dove il padre esercita una professione, di livello medio, medio-alto (impiegati, insegnanti, tecnici specializzati, commercianti...). Al di sopra e al di sotto di questo livello si collocano frange occupazionali proporzionate in quanto a peso numerico ma diametralmente opposte nella posizione sociale: i figli dei funzionari, dirigenti, liberi professionisti sono circa 1/4 del campione e si caratterizzano per un atteggiamento favorevole all'innalzamento dell'obbligo, mentre sono poco propensi all'assolvimento dell'obbligo da parte dei CFP e/o dichiarano di non conoscere la problematica; dal canto loro i figli degli operai e degli

occupati nei servizi di basso livello si mostrano refrattari ad ogni cambiamento dello status quo;

- la professione delle madri sembra invece avvicinarsi di più alle caratteristiche del campione dei CFP in quanto oltre la metà di loro (52.3%) fa la casalinga e/o non esercita alcuna professione: il dato rimane comunque sostanzialmente indicativo della generale condizione occupazionale delle donne italiane e non può essere interpretato semplicemente come indice della loro condizione di classe. Le madri che esercitano una professione di prestigio (dirigenti, libere professioniste...) costituiscono una netta minoranza (3.7%) e tuttavia ci pare importante evidenziare ugualmente la loro presenza in questo campione; anche quelle che esercitano le professioni più modeste non costituiscono tutto sommato una porzione di rilievo mentre risulta consistente la percentuale (11.3%) delle insegnanti e/o delle impiegate di concetto e delle donne inserite nel settore dell'artigianato e del commercio (25.6%).

Da una visione d'insieme dei dati emersi analizzando entrambi i campioni Allievi dei CFP e degli studenti dei primi due anni di scuola delle superiori è possibile identificare alcuni trends di fondo in rapporto alle principali problematiche dell'inchiesta, l'innalzamento dell'obbligo e conseguente assolvimento anche all'interno dei CFP:

- in primo luogo va evidenziato come la problematica sia stata vista in modo differenziato dai soggetti dei due campioni e, all'interno degli stessi, dai ragazzi e dalle ragazze. Nel primo caso, mentre nei CFP si evidenzia su entrambe le questioni un atteggiamento discriminante tra i «Sì» ed i «No», tra coloro che sono a favore e contro l'obbligo con una netta maggioranza di risposte positive (cui fa capo un gruppo di variabili concentrate attorno alla distribuzione per sesso), nel Biennio l'atteggiamento emergente è quello di un «distinguo», che vede il campione sostanzialmente favorevole all'innalzamento (col particolare contributo delle femmine) e al tempo stesso più diviso sull'assolvimento nei CFP, sempre però con una maggioranza assoluta a favore della FP;
- l'altro elemento di rilievo riguarda l'atteggiamento di fondo da parte dei giovani di entrambi i campioni sulla base dell'appartenenza di classe: più si va in alto nello status socio-economico e culturale e più si dimostra un atteggiamento positivo circa l'innalzamento dell'obbligo, e viceversa; tutto questo permette di ipotizzare oggi il recupero del «valore scuola» come strumento di «mobilità sociale»; ipotesi che trova ampio consenso già

- nell'Indagine EVA (1989): « Gli studi sulla stratificazione sociale sembrano aver decentrato in questi ultimi tempi l'importanza del possesso del bene culturale rispetto al capitale economico ed al potere, evidenziando come la risorsa cultura finisca spesso per essere determinante, nella società contemporanea, per l'acquisizione degli altri due fattori di mobilità »⁸;
- infine, un ultimo sguardo ai dati permette di distribuire i campioni secondo l'ottica del « percorso intenzionalmente perseguito » oppure dell'« incidente di percorso ». I maschi, la giovane età, l'indirizzo tipicamente di abilitazione professionale si ritrovano di più nel percorrere e portare a termine un tragitto formativo con un preciso punto di arrivo in un titolo di studio mirato ad una immissione diretta nel mercato del lavoro, per cui una tale « intenzionalità » impedisce loro una presa di coscienza delle problematiche in analisi; le femmine, l'età più elevata, chi ha pensato di abbandonare e/o ha effettivamente abbandonato le superiori guarda all'innalzamento dell'obbligo e alla FP motivato dal bisogno di sopperire alle proprie lacune formative. È possibile ipotizzare già fin da ora il riproporsi di questi opposti trends all'interno del campione nei confronti delle tematiche/problematiche affrontate nell'inchiesta. È secondo questa ottica che d'ora in avanti analizzeremo i dati emersi in ciascuna area.

2.2. Ricostruzione della carriera scolastica

L'indagine EVA⁹ ha messo in evidenza come la permanenza nell'istituzione scolastica o l'entrata nel mercato del lavoro variano fortemente in base al tipo di diploma ottenuto. All'88% di giovani che ogni anno porta a termine la scuola dell'obbligo, non rimane infatti che imboccare due distinti percorsi formativi:

- la maggioranza (81% circa) passa alle scuole superiori, mentre un 7.4% entra nella FP di base;
- la differenza tra i due percorsi consiste nel fatto che i 3/4 degli iscritti ai CFP al termine del curriculum accede direttamente al mercato del lavoro, mentre nelle scuole superiori oltre la metà prosegue gli studi nei corsi universitari, e/o di specializzazione;
- tra le fila degli iscritti alle superiori non va tuttavia trascurata l'aliquota

⁸ L. BATTISTONI - A. RUBERTO (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, cit., p. 275.

⁹ L. BATTISTONI - A. RUBERTO (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, cit., p. 80 ss.

non indifferente di abbandoni (15.7%) che si verifica già nei primi due anni ed il conseguente recupero attraverso percorsi formativi alternativi, tra cui la FP.

Le variabili di status analizzate in precedenza hanno già permesso di accennare al fenomeno. In questa seconda parte approfondiremo meglio i percorsi formativi intrapresi dai giovani di entrambi i campioni, nel tentativo di ricostruire la loro carriera scolastica.

2.2.1. *Il percorso scolastico tra riuscita e rischio di fallimento*

Tra le domande comuni ad entrambi i questionari vi è quella relativa alla valutazione conseguita al termine della scuola dell'obbligo (dom. n. 7.3 del questionario-Allievi CFP e n. 6 del questionario del Biennio):

TAV. N. 9: *Valutazione conseguita al termine della scuola media inferiore*

	CFP %	Biennio %
— sufficiente	67.4	32.3
— discreto	5.8	2.0
— buono	17.3	26.5
— distinto	5.1	18.6
— ottimo	3.5	20.0
\bar{X}	1.70	2.92

La stessa media ponderata (\bar{X}), operata su una scala di valutazione che va da sufficiente a ottimo, attesta della migliore riuscita scolastica degli studenti del Biennio (2.92 =buono) rispetto agli adolescenti che imboccano un percorso formativo a breve termine (1.70 =tra sufficiente e discreto)¹⁰.

Il dato appare per sè scontato, se rapportato ad un andamento generale del rendimento scolastico delle differenti tipologie di alunni ed al tempo stes-

¹⁰ Il confronto diretto con i dati dell'Indagine EVA (1989, p. 99) permette di rilevare un andamento molto simile fra i due campioni di studenti del Biennio: il 60.8% del nostro si colloca tra buono e sufficiente, mentre nell'Indagine EVA è del 62%.

so sembrerebbe indicativo di una stretta correlazione tra l'indirizzo di studi intrapreso ed il background formativo che sta alle spalle di questi giovani¹¹.

Gli elementi di spicco della tav. 9, riguardano:

- la presenza di circa i 3/4 del campione degli allievi della FP (73.2%) tra le valutazioni più basse (sufficiente/discreto) contro appena 1/3 degli studenti del Biennio e, all'opposto, la concentrazione di buona parte di questi ultimi tra le valutazioni ottimali (38.6% contro appena l'8.6% dei primi);
- l'identikit degli alunni di entrambi i percorsi formativi che sono riusciti meglio a scuola, sulla base delle seguenti caratteristiche: in maggioranza ragazze, l'appartenenza alle classi sociali medio-alte¹², l'atteggiamento positivo nei confronti dell'innalzamento dell'obbligo;
- l'identikit degli alunni a rischio di entrambi i percorsi formativi, caratterizzati dal fatto di essere in prevalenza maschi, i più giovani, meno disponibili al cambiamento, con un indirizzo di studi mirato all'inserimento nel settore secondario.

Le domande n. 8 del questionario-Allievi CFP e n. 7 del Biennio mirano ad indagare più in profondità sui possibili insuccessi all'interno della carriera scolastica di questi giovani:

TAV. N. 10: *Bocciature accumulate dagli Allievi e dagli Studenti durante la carriera scolastica (in % e in \bar{X})*

	Allievi CFP %				Studenti Biennio %			
	Mai	1 volta	2 volte	\bar{X}	Mai	1 volta	2 volte	\bar{X}
— alle Elementari	79.1	2.8	.4	1.04	87.8	.8	.2	1.01
— alle Medie	66.4	19.5	3.7	1.30	84.1	6.6	.7	1.09
— alle Superiori	46.1	17.7	5.9	1.42	66.8	16.2	1.8	1.23

¹¹ La stessa Indagine EVA (1989, p. 99) fa rilevare che ad una più alta valutazione riportata agli esami di licenza media ha fatto riscontro una scelta d'indirizzo nella SSS, mentre valutazioni più basse si correlano con l'ingresso nei CFP.

¹² L'Indagine EVA (1989) fa ancora rilevare che «mediamente le donne mostrano una riuscita degli studi alquanto superiore a quella maschile» (p. 99) e al tempo stesso vi è «un'attenzione maggiore da parte delle classi medio-alte, verso corsi che hanno anche sbocchi in professioni di medio-alto livello, vincenti sul mercato del lavoro» (p. 62).

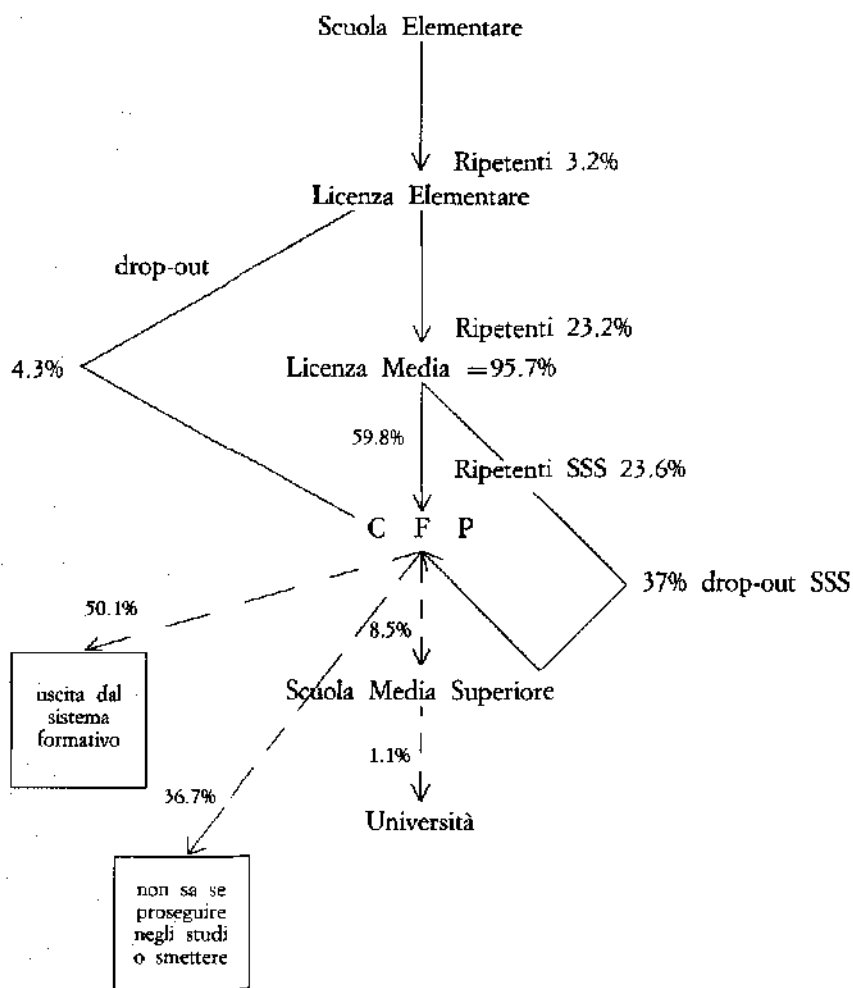
- il confronto diretto tra le medie ponderate dei due campioni conferma ulteriormente il trend emerso in precedenza dal momento che in tutti e tre i cicli di studio gli studenti del Biennio si distinguono per una carriera scolastica meno disseminata di bocciature;
- da rilevare, inoltre, come tali insuccessi se risultano sostanzialmente ridimensionati durante l'assolvimento dell'obbligo, si fanno tuttavia assai più consistenti nel post-obbligo, periodo durante il quale entrambi i campioni annoverano tra le proprie fila una quota non indifferente (ma pur sempre discriminante) di soggetti penalizzati uno o più volte a scuola (il 23.6% degli Allievi-CFP ed il 18% degli Studenti del Biennio)¹³;
- focalizzando l'attenzione sempre sugli alunni con una o più bocciature nel post-obbligo, l'analisi dei dati incrociati permette di evidenziare che si tratta: per gli allievi dei CFP, dei soggetti di maggiore età, che hanno abbandonato le superiori, provenienti dalle classi più abbienti, iscritti prevalentemente a CFP pubblici; per quanto riguarda il Biennio, gli studenti esposti a maggior rischio scolastico si caratterizzano per essere soprattutto maschi¹⁴, di età superiore alla media, di estrazione sociale medio-bassa, frequentanti l'indirizzo tecnico-professionale.

I dati relativi a queste prime due domande ripropongono, nell'insieme, alcuni trends di fondo, in particolare si conferma quanto indicato nella precedente descrizione del campione, e cioè la costante concentrazione di alcune variabili attorno alla distribuzione per sesso, divenuta l'ago della bilancia di un comportamento altrettanto discriminante riferito, nel presente caso, alla riuscita scolastica, nei cui confronti le femmine e relative variabili (classe sociale media o alta, atteggiamento positivo verso l'innalzamento dell'obbligo, ecc.) si riconfermano e/o si attestano su posizioni di migliore riuscita rispetto al resto della popolazione inchiesta.

¹³ Dal confronto con l'Indagine EVA (1989) pp. 108 si rileva che sono stati bocciati: il 29% circa della leva di licenziati di scuola media, circa il 20% dei diplomati ed oltre il 25% dei qualificati dei CFP. Ed inoltre può essere interessante aggiungere che «le percentuali più alte di bocciature caratterizzano la scuola secondaria superiore rispetto alla scuola media» L. BATTISTONI - A. RUBERTO (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, cit., p. 109.

¹⁴ «Fra le donne, la percentuale di bocciature è nettamente inferiore a quella relativa di maschi». L. BATTISTONI - A. RUBERTO (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, cit., p. 108.

2.2.2. La carriera scolastica degli Allievi dei CFP



A quei soggetti che, al termine dell'obbligo, si sono iscritti direttamente alla FP oppure, dopo aver fallito alle superiori, sono stati ricircuitati in un percorso della FP di base, è stato chiesto in primo luogo quale ciclo stavano frequentando (dom. n. 6) e se avevano conseguito la licenza media (dom. n. 7):

Stando alla divisione per cicli, il campione si presenta così distribuito (dom. n. 6):

— I ciclo	= 38.7%
— II ciclo	= 30.2%
— III ciclo	= 9.3%
— IV ciclo	= 12.6%
— post-qualifica	= 4.5%

Un tale andamento dei dati permette alcune osservazioni di fondo:

- in primo luogo appare evidente una prima suddivisione-macro tra gli iscritti ai cicli post-qualifica (4.5%) e tutti gli altri (appartenenti ai cicli di base);
- in rapporto a questi ultimi, c'è da notare la differenza quantitativa che passa tra gli iscritti ai primi due cicli (68.9%) ed i restanti (21.9%): attraverso le variabili incrociate riscontriamo, nel primo caso, una maggiore presenza di ragazze, del Sud e, nel secondo caso, di maschi, di iscritti ai CFP del Nord e del Centro, di tipo pubblico.

La domanda relativa al conseguimento della licenza media (n. 7) non deve apparire nè fuori luogo nè tanto meno scontata, anche se nel presente caso ci siamo imbattuti in un campione che nel 95.7% dei casi è in possesso del titolo di studio della scuola dell'obbligo.

Il rimanente 4.3% si suddivide tra un 2.9% di non risposte e l'1.4% (94 soggetti) che ammettono di non possederlo (per lo più maschi, del settore secondario, di estrazione sociale bassa).

A questo ristretto gruppo del campione è stato chiesto successivamente quale sia stata l'ultima classe frequentata (dom. n. 7.1) e per quali motivi non si sia riusciti a conseguire la licenza media (dom. n. 7.2). Nel primo caso si registra una disseminazione di abbandoni lungo i tre anni delle medie inferiori e ancora prima: c'è chi si è fermato alla V elementare (15%), chi in I media (19%), chi in II (33%) e chi in III (25.5%). Dal che si deduce che la II media appare come un anno particolarmente decisivo per il prosieguo della carriera scolastica dei soggetti a rischio, e comunque il numero degli abbandoni aumenta quanto più ci si avvicina al termine dell'obbligo, un andamento da cui si deduce un analogo aumento delle difficoltà scolastiche.

In proposito, le motivazioni di supporto e/o che spiegano la non riuscita sono essenzialmente di tre tipi, tra loro in rapporto di causa-effetto: la più consistente (53.2%) riguarda la non-voglia di studiare; le rimanenti due si riferiscono alle difficoltà incontrate nello studio (24.5%) e all'incomprensione da parte degli insegnanti (21.3%).

Al 95.7% del campione che invece è in possesso della licenza media è stata rivolta una serie di domande col preciso obiettivo di ricostruire il loro percorso scolastico. In questo modo è emerso che soltanto il 59.8% è passato direttamente dalle medie al CFP, mentre il 37% di questi giovani ha fatto un cammino più lungo del solito, provenendo dalle scuole superiori. Il dato offre una maggiore risonanza se tradotto in cifre: quel 37% comprende 2.496 soggetti provenienti dalle scuole superiori, sul totale dei 6.749 che compongono il campione degli iscritti ai CFP.

Al proprio interno prevalgono interdipendenza/connesione, ossia le ragazze, di età superiore alla media, di estrazione medio-alta, del settore polivalente, caratterizzate da atteggiamento favorevole all'innalzamento dell'obbligo.

La gran parte del gruppo dei 2.496 proviene dagli istituti tecnici (38.3%) e professionali (22.2%); seguono, in misura sempre più ridotta, gli iscritti agli istituti/scuole magistrali (15%), ai licei scientifico-linguistici (5.8%), artistici (4.4%) e classici (2.9%).

La distribuzione in base al contesto dove si è verificato l'insuccesso scolastico (dom. n. 7.4.1) permette di evidenziare una sostanziale identità nella scelta del settore: quasi tutti gli iscritti ai CFP del settore secondario che provengono dalla SSS frequentavano gli ITI e gli IPS; il vero oggetto di cambiamento riguarda la durata del percorso (da quello lungo a quello breve), per cui si potrebbe paradossalmente sostenere che in questo caso l'«intenzionalmente perseguito» e l'«incidente di percorso» fanno parte di un'unica strategia in funzione del conseguimento finale dell'obiettivo: quello di un titolo con accesso immediato al mercato del lavoro.

Stando ai dati relativi all'ultima classe frequentata da questo gruppo alle scuole superiori (dom. n. 7.4.1.1) notiamo che più della metà degli abbandoni avvengono nel I anno del biennio (52%, contro il 15.9% del II anno). Nell'accedere alle superiori i più esposti al rischio di insuccesso sembrano essere i maschi, i più giovani, coloro che si sono successivamente iscritti ad un CFP pubblico, del settore secondario. Un commento a parte riguarda l'aliquota niente affatto trascurabile di coloro che dichiarano di aver frequentato «un altro anno di scuole superiori» diverso dal I o dal II (22.6%): l'identikit operato su questo sottogruppo (ragazze, oltre i 18 anni, del Sud, iscritte ad un CFP polivalente) conferma/convalida ulteriormente la valenza della FP nel venire incontro alle fasce più deboli e marginali della popolazione scolastica.

Le principali motivazioni che hanno sostenuto la scelta iniziale di iscrizione alle superiori riguardano, in graduatoria (dom. n. 7.4.2):

1 — il sentirsi portati per questo tipo di studi	38.3%
2 — la preparazione ad una professione specifica	34.5%
3 — il consiglio dei genitori	18.2%
4 — il consiglio dei professori delle medie	18.2%
5 — l'indecisione nella scelta	15.1%
6 — la facilità negli studi	14.7%

N.B.: La % è superiore a 100, in quanto erano possibili più risposte.

Seguono altre motivazioni, alcune delle quali solitamente esercitano un peso maggiore nella scelta e che nel presente caso sembrano aver avuto un minore riscontro: si tratta in particolare della presenza di amici nella scuola frequentata, accennata appena dal 9% di questo gruppo; lo stesso si può dire per quanto riguarda il fatto di abitare vicini alla scuola (5.3%) e la mancanza di altre opportunità nella scelta (4.8%).

Da rilevare come tra le due principali motivazioni iniziali che hanno condotto all'iscrizione alle superiori (sentirsi portati per questo tipo di studi e la preparazione ad una professione specifica) emergono le variabili di sempre, ossia le ragazze, oltre i 18 anni, del Sud. Il dato permette di sostenere — compatibilmente alla relatività del gruppo in analisi — che anche da una partenza « intenzionalmente perseguita » e supportata da motivazioni « forti » si può arrivare ugualmente ad un « incidente di percorso », dal momento che si ha a che fare con un terreno « minato » da numerosi fattori a rischio di selezione. Vediamo quali.

La tav. 11 ha appunto il compito di evidenziare (in base alla media ponderata) quali fattori hanno minato il percorso scolastico fino a provocare l'« incidente » e, quindi, la selezione scolastica:

TAV. N. 11: *Fattori che hanno inciso maggiormente nell'abbandono delle superiori*
(dom. 7.4.3, in media ponderata)

Fattori PIÙ rilevanti			Fattori MENO rilevanti		
item	descrizione	\bar{X}	item	descrizione	\bar{X}
1	= bocciature	2.62	2	= non aver voglia di studiare	2.64
3	= aver sbagliato tipo di scuola	2.34	4	= insegnanti troppo esigenti	2.65
8	= scuola non corrispondente alle proprie aspettative	2.46	5	= disaccordo con insegnanti	2.80
10	= i CPP sono più rispondenti ai propri bisogni formativi	1.91	6	= lavorare per mantenere la famiglia	3.74
			7	= aver trovato un lavoro soddisfacente	3.64
			9	= disinteresse per la scuola e lo studio	3.14

- è proprio in questo contesto, dove i CFP appaiono come « i più rispondenti ai bisogni formativi » di quella parte di popolazione scolastica che non è riuscita a soddisfare altrove, che abbiamo la prova più palese della loro utilità (item 10; $\bar{X} = 1.91$); una tale esigenza è stata fatta propria ancora una volta dalle variabili che meglio caratterizzano il gruppo dei 2.496 drop-outs delle superiori, ossia le ragazze, del Sud, iscritte nel CFP ad indirizzo polivalente, di età superiore alla media;
- tra le motivazioni « abbastanza » e « poco » importanti si collocano quelle relative ad una scelta sbagliata dell'indirizzo di studi intrapreso (item 3; $\bar{X} = 2.34$), assieme alla « non rispondenza » della scuola alle proprie aspettative (item 8; $\bar{X} = 2.46$), entrambe lamentate dai più giovani, del settore secondario, del Centro; segue, tra le motivazioni che hanno esercitato un peso maggiore, il bagaglio di bocciature di cui sembrano essere state particolarmente penalizzate le ragazze, del Sud, del settore polivalente;
- tutte le altre motivazioni sembrano aver pesato di meno sulla decisione di abbandonare le superiori, in quanto si collocano tra « poco » e « per nulla » importanti; in particolare sono in pochi ad essere stati adescati dal fascino di un lavoro anzitempo; i più dichiarano candidamente il proprio disinteresse per la scuola e per lo studio, mescolato (probabilmente in rapporto di causa-effetto) alla non perfetta intesa con gli insegnanti.

Per cui in ultima analisi si potrebbe supporre che, tra le file di questo gruppo, la mentalità sottesa sia stata quella di « fare un tentativo » nell'imboccare un certo percorso/indirizzo di studi, tenendo come « paracadute », in caso di incidente, la FP.

Nell'ultima parte delle domande dell'area si è inteso sondare le opinioni di questi giovani circa la scuola (dom. n. 9) e sul loro interesse o meno a proseguire negli studi una volta conseguito il diploma di FP di base (domande n. 10 e seguenti).

L'immagine che ne risulta sembrerebbe ridimensionare (se non del tutto almeno in parte) lo stereotipo dell'allievo-CFP, incamminato in una carriera formativa demotivata/costrittiva/ a breve termine. La media ponderata scaturita dalla griglia di valutazione permette infatti di evidenziare ai primi tre posti gli items più positivi, ossia la scuola:

	\bar{x}
Item n. 6 — è una cosa importante nella società	=1.28
Item n. 5 — è uno strumento di valorizzazione	=1.45
Item n. 3 — è un mezzo per far carriera	=1.49

mentre vengono collocati agli ultimi posti gli aspetti impositivi e penalizzanti, come il fatto di considerarla:

	\bar{x}
Item n. 1 — un sacrificio inevitabile	=2.12
Item n. 4 — un'imposizione della società	=2.09
Item n. 2 — un mezzo per guadagnarsi da vivere	=1.79

Ad evidenziare gli aspetti positivi della scuola contribuiscono nonostante tutto ed in modo determinante le ragazze e relative variabili, in pratica la parte del campione che dalle superiori è precipitata nella FP di base dopo aver subito numerosi insuccessi nella carriera scolastica.

Ora è difficile immaginare quali fattori siano intervenuti nel produrre un atteggiamento sostanzialmente favorevole verso la scuola da parte di un utente che solitamente si è sempre mantenuto su posizioni « difensive » nei confronti del processo formativo, considerato come un passaggio obbligato, una specie di « forca caudina », per ottenere quel tanto ambito « nulla osta » d'ingresso al mercato del lavoro. E tuttavia l'immagine positiva verso la scuola viene alquanto ridimensionata nella domanda successiva che misurava quanti effettivamente intendevano proseguire negli studi dopo aver conseguito il diploma nella FP (dom. n. 10).

Soltanto l'85% del campione (577 sul totale dei 6.749), infatti, è già fin da ora deciso a passare alle superiori (maschi, del settore secondario, di estrazione sociale medio-alta, favorevoli all'innalzamento dell'obbligo fino a 18 anni); il 36.7% non si sente in grado di dare una precisa risposta in merito (i più giovani, del Nord, del settore secondario), mentre una metà esatta del campione (50.1%) è determinata a finire gli studi una volta conseguito il diploma nella FP di base.

Ai 577 disposti a proseguire negli studi si è poi chiesto a quale indirizzo di studi pensavano di iscriversi (dom. n. 10.1) e per quale motivo (dom. n. 10.2).

Nel primo caso si ripropone il cammino inverso intrapreso dai drop-

puts della secondaria: trattandosi di una maggioranza di iscritti nel CFP del settore secondario, il loro obiettivo è di andare a riconfluire in un indirizzo di studi pertinente al ramo, di conseguenza la maggior parte predilige gli istituti tecnici (39.3%) e professionali (33.8%). Il resto del gruppo si disperde in tanti indirizzi di studio, in numero poco consistente.

Le motivazioni di supporto ad un eventuale passaggio alle superiori riguardano, in graduatoria (dom. n. 10.2):

— il garantirsi una carriera	54.2%
— il completamento della FP	52.9%
— una base culturale più solida	52.3%
— il diploma di SSS	42.5%

Sono in pochi ad avere l'obiettivo di proseguire negli studi fino all'università (1.1%).

Decisamente assai più ampia e consistente la gamma delle motivazioni di chi ha deciso di chiudere il proprio ciclo formativo nei CFP (dom. n. 10.3). Nel presente caso abbiamo a che fare con 3.381 inchiestati (il 50.1% del totale), così distribuiti (cfr. tav. 12).

TAV. N. 12: *Motivi per cui non si intende proseguire gli studi nelle scuole superiori, una volta conseguita la qualifica nei CFP (dom. n. 10.3)*

— finire per cominciare subito a guadagnare	55.2%
— la FP garantisce una preparazione sufficiente ad entrare nel mercato del lavoro	35.9%
— non piace studiare	30.5%
— nella FP si trova già tutto quello che la scuola in generale dà	23.1%
— la scuola non insegna a lavorare	19.1%
— la FP favorisce la formazione della personalità	18.9%
— finire per aiutare economicamente la famiglia	12.3%
— avere avuto una brutta esperienza scolastica	11.0%
— la scuola di oggi è inutile	6.1%

N.B.: Le % sono superiori a 100, in quanto erano possibili più risposte.

L'atteggiamento di fondo del campione, sotteso alla graduatoria, sembrerebbe indicare che dalla scuola superiore non ci si può aspettare più di

quanto la FP già offre. Anche in questo caso, tuttavia, i lati più negativi della scuola vengono quasi del tutto trascurati (la scuola è inutile, l'aver fatto una brutta esperienza scolastica, vengono all'ultimo posto in graduatoria), mentre tutta l'attenzione va al fatto di aver ricevuto una preparazione sufficiente che permette già di entrare nel mondo del lavoro e di cominciare a guadagnare, che è poi l'istanza primaria di questo gruppo.

* * *

Volendo riassumere, nella scia dell'Indagine EVA, i principali percorsi formativi intrapresi dai componenti il campione degli allievi-CFP, otteniamo lo schema della pag. sg.

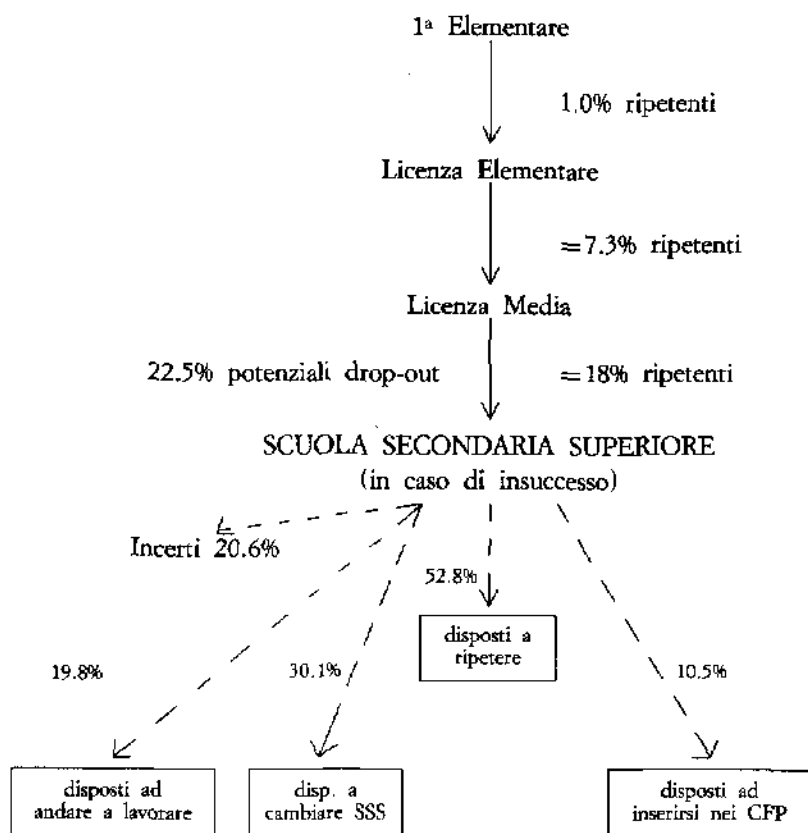
- nella fase dell'obbligo, il 95.7% di questo campione è arrivato alla licenza media senza aver abbandonato, a parte il numero di coloro che hanno ripetuto (il 20% circa) e quella minoranza (4.3%) che non è riuscita a conseguire la licenza; questi ultimi vanno considerati dei drop-outs a tutti gli effetti;
- nella fase del post-obbligo, il 59.8% ha proseguito «intenzionalmente» un percorso a termine nei CFP; mentre per il 37% di questo campione il dramma è cominciato alle superiori, con ripetuti insuccessi fino all'«incidente» e in tale caso il CFP ha avuto la funzione di «recupero»;
- fino a questo punto è stato tracciato (con linea continua) il passato-presente del percorso formativo; la linea tratteggiata, invece, sta ad indicare i percorsi futuri da parte di una minoranza del campione: l'8,5% intende proseguire nelle superiori e l'1.1% vuole arrivare fino all'università. Dei rimanenti, una parte (36.7%) non sa ancora cosa farà al termine della FP di base, mentre il 50.1% di questo campione è già «intenzionato a porre fine» al proprio percorso formativo.

2.2.3. *La carriera scolastica degli studenti del Biennio*

Il percorso formativo degli studenti del Biennio si presenta meno articolato e assai più lineare di quello degli Allievi-CFP, a prescindere dal bagaglio di bocciature che anche in questo contesto non si sono fatte attendere e che ammontano globalmente al 18% dei casi (cfr. in proposito la Tav. 10). Dalla Tav. 9 è emerso anche che il campione in analisi ha riportato in media valutazioni più alte, al termine della scuola dell'obbligo.

Pur possedendo quindi una base più vantaggiosa, il passaggio alle superiori non è stato del tutto indolore per circa uno su quattro degli inchiestati.

I dati relativi alla dom. n. 8, infatti, hanno portato ad evidenziare dei « ripensamenti » in rapporto all'indirizzo di studi scelto da parte del 22.5% degli studenti del campione (cfr. schema di p. 108) si tratta dei maggiori di età (tra 16 e 20 anni), dell'indirizzo tecnico-scientifico, degli iscritti al II anno; si potrebbe a ragione supporre (ma non abbiamo dati disponibili a dimostrarlo), che tra le fila di questo particolare gruppo vadano annoverati i soggetti che hanno già alle spalle fallimenti scolastici.



A questo gruppo a rischio è stato chiesto successivamente di indicare le motivazioni che hanno maggiormente pesato sul ripensamento (dom. n. 8.1). La domanda è del tutto simile all'altra utilizzata nel questionario Allievi-CFP (cfr. tav. 13), con la differenza che in quella circostanza si è trattato di studenti che hanno effettivamente abbandonato il Biennio per poi iscriversi nel CFP.

TAV. N. 13: *Fattori che hanno inciso sull'intenzione di abbandonare il Biennio: dati a confronto tra la dom. 8.1 del q. Biennio e la 7.4.3 del q. Allievi-CFP (in media ponderata)*

Item	Descrizione	Biennio \bar{X}	CFP \bar{X}
1	— sono stato bocciato	3.20	2.62
2	— non avevo voglia di studiare	2.40	2.64
3	— avevo sbagliato tipo di scuola	2.83	2.34
4	— gli insegnanti erano troppo esigenti	2.71	2.65
5	— non andavo d'accordo con uno o più insegnanti	2.94	2.80
6	— la mia famiglia aveva bisogno che andassi a lavorare	3.75	3.74
7	— avevo trovato un lavoro che mi soddisfaceva	3.62	3.64
8	— quel tipo di scuola non corrispondeva alle mie aspettative	2.77	2.46
9	— non mi interessava più né la scuola né lo studio	2.75	3.14

Il confronto diretto tra le medie dei due campioni permette di evidenziare quanto segue:

- c'è da rilevare in primo luogo che la graduatoria già emersa nella Tav. 12 (relativamente al campione-Allievi) appare ora alquanto diversa. Mentre prima la variabile di maggior peso nel provocare il passaggio dalle superiori ai CFP è stata lo sbaglio di indirizzo (a prescindere dal fatto che i CFP sembravano «più rispondenti ai propri bisogni di formazione» — item n. 10, che ovviamente non poteva essere presente nella domanda in analisi), nel caso attuale tale consapevolezza ($\bar{X} = 2.83$) si combina con alcune problematiche di ordine personale (disinteresse per la scuola e lo studio, $\bar{X} = 2.40$ e 2.75 , rispettivamente) e relazionale (disaccordo con gli insegnanti, $\bar{X} = 2.71$). Tutto sommato, però anche le problematiche di questo tipo non hanno esercitato un peso tale da provocare «l'incidente di percorso» (l'ago della media, infatti, è spostato verso il «poco importante», per cui ci pare di poter dire che, a parità di problematiche, ciò che ha avuto buon gioco garantendo la tenuta di questo gruppo è stato il «minor peso» esercitato dalle stesse);
- appaiono molto deboli, ai fini dell'abbandono, ragioni di tipo economico-familiare e di impiego nel lavoro, messe anche in questo caso all'ultimo posto coerentemente a quanto già emerso tra gli Allievi-CFP;
- un'ultima osservazione va riferita al poco peso esercitato dalle bocciature ($\bar{X} = 3.20$), variabile che disconferma almeno in parte quanto presuppo-

sto in precedenza a prescindere dal gruppo degli ultrasedicenni che l'hanno particolarmente accentuata.

I percorsi futuri di questo campione vengono illustrati nelle dom. nn. 9 e 10. Nel primo caso è stato chiesto loro che soluzioni intenderebbero adottare qualora si dovessero verificare ulteriori difficoltà negli studi:

- l'andamento dei dati della dom. n. 9 permette di rilevare che oltre la metà del campione (52.8%) è disposto a ripetere l'anno piuttosto che abbandonare gli studi, oppure a cambiare scuola e/o indirizzo scolastico;
- l'abbandono è una soluzione prevista soltanto da una minoranza del campione e si suddivide in due strategie tipiche d'intervento: l'uscita definitiva dal sistema formativo per andare a lavorare (19.8%), oppure il riflusso nella FP di base (10.5%); in entrambi i casi abbiamo a che fare con una maggioranza di maschi, i più grandi, dell'indirizzo tecnico-scientifico, di estrazione sociale bassa;
- l'indecisione sulle scelte da fare al verificarsi di ulteriori difficoltà scolastiche viene manifestata da uno su quattro degli inchiestati (20.6%): in questo caso prevalgono le ragazze, i maggiori di età, gli inchiestati del Sud.

Le principali motivazioni che hanno supportato la scelta di iscriversi al tipo di scuola frequentato, riguardano (dom. n. 10):

TAV. N. 14: *Motivi di iscrizione alla scuola frequentata*
(dati a confronto tra la dom. 10 del q. Biennio e la 7.4.2 del q. Allievi-CFP, in %)

Item	Descrizione	Biennio %	CFP %
1.	perché era una scuola vicino a casa	9.1	5.3
2.	per consiglio dei genitori	25.4	18.2
3.	per consiglio dei professori delle medie	24.1	18.2
4.	per consiglio dell'orientatore/psicologo	2.7	1.6
5.	mi sentivo portato per quel tipo di studi	60.5	38.3
6.	la scuola era frequentata dai miei amici	9.7	9.0
7.	perché pensavo fosse una scuola non difficile	12.2	14.7
8.	non sapevo cosa scegliere ed ho provato con questa	8.1	15.1
9.	in mancanza di altre opportunità	4.1	4.8
10.	perché pensavo che mi preparasse ad una professione	47.8	34.5

N.B.: La percentuale è superiore a 100, in quanto erano possibili più risposte.

- il sentirsi portati per quel tipo di studi (60.5 e 38.3%, rispettivamente) e la preparazione specifica ad un mestiere (47.8 e 34.5%) sono le due alternative da entrambi i campioni messe al primo posto in assoluto; è possibile riscontrare, sottesa ai due items, una dimensione comune basata sulla ricerca/acquisizione di una professionalità specifica;
- seguono, in parallelo, motivazioni collegate all'orientamento nella scelta degli studi da parte sia dei genitori che degli insegnanti;
- tutti gli altri fattori sembrano aver avuto poca incisività nella scelta effettuata; in particolare si sono dimostrate deboli, come già emerso nel campione degli Allievi, motivazioni legate alla presenza di amici nella stessa scuola ed altre opportunità (vicinanza della scuola all'abitazione, facilità dei corsi, ecc.).

Riassumendo, il percorso formativo degli studenti del Biennio può essere quindi così schematizzato (cfr. pag. 116).

L'«intenzionalità del percorso appare evidente dal grafico riportato sopra e dalla «scommessa» sul comportamento futuro, in caso di difficoltà: i più, infatti, intendono proseguire a tutti i costi gli studi per arrivare a conseguire almeno il diploma. Non rientrava comunque nei nostri interessi indagare sul «dopo»: dall'indagine EVA sappiamo che il 46.6% dei diplomati delle scuole superiori esce dal sistema formativo dopo aver conseguito il titolo.

I soggetti a rischio di drop-outs sono un terzo circa e si orientano, in caso di difficoltà, verso due soluzioni tipiche: uscita definitiva dal sistema formativo o rientro nel circuito formativo grazie alla FP di base, secondo quanto già intravisto nel campione degli Allievi.

Al termine di questa analisi dei percorsi formativi dei giovani appartenenti ai due campioni è possibile fare alcuni utili confronti e riflessioni:

- la maggior parte dei giovani di entrambi i campioni fa capo ad un percorso formativo «intenzionalmente perseguito» e, in quanto tale, rispondente a caratteristiche tipiche, sia che si tratti dei CFP, (quindi, un percorso «a breve termine» con destinazione diretta sul mercato del lavoro) che del Biennio, (dove sembra prevalere per i più un iter formativo di lunga durata, con appendice nell'università);
- ciò che invece richiama l'attenzione è quella parte di giovani caratterizzata da esperienze a rischio a causa delle difficoltà incontrate lungo il percorso (bocciature, età superiore alla media, ecc.). C'è da rilevare in primo luogo come tale «rischio» si sia manifestato in entrambi i campioni

all'interno della SSS e vada collegato alla ricerca di un'identità professionale tramite un titolo di studio comunque convalidato, anche se offerto da una scuola di serie «B».

L'interrogativo di fondo quindi riguarda le variabili intervenienti nel determinare la sostanziale differenza tra il gruppo-a-rischio-di-«ripensamento» dell'attuale indirizzo di studi e quello che invece è già stato vittima di un «incidente». Sulla base delle considerazioni finora effettuate ci pare di poter sostenere che nell'imbocco dei percorsi formativi alternativi gioca la qualità dell'offerta formativa («i CFP sono più rispondenti ai propri bisogni formativi») almeno per un'aliquota non indifferente di drop-outs che vede nei CFP la «scorciatoia» più diretta verso il mercato del lavoro.

In entrambi i casi la FP assolve ad un preciso compito formativo rispetto a quella parte di popolazione scolastica a rischio (tra «ripensamento» ed effettivo «incidente») che riguarda oltre un terzo dei circa 3.000 giovani della SSS.

Per cui, in definitiva, la convalida delle motivazioni iniziali e, quindi, di un percorso «intenzionalmente perseguito» in funzione di una professionalità terminale, da un lato e, dall'altro, i fattori atti a rimotivare il risentimento — di chi ha fallito — in un circuito formativo dello stesso tipo di quello dove ha avuto origine l'insuccesso, costituiscono degli elementi che permettono di prendere in considerazione la validità della spendibilità dell'obbligo nei CFP e/o per lo meno di ritenerli come il percorso più idoneo/invitante/accattivante per una frangia non indifferente di popolazione scolastica, e quindi di assegnare loro il ruolo di canale formativo a tutti gli effetti, alla pari e in alternativa a quello scolastico.

2.3. Valutazione della scuola frequentata

Allo studio sui percorsi formativi di questi giovani, misto di «intenzionalità», «ripensamenti», «incidenti», è stata fatta seguire una serie di domande mirate a valutare i vari aspetti della struttura educativa d'insieme, ossia la scuola frequentata, gli insegnanti, i programmi, le metodologie d'insegnamento, ecc. Alcune di queste domande sono comuni ad entrambi i questionari, altre sono indirizzate a valutare aspetti peculiari di ciascun settore formativo.

2.3.1. *Il mondo della scuola visto dalla parte degli Allievi dei CFP e degli studenti del Biennio*

Le domande comuni ad entrambi i campioni riguardano la valutazione della scuola frequentata e del corpo docente. Nel primo caso si è voluto misurare il grado di soddisfazione degli utenti nei confronti di particolari aspetti della formazione/istruzione ricevuta.

Il confronto diretto tra i due campioni si presenta in alcuni casi molto simile ed altamente differenziato in altri:

- la somiglianza si verifica soprattutto nei confronti dell'identica posizione assunta riguardo all'item 7, sia in rapporto alla graduatoria (al 1° posto in assoluto in entrambi i campioni) che nella media riportata (1.60). Tale item, pur nella diversa versione/accezione, prende in considerazione il conseguimento del titolo di studio/qualifica: il semplice fatto che nel presente contesto d'indagine non abbia rivali nella classifica delle preferenze ci pare indicativo di altrettanta intenzionalità nell'aver intrapreso l'attuale percorso formativo, a breve o a lungo termine che sia. I più soddisfatti della scelta fatta si sono dimostrati, all'interno della FP: i maschi, i giovanissimi, del Centro, del settore terziario, contrari all'innalzamento dell'obbligo; e per il Biennio: anche in questo caso i più giovani, del Nord, dell'indirizzo tecnico-professionale, di estrazione sociale alta, quelli che ovviamente non hanno mai provato dei «ripensamenti»;
- i due campioni si rassomigliano nelle medie che riguardano: la preparazione dei docenti (item 9; $\bar{X} = 1.76$ per gli Allievi CFP e 1.81 per il Biennio), il modo di fare formazione/insegnare (item 8; $\bar{X} = 1.91$ e 2.05, rispettivamente), il rapporto con gli operatori/insegnanti (item 2; $\bar{X} = 1.94$ e 2.05), la brevità del corso/durata degli studi (item 6; $\bar{X} = 1.97$ e 1.92). In quest'ultimo caso un maggiore grado di soddisfazione viene manifestato dagli studenti del Biennio piuttosto che da quelli della FP, dato che ancora una volta attesta (anche se indirettamente) della preferenza per la prerogativa di «brevità» da parte degli iscritti alla FP. Questi ultimi a loro volta si distinguono dai primi per un maggiore grado di soddisfazione nei riguardi dei docenti, della loro preparazione, del loro modo di insegnare;
- i due campioni presentano comunque notevoli diversità in rapporto ai rimanenti aspetti dell'area scolastico-formativa. Tra gli elementi dove lo scarto tra le medie è sinonimo di altrettanta divergenza di opinioni vi è quello relativo alla preparazione al lavoro (item 1): prerogativa che nel

- campione degli Allievi CFP viene considerata gratificante alla pari della qualifica ($\bar{X} = 1.61$, al secondo posto in assoluto), mentre viene indicata come assai « poco soddisfacente » da parte degli studenti del Biennio ($\bar{X} = 2.22$). Seguono: l'organizzazione delle attività all'interno del CFP/scuola (item 3; $\bar{X} = 2.04$ e 2.41 , rispettivamente), l'orientamento scolastico-professionale (item 4; $\bar{X} = 1.79$ e 2.21), la partecipazione alla vita del Centro/scuola (item 10; $\bar{X} 2.04$ e 2.22), il cambio e l'aggiornamento (item 11; $\bar{X} = 1.92$ e 2.32). Là tuttavia dove i due gruppi fanno osservare la maggiore distanza è sulle strutture/attrezzature interne ai distinti contesti formativi (item 5; $\bar{X} = 1.81$ e 2.72): il dato (messo al III posto dagli Allievi CFP e all'ultimo posto nella scala di soddisfazione operata dagli studenti del Biennio), è sinonimo di altrettanta distanza tra teoria e prassi all'interno dei due distinti canali formativi e sembrerebbe giustificare certi « ripensamenti » provenienti dagli istituti tecnico-professionali;
- un'ultima differenza tra i due campioni va riscontrata nella graduatoria interna agli aspetti più gratificanti della scuola frequentata. Gli Allievi dei CFP traggono il maggior grado di soddisfazione, in primo luogo, dalla qualifica; cui segue, quasi a pari merito, la formazione al lavoro e la preparazione dei docenti. Anche gli studenti del Biennio partono dal titolo di studio, ma al secondo posto mettono la preparazione dei docenti e al terzo la durata degli studi. La divergenza verificatasi al secondo e terzo posto permettono alcune utili riflessioni: i docenti godono di una forte stima, da parte di entrambe le utenze, per la loro preparazione (tale stima viene più accentuata tra gli studenti del Biennio); la presenza, inoltre, ai primi tre posti, della preparazione al lavoro (al I posto nel campione Allievi CFP) e della durata degli studi (al III posto nel Biennio) è sinonimo di altrettanti obiettivi diversi in rapporto ai due distinti percorsi.

L'andamento d'insieme, emerso all'interno dei risultati ottenuti dai due gruppi di utenti permette di rilevare che, se si prescinde dall'aspetto della « brevità », in tutti gli altri casi il campione degli Allievi dei CFP si trova su posizioni dell'« abbastanza soddisfacente », mentre quello del Biennio è più spostato verso il « poco »; ciò che permette di attribuire a questi ultimi un generale abbassamento del livello di gratificazione su tutto il fronte delle questioni affrontate. Rovesciando i termini del confronto, la FP soddisfa in misura maggiore degli altri indirizzi scolastici. Tra i più soddisfatti degli iscritti ai CFP, emergono in forma assai accentuata/discriminante, i giovanissimi (ossia coloro che hanno intenzionalmente perseguito tale percorso), mentre tra i

meno gratificati del Biennio emergono, sempre in forma assai accentuata/discriminante, coloro che hanno avuto dei «ripensamenti».

La successiva domanda, comune ad entrambi i campioni, intendeva portare ad una valutazione dettagliata dei rispettivi insegnanti, basata sui diversi aspetti della loro attività formativa.

Emergono ai primi due posti, in ambedue i gruppi, gli items 2 («favoriscono l'apprendimento degli allievi»: $\bar{X} = 1.40$ e 1.66 , rispettivamente) e 3 («hanno un'ampia cultura»: $\bar{X} = 1.41$ e 1.47). In altre parole viene restituito al docente ciò che più di tutto corrisponde allo stereotipo del suo ruolo professionale. In rapporto a questi primi dati, tuttavia, vanno avanzate alcune osservazioni di fondo:

- anzitutto la distanza tra le medie dei due campioni è notevole, in particolare per quanto riguarda lo sforzo di favorire l'apprendimento degli studenti, più avvertito dagli iscritti ai CFP; sul fatto poi di possedere una cultura ampia, il dubbio più grosso deriva invece proprio dagli Allievi CFP, i quali in misura di uno su quattro si astengono dal dare una valutazione in merito;
- sul terzo item in graduatoria riscontriamo invece una divergenza nell'impostazione delle preferenze dei due gruppi: gli Allievi CFP sostengono di essere in grado di stabilire un buon dialogo con i propri insegnanti, al punto che l'apposito item (n. 6) sta a pari merito con quello riguardante la facilitazione dell'apprendimento ($\bar{X} = 1.40$); dal canto loro gli studenti del Biennio tengono a sottolineare la capacità dei propri docenti nel mantenere la disciplina (item 9; $\bar{X} = 1.66$);
- le rimanenti connotazioni attribuite ai docenti risultano in genere più spostate verso il «parzialmente vero»; tuttavia va fatto notare come il campione degli Allievi CFP pur presentando in genere medie (valutazioni) più positive nei confronti degli insegnanti manifesta, al tempo stesso, un maggior numero di astensioni (tra «non risposte» e «non so»): queste, oltre all'item già citato (n. 3), si verificano nei confronti dell'alternativa 5 («sono socialmente impegnati» che presenta una presa di distanze da parte di un'aliquota non indifferente di entrambi i gruppi, 39.7 e 45.8%, rispettivamente), della 7 («sono mentalmente aperti»: 20.3 e 15.9%) e della 8 («sanno valutare con imparzialità», con 27.4 e 17.1% di astenuti);
- il gruppo del Biennio dal canto suo riporta delle medie che in certi casi oltrepassano il limite del «parzialmente vero» per inoltrarsi a tutto campo nell'area del «falso»: la problematica in questo caso riguarda «la

comprensione delle esigenze degli studenti» (item 4; $\bar{X} = 2.12$). In altri termini, la maggioranza degli studenti del Biennio sembra stigmatizzare i propri docenti come assai poco comprensivi e per di più parziali; fattori che assai probabilmente vanno poi a pesare sui «ripensamenti» fino a scaturire nell'«incidente»: una prova diretta la troviamo in questo caso nel fatto che della parzialità dei giudizi e dell'incomprensione si lamenta più di ogni altro chi ha più volte pensato di abbandonare la SSS.

In ultima analisi, volendo dare una valutazione complessiva sul modo di considerare i propri docenti da parte dei gruppi di giovani interessati dall'indagine, ci pare di poter sostenere che tra le due parti in causa si è instaurato un rapporto sostanzialmente buono, all'insegna della collaborazione e della reciproca intesa. Condizioni migliori di accordo si verificano tuttavia all'interno della FP piuttosto che nella SSS. Lascia comunque piuttosto perplessi quella percentuale non trascurabile di astenuti tra le fila degli iscritti ai CFP: attraverso i dati incrociati assumono connotazioni di rilievo, in rapporto alla problematica, gli iscritti ai CFP pubblici, del settore polivalente; non riusciamo tuttavia a ricostruire le ragioni della loro presa delle distanze e/o della loro mancata valutazione in merito.

2.3.2. *Valutazione della FP di base*

Rimanendo sempre all'interno dell'area delle valutazioni della formazione ricevuta, passiamo adesso in rassegna le domande pertinenti a ciascun gruppo di studenti. Dagli iscritti alla FP si è voluto sapere in primo luogo se sarebbero ancora disposti a fare la stessa scelta, potendo tornare indietro (dom. n. 11), quali motivazioni hanno supportato la scelta iniziale (dom. nn. 12 e 13) e come valutano la preparazione specifica data nei CFP (dom. n. 14).

In rapporto ad un possibile pentimento nei confronti della scelta fatta otteniamo un ulteriore consenso all'ipotesi di un percorso formativo «intenzionalmente perseguito» (cfr. tav. n. 15 p. 125):

- soltanto il 16.5% degli Allievi, infatti, non si iscriverebbe più ad un CFP: tale pentimento scaturisce in particolare dalle fila dei maschi, di estrazione sociale superiore alla media, appartenenti a CFP pubblici, favorevoli al prolungamento dell'obbligo fino a 18 anni e all'assolvimento di tale compito da parte dei CFP;
- l'altra parte del campione si suddivide tra chi è pienamente conforme con la scelta fatta (una netta maggioranza, senza particolari connotazioni

TAV. N. 15: *Quantità, potendo tornare indietro, si inserirebbero di nuovo in un CFP* (dom. 11 del q. Allievi CFP)

	Tot.	Zona Geografica			Tipo CFP		Sesso		Classi di età			Professione Padre			Età fine obbligo		
		Nord	Centro	Sud	Pub- blico	Conven- zionato	M	F	13-15 anni	16-17 anni	oltre 18 a.	Bassa	Media	Alta	14 anni	16 anni	18 anni
1. NO	16.5	16.1	17.1	16.4	18.3	15.9	18.9	13.8	15.9	17.8	14.9	16.3	16.1	18.2	15.6	14.9	21.4
2. Sì ma in altro settore	17.9	14.0	17.6	23.2	17.0	18.4	15.9	20.2	16.9	17.4	20.3	18.3	17.1	18.4	17.1	17.5	19.9
3. Sì, nello stesso settore	62.2	67.0	61.6	56.7	60.5	62.6	62.4	62.2	63.6	61.1	62.0	62.3	63.8	61.2	63.9	64.7	55.8
4. Non risposto	3.4	2.9	3.7	3.7	4.2	3.1	2.8	3.8	3.6	3.2	2.8	3.1	3.0	2.1	3.4	2.9	2.8

TAV. N. 16: *Aspetti della formazione data nei CFP che vengono valutati di più* (dom. 14 del q. Allievi in media ponderata)

	Tot.	Zona Geografica			Settore CFP			Tipo CFP		Sesso		Classi di età			Professione Padre			Età fine obbligo		
		Nord	Centro	Sud	Secun- dario	Terzia- rio	Poli- val.	Pub- blico	Conven- zionato	M	F	13-15 anni	16-17 anni	Oltre 18 a.	Bassa	Media	Alta	14 anni	16 anni	18 anni
1. L'area della cultura generale	1.76	1.73	1.76	1.79	1.72	1.68	1.83	1.83	1.74	1.79	1.72	1.66	1.75	1.90	1.75	1.76	1.82	1.74	1.74	1.81
2. L'area tecnico-pratica	1.39	1.35	1.34	1.47	1.30	1.35	1.49	1.42	1.38	1.35	1.44	1.33	1.37	1.51	1.39	1.37	1.42	1.37	1.36	1.50
3. L'area scientifica	2.16	2.09	2.21	2.22	1.98	2.20	2.31	2.27	2.14	2.10	2.23	2.04	2.17	2.31	2.15	2.16	2.25	2.12	2.17	2.21
4. Lo sviluppo delle abilità pratiche	1.40	1.37	1.37	1.47	1.32	1.35	1.51	1.43	1.40	1.38	1.43	1.34	1.38	1.52	1.41	1.39	1.40	1.41	1.38	1.47
5. La preparazione a saper fare il proprio lavoro da solo	1.44	1.40	1.40	1.52	1.38	1.39	1.52	1.43	1.44	1.43	1.45	1.30	1.40	1.58	1.44	1.43	1.47	1.41	1.43	1.56
6. La preparazione a saper fare il proprio lavoro con altri	1.57	1.57	1.51	1.62	1.60	1.46	1.60	1.55	1.58	1.56	1.58	1.55	1.55	1.62	1.58	1.56	1.57	1.54	1.59	1.62
7. La preparazione ad impegnarsi nel campo sociale e sindacale	2.01	2.00	1.99	2.04	1.98	1.93	2.08	2.18	1.97	2.06	1.96	1.93	2.01	2.12	2.00	2.01	2.07	2.02	1.97	2.11

— 62.2%) e chi invece vorrebbe cambiare qualifica, pur rimanendo all'interno della stessa struttura (17.9% — figura emergente di questo disagio è la donna, del Sud, del settore terziario o polivalente, di età superiore alla media, favorevole all'innalzamento dell'obbligo).

In pratica, quindi, il disagio (parziale o totale) riscontrato dei CFP sulla base delle scelte di indirizzo fa capo ai due assi portanti del campione degli Allievi, distribuiti attorno alla variabile sesso, a sua volta contornata da precise connotazioni al seguito: chi ha avvertito maggiormente il peso negativo della scelta compiuta e/o vorrebbe seguire un percorso formativo più lungo ed articolato sono i maschi, mentre le ragazze sembrano più conformi con l'opzione fatta, in quanto forse avvertono di più la mancanza di alternative nell'iter educativo intrapreso; tale disagio trova ulteriore conferma nella caratteristica di provenire, la più parte, dalle regioni del Sud, dove la FP stenta a decollare e/o trova particolari difficoltà ad affermarsi.

Le motivazioni che all'inizio hanno supportato l'iscrizione ai CFP riguardano, in graduatoria (dom. n. 12):

- il lavoro che piace, la garanzia di trovare lavoro ed una formazione di tipo prettamente pratico corrispondono alle intenzioni di fondo di chi intende imboccare la strada della FP¹⁵;
- tali spinte motivazionali non provengono né dai genitori (se non per una ridotta aliquota del campione), né tanto meno dagli insegnanti e neppure dalla presenza di amici, ma sono piuttosto il risultato di una scelta del tutto personale, funzionale agli obiettivi primari espressi sopra e che trova nella FP il veicolo più immediato/idoneo al loro conseguimento; da questo punto di vista, la FP si connota ancora una volta come percorso « intenzionalmente perseguito »;
- non manca tuttavia chi ne accentua la funzione di recupero (item 10; =52.6%) fatta propria, oltre che da coloro che hanno abbandonato le superiori, anche da una maggioranza di ragazze e relative variabili; e chi invece si sofferma a considerare tanto la « brevità » (60.7%) che la « facilità » (51.6%) del programma formativo, elementi ovviamente da contrapporre ad un presupposto maggiore impegno nella SSS (tali aspetti sembrano essere preferiti ancora una volta dalle ragazze, del Centro);

¹⁵ « Si nota [...] almeno in alcune fasce giovanili, la tendenza a finalizzare il proprio ciclo formativo in funzione di una propria visione del mondo del lavoro o di un proprio progetto di carriera ». L. BATTISTONI - A. RUBERTO (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, cit., p. 112.

- i rimanenti due elementi si caratterizzano per essere entrambi accomunati dalla variabile « appartenenza ai CFP pubblici/convenzionati » per essere inoltre tra loro contrapposti e diversamente accentuati dagli inchiestati: il primo, la fama di « serietà » di cui gode la struttura (63.2%) rientra tra le più alte preferenze di chi intende iscriversi ai CFP, mentre la « mancanza di alternative » (18.4%) viene al penultimo posto nella classifica delle motivazioni. In rapporto a queste ultime ciò che gioca di più come anticipato è il tipo diverso di gestione dei CFP: a godere della stima di « serietà » sono i CFP degli Enti convenzionati (66.4%, contro 49% di quelli pubblici), mentre la mancanza di alternative viene maggiormente accentuata dagli iscritti ai CFP pubblici.

La stessa domanda (n. 13 — decurtata degli items 6 e 10) è stata successivamente rivolta soltanto agli iscritti al III ciclo ed oltre, nel tentativo di portare ad evidenziare l'evoluzione delle motivazioni durante la FP e l'incidenza della FP sull'eventuale sviluppo:

- c'è da rilevare in primo luogo la presenza di un buon 55-60% di NR, ad indicare che gli iscritti al III ciclo ed oltre sono attorno al 40% di questo campione;
- passando quindi ad esaminare la graduatoria delle preferenze anche in questo caso emergono ai primi posti le stesse motivazioni indicate nella domanda precedente, in posizione lievemente invertita, ossia: il più facile reperimento di un lavoro iscrivendosi ai CFP (36.7%), un lavoro che piace (36.3%), una formazione pratica (32.6%);
- seguono, tra le motivazioni che rendono appetibile l'iscrizione ad un CFP, quelle relative alla « brevità » del corso (30.2%), alla « serietà » della struttura (26.8%) ed alla « facilità » del programma (23.3%);
- sembrano avere poca presa, anche in questo caso, tanto il suggerimento degli insegnanti che dei genitori e la mancanza di altre alternative.

In sostanza, le motivazioni che sono alla base della frequenza alla FP sia nei primi cicli che negli ultimi sono speculari, dal momento che l'obiettivo di fondo rimane sempre il medesimo.

Attraverso un'ultima domanda presente in quest'area si è inteso valutare i diversi aspetti della formazione fornita dai CFP (dom. n. 14). Dalla graduatoria delle valutazioni emerse nella tav. 16, risulta che le aree disciplinari maggiormente apprezzate sono:

- in primo luogo la tecnico-pratica ($\bar{X} = 1.40$) e la preparazione a « saper fare » il proprio lavoro da solo ($\bar{X} = 1.44$) o con altri ($\bar{X} = 1.57$). In pratica vengono assai ben visti/valutati tutti gli aspetti relativi alla praticità ed al « savoir faire » presenti nella domanda; tali aspetti sono stati particolarmente accentuati dai maschi, dai giovanissimi, dagli iscritti ai CFP del settore secondario e terziario;
- è stata « sufficientemente » apprezzata, ma non in misura eguale alle precedenti, l'area della cultura generale ($\bar{X} = 1.76$), messa particolarmente in rilievo dai giovanissimi e dagli iscritti al settore terziario;
- valutazioni al limite dell'« insufficienza » riguardano la preparazione sociale/sindacale ($\bar{X} = 2.01$) e scientifica ($\bar{X} = 2.16$); è difficile stabilire se tale giudizio vada riferito ai rispettivi docenti/programmi o non riguardi piuttosto il disinteresse/disimpegno degli inchiestati nei confronti di tali aree disciplinari. Dal momento che le variabili che maggiormente connotano le valutazioni negative riguardano gli iscritti ai CFP pubblici, del Centro-Sud, del settore terziario e polivalente, di età superiore ai 18 anni, di origine sociale medio-alta, si potrebbe supporre che effettivamente la problematica sia stata avvertita più in funzione di un effettivo « bisogno » di un'offerta formativa di tale portata, piuttosto che come un manifesto « rifiuto » nei confronti delle materie in questione: sono gli allievi appena citati, infatti, che — in base all'andamento precedente — si fanno riconoscere per una maggiore esigenza/richiesta di formazione.

2.3.3. Valutazione della scuola frequentata dagli studenti del Biennio

In base alla graduatoria emersa, nella dom. 14 abbiamo ricostruito una scaletta dei principali compiti che, secondo gli studenti, la scuola secondaria superiore dovrebbe assolvere:

- gli items che stanno ai primissimi posti rispecchiano in sostanza le stesse esigenze già emerse nel campione degli allievi-CFP, ossia: ciò che gli studenti si aspettano dalla scuola è una adeguata preparazione al mondo del lavoro (item 5 = 1.20); preparazione che deve tener conto della formazione sia culturale che professionale (item 8 = 1.24). Per cui si può effettivamente ritenere che l'obiettivo primario, che fa da denominatore comune a qualsiasi percorso nella fase del post-obbligo, è quello di trovare una scuola direttamente funzionale e/o collegata al mercato del lavoro e

- delle professioni; tale richiesta viene particolarmente dagli iscritti all'indirizzo tecnico-professionale e da quelli di estrazione sociale medio-bassa¹⁶;
- ciò che sembra invece distinguere gli studenti del Biennio dagli allievi dei CFP è la maggiore rilevanza attribuita da parte dei primi allo sviluppo della personalità, compito che secondo loro compete soprattutto alla scuola assolvere (item 2 = 1.29; attesa messa in risalto dalle ragazze, dal Sud, dall'indirizzo umanistico);
 - le successive dimensioni, nei cui confronti il campione presenta ancora un sostanziale accordo, fanno capo all'acquisizione di una cultura di base — all'interno della secondaria — e al proseguimento degli studi universitari (item 7 = 1.34) e allo sviluppo di interessi specifici dei giovani (musica, teatro, sport: item 4 = 1.44; socio-politico-culturali: item 1 = 1.46);
 - meno interesse viene riservato alla formazione sia morale (item 10 = 1.53) che politica (item 3 = 1.56); il dato, se visto nell'ottica educativa, per sé si presta ad ulteriori approfondimenti, che tuttavia non rientrano nella tematica in analisi;
 - infine, ciò che si aspetta di meno dalla scuola è l'offerta di materie opzionali (item 6 = 1.90) e una preparazione prettamente teorica (item 9 = 2.68); in rapporto a quest'ultimo aspetto è sufficiente la stessa media ponderata ad attestare gli umori negativi dei giovani al riguardo.

In ultima analisi, la graduatoria delle preferenze accordate alle problematiche presenti nella domanda lascia intendere che agli studenti va bene tutto o quasi della scuola, purché si tratti di non dare loro una preparazione esclusivamente teorica.

* * *

Lavoro + qualifica + formazione pratica costituiscono in sostanza la triade motivazionale di supporto ad entrambi i percorsi scolastici, anche se tra loro assai differenziati.

Scendendo tuttavia dal piano ideale a quello realistico, riscontriamo aspettative e/o atteggiamenti peculiari a ciascun campione: gli iscritti ai CFP sembrano venire fuori dal ciclo di studi intrapreso dimostrando un maggior

¹⁶ «Interessante [...] l'analisi di tre items particolarmente significativi (che nell'insieme raccolgono oltre il 58% delle indicazioni): corso di studio utile per un buon inserimento nel mondo del lavoro; corso di studio più direttamente generalizzato da una professione prescelta o desiderata; corso di studi che permette di occuparsi di più campi». L. BATTISTONI - A. ROBERTO (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, cit., p. 118.

grado di soddisfazione rispetto agli studenti del Biennio, in quanto più corrispondente alle prerogative suesprese. Dal canto loro, gli studenti del Biennio, pur rifiutando una cultura scolastica esclusivamente teorica e astratta, sembrano avvertire in grado superiore l'esigenza di ampliare/estendere il più possibile la propria cultura di base, che contempra i diversi aspetti del vissuto personale (sviluppo della personalità) e sociale.

2.4. Atteggiamento verso l'innalzamento dell'istruzione obbligatoria

I diretti destinatari dell'elevazione dell'obbligo sono secondo i dati statistici disponibili¹⁷:

- i circa 90.000 ragazzi che ogni anno abbandonano la scuola dell'obbligo senza aver ottenuto la licenza della media inferiore;
- i 190.000 adolescenti (circa il 20% secondo i dati dell'ultima indagine EVA) che escono dal sistema formativo subito dopo aver conseguito il titolo di studio della scuola dell'obbligo, andando alla ricerca di un primo posto di lavoro e/o comunque evitando di proseguire gli studi nella secondaria superiore.

Nell'insieme essi fanno il 33.9% del gruppo di età 14-16 anni coinvolto nella problematica, ed è a costoro che più precisamente viene indirizzata la proposta dell'elevamento, in quanto l'altro 66.1% già ne usufruisce avendo imboccato un percorso formativo nella SSS o nella FP.

Sulla base del dibattito in corso, agli studenti di entrambi i campioni sono state rivolte domande comuni, nel tentativo di sapere anzitutto qual è secondo loro l'età più giusta per terminare la scuola dell'obbligo, ed inoltre è stato chiesto un preciso parere circa la probabilità di assolvere tale obbligo anche nei CFP, nel caso in cui esso venisse prolungato di 2 anni.

Le ulteriori domande presenti in quest'area prendono in considerazione i motivi di consenso o di dissenso, a seconda delle risposte date, alla problematica in analisi ed al tentativo di identificare i principali mutamenti da introdurre nei CFP in previsione dell'elevazione dell'obbligo di istruzione.

¹⁷ Cfr. L. BATTISTONI - A. RUBERTO (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, cit., p. 50 e ss. e CENSIS, *XXII Rapporto/1988 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1988, pp. 187-190.

2.4.1. *Contrari e favorevoli all'innalzamento dell'obbligo*

Nella domanda relativa all'età in cui dovrebbe terminare l'obbligo sono state previste varie scadenze: partendo dallo status quo (14 anni), è stato chiesto un parere circa l'innalzamento fino a 16 e poi a 18 anni; uno degli item della domanda contemplava anche la totale rimozione della problematica («non ci dovrebbe essere alcun obbligo»).

Pur seguendo un andamento di fondo sostanzialmente parallelo, i due campioni presentano trends lievemente divaricati (Tav. n. 17, p. 132).

Il dato emergente e che induce a rilevare uno scostamento tra i due campioni nei confronti dell'innalzamento dell'obbligo, va individuato in un atteggiamento sostanziale più favorevole da parte degli studenti del Biennio rispetto agli iscritti ai CFP:

- i primi, infatti, presentano percentuali più ridimensionate in rapporto allo status quo (soltanto 1/3 circa rimane favorevole al permanere dell'obbligo a 14 anni); gli altri 2/3 sono apertamente a favore dell'innalzamento dell'obbligo a 16 (47.8%) e 18 anni (12%); chi manifesta spiccate tendenze conservatrici sono soprattutto i maschi, provenienti dai ceti meno abbienti e dall'indirizzo tecnico-scientifico, chi ha più volte provato dei ripensamenti nella scelta dell'attuale carriera scolastica; decisamente favorevoli al cambiamento le variabili di senso opposto, ossia le ragazze, gli appartenenti alle classi sociali più abbienti, dell'indirizzo umanistico, chi non ha mai avuto dei ripensamenti nei confronti della scelta fatta;
- sul versante della FP, invece, il rapporto tra favorevoli e contrari è di 1 a 1: il 50% dei favorevoli deriva infatti dalla somma dell'innalzamento dell'obbligo a 16 (40.1%) e 18 anni (9.9%); nell'altra metà del campione la quota più consistente è determinata da un atteggiamento di netto rifiuto al cambiamento (38.7%), cui fa seguito quello di una minoranza che rimuove la problematica (11.3% tra «nessun obbligo» e NR). Anche in questo caso all'assunzione di una posizione *discriminante/opposta* sembra contribuire in modo del tutto particolare la variabile sesso (e relative connotazioni): i maschi, i più giovani, dei CFP pubblici, si presentano i più refrattari al cambiamento; mentre le ragazze, di maggiore età, delle classi medie e alte, del settore terziario, drop-outs delle superiori, si caratterizzano per una maggiore apertura al cambio.

TAV. N. 17: *Età in cui dovrebbe terminare la scuola dell'obbligo* (dom. n. 20 del q. Allievi CFP, e n. 11 del q. Biennio, in %)

CFP (dom. n. 20)	Tot.	Zona Geografica			Settore CFP			Tipo CFP		Sesso		Classi di età			Professione Padre		
		Nord	Centro	Sud	Secon- dario	Terzia- rio	Poli- val.	Pub- blico	Conven- zionato	M	F	13-15 anni	16-17 anni	oltre 18 a.	Bassa	Media	Alta
A 14 anni	38.7	41.8	40.1	34.1	40.2	37.4	38.0	42.7	37.6	42.4	34.9	46.8	38.6	28.2	40.3	37.8	32.9
A 16 anni	40.1	42.6	36.3	40.4	40.2	44.8	38.0	35.8	41.6	36.5	44.1	36.8	40.3	44.3	39.4	41.1	44.2
A 18 anni	9.9	6.6	10.1	13.3	8.4	9.9	11.3	9.4	9.9	8.6	11.4	5.4	8.9	18.1	9.1	10.3	10.9
Non ci dovrebbe essere alcun obbligo	9.8	7.9	11.0	11.0	9.8	7.3	10.7	10.1	9.6	10.7	8.6	9.6	10.9	8.2	9.9	9.6	10.4
Non risposto	1.5	1.1	2.5	1.2	1.3	0.7	1.9	1.9	1.3	1.7	1.0	1.3	1.2	1.2	1.3	1.1	1.7

BIENNIO (dom. n. 11)	Tot.	Zona Geografica			Frequenta		Indirizzo		Abbandono		Sesso		Classi di età			Professione Padre		
		Nord	Centro	Sud	I super.	II super.	Umanistico scient.	Tecnico profess.	SI	NO	M	F	13-14 anni	15 anni	16-20 anni	Bassa	Media	Alta
A 14 anni	32.2	32.8	31.2	32.3	35.1	28.8	26.1	36.4	35.4	31.3	36.9	26.5	33.8	31.9	31.0	36.3	32.0	27.7
A 16 anni	47.8	54.6	43.5	43.5	45.7	50.2	51.9	45.3	41.0	50.0	43.5	53.5	46.3	49.5	48.2	48.6	47.2	49.6
A 18 anni	12.0	7.3	15.6	14.4	11.6	12.5	14.3	10.2	11.9	12.1	10.6	13.6	13.4	10.4	12.2	7.4	12.8	15.6
Non ci dovrebbe essere alcun obbligo	7.2	4.7	8.9	8.7	6.9	7.5	6.8	7.4	10.9	6.1	8.4	5.6	5.7	7.8	7.5	6.8	7.5	6.7
Non risposto	0.8	0.6	0.8	1.0	0.6	0.9	0.9	0.6	0.9	0.6	0.6	0.7	0.8	0.3	1.1	0.8	0.5	0.4

2.4.2. CFP: quale ruolo nell'obbligo

La successiva domanda è quella che più di ogni altra riesce a centrare l'obiettivo della presente indagine, in quanto mirata a ponderare il peso che, secondo questi giovani, la FP può avere in rapporto all'innalzamento dell'obbligo di istruzione. Non da tutti gli studenti del Biennio, tuttavia, si poteva pretendere una valutazione in merito; ciò spiega perché nell'apposito questionario è stata data un'ulteriore possibilità di risposta («non conosco tali corsi») (Tav. 18, p. 134):

- se preso a sè stante, l'andamento dei dati all'interno del campione degli Allievi CFP non sembra fare storia: circa 3 su 4 degli iscritti approva l'opzione. Il dato appare piuttosto controverso qualora confrontiamo tali risultati con quelli della tavola precedente (tav. 17), dove soltanto la metà di questo campione approvava l'innalzamento. Da una prima analisi a caldo si potrebbe quindi ipotizzare che anche tra gli iscritti ai CFP vi è un atteggiamento favorevole all'innalzamento dell'obbligo in misura quasi equivalente a quella degli studenti del Biennio e che a far scaturire un tale atteggiamento abbia contribuito il fatto di aver successivamente specificato il contesto in cui avrebbe dovuto aver luogo. Infine non si può non vagliare quell'aliquota del campione che si è ulteriormente mostrata recidiva nei confronti della problematica: si tratta ancora una volta di maschi, degli iscritti ai CFP pubblici, che nella domanda precedente si era già espresso negativamente;
- all'inversione di marcia degli Allievi CFP corrisponde un trend anch'esso controverso (sempre se confrontato con la domanda precedente) degli studenti del Biennio: sono poco più della metà, infatti, ad accettare i CFP, quale possibile contesto adatto per l'assolvimento dell'obbligo (54.6% — anche in questo caso contribuiscono in forma determinante l'insieme delle variabili che fanno capo al gruppo delle ragazze). Se tuttavia passiamo a vedere quanti effettivamente ne negano la validità troviamo che non arrivano neppure a 1 su 5 del campione (18.9%); sono assai di più coloro che si sentono estranei alla problematica e/o si astengono dal dare un preciso giudizio in merito (25.2%). Quest'ultimo rilievo, il ridotto numero dei contrari e le variabili che maggiormente connotano il sottogruppo (maschi, giovanissimi, ai vertici della scuola sociale) spiegano l'apparente contraddittorietà del dato e permettono al tempo stesso di relativizzare la portata negativa del trend.

Le successive domande fanno capo alle differenti posizioni adottate dal

Tav. N. 18: *Quanti sostengono che i CFP possono essere compresi nel prolungamento dell'obbligo*
(dom. n. 21 del q. Allievi CFP e n. 12 del q. Biennio, in %)

CFP (dom. n. 21)	Tot.	Zona Geografica			Settore CFP			Tipo CFP		Sesso		Classi di età			Professione Padre			Età fine obbligo		
		Nord	Centro	Sud	Seco- ndario	Terzia- rio	Poli- val.	Pub- blico	Conven- zionato	M	F	13-15 anni	16-17 anni	Oltre 18 a.	Bassa	Media	Alta	14 anni	16 anni	18 anni
SI	70,5	68,7	68,6	73,8	70,4	70,0	71,2	65,3	72,0	68,0	73,4	69,3	69,5	74,1	71,0	70,8	68,6	69,2	75,8	72,5
NO	27,4	29,5	27,9	24,5	28,0	28,0	26,3	31,9	26,1	29,6	25,0	28,5	28,6	24,5	27,1	27,5	29,6	30,3	23,1	26,5
Non risposto	2,1	1,7	3,4	1,7	1,6	2,0	2,5	2,9	1,9	2,4	1,6	2,2	2,0	1,4	1,9	1,8	1,9	1,6	1,1	1,0

BIENNIO (dom. n. 12)	Tot.	Zona Geografica			Frequenza		Indirizzo		Abbandono		Sesso		Classi di età			Professione Padre		
		Nord	Centro	Sud	I super.	II super.	Umanistico scient.	Tecnico profes.	SI	NO	M	F	13-14 anni	15 anni	16-20 anni	Bassa	Media	Alta
SI	54,6	56,0	50,4	57,0	54,3	55,0	50,6	57,5	57,0	54,1	52,9	57,1	52,2	54,8	57,7	55,2	55,7	52,3
NO	18,9	16,3	22,9	18,2	20,9	16,5	19,2	18,6	17,7	19,2	21,8	15,3	22,5	17,3	17,0	17,8	18,3	22,5
Non conosco tali corsi	22,5	27,0	25,3	22,9	23,3	27,5	28,8	22,8	24,5	25,5	24,1	26,4	23,9	26,8	24,1	25,4	25,2	24,2
Non risposto	1,3	0,8	1,4	1,9	1,5	1,0	1,4	1,1	0,9	1,2	1,2	1,2	1,4	1,1	1,2	1,6	0,7	1,1

campione nei confronti della problematica affrontata nella domanda precedente. Ossia, a quei 4.755 giovani dei CFP e ai 1.675 studenti del Biennio che si sono dichiarati favorevoli a che i CFP possano rientrare nell'assolvimento dell'obbligo è stato chiesto di esplicitare su quali basi motivavano il loro consenso (Tav. 19, pp. 136-137).

Anche in fatto di motivazioni riscontriamo punti convergenti e discordanti tra i due campioni:

- stando alla graduatoria delle preferenze, tra gli iscritti ai CFP viene in primo luogo privilegiato l'aspetto prettamente *formativo* (item 1) e in secondo luogo si dà importanza alla funzionalità, all'inserimento nel mondo del lavoro e nella società, entro però una prospettiva culturale (item 4). Da questo punto di vista è proprio il caso di dire che la FP non teme il confronto con la scuola, avendo ottenuto al riguardo le punte più alte di preferenze in entrambi i campioni (item 4 = 68.5 e 58.9%, *rispettivamente*; senza particolari connotazioni tra le variabili incrociate);
- c'era da aspettarsi che, per ragioni di varia natura (non completa conoscenza dei programmi e della realtà scolastica di un campione nei confronti dell'altro...) le posizioni dei giovani non coincidessero del tutto; ed infatti l'offerta formativa viene esaltata tra le fila degli iscritti ai CFP (al primo posto in assoluto), mentre tra gli studenti del Biennio viene solo al quarto posto: dato comunque non di secondaria importanza, se si tiene conto che oltre la metà degli studenti del Biennio (il 58%) appartiene all'indirizzo-rivale (gli istituti Tecnico-Professionali); in questo caso, a rilevare la validità formativa dei CFP sono soprattutto i maschi, di estrazione sociale bassa, del Sud, chi ha pensato più volte di abbandonare le superiori: appare chiara la funzione di «paracadute» riservata ai CFP dai soggetti a rischio del Biennio;
- sull'aspetto della maggiore idoneità della formazione dei CFP per chi ha attitudini pratiche sono d'accordo, ed in egual misura, circa la metà dei giovani di entrambi i campioni (item 2 = 47.9 e 49.9%, *rispettivamente*); oltre a rinforzare/puntellare la portata dei due items precedenti, quest'ultimo rilevamento non fa che completare la rosa degli aspetti che rendono più appetibile l'imbocco di un percorso formativo tra le mura dei CFP, facendo dello stesso una testa di ponte verso il mercato del lavoro;

La riprova delle accentuate preferenze per le dimensioni suesposte l'abbiamo nella seconda parte della classifica, dove emergono motivazioni più di carattere teorico e per ciò stesso meno rilevate:

TAV. N. 19: *Motivi di consenso per l'assolvimento dell'obbligo nei CFP*
(dom. n. 21.1 del q. Allievi CFP e n. 12.1 del q. Biennio, in %)

CFP (dom. n. 21.1)	Tot.	Zona Geografica			Settore CFP			Tipo CFP		Sesso		Classi di età			Professione Padre			Età fine obbligo		
		Nord	Centro	Sud	Secun- dario	Terzia- rio	Poli- val.	Pub- blico	Conven- zionato	M	F	13-15 anni	16-17 anni	Oltre 18 a.	Bassa	Media	Alta	14 anni	16 anni	18 anni
1. offrono una formazione valida	69.4	75.8	61.1	65.0	72.8	71.7	65.2	61.8	71.1	71.8	66.9	72.5	73.0	59.7	68.8	70.2	71.0	69.1	72.4	63.0
2. sono idonei per chi ha attitudini pratiche	47.9	52.3	40.0	48.1	50.5	39.6	49.3	44.2	48.6	49.4	46.4	41.2	48.0	56.5	46.1	50.3	54.8	45.0	51.1	48.8
3. danno gli stessi livelli di maturità della scuola	21.0	23.6	19.0	19.2	22.7	20.8	19.5	20.5	21.0	23.3	18.7	25.5	21.6	13.6	21.0	21.6	19.0	21.0	20.3	19.6
4. forniscono una cultura sufficiente per un buon inserimento nel mondo del lavoro e nella società	68.5	68.6	68.8	67.9	66.9	76.5	65.8	68.6	68.6	67.4	69.8	70.3	69.2	65.5	69.2	69.2	64.8	71.6	68.3	61.6
5. permettono di recuperare chi abbandona la scuola	39.6	38.2	42.5	39.4	40.0	34.1	41.8	42.4	39.1	38.2	41.0	40.0	41.9	36.0	41.8	35.9	44.8	37.8	42.5	39.0
6. prevengono l'abbandono scolastico	18.8	18.9	19.3	18.5	18.8	17.6	19.1	20.4	18.4	19.8	17.7	16.9	18.6	21.9	18.0	19.6	21.0	17.3	19.7	21.9
7. la scuola non si adatta a tutti i giovani	21.1	17.7	21.4	24.5	18.4	19.0	24.6	20.0	21.2	21.3	20.9	17.6	21.8	24.7	20.8	21.5	21.7	20.8	20.2	23.3
8. non risposto	0.9	0.6	1.7	0.9	1.1	0.7	1.0	0.8	1.0	1.3	0.6	0.8	1.1	0.8	1.1	0.5	1.7	0.7	0.9	1.0

BIENNIO (dom. n. 12.1)	Tot.	Zona Geografica			Frequenta		Indirizzo		Abbandono		Sesso		Classi di età			Professione Padre		
		Nord	Centro	Sud	I super.	II super.	Umanistico scient.	Tecnico profess.	SI	NO	M	F	13-14 anni	15 anni	16-20 anni	Bassa	Media	Alta
1. offrono una formazione valida	34.6	31.9	35.6	37.1	35.6	33.6	31.7	36.5	37.7	33.7	38.9	29.6	34.3	34.7	34.6	36.4	34.1	33.9
2. sono più idonei per chi ha attitudini pratiche	49.9	50.4	51.5	47.9	48.4	51.7	54.3	47.3	50.1	49.8	51.0	48.6	51.0	49.6	49.6	45.5	52.9	49.7
3. danno gli stessi livelli di maturità della scuola	5.9	5.5	7.0	5.3	6.0	5.7	3.0	7.6	8.9	4.9	8.0	3.4	5.6	5.5	6.4	5.2	5.9	5.4
4. forniscono una cultura sufficiente per un buon inserimento nel mondo del lavoro e nella società	58.4	56.3	54.1	64.6	59.8	56.4	56.5	59.6	53.2	60.0	54.9	62.6	61.3	59.0	54.3	60.6	58.3	56.0
5. permettono di recuperare chi abbandona la scuola	37.7	35.1	38.0	40.7	36.6	39.1	40.8	35.9	42.5	36.2	35.0	40.9	37.0	36.4	40.9	39.6	37.1	34.6
6. prevengono l'abbandono scolastico	14.9	15.8	16.6	12.5	15.2	14.8	18.5	12.9	16.3	14.4	15.3	14.5	15.1	13.7	16.3	15.1	14.9	15.4
7. la scuola non si adatta a tutti i giovani	18.7	17.6	20.3	18.7	18.3	19.3	19.7	18.1	24.7	16.9	18.9	18.5	17.4	18.3	20.6	18.6	18.4	20.1
8. Non risposto	0.4	0.4	0.4	0.2	0.6	0.0	0.2	0.5	0.3	0.4	0.2	0.5	0.6	0.3	0.2	0.5	0.3	0.3

N.B.: Le % sono superiori a 100, in quanto erano possibili più risposte.

- in particolare non sembra una motivazione sufficientemente convalidata quella di ritenere che «la scuola non si adatta a tutti i giovani» (item 7 =21.1 e 18.7%);
- la stessa funzione «preventiva» dei CFP nei confronti dell'abbandono delle superiori costituisce un supporto motivazionale valido se non per pochi (item 6 =18.8 e 19.4% — i maggiori di età, di estrazione sociale alta); mentre la funzione di «recupero» trova maggiori adesioni tra coloro che hanno pensato di abbandonare le superiori o hanno effettivamente già abbandonato per iscriversi ai CFP (item 5 =39.6 e 37.7%);
- infine tra gli items meno rilevanti vi è quello che propone un confronto diretto tra i CFP e le scuole superiori sulla base del livello di maturità da essi fornito; in rapporto alla problematica le vedute sono assai divergenti: i dati emersi (21.0 e 5.9% = item 3) stanno ad indicare una presa di posizione di parte in rapporto alla tematica in esame.

I 1.852 giovani dei CFP e 579 del Biennio che invece si sono espressi negativamente nei confronti dell'assolvimento dell'obbligo nei CFP, hanno motivato la loro posizione attraverso un comportamento ben differenziato:

- tra gli iscritti ai CFP quasi nessuno ha saputo e/o voluto dare una precisa giustificazione in merito (la % di risposte ottenute sommando tutti gli items non arriva al 3%); il dato si commenta da solo;
- una maggiore attenzione ai risvolti critici presenti nella problematica è stata data invece dai 579 giovani del Biennio che sostengono in primo luogo (ed in misura del doppio rispetto ai restanti items) che i CFP non sono in grado di fornire un'adeguata cultura di base (item 3 =61% — le ragazze, dell'indirizzo umanistico); in secondo che possono benissimo essere sostituiti da altre scuole superiori (istituti tecnici, ecc. item 4 =333.3%); e in terzo che non preparano agli studi universitari (item 5 =31.8% — preoccupazione che hanno soprattutto i figli dei laureati ed i soggetti a rischio di abbandono delle superiori);
- del tutto trascurati o quasi gli items tendenziosi, mirati ad etichettare la FP come un tipo di formazione ormai superato (item 1 =12.3%), in funzione dei meno capaci (item 6 =20.9%) e dei più poveri (item 7 =7.6%), scarsamente professionalizzante (item 2 =27.1%). Per cui in sostanza si può dire che anche la critica dà meno rilievo agli aspetti negativi dei CFP collegati direttamente con il mondo del lavoro e mette più in risalto invece ciò che effettivamente incrina l'immagine della FP, ossia

una formazione troppo ristretta e la mancanza di collegamento con l'istruzione superiore.

Nello stesso senso va anche la successiva domanda (rivolta soltanto agli Allievi dei CFP che hanno negato la validità dell'assolvimento dell'obbligo presso i CFP), avente il preciso obiettivo di individuare i possibili cambiamenti da effettuare nei CFP qualora dovessero essere inclusi nell'elevazione dell'obbligo.

Le esigenze emergenti, da parte del sottogruppo dei 1852 «critici», presentano la seguente graduatoria:

Cambiare/migliorare:	%
— la cultura generale	31.0
— le attrezzature	27.4
— i metodi di insegnamento	25.0
— il rapporto docente-allievi	23.2
— l'organizzazione del Centro	22.5

Alla base di tutte queste richieste si riscontrano i soggetti meno giovani, di estrazione sociale medio-alta, concentrati nelle regioni del Sud, decisamente a favore dell'innalzamento dell'obbligo a 16 ed anche a 18 anni.

Al di sotto degli items indicati nella tabella si collocano esigenze che tutto sommato sono avvertite da una piccola minoranza, quali: l'ampliamento della preparazione scientifica e dell'area tecnico-pratica (17.9 e 17.1%, rispettivamente), la preparazione dei docenti (15.8%), la partecipazione alla vita dei CFP (13.9). Da rilevare infine come un quarto circa del sottogruppo (24.7%) si è espresso sostenendo che non è necessario cambiare nulla nei CFP.

Per cui in ultima analisi si può dire che l'effettivo interesse di questi giovani combacia con le istanze di ampliamento della propria cultura di base: obiettivo che fa di una minoranza una maggioranza, tenuto conto degli attuali trends all'interno della FP.

* * *

In rapporto alla serie di domande che più da vicino caratterizzano gli scopi/obiettivi della presente indagine è stato ottenuto un diffuso/sostanziale consenso da parte di una maggioranza di inchiestati di entrambi i gruppi. Tale consenso non è semplicemente di ordine quantitativo, ma presenta pre-

rogative di cambiamento basate sulle necessità di integrare la cultura di base con l'esigenza di una formazione più aderente al mondo del lavoro e delle professioni. Esigenze avvertite da tutti indiscriminatamente, dai più come dai meno capaci/svantaggiati all'interno del sistema scolastico.

Di conseguenza cambia l'ottica stessa con cui guardare all'elevazione dell'obbligo e al compito riservato ai CFP in rapporto a tale funzione: infatti, non si tratta soltanto di dover «recuperare» fasce marginali di studenti per varie ragioni svantaggiati all'interno del sistema scolastico, ma piuttosto di creare un sistema formativo integrato/interscambiabile, «in cui le varie forme di istruzione si arricchiscono vicendevolmente, interagiscono tra di loro e presentano varie offerte formative, a cui corrispondono adeguate e funzionanti strutture di orientamento e meccanismi di equiparazione»¹⁸.

Interpreti di queste esigenze si fanno i giovani stessi dell'inchiesta al momento in cui puntualizzano la richiesta di programmi più adeguati ai processi di formazione-lavoro, ricercano formule promozionali di attività in alternanza, prefigurano l'introduzione di moduli di insegnamento più attivi, esigono una diversificata pedagogia in termini di contenuti, organizzazione didattica, ecc.

Ciò che orienta ad ipotizzare differenziate modalità di assolvimento dell'obbligo grazie ad una pluralità di percorsi formativi in grado di consentire a tutti i giovani un equivalente raggiungimento di titoli di studio che fanno «cittadini di serie A» non solo chi sta al riparo della cultura teorica e libraria ma anche quei giovani che «hanno l'intelligenza nelle mani».

3. CONCLUSIONI

La valutazione conseguita al termine dell'obbligo e la serie di motivazioni/obiettivi che stanno a monte della carriera professionale in ultima analisi sembrerebbero aver esercitato un peso determinante — tra i 10.000 giovani della nostra inchiesta — nella successiva scelta dei differenti percorsi formativi. Una tale ipotesi viene ampiamente convalidata dalla media complessiva dei giudizi riportati dai due gruppi, al termine della secondaria inferiore, attestata — nel caso degli alunni dei CFP — su valori medio bassi, mentre rientra tra i livelli medio-superiori quella riportata dagli studenti della SSS.

¹⁸ RIZZINI F., *L'elevamento dell'istruzione obbligatoria e la formazione professionale*, in «Docete», 44 (1989), n. 8, p. 52.

Ma vediamo cosa è successo in seguito, nella fase del post-obbligo e qual è «l'orientamento» allo stato attuale di questi studenti. I dati più certi provenienti dall'inchiesta riguardano:

- nel primo caso, quel 10.5% di iscritti della FP che dopo essere andati alle superiori (con particolare riferimento agli istituti tecnici e professionali) in seguito hanno abbandonato per passare nei CFP;
- nel secondo caso, quel 10.5% di attuali iscritti nella SSS che, in caso di insuccesso, pensano già di reinserirsi nel circuito formativo attraverso la FP.

A fianco di questa realtà, sono emersi vari altri trends, che riguardano:

- un flusso di studenti della FP (8.5%) che intende passare alle superiori, una volta conseguita la qualifica;
- un'aliquota non indifferente di iscritti alla FP (36.7%) che non ha ancora deciso cosa fare, una volta conseguita la qualifica; dato che sicuramente gioca a favore di un incremento del numero di coloro che hanno già stabilito di proseguire nella SSS, e/o che potrebbero diventare dei potenziali utenti di corsi professionali di II livello;
- ed infine, quella porzione di studenti della SSS (22.5%), che si sono dichiarati «pentiti» della scelta fatta, e quindi anch'essi potenziali utenti della FP; quest'ultimo dato, se sommato a quel 10.5% di iscritti alla SSS che pensa già di passare alla FP in caso di insuccesso, porta ad ipotizzare che almeno 1 su 3 degli attuali studenti della SSS da noi inchiestati è un potenziale cliente della FP.

Sono proprio questi flussi principali (supposti o attestati), sia quello dei giovani in uscita dal sistema di FP per reimmettersi nel circuito formativo della SSS, che quello di senso opposto, dalla SSS alla FP, che ripropongono l'attualità del discorso di un più funzionale ed ordinato interscambio fra le due sedi formative, e quindi l'ipotesi di un preciso intervento al riguardo da parte della riforma tanto della SSS che della legge quadro sulla FP.

La problematica, infatti, si pone a due livelli: anzitutto, i CFP si caratterizzano in quanto canale formativo a tutti gli effetti per elevare di fatto di almeno due/tre anni il curriculum formativo tanto di chi ha «intenzionalmente perseguito» tale indirizzo di studi che di chi è stato oggetto di un «incidente di percorso»; in secondo luogo, la necessità di un equivalente riconoscimento della qualifica rilasciata dalla FP trova le sue ragioni anche in quel 10% circa di utenti che dalla FP intende proseguire gli studi nella SSS, cui

fa sicuramente da spalla l'aliquota niente affatto trascurabile (40% circa) di « indecisi » su che fare nel post-qualifica.

L'urgenza di rendere effettivamente interscambiabili i canali formativi deriva inoltre dall'acuirsi del processo selettivo in atto nella scuola italiana e del complesso intreccio di fattori (socio-economico, familiari, culturali... che operano al riguardo), come è più volte emerso anche nella nostra indagine¹⁹.

Di conseguenza il problema non è più e/o non è semplicemente quello dell'elevazione dell'obbligo (e, quindi, di restare a scuola per almeno altri due anni), ma è di « come » rimanervi, dal momento che il « perché » aumentare l'obbligo appare sufficientemente convalidato — almeno relativamente ai dati della presente indagine — e dalla quantità dei « SI » da parte dei soggetti di entrambi i campioni, e dalla qualità delle risposte motivazionali di supporto (riconducibili sostanzialmente ad un maggiore raccordo tra scuola e mondo del lavoro e delle professioni).

Per cui il vero nodo da affrontare è in ultima analisi quello di ordine pedagogico-didattico. E, al riguardo, la nostra indagine ha « intenzionalmente » inteso contribuire a far luce sulle esigenze di tale portata provenienti dal bacino di utenza: dai dati a nostra disposizione, infatti, è emersa in più circostanze l'esigenza di una diversificata pedagogia in termini di contenuti, di strutture, di organizzazione didattica, di moduli di insegnamento più attivi, di programmi più adeguati ai processi di formazione-lavoro.

Ora tutto questo innesca il bisogno di avere a disposizione una pluralità di canali/percorsi formativi in grado di consentire a tutti i giovani un « equivalente » raggiungimento dei titoli di studio. Una domanda in tal senso ha origine da variabili di ordine strutturale e valoriale. Alla presenza, lungo la carriera scolastica, di numerosi fattori altamente selettivi (la valutazione conseguita al termine dell'obbligo, le ripetenze così come l'appartenenza socio-economica-familiare, le opportunità in loco, gli incidenti di percorso...) oggi sembra accompagnarsi sempre più, tra la popolazione studentesca del post-obbligo, la concezione della « risorsa scuola »; in altri termini, l'innalzamento del livello di istruzione va assumendo connotati strumentali, nel senso che

¹⁹ Tutto questo trova ampia conferma, ancora una volta, nell'indagine EVA quando fa rilevare che la selezione di tipo scolastico « si intreccia e si combina poi con quella di origine sociale e culturale [...]: così ad esempio, si può ricordare che il tasso di proseguimento iniziale degli studi (iscrizione al livello scolastico successivo subito dopo il conseguimento della licenza o del diploma) risulta massimo per i giovani provenienti da famiglie di ceto medio-alto, minimo per i figli di operai; proporzioni inverse si danno invece per quanto riguarda il tasso di abbandono successivo alla prima iscrizione ». Cfr. L. BATTISTONI-A. RUBERTO (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, cit., p. 268.

viene visto/vissuto in funzione di un proprio progetto/obiettivo di sviluppo personale e vita professionale e sociale.

Ora l'importanza che questi giovani attribuiscono al possesso del «bene culturale» in vista del «capitale professionale» da conseguire, viene ampiamente attestata dall'atteggiamento manifestato verso il lavoro, dall'assunzione di modelli professionali presi a prestito (o rifiutati — a seconda dell'appartenenza a categorie di «bassa» o «alta» professionalità) nell'ambito familiare e perfino dai sistemi di significato (relativo alle cose che soddisfano/preoccupano di più nella vita) dei soggetti in analisi. Tutti fattori che hanno fatto emergere uno spaccato alquanto inedito e «mobile» dell'attuale condizione giovanile, fortemente mirata a dare la scalata alle «professioni emergenti».

È chiaro quindi che all'interno di questa ottica la selezione scolastica è sinonimo di altrettanta selezione sociale, così come il possesso di una preparazione professionale diventa veicolo di «mobilità sociale».

Rimanendo all'interno di questa logica, quindi, anche *l'innalzamento del livello di istruzione diventa sinonimo di altrettanto elevamento del capitale culturale*, considerato quale strategia vincente nei confronti di una professionalità terminale.

Ecco quindi che strutture funzionanti da elementi integrativi e da meccanismi formativi interscambiabili ed equiparabili nelle varie forme di istruzione e nel conseguimento del titolo di studio, sembrerebbero le più idonee ad interpretare i trends ed i «bisogni» di preparazione culturale/professionale di base delle leve attualmente inserite nel sistema del post-obbligo.

Giovani, formazione e nuova organizzazione del lavoro

Michele Colasanto

Cosa è cambiato, in questi anni, nel rapporto tra fabbisogni professionali e formazione? E quali, alla luce dei mutamenti, tecnologici e non, in atto, appaiono oggi le prospettive di lavoro per i giovani che si affacciano alla «vita attiva»?

A questi due interrogativi, cui è necessario e problematico insieme dare una risposta ogni volta che ci si colloca, tematicamente, nel cruciale e complesso sistema di relazioni tra la scuola e il lavoro, occorre rispondere sempre con qualche cautela. È del resto troppo vicino, nel tempo, quanto si è detto e scritto sulla disoccupazione intellettuale, destinata a divenire, in pochi anni, uno stereotipo sempre più offuscato da una realtà che, in alcune situazioni almeno, appare esattamente rovesciata se è vero che un basso livello di istruzione rappresenta oggi uno svantaggio nella ricerca di un'occupazione. Nonostante questa difficoltà, disponiamo di un consolidato di conoscenze che ci consente di azzardare una risposta agli interrogativi posti, soprattutto se si utilizzano due tipi di analisi: quelle che hanno per oggetto l'organizzazione dei processi produttivi e gli studi di tipo previsivo fondati sulla dinamica della struttura delle professioni.

Gli studi di tipo previsivo

Una buona parte di questi studi appare ancora oggi legata al tema del progresso tecnico: nuove professioni e nuove tecnologie è la coppia terminolo-

gica che li connota, spesso all'interno della costruzione di scenari propri della società post-industriale. Di qui il carattere sociografico e predittivo presente in pochi casi, che però non impedisce a tali studi di possedere un merito, quanto meno di tipo dimostrativo, quando l'analisi è condotta in termini complessivi e comparativi tra vecchie e nuove professioni.

Emerge, allora, che proprio nell'esperienza ritenuta d'avanguardia rispetto ad altre, l'esperienza nord-americana, i dati disponibili non indichino mutamenti sostanziali e rapidi della struttura occupazionale, almeno nel medio periodo.

Trasposte nell'esperienza italiana, queste considerazioni appaiono confermate nelle situazioni che più ricordano quella americana, ad esempio la situazione dell'area metropolitana milanese, se è vero che il «nuovo» in termini di nuovi settori e nuove professioni stenta ad emergere in modo consistente, così come appare dalla analisi del sistema delle professioni. Piuttosto l'accento andrebbe posto sui nuovi contenuti e sui mutamenti che connotano le professioni tradizionali; ciò che, in termini quantitativi, coinvolge, com'è evidente, un numero ben più elevato di lavoratori.

Ancora più rilevante è l'interesse degli studi previsivi, se l'analisi stessa viene condotta in termini di bilancio tra domanda ed offerta così da evidenziare gli squilibri del mercato del lavoro.

I dati di maggiore rilievo a questo riguardo, sembrano riguardare:

a) la permanenza di tali squilibri, pur in un contesto potenzialmente favorevole all'espansione dell'occupazione, in ragione della mancata corrispondenza qualitativa tra professioni richieste dalle strutture produttive e quelle possedute dalla offerta;

b) la concentrazione degli squilibri stessi in tre particolari aree occupazionali:

— quella delle professioni terziarie di livello medio, ove si determinerebbe un surplus di offerta di dimensioni cospicue;

— quella delle professioni di livello elevato, ove lo sbilanciamento sarebbe prodotto invece da una offerta insufficiente;

— quella delle professioni di tipo operaio (che però, come si vedrà più avanti non corrispondono del tutto alla nozione tradizionale di questo termine) ove, pur in presenza di una contrazione della domanda, si manifesterebbe una offerta inadeguata.

Gli studi sull'organizzazione del lavoro

Del complesso e variegato — nonché vasto — consolidato di riflessioni in materia di organizzazione del lavoro, ai fini di un confronto con la domanda importa soprattutto rifarsi alle seguenti interpretazioni dei mutamenti destinati a durare anche nei prossimi anni.

a) *L'emergere del modello della «specializzazione flessibile»*

La necessità di ripensare le strategie aziendali in termini di offerta di prodotti ad alta qualità ed elevata differenziazione (prodotti high tech individualizzati) sta comportando una riorganizzazione dei processi produttivi che assume forme diverse, nell'ambito delle diverse esperienze nazionali (le considerazioni tra imprese nel caso giapponese, l'integrazione di aziende collegate in sistemi solari nell'ambiente nord-americano, il decentramento interno della grande industria tedesca, i sistemi produttivi locali della terza Italia). Tuttavia, vi sono almeno due linee di tendenze che possono essere assunte come trasversali a queste forme:

— da un lato, emerge specie nelle aree-sistema, o di accentuata distrettualizzazione produttiva, l'orientamento di Craft systems, ovvero il riemergere di modi di lavorare di tipo artigianale, con un'espansione della piccola imprenditorialità e la valorizzazione di una professionalità di mestiere, capace ovviamente di incorporare le nuove abilità richieste dalla applicazione della microelettronica;

— per altro verso, nella grande impresa si sta modificando la filosofia della razionalizzazione produttiva che vedeva il lavoro vivo come un possibile ostacolo all'ottimizzazione della produzione, a cui ovviare con il progresso tecnologico secondo l'ipotesi guida della fabbrica automatica; in alternativa, nuovi concetti di produzione appaiono in via di consolidamento, per i quali la progettazione di mansioni a più ampio spettro rispetto all'«apriorismo restrittivo» del taylorismo, rappresenta non tanto un rischio, ma piuttosto un'opportunità per l'impresa: la qualificazione anche a livello operaio, diventerebbe una forza produttiva di cui occorre promuovere l'utilizzazione; di qui una nuova valorizzazione dei colletti blu, o «azzurri», come talvolta si dice, per indicare che in realtà è in via di superamento la tradizionale distinzione tra white (impiegati) e per l'appunto blu collar, (operai) e che le attività produttive tendono a definirsi in termini di trattamento delle informazioni piuttosto che di cose.

b) *L'accentuarsi dei processi di segmentazione del mercato del lavoro*

Se la flessibilità, variabile di partenza oggi per tutte le riflessioni sull'evoluzione dei processi produttivi, è non solo adattabilità rispetto all'ambiente, ma anche come capacità di autonomia e quindi di interazione verso quest'ultimo, essa influisce sui caratteri tendenziali della domanda perché tra l'altro sembra comportare, nell'ambito dei mercati interni del lavoro, un processo di dicotomizzazione.

Più precisamente le imprese tenderebbero a riorganizzare tali mercati, valorizzando quelle occupazioni che afferiscono alle funzioni strategiche e disinteressandosi, invece, di tutte le altre, fino ad esternalizzarle o comunque ad utilizzarle in termini di precariato.

In questo modo si definirebbero tre aree occupazionali distinte:

1) lavoratori del «nucleo centrale», dediti a compiti che le imprese stesse reputano essenziali e impiegati a tempo pieno con contratti tendenzialmente di lunga durata, perché difficili da reclutare sul mercato esterno;

2) lavoratori periferici, con lo status anch'essi di dipendenti, ma destinati ad attività classificate come ordinarie e meccaniche; si tratta spesso di personale femminile, di part-timers od eventualmente di lavoratori assunti con contratti temporanei, e comunque sulla base di impegni di minore durata, anche perché le loro competenze sono facilmente reperibili sul mercato esterno;

3) lavoratori esterni, non dipendenti, che svolgono attività ritenute non convenientemente realizzabili all'interno dell'impresa; si può trattare sia di tecnici altamente specializzati, sia di addetti a lavori di routine.

Altri approcci ai temi dell'organizzazione del lavoro valorizzano ulteriori aspetti, quale ad esempio la dimensione sociale delle professioni, ovvero gli effetti che sull'organizzazione stessa possono derivare dalle culture specifiche sia delle singole imprese che dell'ambiente. In questo senso, tra l'altro, le aziende tenderebbero a realizzare un proprio posizionamento originale rispetto all'ambiente medesimo, attraverso un mix di tecnici organizzativi e professionali e forme particolari di regolazione sociale; e acquisterebbero altresì un rilevante significato esplicativo del successo o meno di un'impresa i fattori esogeni derivanti dalla collocazione di quest'ultima in un determinato contesto sociale ed istituzionale (a partire, ad esempio, dalla scuola o dalla specifica tradizione sindacale).

Ipotesi per i prossimi anni

Ma al di là di tali approcci, ciò che le considerazioni sopra accennate consentono già di assumere come ipotesi anche per i prossimi anni è che:

— nell'ambito dei processi produttivi — e dei servizi in genere collegati a tali processi (o nuovo terziario) — più esposti al mercato e al progresso tecnico insieme, è in atto una crescita di qualità del lavoro utilizzato che non si ferma alle mansioni di tipo superiore ma investe anche quelle una volta definite di tipo esecutivo, come è stato dimostrato, tra l'altro anche con riferimento all'esperienza nord-americana; non è un caso del resto che le imprese manifestino da qualche tempo un forte interesse per i sistemi di istruzione chiamati a fornire i fondamenti — in termini di conoscenze, capacità e anche motivazioni — di questa crescita di qualità;

— la tendenza accennata sembra quindi smentire le ipotesi pessimistiche avanzate fino a qualche anno fa in ordine ad una polarizzazione generalizzata dalle forze di lavoro verso pochi qualificati ed anzi iperprofessionalizzati da un lato e molti dequalificati dall'altro;

— piuttosto, quello che viene definito il superamento del paradigma tayloristico produce una *segmentazione* variamente definita dal mercato del lavoro che ha le proprie variabili di riferimento non solo nel progresso tecnico, ma anche nell'innovazione organizzativa e nelle specificità culturali dell'ambiente;

— tale segmentazione non è però indistinta, nel senso che essa va letta nell'ambito di una tendenziale dicotomia: quella tra le professioni legate ai settori produttivi più esposti e al mercato e alle nuove tecnologie; e le professioni che restano al di fuori dei processi finora descritti e che in buona misura, anche se non le si vuole chiamare «nuove servitù», in analogia alle vecchie attività di servizio della società pre-industriale, si identificano con diverse occupazioni del terziario tradizionale meno qualificato.

Rispetto a questo contesto, si pone, bisogna ammetterlo, un problema di cultura e di valori che contribuisce a definire quella che viene chiamata l'autonomia dell'offerta del lavoro rispetto alla domanda (le imprese). Autonomia che è anche la resistenza a svolgere certe occupazioni ma che, più generalmente, è da leggersi in relazione ad alcuni caratteri generali della «condizione giovanile». In questo senso, sembra difficile negare l'esistenza di un disagio relativamente diffuso che può indurre situazioni di marginalità sociale e che ha le sue radici nell'indebolirsi dei processi di socializzazione primaria, (quelli destinati a formare la personalità di base) a fronte di una società ric-

ca di opportunità, ma complessa, come si dice ormai comunemente, dove cioè i tracciati esistenziali devono confrontarsi con numerose e intense interdipendenze, che sembrano rendere non dominabile la vita, e dalla quale provengono al singolo individuo segnali più negativi che positivi.

Il riferimento al rischio atomico e a quello ecologico dà conto in modo macroscopico di queste affermazioni. Ma altri possono essere gli esempi da proporre.

Per il lavoro, in particolare, questa difficoltà posta dall'ambiente si declina in termini di incertezza e di senso di frustrazione verso una realtà — il lavoro per l'appunto — rappresentato come difficile, soggetto a trasformazioni radicali, proiettato oltre ogni capacità di immaginazione, non più sicuro per nessuno.

È vero che certi temi — l'alienazione ad esempio — che in altre stagioni hanno contribuito a una valutazione sociale del lavoro in chiave pessimistica, da qualche tempo, in coincidenza con l'avvento di una cultura che potremmo definire dell'impresa piuttosto che del lavoro stesso, hanno smesso di influire sulla pubblica opinione. Ma è anche vero che l'equivalenza, ormai posta con insistenza, tra lavoro e successo, lavoro ed eccellenza, lavoro e competizione, sta comportando, accanto alla correzione di una serie di distorsioni (anche di tipo culturale: si pensi a tutto quel che ha rappresentato l'equalitarismo), una rappresentazione del proprio futuro professionale carica, forse, più di ansie che di speranze.

Non è un caso che i ragazzi che terminano la scuola dell'obbligo, sembrano talvolta percepire la scelta orientativa come una difficoltà sgradevole, che si tenta di rimandare o delegare e che si applica a una realtà ignota, lontana psicologicamente, oltre che temporalmente, e con qualche connotato di minaccia.

Così come è emblematico che gli studenti delle medie superiori siano, per parte loro, spesso disorientati di fronte agli aspetti interattivi e organizzativi del lavoro (la complessità delle strutture, la molteplicità dei ruoli, della persona, degli obblighi e delle gerarchie), con manifesto timore per i rapporti anonimi, subiti e non scelti, le regole impersonali, i rapporti conflittuali, con i compagni.

Questo disagio, che appare trasversale ai vari gruppi sociali, tende però a coagularsi, strutturalmente, rispetto a talune situazioni di svantaggio che è importante tener presenti per comprendere cosa è e cosa potrà essere il lavoro dei giovani.

L'istruzione, in particolare, sembra rivelare sempre più una notevole ca-

pacità esplicativa ed è dunque a partire da questa variabile che appare opportuno procedere in termini di analisi. Del resto gli studi sull'inoccupazione, in Italia come in altri paesi, specialmente europei, hanno evidenziato l'esistenza ormai di una forbice, tra offerta di lavoro istruita e non. Lo specifico contesto ambientale e il sesso conservano ovviamente il loro valore, così come non possono essere dimenticati i riferimenti a quel disagio che, come si è già accennato, si presenta in qualche modo pervasivo.

Ma gli indici di emergenza sociale relativi alla disoccupazione mostrano chiaramente che, se tale emergenza è influenzata dall'appartenenza o meno ad aree del Mezzogiorno, il possesso di un'istruzione superiore determina comunque una posizione di vantaggio relativo, che diventa assoluto nella figura del laureato maschio che vive nelle regioni del Nord-Est (soprattutto Piemonte, Lombardia, Veneto, cui peraltro va aggiunta, sotto questo profilo, anche l'Emilia Romagna). Sul piano della struttura occupazionale, poi, le aree di riferimento sono non a caso quelle che si è ricordato tra le maggiori in squilibrio rispetto alle potenzialità di offerta: le aree cioè dei segmenti alti del mercato del lavoro, che comprendono tanto i tecnici e i ricercatori (produttori di scienza e di informazioni nello scenario post-industriale), quanto molte delle posizioni professionali di servizio all'impresa (il nuovo terziario) o che nell'impresa assicurano l'esercizio dei ruoli riflessi di tipo manageriale, quei ruoli cioè con le funzioni di coordinamento e di retroazioni rispetto all'ambiente, sempre più richiesti dalla nuova organizzazione del lavoro. Non a caso, è rispetto ai ritardi presenti in questi ambiti, e ai processi di terziarizzazione interna in modo particolare, che vengono manifestate le maggiori preoccupazioni per i sistemi produttivi, pur solidi, che conservano un'elevata quota di occupazione industriale (ad esempio il bresciano). Non stupisce dunque che le aree occupazionali ricordate presentino oggi un deficit relativo di offerta — e non solo sul piano qualitativo — col sopravvenire di una rigidità nello specifico mercato del lavoro, deficit destinato a durare per un doppio ordine di ragioni:

— è possibile che, nonostante il rovesciamento, nella stessa opinione pubblica, del ricordato stereotipo della disoccupazione intellettuale, specialmente per alcuni tipi di laurea — quelle tecnico-scientifiche e quelle economico-sociali — il numero di laureati si mantenga relativamente ridotto in ragione della elevata selettività che le istituzioni universitarie conservano;

— i giovani laureati mostrano, è vero, di possedere una cultura del lavoro caratterizzata da una persistente centralità del lavoro stesso per la propria autorealizzazione, cultura che oltretutto sembrerebbe poco condizionata

da pregiudizi — ad esempio verso la grande impresa — qualche anno fa ancora relativamente diffusi; al tempo stesso appare forte, però, anche la capacità di elaborare strategie legate a progetti di vita e di lavoro insieme, ove la ricerca di una migliore qualità della vita può comportare ad esempio resistenze alla mobilità geografica; e ove il carattere di un investimento professionale attribuito alla prima esperienza lavorativa, in vista magari di un'attività futura svolta in proprio, può determinare una moratoria nella ricerca del lavoro, come testimonia il delinearsi del fenomeno della « famiglia lunga ».

In situazione polare, rispetto ai laureati, stanno i soggetti caratterizzati da bassi livelli di istruzione, che sono ancora molti, non solo in Italia ma nella stessa area dei paesi CEE, tanto da determinare una posizione di allarme da parte della Commissione delle Comunità a sua volta tradottasi in un riorientamento, in tal senso, di parte cospicua delle iniziative di Fondo Sociale.

Appartengono a questa componente dell'offerta giovanile gli evasori dell'obbligo scolastico (il 10% di una leva giovanile non raggiunge oggi la licenza di terza media); i giovani che hanno assolto l'obbligo e si avviano immediatamente alla ricerca di un lavoro (il 18% dei licenziati dall'obbligo stesso); i drop-out ovvero coloro che lasciano la scuola secondaria senza averla terminata (per almeno un 25% dopo il primo e secondo anno). Un fenomeno di dimensione imponente, dunque, che fa sì che solo un giovane su due, di fatto, ha la speranza di conseguire un diploma di media superiore.

Quest'area di basso livello formativo è quella che alimenta le situazioni di maggiore marginalità sociale: sia il lavoro minorile (calcolato complessivamente in Italia in almeno trecentomila unità) che l'inoccupazione giovanile più critica, come ancora mostrano gli indicatori di emergenza sociale e conferma del resto la tendenziale sovrarappresentazione nelle liste del collocamento degli ambienti di minor disoccupazione (ad esempio Milano) degli iscritti con al più il titolo di scuola media inferiore. Ed è l'area, altresì, che ha di fronte a sé come vie maestre per l'inserimento nel mercato del lavoro la formazione professionale extra-scolastica e l'apprendistato e i contratti di formazione-lavoro. Fuori da queste vie, le posizioni lavorative che i giovani così caratterizzati concorrono a ricoprire sono diverse: dalle attività marginali e precarie che arrivano a comprendere i « lavoretti » svolti con discontinuità da chi si trova in condizioni di inoccupazione, ai servizi di basso livello (facchini, domestici e portieri, addetti alle pulizie, ecc. ecc.) alle attività esecutive di minor qualificazione nell'industria e nel terziario (occupazioni operaie più

tradizionali, ad esempio, o parte degli addetti all'edilizia o le occupazioni legate alla distribuzione e alla ristorazione di massa).

Anche in questo caso, discriminanti appaiono le chances formative, soprattutto l'aver o no usufruito di corsi di formazione professionale, che non a caso sono ricompresi nelle indagini sull'entrata nella vita attiva effettuata dell'ISFOL nell'istruzione di secondo grado e che possono offrire, in più di un caso, reali opportunità di qualificazione, oltre gli stereotipi diffusi sulla scarsa produttività professionale di queste attività. Naturalmente, più scarsi sono i livelli di qualificazione iniziali ottenuti attraverso la formazione professionale stessa o l'apprendistato svolto in un ambiente non « forte » produttivamente, e minori appaiono, come si intuisce, le opportunità di un inserimento stabile e professionalmente garantito, capace di sostenere eventuali processi di mobilità interaziendale. Allo stesso modo sul piano culturale, c'è un'ovvia differenza in termini di attese verso il lavoro, tra chi un lavoro comunque lo ha (anche se con contratto di apprendistato) e chi invece è ancora senza un'occupazione regolare.

Tuttavia alcuni tratti accomunano i vari segmenti di questa parte dell'offerta con scarsi livelli di istruzione, anche tenuto conto del diverso peso che questi caratteri possono avere in relazione al sesso e al contesto ambientale.

a) Nella loro grande parte, questi giovani continuano ad appartenere, come in passato, a famiglie che presentano svantaggi socio-economici e culturali che rendono la loro condizione lavorativa più un destino che non una scelta, che tale può essere semmai soprattutto nell'ambito delle professioni artigiane. Un destino, va aggiunto, preannunciato da itinerari scolastici faticosi e incerti e dalla frequente scarsa qualità dei rapporti interpersonali nei mondi vitali di appartenenza. Le indagini empiriche condotte in questi anni non sostengono l'ipotesi di una relazione significativa tra lo svantaggio nelle sue varie configurazioni, in particolare quello segnato da inoccupazione, e devianza sociale (tossicodipendenza o criminalità). Ma le aspirazioni lavorative manifestate — di segno peraltro realistico: i maschi cercano lavori come « operaio », le donne come commesse o al più segretarie — e le attese sul futuro indicano la presenza di strategie di vita all'insegna della *sicurezza*, e quindi di progetti legati al lavoro dipendente, meglio ancora se garantito dal rapporto di pubblico impiego. In una società in cui il lavoro è annunciato come avventura e intrapresa di sé, questi connotati culturali fanno di questi giovani dei vinti, prima ancora di aver avuto modo di giocare se stessi a diretto contatto con l'esperienza lavorativa.

b) Sul piano propriamente occupazionale, il rischio è poi quello di avviarsi nel circolo vizioso del lavoro non qualificato dove peraltro sono attesi, come già si è ricordato, anche dei surplus di offerta di lavoro.

È vero infatti che alcune occupazioni di terziario non qualificato appaiono in crescita; ed è altrettanto vero che vanno nel senso di creare deficit di offerta, piuttosto che sovrabbondanza, le resistenze presenti in ogni ambiente sociale a svolgere talune mansioni di servizio di bassa qualificazione. Ma è vero anche che l'ingresso nei processi produttivi che una volta assicuravano sentieri di carriera di tipo operaio sono interrotti; e che in tali processi l'effetto combinato del progresso tecnico e dei mutamenti organizzativi comporta ormai livelli di formazione iniziale mediamente più elevata di quelli assicurati dal solo possesso della licenza media: quanto meno è necessaria una qualifica iniziale rilasciata da un corso di formazione professionale, anche se non sempre tale qualifica trova un riconoscimento formale in termini contrattuali. Di qui l'alternativa probabile soprattutto per molti degli attuali giovani disoccupati: una lunga se non perenne anticamera nel composito mondo delle attività di precariato; o l'ingresso nell'area delle occupazioni già ricordate delle «nuove servitù». Semmai è da precisare che questa alternativa si pone contestualmente a due apparenti paradossi:

— tanto più avanzato e forte, tecnologicamente e organizzativamente, è il tessuto produttivo (come a Torino, ad esempio) tanto maggiore tale tessuto risulta impermeabile a tutti coloro che non possiedono i livelli di qualificazione minima di entrata; sono piuttosto le aree ad industrializzazione diffusa, ove prevalgono le strutture di micro-impreditorialità che offrono maggiori *chance* ai giovani e ai giovanissimi di scarsa qualificazione, anche se questi pagano non poche volte tali chance in termini di apprendistato sommerso e lavoro nero;

— le donne appaiono penalizzate anche in questo caso più degli uomini in termini di tassi di occupazione.

Se questo è il lavoro (e il non lavoro) dei giovani per i prossimi anni destinati a consolidare le tendenze presenti in questo scorcio del decennio ottanta, ne derivano almeno tre implicazioni per le politiche sociali, quelle in particolare promosse dall'Ente locale che nella recente congiuntura è stato sollecitato a intervenire fino a prefigurare, quasi, uno sfondamento in una materia che non gli è costituzionalmente delegata.

La prima di queste implicazioni riguarda l'opportunità ed anzi la necessità di distinguere, sulla scorta tra l'altro dell'esperienza internazionale, tra

politiche del lavoro e politiche dell'occupazione; ciò almeno se e per quanto le prime sono dirette a rendere coerenti in termini macro-strutturali la domanda e l'offerta di lavoro, anche attraverso la regolazione del lavoro stesso, mentre le seconde sono dirette in modo specifico alla creazione di nuovi posti di lavoro.

Questa distinzione appare particolarmente importante per la formazione professionale oggetto in anni anche recenti di un sovraccarico funzionale frutto anche di una non chiara percezione dei suoi compiti, che restano in sè di politica del lavoro, anche se gli interventi mirati all'occupazione ricomprendono frequentemente azioni di tipo formativo.

Soprattutto, la distinzione richiamata appare importante per fronteggiare un possibile rischio negli ambienti, ove la disoccupazione comincia a non essere più ricompresa tra le emergenze sociali: il rischio, da una parte, che l'auspicata caduta del numero dei disoccupati indebolisca, però, l'interesse per quelle aree di inoccupazione giovanile destinate invece a durare e a rappresentare comunque un problema sociale di rilievo; e che dall'altra si consolidi ulteriormente la debolezza tradizionale dell'esperienza italiana in materia di politiche del lavoro, cui invece competerà comunque il fronteggiare la sfida connessa alla nuova importanza del fattore umano per la qualità dei processi produttivi.

Questa sfida riguarda — ed è la seconda delle implicazioni sopra richiamate — anche e soprattutto il sistema formativo, come ormai viene sempre più percepita dalla stessa opinione pubblica. Un sistema che, rispetto alle dinamiche descritte del mercato del lavoro giovanile, appare sempre più inadeguato perché sempre più rigido nei contenuti — e quindi nei profili professionali assunti a riferimento — ma soprattutto nei suoi caratteri strutturali. La varietà, la segmentazione propria anche dell'offerta giovanile, suggerirebbero piuttosto l'adozione di un sistema policentrico, con più vie all'istruzione — pur equivalenti tra loro — in grado di valorizzare anche le esperienze lavorative precoci, sia che tali esperienze siano in qualche modo scelte, sia che si presentino come l'esito di una fuga.

Ma è questo il tema della riforma della scuola oggi sul tappeto, in particolare per quel che riguarda l'elevazione dell'obbligo di istruzione e la spendibilità o meno, in questo senso, della formazione professionale extrascolastica. Le incertezze che tuttora sono presenti a questo riguardo si traducono in ovvie difficoltà ad elaborare strategie adeguate alla rilevanza del problema. Tuttavia Regioni e Governo insieme dovrebbero riflettere sull'opportunità di valorizzare, attraverso azioni efficaci di pianificazione, quello che at-

tualmente si presenta come l'unico consolidato di azioni formative sul quale far perno per introdurre, nel breve periodo, elementi di flessibilità strutturale in quell'impianto monolitico che è la nostra scuola — e per recuperare così, a livelli di qualificazione accettabili, coloro che, drop-out oggi, saranno inevitabilmente i disoccupati di domani.

Ma proprio perché il ruolo della formazione professionale si presenta non univoco — orientato come è ai giovani svantaggiati come al problema della qualità del lavoro, ai diplomati deboli ma anche alle esigenze di riqualificazione di gruppi professionali o ancora sociali in difficoltà (le donne ad esempio che intendono tornare a occuparsi), le politiche del lavoro appaiono destinate non solo ad essere più selettive di un tempo, ma anche integrate. In questo senso — come terza implicazione — deriva dalle cose fin qui dette la opportunità di una riconsiderazione del consolidato legislativo, soprattutto regionale, avendo come riferimento assetti dove la formazione è istituzionalmente collegata alla informazione e all'orientamento da una parte, e alle azioni propriamente destinate all'occupazione dall'altra, così da rendere concreta la possibilità di offrire dei percorsi utili sia per la formazione, sia per la ricerca e la riconversione, sia ancora per la preziosa e sempre più essenziale « manutenzione » professionale. Un modello questo che comincia già a prender corpo in qualche esperienza regionale e che potrebbe offrire occasioni di maggior incisività per tutti quei « Progetti Giovani » elaborati da Comuni e Province spesso ridotti a una sorta di consumismo culturale da « tempo libero ».

La Formazione Professionale

Realtà e problemi nell'Europa Comunitaria

Carmela Di Agresti

1. I problemi

«Oggi l'educazione professionale del giovane non può più, come soleva in passato, essere pensata e organizzata secondo il modello dell'artigianato. A questa infatti si richiamavano il Kerschensteiner, lo Spranger e il Fischer... In questa seconda metà del XX secolo è apparso ben chiaro a pedagogisti, a psicologi, a sociologi e ad economisti che i caratteri distintivi della 'professione' non possono più essere dedotti dal modello dell'artigianato e che di fronte al ritmo e alle varietà degli sviluppi intervenuti nell'industria, nel commercio, nell'economia agricola e domestica è pressoché impossibile, almeno per il momento, cogliere l'esatto significato della nuova realtà che va sostituendosi alla tradizionale forma di 'professione'. Il pedagogo si trova in difficoltà quando non è in grado di farsi una chiara visione dell'insieme...». Queste parole sono state scritte circa un trentennio fa da Fritz Blaettner nella *Prefazione* alla prima edizione di *Paedagogik der Berufsschule*¹. Non è difficile immaginare, alla luce degli attuali sviluppi, la fondatezza dell'asserzione circa le difficoltà con cui si sarebbe dovuto misurare il pedagogo — ma non sol-

¹ FRITZ BLAETTNER, *Paedagogik der Berufsschule*, tradotto in italiano con il titolo *La scuola professionale nel mondo*, Roma, Armando 1965, p. 7.

tanto lui — per affrontare responsabilmente il problema della formazione professionale (FP). Gli sviluppi a cui si richiamava l'autore hanno superato di gran lunga la dimensione aziendale su cui egli aveva prevalentemente insistito e lo sforzo di ridefinire i termini del problema hanno coinvolto in pari tempo sia le strutture scolastiche sia le strutture extrascolastiche. Per la stessa evoluzione verificatasi nei diversi paesi, non è opportuno, e neppure auspicabile, tracciare divisioni nette tra le une e le altre. Questa affermazione potrà essere meglio chiarita in seguito, sulla base dei dati analitici riguardanti i singoli paesi.

Prima di avviare una analisi delle diverse esperienze su cui costruire poi un confronto è opportuno e necessario individuare le linee di un quadro teorico di base della FP, visto che l'apparato concettuale elaborato in passato per definirla presenta oggi non poche ambiguità e si rivela inadeguato a cogliere una realtà diventata più articolata e complessa. Tale quadro teorico dovrà tenere presente tanto la dimensione soggettiva del problema, quanto quella oggettiva, vale a dire tanto i bisogni nuovi che l'uomo oggi porta con sé nell'esercizio della professione quanto le diverse competenze che le leggi oggettive del mondo del lavoro esigono. Soltanto tenendo presente le istanze che entrambe le componenti, in relazione dinamica tra loro, esprimono, è possibile tracciare le coordinate di un discorso che coglie tutto lo spessore problematico della realtà formativa che ci interessa. Va comunque subito precisato che le connotazioni della FP si presentano complesse, sia per i continui cambiamenti registrati negli ultimi tempi, sia perché non sono ancora ben chiari il *posto* che ad essa compete nella realtà formativa attuale, la *funzione* che deve assolvere, i *soggetti* che ha il compito di formare. Ognuno di questi punti meriterebbe, naturalmente, una approfondita riflessione, ma devo limitarmi a qualche rapidissimo cenno.

2. Formazione culturale e formazione professionale nel quadro storico attuale

Il primo punto su cui occorre riflettere è il concetto stesso di 'professionalità', un concetto che l'esplosione della conoscenza e lo sviluppo del sapere scientifico-tecnico hanno scompaginato a tutti i livelli. Le trasformazioni verificatesi nei diversi ambiti (realtà economica sociale politica culturale) hanno modificato la qualità del lavoro, dalle attività più semplici alle più complesse. Il lavoro ha via via assunto parametri conoscitivi e valutativi diversi,

con nuove istanze sono emersi nuovi presupposti. Molte condizioni grazie alle quali i modelli culturali tradizionali legittimavano ruoli sociali differenziati nelle società a sviluppo tecnologico avanzato sono state superate, e con la loro scomparsa è entrata in crisi anche la distinzione rigida e stratificata delle funzioni lavorative. In pochi decenni la maggioranza della popolazione attiva è passata da un lavoro visto prevalentemente come mestiere e bloccato, ossia identico per tutto l'arco dell'esistenza dei soggetti, ad una attività lavorativa in cui il soggetto si trova obbligato ad affrontare, in prospettiva o già di fatto, la mobilità sul lavoro e a sottostare alla permanente variabilità dei ruoli. Le professioni del passato erano costruite sull'iter formativo dell'apprendistato di preta derivazione artigianale, settoriale e monovalente, di ricca esperienza vitale e socializzante, ma povero di contenuti scientifico-tecnici; quelle di oggi esigono il possesso di una buona e polivalente cultura di base, ed implicano disponibilità a riciclare le proprie conoscenze durante tutti gli anni lavorativi. Questo passaggio, repentino e complesso, ha creato molti problemi per la preparazione professionale².

Nella sua specificità la professionalità può essere definita come l'insieme delle capacità teorico-pratiche acquisite per svolgere un lavoro in un definito campo di attività. Per realizzare correttamente una formazione professionale è indispensabile tenere presente due variabili costitutive: l'area particolare di attività e il grado di sviluppo delle conoscenze storicamente disponibili nel settore. Il rispetto, nelle strategie formative, di entrambe queste esigenze, tuttavia, si presenta compito arduo. Il lavoro stesso, nella odierna società ad avanzato sviluppo tecnologico, sembra dominato ancora da logiche contrastanti. Da un lato esso sembra aumentare la parcellizzazione delle conoscenze. A tutti è noto il lungo e vivace dibattito politico-culturale sugli aspetti disumananti di una rigida divisione del lavoro e sui costi umani che essa comporta; ciononostante la struttura lavorativa attuale non tende a superare, ma a postulare una divisione sempre più marcata come momento necessario per il mantenersi e il potenziarsi di uno sviluppo che esige competenze estremamente specialistiche. Dall'altro lato lo sviluppo rapido delle conoscenze scientifiche e la loro immediata traduzione in capitale tecnologico impongono processi continui di riorganizzazione dei vari settori di impiego, obbligando i

² Sul concetto di professionalità e le nuove istanze formative cfr. G. MILANESI, *Educazione e professionalità*, in «Orientamenti Pedagogici», 1979, n. 5, pp. 740-745; N. ZANNI, *Formazione professionale e professionalità*, ibidem, 1986, n. 4, pp. 718-728; S. MOLLIKA, - P. MONTORBIO, *Nuova professionalità. Formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, F. Angeli, 1982.

soggetti ad una permanente mobilità sul lavoro e, di conseguenza, all'acquisizione di nuove conoscenze e nuove abilità. Non si può più contare su di una conoscenza esaustiva e di spendibilità immediata con i profili professionali di lunga durata. Da qui un diverso bisogno di formazione, finalizzata ad una preparazione di supporto, a più alto livello scientifico, in vista di una promozione di strutture concettuali aperte e flessibili. Sapere specialistico, dunque, ma anche formazione polivalente, con basi teoriche solide, ad ampio spettro, adatte a coprire aree allargate di professionalità. La FP, sotto questa specifica angolatura, si presenta come impegno di integrazione tra FP di base e FP specifica.

La riqualificazione dei processi formativi, tuttavia, va ben oltre la semplice acquisizione di conoscenze scientifiche o di competenze tecnico-operative a più alto livello. Non basta fornire i soggetti interessati degli strumenti scientifici perché la mobilità sul lavoro sia anche fattore di crescita in senso totale. Compito della formazione è anche quello di promuovere l'apertura mentale al cambiamento, ossia la capacità di accettare e gestire con responsabilità e consapevolezza la trasformazione del proprio ruolo in una società complessa. Una alfabetizzazione sociale di massa che abiliti tutti i soggetti ad uno sforzo creativo nel riprogettare anche emotivamente il senso della propria funzione nell'insieme sociale e obiettivo formativo altrettanto fondamentale e non meno difficoltoso da raggiungere. Il ricollocarsi in nuovi rapporti di lavoro esige elasticità mentale, maturità psichica, capacità di adattamento, impegno responsabile, consapevolezza degli obiettivi. Ogni mutamento destruttura rapporti consolidati e apre spazi a nuove dinamiche. L'insicurezza che accompagna sovente ogni riconversione occupazionale può diventare resistenza al cambiamento, motivo di incomprensione, complesso di emarginazione, accettazione passiva, senso di impotenza. Il riequilibrio, dopo un cambiamento più o meno brusco, presuppone la capacità di padroneggiare nuovi contenuti teorici e pratici, ma anche e soprattutto quella di motivare il mutato ruolo per inserirlo attivamente in dinamiche sociali più vaste.

Gli effetti del cambiamento, però, travalicano il campo ristretto dell'attività professionale e modellano gli stili di vita, gli atteggiamenti, le motivazioni con cui si affrontano le condizioni di esistenza individuale e collettiva. Una prospettiva settoriale, specialistica — ma anche una prospettiva generale tutta mirata al semplice esercizio professionale —, non consente di affrontare i problemi umani a più vasto raggio. L'inserimento in una società complessa — vale a dire in una società che si caratterizza per la compresenza di elementi che spesso confliggono pur non escludendosi reciprocamente, che si

integrano con difficoltà e possono trovare una qualche connessione soltanto mediante una forma più o meno complicata di regolamentazioni reciproche — si presenta già faticoso per soggetti capaci di atteggiamenti maturi e responsabili, tanto più lo è per coloro che non sono in grado di gestire consapevolmente le dinamiche del campo professionale. La complessità esige la flessibilità, lo spirito di adattamento. Una società che si segmenta in diversi centri di potere e si articola in una pluralità di scelte culturali presuppone capacità decisionale dei soggetti per non soccombere ad una realtà esterna che si lascia con difficoltà controllare, autonomia di scelte per resistere ai vari condizionamenti e dare senso al proprio progetto esistenziale. Questi obiettivi formativi sono ancora più importanti e non più facili da perseguire che l'acquisto di competenze tecniche.

Per sviluppare l'attitudine al lavoro, la prontezza al cambiamento, la capacità di individuare concreti punti di riferimento nel diversificarsi delle opportunità di inserimento attivo, la capacità di decidere e di dare senso alle proprie scelte non basta puntare semplicemente ad una elevata formazione professionale, ma è indispensabile coniugare questa con una formazione culturale a più largo spettro. E questo mi sembra un aspetto essenziale con cui bisogna guardare al problema se non si vuol rimanere prigionieri di uno specialismo settoriale e parcellizzante. Il sentire collettivo avverte che le grandi potenzialità della scienza e della tecnica, di cui si fa quotidiana esperienza, non bastano per regolamentare la vita dei soggetti e della società. Il potere dominativo della razionalità scientifica, in continua e rapida espansione, entusiasmo e sgomento, accresce le possibilità di avere ma non risponde a tutti gli interrogativi nè garantisce pienezza di senso al vivere individuale e sociale.

Alla formazione culturale spetta il compito di portare l'attenzione su tutto l'umano, di rendere decifrabili i costitutivi essenziali di ogni soggetto, di sollevare quelle domande di senso che la pura razionalità scientifica lascia inesprese se non addirittura misconosce. Non posso dilungarmi sulle intenzionalità formative che la preparazione culturale può e deve perseguire. Semplificando al massimo il discorso si può dire che essa deve promuovere il possesso di conoscenze diversificate e di strumenti conoscitivi adeguati all'oggetto. In altre parole suo compito è:

— garantire l'acquisizione di metodologie di approccio e l'arricchimento dell'apparato categoriale necessari per guardare la realtà da una molteplicità di punti di vista;

— allargare gli orizzonti conoscitivi dalla realtà storica passata e presen-

te ai problemi umano-sociali e alle dinamiche dei rapporti nelle diverse sfere (dell'essere come dell'avere).

La formazione culturale deve assicurare le diverse chiavi di lettura per capire le situazioni, per rintracciare radici di lunga durata e il loro modo di condizionare il presente, per interpretare il nuovo che urge e situarlo in un contesto di senso stabile e dinamico insieme. Cultura, dunque, come capacità di guardare la realtà soggettiva e oggettiva da angolature differenziate, come capacità di porsi in relazioni con le diverse sfere, di direzionare, attribuendo significato, le proprie scelte.

Le mutazioni continue e profonde che caratterizzano la presente epoca — e si prevede che caratterizzeranno sempre più quella futura — pongono ogni uomo di fronte a problemi che vanno al di là del puro campo di attività specifica e lo obbligano a prendere posizione, ad assumersi responsabilità di non lieve portata. La rapidità del cambiamento, infatti, costringe più di prima ad essere protagonisti di nuovi ordinamenti e produttori di nuovi valori. Il conflitto tra vecchio e nuovo, tra passato e futuro si gioca sempre più nella coscienza di ogni uomo. Nel suo intimo si attuano le decisioni importanti circa il vivere personale e collettivo, si stabiliscono i rapporti tra le varie esigenze della vita. La formazione in genere deve alzarsi di livello per promuovere una conoscenza che illumini tutte le esperienze di vita, che abiliti a penetrare concettualmente i dati di realtà, a problematizzare ogni elemento nuovo, ad aprirsi alla conquista di successivi arricchimenti teorici e pratici. Questi obiettivi dicono molto di più delle conoscenze scientifico-tecniche richieste per padroneggiare campi di attività; essi implicano il saper armonizzare le dinamiche di crescita del mondo oggettivo con i bisogni fondamentali espressi dalle dinamiche soggettive. Una formazione professionale all'altezza della sfida odierna non può prescindere da questo più vasto orizzonte.

Sono poche e brevi riflessioni, ma indispensabili per chiarire l'istanza di un altro tipo di integrazione, quello tra formazione culturale e formazione professionale. Quest'ultima viene così a situarsi nell'ambito più allargato della formazione globale e la problematica dell'attività lavorativa acquista un altro spessore alla luce della pluridimensionalità del soggetto umano. Il problema, anche sotto questo aspetto, è ben presente nella riflessione più attenta e pensosa dei nostri giorni. L'esigenza si rende manifesta in particolare nella considerazione della natura e funzione del sistema scolastico a cui maggiormente spetta il compito di gettare basi solide in tale direzione.

3. Politiche formative di FP nella CEE

Tracciato il quadro generale dei problemi si può ora restringere il discorso ai requisiti della FP intesa tanto come FP di base quanto come FP specifica. Occorre subito dire che le politiche formative dei diversi paesi da anni si stanno misurando con traguardi formativi più avanzati nell'impegno di adeguare la qualità della formazione ai bisogni emergenti. I problemi su cui il dibattito è stato molto intenso e il bisogno del confronto è apparso più necessario sono stati i seguenti:

- la ridefinizione dei profili professionali per adeguare alla nuova realtà le competenze da trasmettere;
- l'individuazione di quali percorsi formativi per quali soggetti (giovani o adulti, occupati o disoccupati);
- la precisazione delle finalità che di volta in volta si intende conseguire (recupero della formazione di base, prima qualificazione o qualificazione di II livello);
- la considerazione delle peculiarità tipiche delle diverse strutture (scolastiche o extrascolastiche) e delle possibilità di intervento di ciascuna;
- la ricerca di forme diverse di raccordo tra le istituzioni formative e le altre agenzie con cui è opportuno e/o necessario collaborare;
- le modalità di scelta e di formazione degli operatori di cui servirsi.

Ho elencato semplicemente alcuni elementi quali tasselli significativi di cui si compone il ricco mosaico della FP. Operare con incisività in questo settore vuol dire possedere una chiara capacità orientativa su tutti questi punti.

Gli orientamenti politici attuali dei diversi paesi della Comunità, portando avanti un processo avviato da tempo, mirano a controllare, programmare, innovare le opportunità formative. Le trasformazioni degli ultimi decenni hanno inciso sulle politiche formative e ne hanno in parte condizionato gli obiettivi, anche se questi sono stati diversi nelle varie fasi. È cosa ormai nota che negli anni '60 è prevalso un tipico approccio economicistico ai problemi formativi (vale a dire l'istruzione vista come investimento), mentre negli anni '70 la preoccupazione è stata di carattere prevalentemente sociale (l'istruzione vista come strumento per garantire uguaglianza). La svolta dell'ultimo decennio, tuttavia, si presenta con una maggiore consapevolezza critica nel riconoscere la parzialità dei precedenti obiettivi se isolatamente perseguiti. Di fronte al fenomeno della riconversione in atto e a quello conseguenziale della di-

soccupazione ad ogni fascia di età (due fenomeni che giocano un ruolo determinante nelle politiche formative comunitarie e nazionali), si sta tentando di coniugare in termini nuovi e complementari le due istanze, pur non essendo del tutto scomparsi i tentativi di settorializzazione.

Il problema dell'integrazione tra formazione generale e FP viene sentito ovunque come il banco di prova dell'impegno politico in campo formativo. La consapevolezza di tale esigenza è maturata e si è imposta sotto la spinta di forze molteplici di cui mi limito a menzionarne due: le richieste delle varie forze sociali che nel clima culturale democratico e partecipativo sviluppatosi nei sistemi occidentali hanno acquisito una nuova valutazione dell'istruzione come bene sociale da garantire a tutti, e gli orientamenti, in materia di formazione, della politica comunitaria, orientamenti dettati dal bisogno di soddisfare le esigenze derivanti dal progresso tecnico, dall'innovazione nella organizzazione della produzione, dalla evoluzione sociale, dal problema della disoccupazione giovanile e della riqualificazione degli adulti già occupati.

Relativamente alla politica comunitaria sono molto significativi i diversi interventi e le misure adottate dalla CEE, a partire dagli anni '60, in materia di FP. Come è noto, il Trattato di Roma (1957), istitutivo della Comunità Economica Europea, prevedeva una collaborazione tra gli Stati membri soltanto in campo economico e non ha assegnato potere vincolante agli organismi comunitari in materia di istruzione in generale. Le misure anzidette sono perciò limitate al settore della FP per le dirette implicanze che essa ha con la garanzia di libera circolazione della manodopera all'interno dei diversi paesi. Ma il programma formativo sviluppato nel corso dell'ultimo trentennio in materia di FP ha indirettamente condizionato le politiche formative in generale e ha creato le premesse per la nascita di una linea di sviluppo più unitaria³. La sottolineatura di alcune istanze specifiche della FP è divenuta in qualche modo punto di riferimento della politica formativa generale e correttivo di consolidate tradizioni nazionali anche in campo più strettamente scolastico. Per concludere si può affermare che la politica comunitaria di FP ha molto contribuito a richiamare l'attenzione sui problemi formativi generali e a determinare la sensibilità per un diverso raccordo tra sistema formativo

³ Per le linee di sviluppo della politica comune di FP cfr. M. REGUZZONI, *Politica scolastica e formazione professionale nella Comunità Europea*, in «Aggiornamenti sociali», 1977, n. 5, pp. 295-300; L. PESCIA, *Sistema scolastico e preparazione alla vita attiva. Prospettive in Italia e nella Comunità Europea*, «Annali della Pubblica Istruzione», 1976, n. 6 pp. 659-665. Per le tendenze più recenti G. BOCCA, *Educazione e lavoro produttivo. Prospettive internazionali*, in «Cultura e Scuola», 1988, n. 107 (luglio-settembre), pp. 158-172.

scolastico e sistema formativo extrascolastico. Dopo decenni di dibattito tanto le istituzioni formative scolastiche quanto quelle extrascolastiche sono state coinvolte in un processo di approfondimento delle proprie specificità di compiti istituzionali, obbligando ad un coordinamento più funzionale tra di loro.

Se si guarda alle strutture formative dei singoli paesi esse in parte confermano, per le modalità e gli scopi, l'affermazione corrente secondo cui la FP si compie in strutture scolastiche per quanto riguarda le mansioni medio-alte (in particolare le qualifiche impiegatizie), mentre si realizza prevalentemente nell'ambito dell'apprendistato e della formazione sul lavoro per le mansioni inferiori o più propriamente manuali, con riferimento alle qualifiche operaie. Lo schema interpretativo rimane ancora valido oggi, ma non più in modo così assoluto come poteva verificarsi qualche decennio fa.

Un primo dato che va considerato è il ruolo svolto dalle differenti strutture (scolastiche o extrascolastiche) che non è identico nei diversi paesi, ma risente delle particolari tradizioni nazionali. In alcuni di essi, infatti, sono state privilegiate da sempre, anche per assicurare qualifiche inferiori di formazione professionale, le strutture scolastiche, mentre in altri hanno avuto più importanza le strutture extrascolastiche per la qualificazione di primo livello, a volte anche per quelle di secondo livello. Le tendenze in atto dimostrano un maggiore accostamento tra le due forme, l'esigenza di un raccordo più stretto, un impegno consistente a salvare le peculiarità di ciascuna nel momento stesso in cui si cerca di superarne alcuni limiti. Tutti i paesi della comunità utilizzano, per la FP, entrambe le strutture, queste strutture sono considerate non più antagoniste ma complementari e ovunque si sta riflettendo sulla ridefinizione dei compiti specifici ad esse spettanti. La situazione attuale è in evoluzione costante e può essere considerata un provvisorio punto di approdo di un trentennale dibattito.

Caratteristica della FP realizzata nelle strutture scolastiche è che in esse insieme ad un certificato di qualificazione professionale si consegue un titolo di studio. Il possesso del titolo dà al soggetto il diritto di richiedere un posto di lavoro a cui il titolo è finalizzato. Le ragioni della scelta dell'iter formativo per conseguire il titolo risiedono esclusivamente nella valutazione soggettiva del candidato il quale interpreta le proprie inclinazioni e le proprie attitudini indipendentemente dal fabbisogno dell'economia e dalle esigenze poste dal sistema produttivo e occupazionale. Per un complesso di fattori nei contesti societari ad economia di mercato è venuto evidenziandosi uno scarto tra domanda e offerta, ossia tra la qualificazione acquisita e le possibilità di inserimento. Tale scarto ha messo in crisi una delle due finalità compresenti

nel sistema formativo, l'attestato di competenza tecnica, e ha portato alla svalutazione del titolo. Ma, a parere degli esperti, il limite di dar qualificazioni finalizzate a sbocchi occupazionali saturi è soltanto uno di quelli possibili propri della FP scolastica. Ad esso si aggiungono quelli di una preparazione in ritardo rispetto alle competenze richieste dagli impieghi qualificati dell'economia moderna, i tempi lunghi che la scuola impiega, il carattere troppo teorico e astratto della formazione che non corrisponde ai bisogni della vita pratica.

Nonostante questi innegabili limiti la FP scolastica rimane pur sempre un canale formativo privilegiato per le professionalità a livello medio-alto. Per loro peculiarità le istituzioni scolastiche sono in grado di garantire iter formativi organicamente strutturati e, in via normale, di assicurare una migliore preparazione di supporto che è indispensabile prerequisito di ogni successiva qualificazione specialistica. L'accresciuto potenziale conoscitivo con cui ogni professione oggi deve fare i conti, le difficoltà a vivere la professionalità in una società complessa rendono necessaria una preparazione iniziale più lunga e ben organata, meno soggetta a spinte settoriali occasionate dall'urgenza di soddisfare bisogni immediati, più attenta a bisogni diversificati del soggetto. Il riciclaggio delle conoscenze durante tutto l'arco della vita attiva, la riqualificazione e l'aggiornamento permanente esigono, come si è visto, una formazione generale e tecnico-scientifica di più alto livello a cui devono e possono provvedere in modo tutto proprio le istituzioni scolastiche.

Le politiche formative nazionali hanno affrontato questi problemi e ne hanno recepite le istanze più valide, anche se con esiti non privi di contraddizioni. I mutamenti apportati alle strutture e ai curricula scolastici sono stati dettati dall'esigenza di accrescere la formazione globale di base per sviluppare una migliore professionalità. I tratti comuni nei diversi paesi sono stati: spostamento verso un'età più matura della scelta del percorso formativo qualificante; maggiore unitarietà alla fascia di scolarità medio-inferiore (riforme degli anni (60-70); ricerca di una migliore equipollenza dei titoli a livello medio superiore e possibilità di accesso alla formazione ulteriore; più solida preparazione generale in particolare nel settore tecnico scientifico; ipotesi di passaggi trasversali da un canale formativo all'altro; individuazione di forme di alternanza scuola lavoro, o almeno di migliori raccordi con gli ambiti applicativi, in particolare per i percorsi formativi finalizzati alla prima qualificazione⁴.

⁴ Per alcuni aspetti del problema rimando a C. DI AGRESTI, *La riforma della scuola secondaria nella*

Un altro elemento che mi sembra significativo è che in quasi tutti i paesi della comunità si registra un calo di interesse per le semplici riforme di struttura e viceversa cresce sempre più l'attenzione per le innovazioni qualitative e i percorsi alternativi. Il principio dell'unitarietà, considerato nel passato strumento privilegiato per creare uguaglianza, sta subendo rettifiche significative in nome del principio di equità nelle opportunità. Tale principio riconosce il diritto alla diversità, ossia ad opportunità formative individualizzate, commisurate ai talenti e ai bisogni di ciascun individuo. Un contributo a questa inversione di tendenza proviene dalla constatazione dell'elevato tasso di insuccesso scolastico che ha messo in luce una particolare improduttività del sistema a struttura accentuatamente unitaria. Quanto detto non contrasta però con un altro dato altrettanto significativo: in tutti gli operatori, scolastici e non, è cresciuta la consapevolezza che la preparazione iniziale (scuola dell'obbligo), non può garantire tutte le conoscenze necessarie anche per lavori di bassa qualifica, nonostante il suo prolungamento. Sempre più la scuola dell'obbligo viene recepita come momento di avvio organico al processo formativo, semplice fase iniziale in cui si trasmettono i principi basilari di conoscenza da integrare successivamente nel quadro di una formazione permanente e ricorrente.

I mutamenti avvenuti nei percorsi formativi scolastici hanno avuto una incidenza non secondaria anche sulla FP extrascolastica. Per capire l'evoluzione e i recenti sviluppi di quest'ultima occorre guardare un momento al suo passato.

La FP extrascolastica non si è ancora completamente liberata di una valutazione negativa con cui è socialmente percepita. Nata senza il supporto di un ordinamento legislativo e per ragioni di carattere prevalentemente umanitario — di conseguenza riservata alle classi più umili — la FP è stata associata, dall'opinione comune, ad attività lavorative di bassa qualifica richieste dalle società di tipo tradizionale. E così mentre il canale formativo scolastico si affermava come privilegiato per il proseguimento degli studi e il raggiungimento dei gradi accademici a cui erano legati prestigio sociale e posizione economica elevata, la FP extrascolastica giocava il ruolo di parente povero deputato a preparare all'esercizio del mestiere. La valutazione negativa, poi, è confermata dal fatto che essa ha assolto, (e sotto certi aspetti continua ad assolvere) funzioni considerate di ripiego quali: meccanismo regolatore del con-

gegno sociale, occasione di addestramento, area di intervento per fasce più deboli, parcheggio in attesa di occupazione, assistenza per disoccupati, ecc.

Non si può affermare che queste connotazioni siano scomparse, anzi, come vedremo, sotto un certo aspetto sembra si siano rafforzate. E tuttavia la realtà che essa abbraccia è molto più articolata sia all'interno dei singoli paesi, sia tra i diversi paesi della comunità. Il compito svolto dalle strutture formative extrascolastiche non semplicemente è riconosciuto indispensabile e significativo in termini quantitativi, ma ha subito progressivi cambiamenti anche a livello qualitativo.

L'evoluzione della società contemporanea, come si è detto, ha trasformato in maniera imprevedibile anche questo settore. Nuovi bisogni occupazionali e sociali hanno sollecitato una diversa offerta formativa. In un primo momento questa nasce per iniziativa di forze imprenditoriali o sindacali, forze che anticipano di molto l'intervento organico e programmato dei pubblici poteri. Il ritardo dell'offerta pubblica ha permesso la proliferazione delle iniziative con obiettivi e con risultati di livelli non sempre omogenei. Il dibattito sulle politiche formative ha investito anche questo ambito di esperienze già in atto e ha esercitato una forte spinta sia per la riqualificazione dei percorsi formativi tradizionali di basso livello culturale e professionale, sia per la razionalizzazione delle esperienze caratterizzate da più elevati obiettivi. L'attuale orientamento nel settore è far superare la netta distinzione tra formazione di tipo generale e istruzione professionale tanto a livello strutturale quanto a livello pedagogico-didattico. Questa tendenza si sfaccetta in una pluralità di interventi in risposta a precise domande formative provenienti dalla società (in particolare dalle famiglie) e dal mondo dell'economia, ma sollecitati anche dal bisogno di fronteggiare o situazioni di emergenza riconducibili a forme di improduttività del sistema scolastico formale quali drop-out, dispersione scolastica, o a fenomeni di mancata socializzazione, o all'aumento della disoccupazione. A fronte di bisogni tanto complessi e diversificati anche le proposte di FP hanno subito uno slargamento di obiettivi per farsi carico di problemi nuovi.

La ricca tipologia di proposte formative è difficile da sintetizzare. La peculiarità di una vasta gamma di offerte da cui è composto il settore extrascolastico attuale è che l'obiettivo formativo professionalizzante è compreso in progetti formativi più globali che mirano, a seconda dei casi, al recupero della scolarità di base attraverso percorsi formativi alternativi, alla promozione e/o all'integrazione sociale, all'approfondimento della cultura generale e professionale di base in vista di possibili qualificazioni future, alla riqualificazio-

ne e all'aggiornamento delle competenze per il riciclaggio o la mobilità sul lavoro e così via. Data la diversità di obiettivi è ben comprensibile che diventi sempre più difficile distinguere le strutture di FP in senso stretto dalle istituzioni educative per giovani e adulti con precipue finalità sociali o culturali in genere. Sovente la differenza è data semplicemente dal peso specifico che nei vari iter i singoli obiettivi esercitano, mentre la compresenza di più obiettivi caratterizza sia i diversi livelli di formazione scolastica (secondario inferiore, secondario superiore, post-secondario) ed extrascolastica (corsi di differenti livelli), sia le varie fasi di qualificazione (iniziale o in servizio).

Il quadro problematico e le linee di sviluppo tracciati offrono gli elementi necessari per analizzare le esperienze e per interpretare le politiche formative dei singoli paesi comunitari. La realtà di ciascuno può essere meglio centrata tenendo presente i diversi luoghi istituzionali che realizzano la FP e cioè: a) la formazione professionale nel sistema scolastico formale; b) la formazione professionale realizzata con forme di alternanza scuola lavoro; c) la formazione professionale extrascolastica e nelle strutture di formazione permanente. Non sempre risulta facile inserire le varie esperienze in un gruppo preciso per il sovrapporsi dei modelli in alcune di esse, così che a volte la classificazione può apparire discutibile. Nel raggruppare le esperienze mi baserò sull'elemento che mi è sembrato predominante.

(Continua)

Un Centro di Formazione Professionale Grafica: metodologie e attrezzature

Franco Marinelli - Umberto Tanoni

0. Premessa

Ogni Centro di Formazione Professionale è spinto a rinnovarsi nelle metodologie didattiche e nelle attrezzature dagli stimoli che gli vengono dai cambiamenti introdotti nella produzione attraverso la utilizzazione sempre più massiccia delle nuove tecnologie.

Se questa è una esigenza di ogni Centro lo è in modo particolare per un Centro di Formazione Professionale Grafica, settore nel quale le nuove tecnologie sono entrate in maniera da rivoluzionare il vecchio modo di operare.

È stato così anche per il CFP CNOS/FAP di Arese, dove si formano nel processo grafico giovani provenienti dalla città e giovani a rischio di emarginazione residenti nel convitto cui è annesso il Centro.

Il rinnovamento, che nel corso del 1989 ha interessato il settore pre-stampa e il settore stampa, rappresenta per il CFP motivo a crescere, ad essere tecnologicamente significativo, professionalmente più idoneo, per assicurare agli allievi, sia dell'una che dell'altra categoria, educazione e Formazione Professionale, un'educazione e una professionalità concreta, efficace, e quindi spendibile sul mercato del lavoro.

1. Innovazione metodologico-didattica

Su questa pista educativa e tecnologica il CFP di Arese segue l'esempio di Don Bosco che, a chi si meravigliava della non comune tecnologia presente nella sua scuola per tipografi, dichiarava di « voler essere sempre all'avanguardia del progresso », e vi riusciva con la sua eccezionale intraprendenza, che sapeva stimolare chi poteva aiutarlo a dare educazione, capacità professionali e lavoro alla gioventù operaia della Torino di metà ottocento.

È la stessa ambizione che tiene in tensione il CFP di Arese che vuole essere adeguato alla evoluzione dinamica e inarrestabile del progresso tecnologico, con i suoi « corsi di iniziazione globale alla stampa » e con il « corso di qualificazione professionale » incentrato su tre tipi di qualifica: compositore, formatore offset e stampa offset, con interazioni tra qualifiche primarie, secondarie e complementari utilizzando complessivamente le tecniche di fotocomposizione, desktop publishing, impaginazione manuale o past-up, fotoriproduzione, formatura offset, stampa tipografica-serigrafica-offset e allestimento.

Gli obiettivi e i contenuti formativi, culturali, scientifici e tecnico-operativi sono coerenti con l'innovazione espressa dalle sperimentazioni attivate sul territorio nazionale e rispondono alle caratteristiche della professionalità grafica del lavoro reale svolto nell'arco dei cicli di produzione, coincidenti con i compiti previsti dalla organizzazione aziendale e con le declaratorie contrattuali.

L'impegno del CFP, settore grafico, di Arese vuole portare gli allievi ad esercitare nell'azienda un ruolo professionale fatto di ampie conoscenze di base, di capacità tecnico-operative, di capacità di controllo-regolazione, di capacità di interazione-interrelazione.

Le metodologie utilizzate per raggiungere un traguardo così ambizioso partono dalla formazione permanente dei formatori e dalla collaborazione degli allievi che lavorano costantemente in gruppo.

La formazione dei formatori, a parte la partecipazione massiccia ai corsi organizzati ogni anno dalla Sede Nazionale CNOS/FAP tramite il Settore Grafico, avviene in itinere, accostando razionalmente l'esperienza dei docenti più esperti con quella dei più giovani che debbono migliorare le loro capacità didattiche oltre che professionali: interventi mirati e costanti durante il curriculum formativo permettono di omogeneizzare i livelli professionali dei formatori, mettendoli in grado, partendo da livelli professionali meno alti, di fare formazione nel tempo utilizzando tutte le metodologie presenti nel CFP.

Anche gli allievi che stanno frequentando gli ultimi cicli di formazione, nello stile di una reale descolarizzazione del CFP, lavorano in gruppo con i giovani dei primi cicli: questo a seguito di una sperimentazione che ha permesso di verificare come si può apprendere meglio mettendo a parte altri delle proprie acquisizioni tecnologiche e professionali. Infatti, il rivedere i concetti, spiegare una procedura, mostrare il funzionamento di una macchina o l'uso di uno strumento, quasi una esperienza di stage simulato, rinforza la professionalità acquisita.

Inoltre, l'interazione apprendere-insegnare diventa strumento significativo per imparare i principi delle relazioni interpersonali e per applicare questi alla psicologia del comportamento sul lavoro, anticipando veri e propri tirocini, che, fatti in azienda, senza la guida di tutors esperti, diventano spesso occasione di delusione più che di accresciuta professionalità.

Quali i risultati di questa metodologia formativa?

Ogni anno viene realizzato un dépliant con i dati e le fotografie dei giovani allievi che si qualificheranno nella sessione di esami di fine curriculum formativo. Questo dépliant viene inviato a circa 250 aziende che di solito chiedono alla Direzione del CFP, per eventuali assunzioni, i nominativi dei giovani qualificati e viene anche pubblicato sulla rivista di settore «RASSEGNA GRAFICA».

Come risposta, a cavallo delle ferie estive 1989, il CFP di Arese ha avuto 133 richieste di operatori grafici su 33 giovani qualificati.

2. L'innovazione delle attrezzature

2.1. Il reparto di grafinformatica

Il rinnovamento del reparto di grafinformatica, e, più in genere, della sala di pre-stampa, è nato dalle relazioni che il CFP di Arese intrattiene con il Magistero interscuola di grafinformatica, struttura tecnico-didattica articolata con la scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino, operante sul territorio nazionale mediante costellazioni di punti operativi duttili, tra i quali c'è anche il settore grafico del CFP CNOS/FAP di Arese.

Da queste relazioni è nata la convinzione che il nostro è il tempo della informatica generalizzata, anche se spesso non ci si accorge di essere direttamente coinvolti, almeno potenzialmente, nella «grafinformatica», cioè nelle espressività grafico-editoriali e nella grande diffusione di nuove attività grafiche, come il fai-da-te grafico editoriale, la pronta-stampa, la reprografia mul-

timediale, le banche telematiche, l'editoria micrografica, l'editoria elettronica musicale, l'editoria poliglotta e plurialfabetica, la videografia. Difatti, chi legge, scrive, stampa, fa stampare o si esprime in qualunque forma multimediale appartiene in qualche modo o misura alla «grafinformatica».

La concreta risposta alle esigenze universalmente sentite della alfabetizzazione informatica avverrà soltanto con la sua divulgazione che favorirà nuove iniziative di professionalità finora non possibili.

2.2. Il reparto stampa

Il rinnovamento del reparto stampa si rivelava il più necessario ed urgente, in quanto il parco macchine di cui il CFP disponeva risultava inadeguato per quantità e per qualità. Solo alcune macchine offset, pur tecnologicamente valide, erano insufficienti per 33 allievi impressori, i più richiesti, per altro, dal mercato del lavoro.

Questo problema cruciale è stato avviato a soluzione con la consegna in comodato gratuito di una macchina da parte della MACCHINGRAF.

Indipendentemente dal grande valore economico e tecnologico, di cui è stato dotato il CFP, si vede in questo gesto un concreto riconoscimento dell'inserimento del CFP stesso nel settore produttivo del territorio.

L'interazione CFP/Aziende diventa concreta e significativa non solo per la MACCHINGRAF, ma anche per altre aziende che ne volessero seguire l'esempio.

Ad esse il CFP si presenta come una struttura formativa snella, flessibile, agile, aperta, e in grado di dare risposte differenziate a bisogni differenziati, sviluppando la dimensione progettuale delle azioni formative in sintonia con le richieste del territorio.

3. Conclusione

Da quanto, sia pur brevemente descritto, appare chiaro che il CFP C-NOS/FAP di Arese, settore grafico, può valutare positivamente sia l'efficacia che l'efficienza dei suoi piani formativi. La sua attività, infatti, non è costituita da curricoli ripetitivi e tanto meno da piccoli progetti proposti per dare occupazione ad operatori limitati nelle loro capacità professionali: la programmazione e la valorizzazione delle risorse umane e delle attività di Formazione Professionale non è più vista come una serie di momenti, distinti l'uno dall'altro, magari anche correlati tra loro, ma come un processo continuativo di

relazioni tra sistema della formazione, sistema delle imprese e sistema dell'istruzione.

Il CFP di Arese, infatti, nell'anno 1989 è riuscito ad interagire con il sistema delle imprese, sia collocando al lavoro tutti i suoi giovani qualificati, sia facendo intervenire aziende nella dotazione delle attrezzature necessarie per raggiungere comuni obiettivi formativi.

L'interazione è stata realizzata anche con il sistema dell'istruzione, diventando punto di riferimento operativo per il Magistero di grafinformatica, di cui assume le più avanzate tecnologie e i migliori progetti utilizzabili per i livelli di professionalità possibili in un CFP, soprattutto per le azioni destinate alla formazione di secondo livello cui partecipano giovani già qualificati che vogliono migliorare la loro professionalità, magari dopo una prima esperienza lavorativa.

L'interazione con il sistema della Formazione il CFP di Arese la realizza con il costante contatto con le strutture nazionali e regionali del CNOS/FAP, da cui riceve la Proposta Formativa e tutti gli stimoli per una più qualificata opera educativa, oltre che con il rapporto con la Regione Lombardia di cui realizza la programmazione e da cui riceve i necessari contributi economici per la gestione delle attività.

Con queste interazioni il CFP CNOS/FAP di Arese sta realizzando il passaggio dalla Formazione Professionale di tipo assistenziale alla Formazione Professionale strumento di sviluppo economico e sociale.

Questo passaggio porta con sé non poche conseguenze operative che richiedono un impegno continuo di riflessione e di progettazione: «significa passare da un sistema fondato sull'insegnamento ad un sistema in cui l'accento deve essere posto sull'apprendimento autodeterminato e personalizzato» (*Rapporto ISFOL 1989*).

Poiché l'innovazione del settore grafico realizzata nel 1989 facilita questo passaggio, non si può non congratularsi con chi ha reso possibile questa innovazione.

Formazione Professionale tra Persona, Società, Istituzioni

Appunti di politica del diritto per una cultura della Formazione Professionale, di fronte alle ricorrenti ipotesi di riforma.

Gianfranco Garancini

*Siate, cristiani, a muovervi più gravi:
non siate come penna ad ogni vento,
e non crediate ch'ogni acqua vi lavi.*

(Dante, *Paradiso*, V, 73-75)

1. L'impianto costituzionale

Giova, forse, ricordare che la corrente definizione legislativa generale della formazione professionale (d'ora in avanti FP) è quella data dall'art. 35 del DPR 24 luglio 1977, n. 616: «i servizi e le attività destinate alla formazione, al perfezionamento, alla riqualificazione ed all'orientamento professionale, per qualsiasi attività professionale e per qualsiasi finalità, compresa la formazione continua, permanente, ricorrente e quella conseguente a riconversione di attività produttive, a esclusione di quelle dirette al conseguimento di un titolo di studio o diploma di istruzione secondaria superiore, universitaria o postuniversitaria»; l'oggetto della FP è a sua volta generalmente definito nell'art. 2, primo comma, della legge 21 dicembre 1978, n. 845: «Le iniziative di formazione professionale costituiscono un servizio di interesse pubblico inteso ad assicurare un sistema di interventi formativi finalizzati alla diffu-

sione delle conoscenze teoriche e pratiche necessarie per svolgere ruoli professionali e rivolti al primo inserimento, alla qualificazione, alla riqualificazione, alla specializzazione, all'aggiornamento ed al perfezionamento dei lavoratori, in un quadro di formazione permanente».

Se, come credo, lavoratore è chi svolge «secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società» (art. 4, Cost.); e se, pertanto, lavoratore non è soltanto il lavoratore del braccio, l'«operato», la FP è finalizzata alla formazione di ogni cittadino, perché meglio possa svolgere le proprie funzioni all'interno della società, in qualsiasi rapporto egli sia con il sistema dei diritti, dipendente o indipendente, imprenditore, artigiano o professionista, o qualsiasi altra situazione lavorativa l'aspettarsi dei rapporti giuridici figure o prefigure. Il lavoro, infatti, è visto nel nostro sistema costituzionale (che è lo specchio dell'evolversi dell'esperienza giuridica) come fondamentale condizione di cittadinanza: come veicolo di integrazione, dunque, e non come criterio di divisione tra cittadini. La FP — si potrebbe dire, in senso politico — è finalizzata alla formazione dei cittadini, a metterli in grado di «concorrere al progresso materiale o spirituale della società»: di tutti i cittadini, e non di singoli settori di essi. Ancora, va da sé che — in questo quadro — la FP è un diritto dei cittadini, e non uno strumento finalizzato a obiettivi economici di altri soggetti: essa è, insomma, «un servizio di interesse pubblico», e non uno strumento per la realizzazione di interessi particolari. In specie, essa non può che essere modellata come risposta a bisogni generali dei cittadini, e non sull'esigenze particolari di circuiti parziali, fosse anche il fondamentale circuito produttivo.

In questo senso, anche se con qualche difficoltà al fine di superare alcune risalenti incrostazioni politico-culturali, vanno letti gli articoli 35, secondo comma e 38, terzo comma, della Costituzione. Se la repubblica è impegnata a curare «la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori» e se «gli inabili e i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento professionale», la FP non può che essere un sistema che ha per destinatari tendenzialmente tutti i cittadini, essendo l'art. 35 e l'art. 38 norme di obiettivo, per le quali — cioè — non conta tanto il mantenimento di un elemento di fatto (coloro che *già* sono lavoratori) quanto la costruzione di una prospettiva aperta a tutti: tutti hanno il diritto di lavorare, e pertanto è compito della repubblica costruire le condizioni per le quali tutti possano accedere al lavoro, prima di tutte quella di avere una preparazione e una formazione adeguate al compito sociale da svolgere. Non proprio, dunque, la salvaguardia

di qualche (vero o presunto) privilegio, quanto la costruzione di un sistema democratico e aperto di formazione: aperto anche — secondo le loro possibilità e la loro scelta — agli inabili e minorati.

Il fondamento, pertanto, dell'art. 35, secondo comma, Cost. non sono le esigenze della produzione, e neppure la politica del lavoro: quest'ultima espressione, spesso usata in maniera equivoca, sembrerebbe stare ad indicare la finalizzazione della formazione al 'mondo del lavoro', o — peggio — al mercato del lavoro; o — peggio ancora — una sorta di dirigismo istituzionale dell'economia attraverso la manovra della Formazione Professionale. Il fondamento dell'art. 35, secondo comma, Cost. è il diritto di ciascuno ad avere una formazione adeguata alla misura delle proprie capacità, in modo tale che possa, liberamente scegliendone i modi, adempiere ai doveri di solidarietà politica, economica e sociale che la stessa Costituzione pone alla base della convivenza civile.

Va allora rivista, sotto questo aspetto, anche la tradizionale lettura dell'art. 34, Cost., là dove fa una differenza (a me sembra) evidente tra istruzione e scuola: non solo sul piano definitorio (istruzione è un processo o un risultato: in questo caso un processo, visto che la si 'impartisce'; scuola è un complesso di strumenti materiali e umani destinati all'istruzione), ma su quello sistematico-istituzionale. In questo senso, l'obiettivo-istruzione ha un orizzonte più ampio e vasto dello strumento-scuola: non tutta l'istruzione si consegue (e viene 'impartita') a scuola, la scuola non dà tutta l'istruzione necessaria a una persona al fine di essere cittadino di pieno diritto e a pieni doveri.

Oltre la — ormai ovvia — considerazione dell'esistenza di una istruzione diffusa 'impartita' dai mezzi di comunicazione di massa, dall'esperienza corrente della persona e così via, è possibile affermare che anche sul piano sistemico-istituzionale il sistema dell'istruzione non si esaurisce nel sistema scolastico: meglio e più corretto è dire — così si entra nel vivo di queste note — che il sistema dell'istruzione si compone del sottosistema della scuola e del sottosistema della FP. Altri agenti d'istruzione non possono essere annoverati come 'sistema': il loro intervento e il loro influsso, anche se talvolta assai rilevanti, non raggiungono quei livelli di metodicità e di organizzazione volta al fine preponderante dell'istruzione che, soli, giustificherebbero l'attributo di 'sistema'. Al contrario sia il sottosistema scolastico sia quello della FP si caratterizzano proprio per la loro qualità di organizzazione, per la completezza e organicità del contenuto, per la finalità formativa prevalente ed esplicita. Non c'è alcuna differenza strutturale tra i due sottosistemi, se si eccet-

tua il divieto (per sé comunque apodittico e astratto) di rilasciare un titolo di studio o diploma di istruzione secondaria superiore, imposto alla FP. Apodittico, astratto, ma anche tautologico, essendo il sottosistema scolastico e quello della FP caratterizzati da contenuti ed esiti formativi diversi, per cui a nessuno dei due potrà capitare di attestare gli esiti raggiungibili seguendo l'altro. Ma si tratta, comunque, di diversità che non hanno nulla a che fare con la struttura e — quel che interessa di porre in rilievo qui — con il fine costituzionale: che — gioverà forse ripeterlo — è quello di fornire alla persona umana gli strumenti, le conoscenze, le abilità culturali e professionali per essere cittadino di pieno diritto che esercita un'attività o una funzione per adempiere ai suoi doveri di solidarietà politica, economica e sociale. Il fine del sistema di istruzione, differenziato ma non 'gerarchizzato' in due sottosistemi — scolastico e della FP —, è dunque quello di porre il cittadino in grado di liberamente adempiere il proprio dovere e di liberamente esercitare il proprio diritto di lavorare, completando così la propria piena cittadinanza.

Da questo deriva, con tutta chiarezza, che — essendo unitario il fine da raggiungere — i due sottosistemi non possono essere considerati né mantenuti impermeabili tra loro: e che i raccordi che debbono esistere, prima ancora che alle esigenze degli allievi di costruire la propria formazione liberamente attingendo ad ambedue o cambiando percorso dall'uno all'altro, rispondono all'interesse sociale di avere per i cittadini una formazione il più possibile completa di elementi diversi. Elementare, a prima vista, questa affermazione: eppure ancora disattesa nel nostro ordinamento, nel quale i due sottosistemi intanto non vengono considerati paritetici, ma fortemente gerarchizzati tra loro, e poi vengono mantenuti quasi *del tutto impermeabili*, al contrario che in quasi tutti i Paesi economicamente progrediti e in tutti i Paesi delle Comunità europee, tranne la Grecia.

Emerge qui la fatica che i principi costituzionali di uguaglianza e giustizia sociale durano per imporsi ancora oggi. Schermandosi dietro un malinteso orgoglio di classe, per cui tutto ciò che concerne il 'lavoro' riguarda esclusivamente i 'lavoratori' intesi come 'classe operaia', i conservatori di tutte le specie e di tutti i colori hanno avuto buon gioco finora a mantenere una separazione ideologica e classista tra scuola e FP. Separazione che era stata superata all'inizio degli anni Sessanta con l'introduzione della scuola media inferiore unificata (anche se penalizzando le funzioni di prima introduzione o avviamento professionale), e che rimane invece tutta intera nel suo risvolto anche odiosamente penalizzante per quel che concerne la formazione dopo la

licenza di scuola media inferiore, fino a indurre a considerare la FP una sorta di contenitore residuale di quei giovani che « non ce la fanno » a frequentare la scuola secondaria superiore (da parte sua sempre più astratta e meno professionalizzante, in tutti i sensi, e sempre più dimensionata su una funzione propedeutica allo studio universitario di massa). Sono stati, questi, errori di strategia non solo legislativa, ma anche politica ed economica, che hanno ben precisi responsabili in ben precisi tempi: non ci interessa, qui, di indicarli. Ci premeva, invece, riportare ai genuini canali l'interpretazione della Costituzione in questo fondamentale campo dell'istruzione come diritto di tutti i cittadini.

2. Centralità dell'utenza e necessità di adeguamento alla realtà sociale

Affermare che la FP risponde a un diritto dei cittadini e, quindi, è un impegno pubblico l'apprestarne le strutture e i contenuti, e garantirne da una parte la libertà di esercizio e dall'altra l'effettiva funzionalità sociale, vuol dire fare anche in modo che il suo sviluppo e l'evoluzione di contenuti e risorse materiali e umane siano sempre il più possibile aggiornati e al passo con i tempi.

Cosa ancor più necessaria oggi, in un momento in cui il cambiamento sociale è rapidissimo e l'adeguamento delle strutture formative alle dinamiche della società è essenziale sia per l'efficacia di tali strutture sia anche e soprattutto per il governo del cambiamento e l'indirizzo dello sviluppo a risultati a misura dell'uomo.

In questi ultimi decenni la rivoluzione tecnologica ha accelerato in maniera impressionante i suoi ritmi: alcuni settori merceologici (per esempio quello relativo all'informatica) commercializzano a oltre il 50% materiali e strumenti inventati nei due anni precedenti. Il mondo intero è percorso da un'esplosione della comunicazione e dell'informazione, tanto che è facile diagnosticare il dire che i recenti rapidissimi mutamenti nell'Europa orientale non si sarebbero potuti verificare se non ci fosse stato un capillare e diffuso sistema di informazione. Una rivoluzione finanziaria — di valute e di cambi, di concentrazioni e di interazioni — unita al diffondersi di turbolenze politico-geografiche di grande peso dà sempre più la misura reale dell'internazionalizzazione dei problemi e dell'interdipendenza delle soluzioni e dei destini dei popoli. La cultura dell'uomo di oggi non può non risentire di tutto questo, né può non adeguarvisi. È, per altro, una questione che non può essere con-

segnata — o appaltata, o delegata — alle istituzioni e ad esse soltanto: l'innovazione tecnologica, infatti, è più veloce della capacità di adattamento dell'uomo; ma la capacità di adattamento dell'uomo è maggiore di quella della società nel suo complesso; ma, a sua volta, la capacità di adattamento della società è sicuramente maggiore di quella delle istituzioni, con i loro spesso farraginosi meccanismi decisionali. È pertanto inattendibile qualsiasi ipotesi di lavoro che riservi alle istituzioni l'adeguare la società e le persone in essa all'innovazione tecnologica. È pertanto fuori da qualsiasi prospettiva storica attendibile qualsiasi ipotesi di conduzione del sistema sociale, dei servizi e, nel nostro caso specifico, del sistema di istruzione che pretenda da una parte di mantenersi accertato e dipendente dalle decisioni di un unico centro, e dall'altra di mantenersi al di fuori di qualsiasi rapporto concreto di apprendimento delle caratteristiche anche operative dell'innovazione, in una sorta di astratto empirico che vorrebbe essere culturale ma finisce con il rimanere soltanto erudito.

La chiave dello sviluppo si è spostata dal possesso/controllo dell'energia e delle materie prime alla competenza, conoscenza, controllo dei processi della loro applicazione e della loro trasformazione: in una parola si è spostata dalla quantità alla qualità, dal possesso alla cultura.

Per questo la cultura, e la formazione ad essa, sono diventate (o tornate ad essere? o riconosciute per quello che erano sempre state?) centrali nel processo di costruzione di una società e della sua ricchezza. La formazione è diventata un elemento strategico: e l'investimento sociale si è spostato sul prodotto della formazione (= avere persone capaci di cultura, persone formate), piuttosto che sul processo di formazione (= produrre strutture e assicurare posti di lavoro agli operatori).

La rapidità dell'innovazione e l'obsolescenza precoce dei processi produttivi e anche dei processi di elaborazione/conservazione della cultura impongono come necessità una sempre più agile mobilità professionale, sia nel senso orizzontale relativo alla sempre maggiore frequenza di cambiamento del luogo di lavoro, sia nel senso verticale, relativo alla diversità di competenze richieste. E ciò richiede al lavoratore (grandi o piccole che siano le responsabilità nel processo produttivo) una sempre più grande adattabilità; tale adattabilità non può essere il frutto di un addestramento puntuale e 'mirato': anzi ne è l'esatto contrario. Occorre che il lavoratore (o chi si prepara ad esserlo) acquisti una flessibilità culturale personale, che, unita al possesso di sicure competenze tecniche e tecnologiche di fondo e all'abitudine all'esperienza concreta, gli consentano di governare se stesso e il proprio impegno di la-

voro a prescindere dalle competenze specifiche, o meglio integrandole nella comprensione più vasta possibile delle problematiche generali. Solo così lo stesso lavoratore può diventare agente di innovazione e protagonista del suo lavoro.

Ciò richiede alla formazione, sia scolastica sia professionale, una più acuita personalizzazione dei percorsi e un impegno preciso per rendere gli allievi soggetti attivi del loro processo formativo. Gli allievi non possono non farsi, in questo contesto, da consumatori di insegnamenti, produttori di apprendimento, rendendo sempre più la formazione il percorso dell'identità personale: consapevoli che proprio questa (insieme di cultura, coscienza, maturità, capacità di comprensione e di adattamento all'esperienza) sarà il loro fondamentale strumento di lavoro e di crescita culturale e professionale.

Dal punto di vista oggettivo l'efficacia della preparazione (e l'efficacia e l'efficienza delle strutture ad essa preposte) non si misura più sulla quantità dell'insegnato, ma sulla qualità dell'appreso: qualità che deve essere tale da assicurare flessibilità e duttilità sia nella ricerca di un lavoro, sia nel suo svolgimento; un fondo di conoscenze e di abilità autonomamente e variamente spendibili; una capacità di adattamento che non sia generico tutt'fare ma effettiva padronanza dei processi, molto più che delle puntuali procedure.

Se un sistema d'istruzione è chiamato — come credo — a rispondere alle esigenze/bisogni del sistema sociale cui si riferisce, e se tale sistema sociale è — come quello odierno — fortemente integrato e integratore di diverse competenze e abilità, ad esso sistema d'istruzione è richiesto — pena la sua inefficacia — di essere in grado di fornire un rapido trasferimento di ipotesi; un rapido trasferimento di tecnologie, sia operative sia organizzative; un rapido trasferimento di esperienze di lavoro concreto. Dal punto di vista istituzionale-organizzativo esso deve essere in grado di assicurare selettività (che non vuol dire arcigna selezione) nella qualità e nel contenuto personalizzato della preparazione: per far questo occorre vincere la scommessa di sapere coniugare il trasferimento di ipotesi culturali generali solide e esplicite (anche come termine di confronto, naturalmente) con il trasferimento di tecnologie ed esperienze il più personalizzato possibile. Ma questa personalizzazione implica specializzazione da parte del formatore sulla persona, e non da parte dell'allievo sullo strumento offerto dal formatore.

Appare sufficientemente chiaro, a questo stadio, almeno un punto: che, cioè, una formazione siffatta non deve essere consegnata alle aziende, o essere governata dalle esigenze delle aziende. Ne riparleremo; basti per ora che sia chiaro come l'azienda — per sua stessa natura — formi in maniera stru-

mentale e 'mirata', orientata a quel posto e all'utilizzazione di quegli strumenti: e che quindi — pur essendo un polo insopprimibile per la verifica delle esperienze trasmesse — l'azienda o più comprensivamente l'impresa non possa assicurare (anzi...) quella flessibilità della formazione e quella flessibilità di cultura che abbiamo visto essere invece necessarie per rispondere con migliore risultato proprio alle esigenze del rapidamente cangiante mondo della produzione.

Penso che siano presenti anche le premesse, ormai, per un altro discorso che faremo più avanti: il ruolo delle istituzioni in questo contesto *nonché* essere diminuito è accresciuto, ma ne è cambiato l'angolo di incidenza.

Infatti, la progressiva de-istituzionalizzazione dello stato sociale cui stiamo assistendo, con l'irruzione e l'affermarsi, da una parte, della personalizzazione dei servizi, e dall'altra della presenza e dell'intervento del privato sociale come soggetto capace di garantire la compresenza di personalizzazione ed efficienza per una migliore efficacia dei servizi stessi, porta per forza di cose alla deistituzionalizzazione dei servizi, che non vuol dire anarchia e mancanza di programmazione e controlli, ma — al contrario — precisazione e chiarificazione dei ruoli e delle funzioni organicamente integrantisi dei diversi livelli istituzionali, accompagnate dalla dissoluzione di alcuni equivoci, primo di tutti quello relativo alla pretesa esclusiva (o preponderante) gestione diretta dei servizi da parte delle istituzioni 'pubbliche'. Il ruolo di queste ultime, invece, si viene precisando: da gestione diretta delle strutture, a promozione dell'innovazione; sviluppo delle risorse; coordinamento delle iniziative; verifica dei risultati. Compiti, questi, che si aggiungono o — a ben vedere — semplicemente si integrano nei tradizionali ruoli di programmazione e pianificazione partecipata, e — prima ancora — di legislazione democratica.

Le istituzioni vengono, allora, ad essere i luoghi naturali della risposta alle esigenze formali dei cittadini: le condizioni di attuazione e di concreto esercizio dei loro diritti, il diritto al lavoro, il diritto ad avere una formazione adeguata e adeguatamente abilitante a svolgere ruoli sociali, il diritto ad accedere ai luoghi di tale formazione, alla qualità del servizio prestatovi, al controllo (attraverso lo strumento della partecipazione) delle scelte strategiche, delle responsabilità operative, dei contenuti e dei risultati.

I protagonisti, invece, della risposta alle esigenze sostanziali dei cittadini non dovrebbero essere in prima battuta le istituzioni; ma dovrebbero essere i soggetti sociali più vicini all'esperienza stessa del lavoro, o i soggetti sociali dedicati totalmente e professionalmente alla formazione, o, anche, i soggetti

sociali espressione dello spirito di solidarietà (come le cooperative); in una parola un poco equivoca ma comprensiva, si può dire che sia la società ad essere protagonista delle risposte sostanziali alle esigenze dei cittadini; mentre devono essere le istituzioni a stabilire e garantire gli assetti formali perché tali risposte possano essere date.

3. Come cambia la formazione, tra le incomprensioni del legislatore e i disagi della scuola

Se quelle che abbiamo espresso sopra — anche se assai rapidamente — sono le variazioni cui ci è dato di assistere in quest'ultimo scorcio del secolo; se quelle che abbiamo delineato sopra sono le linee di un adattamento del sistema di istruzione a tali variazioni al fine di fornire un servizio sempre capace di rispondere alle esigenze di chi vi si rivolge, appare addirittura ovvio che anche il (sotto)sistema della FP debba dedicarsi a profonde innovazioni per seguire la sua vocazione e per offrire un servizio efficace agli allievi che ne frequentano i Centri. Soprattutto se — come accade — il (sotto)sistema scolastico mostra segni di difficoltà, ad adeguarsi agli sviluppi della società.

Occorrerà distinguere, prima di tutto, tra esigenze di carattere istituzionale ed esigenze di carattere organizzativo e formativo. Le prime, per ora, dipendono in larga misura dall'iniziativa legislativa di Parlamento nazionale e assemblee legislative regionali, mentre le seconde possono essere con minori ostacoli attuate nell'ambito della stessa sia pur relativa autonomia organizzativa e culturale (progettuale) dei Centri di Formazione Professionale (d'ora in avanti CFP) e degli Enti che, con diverse storie istitutive, danno loro vita.

La prima esigenza, tuttavia, è di carattere generale, e riguarda direttamente tutto il sistema di istruzione nel nostro Paese: ed è l'esigenza di una molto più larga autonomia (istituzionale — o statutaria —, economica, finanziaria, organizzativa, formativa) che deve essere riconosciuta ai singoli poli di istruzione: istituti, circoli didattici, CFP, ai quali il riconoscimento dell'autonomia dovrebbe consentire di liberarsi dalle strette d'un sistema accentrato e accentratore, che non ha uguali in Europa, e che paralizza in misura notevolissima le possibilità di adattamento del sistema al cambiamento sociale, e che penalizza — non va dimenticato — buona parte dell'immaginazione formativa che non manca sia negli Enti gestori, sia — e questo riguarda anche il sistema statale — negli operatori del servizio, direttivi e docenti.

L'autonomia più diffusa (e che vada oltre il riconoscimento formale della personalità giuridica e l'autonomia di spesa all'interno delle somme trasferite dal centro) dovrebbe consentire soprattutto una diversificazione didattica e formativa che ora come ora è, sì, possibile, ma sotto la provvisoria e piuttosto aleatoria etichetta della 'sperimentazione': e lo sfondo sul quale tali innovazioni e diversificazioni vanno a collocarsi è, ancora una volta, quello della centralità degli 'utenti'-committenti del servizio.

Rimettere al centro l'utenza e non i gestori o gli interessi degli operatori richiama ancora una volta il carattere di servizio pubblico del sistema formativo (scolastico e della FP) e nega la possibilità di un calcolo di produttività aziendale su di esso di carattere esclusivamente economico: i costi del sistema — investimento strategico che tuttavia non dà un ritorno di carattere monetario — rendono necessario da una parte l'intervento della mano pubblica, e dall'altra una specifica organizzazione dedicata statutariamente al compito formativo. Sembra per questo radicalmente impossibile (come pareva invece essere la tendenza del Ministro del Lavoro del governo precedente) consegnare la FP alle imprese: abbiamo già rilevato come questo contrasti anche con le ragioni dell'economia del sistema, dato che nessuna impresa potrebbe pensare di assumersi a fondo perduto l'onere della formazione di soggetti che non fossero già legati ad essa o già destinati a diventarne dipendenti. A meno che non ci siano convenzioni — onerose per il sistema, naturalmente — per svolgere presso le imprese una parte della formazione, quella più specificamente legata all'esperienza d'uso degli strumenti. Ma in questo caso l'iniziativa e il controllo delle operazioni non possono che essere e rimanere solidamente radicati nella direzione del CFP promotore della convenzione.

Rimettere al centro l'utenza significa anche la necessità dell'ampliamento della gamma dei servizi offerti dal CFP: non tanto in senso orizzontale, del numero delle qualifiche, quanto in senso 'verticale', del tipo di servizi messi a disposizione degli utenti-committenti. L'orientamento, da estendersi alla collaborazione con la scuola media inferiore per agevolare le scelte susseguenti al conseguimento della licenza e alla Scuola Secondaria Superiore per ampliare la visuale della scelta continua che lo studente deve poter compiere circa il proprio presente e il proprio futuro; l'osservazione del mercato del lavoro, d'intesa con tutte le altre agenzie, 'pubbliche' e private, che se ne occupano; la formazione vera e propria, sia di primo che di secondo livello; il servizio alla ricorrenza, intesa come riqualificazione, aggiornamento, e così via: sono questi i servizi fondamentali che il CFP deve prefissarsi di offrire, come vera e propria 'agenzia' di orientamento/formazione, sia per le istitu-

zioni (come servizio e contributo alla programmazione), sia per l'utenza (allevi, effettivi e potenziali, e mondo del lavoro e della produzione, che non potrebbero non vedervi un effettivo alleato verso l'ottimizzazione).

La FP, insomma, non può più essere — se mai lo è stata, ma sappiamo bene che tentazioni in questo senso sono ricorrenti — un mero addestramento al lavoro, ma non può che tendere a diventare un polo paritetico del sistema di istruzione nel Paese. I contratti di formazione e lavoro — che sono in grande espansione — e la ripresa dell'apprendistato rispondono in maniera più immediata e redditizia per le imprese alle esigenze aziendali di disporre di una manodopera addestrata alle funzioni specifiche e a buon mercato; rispondono molto meno, crediamo, all'esigenza più generale di disporre di cittadini-lavoratori acculturati e pronti alle esigenze di flessibilità e adattamento all'evoluzione sociale e imprenditoriale. Questa espansione 'tattica' dei contratti di formazione e lavoro e dell'apprendistato, se da una parte attiva la FP per rispondere a tutte le esigenze di carattere 'culturale' che tali pratiche pongono, dall'altra costituiscono un importantissimo stimolo alla stessa FP per qualificarsi in maniera diversa e più organica. La pena, se non riesce a qualificarsi in questo senso innovativo, è per la FP quella di subire il medesimo destino della scuola: allontanarsi sempre più dalla realtà. Solo che la scuola, più astratta nell'impostazione, riesce a 'sopravvivere' meglio al progressivo distacco dalla realtà; la FP, al contrario, molto più legata alla concretezza del rapporto di lavoro e di produzione, non riuscirebbe a sopravvivere. Alcuni dati statistici degli anni più recenti confermano questa analisi, sia nel rapporto tra la formazione di base (rimasta più statica, e quindi calata nel numero degli iscritti) e la formazione di secondo livello (più istituzionalmente autonoma e quindi duttile, e aumentata nel numero degli utenti), sia nel rapporto di numeri assoluti tra la FP e gli altri canali dell'istruzione. Negli ultimissimi dati, tuttavia, si nota una ripresa dell'FP, da ascrivere con ogni probabilità all'inconcludenza legislativa in tema di biennio della scuola secondaria superiore e in tema di elevazione dell'obbligo di istruzione.

La FP, insomma, tende sempre più, per sua stessa forza, per debolezza intrinseca del (sotto)sistema scolastico, per la necessità di rispondere in maniera sempre più integrata alla domanda di formazione che viene dalla società, ad accreditarsi come parte integrante del sistema di istruzione in Italia, come del resto avviene nella quasi totalità dei Paesi delle Comunità Europee. Per far questo, tuttavia, la FP necessita di una revisione e riqualificazione di carattere 'culturale', nel senso ristretto che viene attribuito a questa espression-

ne in relazione alle materie di 'cultura generale' da inserirsi in misura maggiore nel curriculum della FP. Non sembra, per altro una questione di difficile soluzione, posto che non si richieda — né, per ora, si richiede — alla FP di snaturare la propria identità formativa, oltre che la propria caratteristica culturale (in senso lato, questa volta), che consiste proprio nella grande dimensione lasciata alla formazione operativa e all'apprendimento di tecniche e tecnologie, realizzato 'sul campo', in laboratorio, o in officina, direttamente sugli attrezzi professionali.

Questa riqualificazione è necessaria per due ragioni prevalenti: la prima attiene alla necessità di avere canali percorribili per i passaggi dal (sotto)sistema scolastico al (sotto)sistema della FP e viceversa, che pertanto si gioverebbero moltissimo di una maggiore omogeneità facilmente verificabile nel sostrato di 'cultura generale'. La seconda attiene alla predisposizione della possibilità tecnica (ma sappiamo bene che i maggiori ostacoli riguardano quella politica) di aprire anche la FP di base all'assolvimento dell'obbligo di istruzione di cui all'art. 34, secondo comma, Cost., una volta che ne fosse portata la durata a dieci anni, due anni ipotetici dopo il conseguimento della licenza di scuola media inferiore (diciamo due anni ipotetici perché in realtà, come numerosi studi hanno anche di recente attestato, un notevole numero di giovani arriva a conseguire la licenza media a quindici anni: i tassi di ripetenza della scuola media inferiore danno, per il 1986/87 — ultimo dato disponibile — e per le tre classi, rispettivamente l'11,7%, l'8,5% e il 4,2%; dato che, scontando le doppie e triple ripetenze e gli abbandoni, porterebbe il 15,20% dei licenziati ad avere almeno 15 anni).

Già ora su 100 ragazzi che entrano in prima media, 10 abbandonano prima della licenza (e tre di questi si orientano alla FP); circa l'80% dei licenziati passano alla scuola secondaria superiore (sono dati relativi all'a.s. 1986/87, rimasti costanti per l'a.s. 1987/88; per l'a.s. 1988/1989 si annuncia un incremento, poco al di sopra dell'85%): restano 18 ragazzi, dei quali 6 si orientano alla FP, 5 all'apprendistato, e 7 ad altre destinazioni; dei 72 passati alla Secondaria Superiore, il 17,7% lascia durante o alla fine del primo anno e un ulteriore 7% alla fine del secondo. Di costoro almeno 5 si rivolgono alla FP, 5 all'apprendistato, e gli altri prendono altre e varie strade. E così via. La conclusione di questa lunga elencazione di dati (di cui siamo debitori ai «Rapporti sulla situazione sociale del Paese», predisposti dal CENSIS per gli anni 1988 e 1989, Franco Angeli, Milano 1988 e 1989) è che almeno il 14% di coloro che si sono presentati alla prima media si sono poi variamente orientati, in tempi diversi della loro carriera scolastica, e comunque prima

dei 16 anni, verso la FP. Se si considera, poi, che almeno per l'a.s. 1986/87 l'indice di scolarità dei quattordicenni è stato dell'84,94%, quello dei quindicenni del 65,02%, ci si rende conto di quanto 'spazio di istruzione' ci sia nel nostro Paese, e di quanto esso sia libero — anche per la riconosciuta incapacità del (sotto)sistema scolastico a rispondere alle esigenze non solo degli utenti-allievi, ma anche del committente generale, che è la società nel suo complesso. Prima dello scadere degli eventuali dieci anni di obbligo di istruzione, circa il 43% dei giovani che si sono iscritti in prima media o sono stati espulsi o hanno lasciato il (sotto)sistema scolastico; e una buona parte di loro si sono 'rifugiati' in quello della FP. Questo termine 'rifugiati' non fa onore alla cultura scolastico-pedagogica italiana, perché da una parte qualifica come contenitore residuale il (sotto)sistema della FP, e dall'altra reintroduce una odiosa distinzione di carattere classista, basata sulla distinzione tra i tipi di istruzione conseguita. Distinzione odiosa, si badi, che permarrebbe proprio nel caso in cui ci si ostinasse a voler escludere il (sotto)sistema della FP come luogo per l'adempimento dell'obbligo di istruzione prolungato, dopo l'ottenimento della licenza di scuola media inferiore.

D'altronde, vale la pena di considerare un altro confronto di dati, che suggeriamo ai sociologi e agli statistici: quello tra la percentuale di giovani in attesa di un lavoro (purchessia) rispetto al complesso del mercato del lavoro e al suo interno tra la percentuale di coloro che hanno conseguito un titolo di studio scolastico e quella di coloro che hanno conseguito una qualifica professionale nel (sotto)sistema della FP; o il confronto tra i tempi di attesa di un lavoro per coloro che sono stati abilitati dal (sotto)sistema scolastico, e quelli di coloro che sono stati qualificati dal (sotto)sistema della FP.

Sono tutti elementi che confermerebbero, da una parte, l'inefficacia formativa e abilitante a un lavoro del (sotto)sistema scolastico, e dall'altro l'efficacia della FP.

Per vero il (sotto)sistema scolastico risponde sempre meno alla domanda di istruzione per diverse ragioni: rigidità strutturale (centralismo, burocratizzazione, deresposabilizzazione degli operatori), astrattezza (sia di processi, sia di prodotti), autarchia e auto-referenzialità. Si aspettano da anni risposte istituzionali, quali l'autonomia delle singole unità e dei poli territoriali, la flessibilità e l'ampliamento e l'approfondimento dell'impatto partecipativo. Tutto questo, che andrebbe nella direzione di una diversificazione di sistema, stenta da anni a realizzarsi, per una serie di ostacoli, non ultimi tra i quali sono quelli di ordine culturale ed ideologico, anche verso il mondo della FP, che ci si ostina, come si diceva, a considerare una realtà minore, e comunque

estranea a un processo di istruzione 'completo' e soddisfacente. Ci pare di poter dire che un atteggiamento siffatto non trova fondamento nei numeri, nei fatti, nell'andamento stesso del mercato del lavoro (se, naturalmente, vi si voglia ricomprendere tutti i lavori e non solo quelli — non saprei come altrimenti dire — meno nobili: infatti la 'disoccupazione intellettuale', spada di Damocle pendente sulla nostra pace sociale, sembra un modo 'elegante' per mascherare l'incapacità del (sotto)sistema scolastico di produrre qualifiche professionali spendibili.

Crediamo di poter dire (e, oltre alle argomentazioni svolte qui, valga il vero) che la FP fa parte a pieno diritto — anche se non a pieno titolo, per ora — del sistema generale di istruzione/formazione del cittadino per prepararlo a svolgere funzioni lavorative nel contesto sociale e economico del Paese.

Ciò implica la risposta a una serie di questioni istituzionali, relative ai diritti e agli obblighi, e ai canali di correlazione normale e aperta in tutt'e due i sensi tra (sotto)sistema scolastico e (sotto)sistema della FP. È ciò di cui ci occuperemo nel prosieguo di queste note.

4. Motivi veri e motivi falsi di una riforma della legge 845/78

Non c'è dubbio che per rispondere con pienezza alle esigenze e ai compiti espressi sopra, la FP debba esser profondamente riformata. Riformata anche, come vedremo tra poco, nei suoi aspetti istituzionali; ma soprattutto nei suoi aspetti procedurali, per inserirla sempre meglio nel sistema di istruzione, e per trovare sempre più agevoli raccordi tra i diversi sottosistemi del sistema generale.

Non è una ragione per por mano alla riforma della FP, per i motivi che abbiamo esposto più sopra, l'intenzione di emarginarla rispetto al contesto di istruzione generale del Paese: in questo senso andrebbero, tuttavia, quelle ipotesi di riforma della legge 845/1978 di cui si parla da qualche tempo, e che tenderebbero a richiamare tutt'intera la FP sotto la responsabilità esclusiva del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, ad accrescerne le caratteristiche di tecnicismo e di esclusivo orientamento ai bisogni delle imprese, o — addirittura — ad affidarla tout court alle stesse imprese. Ciò vorrebbe dire, naturalmente, escludere la FP da qualsiasi ipotesi di riforma del sistema di istruzione in Italia, ma soprattutto cancellarla come esperienza autonoma, facendole perdere del tutto la sua identità culturale e anche ope-

rativa, appiattendola del tutto e definitivamente sulle esigenze della produzione, di quella produzione, senza alcuna possibilità di creatività formativa, e soprattutto senza alcuna residua possibilità di espressione per una vertebrata proposta formativa, sostenuta da un progetto educativo più vasto e comprensivo del semplice orientamento a un lavoro, o — peggio — a un lavoro determinato dall'esigenza di un posto, di quel posto.

Non giovano, per altro, ragioni oggettive; e se ne servono, le abbiamo già date. Non giovano, poiché l'esclusione della FP dal sistema e dal contesto dell'istruzione nel nostro Paese risponde a ben riconoscibili motivazioni ideologiche e sociologiche, che si possono riassumere in una sorta di razzismo classista alla rovescia, o di un provincialismo da 'parvenu' che considera di serie inferiore il lavoro materiale (definizione vecchia e provinciale anch'essa, se si pensa al contenuto di tecnologia e di pensiero nell'elaborazione e nell'effettuazione del lavoro 'materiale'), e cultura 'autentica' solo quella libresca, e più libresca è, più 'nobile' è.

Ma risponde anche a un disegno inesorabilmente arretrato, sia nei confronti dell'evoluzione del sistema di istruzione che viene definendosi nell'ambito delle Comunità Europee, sia nei confronti della crisi da tutti dichiarata irreversibile del modello di istruzione definito comprensivo che in questi dodici anni (1978/1990) di vigenza della l. 845/1978 ha dimostrato di non essere in grado di stare al pari dell'evoluzione sociale.

Dodici anni, davvero, che hanno sconvolto il mondo sia per una evoluzione della cultura che è stata segnata in maniera preponderante dalla (vera o presunta) crisi delle ideologie, sia per uno sviluppo economico che, dopo gli anni della crisi o almeno della stagnazione, si è rimesso decisamente al bello stabile, acuendo, per ciò stesso, le questioni relative alle diversità e alle differenze di 'marcia' tra diversi settori del globo, ma anche mettendo a disposizione dell'umanità molte risorse che prima era addirittura impensabile — e di fatto impensato — padroneggiare. L'esplosione della soggettività ha posto gravi e solo in parte risolti problemi alla stessa pedagogia, così come l'evoluzione rapidissima dei saperi ha imposto profonde modificazioni alla didattica e una riconversione in chiave di educazione ricorrente e permanente ai sistemi di istruzione più duttili e avanzati.

Da noi la risposta della pubblica amministrazione e in misura ancora più grave del legislatore è stata, invece, la proposta di altre gabbie istituzionali e amministrative.

Invece la finalità del sistema di istruzione, in un Paese e in un ordinamento che abbiano a cuore l'interesse dell'utente e non la sopravvivenza delle

strutture, che sia un sistema orientato all'obiettivo istituzionale e non autoreferente, dovrebbe essere quella di offrire una pluralità di ipotesi, proposte, occasioni formative a chi vi si affaccia.

Ma nel nostro caso non è successo nulla di tutto questo. Con un andamento tipico del mondo legislativo e politico italiano, 'qualcuno' ha cominciato a parlare di riforma della legge 845/1978: l'ha fatto, naturalmente, mosso da interessi particolari, non necessariamente illeciti. 'Lanciata' così l'idea, tutti (o molti) i soggetti interessati, tra i più disparati, si sono improvvisamente 'ricordati' che si doveva riformare la 845 (o, come s'usa dire nel gergo degli iniziati, la otto-quattro-cinque): e sono usciti vari progetti, globali o parziali, innovativi o conservativi, di riforma della legge 845/1978. Il curioso — o lo scontato — si è che fino a ieri quegli stessi che ora la vogliono a tutti i costi riformare, ne avevano parlato bene, dicendo che questa è una buona legge-quadro, che afferma alcuni principi molto validi e alcuni persino innovativi, e così via. Meno curioso ma più preoccupante si è, invece, che la grande maggioranza di quei progetti o di quelle ipotesi di riforma riguarda pressoché esclusivamente gli aspetti istituzionali e il sistema degli interventi dei vari soggetti 'pubblici' e dei loro rapporti. In un comparto, in cui i miliardi sono svariate centinaia all'anno, e di provenienza assicurata e sicura, come per esempio le Comunità europee, proprio queste sono le cose da verificare subito, dopo averle debitamente contrattate: i contenuti, l'adeguamento culturale e formativo, l'adattamento ai profondi rivolgimenti nella domanda di formazione che si sono verificati in questi dodici anni di vigenza della legge, passano in secondo o terzo piano. Così appaiono le rughe profonde di un impegno riformatore che ha non pochi angoli d'ombra. E si ha l'impressione, alla fine, che tutto il 'ponteggio' sia stato costruito allo scopo pressoché esclusivo, almeno nel momento iniziale e da parte di chi ha dato il 'là' a tutto il concerto, di togliere di mezzo tendenzialmente ogni mediazione tra le istituzioni — possibilmente centrali, e comunque il più controllabili possibile dal centro — e le imprese, presunte destinatarie e beneficiarie pressoché uniche del servizio; o — ma è ancora peggio — di togliere di mezzo la mediazione culturale degli Enti (o di alcuni Enti) e dei CFP (o di alcuni CFP) che non erano e non sono disponibili alla manovra di togliere ogni contenuto o ipotesi educativa della persona dall'impostazione didattico-pedagogica della FP — che si ridurrebbe a impostazione tecnologico-utilitaristica nei confronti della merce-qualificata.

Va invece detto con molta franchezza che la legge 845/1978 è una buona legge, che disegna il quadro di un sistema sostanzialmente valido (e ne

ha dato prova in questi dodici anni), che pone principi tuttora assai importanti, e non di rado innovativi allora e perfettamente attuali ora.

Una riforma di questa legge, dunque, non può mettere in discussione i principi animatori fondanti il disegno normativo: semmai è chiamata a renderli più espliciti, e più agevolmente operativi con modifiche ed aggiustamenti di carattere formale (ma non superficiale, si badi) che consentano di dar vita a un sistema ancora più aderente alla domanda formativa e più rispondente alle mutate condizioni oggettive in cui si opera.

Si tratta, insomma, se si vuole porre mano alla riforma della legge 845/1978 di chiarire meglio la centralità dell'uomo rispetto al lavoro, mettendo bene in evidenza che la FP è un diritto delle persone e non uno strumento di una 'politica del lavoro' che non tenga conto delle persone e dei loro diritti, ma privilegi la strumentalità delle risorse umane al funzionamento del sistema-impresa. Tenuto, poi, conto, dell'insegnamento di questi dodici anni, che — cioè — la struttura non riesce a tenere dietro alle evoluzioni così rapide del mondo del lavoro e della domanda sociale di formazione e che, anzi, quanto più è accentrata e 'monolitica' tanto meno riesce ad adeguarsi, si tratta di pensare a una riforma che favorisca un incisivo policentrismo, sia nelle proposte formative, sia nella gestione della loro attuazione, sia nella decisione, nell'attuazione e nel controllo dei progetti formativi adattati il più possibile alle esigenze delle persone, anche se mai dimentichi del contesto collettivo e delle finalità pubbliche per le quali la FP è chiamata ad operare.

Se, dunque, riforma deve essere, sia una riforma decisamente connotata da una nuovamente riconosciuta centralità della persona-utente; un riconoscimento largo e senza riserve di carattere amministrativo dell'autonomia ai CFP singolarmente presi o consorziati in Enti e/o associazioni, al fine di valorizzare, da una parte, l'apporto della funzione docente troppo spesso trascurata e, dall'altra, il modello di gestione partecipata; una costruttiva distinzione/integrazione tra un primo livello di FP (il (sotto)sistema del sistema istruzione) e un secondo livello (quello della formazione ricorrente), ricomprendendo nel primo sia la FP di base sia quella che ora si chiama 'di 2° livello), tenuto conto che il sistema di istruzione in sé non può restare a sé, isolato rispetto al contesto sociale; una dotazione di strumenti culturali alla FP: che non vuol dire l'aggiunta di qualche ora di qualche materia umanistica (anche questo, ma è un adempimento formale), bensì la rielaborazione dell'intero curriculum sulla base della 'nuova' finalità di formazione globale dell'uomo e del cittadino: sono queste le innovazioni che una nuova normati-

va dovrebbe essere in grado di introdurre, restando fermo l'impegno non già a depotenziare la FP e a emarginarne gli operatori, bensì a ridare vigore culturale e forza istituzionale a un'esperienza formativa che da un secolo e mezzo almeno costituisce uno dei nerbi più solidi e produttivi della convivenza civile e della prospettiva autenticamente democratica nel nostro Paese.

Se la FP ha dei doveri di fronte alle mutate condizioni socio-culturali e se ha delle premesse da porre per arrivare più agevolmente al ruolo che le compete nel sistema di istruzione, essi riguardano specialmente, dunque, due settori: quello dei curricula, nei quali deve essere potenziata l'area della cultura generale, sostanziano meglio l'educazione civico-sociale e l'insegnamento delle scienze umane; e quello della flessibilità dei progetti, il più personalizzati possibile, evitando da una parte la genericità (che è il rischio del (sotto)sistema scolastico) e dall'altra la supercializzazione (che è il rischio dei contratti di formazione e lavoro — quando sono usati correttamente e onestamente, in prospettiva veramente formativa e non meramente profittatoria o assistenziale — e dell'apprendistato, che danno al più una preparazione puntuale, difficilmente spendibile poi al di fuori del contesto contrattuale e lavorativo iniziale).

E anche qui, sul tema della flessibilità, occorrerà fare una distinzione/precisazione. Ci sono due tipi di flessibilità: una flessibilità di adattamento, eterodiretta, passiva, che adegua la formazione all'offerta di lavoro; una flessibilità di autonomia, 'autodiretta', attiva, che mira a costruire persone capaci di padroneggiare l'esperienza, invece che farsene guidare.

Tutto questo non si fa allontanando dalla FP il libero confronto delle proposte formative e delle identità culturali, o — peggio — appiattendola su un tecnicismo e su una dipendenza pressoché totale dalle esigenze delle imprese.

Tutto questo, al contrario, richiede una attenta opera di orientamento personale, culturale e professionale: non disgiunto, certo, da un'altrettanto attenta osservazione sul mondo e sul mercato del lavoro, ma orientata a rispondere e a potenziare la domanda di lavoro, e non ad assecondare esclusivamente l'offerta.

5. La questione dei soggetti. Per un pluralismo autentico

S'è detto che l'evoluzione dell'esperienza sociale richiede una maggiore qualità di cultura per l'uomo, sia sul lavoro sia in rapporto alla società in ge-

nerale (politica, economica, istituzionale, e così via). Si è detto anche che tende a reggere sempre meno l'impatto con i problemi proposti da quella evoluzione una concezione di stato sociale che, per velleità di eccessivo accentramento e di (talvolta indebito) controllo sulla società da parte di alcuni soggetti istituzionali a loro volta controllati da soggetti ideologici e/o legati a lobbies, si è venuto trasformando in stato assistenziale. Da partecipato ad assistito; da creativo a disimpegnante; da preoccupato di dare a ciascuno il suo, secondo i suoi bisogni e secondo le sue possibilità, a omologante e appiattente, e in fondo negatore del valore delle diversità: una visione così dello stato non poteva che indurre un modello di cittadino 'omologato', apprezzato più per un assenso per partito preso, piuttosto che per un consenso espresso coscientemente al termine di un processo critico in cui fossero democraticamente in discussione diverse ipotesi.

La evoluzione della società richiede una revisione di tale concezione dello stato. Essa riesce a resistere — e a dare il suo contributo importante al progresso materiale dei cittadini e delle loro comunità — solo in presenza di una disponibilità sovrabbondante di risorse, atta a coprire tutte e indiscriminatamente le pretese, consentendo così all'istituzione di non scegliere. Nel momento in cui — come necessariamente in Italia dopo i primissimi miraggi dell'espansione economica senza limiti — le istituzioni debbono fare delle scelte, esse, avendo avuto di mira esclusivamente i fattori economici o comunque di omologazione materiale, non riescono ad avere il polso della società, e si affidano o a motivazioni ideologiche, o alle pressioni dei più forti o più organizzati, o all'improvvisazione elettoraleistica (magari bardata dai paludamenti della programmazione).

La bandiera della libertà e della democrazia, in tali casi, corre qualche serio pericolo. Vengono, infatti, messi fuori gioco proprio quei soggetti originari e storici che, soli, potrebbero assumersi la responsabilità di rispondere intelligentemente e coerentemente a bisogni condivisi, proprio perché presenti e operanti nel territorio dove tali bisogni nascono e si fanno più evidenti e reali. E vi si sovrappongono, al contrario, soggetti per dir così artificiali, che rispondono ad altre esigenze, non sempre prioritarie (anzi...) rispetto a quelle originarie ed educative.

Sono, queste, realtà e problematiche avvertite da studiosi della società e della politica. E si parla, ormai correntemente, di crisi del welfare state, lo stato del benessere, punto di arrivo non del tutto coerente con le premesse dello stato sociale. O, quanto meno, limitato ad una concezione materiale del benessere che non trova riscontro in realtà, nella realtà di una società in cui

è andato emergendo con prepotenza il bisogno di senso come uno dei più forti e meno soddisfatti bisogni dell'uomo contemporaneo.

C'è stato chi, suggestivamente, ha proposto come risposta alla crisi del welfare state il recupero concettuale ma anche (e soprattutto) politico della welfare community, la 'comunità del benessere'. Nonostante le apparenze, le due concettualizzazioni non potrebbero essere più diverse. Da una parte un soggetto formale e astratto — lo stato — che programma e impone un modello preventivo e sostanzialmente altrettanto astratto di benessere, cui i cittadini sono chiamati ad adeguarsi, pena l'insoddisfazione di bisogni non 'programmati' o comunque senza una risposta da parte di strutture autoreferenti. Dall'altra parte un soggetto originario, contessuto con l'esperienza sociale, anzi frutto proprio di quella dinamica — la comunità — non formale (tanto che ben difficilmente si presta a formalizzazioni) e legato senza residui allo sviluppo e al 'sentire' delle persone che ne fanno parte; e risposte modellate sui bisogni reali dei soggetti storici, non di rado non solo modellate ma effettivamente attuate e 'operate' da quegli stessi soggetti, in legame vitale con la propria storia. In questa concettualizzazione il soggetto formale (le istituzioni) non è affatto inutile o, peggio, espulso: esso ha il compito indispensabile di raccordo, coordinamento, supporto delle diverse risorse, oltre che di garanzia di un'equa ripartizione delle risorse, oltre che di assicurare — attraverso la verifica dei processi e il controllo dei risultati — una uguaglianza sostanziale. L'unico modo per vincere la scommessa di coniugare libertà con uguaglianza è proprio quello di ampliare nel modo più largo possibile l'autonomia dei soggetti, singoli o associati, e l'autonomia delle loro comunità.

Essenziali a questa politica sono una condivisa base culturale, una coscienza personale e comunitaria sempre impegnata e desta, un riconoscimento convinto dell'insufficienza delle risposte materiali e tecnicistiche, un rispetto senza ombre delle culture. Nel campo della formazione un siffatto impianto si traduce nella necessità che ad ogni offerta formativa corrisponda ben evidente una proposta culturale, e sia sotteso in maniera cosciente un progetto educativo.

Ciò richiede e postula, sul piano istituzionale, il pluralismo istituzionale, culturale, progettuale. Se, infatti, l'elemento costruttivo d'una società a misura dell'uomo è l'apertura all'iniziativa e alla cultura delle comunità umane storicamente (che non vuol dire *ab antiquo*, ma *de facto*) viventi su un territorio, occorre di conseguenza riconoscere a tali comunità il diritto di darsi le istituzioni che meglio credono capaci di rispondere ai bisogni al loro interno emergenti, o quanto meno — se prevale l'esigenza di un coordinamento per

un ordine formale — di dare ai modelli di istituzione proposti dalla legislazione statuti, organizzazione, contenuti, autonomi, per meglio adempiere ai compiti di solidarietà politica, economica, sociale. E, nel nostro caso, di solidarietà formativa.

Proprio il pluralismo dell'offerta formativa, basato su una pluralità di proposte formative e di progetti educativi, è il primo passo per poter rispondere in maniera creativa e 'umana' alle sfide dello sviluppo tecnologico e — anche — economico. La cancellazione, invece, della multiformità culturale e la penalizzazione dell'autonomia istituzionale, organizzatoria e formativa nega in radice ogni ipotesi di autonomia di giudizio e di risposta alle interpellanze della modernità.

Ciò pone con forza la questione dei soggetti del sistema formativo, e del (sotto)sistema della FP.

Non risponde alle esigenze espresse sopra un sistema che omologhi statuti, organizzazioni, finalità, proposte formative; non risponde alle esigenze espresse sopra nemmeno un sistema che non richieda l'adempimento di precise condizioni formali (ma è quella forma quae dat esse rei) per lo svolgimento dell'attività formativa. Come ovunque, anche qui la libertà si fa esperienza concreta attraverso un equilibrato bilanciamento di diritti ed obblighi. Sia su un piano di concreta operatività formativa, sia su un piano di distribuzione istituzionale di poteri e funzioni (ben sapendo che i primi sono strumentali alle seconde, e non viceversa).

Nel primo caso — la concreta operatività — ci sembra di poter dire che il fine formativo deve prevalere su ogni altro fine: e segnatamente sul fine di lucro (per altro costituzionalmente protetto, come è naturale, ma come elemento integrante un'altra libertà, la libertà di iniziativa economica). Così come riteniamo che il fine di formazione debba essere prevalente e sostanzialmente assorbente l'istituzione, cosicché ogni altra attività da essa svolta vi sia finalizzata: per fare un esempio di grande attualità rispetto alla problematica relativa alla riforma del (sotto)sistema della FP, l'attività formativa svolta dalle imprese non rientra in tale (sotto)sistema, essendo essa prevalentemente strumentale alla produzione; e alla stessa maniera le strutture produttive presenti eventualmente a sostenerla — ma solo come esito secondario e non necessario.

Ancora, tra le condizioni del pluralismo per quel che concerne i soggetti operatori di formazione sembra essenziale una tendenzialmente perfetta omogeneità di condizioni economiche sia per gli operatori (= contratti collettivi nazionali), sia per i gestori (= trattamento fiscale, accesso alle convenzioni,

contributi con danaro pubblico), sia per gli 'utenti' (= accesso, qualità del servizio, costi, riconoscimento delle qualifiche ottenute nel senso di loro 'spendibilità' occupazionale, e così via). Al di là di inutili, farisaici e pertanto ingannevoli moralismi, anche queste sono condizioni essenziali di libertà e di uguale esercizio dei diritti personali. In questo senso la mancanza di scopo prevalente di lucro è garanzia di prevalenza del progetto formativo su ogni altra possibile strumentalizzazione dei soggetti effettivi del rapporto formativo, che sono gli 'utenti'-committenti. E va detto questo, senza naturalmente demonizzare nessuno, soprattutto per forme 'miste' di FP, come i contratti di formazione e lavoro, o — anche — per forme di apprendistato sia pure accompagnato da 'pause' formative, pur concordabili per contratto.

Fa parte delle garanzie del pluralismo anche una determinazione il più limpida possibile della griglia delle funzioni e dei relativi poteri tra i diversi soggetti che entrano nel sistema: la pubblica amministrazione, i CFP, le imprese. E all'interno della stessa pubblica amministrazione tra i soggetti centrali e locali.

In generale — ma una ipotetica riforma della FP, sostitutiva della l. 845/1978 dovrà essere assai precisa in questo settore delicatissimo sia per ragioni funzionali sia anche per ragioni politiche — si può dire che alla pubblica amministrazione spettano, oltre alla legislazione (di quadro e attuativa) e alla programmazione e pianificazione (realizzate con largo contributo partecipativo), compiti di promozione, coordinamento, verifica; ad essa possono anche competere attività dirette di intervento nel settore. Ma la 'filosofia' del nostro ordinamento è tale che queste attività dovrebbero essere attuate solo in mancanza di iniziative di carattere e ispirazione sociale (le ragioni di questa affermazione sono state espresse nella prima parte di queste note).

Ai soggetti direttamente istituiti per lo svolgimento di compiti di FP (Enti, CFP) o aventi tali compiti tra gli elementi originari e carismatici della loro presenza, va riconosciuto il diritto di mettere in campo ipotesi formative, proposte e progetti educativi, e di organizzare i processi formativi in relazione all'attuazione di ipotesi e progetti. Pertanto il loro ruolo — in cui, come vedremo, è necessario che si espliciti una assoluta autonomia (salvi, naturalmente, tutti gli obblighi 'formali' e salve le funzioni di verifica e controllo 'pubblico' di cui s'è detto) — è fondamentalmente quello della proposta formativa, del progetto educativo, della progettazione didattica e dello svolgimento concreto dell'attività operativa di realizzazione dei progetti. Riteniamo — e qui potrebbe stare un elemento aggiuntivo rispetto a quanto fu proposto nel 1978 con la legge 845 — che ai CFP competono anche compiti di

orientamento e di osservazione del mercato del lavoro: i primi per offrire agli 'utenti'-committenti una gamma il più possibile completa di servizi, i secondi per cogliere le tendenze del mercato e potere continuamente riprogettare la propria attività per offrire proposte sempre aggiornate e verificabili nel concreto della vita di lavoro.

Anche le imprese, in questo moto circolatorio di ipotesi, progetti, esperienze, hanno un loro ruolo specifico: che non è quello — almeno primariamente — di progettare ed attuare direttamente FP, ma è quello (fondamentale) di mettere a disposizione, sulla base di adeguate convenzioni, la propria strumentazione tecnologica e i propri ambienti specificamente vocati alla produzione e al lavoro, per periodi di esperienza lavorativa materiale (quando non ne dispongano, come in molti casi avviene, gli stessi CFP, i quali — se debbono necessariamente dotarsi di laboratori e officine, non possono tuttavia pretendere di disporre di tutti i tipi di macchina e così via). Luoghi eletti di stages, periodi di alternanza programmata studio/lavoro, sedute di esperienza pratica, le imprese non possono che trarre vantaggio da questo rapporto diretto e 'istituzionale' con la FP. Strutturalmente e finalisticamente inadatte a realizzare tutto il processo della FP, le imprese possono, però, assai proficuamente — tenderemmo a dire necessariamente — collaborare alla sua piena attuazione, nel loro stesso interesse.

5.1. *Il tema dell'autonomia*

Il grande tema dell'autonomia si inserisce qui — e a molteplici livelli. Intanto nel rapporto tra i diversi scalini istituzionali. Poi nel rapporto tra i CFP e i loro eventuali Enti istitutori e gestori e la pubblica amministrazione. E, da ultimo ma non come ultima cosa, negli stessi rapporti tra gli operatori e i gestori (è il corrispondente della libertà d'insegnamento: tenendo conto che libertà d'insegnamento non vuol dire libertà dell'insegnante — o che per lo meno sono due cose differenti — e che soprattutto nel campo formativo deve vigere il rispetto per l'identità culturale del progetto educativo degli Enti o dei CFP, cosicché la libertà dell'insegnante trova una limitazione naturale nell'impegno a non venir meno a tale rispetto).

Tra i diversi 'scalini istituzionali' è essenziale la chiarezza nella determinazione dei rispettivi compiti e nell'assegnazione dei relativi poteri. Occorrerà determinare precisamente e letteralmente (come fa la l. 845/1978 per lo stato con l'art. 18), come allo stato centrale spettino tutti e soltanto quei compiti che concorrano a delineare una precisa normativa-quadro di riferimento, dato

che l'autonomia regionale ha costituzionalmente competenza primaria sul complesso di questa, e competenza attuativa per quanto riguarda quei settori che vengono riservati alla normazione e all'amministrazione statale. Con una duplice avvertenza: la prima è che, naturalmente, rimane sempre il potere sostitutivo dell'amministrazione centrale nel caso di mancato o scorretto attivarsi da parte delle amministrazioni regionali. La seconda, al contrario, è che compito di un governo centrale rispettoso non solo delle correnti istituzioni regionali e del loro lavoro, ma anche del sistema costituzionale è quello di spogliarsi del maggior numero possibile di competenze e di poteri, così che la competenza e la conseguente opera delle Regioni siano le più organiche possibili, e i canali istituzionali — già per loro natura così impervi — richiedano almeno un solo 'portolano' per la di per sé non facile navigazione. Va osservato con tutta franchezza che questa non sembra essere la disposizione dell'amministrazione centrale: sull'onda di un neo-centralismo le cui avvisaglie si erano già fatte palesi qualche anno fa, il ministro del lavoro e della previdenza sociale ha fatto negli anni scorsi di tutto per sottrarre alle Regioni il controllo dell'ingente flusso di risorse dedicate dallo stato italiano e dalle Comunità Europee alla FP, e l'elaborazione delle metodologie formative, didattiche e progettuali; e si è avuta la sgradevole impressione che tale atteggiamento fosse non poco sostanziato da una parte dalla sfiducia (se non da una aperta conflittualità) verso la autonomie regionali e, dall'altra, da una sorta di fastidio nei confronti di quelle autonomie culturali e sociali (Enti religiosi, organizzazioni sindacali, cooperative) che hanno segnato la storia e continuano a segnare il presente della FP in Italia, con una spiccata propensione, al contrario, ad accordi diretti — al di sopra delle Regioni e delle autonomie culturali e sociali — con le imprese e le loro associazioni rappresentative. La nuova gestione politica del ministero del lavoro non sembra aver ancora avuto l'occasione di esprimersi compiutamente su queste tematiche: è auspicabile che — anche con i fatti — lo faccia con un'ispirazione più rispettosa delle autonomie locali e sociali.

Al di là, poi, delle osservanze di stretto carattere istituzionale e costituzionale, l'autonomia in questo settore sembra indispensabile al fine di una più rapida disponibilità delle risorse economiche e una più attenta distribuzione di quelle umane e strumentali; di un loro più tempestivo e diretto impiego; di una maggiore selettività di intervento; di una maggiore flessibilità, al fine di un più rapido adattamento al mercato del lavoro, allo sviluppo tecnologico (senza tuttavia subordinarsi completamente), e all'andamento dell'economia locale. In questo senso gioverebbe proprio l'accorpamento negli

organi dell'autonomia locale (ma addirittura, come abbiamo già visto e riprendere tra poco, agli stessi CFP) dell'attività di orientamento. Il che non vuol dire espellere la competenza dell'amministrazione centrale: ma proprio una sua 'purificazione' dalle competenze altrui, al fine di rendere più efficiente l'adempimento dei compiti di istituto, dalla legge — e dalla logica — riservati al governo centrale.

Le stesse preoccupazioni per il funzionamento del sistema presiedono alla richiesta di maggiore autonomia (e anche di segno istituzionale e giuridico diverso) per i CFP nei confronti della stessa amministrazione regionale. Sono in gioco sia l'efficienza del sistema, sia la sua efficacia. L'autonomia dei singoli (o consorziati) CFP attiene certamente all'efficienza del sistema, riducendo di molto la distanza e i relativi tempi di attuazione tra la decisione e l'esecuzione delle attività di FP, pur, naturalmente, nel quadro della programmazione e della pianificazione che rimangono — come stabiliremo — di competenza dell'organo di governo locale, pur con l'apporto necessario (e il più ampio possibile) del metodo partecipativo alla loro formazione. Attiene, d'altronde, all'efficacia del sistema se — come crediamo e auspichiamo — all'autonomia si accompagna, anzi il riconoscimento della maggiore autonomia si fonda su un più penetrante grado di partecipazione e corresponsabilizzazione di tutte le componenti la comunità formativa e il contesto sociale alla progettazione e alla stessa gestione dell'attività di FP, sempre mantenuto il rispetto per l'identità culturale e l'ispirazione educativa di fondo dei singoli CFP o degli Enti istitutori e gestori. È infatti certo che proprio quella partecipazione e quella corresponsabilizzazione consentono una maggiore continuità tra la formazione e la sua pratica splendibilità nel contesto del lavoro e della produzione: e più vicine sono le fonti delle indicazioni agli organi che ne debbono progettare le risposte, più aderenti potranno essere tali risposte; non solo, ma potranno addirittura contribuire allo sviluppo e all'innovazione, avendo i soggetti di formazione maggiore interesse, oltre che maggiore 'esperienza' diretta, negli esiti formativi.

Così alla Regione compete certamente un ruolo di legislazione, a cui la legge quadro nazionale dovrebbe proprio indicare le direttive e gli argini, lasciando un'ampia autonomia. E alla Regione compete anche un ruolo di programmazione e di pianificazione. Qui, tuttavia, sono necessarie alcune accortezze, che attengono proprio alla sostanza del rapporto formativo. Il concetto di programmazione sta lentamente tramontando — e più rapidamente proprio nel nostro campo — insieme con l'età e la cultura che, negli anni Settanta e nei primi anni Ottanta, credette di realizzare grandi imprese e ancora

più grandi innovazioni 'semplicemente' mettendole sulla carta, e individuando un soggetto istituzionale che ne assumesse la responsabilità 'politica'. Nacquero così le leggi-manifesto, che a parole si proponevano di cambiare tutto e che purtroppo in qualche caso non solo non cambiarono, ma portarono alla distruzione dell'esistente prima che fosse costruito ciò che avrebbe dovuto sostituirlo. Per alcuni anni la parola programmazione fu una sorta di amuleto, usando il quale qualsiasi attività immediatamente entrava nella logica dell'innovazione e del progresso. Ci si è andati accorgendo, invece, che anche la programmazione, come tutto, ha bisogno di sostanza, per esistere. E la sostanza della programmazione è composta da una grande dose di realismo, che induce, prima, a fare l'inventario delle risorse effettivamente a disposizione e solo successivamente a stabilirne l'utilizzazione; da un'altrettanto grande dose di partecipazione, per cui a elaborare le linee della programmazione debbono essere chiamati o quanto meno profondamente associati coloro stessi che saranno poi gli operatori e i fruitori dei servizi programmati; e, da ultimo ma non come ultima cosa, un'altrettanto grande dose di conoscenza degli strumenti effettivamente a disposizione e della forza effettivamente dispiegabile per usarli e così realizzare ciò che è stato programmato. In caso contrario il destino di ogni programmazione avventata sono i residui passivi, sia in senso strettamente economico sia in senso più figurato, i quali costituiscono una grave palla al piede per ogni ulteriore sviluppo dell'attività. Oggi sappiamo bene come ogni programmazione debba, dunque, essere il più possibile partecipata, nel senso di essere elaborata tenendo conto del contributo di esperienza di tutti i soggetti che operano nel campo da programmare: soggetti sono i fruitori (e allora sarà necessario conoscere assai bene il reale livello e la qualità dei bisogni cui si intende rispondere); soggetti sono gli operatori (e allora occorrerà tenere ben conto delle osservazioni e dei contributi, oltre che delle espresse disponibilità, delle loro associazioni rappresentative); soggetti sono anche tutte quelle realtà — persone, Enti, gruppi, comunità, e così via — che operano per realizzare i fini che si intendono perseguire programmando un determinato servizio. In questo caso, dunque, programmare ha un senso a patto che si tenga conto di tutte le risorse disponibili sul territorio, e se ne disponga per la piena utilizzazione.

Programmare la FP, da parte dell'ente Regione, risponde a una esigenza dalle molte facce, delle quali quella istituzionale è una, una sola e non — forse — la più importante. È una operazione complessa, alla buona riuscita della quale contribuiscono sullo stesso piano conoscenza, partecipazione, razionalità amministrativa. È una operazione dal contenuto complesso, che non

può essere risolto in maniera eccessivamente rigida: gioverà prevederne almeno due tempi, il primo poliennale con le grandi linee, il secondo annuale (che varrebbe meglio chiamare pianificazione) con le più precise indicazioni operative e regolamentari, con i riferimenti a quegli elementi — economici, sociali — che più rapidamente possono mutare con il mutare dell'esperienza sociale. Gioverà anche ricordare che, oltre alla competenza legislativa che — per lo meno 'a valle' — è esclusiva, il ruolo della Regione nel terreno della FP appare assai concorrente con il ruolo di altri soggetti, certamente meno qualificati e soprattutto meno forniti di mezzi, giuridici ed economici, tuttavia protagonisti di primo piano del concreto operare ai fini della FP: cosicché una intelligente programmazione — parte di una intelligente politica regionale della FP — non potrà non tener conto che le funzioni principali dell'ente pubblico attengono al coordinamento, al controllo e alla valutazione, alla promozione e al sostegno, e non necessariamente alla gestione diretta, per le ragioni espresse poco sopra.

La programmazione pluriennale, allora, sarà 'strategica', coordinata con tutte le altre politiche regionali relative alla politica del lavoro e dell'impiego, ma anche relative alla programmazione degli interventi per garantire l'accesso al sistema d'istruzione, la sua qualità e la sua democraticità; ma non dovrà dimenticare di coordinarsi con le politiche di sviluppo del (sotto)sistema scolastico, e le politiche di promozione e sviluppo dell'economia e dell'imprenditorialità. E la programmazione pluriennale (tre, o al massimo cinque anni) non potrà dimenticare di indicare i criteri per il controllo di efficacia del (sotto)sistema della FP: per la valutazione, cioè, dei risultati dell'azione formativa.

Spetterà, invece, alla più agile ma anche più minuziosa (e pertanto più caduca) pianificazione annuale stabilire i criteri per il controllo, la valutazione di efficienza dell'azione formativa, in ordine alla correttezza delle procedure e alla congruità dei mezzi adibiti. La pianificazione annuale ha valore attuativo, capace di tenere dietro agli sviluppi della domanda e della realtà sociale, all'innovazione tecnologica e all'evoluzione normativa (cosa non del tutto marginale, in un Paese a vastissima produzione normativa, anche se scarsamente incidente, quale è l'Italia).

5.2. *Pluralismo e flessibilità*

Il pluralismo, abbiamo detto, è anche condizione di flessibilità della risposta alla domanda di formazione proveniente dall'universo dei potenziali

fruitori, dando sempre la precedenza all'esaudimento della domanda frutto del diritto alla formazione di cui sono titolari i cittadini — giovani o meno giovani. E comunque la FP di base o sistemica non può che essere responsabilità di quegli Enti o altri soggetti sociali (cooperative, associazioni, organizzazioni sindacali, direttamente o più normalmente per il tramite di Enti istituiti ad hoc), o anche privati, che abbiano come finalità principale quella di *formazione*. Le ragioni sono già state espresse più indietro: se la FP deve essere — come fermamente crediamo — autentica formazione e introduzione all'esperienza umana adulta (così la vollero i suoi iniziatori, e così fu sentita per molti decenni e in gran parte ancora dall'opinione pubblica più diffusa), e non mero addestramento a un posto di lavoro, essa non può che essere impartita da soggetti che siano formatori per vocazione, o comunque per prevalente e vincolante scelta statutaria. Anche la formazione ricorrente, che — come abbiamo visto — tanto posto e tanta importanza sta acquisendo, sarebbe una mera attività strumentale e strumentalizzante se non si inserisse in una almeno ideale continuità con la formazione di base, e se non avesse attenta fondazione culturale: anche la ri-qualificazione e la qualificazione ad operare l'innovazione sul posto di lavoro sono FP e non mero riaddestramento che non coinvolge la crescita della persona, se non perdono di vista l'educazione complessiva della persona, e l'apporto complessivo che con il suo lavoro può arrecare alla società. Sono, insomma, anch'esse un fatto educativo, e come tale van trattate.

Solo la qualificazione culturale della proposta formativa può assicurare piena flessibilità, perché le modalità operative non mettono (se non in parte minima e marginale) in discussione la proposta formativa, i principi educativi di fondo. Quando, invece, non c'è un impianto culturale complessivo, il progetto si risolve nella sua esecuzione, e l'efficacia nell'efficienza. E viene meno largamente il significato educativo.

Anche sul piano quantitativo è proprio il pluralismo dell'offerta che assicura la flessibilità dalla parte dell'utente, e la libera scelta: che assicura, cioè, un servizio alla libertà, e alla realizzazione dei diritti dei cittadini.

E per poter essere considerato un servizio nel senso più integrale del termine, per poter far parte a pieno diritto della programmazione regionale della FP (sia per la sua formazione sia per accedere ai vantaggi derivanti dall'esservi inserito), per poter essere sostenuto e protetto da tale insieme di funzioni/libertà/diritti, e quindi essere parte integrante del sistema di istruzione, di base o ricorrente, esistono alcune condizioni che non possono essere tralasciate: l'assenza di uno scopo prevalente di lucro; la presenza di una

proposta formativa culturalmente vertebrata; la presenza di garanzie economiche gestionali e di garanzie organizzative circa la serietà e l'affidabilità della gestione amministrativa e di quella formativa; l'apertura convinta e tangibile in statuto alla partecipazione delle diverse componenti del rapporto formativo 'allargato', per una strategia educativa e una gestione più democratiche e condivise.

In assenza di questi requisiti non ci troviamo di fronte a FP, ma ad un'attività — degnissima, per altro — di addestramento, che ha a che fare con un'altra branca del variegato mondo del lavoro e dell'impresa: o una funzione raccordata con le tante dell'impresa, per avere la propria forza-lavoro — esistente o potenziale — sempre in perfetta efficienza e aggiornata sui propri processi produttivi; o un'attività — anche se organizzata prevalentemente per erogare FP — che rientra sotto un'altra categorizzazione, come impresa appunto, e naturalmente legittima proprio come espressione della libertà — e del rischio — d'impresa: tuttavia non può aspirare ad inserirsi nella programmazione, se non come fattore di supplenza rispetto a una carenza del (sotto)sistema.

E proprio il pluralismo delle proposte apre alla personalizzazione della FP, attraverso un adattamento dei progetti alle esigenze personali, mercé un esame attitudinale e in forza della disponibilità di una percentuale dell'orario variabile ed adattabile, oltre al monte-ore fisso per le materie e le attività fondamentali. D'altronde, ancora, la pluralità di strutture autonome sul piano istituzionale-organizzativo e su quello gestionale, e soprattutto su quello progettuale, consente un più rapido, puntuale, efficiente e, alla fine, efficace adattamento del sistema di istruzione — e del (sotto)sistema della FP in particolare — allo sviluppo e all'innovazione, con *indubbî vantaggi* sia per l'utenza sia per lo stesso mondo della produzione del lavoro.

5.3. *Le convenzioni*

Lo strumento che lega i soggetti privati, o sociali, o 'privato-sociali' alle istituzioni, e che consente d'altra parte di mantenere rapporti stretti e necessari e proficui per entrambe le parti tra il mondo della FP e il mondo delle imprese, sulla base di quelle esigenze cui abbiamo fatto cenno più indietro, è la convenzione. Strumento privatistico per rendere più agile il sistema, contenitore generale per una serie pressoché infinita di rapporti, la convenzione può essere usata, e anche abusata, da parte di coloro che se ne possono ser-

vire per fare valere contro la controparte il proprio potere contrattuale e imporre condizioni di sfavore ma accettate per necessità, o strappare condizioni di favore che finiscono inevitabilmente per danneggiare altri, specialmente di fronte a risorse limitate, la cui distribuzione rischia di generare ingiustizie, se non è governata dal buon senso e dal rispetto dello spirito di uguaglianza, anche se proporzionale.

Di per sé la definizione dei contenuti e dei modelli delle convenzioni è tema di legislazione regionale. Non può, però, sfuggire alla determinazione della legge-quadro almeno lo sforzo di fare chiarezza sui differenti ruoli dei partner convenzionali; chiarezza sulle condizioni, sugli standard, sui criteri oggettivi della verifica del funzionamento e dei risultati, nel pieno rispetto della libertà e dell'autonomia in sé e reciproca dei diversi soggetti. Libertà e autonomia che — giova ripeterlo anche in questa sede — non riguardano solo gli aspetti istituzionali e organizzativi, ma riguardano soprattutto la progettualità formativa, la sua continuità, la sua strutturazione, l'autonomia processuale e culturale, la personalizzazione, che non possono essere compromesse in convenzione, a pena dello snaturamento sia della convenzione come strumento, sia delle finalità generali che — generalmente — si propone di conseguire.

Dal punto di vista del sostegno delle attività di FP da parte della Regione, sulla base dei finanziamenti che le derivano dai fondi propri o sulla base dei cospicui finanziamenti comunitari, la convenzione è lo strumento più usato, anche se non l'unico disponibile (si potrebbe pensare a un inserimento diretto e organico nella programmazione regionale, attraverso una dichiarazione di assunzione di impegno unilaterale, per esempio). E diventa lo strumento elettivo per regolare i rapporti tra la FP e le imprese, in ordine alla disponibilità di queste ultime ad accogliere le persone in formazione per sviluppare in qualche risvolto la parte delle esperienze direttamente operative. Sono rapporti assai delicati, come abbiamo avuto modo di chiarire più indietro, che danno origine a un sistema complesso di interazioni e responsabilità: e — man mano che si fanno più complessi — cresce la necessità di una loro regolamentazione preliminare, al fine di evitare, da una parte, la prevaricazione dell'uno o dell'altro contraente e di mantenere, al contrario e d'altra parte, aperto e proficuo un dialogo necessario.

Se, infatti, non si riuscisse a mantenere aperti canali siffatti, tutt'intera la FP, da chiunque impartita, rischierebbe per un verso l'astrattezza e la 'scolarizzazione', e per l'altro verso l'eccessiva materializzazione e la 'aziendalizzazione', con una chiusura sul particolare e la perdita di un globale proget-

to educativo, fondamento culturale della stessa flessibilità e adattabilità del soggetto.

6. I raccordi intrasistemici tra Scuola e Formazione Professionale

Resta lo spinoso problema dei rapporti intrasistemici tra Scuola e FP. Intrasistemici, perché abbiamo visto come Scuola e FP facciano parte dello stesso sistema di istruzione nel nostro Paese, pur mantenendo (e come potrebbe essere diversamente?) le proprie individualità e specificità. Essi non possono che essere organici, paritetici, regolati con decisione e precisione. Organici, perché l'appartenenza di Scuola e FP (e segnatamente FP di base) al medesimo sistema di istruzione non può semplicemente dar luogo a sporadici, fugaci contatti estemporanei, ma deve abilitare a offrire agli utenti una gamma di possibilità e di percorsi intelligentemente aperti. Paritetici, perché — oltre che essere un assurdo rispetto al nostro assunto iniziale — costituisce una sciocchezza di carattere pedagogico e strategico il considerare il (sotto)sistema della FP una sorta di contenitore residuale degli scarti del (sotto)sistema scolastico. Non ci si può, allora, limitare a regolamentare i 'rientri scolastici', come se il passaggio dalla FP alla Scuola fosse una sorta di ritorno del figliuol prodigo, mentre il passaggio dalla Scuola alla FP fosse una sorta di rinuncia o autocertificazione di una resa da tener nascosta e da non regolamentare per pudore. Con gli accorgimenti cui abbiamo parlato più sopra i due (sotto)sistemi Scuola e FP possono costruire una progettualità comune e hanno, certo, in comune le finalità di elevazione del patrimonio culturale dei cittadini perché siano meglio preparati ad adempiere i loro doveri civici. E, certo, proprio questa progettualità comune è alla base della possibilità di adempiere all'obbligo di istruzione elevato a dieci anni (due ipotetici dopo il conseguimento del diploma di scuola media) nell'uno o nell'altro dei due sottosistemi d'istruzione.

Ma tutto questo si scontra con la inconcludenza legislativa di cui sembra cronicamente soffrire il nostro ordinamento in relazione a riforme che possano incidere in qualche modo sul panorama sociale e culturale in senso innovativo — ma che disturbano ampi, consolidati interessi. La soluzione di un ampio ricorso alla sperimentazione, se può funzionare (anche se più o meno sempre a rischio) all'interno di uno stesso (sotto)sistema o, nei rapporti reciproci, solo sulla base di precisi, complessi, vincolanti protocolli d'intesa. Si esige davvero una normativa promozionale che, invece che limitare, indi-

chi con chiarezza gli spazi e le possibilità per raccordi stabili e per vie di comunicazioni ('andata-e-ritorno') proficue tra Scuola e FP.

Tutto appare, naturalmente, più complicato e difficile a causa delle incertezze di riforma in cui si dibatte la Scuola. Poiché il sistema dei raccordi sconta questa confusione in cui si dibatte il (sotto)sistema scolastico — che non riescono certo a dissipare le diffuse sperimentazioni che tentano in qualche modo di tenerlo al passo con l'innovazione e, più modestamente ma più concretamente, con i bisogni della popolazione —, non si riesce per ora a vedere come concretamente potranno essere regolati i passaggi Scuola-FP e viceversa a meno di non avere presto e organicamente decisa la questione dell'elavzione dell'obbligo di istruzione da otto a dieci anni.

Se il fine di cornice è di offrire ai cittadini il più vasto ventaglio possibile di occasioni formative, con opportunità di cambiamenti in itinere pur mantenendo la tensione formativa, l'obiettivo di un serio sistema di raccordi tra Scuola e FP non può che essere l'integrazione di chi decide di passare da un (sotto)sistema a un altro in un altro canale, potenziandone le specificità per raggiungere un obiettivo formativo più alto, proprio perché più adattato a misura della persona. Se, ancora, l'obiettivo è la personalizzazione dell'iter formativo, oltre alla necessità di una organica integrazione tra Scuola e FP per evitare l'eccessiva astrattezza della prima e l'eccessiva materializzazione della seconda, si impone quella di un sistema di raccordi di agevole utilizzazione da parte degli allievi, basati sulla erogazione di crediti personali d'istruzione (con misura più o meno standard, o da valutarsi volta per volta), oggettivamente verificati, e integrati ad personam.

Le modalità dell'erogazione e della verifica di tali crediti di istruzione possono concretarsi in esami culturali, e/o psicoattitudinali, che giungano non a un verdetto sì/no, ma all'indicazione delle opportune integrazioni di studio e di formazione che consentano al soggetto un proficuo inserimento. Si tratta di pensare a una forma di collaborazione tra l'istituto di provenienza e quello di destinazione: il primo (il consiglio di classe) attesta il credito di istruzione conseguito e propone una ipotesi di valutazione; il secondo, valutando i crediti attestati e gli obiettivi formativi propri, elabora un piano di integrazione che il soggetto è chiamato a seguire e attuare, per raggiungere pienamente l'inserimento nel nuovo corso.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Natale Zanni

Donne a scuola in Europa, a cura di Luisella Erlicher, Cisem/Quaderni, Franco Angeli 1989, pagg. 194.

La forte crescita della scolarizzazione femminile, verificatasi in Italia negli anni '80, quali conferme trova nel più ampio contesto europeo e come si caratterizza nei differenti sistemi scolastici, culturali ed economici? Quali sono le conseguenze di una ampia e consolidata presenza delle giovani donne a scuola sui processi di identificazione femminile, sui ruoli sociali, sulla produzione culturale e scientifica e sui modi di funzionamento tradizionali dell'istituzione scolastica?

Come mai permangono comportamenti contraddittori tra le ragazze nel momento in cui operano scelte scolastiche e professionali che le tengono lontane dalla scienza e dalla tecnica?

Questo volume si propone di chiarire le problematiche del rapporto donne/istruzione attraverso una comparazione internazionale. Fornisce un quadro dettagliato degli aspetti quantitativi e qualitativi della presenza delle ragazze a scuola e degli strumenti legislativi e operativi attivati in alcuni paesi della comunità europea sul tema della parità tra i sessi a scuola.

Vengono inoltre descritti i programmi di azioni positive promosse in campo educativo come le iniziative di orientamento al femminile: le misure contro le molestie sessuali; le azioni per introdurre nella didattica la cultura prodotta dalla ricerca femminista; la formazione dei docenti alla parità tra i sessi e alla valorizzazione dei comportamenti, degli atteggiamenti, delle strategie cognitive delle studentesse; le ricerche volte ad analizzare la specificità del rapporto delle giovani donne con la scienza e la tecnica. I dati e le informazioni raccolti in questo testo, insieme alle valutazioni critiche proposte, costituiscono un patrimonio di risorse per chi, singolo soggetto o istituzione, intenda riflettere sulla presenza delle donne a scuola o farsi promotore di iniziative per lo sviluppo dei processi di identificazione femminile nell'educazione.

Percorsi discontinui. IV Rapporto sulla situazione formativa, a cura di G. Franchi, B. Mapelli, M. Monfredini, Cisem/Quaderni, Franco Angeli, 1989, pagg. 196.

Chi abbandona la scuola presenta sin dall'inizio caratteristiche particolari o motivazioni allo studio più deboli di chi prosegue? Quali sono tra le molteplici cause che possono determinare l'abbandono quelle di maggior peso? Quelle legate alla diversità dell'impianto della secondaria superiore rispetto all'esperienza scolastica precedente o quelle legate alla specificità dei soggetti e al loro vissuto e contesto sociale e familiare? Cosa accade dopo un abbandono? C'è il passaggio a un altro percorso formativo, al lavoro o una crisi forte di disadattamento? E l'abbandono in sé quali conseguenze soggettive?

L'analisi del fenomeno degli abbandoni — data la molteplicità di aspetti che in esso interagiscono — è qui affrontata considerando piani diversi. Il primo, una rilettura degli andamenti degli abbandoni in Italia nel corso degli anni settanta e ottanta, che rivela l'esistenza di fasi specifiche (e quindi di cause che volta a volta hanno assunto preminenza) così come di differenti comportamenti femminili e maschili. Il secondo, una ricerca sulle studentesse dell'Istituto professionale femminile «Caterina da Siena» di Milano, di cui sono stati analizzati gli atteggiamenti e le aspettative all'atto dell'iscrizione, le motivazioni dell'abbandono, i percorsi successivi allo stesso.

Concludono il volume singole «storie» di ragazze che evidenziano ulteriormente come l'abbandono sia fenomeno complesso, ricco di implicazioni interne ed esterne ai soggetti, difficilmente riducibile a una causalità semplificata, che deve farlo considerare non come un fatto isolato, bensì all'interno, oltre che di un contesto sociale e scolastico, di un percorso biografico individuale, con un prima e un dopo ad esso strettamente collegati.

MACARIO L. - NANNI C. - SARTI S. - ZANNI N., *Orientare educando. Riflessioni per genitori, educatori, insegnanti*, Roma, LAS 1989.

È un libro di piccola mole che affronta alcune problematiche attuali sull'orientamento.

Si inizia nella prima parte con una analisi della società, indicata come complessa, in cui la democratizzazione e l'uguaglianza delle opportunità di sviluppo non sono facili da realizzarsi, dati i tanti paradossi della burocrazia, della massificazione, dell'appiattimento e della fagocitazione del privato da parte del pubblico. Anche il pluralismo, la crisi dei sistemi incapaci di dare «significato», possono impedire una risposta alle domande formative, pur presenti nei giovani: domande di libertà, di autorealizzazione, di una cultura «fondante». In questo contesto è presente anche la domanda di orientamento, che emerge con prepotenza alla ricerca di un «senso», di un aiuto alla realizzazione di una identità personale ed alla ricerca di vie che ad essa conducono. Particolare interesse acquista in tale campo il senso che si dà al lavoro, alla professionalità in quanto tale fatto condiziona l'intervento formativo e le scelte che le persone sono invitate a fare per realizzarsi. La scelta solo in base alla carriera

possibile, può purtroppo diventare un problema ossessionante e impedire una vita in pienezza ed autenticità.

La parte centrale presenta il tipo di orientamento auspicabile in una società complessa e problematica come quella descritta nella parte precedente; il «contesto pedagogico» dell'orientamento. In particolare viene sottolineato come l'orientamento dovrebbe essere visto: un servizio-aiuto alla realizzazione di un «progetto di vita», che non si limita cioè ad una semplice informazione (tipo «pagine gialle» del telefono ad esempio) e nemmeno ad una semplice diagnosi, anche se necessaria, delle attitudini, interessi, tratti di personalità del soggetto. Un orientamento quindi visto come una sintesi del processo formativo, come un fatto formativo che accompagna il soggetto in un percorso il più possibile individualizzato e personalizzato, particolarmente nel periodo più delicato dell'adolescenza. Tutta la problematica viene sempre analizzata in un contesto di processo formativo globale. Non quindi orientamento come fatto episodico, da ricordare con più o meno nostalgia, ma come momento di un percorso più ampio in un'ottica di formazione permanente.

Nell'ultima parte vengono presentati i «rischi di una scelta» derivanti dalla «giungla» di scuole (oltre 200), tra le quali fare una scelta dopo la scuola dell'obbligo. A tale difficoltà si aggiunge sia la modalità con cui l'orientamento viene fatto in Italia: teorizzazione da una parte e applicazione dall'altra, orientamento scolastico e professionale; sia la «selettività» della scuola italiana, non perché severa/esigente, ma perché parte di un sistema «malato», che finisce per penalizzare il debole o anche solo chi non possiede alcuni prerequisiti più utili in altri tempi, non necessari in un contesto odierno.

A conclusione vengono presentati in modo critico degli strumenti di diagnosi generalmente utilizzati per una analisi psicologica delle attitudini intellettive, delle motivazioni allo studio, del metodo di lavoro, di alcune dimensioni di temperamento e delle preferenze professionali. In appendice, infine, viene presentata una breve «geografia» delle scuole superiori, con pregi e difetti e un insieme di problematiche supportate da statistiche inerenti le materie di insegnamento, gli abbandoni e le promozioni, le possibilità occupazionali del postdiploma.

È un libro che può aiutare sia i giovani come gli adulti interessati alla loro crescita e maturazione nelle «scelte» della vita, siano esse più legate al mondo «scolastico» o ad altri mondi, in modo però che la scelta fatta non diventi una parentesi nella vita di una persona, ma un momento di crescita e maturazione.

PIERONI - MILANESI - MALIZIA (a cura di), *Giovani a rischio: esperienze di formazione professionale e di reinserimento professionale durante e dopo la detenzione carceraria*, Roma, CNOS, 1989.

Oggi si parla molto di giovani in difficoltà, giovani a rischio, drop-outs e delle problematiche che sorgono quando si vuole concretamente intervenire per migliorare la loro formazione umana, etica e professionale, in modo da rendere un loro inserimento nella società più utile e dignitoso per loro stessi e per l'intera società. Tra le categorie dei «soggetti a rischio», certamente si possono classificare gli ex carcerati.

Il libro presenta una indagine sulla problematica del ricupero e del reinserimento nel mondo del lavoro di soggetti che sono o sono stati in carcere. È principalmente un tentativo « di verifica di quanto è già stato fatto, con particolare riferimento agli esperimenti avviati negli istituti di pena campionati nell'indagine — il S. Vittore di Milano, il carcere minorile Ferrante Apporti di Torino, la casa circondariale di S. Maria Maggiore di Venezia e quella di Vicenza — cercando di comparare quello che si è fatto con quello che si potrebbe o si dovrebbe ancora fare ».

Il *primo capitolo* riguarda il quadro teorico di riferimento oltre che la presentazione degli obiettivi, ipotesi, metodologia e strumenti operativi della ricerca. Si cerca di analizzare la « cultura educativa » del lavoro in carcere: quindi problematiche che il lavoro in carcere pone; i paradossi del sistema carcerario in Italia; il lavoro e la formazione professionale (FP) in base alle leggi di riforma carceraria; misure alternative alla detenzione ed infine spunti di riflessione sulle tappe evolutive dell'ordinamento carcerario. Nel *secondo capitolo* viene presentata l'inchiesta nel carcere, evidenziando in particolare: la presentazione del campione; gli estremi della posizione detentiva; le esperienze lavorative previe (quale potrebbe essere il loro rapporto con il carcere); il lavoro dentro e fuori del carcere; le possibilità di FP in carcere e il lavoro; le attese professionali degli interessati dopo la carcerazione. Il *terzo capitolo* si sofferma a presentare le interviste a detenuti ed ex inseriti in attività lavorative e in progetti rieducativi, evidenziando, nei diversi progetti analizzati, aspetti problematici e loro possibili evoluzioni future. Al termine viene presentato il questionario utilizzato nelle quattro località dell'inchiesta e una breve bibliografia sull'argomento specifico.

L'argomento trattato ha un forte interesse e chiama in causa aspetti legati ai grandi temi dell'etica del lavoro, dello sfruttamento e della mancanza di lavoro, della crisi occupazionale delle grandi società post-industriali.

OCDE, *Technologies de l'information et apprentissages de base: lecture, écriture, sciences et mathématiques*, Paris, Cedex, 1987.

La qualità dell'insegnamento è al centro delle preoccupazioni di tutti i Paesi dell'OCDE. Lo studio proposto nel volume, realizzato in un contesto internazionale, cerca di approfondire il contributo che le tecnologie dell'informazione possono dare per migliorare l'apprendimento delle competenze e delle conoscenze di base sottolineando la necessità di una volontà politica e della necessità di una cooperazione internazionale per utilizzare al meglio tali tecnologie.

La prima parte presenta problemi e prospettive della tecnologia dell'informazione e dell'apprendimento di base. Inizia analizzando il contesto pedagogico riguardante prevalentemente la motivazione degli allievi e la formazione degli insegnanti. Prosegue evidenziando il contesto tecnologico in cui viviamo, toccando il discorso dei nuovi materiali e dei metodi nell'insegnamento che incidono notevolmente sulla pratica pedagogica e sui contenuti dei programmi di studio. Termina sottolineando dei temi ricorrenti riguardanti aspetti politici e l'esigenza di cambiare o almeno di rivedere i programmi di studio tenendo presente le nuove tecnologie dell'informazione.

La seconda parte presenta gli « apprendimenti » di base che si ritengono importanti e che esigono un miglioramento qualitativo essendo la realtà odierna più complessa del passato. Si inizia presentando la *lettura* come uno degli apprendimenti di base da acquisire meglio e sviluppare, affrontando problematiche relative al contesto pedagogico, all'analisi di esempi e possibilità concrete, allo sviluppo della ricerca in tale campo e alle implicazioni pratiche che derivano tenendo presenti alcuni aspetti e possibilità date dalle nuove tecnologie. Si prosegue con *l'espressione scritta* in cui si evidenzia, come per la lettura, il contesto pedagogico, lo stato della ricerca e le implicanze nel campo dell'insegnamento sottolineando maggiormente la situazione attuale. Il terzo « apprendimento di base » segnalato riguarda: *i concetti scientifici e tecnologici*. In esso vengono evidenziati particolarmente aspetti riguardanti il ruolo della tecnologia dell'informazione, dei materiali, degli strumenti e dei modelli con attenzione sempre alle implicazioni di tipo pedagogico-didattico. L'ultimo capitolo riguarda: *l'aritmetica e i concetti matematici* in cui vengono analizzati, come nei precedenti, aspetti riguardanti l'insegnamento-apprendimento, lo sviluppo delle ricerche con attenzione particolare alla situazione attuale.

È un volume scritto con il contributo di più persone che tocca alcuni problemi molto sentiti per coloro che hanno a cuore la complessa realtà dell'insegnamento-apprendimento in una società sempre più articolata e tecnologicamente sviluppata.

GIUSEPPE BRACCO (a cura): *Torino e Don Bosco*, Archivio Storico della Città di Torino, 3 Volumi.

La Civica Amministrazione di Torino per il 1988, anno centenario della morte di Don Giovanni Bosco, ha scelto di onorare la memoria del Santo con la realizzazione di un'opera che si colloca nell'ambito delle tradizionali iniziative di divulgazione del patrimonio documentario della Città. L'opera, curata dal Prof. Giuseppe Bracco, è articolata in tre parti: la prima è composta di saggi; la seconda è una raccolta di immagini, come strumento e sussidio ai saggi; la terza è un portfolio con i facsimili dei più interessanti e significativi progetti edilizi delle opere torinesi di Don Bosco.

Aprè il volume dei saggi (376 pagg.) lo studio di Umberto Levrà: « Il bisogno, il castigo, la pietà - Torino 1814-1848 » che presenta uno spaccato della situazione di povertà e di miseria in cui si dibatteva il popolo minuto di Torino, i problemi dell'igiene e della salute pubblica, la mancanza di lavoro e di alloggi, le pestilenze e le carestie, la politica del governo per farvi fronte e lo sviluppo della beneficenza pubblica e privata.

Claudio Felloni e Roberto Audisio prendono in esame « i giovani discoli » che trascorrevano le giornate lungo una strada, abbandonati a se stessi, lontani da casa e dai genitori, vivendo di espedienti in bilico tra lecito ed illecito, ricorrendo alla mendicizia e tante volte a piccoli e continui furti. Illustrano pure il fenomeno delle cosiddette Cocche e l'istituzione e il funzionamento della Generala.

Nel saggio successivo Giuseppe Bracco tratta dei rapporti di Don Bosco con le istituzioni della città di Torino, specialmente nel periodo che essa fu capitale del Re-

gno Sabauda e del Regno d'Italia. L'esplorazione dell'archivio storico della città, ha riservato alcune novità riguardo alle tradizioni salesiane, talora ne ha precisato i termini e in gran parte ne ha suffragato i contenuti. Sulla scorta dei documenti originali l'autore rivive in particolare le fasi della fondazione dell'Oratorio di S. Francesco di Sales a Valdocco, i rapporti con il Vicario di Polizia, il Marchese Michele Benso di Cavour, e le tappe dell'espansione dell'Opera Salesiana, attraverso il succedersi delle lotterie e le mutazioni degli atti del catasto. Emerge continuamente la benevola attenzione, con cui erano seguite le iniziative salesiane da parte delle autorità municipali e statali. Fra la città e Don Bosco si erano stabiliti rapporti di intesa e di collaborazione, specie per quanto riguardava l'accoglienza di giovani indigenti: le autorità ricorrevano con fiducia alla sua disponibilità e l'aiutavano per quanto possibile; egli ospitava i giovani segnalati, purché non mostrassero delle gravi controindicazioni, e nello stesso tempo faceva richiesta di materiali vari e di contributi. È una corrispondenza, da cui emergono le preoccupazioni educative del Santo.

Il saggio di Ernesto Bellone: «La presenza dei sacerdoti nel Consiglio comunale di Torino 1848-1887», lungi dal rappresentare un fatto marginale rispetto a Don Bosco, se si limitasse a ricordare i suoi rapporti con tali sacerdoti, illumina il raro equilibrio, che, a livello amministrativo, si raggiungeva tra liberali di destra e di sinistra e i cattolici per ricercare il bene della città, fino a che il Consiglio comunale non si lasciò coinvolgere nelle diatribe politiche. Questa prassi sarà assunta da Don Bosco in rapporto alla politica ed agli uomini politici contemporanei.

Un'altra pagina riguardo ai rapporti intercorsi fra Don Bosco, la cittadinanza e le autorità comunali è raccontata da Francesco Motto, narrando le vicende per la costruzione della Chiesa di San Secondo in Torino, il ruolo svolto dal Santo e la «querelle» nata nei rapporti con l'Arcivescovo.

Il saggio di Vittorio Marchis: «La formazione professionale, l'opera di Don Bosco nello scenario di Torino, città di nuove industrie» ha il merito di ripercorrere le diverse tappe dell'evoluzione del pensiero e dalla prassi di Don Bosco in ordine alla formazione professionale, dalle scuole domenicali e serali all'allocazione degli allievi presso botteghe artigiane della città, dall'istituzione di laboratori interni alle prime scuole professionali, nel contesto dello sviluppo artigianale e preindustriale di Torino.

Con il successivo saggio «Il collegio-convitto di Valsalice sul colle di Torino» di Rosanna Rocchia si ha modo di studiare un'esperienza di Don Bosco nell'istruzione secondaria classica a favore della classe abbiente, dietro insistenza dell'arcivescovo Gastaldi, con gravi problemi di personale e di economia.

Angela Bertero presenta l'intervento tardivo di Don Bosco nel campo femminile, dietro l'invito di Pio IX e sull'esempio di altre iniziative similari cittadine, con proprie Suore (le Figlie di Maria Ausiliatrice) e con la fondazione di un oratorio, prima in Casa Moretta e poi in p.zza Maria Ausiliatrice, che rivive al femminile la nascita dell'Opera salesiana a Torino-Valdocco. L'autrice del saggio cerca di individuare il segreto della vitalità della nuova istituzione e lo trova nella piena valorizzazione delle esigenze della giovane.

Nel saggio «La crescita di un'opera nel contesto urbanistico torinese 1841-1888», Giovanni Picco studia sotto il profilo urbanistico le tre opere fondate da Don Bosco a Torino durante la sua vita: Valdocco, San Giovanni Evangelista e Val-

salice, e le trova coerenti con l'evoluzione del giovane Stato unitario. Lo sviluppo urbanistico della capitale è emblematico dei paralleli processi d'inurbamento e di industrializzazione che caratterizzavano lo scenario educativo e pastorale della nuova Congregazione. Le tre opere sono una prova d'imprenditorialità sacerdotale che regge al confronto di altre innumerevoli opportunità che hanno sollecitato la carismatica presenza dei Salesiani e del loro Santo Fondatore.

Mila Leva Pistoì esamina le chiese costruite da Don Bosco (la essenzialità della chiesetta di S. Francesco di Sales, l'ecclettismo rinascimentale della basilica di Maria Ausiliatrice (ing. Antonio Spezia), il romanico goticeggiante San Giovannino (Conte Arborio Mella)) nel contesto dell'architettura chiesastica Torinese, che nell'ottocento si dispiegava in ben 38 nuovi edifici religiosi, per rispondere alla espansione urbanistica e per iniziative di personalità del mondo religioso o di benefattori o di modesti parroci.

Reagendo ad una impostazione della moderna storiografia dell'arte, che ha sostenuto la non rilevanza della produzione figurativa di soggetto religioso negli ultimi 150 anni, Rosanna Maggio Serra ha tentato una prima valutazione della pittura religiosa in Torino ai tempi di Don Bosco, recensendo opere ed autori secondo le varie tendenze, sia come « abbellimento » delle antiche chiese, sia nelle nuove chiese, fino al nuovo corso realizzato da Leonardo Murialdo e di Enrico Reffo. Il confronto con le riproduzioni a colori del volume ** permette di seguire ed apprezzare tali valutazioni.

Nello stesso contesto prosegue Caterina Thellung, proponendo l'analisi delle scelte fatte da Don Bosco tra i pittori contemporanei: Tommaso Lorenzone (tela dell'Ausiliatrice e di S. Giuseppe...), Giuseppe Rollini (cappella del S. Cuore e Cupola della basilica di Maria Ausiliatrice...) e Enrico Reffo (chiesa di S. Giovanni Evangelista...).

Tutta l'opera è prestigiosa sotto il profilo grafico, iconografico e contenutistico e si distingue da altre pur rimarchevoli, per una documentazione archivistica di prima mano, integrando opportunamente altre ricerche in corso riguardo a Don Bosco ed alla sua Congregazione. Essa onora la città che l'ha voluta e il Santo nel cui nome è stata fatta.

AA.VV., *L'Istruzione Professionale - Una formazione per il futuro*, Le Monnier, 1989.

Il volume, che porta la presentazione del Ministro della P.I. Sergio Mattarella e la introduzione del Direttore generale dell'Istruzione Professionale G. Martinez Y Cabrera, appartiene alla collana « Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione ». Rappresenta un contributo qualificato, sia al fine di definire il quadro di riorganizzazione della Scuola Secondaria Superiore, sia al fine di tenere conto delle esigenze dell'inserimento nella comunità europea, attraverso una riconsiderazione sperimentale della istruzione professionale offerta dagli Istituti Professionali, delle sue articolazioni e finalità formative e una contestuale azione diretta alla ricomposizione dei rapporti istituzionali tra Stato e Regioni, tra istruzione e formazione professionale, sullo sfondo di un più stretto collegamento con il sistema produttivo.

In questa prospettiva vengono presentate le origini degli Istituti Professionali, la loro evoluzione, la loro situazione nell'anno scolastico 1988-89, l'ordinamento attuale e la loro dimensione quantitativa dal 1977-78 al 1987-88. L'aspetto originale dello studio in esame è rappresentato dalla presentazione della sperimentazione, che va sotto il nome di «Progetto '92» e degli interventi di informazione, di aggiornamento e di riconversione che lo accompagnano. Un capitolo a parte è dedicato agli interventi nel Mezzogiorno. In appendice vengono riportati i testi delle intese con le Regioni Basilicata (9 maggio 1989), Toscana (22 aprile 1988) Calabria e Lombardia e quelli con il sistema produttivo: Confcommercio (3 maggio 1989), Fiafet (15 novembre 1988), Confapi (20 dicembre 1988), Confartigianato, CNA e CASA.

La lettura del volume sfata anzitutto l'opinione di coloro che parlano di immobilismo della Scuola di fronte alle esigenze della società e in particolare quelle del mondo del lavoro. Esso mette in luce la sensibilità a tali problemi e il rinnovamento in corso attraverso le sperimentazioni, anche se condizionati dalle mancate riforme istituzionali, per le quali stenta a maturare un consenso maggioritario.

Senza addentrarci nell'esame approfondito della sperimentazione proposta, nel lettore permangono, anche dopo la lettura dello studio, forti dubbi, originati dai rilievi degli abbandoni, dei respinti e dei rimandati, riguardo alle possibilità degli Istituti professionali di dare risposte personalizzate alle esigenze degli allievi, che fanno tale scelta.

Anche nel corso dell'anno 1987/88, nella 1ª classe si sono verificati 14.091 abbandoni, 44.527 respinti, 52.369 rimandati; nella seconda classe, 4.179 abbandoni, 20.214 respinti, 40.051 rimandati; nella terza classe 2.792 abbandoni, 10.845 respinti, 3.529 rimandati; nella quarta classe, 6.235 abbandoni, 11.020 respinti, 18.984 rimandati; nella quinta classe 1.166 abbandoni, 2.316 respinti. A tale problema si tenta di dare una risposta, nel «Progetto '92», attraverso l'area di approfondimento e il rinnovo della metodologia didattica. È una buona scelta. Sarà sufficiente di fronte ad un fenomeno di tale consistenza?

L'impressione generale è che l'Istituto Professionale sia una via particolare per raggiungere la maturità professionale per pochi, rispetto al grande numero degli aspiranti. È la scuola a maggior tasso di abbandoni, ripetenze e rimandi.

Una verifica molto attenta sarà necessario fare per quanto riguarda le intese con le Regioni, non tanto perché non siano fatti positivi la collaborazione e il superamento delle contrapposizioni, quanto perché non ne vengano fenomeni degenerativi.

DE PIERI S., TONOLO G., *Preadolescenza, le crescite nascoste*, Armando Editore, Roma 1990, pp. 355.

La «preadolescenza», usualmente poco nota come periodo a sé stante, sembra indicare una fascia di età piuttosto fugace, dai 10 ai 14 anni, situata fra la fine della fanciullezza e l'inizio della adolescenza vera e propria, un'età dai confini incerti e con «crescite» più nascoste che appariscenti.

Essa è infatti una fase di transizione particolare che presenta aspetti di difficile interpretazione e pone soprattutto problemi educativi e sociali di notevole rilevanza.

È l'età delle grandi « migrazioni ». Tra esse ricordiamo:

- l'addio al corpo del bambino, con lo sviluppo fisico e puberale;
- l'uscita dalla famiglia e l'entrata nel mondo dei coetanei;
- la crisi della « religione di chiesa », con la caduta di appartenenza e l'avvio ad una religiosità più soggettiva e personalizzata;
- il passaggio lento e graduale dalla logica operativa a quella formale;
- il transito dalle identificazioni ad un primo avvio verso l'identità personale.

Il panorama degli studi e delle ricerche empiriche e l'interesse scientifico a questo riguardo presentano un campo non ancora sufficientemente esplorato.

Recentemente, per quanto riguarda l'Italia, una vasta ed approfondita ricerca su questa età misteriosa è stata compiuta dalla Associazione dei Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale (COSPES) negli anni 1983-87, impegnando un qualificato gruppo di psicologi, sociologi e psicopedagogisti.

La complessità del compito assunto ha indotto i ricercatori COSPES ad affrontare il problema in più fasi, coprendo un arco di sette anni di tempo, cinque anni per la ricerca, più due anni per la stesura del rapporto conclusivo.

La prima fase (1983), di natura intensivo-qualitativa, aveva il compito di « sondare » i problemi esistenziali dei preadolescenti, attraverso interviste semistrutturate (colloqui registrati con 30 stimoli esplorativi su 5 aree corrispondenti alle ipotesi della ricerca) individuali (400) e di gruppo (525 soggetti raggiunti in 100 interviste di gruppo).

La seconda fase (1984), estensivo-quantitativa, ha comportato l'elaborazione e la somministrazione del questionario strutturato per la verifica sperimentale delle ipotesi (65 items e 407 subitems, somministrato individualmente o a piccoli gruppi a 5200 soggetti) e la conseguente elaborazione dei dati raccolti.

Le risultanze sono confluite nella pubblicazione di un primo volume dal titolo *L'età negata* (COSPES 1986).

Come logica conseguenza dell'impostazione seguita nella ricerca, è immediatamente seguita una terza fase (1985-87), di riflessione sui dati, di confronti vari e di verifiche.

Il presente volume, primo esempio di ricerca nazionale di questo tipo, apporta al precedente nuovi dati, pervenendo ad una sintesi più organica ed articolata di tutta la materia trattata, elaborando una teoria interpretativa della preadolescenza, con approfondimenti di tipo psicodinamico, psicolinguistico e socioculturale e fornendo alcune indicazioni pedagogiche per la guida educativa di questa età nel contesto sociale e culturale odierno. Due ordini di motivazioni stanno alla base di questo impegnativo lavoro di ricerca.

Anzitutto esigenze di natura scientifica, volte alla conoscenza teorico e sperimentale di questa poco nota e studiata fase evolutiva. In secondo luogo istanze di indole pedagogica, in ordine alla riformulazione di obiettivi, metodi e interventi educativi, in modo da renderli più consoni ed adeguati al contesto odierno.

L'indagine, a cui il libro fa riferimento, è realizzata attraverso una accuratissima impostazione ed elaborazione statistica, su un campione rappresentativo della popolazione preadolescenziale di tutte le regioni del nostro Paese (5.200 soggetti su un

universo di 4.549.968 preadolescenti dai 10 ai 14 anni, come risultava dal censimento ISTAT del 1981, ultimo allora disponibile). È ricca di incroci tra le variabili età, sesso, scolarità, tipo di gruppo di appartenenza, ceto sociale, pratica religiosa, località e zona di residenza.

Notevoli e degne di apprezzamento sono l'analisi fattoriale (famiglia, religione, gruppo, amicizia, valori), l'elaborazione dei profili per età e sesso, l'analisi di tabelle mediante «incroci mirati» sugli items più significativi.

Il volume si articola in sei parti di cui le prime tre di analisi e le altre di interpretazione e intervento.

La preadolescenza è situata nel contesto della attuale società complessa e differenziata, in cui i processi di socializzazione, veicolati da alcune agenzie preminenti, avviano il preadolescente verso l'esito di una identità imperfetta.

L'età in questione viene quindi messa a fuoco attraverso tre «itinerari» di crescita che delineano le caratteristiche emergenti della preadolescenza: l'esplosione spazio-motoria e la corporeità; la socializzazione, la vita di gruppo e l'amicizia; l'autonomia e la nuova consapevolezza di sé.

Vengono poi presentate alcune «dimensioni» o aree dello sviluppo sul versante sia psicologico che sociale.

Dopo l'analisi del mondo preadolescenziale sono prese in esame le istituzioni educative che entrano in rapporto con esso. Il preadolescente risulta già un sistema unitario in rapida evoluzione, accanto ad altri sistemi che si «evolvono» insieme a lui: famiglia, scuola, gruppo formativo, mass-media. Sono perciò messi in evidenza il ruolo di tali agenzie educative e i loro condizionamenti come pure le capacità di accomodamento attivate dal preadolescente stesso.

A questo punto il libro abbozza una teoria interpretativa della preadolescenza come età specifica e a sé stante alla luce di approcci diversi ma convergenti attraverso un «identikit» del preadolescente in rapporto all'età, al sesso e ad altre variabili comportamentali e l'analisi del rapporto fra sviluppo preadolescenziale da un lato e processi di educazione e di condizionamento dall'altro.

I principali obiettivi educativi da perseguire a questa età, la finalità orientativa, l'intervento pedagogico a favore del preadolescente con problemi di disadattamento scolastico sono infine alcune delle tematiche pedagogiche che costituiscono il punto di arrivo nelle intenzioni dei ricercatori del COSPES e concludono la serie degli apporti della indagine.

Il libro, e con esso la ricerca psicosociale da cui è originato, si caratterizza senza dubbio per la ricchezza e la novità dei contenuti; ma allo stesso tempo, a motivo dell'ampiezza e della complessità delle problematiche affrontate, apre la strada ad apporti ulteriori sia sul piano teorico come in quello applicativo. La preadolescenza sembra imporre una revisione critica di molte prassi educative, forse, più ancora, una coraggiosa presa di posizione contro l'inculturazione selvaggia e di «colonizzazione» più o meno mistificata che la società compie nei confronti di questa età dalla «debole e imperfetta identità».

Con queste premesse, un «progetto preadolescenza» potrebbe rivelarsi non solo auspicio, ma reale garanzia di cambiamento e innovazione.