

3 EDITORIALE

STUDI

- 21 Carmela Di Agresti
la Formazione Professionale nell'Europa comunitaria
- 57 Alain Beylot
Le Istituzioni Tecniche e Professionali Salesiane della Francia
- 79 Johannes Borchardt
La Formazione Professionale Salesiana in Germania
- 103 Josè Edgar Zegarra Pinto
La Formazione Professionale in Spagna (1970-1989) e la risposta dei Salesiani

DOCUMENTI

- 143 Giovanni Paolo II
La Formazione Professionale e la visione cristiana del lavoro
- 147 Ispettori Salesiani d'Italia
L'innalzamento dell'istruzione obbligatoria

VITA CNOS

- 151 Il Concorso di tesi di laurea:
La Formazione Professionale in Don Bosco e nella esperienza salesiana
- 155 Vittorio Pieroni
Dalla Formazione Professionale al Lavoro

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 189 Rosario Salerno (a cura)

Di fronte al moltiplicarsi delle iniziative in campo politico e sociale, sembra ancora più stagnante la situazione del sistema formativo regionale in Italia.

Continua a perdurare la scarsa informazione o meglio la disinformazione anche a livello di persone che per il posto che occupano dovrebbero non tanto affidarsi alle affermazioni altrui, quanto ricorrere alla documentazione, che, per fortuna non è del tutto assente in Italia. Il confronto tra formazione professionale regionale e istruzione tecnica non è ben posto, essendo diversi gli ambiti, gli obiettivi, i processi, le forze e le strutture a disposizione. Anche se si ammette a denti stretti che « un sistema come quello dell'attuale istruzione tecnica » debba essere « debitamente ammodernato e rafforzato », non si ha il coraggio di una analisi seria della situazione, anche solo riguardo al fenomeno degli abbandoni, delle ripetenze, dei rimandi a settembre, dell'emarginazione. Nonostante le ripetute smentite, si continuano a proporre cifre contraddittorie per la spesa affrontata per il sistema formativo regionale.

Le statistiche stesse vengono manipolate, tacendo ad esempio quanti siano i ripetenti che mantengono alta la percentuale degli iscritti al 1° anno di istituto professionale e tecnico.

Purtroppo anche i responsabili dell'istruzione professionale di Stato hanno imboccato la stessa strada: deprimere la FP per esaltare quella erogata dalla propria istituzione.

Non dovrebbe essere questo l'atteggiamento responsabile di chi ha compiti di governo nel sistema dell'istruzione pubblica, ma, prendendo atto del pluralismo istituzionale garantita dalla Costituzione, sostenere la necessità di far fronte comune per un servizio sempre adeguato e articolato, specie tenendo presenti i pericoli a cui è esposta la gioventù del Paese. Solo attraverso una pluralità di servizi, garantiti ed efficienti, può esercitarsi la libertà di scelta del giovane, sostenuto da una continua azione orientativa, che lo porti a conoscere la tipologia della Scuola e della FP offerte, a commisurare ad esse le proprie possibilità ed obiettivi ed a perseguirli con impegno e serietà. Soltanto in questo modo si cura alla radice il fenomeno degli abbandoni e dell'emarginazione.

Ogni tipo di Scuola e di FP è la « migliore », se riesce a rispondere alle esigenze concrete del giovane e lo guida ad una graduale e continua maturazione.

La serietà di una Scuola e della FP si commisura sulla natura concreta del servizio che rende, al di là di ogni ideologia e della fumisteria delle parole.

A buon diritto, perciò, si riafferma: « Nell'accentuarsi del clima di competitività internazionale il ricorso alla valorizzazione delle risorse umane (di ogni risorsa umana) deve diventare nella coscienza degli operatori pubblici (nelle istituzioni dello Stato e in quelle del privato-sociale) un elemento essenziale. Si può raggiungere tale valorizzazione, solo potenziando la libertà di scelta, offrendo ai giovani pari opportunità e superando eventuali condizionamenti ».

Per questo sembra pretestuosa, se non demagogica la posizione assunta da alcuni sindacalisti riguardo all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria dagli otto ai dieci anni. Per una analisi della situazione è opportuno rifarsi all'indagine E.V.A. dell'ISFOL, che prende in considerazione le singole leve che annualmente escono dai vari livelli formativi e ne esamina la dinamica nei tre anni successivi al conseguimento del relativo titolo.

Partendo da una leva di 1.000 licenziati di Scuola Media: 190 lasciano la Scuola; 810 proseguono gli studi; durante il biennio 149 sono estromessi e ne rimangono nella formazione 661 (220 nelle Scuole umanistico-

scientifico; 75 negli Istituti Professionali; 301 negli Istituti Tecnici; 49 nella Formazione Professionale regionale; 16 in altre Scuole). Di fronte a questa situazione noi ci rivolgiamo alcune domande.

In nome di quali principi si vuole penalizzare la scelta di quei 49 allievi che hanno preferito la FP ad altri tipi di Scuola? Quali tipi di servizio formativo offriamo a quei 190 allievi che lasciano la Scuola, perché non la trovano corrispondente alle proprie esigenze, come chiaramente denunciano nella stessa indagine?

Rimane da rispondere ai problemi dei drop-out della Scuola Media che non hanno raggiunto la licenza media e di quei 149 allievi estromessi dalla Scuola durante il biennio (la estromissione continua nel triennio, anche se con percentuali più basse).

Nessuno nega l'esigenza di intervenire a livello di Scuola, per contrarre il fenomeno degli abbandoni. (Esso assume proporzioni allarmanti, se si tengono presenti i dati riguardo alla ripetenza. La stessa indagine parla « di un valore medio di circa il 29% di bocciature relative a coloro che hanno conseguito la licenza media; si hanno valori del 26% per quelli che proseguono gli studi; del 45% per i drop-out della Scuola Secondaria Superiore e del 24% per quelli che lasciano la Scuola).

Ora una certa percentuale di questi drop-out hanno trovato nella FP la soluzione ai loro problemi di inserimento nel mondo del lavoro. Perché togliere tale possibilità? Una ricerca del CENSIS sugli abbandoni, i cui risultati sono stati resi pubblici in questi mesi, rileva che circa il 50% dei giovani inchiestati sarebbero disposti a riprendere il loro cammino formativo, purché potessero raggiungere una qualifica professionale.

Un'ulteriore conferma nasce dall'analisi delle scelte degli Allievi.

Secondo l'indagine EVA, una buona metà (50,5%) degli allievi abbandona il canale scolastico per una scelta voluta, non per incidenti scolastici (= 30,1%), né per motivi personali o familiari di disagio (= 12,6%).

Sulla stessa linea si muovono i risultati dello studio-ricerca del CNOS/ FAP che è stato presentato pubblicamente il 29 gennaio 1991: « I percorsi formativi della Scuola e della FP: problemi e prospettive ». I 6749 allievi di CFP inchiestati dichiarano di essersi iscritti al CFP per trovare un lavoro che piace (76,0%), per trovare lavoro più facilmente (74,5%), per ricevere una formazione pratica (71,7%).

L'80% degli utenti di FP, qualora potessero tornare indietro, si iscri-

verebbero ancora ad un CFP, per il quale esprimono soddisfazione sufficiente/buona.

Né meno significativi sono i pronunciamenti dei Genitori. Ogni CFP, che si propone con serietà la formazione globale dei giovani, ha liste di attesa.

L'analisi della domanda formativa dovrebbe primariamente orientare il legislatore, anche se essa va educata. A tale scopo sarebbe molto utile introdurre, almeno sperimentalmente, dei corsi alternativi alla Scuola, svolti nei CFP trovati idonei e convenzionati, che facessero da ponte per l'innalzamento dell'obbligo di istruzione.

Anche in questo periodo, caratterizzato da un certo immobilismo, non sono mancati segni di vitalità del sistema formativo.

Se ne prenderà in considerazione alcuni: la firma del CCNL 1989/91; la presentazione del Rapporto ISFOL 1990; la celebrazione del primo Convegno nazionale degli Operatori di FP; quattro convegni su una formazione per l'Europa.

II CCNL 1989/91

Il 18 ottobre 1990 è stato firmato il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro 1989/91 per la Formazione Professionale convenzionata: esso ha migliorato notevolmente le retribuzioni e nello stesso tempo presenta delle aperture sulla linea del cambiamento. Se ne può tentare una prima valutazione, anche se per una valutazione globale sarà necessario attendere gli esiti della contrattazione decentrata a livello regionale.

Rispetto al CCNL 1986/1989 recensisce tre articoli nuovi:

Art. 7: attività non convenzionate;

Art. 17: tutela dei dipendenti portatori di handicap o in particolari condizioni psico-fisiche;

Art. 18: pari opportunità.

Le materie «classificazione e inquadramento del personale» (art. 12) e «inquadramento economico» (art. 29) contengono elementi innovativi qualificanti: vengono introdotte l'area dei «Servizi Direttivi» e due fasce (A e B) di inquadramento per tutto il personale del CFP, eccetto il Diret-

tore. Ne deriva conseguentemente un diverso inquadramento economico. Il passaggio al livello economico «B» secondo criteri stabiliti dalla Commissione regionale e concordati a livello di contrattazione decentrata, è in base ai titoli culturali e professionali, alle iniziative di aggiornamento, alla partecipazione ai processi di innovazione... e deve essere avanzato tramite gli Enti convenzionati, che in tale modo garantiscono la fondatezza della richiesta.

Viene confermato per un altro triennio il fondo incentivi per l'innovazione, che non deve essere inferiore all'1,50% sul monte salari annuo lordo dei dipendenti degli Enti convenzionati, e se ne definiscono con maggiore precisione gli accessi.

Altre novità si rilevano riguardo all'orario di lavoro.

Calcolato l'impegno annuo di lavoro per tutto il personale dipendente in 1590 ore, con esclusione del periodo di ferie e di festività, per i formatori impegnati in docenza se ne determinano 800 per la docenza diretta, per l'assolvimento di funzioni articolate previste dalla programmazione regionale, per co-presenza come esperti e/o coordinatori per stages o visite guidate, per verifiche curricolari intercicliche, per esami finali di qualifica e per sostituzioni concordate tra direzione e OO.SS.; 280 ore complessive annue per attività individuali ed autonome sulla base di un programma rispondente alla programmazione complessiva dell'attività del CFP; le ore restanti per attività previste in periodi di sospensione ed inattività didattica, per impegni previsti dalla declaratoria del formatore, per attività di aggiornamento.

Questa articolazione dell'orario comporterà l'elaborazione del piano annuale delle attività del CFP e, all'interno di essa, la predisposizione, per ogni docente, di un «planning» di orario di docenza, che faccia riferimento ai cicli ed ai moduli programmati per ciascun corso formativo.

Il calcolo globale annuo delle ore impegnate nella docenza diretta e indiretta rompe la rigidità dell'orario settimanale, indotto nella FP dal modello scolastico (una delle cause della scarsa flessibilità del sistema formativo regionale).

Per i formatori impiegati a tempo pieno nelle funzioni articolate, sono previste quattro funzioni: coordinatore di settore, coordinatore progettista, analista orientatore, operatore per l'integrazione dei disabili. Il riconosci-

mento di tali funzioni è determinato dalla contrattazione decentrata e le procedure da osservare sono di competenza della Commissione regionale.

Sono innovazioni, se pur limitate, che potrebbero avviare la revisione dell'impianto strutturale del CFP, valorizzando il ruolo direttivo, favorendo la specializzazione dei servizi, rapportando l'orario ai progetti formativo-didattici, assicurando tempi specifici per l'aggiornamento del personale e riconoscendo, anche economicamente, gli impegni conseguenti. Il progresso verso la flessibilità del sistema dipenderà dalla mentalizzazione degli Operatori di FP, dall'impegno degli organi amministrativi regionali e dalla capacità di tradurre le indicazioni contrattuali in scelte operative concrete. Sarebbe frustrante se si limitasse la valutazione del contratto agli aspetti economici.

Il Rapporto ISFOL 1990

A novembre è stato consegnato al pubblico il volume del Rapporto 1990 (373 pp.). Esso va integrato con il volume: «Caratterizzazione regionale del sistema di formazione professionale», ricerca realizzata da Fulvio Gbergo dell'ISFOL (520 pp.).

Il primo volume rappresenta una analisi aggiornata del sistema di formazione in Italia e in Europa, mettendone in rilievo gli strumenti di programmazione e di gestione, i processi innovativi e le nuove metodologie didattiche, e rapportandolo alle professioni ed alle professionalità, alla occupazione ed alle politiche del lavoro. Un capitolo è dedicato ai Progetti ISFOL ed un altro alla documentazione. Il secondo volume è impegnato nell'esame degli aspetti strutturali e tipologici della Formazione Professionale regionale (le utenze, l'organizzazione istituzionale, le risorse, i piani di innovazione dei sistemi formativi) e presenta schede per ognuna delle ventuno Regioni.

E' un insieme ragguardevole di dati e di valutazioni, il cui esame esige tempo e riflessione adeguati. Ne condividiamo la prospettiva: si troviamo di fronte ad un diritto alla formazione, che garantisca a tutti i cittadini un inserimento sociale e professionale adeguato; una formazione continua, che non si limiti alla formazione iniziale, ma sostenga la persona nel raggiungi-

mento della maturazione professionale e conseguenti aggiornamenti e riconversioni, secondo il mutarsi delle condizioni e dei tempi.

Ci limitiamo ora ad alcune suggestioni, nate dal confronto con le esperienze maturate nella Federazione CNOS/FAP.

Sono sotto gli occhi di tutti « i notevoli cambiamenti organizzativi, gestionali e metodologici che sono sorti all'interno del sistema regionale », anche se non adeguatamente valutati per i limiti allo scambio di esperienze e di collaborazione tra le diverse Regioni e per il forte divario tra Nord - Centro e Sud, che lo strumento di coordinamento interregionale non riesce a superare. A questo si aggiungano le difficoltà di rapporto tra Ministero del Lavoro e le Regioni, tra Ministero del Lavoro e gli altri Ministeri, specie quello della P.I., quasi fossero concorrenziali. In questo altalenarsi di forze centripete e centrifughe si annullano o stentano a farsi strada alcune scelte di politiche del lavoro, che potrebbero avere una positiva ricaduta sul sistema formativo.

Di fronte a tali esigenze non si può non auspicare un sistema formativo integrato, « premessa indispensabile alla scadenza europea di formazione », in cui si incontrino e collaborino la Scuola e la Formazione Professionale regionale nel rispetto della propria identità e specificità, con pari dignità, anche se con funzioni e ruoli diversi, con obiettivi e metodologie diverse.

Le sperimentazioni in corso rivelano la percorribilità di tale strada e i risultati ne testimoniano la validità.

La collaborazione si deve estendere alle aziende ed al mondo produttivo in un interscambio di innovazioni scientifico-tecniche, di esperti, di strutture, di attrezzature e attraverso le più svariate forme, quali lo stage, l'alternanza, le visite tecniche, la consulenza...

Ne uscirà valorizzata « la centralità del CFP, inteso come struttura formativa, complessa, capace di stabilire relazioni con le realtà formative e produttive, capace inoltre di realizzare interventi in grado di mettere in moto quel circuito orientamento - formazione - lavoro (e lavoro-formazione continua) per far conseguire compiutamente obiettivi concreti e spendibili nell'arco della vita professionale » (Cfr. Rapporto pag. 24).

Entrando ora nell'analisi statistica della FP, nel 1989-1990 risultano programmati 18.532 corsi di formazione, diminuiti globalmente di 1.209

unità rispetto al 1988-89, soprattutto nell'agricoltura, con sufficiente tenuta nell'industria e artigianato e con sviluppo nella attività terziaria.

I corsi di 2° livello passano da 2.763 a 3.173 con incidenza sul totale dei corsi del 17,1%.

Tutti i corsi si riferiscono a circa 339 mila persone, di cui oltre 202 mila giovani (distribuiti per più di 148 mila nella formazione di base e per poco più di 54 mila in quella di 2° livello).

Si rileva inoltre una flessione numerica tanto dei corsi rivolti a lavoratori adulti (700 corsi in meno), quanto di quelli di prima qualificazione (circa 1.100 corsi in meno).

Tale riduzione, per quanto riguarda i corsi di prima qualificazione, è solo dovuta al calo demografico, ad un lieve incremento del tasso di scelta della Scuola Secondaria Superiore e ad una contrazione degli abbandoni della SSS, determinandosi una riduzione del «bacino di alimentazione» e conseguentemente di ridotta «attrazione»?

L'esperienza degli Enti di FP non concorda del tutto con questa analisi ed invita l'ISFOL a confrontare i dati ufficiali dei Piani regionali di FP con le richieste avanzate agli Enti di FP convenzionata, che, assediati dalle richieste dei giovani e delle Famiglie e spinti dall'emergere di nuovi bisogni formativi, non li possono accogliere, come vorrebbero, per una rigida politica amministrativa delle Regioni.

Essendo limitati i fondi a disposizione degli Assessorati regionali, essi cercano di «barcamenarsi» tra le diverse esigenze. Si ripete la storia del mantello corto con cui si vuol riparare molta gente.

Per questo motivo, non è possibile un confronto tra Allievi di CFP e Allievi di IPS, in quanto che per quest'ultimi lo Stato si impegna ad accogliere tutti quanti richiedono; per gli altri le Regioni sono nell'impossibilità di farlo.

Probabilmente in questa stessa linea va letta la disattenzione con cui il Ministero del Lavoro e gli Assessorati regionali di FP seguono l'evoluzione della problematica riguardante l'innalzamento dell'istruzione obbligatoria. A parte ogni considerazione di convenienza o meno, sono ben contenti che lo Stato se ne accoli pienamente e direttamente l'onere attraverso le strutture scolastiche, diffuse capillarmente per tutto il territorio nazionale.

Interessante l'analisi del divario tra Nord - Centro e Sud anche riguardo alla FP. Secondo il Rapporto, «l'attività formativa presenta ancora

al Sud, in modo più o meno accentuato, quelle connotazioni di « assistenzialismo » e di « parcheggio » che hanno nel passato caratterizzato negativamente la formazione professionale » (ibidem pag. 36). Sarebbe stato utile il rapportarsi al più ristretto mercato della formazione professionale » e soprattutto alla disoccupazione o inoccupazione giovanile, che raggiunge livelli allarmanti nel Sud, blocca la possibilità di ricorrere al FSE, e, perciò, condiziona fortemente la FP.

Fra i progetti ISFOL si sottolinea l'importanza del « Progetto sperimentale di formazione a distanza » avviato nel 1989, veicolato in un primo momento per via postale e poi attraverso la rete telematica Seva-Fortel. Attraverso la trasmissione della « Guida metodologico-didattica » si è assicurato ai Docenti — fra cui una trentina della Federazione CNOSF/FAP — l'acquisizione di un intero ciclo formativo riguardante contenuti di base della professionalità docente, con « una resa piuttosto elevata, nel complesso superiore a quello di corsi di aggiornamento di tipo tradizionale » (Cfr. Rapporto pag. 331). E' una iniziativa da sviluppare, ricorrendo caso mai anche alla trasmissione via etere attraverso un satellite per telecomunicazioni, cambiando i sistemi generatori del courseware attraverso strumenti più sofisticati e arricchendo la panoramica dei contenuti.

Così si segue con molta attenzione il progetto di valutazione del sistema di FP, che l'ISFOL sta realizzando, elaborando una strumentazione dell'efficacia (raggiungimento degli obiettivi previsti) e dell'efficienza (rapporto tra risultati da raggiungere o raggiunti e risorse utilizzabili) degli interventi formativi singoli, delle strutture operative, del sistema di FP, lungo tutto l'arco del processo formativo (ex ante, in itinere, ex post).

Il Convegno nazionale degli Operatori di FP

Nell'ambito delle celebrazioni del centenario dell'Enciclica di Leone XIII « Rerum Novarum » (1891/1991), da giovedì sera 29 novembre a sabato 1 dicembre 1990 si sono trovati a Roma - Domus Pacis oltre un migliaio di Operatori di FP degli Enti CONFAP, ENAIP - ACLI, IAL - CISL e INIPA - COLDIRETTI a rivisitare le motivazioni cristiane che, sulla scia del movimento sociale dei cattolici italiani, sono alla base della loro presenza nel sistema formativo regionale. La memoria storica ha dato

modo di fare un confronto con le « Res novae » dei nostri giorni, in cui i problemi assumono dimensioni mondiali, la società è in piena evoluzione, il lavoro si trasforma profondamente e batte alle nostre porte sia l'Europa comunitaria che quella extracomunitaria per una effettiva integrazione. E' necessaria una nuova coscienza per affrontare i cambiamenti, che saranno sempre più rapidi e concorreranno alla caratterizzazione del Paese. L'orizzonte di futuro, di rigenerazione e di crescita non potrà essere se non la solidarietà, che rende possibile una corretta concezione del rapporto fra tutela dei fondamentali diritti di ogni cittadino — funzione insostenibile dello Stato sociale — e legittima rivendicazione dei diritti della professionalità e della responsabilità sociale.

Solidarietà, che « non è un sentimento di vaga compassione o di superficiale intenerimento per i mali di tante persone, vicine o lontane » ma « determinazione ferma e perseverante di impegnarsi per il bene comune, ossia per il bene di tutti e di ciascuno, perché tutti siano veramente responsabili di tutti » (Cfr. Giovanni Paolo II « Sollicitudo rei socialis » n. 39/40).

Solidarietà che impone una radicale revisione del rapporto tra etica ed economia e diventa criterio primario delle decisioni ed orizzonte complessivo entro cui collocare l'efficienza economica e sviluppo globale della comunità nazionale.

Solidarietà che trova nelle strutture formative del Paese la base per uno sviluppo cosciente, il clima e la palestra per un esercizio coerente, e negli Operatori di FP i testimoni e le guide, che nel quadro di una formazione globale umano - cristiana, culturale, scientifico - tecnico - pratica sanno assicurare tale dimensione fondamentale.

In questo quadro di riferimento il vescovo Santo Quadri ha guidato i convegnisti nella riscoperta dei diversi aspetti della formazione professionale globale come risposta alle esigenze vocazionali iscritte dal Creatore nel cuore di ogni uomo e perciò come servizio all'uomo, prima che in vista di un ruolo da svolgere a favore della società.

Fondamentale la relazione del Card. Silvano Piovaneli, che, rifacendosi alla « Rerum novarum », alla dottrina sociale della Chiesa ed alla storia di questi anni, ha illustrato l'impegno messo dalla Chiesa per porre il lavoratore, sia esso datore di lavoro o dipendente, al centro dell'organizzazione, della produzione e della distribuzione proprie del mondo del lavoro.

L'uomo vale per quello che è e non solo per quello che produce o per quello che ha. Sembra ormai giunto il tempo per i datori di lavoro e per i lavoratori di passare dalla base della contrapposizione a quella della collaborazione per costruire un'Europa ed una società internazionale più degni dell'uomo. Parlando, poi, della formazione professionale, l'ha individuata come una formazione atta a fornire non solo competenze tecniche, capacità di flessibilità e di mobilità, ma anche come consapevolezza etica, sociale e culturale per prepararsi e per vivere il proprio lavoro in forma costruttiva per sé e per la società.

Anche il Papa Giovanni Paolo II (Cfr. il discorso a pag. 143), rifacendosi alla complessità dell'esperienza del lavoro, ha esortato al recupero ed alla riscoperta del significato umano del lavoro, in primo luogo del suo valore spirituale e morale. Conseguentemente la formazione professionale dei giovani è vista come formazione ad una concezione cristiana della società e del lavoro, contemperando il loro inserimento nelle attività produttive con lo sviluppo delle loro risorse morali e spirituali.

L'intervento del Ministro sen. Carlo Donat Cattin e la tavola rotonda hanno potuto far interagire una pluralità di competenze. Il Ministro si è soffermato soprattutto ad analizzare i limiti attuali del sistema di FP e le contraddizioni del mercato del lavoro. Il Presidente dell'IRI Franco Nobili ha sottolineato l'urgenza di un rapporto chiaro tra etica ed economia come via per risolvere i tanti problemi dei cambiamenti in corso. Il Presidente della CONFAP on. Francesco Casati ha messo in rilievo le tendenze negative che penalizzano in questo periodo gli Enti di FP. L'on. Arcangelo Lobianco, Presidente della COLDIRETTI, ha sviluppato il tema della solidarietà sociale, rapportandolo al mondo dell'agricoltura e della formazione agricola.

In questa prospettiva si è inserito anche l'on. Livio Labor, Presidente dell'ISFOL, non mancando, però, di evidenziare i progressi realizzati dal sistema di FP per adeguarsi alle esigenze del territorio in collaborazione con il mondo produttivo e con la Scuola. Una forte testimonianza a favore della solidarietà è stata offerta da Giovanni Bianchi, Presidente nazionale delle ACLI, appena ritornato da una visita all'Iraq.

Alquanto fuori tono le prese di posizione del sindacalista Giorgio Alessandrini, che ha rintuzzato la pretesa delle aziende di assumersi in toto anche la formazione professionale sotto il pretesto dell'efficienza ed ha con-

testato al Ministero del Lavoro la scarsa incidenza della propria azione politica riguardo alle Regioni per quanto si riferisce alla FP, pur avendo le leve economiche per un certo coordinamento. Non ha mancato di ripetere la sua opinione riguardo all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria, escludendo la possibilità di un eventuale servizio al riguardo da parte della FP.

Il limite del Convegno è dipeso dalla scarsità di tempo a disposizione, che ha impedito i lavori di gruppo ed ha ridotto gli interventi in Assemblea. Ne è derivato uno scambio di impressioni e di esperienze solo nei ritagli di tempo, in un clima di familiarità.

Gli Operatori di FP si sono dimostrati contenti di questo loro primo incontro, confortati dagli interventi ufficiali della Chiesa, del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale e dei Presidenti degli Enti che li avevano convocati, seguendoli con attenzione e sottolineando con applausi i passaggi salienti. Fra i convegnisti — un migliaio hanno seguito tutti i lavori e circa milleduecento hanno partecipato all'udienza pontificia — figurava anche una buona rappresentanza dei Genitori, organizzati dall'AGESC - Veneto.

Una Formazione per l'Europa

Il semestre di Presidenza italiana della Comunità Europea è stato caratterizzato anche da quattro Convegni sulla FP, organizzati dalla Commissione della Comunità Europea, dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale e dal Ministero della Pubblica Istruzione:

1. «Formazione Professionale e sviluppo del Turismo nelle aree comunitarie in difficoltà» (Palermo, 15-16 ottobre 1990);
2. «Formazione Professionale e innovazione nelle aree del Mezzogiorno» (Napoli, 5-6 novembre 1990);
3. «La Formazione Professionale continua. Strategie di attuazione» (Torino, 29-30 novembre 1990);
4. «La Formazione Professionale iniziale: i giorni dell'esperienza» (Milano, 4-5-6 dicembre 1990);

e dalla Mostra-Convegno della Formazione: «Formazione Domani» (Bologna 19-20-21 novembre 1990).

In collaborazione con la Regioni, gli organizzatori si ripromettevano di affrontare il problema della Formazione Professionale, attualmente al centro del dibattito dei paesi ad economia avanzata e in particolare

- a) di fare il punto sui temi che riguardano la Formazione professionale iniziale e continua;*
- b) di affrontare i problemi formativi delle Regioni in difficoltà.*

La presentazione della problematica era affidata agli organismi istituzionali europei con la partecipazione di esperti, di rappresentanti di agenzie di ricerca e di formazione e di responsabili delle organizzazioni imprenditoriali e sindacali. Non è stata purtroppo concessa la possibilità di intervento agli Enti di FP. E' uno strano modo di intendere la partecipazione delle parti sociali, eccetto che sia sottesa a tale scelta la prospettiva della «aziendalizzazione» della FP, come se tale modello non rivelasse limiti e incertezze, sia a livello culturale che pragmatico. Stenta a trovare accoglienza il servizio pubblico reso dal privato-sociale senza fine di lucro, in vista del bene comune, sulla linea del volontariato sociale.

A Palermo, dato che il patrimonio ambientale è una delle risorse più rilevanti ed immediatamente valorizzabile delle aree in difficoltà del Mezzogiorno della Comunità Europea, si è preso in esame il ruolo fondamentale della formazione professionale al riguardo, in quanto che il decollo di tali zone nel campo del turismo sembra raffrenato dalla insufficienza o dall'inadeguata preparazione di professionalità capaci di apprestare, gestire ed operare un sistema di offerta in grado di rispondere alle complesse esigenze del moderno mercato europeo.

Il problema del rinnovamento del sistema formativo e l'aderenza a politiche di innovazione ha avuto a Napoli un serio approfondimento sia dal confronto con gli indirizzi politici seguiti in Europa e con le esigenze del mondo produttivo, sia dalla presentazione di esperienze formative maturate in Italia e in altri Paesi europei.

Il Sottosegretario al Ministero del Lavoro, on. Ugo Grippo, ha introdotto i lavori congressuali richiamando alcuni dati sulla situazione occupazionale e formativa del Mezzogiorno d'Italia e ha concluso con alcune indicazioni che il Ministero intende perseguire: una conferenza nazionale sulla Formazione Professionale in collaborazione con gli altri Ministeri, soprattutto con quello della P.I.; la revisione della legge quadro 845/78 che la

implementi con le nuove esperienze formative maturate in questi anni e delinea con maggiore chiarezza la funzioni del Ministero rispetto alle Regioni; la possibilità di far parte delle Commissioni regionali per l'impiego data anche ai rappresentanti dei Provveditorati agli studi; maggiore efficienza degli strumenti previsti dalle leggi riguardo alle politiche del lavoro; la ripresa di un'azione promozionale rispetto all'Orientamento.

Il Convegno di Torino ha affrontato lo studio della formazione continua attraverso il confronto con le normative esistenti nei Paesi europei e con le esperienze avviate in questi tempi per individuare strategie comuni, onde contenere i costi, favorire il trasferimento di prodotti di qualità elevata ed assicurare una certificazione condivisa dei risultati ottenuti e dei crediti formativi. In Italia siamo purtroppo ai primi passi e tuttora in una fase sperimentale molto frammentata e dispersa, anche perché non supportata da una adeguata mentalizzazione e dalle necessarie strutture.

L'innovazione tecnologica di questi anni — soprattutto quella di processo ha coinvolto profondamente l'organizzazione e la cultura delle società industrializzate, inserendosi in un flusso di trasformazioni ampie e ricorrenti. Essa opera per mezzo di un continuo succedersi di micro-discontinuità, cui il sistema si adatta, modificandosi continuamente (Cfr. XX Rapporto CENSIS). Questo processo di continua trasformazione crea professioni nuove, ma soprattutto trasforma quelle tradizionali ed esige una buona cultura di base, costituita non tanto da nozioni quanto da strumenti interpretativi solidi, e capacità di apprendere in ogni momento della vita, fornendo progressivamente al cittadino-lavoratore gli elementi utili a rapportarsi agli altri nell'ambito del lavoro e nella vita sociale.

Occorrono sempre nuovi livelli di alfabetizzazione, correlati al continuo evolversi ed alla crescente complessità del contesto sociale, culturale e tecnologico. Tutto ciò mette in discussione modalità e contenuti di una formazione alle professioni, vista come momento a sè stante, compiuto e definito, propedeutico al lavoro. La prospettiva della formazione continua rivoluziona anche la formazione professionale iniziale, in quanto che tocca ad essa fornire le abilità culturali di base, le categorie interpretative ed anche le disposizioni mentali necessarie per la formazione continua stessa.

Il Convegno di Milano si riprometteva di fornire un contributo al dibattito in materia di formazione professionale iniziale ed alla definizione delle relative strategie comunitarie e di fare il punto sulle esperienze porta-

te avanti in questi anni e che si realizzeranno nell'ambito dei programmi comunitarie PETRA ed EUROTENET, anche attraverso l'accompagnamento di una mostra.

La validità della quadruplicata manifestazione è risultata sia dalla unitarietà dei temi affrontati, sia dell'essersi trovati insieme non tanto degli esperti, quanto delle persone che, con ruoli e responsabilità e a livelli diversi, sono gli attori del sistema formativo e sono nella possibilità di concordare delle strategie unitarie per assicurare alla formazione professionale la centralità richiesta dalle innovazioni in corso.

Positive le affermazioni di collaborazione tra i diversi Ministeri, specie tra quello del Lavoro e della Previdenza Sociale e quello della PI, tra il mondo produttivo e le agenzie formative. Non mancarono, però, neppure espressioni concorrenziali per poter accedere ai fondi messi a disposizione dalla Comunità Europea e dalle Regioni: è una possibilità allettante.

Anche se contenuta, serpeggiò ancora una certa polemica contro la Formazione Professionale regionale, rifacendosi a luoghi comuni e ad affermazioni non documentate.

In questo numero

Dopo l'EDITORIALE, che riprende alcuni interventi riguardo alla FP e recensisce i fatti «nuovi» di questo periodo, nel settore STUDI si affronta la problematica dell'inserimento nella Comunità Europea rispetto alla FP, attraverso un esame comparativo tra i sistemi formativi dei Paesi appartenenti a tale Comunità e attraverso l'analisi della esperienza formativa salesiana in Francia, Germania Federale e Spagna.

La Prof.a Carmela Di Agresti della Università di Bari, dopo aver tracciato in un precedente intervento (Cfr. Rassegna CNOS 1990, n. 2 pp. 61-73) un quadro teorico sulla FP con questo articolo vuol portare l'attenzione sulle trasformazioni che i nuovi bisogni emersi dalle mutate condizioni di lavoro dei soggetti hanno determinato nel sistema scolastico dei Paesi della Comunità Europea, cercando di metterne in rilievo le costanti e le specificità. Fra le costanti enumera il prolungamento della scolarità obbligatoria la flessibilità delle risposte, l'avvicinamento e la permeabilità dei diversi canali formativi, la quasi generalità degli accessi ai gradi

pù alti di formazione, e l'allargamento delle competenze dello Stato. Sottolinea l'importanza della specificità delle risposte legislative, dovute alla diversità delle tradizioni culturali, alla storia dell'evoluzione delle istituzioni formative ed al consenso che le « novità » riescono ad ottenere. Conclude sulla necessità di arricchire la formazione di base, nella pluralità delle offerte secondo le possibilità e i bisogni di ciascuno con processi diversi di insegnamento/apprendimento, anche al di là dei canali istituzionali, coniugando insieme finalità culturali e professionalizzanti « per avvicinare la scuola alla vita e la vita alla scuola ».

In appendice all'articolo figurano alcuni grafici riguardo ai percorsi formativi nei diversi Paesi della Comunità Europea.

Con i suoi interventi la Prof.a Di Agresti offre il quadro di riferimento per le esperienze « salesiane » che seguono.

Alain Beylot, Preside dell'Istitut « Lemonnier » di Caen e Vicario della Provincia salesiana di Parigi, dopo alcune precisazioni sull'insegnamento tecnico e professionale in Francia illustra le istituzioni tecniche e professionali salesiane in tale Paese, sia sotto il profilo strutturale (allievi, organico del personale, offerte di formazione), sia sotto il profilo pedagogico.

È toccato al Coadiutore Salesiano Johannes Borchardt, operatore di FP del Centro di Waldwinkel, illustrare la struttura della Formazione Professionale nel sistema formativo della Repubblica Federale Tedesca e quanto fanno attualmente le Salesiane di Don Bosco e i Salesiani di Don Bosco per i giovani nella Formazione Professionale in tale nazione.

Per descrivere la situazione della FP in Spagna dal 1970 al 1989 e la risposta dei Salesiani a tali riforme interviene Josè Edgar Zagarra Pinto con un articolo che è la sintesi della tesi di licenza sostenuta alla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana nel febbraio 1990, avendo come relatore il Prof. Guglielmo Malizia.

Nel settore DOCUMENTI viene pubblicato il discorso del Papa Giovanni Paolo II rivolto agli Operatori di FP a conclusione del Convegno nazionale: « Solidarietà sociale e Formazione Professionale » (Roma 30 nov. / 1 dic. 1990). Prendendo motivo dal centenario della « Rerum Novarum » sostiene la necessità che gli Operatori di FP mettano nei problemi e nelle sfide che vengono dalle circostanze del momento presente « il lievito del Vangelo, per orientarle al progetto divino sull'uomo e sul creato ». Ed esprime la sua fiducia « nel loro impegno formativo, motivato e sostenuto

dall'ispirazione cristiana, con riferimento alla dottrina sociale della Chiesa, per la crescita umana e spirituale dei lavoratori, specialmente dei giovani che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro».

Seguono le indicazioni degli Ispettori Salesiani d'Italia riguardo all'innalzamento dell'istruzione obbligatoria da otto a dieci anni.

In «VITA CNOS» viene pubblicato il verdetto della Commissione costituita dall'Ente CNOS per le tesi partecipanti al Concorso per tesi su «La Formazione Professionale in Don Bosco e nell'esperienza salesiana», bandito in occasione del primo centenario della morte di Don Bosco (1888-1988).

Vittorio Pieroni, ricercatore dell'UPS, presenta la sintesi di un'indagine condotta dall'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana riguardo agli exallievi dei CFP della Federazione CNOS/FAP d'Abruzzo.

La Delegazione regionale CNOS/FAP Abruzzo ha organizzato tale indagine non solo per verificare l'efficacia del lavoro formativo svolto negli anni 1979-80/1986-87 attraverso i CFP de L'Aquila, Ortona e Vasto, quanto per riorientare i propri interventi in rapporto ai principali cambiamenti in atto. La validità della ricerca dipende dal fatto che non si limita agli aspetti strettamente professionali, ma si estende ai diversi livelli della vita sociale (morale, religiosa...) e della personalità dei giovani.

Emergono una buona «valenza professionale» e conseguente «prestigio occupazionale» per chi ha frequentato l'ambiente formativo salesiano, ed una risposta sostanzialmente positiva alle richieste del territorio. Così positivo è il rapporto stabilito con i Formatori, tanto che se ne auspica l'allargamento, anche una volta concluso il ciclo formativo, attraverso l'associazione exallievi. Non mancano i limiti rilevati, specie sotto il profilo della intraprendenza. Operativamente si è evidenziata la necessità che i Centri organizzino iniziative formative di post-qualifica destinate agli exallievi per aggiornarne la preparazione professionale.

Concludono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Rosario Salerno.

La Formazione Professionale Salesiana in Germania *

Johannes Borchardt

0.0. Introduzione

Mi recai per la prima volta a Roma per la preparazione del Convegno Internazionale dei Coadiutori Salesiani (1975).

Da allora sono ritornato ancora altre volte in Italia. Ho potuto conoscere anche l'impegno dimostrato dal CNOS e dal CIOFS nel campo della Formazione Professionale.

Per rispondere alle vostre richieste ho raccolto del materiale e spero di darvi un'idea su come viene realizzata in Germania la Formazione Professionale e che tipo di contributo offrono a tale riguardo i Salesiani e le Salesiane.

1.0 Posizione e struttura della Formazione Professionale nel sistema formativo della Repubblica Federale Tedesca

L'istruzione, che fa della professione il nodo didattico, dà origine al presupposto più fecondo per la formazione globale dell'individuo, poiché la

* Articolo tradotto dal tedesco da Carla Pirolli dell'U.P.S. Esso è stato redatto prima della riunificazione della Germania.

professione non è cosa qualunque nella vita dell'uomo, ma la base della sua esistenza.

Una migliore educazione e una più alta Formazione Professionale hanno molta importanza per lo sviluppo professionale e personale di ogni essere umano e quindi anche della comunità. I concetti educativi e pastorali dei Salesiani e delle Salesiane di Don Bosco tengono conto di questo fatto. In accordo con le autorità ed organi competenti per la Formazione Professionale e nello spirito di Don Bosco si opera nel campo della Formazione Professionale distintamente nelle istituzioni, nelle misure e nei servizi in favore di giovani bisognosi.

La Repubblica Federale Tedesca è prevalentemente un paese industriale, povero di materie prime e orientato verso l'esportazione. Essa può reggersi nella concorrenza internazionale in molti settori, in particolare quelli dell'economia, della tecnologia e della cultura, solo con un alto livello di formazione. Bisogna, perciò, contribuire alla politica della formazione. Un importante settore è rappresentato dalla politica della Formazione Professionale. Essa si è fissata i seguenti obiettivi:

- la FP deve offrire a tutti una opportunità di istruzione;
- la FP deve avere un orientamento pratico, essere polivalente e di alta qualità;
- la FP deve essere orientata verso il futuro e ricca di prospettive sul mercato del lavoro.

L'esperienza pluriennale e i confronti con altri sistemi di FP mostrano che questi obiettivi possono essere realizzati nelle condizioni della RFT e particolarmente nel « sistema duale » della FP.

1.1. Il sistema duale

Il sistema duale, vale a dire, la FP e l'addestramento aziendale che si svolgono in contemporaneo parallelismo, è saldamente ancorato nel nostro sistema formativo. Esso si differenzia dalla formazione puramente scolastica, come avviene invece di solito per la FP in molti paesi, per due aspetti caratteristici:

- a) La FP viene ripartita in maniera concordata su due luoghi di apprendimento: l'azienda e la scuola professionale. Essi sottostanno a competenze diverse: per l'addestramento in azienda vale il diritto federale; secondo la

Costituzione il settore scolastico è materia dei Ministeri degli Stati regionali competenti per il sistema scolastico e formativo.

- b) Lo studente è apprendista in un'azienda, in una realtà delle libere professioni o nel pubblico impiego. Gli viene temporaneamente lasciata la scelta di frequentare una scuola professionale. L'orario scolastico coincide con l'orario di lavoro. Entrambi i luoghi di apprendimento devono cooperare costantemente e concordare la loro maniera di divisione del lavoro.

Nel sistema duale gli apprendisti vengono addestrati per lo più in professioni riconosciute dallo Stato. Queste vengono fissate a seconda delle necessità del mondo del lavoro in stretta collaborazione con tutti i partecipanti. Nonostante l'eterogeneità delle singole aziende, esse devono assicurare nelle loro richieste una FP aziendale equivalente ed unitaria a livello federale.

Attualmente ci sono circa 380 aziende di addestramento riconosciute dallo Stato. Negli ultimi anni il loro numero è notevolmente diminuito (per esempio nel 1971 c'erano ancora 606 aziende riconosciute). Questo non significa che l'addestramento nell'azienda riguarda ora un minor numero di attività professionali. In esso viene concentrata piuttosto la preparazione di professioni differenti, ma simili.

1.1.1 *Il luogo di addestramento*

Sul posto di addestramento nell'azienda l'apprendista impara le abilità professionali, in connessione con l'esperienza pratica e con riguardo alla sua futura attività professionale. Inoltre, sul luogo di lavoro, egli apprende, esercita ed applica le conoscenze e capacità necessarie alla sua professione sotto la guida di addestratori o colleghi esperti. Bisogna anche dire, ed è questo il vantaggio decisivo dell'addestramento legato all'azienda, che egli impara a svolgere il suo lavoro in condizioni aziendali reali.

Precisamente egli impara:

- a lavorare in maniera economica;
- a pensare di poter lavorare in maniera indipendente;
- a vedere la responsabilità del singolo nelle scadenze globali aziendali;
- a lavorare in gruppo;
- ad adattarsi ai colleghi e ai superiori;
- a trattare con clienti e fornitori;
- a migliorare la sua posizione personale nell'azienda;
- ad apprezzare le sue possibilità professionali.

Questi processi di apprendimento nella realtà aziendale favoriscono, da un punto di vista pedagogico, lo sviluppo personale dell'apprendista riguardo all'indipendenza, all'autostima, al comportamento sociale, al senso di realtà, alla motivazione e all'atteggiamento di lavoro.

Si tratta ultimamente sempre del fatto che, per mezzo dell'attività professionale e della istruzione, possa essere trasmessa una umanità universale e vera (Kerschesteiner).

1.1.2 *La scuola professionale*

È compito dell'insegnamento della scuola professionale:

- promuovere ed integrare l'addestramento professionale a livello teorico-tecnico (insegnamento legato alla professione);
- approfondire e completare la cultura generale.

Non si può trascurare questa importante integrazione della cultura generale. Per una formazione professionale moderna, orientata verso il futuro, non si può rinunciare proprio a questo importante compito, che si condensa in modo particolare nelle materie di tedesco, scienze sociali e insegnamento della religione. Senza un'ampliata cultura generale e personale non si può più immaginare la qualificazione professionale di un essere umano, così come essa viene oggi definita. Il punto fondamentale della formazione scolastica sta per il 65% nell'insegnamento legato alla professione, mentre il 35% viene dedicato all'insegnamento di cultura generale.

Secondo il principio federativo, il sistema scolastico è materia delle Regioni. Programmi-quadro di insegnamento (per esempio teoria specializzata) vengono concordati a livello federale con degli ordinamenti relativi all'istruzione emessi dalle Camere. Su questa base i programmi di insegnamento per la parte scolastica del sistema duale vengono emanati separatamente in ogni Regione federale.

A seconda della Regione e della professione di formazione, l'insegnamento ha luogo:

- una volta alla settimana fino a 9 ore; oppure
- due volte alla settimana con circa 12-16 ore complessive; oppure
- come insegnamento in blocco: l'insegnamento della scuola professionale interrompe l'addestramento aziendale per alcune settimane e viene impartito a tempo pieno.

1.2 *La politica di formazione professionale*

Basandosi sui principi della politica di FP, i programmi e i diversi modelli statali hanno un importante influsso sullo sviluppo delle istituzioni, misure e servizi dei Salesiani e delle Salesiane di Don Bosco nell'ambito della FP. Questo si spiega non solo perché nella collaborazione tra Stato ed enti privati viene assicurato il finanziamento di tali progetti e lo Stato deve ricorrere ad organismi dotati dei mezzi necessari ed esperti, ma anche perché si tratta di aiuti per i giovani, per i quali c'è veramente bisogno di interventi (handicappati, disoccupati, giovani stranieri, orfani, giovani donne, gruppi marginali, giovani senza possibilità di formazione nel loro luogo natio...).

1.2.1 *Alcuni aspetti fondamentali*

Alcuni punti tratti dal Rapporto sulla Formazione Professionale del 1989 del Ministro J.W. Möllemann chiariscono forse la posizione crescente dell'impegno salesiano nel settore della Formazione Professionale.

Partendo dalla richiesta che nei prossimi anni la Federazione deve dare gli impulsi necessari per l'ulteriore sviluppo della FP e fissare le condizioni-quadro, egli ha tra l'altro citato i seguenti punti:

«... 2. Per offrire più opportunità di formazione per quei giovani poco efficienti, socialmente svantaggiati e handicappati, giovani stranieri e immigrati, e affinché un maggior numero di giovani efficienti abbia migliori ultimazioni di studi, le aziende devono fare maggiormente uso delle possibilità offerte dalla legge sulla FP per la differenziazione della formazione. Incentivi per giovani poco efficienti, interessanti qualificazioni aggiuntive e tempi di formazione ridotti per quei giovani più efficienti rappresentano qui solo degli spunti.

3. Si devono risolvere i problemi di quei giovani che nonostante tutto l'aiuto non riescono nella formazione di una professione riconosciuta per mezzo di possibilità di formazione e professioni maggiormente orientate verso la pratica e bisogna inoltre cominciare prima possibile a sviluppare e a provare queste nuove opportunità di formazione in favore di questi gruppi fortemente svantaggiati.

... 6. Nel caso di giovani donne, il problema principale della FP sta sempre nella concentrazione di un minor numero di professioni. Bisogna lavorare a tal riguardo in maniera più intensa per superare carenze di informa-

zione, nonché pregiudizi presso le aziende e le giovani donne stesse. Sarà questo l'obiettivo di una campagna informativa che verrà avviata tra breve su tutto il territorio.

... 8. Nel quadro dello sviluppo del mercato europeo interno deve essere esaminato il modo in cui la competitività degli abilitati del sistema duale possa essere migliorata. Per creare nel miglior modo una libera circolazione europea nel sistema scolastico e nei mercati del lavoro, secondo la RFT, sono necessarie soprattutto maggiore informazione e trasparenza. Il tentativo della uniformazione e nuovi regolamenti burocratici a livello comunitario sono controproducenti. Con riferimento alla competitività del sistema duale si devono osservare scrupolosamente soprattutto lo sviluppo dei tempi di formazione nonché accelerare il procedimento dell'attualizzazione delle professioni in addestramento ».

Dobbiamo percorrere nuove vie nella FP, per poter soddisfare nuove richieste. Per quei giovani che, nonostante l'aiuto intenso non riescono a raggiungere un titolo riconosciuto, si devono sviluppare nuove forme di addestramento e nuove professioni.

2.0 Cosa fanno attualmente le Salesiane di Don Bosco e i Salesiani di Don Bosco per i giovani nella Formazione Professionale

2.1 Storia

Già quando era vivo, Don Bosco era conosciuto negli ambienti di lingua tedesca; egli affascinava. Migliaia di benefattori sostenevano la sua opera giovanile a Torino con donazioni finanziarie. La soddisfazione si estese in modo tale che giovani idealisti si recarono in Italia e operarono come Salesiani di Don Bosco. In Germania Don Bosco era conosciuto come un uomo che si occupava dei « giovani poveri, abbandonati ».

« Poveri e abbandonati » erano soprattutto i giovani della classe operaia. Così non è sorprendente il fatto che « l'Unione per la Protezione degli Apprendisti di Augusta » abbia afferto ai Salesiani di incaricarsi del suo istituto per apprendisti in Augusta. Il 1916 fu l'anno in cui l'opera di Don Bosco poté prendere piede anche su territorio tedesco. Seguirono poi fondazioni di Monaco, Bamberg, Passau, Enseldorf, Burghausen, Regensburg, Essen-Bordeck, Marienhausen, Wiesbaden, Helleenburg, Buxheim, Benediktbeuern, Berlino e Dassel. E' rilevante il fatto che le prime quattro fondazioni di Au-

gusta, Monaco, Passau e Bamberg fossero istituti per apprendisti. La predilezione per giovani occupati si manifestò sin dall'inizio aprendo alla vocazione del Coadiutori Salesiani, i quali in qualità di « artigiani, agricoltori ed operai pronti a fare sacrifici » consacrarono la loro capacità e la loro forza ad una impresa così santa, quale la salvezza della gioventù a rischio. Erano particolarmente graditi « maestri artigiani diplomati, giardinieri, musicisti » (SN Giugno 1922). A Ensdorf o Benediktbeuern, si istituirono delle officine, che erano case di formazione per Coadiutori.

Gli anni dal 1933 al 1945 furono funestati dal Terzo Reich con la sua politica e concezione del mondo. Lo sviluppo delle fondazioni fu ostracolato e moltissimi istituti vennero chiusi ed espropriati. Una parte delle istituzioni fu distrutta dai bombardamenti. Molti Salesiani di Don Bosco furono imprigionati per motivi politici, moltissimi altri furono mandati come soldati in guerra. Non fu facile supplire alla perdita di 101 Salesiani avvenuta durante la guerra. Non si poteva pensare a nuove fondazioni.

Solo dopo molto tempo, la situazione poté nuovamente normalizzarsi e rafforzarsi. La raggiunta stabilizzazione incoraggiò la realizzazione di nuove istituzioni a Sannerz, Trier, Bendorf, Mannheim, Waldwinkel, Hannover, Velbert, Berlino, Duisburg, Neustadt an der Saale, Saarbrücken, Jünkerath, Pfaffendorf e Costanza. Le Case già esistenti furono ampliate e rimodernate.

Lo sviluppo delle Opere e l'estensione territoriale comportarono nel 1954 la divisione della Provincia salesiana in una settentrionale e in una meridionale.

Negli anni '70 l'estensione quantitativa delle istituzioni si arrestò. L'offerta dei posti esistenti in istituto sembrava sufficiente. Il consolidamento esteriore lasciava tempo per una nuova riflessione un impiego qualitativo.

Un innalzamento della qualità fu alla fine stimolato anche da un'ampia discussione pubblica sull'educazione in collegio. Di ciò si avvantaggiarono i Salesiani; essi erano ben disposti a modernizzare le loro istituzioni, a sostenere programmi del governo come organismi esperti, a collaborare con gli organi statali e ad usufruire dei mezzi messi a disposizione.

A Benediktbeuern c'era una scuola professionale di pedagogia sociale che fu poi trasformata in un istituto superiore non universitario di pedagogia sociale. Nello stesso posto c'era anche un centro di azione per l'assistenza sociale per la gioventù e l'educazione degli adulti. In questo modo il lavoro libero ed ecclesiastico di assistenza ai giovani ed agli adulti divenne spazio ed offerta anche per apprendisti e giovani professionalmente attivi.

Nell'educazione in collegio, accanto alla esistente pedagogia collegiale ge-

nerale applicata nei collegi di studenti e apprendisti, veniva fatta una differenziazione con la pedagogia speciale è terapeutica. Al collegio di Augusta fu associata una divisione di pedagogia terapeutica.

A Colonia c'era una casa dalle porte aperte. Il Collegio Domenico Savio di Pfaffendorf divenne un'istituzione con scuola e convitto per handicappati mentali e ragazzi con difficoltà di apprendimento. A Marienhausen e Hehlenburg furono creati dei punti fondamentali per l'aiuto ai giovani. La Casa Salesiana di Assistenza ai Giovani di Waldwinkel, presso Aschau sul fiume Inn, divenne un centro di Formazione Professionale prevalentemente di giovani handicappati fisici e mentali.

Allo stesso modo lo stabilimento di Augusta fu trasformato in un centro di Formazione Professionale, inaugurato il 16 giugno 1989.

Le Salesiane di Don Bosco hanno una storia simile, piena di vicissitudini. Esse cominciarono nel 1922 a Essen-Bordeck con un collegio per ragazze ed una scuola annessa. Come ultima fondazione esse hanno preso in consegna il 3.9.1987, ad Amberg, un pensionato per 48 ragazze e giovani donne.

2.2 Cosa fanno attualmente le Salesiane di Don Bosco in Germania per la formazione professionale delle ragazze

Dalla direzione provinciale delle Salesiane di Don Bosco ho ricevuto le seguenti informazioni:

2.2.1 Formazione di apprendiste nel settore dell'economia domestica.

Nella provincia tedesca diverse Consorelle sono qualificate come maestre in economia domestica ed hanno l'abilitazione a formare apprendiste. Attualmente ciò si verifica nella nostra istituzione di Benediktbeuern e a Rottenbuch nell'Istituto Maria Auxilium e a Colonia.

2.2.2 Corso base per economia domestica (scuola di economia domestica della durata di un anno) a Eschelbach

Il corso base è un'istituzione dell'«Opera Giovanile bavarese» e viene curata a livello tecnico e pedagogico ed anche finanziata dal Ministero Bavarese del Lavoro e del Sistema Sociale.

Il corso di un anno è indicato per:

1. Alunne che abbandonano la scuola elementare (con o senza titolo di qualificazione):

- a) come qualificazione per un'attività di economia domestica nella famiglia o altro ambito più grosso;
- b) come preparazione per un'altra formazione professionale;
- c) come preparazione per un posto di lavoro che è in prospettiva nell'anno successivo;
- d) per l'acquisizione di abilità domestiche per il bisogno della propria famiglia.

2. Alunne abilitate nella scuola tecnica:

- a) per l'acquisizione di conoscenze e abilità di economia domestica, come presupposto per professioni sociali e di economia domestica;
- b) per trovare lavoro;
- c) come preparazione fino al raggiungimento dell'età prescritta per essere accettate in scuole per infermiere.

Il corso viene condotto come scuola-collegio. Tutte le alunne abitano nella casa salesiana a trattamento completo. Sono a loro disposizione moderni spazi per lo studio e per lo sport (palestra, piscina).

Seguono le seguenti Materie d'insegnamento:

Teoria specialistica

dietetica	2 ore	la settimana
scienza della educazione	1 ora	»
scienza della salute	2 ore	»
calcolo	3 ore	»
tutela dell'ambiente		
economia domestica	1 ora	»

Materie pratiche

preparazione del cibo	8 ore	»
scienza tessile, lavoro tessile	4 ore	»
tecnica della casa, strutturazione e cura di tessuti	4 ore	»

Materie generali

insegnamento della religione	2 ore	»
tedesco	3 ore	»
scienze sociali	3 ore	»
sport	2 ore	»

Materie integrative obbligatorie

pratica commerciale e del consumatore	2 ore	»
educazione creativa	2 ore	»
educazione musicale	1 ora	»

Le proposte per il tempo libero sono: cerimonie, le arti, gruppi di interessi, visite teatrali e di esposizioni, gite scolastiche... Vengono inoltre offerti un corso di Primo Soccorso, un corso per la cura domiciliare di ammalati e un corso della Confederazione Federale per l'autodifesa.

L'istituzione di Eschelbach è una delle altre 23 istituzioni, che sono sotto la guida di altri enti privati, che si trovano in Baviera.

2.2.3 Scuola di qualificazione professionale per la cura dei bambini (biennale) a Rottenbuch

Può essere frequentata da ragazze che abbiano completato la scuola dell'obbligo con successo. La durata del corso è di circa 2 anni con scuola a tempo pieno. Il primo anno di formazione presenta, accanto a materie di cultura generale, materie orientate verso l'economia domestica; il secondo anno è orientato verso l'assistenza sociale e la pedagogia sociale.

Le materie di cultura generale insegnate sono: insegnamento della religione, tedesco, calcolo, scienze sociale e sport.

Nel settore tecnico-pratico si seguono: educazione artistica e creativa, educazione fisica e musicale, lavoro dei tessuti, cura della casa e dei tessuti, pratica di assistenza sociale.

Nel settore teorico-tecnico si insegnano: dietetica, economia domestica, scienza dell'educazione, scienza della salute...

Materie facoltative sono: lezione strumentale, inglese e matematica. La formazione si conclude con un esame di Stato il quale dà diritto alla definizione professionale di « assistente all'infanzia, abilitata dallo Stato ». Il termi-

ne degli studi coronato da successo della scuola di qualificazione professionale dà l'abilitazione all'impiego come assistente pedagogicamente istruita nella famiglia, negli asili infantili, negli asili nido e nel pensionato. Esso esonera dall'obbligo scolastico professionale. Nella licenza ginnasiale (maturità media) esso sostituisce il tirocinio preparatorio di due anni per la frequenza della scuola professionale di pedagogia sociale (formazione come educatrice).

Possibilità di specializzazione sono: un corso per assistente alla famiglia, assistente agli anziani, educatrice terapeutica, infermiera, ostetrica, massaggiatrice.

2.2.4 Scuola Superiore Professionale di Pedagogia Sociale a Rottenbuch

La scuola superiore professionale di pedagogia sociale abilita gli studenti ad operare autonomamente come educatori nelle scuole materne, negli asili nido, nei centri di assistenza ai giovani nonché in altri settori relativi alla pedagogia sociale.

Presupposto per l'ammissione nel primo periodo di formazione è la conclusione della scuola ginnasiale. Il corso si articola in tre periodi di formazione:

1. Periodo di formazione:

a) aver concluso una formazione professionale in una professione di carattere pedagogico, pedagogico-sociale, di assistenza sociale, di assistenza o di tipo rieducativo con una durata di formazione di almeno due anni;

oppure

b) una formazione professionale portata a termine in una professione riconosciuta a livello statale ed un proficuo tirocinio della durata di un anno compiuto in istituzioni di pedagogia sociale secondo le direttive emanate dal ministero statale;

oppure

c) un proficuo tirocinio di due anni in istituzioni di pedagogia sociale secondo le direttive emanate dal ministero (tirocinio preparatorio);

oppure

d) una attività professionale pertinente della durata di almeno quattro anni.

2. Periodo di formazione:

Due anni di studio con scuola a tempo pieno nella scuola professionale con formazione prevalentemente teorica e con esame finale.

3. Periodo di formazione:

Un tirocinio di 12 mesi accompagnato dalla scuola professionale esercitato a tempo pieno con esame orale (colloquio).

Insegnamento e pratica si integrano per quanto riguarda il contenuto nel modo seguente:

a) Materie obbligatorie:

Materie di base: pedagogia, psicologia, sociologia, tedesco, scienze sociali.

Materie relative alla professione: biologia con educazione sanitaria, pedagogia terapeutica, letteratura giovanile, diritto, teologia/pedagogia religiosa, insegnamento della prassi e del metodo per il settore elementare, del collegio e dell'asilo infantile, assistenza sociale per i giovani, educazione artistica, educazione creativa, educazione musicale, ritmica, educazione sportiva.

Formazione pratico-tecnica.

Pratica socio-pedagogica.

b) Materie facoltative:

Pratica nei campi di lavoro socio-pedagogici: pedagogia religiosa, pedagogia elementare, pedagogia di collegio, pedagogia di asilo infantile, pedagogia terapeutica, assistenza sociale per i giovani.

Pratica di pedagogia musicale e sportiva: educazione artistica e creativa, incluso il gioco descrittivo, educazione musicale, incluso insegnamento strumentale, educazione sportiva, ritmica.

c) Lezioni integrative: biologia, inglese.

Nel collegio gli studenti hanno la possibilità di riunirsi fra amici, ma anche di aiutarsi reciprocamente.

2.2.5 Pensionato per ragazze a Monaco e dal 1987 pensionato per ragazze ad Amberg.

In questo contesto non può essere trascurata l'importanza che hanno per la Formazione Professionale di giovani donne della Germania Federale il

pensionato della congregazione a Monaco (70 posti) e il pensionato per ragazze della Caritas ad Amberg (48 posti) diretto dalle Salesiane.

Molti giovani e adulti devono spesso lasciare il loro luogo natio, che si trova lontano, alla ricerca di un posto di formazione, di un posto di lavoro o di una scuola professionale. A Monaco ci sono ancora molti posti di formazione, di lavoro per ragazze e giovani donne. Ma generalmente per ottenere un posto di formazione, esse devono attestare di risiedere a Monaco. Molti datori di lavoro accettano apprendisti maggiorenni, solo quando essi hanno trovato una camera in un pensionato. Così, spesso l'ottenimento di un posto di formazione per una giovane donna dipende dal posto di residenza in un pensionato. Questo, però, significa per loro andare a casa solo a fine settimana, oppure una volta al mese, oppure in caso di lunga distanza forse tre o quattro volte l'anno.

Il pensionato offre la possibilità di vivere in comunità con dei coetanei, i quali si trovano in una situazione simile. Il dialogo e scambi di opinione reciproci, ma anche con le direttrici del pensionato o le altre educatrici, sono molto importanti per poter superare sia i problemi iniziali che quelli che potranno sorgere in seguito e per sentirsi a proprio agio.

I contatti del pensionato con la famiglia o con il datore di lavoro delle giovani si dimostrano spesso di grande aiuto.

2.3 Cosa fanno i Salesiani di Don Bosco attualmente in Germania per i giovani in situazione di Formazione Professionale o di lavoro

La esposizione si riferirà soprattutto alla provincia tedesca meridionale. Si parte nuovamente da due «settori di attività»: «giovani in situazione di formazione professionale e di lavoro» e «giovani in situazione problematica». Non viene presa in considerazione la formazione in professioni accademiche, come per esempio quella conferita con titolo accademico di pedagoga sociale o simile a Benediktbeuern.

Un terzo settore di attività, a cui si accenna riguarda il lavoro in «organismi e movimenti».

P. Schoch scrive nel libro «Esistenza»: «Molti influssi e forze plasmano il mondo, vale a dire il mondo è influenzabile e plasmabile. La collaborazione in organismi e movimenti pedagogici e pastorali diviene impegno apostolico. La pastorale giovanile e la politica giovanile vivono del dare e del pren-

dere. Cooperando attivamente nella loro realizzazione si è pronti ed obbligati a farle entrambe».

Questo lavoro avviene concretamente, a diversi livelli, negli organismi della pastorale giovanile parrocchiale, dell'assistenza sociale per i giovani, della formazione dei giovani, degli ordini religiosi, dell'intervento educativo e dell'intervento in favore di handicappati.

2.3.1 *Giovani in situazione di formazione professionale e di lavoro.*

Si è già detto che per i giovani che devono vivere fuori dalla famiglia per motivi professionali, familiari o personali, anche per poco tempo (per es. studenti di blocco) è importante che abbiano nel pensionato un aiuto di integrazione familiare e che li accompagni nella professione. La promozione umana totale realizzata attraverso il lavoro di istruzione e di educazione nei nostri pensionati deve essere una preziosa integrazione per un addestramento più pratico nell'azienda e nella scuola. Sono a tal riguardo molto importanti le relazioni personali, la socievolezza, le attività comuni, gruppi di interessi, gruppi di abitazione ristretti, esperienze di tempo libero, feste e commemorazioni, un clima di esercizio con impronta cristiana, il contatto con i genitori, l'azienda e la scuola. Su questi punti ogni pensionato per giovani ha sviluppato la propria azione.

La concretizzazione avviene in istituzioni, iniziative e servizi.

Nella provincia tedesca meridionale sono concepite come istituzioni per apprendisti e giovani lavoratori i pensionati per giovani di Forchheim, Furthwangen, Costanza, Monaco, Norinberga, Regensburg e Augusta; nella provincia tedesca settentrionale abbiamo la Casa Cattolica dell'Apprendista di Velbert.

Iniziative di istruzione legata alla professione possono essere realizzate dai pensionati per giovani, fuori o negli ambienti del pensionato stesso, sotto forma di stages di orientamento di diverso tipo e durata.

I progetti, per esempio per giovani disoccupati, possono essere legati ad un pensionato o persino integrati. Adesso voglio chiarire questo punto con un progetto: «Formazione e abitazione a Monaco», il quale ha sede nel pensionato salesiano e il cui direttore è un Salesiano. Gli esponenti del progetto, sia ideali che finanziati, sono sei organizzazioni cattoliche.

Punto di partenza per l'iniziativa sociale delle sei organizzazioni cattoliche e dell'Ufficio del lavoro di Monaco è il fatto che, in seguito al divario nord-sud della politica del mercato del lavoro, molti giovani e giovani adulti non trovano nel loro luogo natio nessuna possibilità di formazione (questo

avviene soprattutto nella zona tedesca settentrionale) e perciò, per ottenere un posto di formazione, vengono collocati dai vari Uffici del lavoro a Monaco, poiché nell'agglomerato di Monaco ci sono molte e soprattutto svariate possibilità di formazione.

Si poneva, però, presto in risalto che questi giovani avevano un posto di formazione, senza però avere un alloggio accessibile. A ciò si aggiungevano non solo le solite difficoltà iniziali che sorgono nel cominciare una formazione, bensì anche grossi problemi di adattamento in tutti i settori, causati dalla separazione dalla propria casa, dalla famiglia, dalla cerchia di amici e dal luogo natio, lasciati da soli in una grossa città straniera. Questi giovani non erano preparati a tutto ciò. La nuova situazione portava spesso all'isolamento, al pericolo e spesso anche all'interruzione della formazione professionale.

Con l'incoraggiamento dell'Ufficio del Lavoro tre pedagogisti sociali diplomati, che fino ad allora erano disoccupati, sono stati incaricati in una cosiddetta «misura per procurare lavoro», non solo di alloggiare in camere, abitazioni, comunità di abitazione e pensionati per giovani, ma anche e soprattutto di assistere a livello socio-pedagogico e concreto quei giovani che sono stati collocati a Monaco da molti uffici del lavoro per ricevere una formazione.

Con questa misura si è potuto evitare dal marzo 1986 che il giovane, in caso di molteplici difficoltà nella formazione, nella scuola e nel tempo libero, rinunci nuovamente alla sua formazione e faccia ritorno nel suo luogo natio e lì divenga disoccupato con tutte le conseguenze negative.

Il progetto si conclude tuttavia soprattutto per motivi finanziari.

Un proficuo progetto per disoccupati viene realizzato a Regensburg. In stretta collaborazione con il Comitato Cattolico di Coordinamento per l'Assistenza alla Gioventù è sorto a Düsseldorf un centro di assistenza di tipo professionale composta da un ostello per giovani, punto di incontro per giovani e assistenza a gioventù urbana.

Il luogo organizzativo è il punto di incontro giovanile «Don Bosco», il quale occupa degli ambienti nel pensionato per giovani di recente costruzione. Per la realizzazione del progetto possono essere usati tutti gli spazi per il tempo libero e le istituzioni del pensionato per giovani Don Bosco.

L'incarico del progetto viene abbozzato nel piano federale in favore dei giovani nel modo seguente:

«... abilitare i giovani alla preparazione professionale, alla formazione

professionale di base e all'addestramento con programmi appropriati di tipo socio-pedagogico.

«... incrementare l'integrazione professionale di giovani disoccupati e apprendisti attraverso offerte di formazione e di orientamento nonché aiutarli a superare problemi derivanti dalla disoccupazione e dalla formazione».

Le aspettative specifiche degli organismi sono la raccolta di esperienze sull'integrazione di un progetto in un pensionato per giovani di un organismo cattolico; i risultati possono essere trasmessi ad altri pensionati. La garanzia dei risultati del modello è risultata tramite la concomitanza tecnico-scientifica.

Con la azione stabile del pensionato per giovani e con il punto di incontro giovanile ambulante in collegamento con l'assistenza alla gioventù urbana, è stato creato un nuovo sistema di assistenza ai giovani di tipo professionale.

Insieme alla collaborazione interna, è stato determinante per il successo ottenuto finora la cooperazione con le istituzioni esterne come associazioni giovanili, uffici, scuole, posti di formazione, le camere, collegi, istituzioni della libera assistenza sociale, stampa, radio ed altri.

Gli interpreti personali sono costituiti da un direttore del progetto e due altri specialisti. Lo sbocco del progetto in una istituzione stabile è obiettivo momentaneo e dipenderà dalle ulteriori possibilità di finanziamento.

L'insegnamento della religione nella scuola professionale deve essere valutato come un servizio per i giovani in situazione di formazione e di lavoro. Esso viene prestato da alcune istituzioni.

2.3.2. *Giovani in situazioni problematiche*

Certe condizioni personali, familiari, sociali e politiche rendono più difficile il processo di sviluppo e di maturazione dei bambini e dei giovani e richiedono, perciò, aiuti pedagogici speciali. Sono interessati in modo particolare bambini e giovani con svantaggi ambientali, disturbi relazionali e di rendimento o con impedimenti di vario genere, come pure ragazzi immaturi a livello professionale e disoccupati, giovani stranieri ed emigrati, nonché giovani usciti dal carcere.

In certe situazioni difficili è indispensabile per bambini e giovani un aiuto costante di tipo familiare, in istituzioni appropriate.

Considerati dal punto di vista della formazione professionale, nella provincia tedesca meridionale, i Centri di FP di Waldwinkel e di Augusta sono concepiti per aiuti pedagogici speciali. Nella provincia tedesca settentrionale

si occupano di questo compito le istituzioni di Helenleberg, Sannerz e Berlino Wannsee.

Ciascuna di queste istituzioni meriterebbe di essere presentata e descritta in maniera dettagliata. Interessanti sviluppi e combinazioni di circostanze e personaggi hanno portato a soluzioni straordinarie. Una cooperazione di competenza tecnica e impegno di diverso tipo ha creato con il generoso incoraggiamento statale degli aiuti utili a questa cerchia di persone («Azione Bambino che dà molti pensieri», assistenza tramite i collaboratori e benefattori salesiani, donazioni di ditte).

Come esempio presento l'istituzione inaugurata di recente che ha la storia più lunga in Germania: il Centro di Formazione Professionale di Augusta.

È un'istituzione della prima formazione professionale e della rieducazione sociale di giovani con difficoltà di apprendimento sulla base della legge per la promozione del lavoro nella quale Federazione, Regione, enti federali per il lavoro e uffici del lavoro regionali, nonché camere permanenti e autorità collaborano con gli organismi dell'istituzione della rieducazione, lo stabilimento Caritas-Don Bosco Srl (Società a responsabilità limitata).

Esso si propone di fornire le conoscenze e le abilità professionali per il conseguimento di una Formazione Professionale riconosciuta come artigiano specializzato.

È possibile il raggiungimento della piena occupazione. Questa formazione avviene secondo le direttive della legge di Formazione Professionale e dell'ordinamento dell'artigianato delle camere e autorità competenti in vista dei campi professionali orientati verso il futuro e rilevanti sul piano del mercato del lavoro.

I metodi di formazione e la didattica tengono conto delle difficoltà esistenti dei singoli giovani e sono sostenuti con aiuti concomitanti di psicologia e di medicina del lavoro.

Come componente integrante della rieducazione, la scuola professionale speciale è associata al Centro di Formazione Professionale e, sul piano scolastico, nei metodi e nella didattica, persegue lo stesso scopo formativo.

Per una promozione qualificata e totale è necessaria in molti casi la sistemazione nel collegio del Centro di Formazione Professionale. E' questo un elemento necessario del Centro di Formazione Professionale per il recupero della personalità, la maturazione umana e l'integrazione sociale di una grande parte dei giovani. Attraverso l'assistenza pedagogica, psicologica, medica e religiosa, l'assistenza del tempo libero e con aiuti di tipo individuale, il giovane

viene portato ad una maturità umana totale, all'autonomia e alla libertà responsabile.

L'iscrizione dei giovani ad un corso di formazione nel CFP avviene attraverso l'ufficio di collocamento, il quale è anche competente per la residenza dei giovani stessi.

Nel colloquio come con il giovane e coloro che sono responsabili per la sua educazione l'orientatore professionale cerca il suo inserimento nel modo migliore se possibile. Una volta accertata la qualifica professionale, egli iscrive il giovane nel CFP per l'ammissione.

Il gruppo responsabile per l'ammissione decide poi sulla sua ammissione ad un corso di formazione. Prima di prendere questa decisione può rendersi necessaria una prova di lavoro nel CFP.

Prima che il giovane firmi il contratto di apprendistato e cominci la sua formazione nella nostra Casa, egli ha la possibilità, nell'ambito di uno stage di presentazione di conoscere il nostro CFP, in particolar modo le officine e il collegio.

Vi sono alcuni servizi concomitanti:

- servizio di medicina del lavoro;
- servizio psicologico;

I servizi concomitanti operano nell'interesse di una rieducazione complessiva, poiché la difficoltà di apprendimento non fa riferimento solamente all'ambito cognitivo, bensì essa si manifesta anche e soprattutto nella sfera psico-sociale.

Lo scopo della rieducazione è perciò l'integrazione sul mercato del lavoro e la capacità di affrontare la vita in modo autonomo.

Il compito principale del servizio psicosociale riguarda l'aiuto di singoli casi, lavoro di gruppo e aiuto alla famiglia. Accanto a questo lavoro più legato alla situazione, il servizio socio-pedagogico offre delle proprie manifestazioni, per es. un training di domanda d'impiego, licenziamento e seminari come «Coppia, sessualità e droghe».

Con questo stretto contatto con gli apprendisti, si sviluppa un rapporto di fiducia: l'aiuto è così possibile in maniera spontanea e veloce. I compiti principali del servizio psicologico riguardano invece la diagnostica, la consulenza e la terapia.

Nell'ambito dei suoi compiti diagnostici, il servizio psicologico collabora nel procedimento di ammissione ed esegue la prova di lavoro.

Nei colloqui di gruppo con i formatori, gli insegnanti, i pedagogisti sociali e gli psicologi, il servizio concomitante cerca di collaborare in maniera

ottimale nella formazione dello sviluppo rieducativo. Si raccolgono le osservazioni che risultano dai contatti giornalieri con i giovani. Lo psicologo collabora ad ordinare le osservazioni singole e a sviluppare un concetto comune per poi procedere ulteriormente.

Un importante compito sta nella consultazione delle persone di riferimento che stano giornalmente in contatto con i giovani: genitori, formatori, insegnanti ed educatori. Il lavoro socio-pedagogico e psicologico fornisce così un importante contributo alla rieducazione dei nostri giovani.

Sotto il profilo professionale, è ovvio che, in un CFP, sulla base dei suoi settori specialistici strettamente collegati l'uno con l'altro, si dia molta importanza ad uno sviluppo relativo alla totalità della persona.

Lo specialista professionale illustra le professioni nelle quali i giovani vengono istruiti attraverso maestri qualificati in relazione alle loro tendenze e capacità. Un importante aspetto sta nel fatto che, sulla base di uno sviluppo globale positivo del giovane nella scuola e nella formazione, è possibile il raggiungimento della piena occupazione entro i tempi di formazione previsti e in seguito a ciò in molte professioni. L'artigiano specializzato si distingue in sostanza dall'operaio specializzato poiché i contenuti teorici sono ridotti allo stretto necessario sul piano tecnico. Attraverso ciò è quindi possibile permettere l'integrazione sociale e professionale nella nostra società a quei giovani che sono dotati solo sul piano pratico. Per rispondere alle diverse capacità della nostra clientela e permettere così a molti giovani di avere una formazione riconosciuta, oltre all'operaio specializzato secondo il §25, abbiamo introdotto nelle nostre specialità professionali il cosiddetto artigiano specializzato¹ secondo il §48 della Legge sulla Formazione Professionale e il §42 dell'Ordinamento dell'artigianato.

Per orientare il giovane nella scelta delle specialità si attuano misure preparatorie della professione (12 posti):

- ritrovamento professionale (durata massimo 3 mesi). In collaborazione con i giovani si devono sviluppare delle proposte professionali realistiche così come attitudini e tendenze per determinate professioni;
- prova di lavoro (durata massimo 4 settimane). Una volta che è stato scelto lo scopo professionale, si deve ancora chiarire nei settori di sezione, se c'è anche la corrispondente attitudine;

¹ Poiché il termine tedesco *Fachwerker* non compare in nessun vocabolario, nemmeno nel monolingua e in quello tecnico-scientifico, è evidente che si tratta di una nuova qualifica prof. da poco introdotta. Il termine è stato quindi tradotto «artigiano specializzato».

— corso di promozione (durata 1 anno). Poiché il corso di promozione è un corso pedagogico, esso serve in primo luogo alla promozione della motivazione e all'introduzione della maturità professionale. Esso si articola in una fase semestrale di ritrovamento ed una fase semestrale di approfondimento.

Nella prima fase il giovane viene a conoscenza di cinque diversi campi professionali, per poter poi decidere su un campo professionale nella fase di approfondimento. Poiché la fase di approfondimento ha luogo nel Centro di Formazione Professionale — vale a dire in un ambiente realistico —, il giovane ottiene così una panoramica dettagliata nella successiva Formazione Professionale.

Sulla base del nuovo ordinamento delle professioni (metallo ed elettricità) e della maggiore richiesta, il corso di promozione assume un'importanza sempre maggiore in relazione allo scopo professionale a cui si aspira.

Specializzazioni professionali per ragazzi e ragazze

Professione di formazione	Durata di form. (in anni)	numero dei posti	esame finale
tornitore tecnica di tornitura	3 ½	12	IHK
fabbro *	3		
metallurgico *	3	28	HWK
carrozziere *	3	18	HWK
pittore-laccatore	3		
addetto alla pittura *	3	18	HWK
arredatori di ambienti	3	8	HWK
falegname	3		
addetto alla lavorazione del legno *	3	30	HWK
montatore di elettrodomestici *	3	21	IHK
addetto al giardinaggio *	3	8	Reg. v. Ufr
imballatore commerciale	2	16	IHK
consulente tecnico di economia domestica *	2	21	Reg. v. Mfr
coltivazione di piante ornamentali *	3	8	Reg. v. Ufr
(in programma)			

* Formazione secondo § 48 della Legge di formazione Prof. e § 42b dell'Ordinamento dell'Artigianato

Le misure preparatorie vengono attuate nei seguenti campi professionali: metallo, colore, giardinaggio, elettricità, sistema di magazzino. All'occorrenza è possibile in qualsiasi momento un'ampliamento delle misure preparatorie conformemente al nostro specialista professionale.

La scuola professionale assume i seguenti compiti:

- abilita i giovani a concludere una formazione professionale;
- fornisce le conoscenze teoriche necessarie per operai specializzati;
- approfondisce i contenuti della formazione professionale;
- facilita, con l'assistenza pedagogica, l'entrata del giovane nella vita professionale e lavorativa.

Tutto ciò viene raggiunto attraverso piccole classi omogenee (numero esatto 12) con la promozione individuale. L'impiego di materiale di insegnamento aggiuntivo ed illustrativo, nonché la connessione di materie pratico-tecniche e teorico-tecniche aiutano i giovani nella comprensione del programma scolastico. Con gli aiuti e i metodi pedagogici speciali e l'insegnamento mirato si possono compensare le carenze.

La formazione viene concordata con le aziende artigianali e industriali; gli esami finali vengono diminuiti per quelli della Bassa Franconia dalla Camera dell'Industria e dell'Artigianato. Attualmente gli studenti che frequentano la scuola sono circa 550.

I centri di formazione professionale si basano di norma su tre pilastri: formazione, scuola e collegio.

Sebbene ogni parte abbia la sua propria funzione ed autonomia, questi tre settori sono strettamente collegati fra di loro, cioè essi devono ingranare fra di loro come delle ruote dentate, affinché la rieducazione abbia un buon esito.

L'ambito di ingresso esteso a livello federale, la necessaria sistemazione in collegio per molti apprendisti sono il motivo di una formazione connessa al collegio.

Nella rieducazione professionale il collegio vede la sua funzione nel sostegno di scuola e laboratori. Considerando la personalità totale del soggetto, riabilitando con le sue carenze e i bisogni di umanità totale, diviene chiara l'alta posizione del collegio nel senso di rieducazione totale.

Difatti, esso offre la possibilità di residenza, di vita e di tempo libero. Le virtù sociali incrementano e rafforzano l'esercizio di necessarie virtù di lavoro per la vita professionale (e viceversa). In gruppi piccoli e ristretti il giovane impara a trattare con se stesso e con gli altri. Il collegio non fa sorgere

anonimato. È composto da 112 posti di 8 gruppi (6 maschili/2 femminili, misti per età e professione) con 14 giovani per ogni gruppo. Ogni gruppo viene assistito da tre collaboratori pedagogici. Un'unità di gruppo è formata da camere singole o a due, un accogliente soggiorno con settore per mangiare ed una cucina funzionale. In questo modo il gruppo, che si può sviluppare in un'unione di tipo familiare e in comunità, può divenire il concreto campo di studio.

Il collegio offre inoltre un efficace accompagnamento della formazione professionale. La rieducazione professionale viene sostenuta da contatti regolari con i formatori e gli insegnanti e da aiuti ed interventi mirati.

Il collegio assicura lo sviluppo di capacità sociali. Nella vita collettiva ed altruista viene sostenuta l'esperienza di comunità (compiti di gruppo, serate di gruppo, feste e commemorazioni, organizzazione del tempo libero con sport, gioco, musica e hobby).

Nella vita di gruppo e nelle attività di tempo libero il giovane trova autostima e conferma della sua personalità. Così, nel CFP, ma anche fuori, sono a disposizione del giovane molte offerte e opportunità di organizzare il tempo libero: pista dei birilli, sala da pranzo, diversi laboratori (legno, metallo, colori, argilla/ceramica), laboratorio fotografico, sala-club, o anche piscina, pista di pattinaggio, palestra ginnica e campo sportivo. L'immediata vicinanza del Centro di Formazione Professionale con il centro della città rende più facile per i giovani incontrarsi con la società aperta e usufruire delle molteplici offerte culturali e di tempo libero della città.

Il collegio propone una interpretazione religiosa della vita. Nella ricerca del senso della vita la concezione cristiana del mondo fornisce molte risposte su questioni di importanza vitale; si può superare uno stile di vita distratto; colloqui sulla fede, meditazione e funzioni religiose conformi ai gusti dei giovani fanno trovare un accesso alla fede. Fino a questo punto operano i collaboratori salesiani nella loro istituzione che è tipica di altri 42 centri di FP. In generale si può dunque dire dei Centri di Formazione Professionale che essi esistono per quei giovani handicappati, per i quali non ci sarebbero alternative di formazione né in altra forma né in altro luogo. In questo modo essi assolvono ad un compito sociale importante nel nostro paese. La rieducazione non comporta solamente una integrazione professionale; essa comprende, anche l'ambito sociale.

3.0 Lo sguardo al 1992

Il «1992», non è stato ancora affrontato da noi in modo specifico. L'ultimo Capitolo Provinciale del 16-20/5/89 ha approvato solo due direttive d'azione in questa prospettiva.

Una direttiva d'azione (n. 5) si trova sotto il tema «formazione, perfezionamento e aggiornamento»: «Si deve incrementare la possibilità di un soggiorno all'estero per l'apprendimento di lingue straniere. Questo non è solamente importante per i confratelli che lavorano nel campo scientifico, bensì rappresenta, considerando la CEE e la crescente società di servizi, una esigenza per gli educatori, i quali vogliono preparare i giovani alla società «di domani» del collegamento internazionale nell'industria e nel tempo libero e per la società di cittadini maggiorenni».

Un'altra direttiva di azione si trova sotto il tema di esigenza ecclesiastica internazionale (n. 5): «In vista di una Europa unita e di fronte all'incremento del turismo giovanile a livello mondiale, il Capitolo Generale dovrebbe esaminare l'introduzione di un passaporto giovanile salesiano, affinché i giovani che viaggiano singolarmente o in piccoli gruppi, trovino accoglienza negli istituti salesiani».

È una delle preoccupazioni dominanti del Provinciale della Provincia tedesca meridionale «lo sviluppo europeo», così come per quello della Provincia settentrionale e per le Consorelle.

Sempre in considerazione dell'Europa, i concetti di sussidiarietà, decentramento e federalismo avranno una grossa importanza. La crescente molteplicità, la differenza delle strutture nella cultura e nella formazione sono considerate come una delle ricchezze dell'Europa.

Per creare una nuova Europa, si deve tenere presente il livello cristiano. Corrisponde al nostro obiettivo spirituale.

Ci aspettiamo una Comunità Europea delle persone e dei popoli. In questa comunità il criterio più alto dovrebbe rimanere l'umano.

Cristo è per noi il prototipo dell'umano. Dovrebbe nascere una casa europea, in cui i diversi esseri umani possano trovare il loro posto.

Come famiglia salesiana abbiamo il dovere di essere presenti con un progetto, il progetto di Don Bosco, il quale possiede strutture e punti di riferimento, che permettono già ora di portare avanti in maniera adeguato lo scambio di idee e la collaborazione a livello europeo.

Le Istituzioni Tecniche e Professionali Salesiane della Francia *

Alain Beylot

I. INTRODUZIONE

Si presentano, qui di seguito, alcuni tratti dell'insegnamento tecnico francese impartito dai Salesiani di Don Bosco delle Ispettorie¹ di Lione e di Parigi.

Questo articolo si compone di tre parti.

La prima, intitolata «l'insegnamento tecnico in Francia» dopo il 6 giugno 89, presenta i grandi orientamenti dell'insegnamento tecnico francese.

La seconda presenta i diversi istituti salesiani.

La terza, in conclusione, pone l'accento sullo spirito salesiano che i nostri istituti intendono vivere.

Spero che alcune di queste pagine possano offrire ai diversi lettori una migliore comprensione della realtà francese e salesiana nella quale noi viviamo.

* Articolo tradotto dal francese da Pasquale Ranscnigo.

¹ Le Ispettorie salesiane corrispondono alle Province religiose di altri Ordini e Congregazioni.

II. L'INSEGNAMENTO TECNICO E PROFESSIONALE IN FRANCIA

1. Introduzione

L'insegnamento tecnico in Francia è aperto ai giovani, che lasciano il « collège » sia dopo la quinta classe, sia dopo la terza, sia dopo le classi particolari, come le sezioni di studio specializzato (SES), o le classi di quarta pre-professionali di livello (CPPN).

L'insegnamento tecnico francese si compone di tre grandi branche:

- prima: l'insegnamento tecnico industriale;
- seconda: l'insegnamento tecnico terziario;
- terza: l'insegnamento tecnico agricolo.

Nelle seguenti note, vorrei prendere in considerazione, in primo luogo, i *gradi* di insegnamento (liceo professionale, liceo tecnico, classi particolari) e, in secondo luogo, delineare i principali obiettivi formativi.

2. Descrizione dei gradi di insegnamento

A - IL LICEO PROFESSIONALE

Il Liceo Professionale accoglie i giovani usciti principalmente dalle classi *quinta* e *terza* dei « collèges ».

Con riferimento al grafico allegato, indicante i *percorsi formativi*, si rileva che i giovani usciti dalla *quinta* entrano sia nella *quarta* preparatoria, sia nella *quarta* tecnologica.

Le *quarte preparatorie* « abilitano » ad un mestiere: queste sono classi con finalità professionale, avendo come esame finale il *certificato di idoneità professionale* (CAP).

Le *quarte tecnologiche* sono a finalità tecnologica e non preparano ad un mestiere particolare, ma permettono dopo la terza tecnologica di scegliere un orientamento positivo, in funzione delle preferenze e delle attitudini, negli anni di *brevetto di studi professionali* (BEP) o nella *seconda classe*.

Dopo la terza, sia del collège sia tecnologica, il giovane entra nella *seconda* classe del brevetto di studi professionali (BEP) e passa nella *prima*.

Attualmente, il brevetto di Studi professionali (BEP) è un diploma che ha perso la sua finalità professionale. L'obiettivo dopo il BEP è, infatti, quel-

lo di continuare i propri studi sia per conseguire una *menzione complementare* (MC), che porta ad avere «più pratica», sia per entrare nella prima professionale e alla successiva «terminale professionale», che portano al conseguimento del *baccalaureato professionale* (BAC PRO).

Il ciclo biennale di Baccalaureato professionale è molto recente in Francia e risale al 1985. L'obiettivo di questi due anni successivi al brevetto di studi professionali (BEP) è di offrire ai giovani la possibilità di acquisire il quarto grado della cultura generale (baccalaureato) rivolto allo sviluppo completo delle capacità tecniche e tecnologiche.

Quando si afferma in Francia che presto l'80% dei giovani di una classe di età devono raggiungere il quarto grado, vi si include i baccalaureati generali, i baccalaureati tecnologici e i baccalaureati professionali.

Anche il liceo professionale comporta *tre* cicli di due anni ciascuno; questi cicli sono collegati tra loro con passerelle (indicate nel grafico allegato con frecce).

In fine, la difficoltà del liceo professionale è di accogliere insieme dei giovani motivati all'insegnamento tecnico e dei giovani «orientati» all'insegnamento tecnico perché non riescono nell'insegnamento generale.

B - IL LICEO TECNOLOGICO

Il Liceo Tecnologico comprende due cicli: l'uno aperto ai giovani usciti dalla *terza*, che comprende le classi di seconda, primarie e terminali; l'altro aperto ai giovani licenziati dei baccalaureati o brevetti di tecnico che comprende le classi di primo e di secondo anno di *brevetto di tecnico superiore* (B.T.S.).

Da alcuni anni, la classe di seconda è ora una seconda indifferenziata; sono le opzioni scelte in questa classe di seconda che preorienteranno gli allievi nella prima classe.

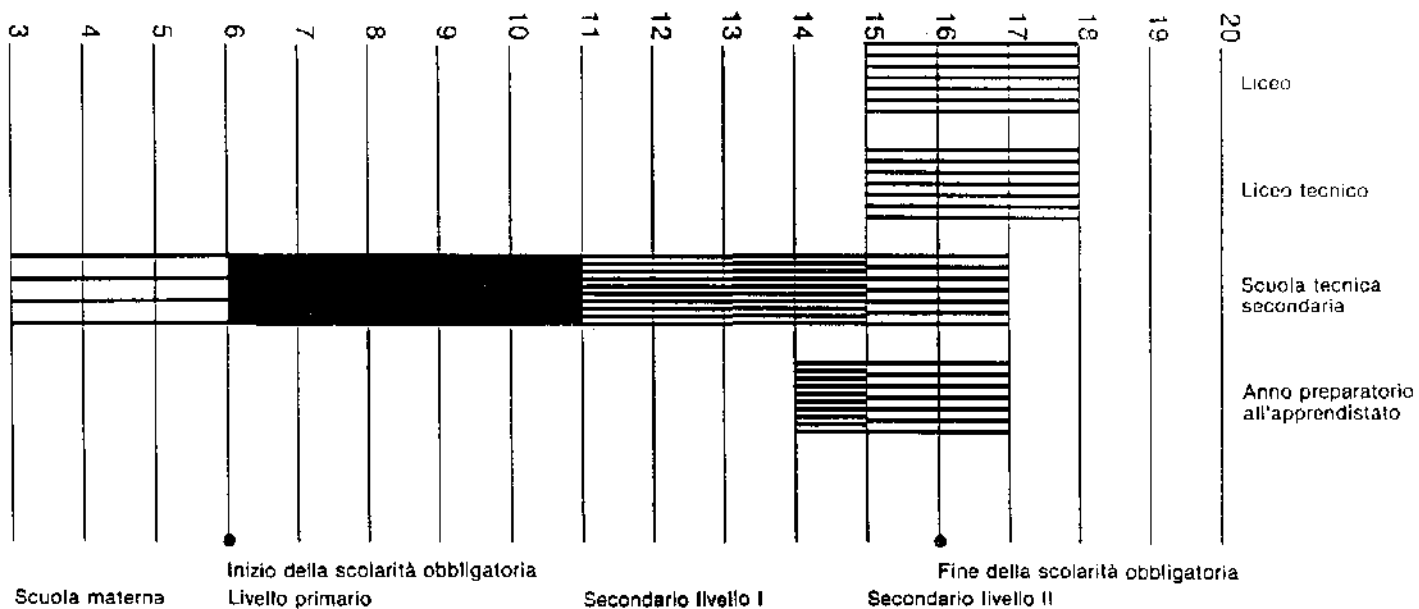
La *prima* classe tende anch'essa verso un tronco comune con opzioni che preparano l'entrata in quella terminale.

Durante la frequenza alla prima classe, i giovani sono sottoposti alla prova di francese, che vale per il baccalaureato o il brevetto di tecnico. Le rimanenti prove si fanno nella classe terminale.

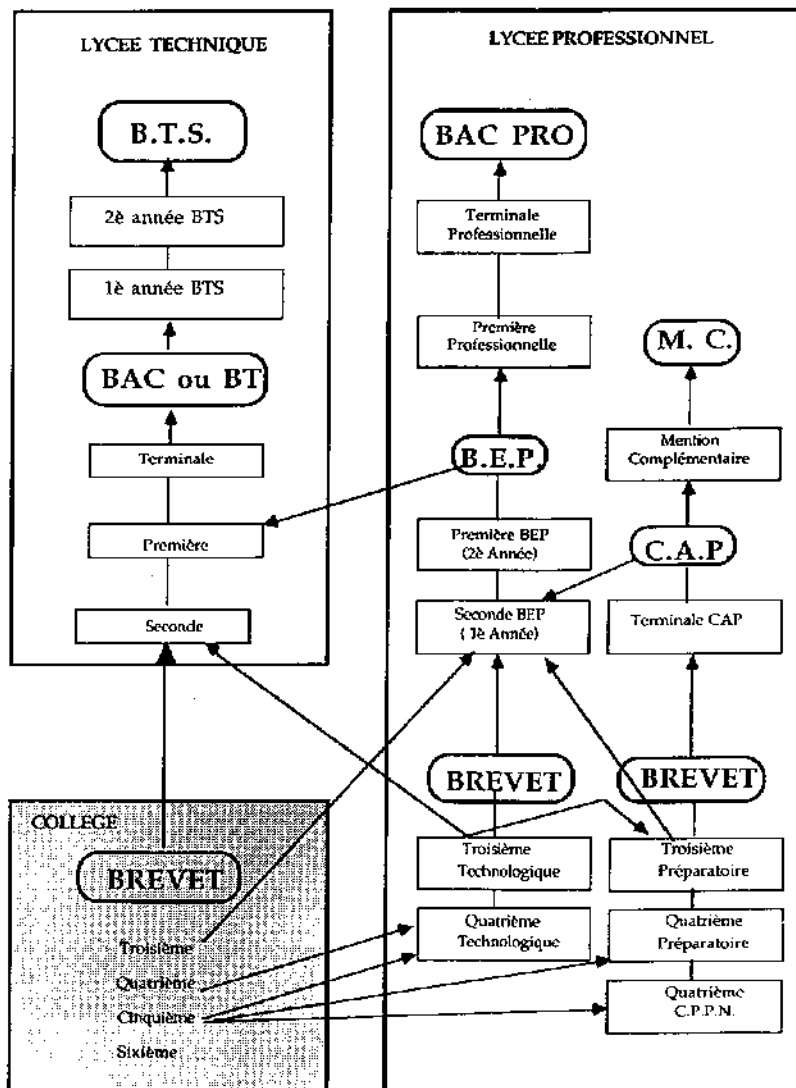
Durante l'anno della terminale, il giovane consegue il baccalaureato o il brevetto di tecnico. In generale, i giovani che entreranno nel Brevetto di Tecnico superiore BTS provengono dalle classi del brevetto di tecnico.

Le sezioni di Tecnico Superiore (S.T.S.) sono assai recenti in Francia e si stanno sviluppando enormemente da qualche anno.

Percorsi formativi



LES PARCOURS DE FORMATION



LEGENDA

B.T.S. : Brevetto di Tecnico Superiore
BAC : Baccalaureato
BT : Brevetto di Tecnico
BAC PRO : Baccalaureato Professionale
B.E.P. : Brevetto di Studi Professionali

M.C. : Mention Complémentaire
C.A.P. : Certificato di Attitudine Prof
C.P.P.N. : Classi PreProfessionali
L.E.P. : Lycée Enseignement Professionnel
COLLEGE : Ciclo di 4 anni dopo 5 anni di scuola elementare

All'uscita dei due anni, il giovane consegue il Brevetto di Tecnico Superiore (B.T.S.).

Le imprese accolgono attualmente ben volentieri questi giovani che hanno un livello tecnico apprezzabile.

Anche i licei tecnologici della Francia sono fortemente sviluppati perché, da una parte, più giovani entrano nella seconda e, dall'altra parte, perché si sono aggiunte classi di sezioni di Tecnici Superiori.

La difficoltà dei licei tecnologici si colloca attualmente, a mio parere, nel porre gli studenti di fronte a problemi tecnologici molto precisi, quando essi sovente non hanno le risorse intellettuali per seguire questo genere di formazione.

I progressi tecnici rendono anche gli studi sempre più difficili e alcuni giovani si trovano a disagio nel seguirli.

C - CLASSI PARTICOLARI

Per terminare la rapida descrizione dei licei francesi, è necessario, tuttavia, dire una parola sulle classi particolari, che sono: la *quarta* CPNN (classe di livello preprofessionale), le SES (sezioni di studio specializzato) e le classi CPA (classe preparatoria all'apprendistato), seguita dall'apprendistato.

Le quarte CPNN sono strutture all'interno dei collèges e dei licei professionali. Queste classi accolgono i giovani usciti dalla quinta o sesta o dalla CM 2 (classe finale degli studi primari). I giovani che formano queste classi sono soggetti con grandi difficoltà scolastiche sul piano del calcolo, della scrittura e della lettura.

Attualmente, è difficile integrarli l'anno seguente in quarta preparatoria; questo è facile per i migliori, mentre gli altri sono invitati ad entrare in CPA (classe preparatoria all'apprendistato).

Le sezioni di educazione specializzata durano tre anni e accolgono i giovani dopo il primo.

Nell'insieme, questi giovani sono in grande difficoltà non soltanto scolastica, ma anche psicologica.

Dopo tre anni passati nelle SES, i giovani sono spesso orientati verso l'apprendistato.

Le classi preparatorie all'apprendistato (C.P.A.) sono aperte ai giovani aventi almeno 15 anni e che sono più disposti a seguire un sistema di studio che alterna l'impiego scolastico al lavoro in una impresa, con l'aiuto di un maestro di stage. Bisogna rilevare che la principale difficoltà è di trovare

questo maestro di stage capace di seguire e di aiutare il giovane nel suo percorso scolastico.

In effetti, i maestri di stage preferiscono prendere dei giovani usciti dalla terza, piuttosto che quelli usciti da una quarta CPNN.

All'uscita dalla classe preparatoria all'apprendistato, verso i 16 anni, il giovane entra nell'apprendistato.

Nel periodo di apprendistato, il giovane passa, in media, una settimana in classe e tre settimane nell'impresa, mentre nel periodo della classe di preapprendistato egli trascorre 15 giorni nella scuola e 15 nell'impresa.

In queste classi particolari, bisogna rilevare che la principale difficoltà è di far apprendere delle tecniche a dei giovani che presentano grandi difficoltà scolastiche e anche grandi difficoltà psicologiche.

3. Gli obiettivi della formazione

L'obiettivo dell'insegnamento tecnico in Francia è di formare « dei professionisti ».

A questi professionisti sono richieste due qualità principali: essere flessibili alle tecniche che si evolvono di giorno in giorno ed essere competenti nel loro futuro professionale. La flessibilità richiede, dunque, una cultura generale sempre più elevata. Per questo motivo si è previsto che l'80% di una classe di età debba avere, nel 2000, il quarto livello, cioè il livello di baccalaureato.

La competenza richiede di possedere capacità e saperi. Le capacità non sono legate ad un mestiere particolare, ma potenziano delle finalità tecnologiche.

I saperi, saper-fare e saper-essere sviluppano, insieme delle finalità professionali.

Seguendo le classi dei licei professionali o dei licei tecnologici si potranno sia le finalità tecnologiche legate alle capacità, sia le finalità professionali legate ai saperi.

A - IL LICEO PROFESSIONALE

Le quarte e le terze preparatorie sono a finalità professionale, perché conducono ad un C.A.P.; bisognerà quindi, prefiggersi dei saperi e saper-fare.

Le quarte e le terze tecnologiche sono a finalità tecnologica; esse non

sono orientate verso un mestiere particolare e si propongono di acquisire delle capacità.

Le classi di B.E.P. o a finalità professionale (poiché il giovane potrebbe lavorare con il proprio BEP) sono divenute ora delle classi a finalità tecnologica, dato che tre quarti dei giovani continuano nel BAC professionale o anche nel Brevetto di Tecnico. L'insegnamento, quindi, svilupperà delle capacità e dei saperi.

Nelle sezioni di baccalaureato professionale saranno privilegiate, come indica lo stesso nome, le finalità professionali.

Ordinariamente, il giovane che ha un baccalaureato professionale rientra nel mondo del lavoro.

B - IL LICEO TECNOLOGICO

Nella classe di seconda si privilegiano le capacità. Per questo le seconde sono attualmente delle seconde dette indifferenziate, esse non sono predisposte ad un orientamento tecnologico unico.

Nelle classi di prima e terminali l'insegnamento svilupperà capacità e saperi.

In effetti, il giovane uscito dalla classe terminale continuerà i suoi studi sia all'università, sia in sezioni di Tecnico Superiore, sia, infine, in una scuola di Ingegneri.

Da ultimo, nelle sezioni di Tecnici Superiori, l'insegnamento si proporrà dei saperi, dato che all'uscita dei due anni il giovane, avendo acquisito il proprio BTS, rientra nel mondo del lavoro.

C - CONCLUSIONI

Ecco tratteggiati a grandi linee gli obiettivi dell'insegnamento tecnico dei licei professionali e dei licei tecnologici.

Questi obiettivi richiedono di insegnare in « modo diverso » e impongono ai professori di lavorare in équipes.

Bisogna, infine, notare che una delle principali difficoltà nel realizzare questi obiettivi è la mentalità del corpo docenti.

In realtà, si richiede bruscamente ai professori di cambiare il loro insegnamento: a loro che sono dei « professionisti », si domanda di « deprofessionalizzare » il loro insegnamento.

III. PROSPETTO COMPLESSIVO DELLE SEDI E LORO UBICAZIONE

Le Istituzioni professionali tecniche delle Ispettorie salesiane della Francia (Lione e Parigi)

1. BAILLEUL	L.P.P. Sainte Marie	18 Rue Emile Hié 59270 BAILLEUL
2. CAEN	Institut Lemonnier	60 Rue d'Hérouville - B.P. 31 14013 CAEN CEDEX
3. COAT-AN-DOU'H	Institut Saint J. Bosco	22170 LANRODEC
4. GIEL	E.S.A.T.	61210 GIEL
5. MARSEILLE	Fondation Don Bosco	78 Rue Stanislas Torrents 13006 MARSEILLE
6. NICE	Fondation Don Bosco	Place Don Bosco - 06000 NICE
7. POUILLE	Institut Saint Joseph	B.P. 49 - 49136 LES PONTS DE CE CEDEX
8. RESSINS	Ecole d'Agriculture	«Ressins» NANDAX 42720 POUILLY sous CHAR- LIEU
9. SAINT-DIZIER	E.S.T.I.C.	1 bis, rue du Mal de Lattre de Tassigny B.P. 3-52101 SAINT DIZIER CEDEX
10. STGENIS LAVAL C.P.E.A.		PRESSIN 69230 ST GENIS LAVAL

Le singole sedi e loro caratteristiche

- 1 - LICEO PROFESSIONALE SANTA MARIA DI BAILLEU
(Ispettorica salesiana di Parigi)

Allievi effettivi (anno 89/90)

	interni	semiconv.	esterni	TOTALE
BEP	93	89	76	258
BAC Professionale	8	33	18	59
Formaz. complementare	5	17	18	40
<i>Totale</i>	106	139	112	357

Ragazzi 215; Ragazze 142; Totale 357.

Organico del Personale (anno 89/90) = 29

Offerte di formazione:

- BEP = Amministrazione Commerciale e Contabile
- BEP VAN = Vendite e Smercio
- BEP Bois = Lavorazioni del Legno
- BEP Dess. = Disegnatori
- Baccalaureato Professionale Ammin.; opzione Contabile
- Formazione Complementare Alluminio-P.V.C.
- Formazione Complementare Amministrativa Trilingue

2 - ISTITUTO LEMONNIER DI CAEN
(Ispettorìa salesiana di Parigi)

Allievi effettivi (anno 89/90)

	interni	semiconv.	esterni	TOTALE
<i>Liceo Tecnico</i>	206	124	250	580
<i>Liceo Professionale</i>	246	321	166	733
<i>Liceo Agricolo</i>	44	55	103	202
<i>Totale</i>	496	500	519	1515

Organico del Personale (anno 89/909)

Professori e Assistenti	179
Personale Ammin. e di Servizio	61
Personale Salesiano	9
Totale	249

Offerte di formazione:

A) *Liceo orticolo:*

- BTSA: tecnico-commerciale, agro-alimen.
- BTA: commercializzazione prodotti ort.
- BEPA: coltivazione-culture protette e perenni.
- BEPA: sfruttamento-utilizzo del terreno.
- BREVETTO: Diploma Nazionale del Brevetto conseguito quarta e terza tecnologiche.

B) *Liceo Tecnico:*

Post-BTS ICSISA Interfacce e Comunicazioni tra Sistemi informatizzati e automatizzati.

BTS: elettronica

BTS: informatica industriale

BTS: meccanica e automatismi industr.

BTS: manutenzione

BAC: Serie E - matematica e tecnica

BAC: Serie F - costruzioni meccaniche

BAC: Serie F2 - elettronica

BAC: Serie F3 - elettrotecnica

BREVETTO di tecnico automobile

BREVETTO di mestieri d'arte - ebanisteria

C) *Liceo Professionale:*

BAC Professionale manutenzione dei sistemi meccanici automatizzati

BAC Professionale manutenzione apparecchi e attrezzature di uffici e collettività

BEP meccanica d'auto e officina

BEP falegnameria e materiali affini

BEP elettronica

BEP elettrotecnica

BEP operatori-regolatori sistemi lavorazione

BEP installatori-consiglieri arred. domestico

BEP attrezzature tecnico-energetiche

CAP carrozziere riparatore

CAP ebanista

CAP elettrotecnico

CAP meccanico riparatore, vetture particol.

CAP falegname arredatore

CAP operatore fresatore

CAP operatore tornitore

* 4^a e 3^a classi preparatorie

* 4^a e 3^a classi tecnologiche

* 4^o anno CPPN

3 - ISTITUTO S. GIOVANNI BOSCO DI COAT AN DOCH
(Ispettorìa salesiana di Parigi)

Collège

Liceo di Insegnamento Generale (LEG)

Liceo Agricolo (ciclo corto e lungo)

Allievi Effettivi (anno 89/90)

	interni	semiconv.	esterni	TOTALE
<i>Collège</i>	156	216	5	377
<i>Liceo Ins. Gen. (LEG)</i>	94	47	2	143
<i>Liceo Agricolo</i>	115	28	0	143
<i>Totale</i>	265	291	7	663

Ragazzi 418; Ragazze 245; Totale 663.

Organico del Personale:

Professori e Assistenti	75
Personale Ammin. e di Servizio	21
Personale Salesiano	7
Totale	103

Offerte di formazione:

Collège: dalla 6ª classe alla 3ª

LEG: 2ª-1ª — terminali — opzione: A-B-C

Liceo Agricolo:

CAPA impiegato orticolo

BEPA orticoltore

BTA consigliere tecnico di vendita in giardinaggio

4 - ISTITUTO E.S.A.T. DI GIEL
(Ispettorìa salesiana di Parigi)

Collège

Liceo Professionale (L.P.)

Liceo Agricolo (ciclo corto e lungo)

Allievi Effettivi (anno 89/90)

	interni	semiconv.	esterni	TOTALE
<i>Collège</i>	101	50	44	195
<i>Liceo Professionale</i>	214	40	4	258
<i>Liceo Agricolo</i>	252	26	6	284
<i>Totale</i>	567	116	54	737

Organico del Personale:

Professori e Assistenti	68
Personale Ammin. e di Servizio	28
Personale Salesiano	15
Totale	111

Offerte di formazione:

Collège: dalla 6^a alla 3^a — LV1: inglese — LV2: spagnolo

Liceo Professionale:

3^a CPPN — 4^a e 3^a tecnologiche

CAP: ebanista, fresatore, aggiustaggio

BEP: falegnami, arredatori

BAC PROFESSIONALE PRODUTTIVO: legno, meccanica.

Liceo Agricolo:

4^a e 3^a classi tecnologiche

CAPA: allevamento, meccanismi agricoli

BEPA selvicoltura, allevamento, macchine

BTA allevamento bovini-porci, grandi colture.

5 - FONDAZIONE DON BOSCO DI MARSIGLIA
(Ispettorato salesiano di Lione)

Liceo Professionale

Allievi Effettivi (anno 89/90)

<i>Sezioni di CPPN</i>	= 56		
<i>3ª e 4ª Tecnologiche</i>	= 180	esterni	= 233
<i>Sezione CAP</i>	= 260	semiconv.	= 388
<i>Sezione BEP</i>	= 183	interni	= 58
<i>Totale</i>	= 679	<i>Totale</i>	= 679

Organico del Personale (anno 89/90):

Professori e Assistenti	78
Personale Ammin. e di Servizio	20
Personale Salesiano	8
<i>Totale</i>	106

Offerte di formazione:

4ª CPPN — 4ª e 3ª classi tecnologiche
CAP: metalmeccanica — industria grafica
BEP: falegnameria, officina, elettrotecnica

6 - FONDAZIONE DON BOSCO DI NIZZA
(Ispettorica salesiana di Lione)

Collège

Liceo Professionale

Liceo Tecnico

Alunni effettivi (anno 89/90): 1.110

Organico del Personale: 185

Offerte di formazione:

Collège: dalla 6ª classe alla 3ª classe

Liceo Professionale:

4ª e 3ª classi Tecnologiche e Preparatorie

CAP: caldaiaio - stampatore - compositore - elettrotecnico - carrozziere
- riparatore macchine e di officina

BEP: elettrotecnica, meccanica d'auto, meccanica d'officina - manutenzione

MC: ebanisteria - pittura - tecniche grafiche - lavorazione dell'alluminio

BAC PROF.: montatori e installatori elettrici

Liceo Tecnico:

2ª e 1ª Tec. E.

7 - ISTITUTO SAN GIUSEPPE DI POUILLE
(Ispettorìa salesiana di Parigi)

Liceo Professionale Agricolo

Liceo Tecnico Agricolo

Allievi Effettivi (anno 89/90)

	interni	semiconv.	esterni	TOTALE
<i>Liceo Professionale</i>	170	18	6	194
<i>Liceo Tecnico</i>	219	26	38	283
<i>Totale</i>	389	44	44	477

Ragazzi 393; Ragazze 84; Totale 477.

Organico del Personale:

Professori e Assistenti	60
Personale Ammin. e di Servizio	16
Personale Salesiano	8
Totale	84

Offerte di formazione:

BEPA: agricoltura - allevamento - floricoltura - giardinaggio e spazi verdi - albericoltura

BTA: floricoltura - giardinaggio e spazi verdi - conduzione impresa agricola - albericoltura da frutta

B TSA: tecnica e gestione dell'impresa orticola.

8 - SCUOLA D'AGRICOLTURA DI RESSINS DI NANDAX
(Ispettorìa salesiana di Lione)

Liceo Professionale

Liceo Tecnico Agricolo

Offerte di formazione:

4ª e 3ª classi Preparatorie

BEPA: agricoltura - allevamento

BTA: opzione generale
 BAC: D'
 BTSA: allevamento animali

9 - C.P.E.A. - SAN GENIS LAVAL DE PRESSI
 (Ispettorica salesiana di Lione)

Liceo Professionale Agricolo

Allievi effettivi (anno 89/90): 67

Offerte di Formazione:

4^a e 3^a classi Preparatorie
 CAPA in Orticoltura

10 - E.S.T.I.C. DI SAN DIZIER
 (Ispettorica salesiana di Parigi)

Collège

Liceo d'Insegnamento Generale (LEG)

Liceo Professionale (LP)

Liceo Tecnico (LT)

Allievi Effettivi (anno 89/90)

	interni	semiconv.	esterni	TOTALE
<i>Collège</i>	87	185	212	484
<i>Liceo Insegnam. Gen.</i>	90	73	122	285
<i>Liceo Professionale</i>	29	56	60	145
<i>Liceo Tecnico</i>	39	59	99	197
<i>Totale</i>	245	373	493	1.111

Ragazzi 769; Ragazze 342; Totale 1.111.

Organico del Personale (anno 89/90):

Professori e Assistenti 102
 Personale Ammin. e di Servizio 27
 Personale Salesiano 10
 Totale 139

Offerte di formazione:

Collège: dalla 6^a classe alla 3^a classe

Liceo P.:

4^a e 3^a classi tecnologiche - Preparatoria

CAP: fresatore - tornitore

BEP: Officina - oleodinamica - pneumatica

Liceo E.G.:

seconde - prime - terminali: A - C - D.

Liceo T.:

G1: tecniche amministrative

G2: gestione

G3: tecniche commerciali

BTS: ufficio e segreteria.

IV. CONSIDERAZIONI FINALI

A conclusione, vorrei soffermarmi a sottolineare alcuni aspetti che traducono lo «spirito salesiano» delle nostre istituzioni.

1) Le nostre Istituzioni mirano anzitutto ad essere delle «buone» Istituzioni, in cui i risultati agli esami sono realmente di prestigio.

2) I Salesiani animano gran parte delle strutture tecniche, dove essi curano formazioni «puntuali» in collegamento con l'evoluzione tecnologica della nostra epoca, privilegiando l'impegno nelle iniziative, che accolgono giovani in difficoltà scolare (quarta classe CPPN - quarta e terza classe Preparatoria - CAP).

3) La dimensione pastorale è presente nelle nostre istituzioni. Gli animatori cercano di sviluppare l'educazione cristiana dei giovani facendoli partecipare a iniziative caritative, a momenti di approfondimento umano e cristiano.

Alcuni Licei hanno attivato appositi ambienti di preghiera e di riflessione (aumôneries); altri privilegiano il buongiorno o il pensiero della sera con tutti gli allievi.

Infine, malgrado il loro numero ridotto, i Salesiani, aiutati da laici che vivono lo spirito salesiano, sono presenti nei corsi o in incontri di gruppo, secondo le proprie possibilità.

4) Per terminare, ecco qualche documento di alcune istituzioni che riflette la volontà di vivere questo spirito salesiano.

A - Fondazione Don Bosco - Nizza

Una catechesi programmata o ... proclamata?

Modi diversi, che tengano conto dell'età, delle diverse situazioni di fede di ciascuno, delle condizioni familiari o scolari diverse, ciò che si chiama catechesi, per dirlo con una parola, viene assicurata al Don Bosco.

Ciò va dall'insegnamento religioso, propriamente detto, alla riflessione umana sui problemi attuali alla luce del vangelo.

Questo non è semplice, ma noi ci sforziamo, persuasi che tale impegno fa parte dell'identità di una scuola definita cattolica.

Ma la nostra scuola è anche «Don Bosco».

E in questo ambito, il nostro Patrono, San Giovanni Bosco, ha voluto e detto cose essenziali.

— In particolare, se egli si adoperava a creare assolutamente, e non accessoriamente, quello che egli chiamava lo spirito di famiglia, era perché giudicava indispensabile, nell'educazione cristiana, l'instaurazione di un clima che permette di illustrare e concretizzare quanto viene detto dall'educatore a livello della fede.

Egli trova una contraddizione tra le parole e la realtà (ciò che è più grave) tra un clima deteriorato delle riserve di caccia, le gelosie, i colpi bassi, la diffidenza, l'offesa, il cattivo animo, l'egoismo o il pensare a sé stessi ... e una catechesi stessa coscientemente programmata.

Per lui, la scuola è un tutto dove la Parola di Dio e tutto ciò che ne discende non sono credibili se non c'è un clima generale che si ispira quotidianamente ai valori fondamentali del Vangelo. Il suo famoso spirito di famiglia è lo scrigno della catechesi.

— Si potrebbe dire che sarebbe meglio se non ci fosse catechesi in una istituzione scolastica cattolica e salesiana, se non ci si sforza giorno per giorno nell'assicurare un ambiente che non evidenzia in modo trasparente *l'amatevi gli uni gli altri* di Gesù.

Allora si potrà parlare di catechesi proclamata.

B - La formazione cristiana a Coat-an-Doc'h

* *Una convinzione:*

La risposta da dare al comando di Cristo:

«voi sarete miei testimoni a Gerusalemme ... e fino ai confini della terra» (Atti, 18).

- * *Un metodo:*
La spiritualità salesiana di San Giovanni Bosco:
— ragione, dimensione spirituale, amorevolezza;
— « evangelizzare educando, educare evangelizzando ».
- * *Una équipe:*
— una comunità di religiosi;
— educatori impegnati nella formazione cristiana;
— genitori (APEL) che si sentono i primi e principali educatori dei loro figli.
- * *Tempi « ordinari »:*
— Il buongiorno e la buonanotte (per tutti, a livello di classe);
— la celebrazione dell'Eucarestia ogni giovedì (facoltativo);
— la catechesi per tutti dalla 6^a alla 2^a classe;
— gli incontri di riflessione ai Becchi per i più grandi (ogni settimana).
- * *Tempi « forti »:*
— la festa di S. Giovanni Bosco;
— i tempi forti dell'anno liturgico;
— i ritiri di professione di fede e di cresima nei quali sono impegnati i più grandi;
— incontri con testimoni privilegiati;
— week-ends e pellegrinaggi.
- * *Dei luoghi privilegiati:*
— la Cappella;
— il luogo di preghiera;
— la Casa dei Becchi.
- * *Una ambizione:*
Far amare la Chiesa di Cristo come luogo privilegiato per il pieno sviluppo dell'uomo.

C) Lo spirito dell'Istituto Lemonnier di Caen

Lo spirito dell'Istituto Lemonnier si manifesta attraverso alcune grandi linee che trovano il loro radicamento più profondo nel Vangelo e nell'attualizzazione che ne propone San Giovanni Bosco a tutti coloro che si ispirano a lui per continuare a servire i giovani, d'oggi.

Cinque dimensioni lo possono caratterizzare:

Accogliere - Accompagnare - Formare - Sviluppare - Credere.

Accogliere: è mettere l'accento sulla persona di ciascun giovane e considerarlo come una creatura chiamata a svilupparsi, tanto più se segnata da difficoltà scolastiche o da resistenze di situazioni personali. Il giovane è considerato in se stesso prima che essere trattato come allievo. Questa prospettiva implica sforzi costanti da parte di ogni adulto impegnato nell'opera educativa.

Accompagnare: il percorso educativo del tecnico, per sua natura, richiede da parte dell'adulto una pratica cosciente di accompagnamento di gruppo e di persona, più che interventi cattedratici.

Questa continua vicinanza costituisce un rapporto di partner educativo efficace, che sollecita e rafforza la confidenza e il rispetto per ciascuno.

Formare: la formazione costituisce uno dei fondamentali obiettivi di tutta la scuola. Per noi, la formazione si sviluppa attraverso il dialogo operativo immediato, che trova il proprio riscontro nell'efficacia del prodotto realizzato. Questo confronto con la realtà, con tutte le resistenze che si oppongono, conduce il giovane a coinvolgersi e ad accettare le esigenze del suo lavoro. Queste esigenze diventano, allora, il punto di passaggio della padronanza di sé, dell'oggetto, del sapere e della propria realizzazione immediata al saper-fare.

Sviluppare: le risorse di ciascuno si sviluppano attraverso una serie di livelli intermedi che evitano situazioni di insuccesso. Questi sono numerosi per incoraggiare e invitare a percorrere un ciclo complementare, a progettare un'itinerario superiore, in ragione del rapporto di stima e di confidenza che gli allievi hanno con gli adulti, appassionati per la loro riuscita, le loro vere aspirazioni e rispettosi di tutte le loro potenzialità.

Crederci: queste attitudini occupano una porzione importante dei formatori di questa casa per essere segno al più grande numero di giovani, che vivono qui anni spesso decisivi di formazione, che essi sono amati da Dio, ciascuno, per il fatto che degli uomini, attraverso la loro vocazione educativa, religiosa, dicono loro, da tempo, e sovente per la prima volta, che essi costituiscono un valore davanti ai loro occhi. Questo linguaggio sostiene la speranza e trasmette l'essenziale dello spirito dell'Istituto Lemonnier.

Tre dimensioni caratterizzano la pedagogia di Don Bosco:

* *L'amorevolezza.* Giovanni Bosco diceva: «amate i giovani. Non soltanto amateli, ma che essi sentono e sappiano di essere amati». Si tratta, in qualche modo, di applicare la pedagogia del cuore.

* *La Ragione*, cioè spiegare, far comprendere, agire con equilibrio e buon senso. È, anche, far apprendere ai giovani a pensare e a agire.

* *La Religione*, intesa nel senso di «fede intelligente», costituisce il fine di questa educazione. Ciò fa parte della pedagogia salesiana il far comprendere ai giovani, nel rispetto della loro libertà, che Dio è presente e che egli è *Amore*.

D) Il Progetto Educativo e Pastorale dell'E.S.A.T. di Giel

Sull'esempio di Don Bosco, Fondatore della Congregazione Salesiana, che è responsabile dell'Opera, l'E.S.A.T. di Giel vuole essere una comunità educativa preoccupata di creare, con riferimento a Gesù Cristo, un clima familiare di accoglienza, di libertà, di gioia e di serietà, e attenta alle difficoltà di ciascuno.

Con questo spirito, l'E.S.A.T. di Giel si sforza:

* di accogliere ciascun giovane, rivolgendo l'attenzione su ciascuno, e accompagnando i più bisognosi.

* per una formazione scolastica, che dia una reale priorità alle realizzazioni concrete e che sviluppi una pedagogia di incoraggiamento e di impegno.

* in un clima relazionale fecondo, che è il solo a permettere opera di educazione e non solamente di insegnamento.

* animato di uno spirito evangelico, con riferimento particolare all'educatore com'era Don Bosco, e in collegamento con la Chiesa locale.

Conseguentemente, questo progetto educativo implica particolarmente:

per tutti: uno stile di relazioni semplici e cordiali, uno spirito di servizio, di condivisione e di dialogo, una partecipazione effettiva alla vita della scuola, una apertura al mondo e alla Chiesa;

per i giovani: un impegno di formazione umana e cristiana, un lavoro serio e comportamento responsabile;

per gli adulti: una disponibilità e attenzione ai giovani, una competenza professionale aggiornata attraverso la formazione permanente e in collegamento con la professione;

per i genitori: un'armonizzazione di obiettivi della famiglia e della scuola, una convinzione che essi restano i primi educatori dei propri figli;

per exallievi, amici, membri delle associazioni: una partecipazione alla vita dell'Istituto con il loro aiuto, consiglio, rapporti e presenze nei diversi contesti a servizio dei giovani.

« Educare evangelizzando, evangelizzare educando »

CONCLUSIONE

Con queste pagine, spero di aver dato risposta, nel miglior modo possibile, ai problemi relativi all'insegnamento tecnico e professionale impartito dai Salesiani in Francia.

L'Europa del 1992 si avvicina a grandi passi ed è realmente importante per i Salesiani conoscere meglio l'insegnamento impartito nei Paesi della C.E.E.

Io sono lieto di potervi contribuire con queste pagine.

La Formazione Professionale nell'Europa comunitaria

La FP all'interno dei sistemi scolastici

Carmela Di Agresti

Premessa

In un mio precedente intervento, pubblicato in questa stessa rivista (cfr. n. 2 del 1990, pp. 61-73), ho cercato di tracciare un quadro di riferimento teorico della FP, sottolineando alcune peculiarità che tale settore sembra postulare per essere adeguato alle complesse condizioni di lavoro dell'odierna realtà storica. Condizioni di ordine oggettivo da una parte (continue trasformazioni delle professioni per effetto delle sempre più rapide innovazioni tecnologiche) e condizioni di ordine soggettivo dall'altra (esigenza di disponibilità al cambiamento, bisogno di adattamento al nuovo, maturità critica e autonomia di scelta di fronte ai condizionamenti di una società fortemente segmentata in molteplici centri di potere) sembrano richiedere una formazione che sia *polivalente* e di *più alto livello*, accompagnata e sostenuta da una forte carica motivazionale. Si tratta, naturalmente, di un quadro idealtipo verso cui sono orientate le politiche formative dei diversi paesi che ci interessano anche se sulle strategie messe in atto per conseguire tali obiettivi pesano tanto i fattori di carattere storico (tradizioni formative e modelli culturali), quanto i fattori attuali e contingenti (a cominciare dalle risorse umane e materiali).

In questo secondo intervento intendo portare l'attenzione sulle trasfor-

mazioni che i nuovi bisogni emersi dalle mutate condizioni di lavoro dei soggetti hanno determinato nel sistema scolastico, riservandomi l'approfondimento della problematica della FP extrascolastica in un'analisi successiva.

Per proceder ad uno studio comparativo della FP scolastica è indispensabile indicare alcuni criteri che consentiranno poi di accostare le caratteristiche di ciascun sistema e di individuare similitudini (costanti) e differenze (specificità). Il procedimento comparativo in tal modo può rivelarsi fruttuoso sotto un duplice aspetto: 1. in quanto alla natura stessa del problema oggetto di studio o perché imposti dall'attuale fase storica, (su tale base è consentito stabilire determinate correlazioni atte a legittimare ipotesi previsionali di sviluppo e proposte di suggerimenti operativi rispondenti alle nuove domande emergenti); 2. in quanto, approfondendo le specificità di ciascun sistema, aiuta ad evitare troppo facili idealizzazioni o tentativi dannosi e non opportuni di trapianti di modelli nei contesti in cui sono assenti le necessarie condizioni oggettive e soggettive per poter funzionare. In altri termini una corretta teorizzazione delle istanze e delle possibilità può dare fondato supporto all'esigenza di miglioramento delle pratiche didattiche e può sollecitare l'ideazione di appropriate politiche scolastiche, ma può e deve anche far riconoscere le condizioni reali di attuazione con tutte le variabili di carattere storico-culturale-ambientale che le connotano. Soltanto tenendo in debito conto queste avvertenze è possibile indicare alcuni punti qualificanti che legittimano il momento propositivo.

Brevemente si possono elencare le principali linee di tendenza della politica formativa attinente la FP scolastica nei paesi comunitari. Mi sembrano le seguenti:

1. il *prolungamento della scolarità obbligatoria* per tutti in strutture formative meno separate e più orientative, con conseguente slittamento ad età più adulta della scelta definitiva del canale formativo specifico;

2. una diffusa e crescente ammissione circa l'inadeguatezza delle istituzioni scolastiche a risolvere al proprio interno il problema della professionalizzazione, di qualunque livello, riconoscimento, questo, che ha rafforzato il *principio della flessibilità*, da tutti i paesi perseguita, pur con strategie operative diverse. Il bisogno di flessibilità è attestato da impegni strategici precisi quali: migliore raccordo tra materie generali e materie specifiche con nuovi tipi di diversificazioni interne; allargamento dell'area di opzionalità in funzione sia orientativa sia di impregnazione lenta verso aree di professionalità; elevamento della preparazione di base comune a tutti, tanto culturale quanto

professionale; abbandono di profili professionali troppo definiti e individuazione di conoscenze base per settori professionali più allargati;

3. un progressivo *avvicinamento e permeabilità dei diversi canali formativi* in senso orizzontale e in senso verticale. Nessun percorso, neppure il più accademico come il tradizionale liceo, è rimasto immutato nella sua struttura e nei suoi programmi di fronte alla crescente domanda di professionalizzazione e, viceversa, nessun *iter* formativo professionalizzante è rimasto senza modifiche sia per quanto attiene i contenuti, sia per quanto attiene i possibili sbocchi;

4. la quasi *generalizzata liberalizzazione degli accessi*, alle istituzioni formative di terzo livello, universitarie o non, per tutti coloro che sono forniti di un diploma di scuola professionale;

5. l'allargamento delle *competenze dello Stato*, in forma a volte diretta e a volte indiretta, nel favorire e promuovere lo sviluppo della FP, nel tutelare, attraverso leggi-quadro, gli interessi degli utenti, nel prescrivere standards formativi rispettosi del principio delle uguali opportunità. Questa tendenza, determinata dalle pressioni del sistema produttivo, ha portato alcuni paesi ad intervenire più efficacemente nel settore della FP e a diversificare i percorsi formativi a livello secondario superiore.

Tale evoluzione, lo ripeto, ha interessato tutti i paesi della comunità e oltre, ed ha subito le spinte e contropinte che hanno caratterizzato le diverse fasi delle politiche scolastiche dell'ultimo trentennio. Nei primi due decenni (anni '60/'70) le maggiori trasformazioni si sono avute a livello di strutture con i progetti di riforme globali, mentre nell'ultimo decennio l'interesse si è spostato verso le riforme interne alla scuola (i problemi più dibattuti sono: gli insegnanti e loro formazione o aggiornamento, le aspettative dei giovani e delle famiglie, la qualità dei processi formativi e della produttività scolastica, l'ammodernamento dei contenuti e la ristrutturazione dei curricula formativi). Tutti riconoscono questa inversione di tendenza nelle politiche formative, una inversione che un poco impropriamente è stata considerata da alcuni come semplice restaurazione — non sono certo mancati anche orientamenti in tal senso come, per esempio, nella RFT e nella GB che in qualche modo hanno tentato di azzerare alcune innovazioni più avanzate all'interno dei rispettivi sistemi —, ma che forse va più opportunamente letta in termini di consolidamento e in parte di ripensamento. In concreto non sono stati abbandonati gli obiettivi del periodo precedente, ma soltanto le vie attraverso cui li si voleva conseguire, perché rivelatesi inadeguate a risolvere i problemi che le politiche formative inten-

devano affrontare. A prescindere dal fatto che la valutazione va fatta sui singoli paesi e non in blocco, rimane comunque acquisito che nel comune sentire politico-sociale alcuni diritti formativi, culturali e professionali vengono riconosciuti come valori da garantire a tutti. Le difficoltà, in questo settore, non si trovano nell'accettazione formale dei principi, ma nell'individuazione delle strategie più appropriate per renderli effettivi.

L'analisi dei singoli paesi renderà più comprensibile quanto appena affermato. Non è possibile, per ovvie ragioni, presentare in maniera esaustiva tutte le peculiarità di ciascun sistema, ma mi limiterò ad evidenziare ciò che è più caratterizzante in rapporto al tema che ci interessa. Per una migliore comprensione della prospettiva di insieme può rivelarsi utile la schematizzazione grafica allegata.

Un'ultima precisazione mi sembra necessaria, precisazione che si richiama a quanto detto nel primo intervento: in questo contesto la FP scolastica viene intesa nella sua accezione più larga, ossia includere tutti i percorsi formativi con un obiettivo professionalizzante (canali definiti professionali e canali di formazione tecnica di medio livello). Questo approccio mi sembra giustificato proprio in quanto le linee di demarcazione tra i due settori diventano sempre più tenui e la formazione professionale scolastica poco si differenzia da quella tecnica di medio livello. Inoltre si colgono meglio le trasformazioni in essi avvenute se vengono rapportate a quelle attuate nel settore della formazione generale tradizionalmente definita accademica.

L'istanza della professionalizzazione nei singoli sistemi

Nella breve descrizione dei sistemi formativi mi propongo di sottolineare le modifiche di maggior rilievo in rapporto al tema della FP scolastica. Mi sembra opportuno non tralasciare di menzionare quelle forme di alternanza che espletano il momento di formazione teorica all'interno della struttura scolastica e sono finalizzate ad un sempre migliore raccordo tra formazione generale e formazione specifica in situazione lavorativa. Per quanto si riferisce invece ad altre modalità di alternanza che si attua tra centri formativi e contesti lavorativi la tematizzazione sarà fatta nel successivo intervento¹.

¹ Per un ulteriore approfondimento delle strutture scolastiche dei paesi della Comunità indico alcuni testi, tra i più recenti, da cui ho attinto anche qualche informazione e che, per non appesantire troppo il lavoro, non citerò in seguito. I testi sono:

BELGIO: l'istruzione tecnica e quella professionale sono state integrate con una legge del 1971 che istituiva la scuola secondaria rinnovata, detta anche scuola di 1° tipo². In essa l'insegnamento secondario viene diviso in due forme: la *sezione di transizione*, la cui finalità è quella di preparare all'insegnamento superiore, ma permette di entrare anche nel mondo del lavoro; la *sezione di qualificazione*, la cui finalità principale è quella dell'ingresso nel mondo del lavoro, ma permette anche di proseguire gli studi. In sostanza la legge si fonda su due principi: 1. permettere il progressivo orientamento del ragazzo attraverso un biennio di osservazione, uno di orientamento e uno di determinazione, con la possibilità del orientamento alla fine del 2° ciclo per non obbligare a scelte precoci e definitive; 2. attenuare al massimo le distanze tra indirizzo generale e indirizzo tecnico-professionale. Per tenere aperte queste opportunità l'articolazione interna ai corsi è molto complessa. I tre cicli (bienni) in cui il corso secondario si suddivide sono così strutturati:

1° ciclo: un anno comune per tutti (anno A), ma esiste anche un primo anno B per ragazzi che hanno avuto difficoltà nella scuola primaria e un primo anno B con un programma particolare per figli di immigrati. A livello di secondo anno esiste, oltre all'insegnamento comune, un anno di insegnamento professionale.

2° ciclo: da questo momento si attua la differenziazione in 4 canali (generale, tecnico, artistico, professionale), nella duplice forma prevista di transizione e/c di qualificazione. Al secondo anno di questo ciclo (quarto di secondaria) l'alunno, se intende cambiare percorso di studio nel ciclo successi-

AA. VV., *Scuole d'Europa. Sistemi formativi a confronto*, Roma, Anicia, 1990; AA. VV., *Gli ordinamenti scolastici nei paesi della CEE. Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 1989; AA. VV., *I giovani in Europa. Qualità della scuola, qualità della vita*, Napoli, Tecnodid, 1988; V. CESARFO - M. REGUZZONI, *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, Milano, Angeli, 1986; CE-DEFOP, *I sistemi di formazione professionale negli Stati membri della Comunità Europea*, Berlino, Cedefop, 1984; AA. VV. *Progetto Europa e scuola*, Napoli, Tecnodid, 1984; G. GOZZER, *Scuole a confronto, Sistemi e ordinamenti scolastici nell'Europa e nel mondo*, Roma, Armando, 1984; C. DI AGRISTI, *Formazione-lavoro. Una problematica in prospettiva comparata*, Bari, Adriatica, 1983.

² La scuola secondaria precedente, strutturata in conformità alla legge del 1957, si caratterizzava per l'orientamento precoce degli alunni: a 12 anni essi erano chiamati a scegliere tra studi generali classici e moderni o tecnici e professionali. Divisa in due cicli di 3 anni ciascuno, non era prevista alcuna possibilità di passaggio da un indirizzo all'altro.

La prima legge che organizza l'istruzione secondaria in Belgio risale al 1850 e comprendeva due tipi di scuola: la media, simile alla *Realschule* tedesca (12-15 anni) e l'ateneo (12-18 anni), corrispondente al liceo. L'istruzione tecnica viene strutturata soltanto nel 1933 in maniera del tutto separata dall'istruzione generale. Le più significative tappe di avvicinamento a quest'ultima sono: 1958, con la dichiarazione dell'equivalenza dei primi 3 anni dei 2 tipi di scuola; 1964, con il riconoscimento dell'accesso all'università con il diploma di scuola tecnica.

vo, ha la possibilità di frequentare una classe di orientamento. Al termine del 2° ciclo della sezione di qualificazione, e dopo una prova particolare, sono rilasciati i primi diploma di qualificazione professionale³, o si può accedere ad un anno di perfezionamento o di specializzazione (P/S).

3° ciclo: in questo biennio il programma comune si restringe molto a beneficio della parte opzionale. Al termine del ciclo ci sono varie possibilità in quanto si può accedere;

- ad un anno preparatorio agli studi superiori;
- ad alcuni anni di perfezionamento o di specializzazione nella sezione di qualificazione;
- ad un settimo anno professionale che prepara al certificato omologato di insegnamento secondario superiore.

Alla fine del ciclo della *sezione di qualificazione*, e dopo il settimo anno di perfezionamento o di specializzazione, viene rilasciato un attestato di qualificazione professionale. Alla fine del ciclo di *insegnamento generale tecnico e artistico* viene rilasciato un certificato omologato di insegnamento secondario superiore, che permette l'accesso agli studi superiori non universitari. Si può, inoltre, ottenere il diploma di capacità di accesso agli studi superiori che ammette all'università e agli studi superiori non universitari di tipo lungo. L'*insegnamento professionale*, invece, rilascia il certificato omologato di insegnamento secondario superiore soltanto dopo il settimo anno e non rilascia il diploma di accesso agli studi superiori.

I certificati e il diploma di capacità di accesso si possono ottenere presso commissioni d'esame statali.

L'estendersi e il consolidarsi della scuola secondaria rinnovata non ha portato alla totale scomparsa della scuola di vecchio tipo, detta scuola di tipo 2, ed entrambi i canali, il tecnico e il professionale, continuano ad esistere nella forma tradizionale strutturata secondo il modello 3+3, con un primo anno comune propedeutico ad entrambi, ma nessuna possibilità di passaggio in orizzontale da un canale all'altro negli anni successivi. Gli alunni che dopo l'anno comune scelgono l'indirizzo professionale dovranno fare ancora 3 anni di studi per ottenere una qualifica di scuola secondaria.

³ Il senso di questa qualificazione corta, tuttavia, è stato cambiato dalla nuova legge sull'obbligo scolastico che ha portato tale obbligo a 12 anni (da 6 a 18 anni), a tempo pieno fino all'età di 15/16 anni e successivamente a tempo parziale (apprendistato).

DANIMARCA: nel sistema formativo danese gli alunni, dopo i 9 anni di scolarità di base o accedono alla scuola secondaria generale o si distribuiscono nelle istituzioni di FP.

La scolarità di base (Folkeskole), regolamentata dal decreto del Ministero dell'educazione il 20 agosto 1980, comprende 9 anni di insegnamento generale obbligatorio con inizio a 7 anni e un decimo anno facoltativo (o anche un undicesimo per alunni che necessitano di un sostegno particolare).

Questa scuola unica offre un insegnamento comune per i primi 7 anni. Dall'8° fino al 10° anno esiste la possibilità, ma non tutti gli istituti utilizzano questa facoltà, di poter differenziare l'insegnamento in *corso di base* e *corso avanzato*, con contenuti differenti ma con lo stesso numero di ore settimanali per matematica, inglese, tedesco e, a partire dal 10° anno anche per fisica e chimica. Gli alunni hanno il diritto di opzione fra i due corsi e, sempre dall'8° anno, la possibilità di seguire delle materie facoltative. Tra le nuove materie introdotte dalla riforma del 1975 e che gli alunni possono scegliere dall'8° al 10° anno troviamo «Studi professionali», disciplina definita come «conoscenza delle possibilità educative e delle condizioni di vita professionale». La materia comprende visite e corsi di tirocinio.

Dopo l'obbligo si offrono 2 possibilità: *la scuola generale secondaria superiore* (G) che comprende il ginnasio e i corsi per l'esame di preparazione alla scuola superiore (HF)⁴ e *l'istruzione e formazione professionale*. L'ammissione al ginnasio e ai corsi per l'esame è molto più facile che non l'ammissione alla FP, dipendente, quest'ultima, dal numero dei posti disponibili.

La FP, poi, ha subito profonde modifiche nel corso degli ultimi anni. A partire dal 1967 un nuovo tipo di FP venne affiancato, in via sperimentale, all'apprendistato il quale, fino a quel momento, era stato l'unica forma di preparazione professionale esistente⁵. Il nuovo modello (EFG) è molto arti-

⁴ Questo tipo di istruzione, introdotto nel 1967, è abbastanza nuovo. Si tratta non di una forma di istruzione particolare, ma di un vero e proprio esame. Ogni persona che ha superato i 18 anni può sostenere questo esame e avere diritto di iscriversi a diverse forme di insegnamento superiore. Il corso di preparazione può essere a tempo pieno, e ha durata biennale, a tempo parziale e serale, e allora dura 3 o 4 anni. Molto spesso questi corsi sono frequentati da persone che hanno ottenuto una qualifica tramite una esperienza professionale, anche se la maggior parte degli studenti ha superato l'esame di licenza della *Folkeskole*. Questa forma ha incontrato molto successo (dai circa 500 studenti nell'anno di istituzione, 1967, ha raggiunto 12.700 iscritti a tempo pieno e 42.000 a tempo parziale nell'anno scolastico 1982-83). Essendo la maggioranza degli iscritti persone adulte, si può dire che questi corsi sono diventati un esempio importante di educazione permanente, contribuendo in tal modo a perpetuare la lunga tradizione danese di educazione degli adulti.

⁵ Fu nel 1967, infatti, che il Ministero dell'Educazione propose ad una commissione di progettare una nuova configurazione del sistema di apprendistato, divenuto oggetto di aspre critiche e di scarsa attrattiva. La nuova proposta fu sperimentata in alcune scuole e nel 1977 fu approvata la legge che sanciva

colato, con una istruzione professionale che dura di solito 3 o 4 anni e con un corso base di un anno, introduttivo al settore professionale scelto. Sono stati identificati 8 principali settori in cui il primo anno è diviso, mentre negli anni successivi, distribuiti negli 8 settori, si hanno numerosi corsi (circa 200), ognuno dei quali è finalizzato ad una specializzazione. Circa il 40% delle lezioni è dedicato a materie di formazione generale per dare agli studenti una migliore comprensione della società; a queste materie se ne affiancano altre opzionali.

La strutturazione dei corsi è tale che sono previste uscite e rientri nel sistema. Uno dei problemi più frequenti con cui gli studenti si devono misurare è la difficoltà di ottenere, per alcuni mestieri, un contratto da un datore di lavoro per proseguire la formazione pratica alla fine del primo anno.

Nel sistema danese esistono anche altre scuole, sempre a livello secondario superiore, che rilasciano un diploma di studi di carattere professionale. Attualmente esistono:

— circa 70 *scuole commerciali* in cui è possibile seguire un corso di 2 anni, dopo il completamento del corso annuale nel settore base, per prepararsi all'esame commerciale superiore e conseguire un diploma che dà gli stessi diritti della licenza di scuola media superiore;

— circa 60 *scuole tecniche*, anch'esse di durata biennale e successive all'anno di formazione di base in uno dei principali settori tecnici, scuole che preparano all'esame tecnico superiore, previa la conoscenza suppletiva di matematica fisica/chimica.

Le scuole tecniche e commerciali sono sovvenzionate dallo Stato, ma sono amministrate da un consiglio i cui membri sono nominati principalmente dai datori di lavoro e dalle loro organizzazioni.

Il vecchio *apprendistato*, come si è accennato, ha visto il calo dell'utenza, ma continua ad esistere. La legge del 1956 su cui tuttora si regge⁶ prevede un contratto tra datore di lavoro e apprendista il quale, per accedere a questo tipo di preparazione, deve aver terminato l'istruzione obbligatoria. La durata dell'apprendistato, a seconda dei mestieri, va dai 2 ai 4 anni e si articola in periodi alternati tra preparazione scolastica in corsi di più settimane e

il nuovo modello, senza tuttavia abolire l'apprendistato. per questo attualmente esistono due sistemi paralleli: l'apprendistato e la formazione professionale di base (EFG), anche se il primo è in continuo calo e il secondo in continua espansione.

⁶ La prima legge che istituisce l'obbligo della FP degli apprendisti risale all'anno 1889; negli anni successivi vennero più volte rivedute le leggi per gli apprendisti, fino al varo di quella del 1956, tuttora in vigore.

la formazione pratica sul posto di lavoro di durata molto maggiore. Dopo la firma del contratto di apprendistato la formazione inizia con un corso presso la scuola tecnica dove viene impartita non soltanto una istruzione teorica, ma anche un addestramento pratico presso officine apposite. L'apprendista, in tal modo, prima di entrare in azienda ha ricevuto una preparazione teorica di base e ha fatto un'esperienza pratica. Alla fine dell'apprendistato e superate alcune prove, gli apprendisti ricevono un certificato di attitudine professionale⁷.

FRANCIA. è il paese dove l'impegno riformistico è stato particolarmente intenso e dove l'ammodernamento nel settore della FP è ben evidente⁸.

Dopo i 5 anni di elementare (6-11) gli alunni entrano nel *collège*, una scuola media di durata quadriennale suddivisa in 2 cicli di 2 anni ciascuno, un *ciclo di osservazione* (classe 6 e 7) e un *ciclo di orientamento* (classe 4 e 3). Il ciclo di osservazione ha un tronco comune di studi frequentato da tutti gli studenti; al termine gli alunni, oltre alla possibilità di continuare il *collège* (e sono la maggioranza), possono optare per un tipo di studi volti all'apprendimento in tempi brevi di un mestiere. Il secondo ciclo prevede ancora un tronco comune e in più la possibilità di scegliere una materia o due opzionali. Il *collège* è obbligatorio. Al termine ci sono le prove di certificazione per conseguire il diploma nazionale (*brevet*), ma questo non è condizionante per l'iscrizione al liceo professionale. Dopo il *collège* esistono varie possibilità di proseguire gli studi, rappresentate dai vari indirizzi liceali raggruppati nei *settori generale e tecnologico* e in quello *professionale*.

⁷ A partire dalla fine degli anni '50 la scuola secondaria è stato oggetto di profonde modifiche, prima a livello di media inferiore e poi di secondaria superiore. Molti ministri hanno legato il loro nome a progetti o leggi di riforma (basti citare Faure, Haby, Savary, Chevènement). La politica riformistica francese non ha avuto uno sviluppo unilineare, ma ha conosciuto rotture brusche e ripensamenti continui. In particolare il «collège» è stato l'oggetto di maggiori incontri-scontri tra i diversi schieramenti e rimane ancora oggi con molti problemi non risolti. Per l'evoluzione del sistema scolastico francese cfr. A. PROST, *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, Colin, 1970; per le politiche più recenti L. LE GRAND, *Politiche dell'educazione*, Roma, Anicia, 1990.

⁸ L'indirizzo attualmente più in crisi è l'*Hauptschule*, crisi dovuta proprio ai problemi connessi con la FP. Mentre nel passato si accedeva all'apprendistato quasi esclusivamente da questo tipo di scuola, oggi molti vi approdano con un diploma di scuola tecnica o addirittura con il primo livello del ginnasio. Su questo particolare aspetto cfr. W. HOERNER *Le strutture scolastiche e la formazione professionale di fronte alla crisi. Il caso della Repubblica Federale di Germania*, in AA. VV., *I giovani in Europa...*, ed. cit. pp. 53-69. Un ulteriore elemento va tenuto presente. Nonostante la continuità degli aspetti strutturali tradizionali del sistema, le trasformazioni, tanto a livello inferiore quanto a livello superiore, non sono state poche. Due aspetti meritano di essere sottolineati: la differenziazione dei contenuti all'interno dei singoli percorsi e la finalizzazione di questi più aperti e polivalenti.

La riforma del 1982 ridefinisce la complessa struttura liceali e sviluppando una linea di tendenza che aveva prodotto negli anni 70, quella, cioè, di superare i rigidi steccati tra i diversi canali formativi e di spostare sempre più in alto la scelta definitiva, professionalizzando in una certa misura il liceo e licealizzando la FP.

Tutti gli alunni orientati verso il liceo per proseguire gli studi entrano nella stessa classe seconda, detta «seconda indifferenziata» e poi «seconda di determinazione», per ritardare ancora di un anno il momento della scelta definitiva dell'indirizzo e per lasciare all'alunno la possibilità di orientarsi in una pluralità di opzioni. Tutti gli alunni seguono, nella seconda, un'area comune che comprende 7 discipline, e tutti, inoltre, devono esercitare un'opzione obbligatoria a seconda del tipo di baccalaureato che intendono conseguire. L'ingresso nella prima classe rappresenta il momento della scelta definitiva; soltanto allora gli alunni scelgono la sezione che caratterizzerà il loro baccalaureato e perciò in gran parte gli studi posteriori.

Al liceo di insegnamento generale e tecnologico (LEGT) si accede senza altra condizione che il brevetto di fine studi; la formazione dura tre anni (classe 2, 1 e terminale) e prepara ai seguenti diplomi:

— *baccalaureato* (BA) dell'insegnamento del secondo grado che permette la prosecuzione degli studi superiori letterari, scientifici, giuridici, economici, tecnici all'università e nelle scuole a livello di qualificazione elevata;

— *baccalaureato tecnologico* (BACT), che premette principalmente il proseguimento degli studi superiori, solo raramente l'ingresso nel mondo del lavoro;

— *brevetto di tecnico* (BT), che permette l'ingresso nel mondo del lavoro e, in alcuni casi, anche il proseguimento degli studi. Per un certo numero di specializzazione del BT è obbligatorio, durante la formazione, un periodo di tirocinio nell'impresa.

L'articolazione dei corsi nelle tre classi è molto complessa e, come si è detto, attraverso il gioco delle opzioni porta a differenti tipi di maturità. Ne sono previsti ben 7 di indirizzo generale e 19 di istruzione tecnica mentre 5, di nuova creazione, fanno parte del settore professionale. Alla fine della classe terminale l'alunno sostiene delle prove, superate le quali, ottiene il diploma.

Per accedere al liceo professionale occorre aver terminato il ciclo completo del *collège*, ma non è necessario il brevetto di fine studi. In questi licei gli alunni vengono preparati a tre tipi diversi di diploma:

— *certificato di attitudine professionale* (CAP), che si consegue dopo 2 o

3 anni, con una formazione che prepara ad una attività professionale di livello qualificato per operaio o impiegato;

— *brevetto di studi professionali* (BEP), che si consegue in due anni, dopo una formazione volta a preparare ad una attività qualificata, ma non per un mestiere determinato bensì per un insieme di attività dello stesso settore professionale;

— *baccalaureato professionale* (BACPR), un diploma creato nel 1985 e che si consegue con una preparazione di due anni, in un liceo professionale. Per l'ammissione a tale liceo è necessario avere un CAP o un BEP e mira a dare un'altra qualificazione indirizzata ad un determinato mestiere. L'originalità di questa formazione è data dalla lunghezza del periodo di formazione nell'impresa e, a differenza del BACT, permette l'immediato inserimento nel mondo del lavoro.

GERMANIA FEDERALE: il sistema formativo di questo paese è uno dei più complessi e articolati, soprattutto per quanto attiene al settore della FP che può vantare lunga tradizione, varietà di percorsi con specializzazioni vecchie e nuove, molti passaggi orizzontali da un percorso all'altro, una consistente valorizzazione dell'esperienza formativa acquisita nella pratica.

La Germania Federale non ha unificato i percorsi formativi del livello medio inferiore (la *Gesamtschule*, che aveva questa finalità, ha trovato poca accoglienza da parte dell'utenza e in alcune regioni è rimasta soltanto a livello sperimentale) ed è il paese dove la differenziazione dei percorsi è più precoce. Attualmente gli alunni, dopo 4 anni di scuola elementare (dopo 6 nelle poche regioni che hanno istituito un biennio orientativo come un livello scolastico autonomo dai singoli tipi di scuola secondaria), si distribuiscono in 44 diversi tipi di scuola: la scuola di cultura generale (G = *Gymnasium*) che dopo 9 anni porta all'*Abitur* (= maturità); la scuola tecnica (Rs = *Realschule*) di 6 anni, da sempre canale formativo intermedio dal quale in genere si passa agli istituti specializzati di formazione tecnica e professionale; la scuola media popolare (Hs = *Hauptschule*) di 5 o 6 anni, nata negli anni '60 con la trasformazione della *Volksschule* (scuola elementare superiore), da cui eredita in parte la funzione di portare alla FP pratica; la scuola unificata (Gs = *Gesamtschule*) a cui si è fatto cenno⁹.

Il *ginnasio* tedesco è termine generico per indicare tutte le istituzioni in

⁹ Per un approfondimento dei problemi sulla formazione tecnica cfr. W. HOERNER, *Vizite et culture technique. Experiences Européennes*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, 1987, pp. 109-166.

cui l'insegnamento secondario dura fino al 13° anno di scolarità e si conclude con un esame di maturità (*Abitur*) la quale dà diritto di accesso agli studi ulteriori. Il ginnasio è strutturato su due livelli, rispettivamente di 6 e 3 anni. Ai 3 tipi tradizionali di ginnasio - indirizzo linguistico moderno, indirizzo scientifico-matematico e indirizzo linguistico classico — si sono gradualmente aggiunti altri tipi in cui è prevista la prevalenza di alcune materie sulle altre.

L'insegnamento impartito nel 1° ciclo avviene nel quadro organizzativo della classe; nel 2° ciclo, invece, la struttura organizzativa muta e alle classi si sostituiscono i corsi. In ciascun corso sono previste materie obbligatorie e possibilità di scelta tra quelle facoltative. La riforma del 2° ciclo del ginnasio ha previsto l'articolazione dei corsi in: corsi fondamentali (*Grundkurse*), che assicurano la formazione comune con due terzi delle materie; corsi di approfondimento (*Leistungskurse*), che offrono la possibilità di acquisire maggiore competenza. I corsi di approfondimento si possono fare in due materie, una delle quali deve essere scelta tra la lingua straniera, la matematica o una delle scienze.

Le materie sono raggruppate in 3 settori, secondo il principio di affinità, e ognuno dei 3 settori deve essere presente nel piano di studio di ciascun studente fino al termine del ciclo, ivi compreso l'esame finale. Attraverso regole precise vengono garantite uniformità e continuità dei piani di studio individuali.

Alcuni tipi di ginnasio rilasciano un certificato finale valido per l'accesso a tutti gli studi di livello universitario (*Allgemeine Hochschulreife*), altri, invece, rilasciano un certificato valido per proseguire gli studi soltanto in certi settori disciplinari (*Fachgebundene Hochschulreife*). In questo secondo tipo confluiscono, in genere, tutti coloro che passano da altri percorsi formativi al ginnasio, aprendosi, in tal modo, l'accesso a particolari facoltà universitarie.

Ai vari indirizzi formativi professionalizzanti si può accedere o dopo il completamento della formazione media inferiore (nono/decimo anno di scolarità), o, per quelli di livello superiore, dopo aver frequentato un corso di livello inferiore o aver avuto una esperienza lavorativa. La FP può essere a tempo pieno o a tempo parziale. In genere è a tempo parziale quella della *Berufsschule*, mentre sono a tempo pieno le *Fachschulen*, scuole estremamente differenziate e suddivise in varie specializzazioni, finalizzate tutte a dare una FP approfondita o a perfezionare quella già acquisita mediante tirocinio, apprendistato, formazione di primo livello. In esse si può conseguire una maturità (generale o di indirizzo) oppure una qualifica che permette di frequenta-

re un istituto universitario. Le principali scuole professionali a tempo pieno sono:

— la *Berufsaufbauschule*, corso complementare di preparazione al 2° ciclo di formazione tecnica. Questa scuola accoglie coloro che, parallelamente alla *Berufsschule* o dopo aver compiuto la scolarità obbligatoria in una istituzione di formazione professionale, sono in corso di FP o hanno già acquisito gli elementi base di tale formazione. L'obiettivo è approfondire le conoscenze generali e il sapere professionale dopo o durante la FP.

— la *Beruffaschschule* (Bfs), scuola a cui si accede con il certificato della *Hauptschule* o della *Realschule*, in base all'obiettivo formativo che intendono raggiungere gli alunni. La durata dipende dal tipo di specializzazione professionale prescelta, comunque non meno di un anno, e si conclude con un esame finale. L'insegnamento prevede materie di cultura generale e attinenti all'indirizzo prescelto. Chi vi accede con il titolo dell'*Hauptschule* e vi svolge un programma biennale può ottenere un titolo equivalente a quello rilasciato dalla *Realschule*;

— la *Fachoberschule* (Fos), liceo di insegnamento tecnico, di durata biennale, a cui si accede con il diploma della *Realschule* o certificato equipollente, e prepara alla *Fachhochschule* (*politecnici*), con insegnamento generale e specialistico per l'acquisizione di conoscenze e attitudini pratiche e teoriche nella specializzazione seguita;

— il *Berufliches Gymnasium* (BG), un liceo di insegnamento tecnico di 2° ciclo che prepara all'*Abitur*; vi si accede con il diploma della *Realschule*, permette allo studente di continuare la propria formazione finalizzandola all'acquisizione della FP e lo prepara all'accesso agli studi superiori;

— la *Fachschule* (Fs), scuola di perfezionamento professionale che accoglie studenti già in possesso di una qualificazione professionale per aver frequentato una scuola professionale attinente al settore di specializzazione o per essere in possesso di una esperienza professionale (condizionante, per l'accesso, è aver esercitato un'attività professionale). La formazione è finalizzata a preparare i quadri intermedi che devono essere in grado di esercitare compiti di responsabilità all'interno delle imprese nel proprio settore di specializzazione.

Una formazione professionale a tempo pieno è anche quella del cosiddetto *Berufsgrundbildungsjahr* (BgbJ = anno di FP di base) che da un lato risponde al bisogno di un maggiore rafforzamento della preparazione di base, dall'altro è istituito e si sviluppa in un momento di crisi dell'ap-

prendistato, crisi dovuta alla difficoltà a trovare posti per gli apprendisti nelle imprese⁹.

La peculiarità più propria del sistema di FP tedesco è rappresentato dal *sistema duale*, ossia da un modello formativo in alternanza che prevede un periodo di apprendistato presso l'impresa e un periodo di studio presso una *Berufsschule*, (= scuola professionale a tempo parziale). L'importanza di questo canale formativo è data non solo dalla consolidata tradizione, ma dall'enorme peso che ha svolto e continua svolgere nell'intero sistema formativo tedesco. Ancora oggi, nonostante tutto, la maggioranza dei giovani tra i 15 e i 18 anni che intende avere una preparazione professionale si indirizza a questo percorso formativo.

La *Berufsschule* (Bs) ha come scopo di trasmettere ai giovani conoscenze generali di base e conoscenze attinenti al settore di specializzazione prescelto. In questo percorso confluiscono due tipi di competenze che creano non pochi problemi organizzativi: quella dei Länder per quanto attiene il versante scolastico, quella federale per quanto attiene alla parte formativa nelle imprese o nei centri imprenditoriali. Il sistema formativo extrascolastico, infatti, è di competenza del governo centrale in base alla legge federale sulla formazione professionale varata nel 1969¹⁰.

L'attuale forma dell'apprendistato, pur conservando le peculiarità originarie di questo iter formativo, è mutato considerevolmente dal punto di vista contenutistico e funzionale dopo le aspre critiche di cui è stato oggetto negli anni recenti, e non solo in Germania. In questo paese, però, l'apprendistato assolve, relativamente alla FP, un ruolo difficilmente rinvenibile in altri. Il modo più diffuso è quello di un giorno o due a scuola, il resto nell'azienda. La durata della formazione iniziale e il livello di preparazione richiesto per il superamento degli esami sono fissati attraverso regolamenti emanati a livello federale. La durata varia dai 2 ai 3 anni, generalmente è di 3 anni.

GRAN BRETAGNA. Nei percorsi formativi scolastici del Regno Unito la FP non ha avuto mai eccessivo spazio e questo è ulteriormente diminuito con la politica di forzata unificazione degli anni '70.

Nel sistema tradizionale esistevano tre tipi di scuola, *Grammar, Technical*

¹⁰ Una presentazione globale del sistema formativo tedesco si trova in A. HEARNDEN, *Education, Culture and Politics in West Germany*, Oxford, Pergamon Press, 1976; per una breve sintesi cfr. P. DALES-SANDRO, *Il sistema educativo e formativo nella Repubblica Federale di Germania*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 1981, n. 3, pp. 286-311.

e *Modern*, la prima più accademica, le due ultime con insegnamenti più scientifici e tecnici e con risvolti pratici. Negli anni '70 venne favorito lo sviluppo delle scuole *comprehensive* attraverso le modalità di distribuzione delle sovvenzioni. Con tale politica si accentuò una tendenza da sempre presente nel sistema formativo inglese, cioè quella di professionalizzare in strutture diverse dai normali canali formativi scolastici dove al massimo troviamo opportunità orientative. La FP, invece, viene realizzata nelle strutture definite di *Further Education*, cioè di formazione ulteriore, e la loro recente evoluzione pone bene in luce la trasformazione che ovunque è avvenuta nel settore della FP.

Ma prima di parlare della *Further Education* giova forse soffermarsi un momento a considerare le principali peculiarità del sistema scolastico inglese. Esse sono:

— una struttura amministrativa fortemente decentrata, affidata alle LEAs (*Local Educational Authorities*), secondo le disposizioni dell'*Education Act* del 1902;

— massima autonomia nell'organizzare, a livello di istituto scolastico, il programma di studio in assenza di un programma nazionale;

— grande libertà nelle modalità di composizione delle classi (gli alunni possono essere divisi per età, per abilità, per livello generale o secondo una combinazione mista di tali principi);

— molta diversità nella scansione progressiva dei vari livelli così da avere un'articolazione dei cicli formativi altamente differenziata e perciò difficile da descrivere.

Per tutte queste ragioni più che la caratterizzazione strutturale del sistema, poco significativa ai fini del nostro discorso, giova, invece, guardare due aspetti: la linea di tendenza delle politiche più recenti e le modalità di certificazione che consentono di conoscere in qualche misura gli obiettivi formativi.

Per quanto riguarda la *linea di tendenza* non vi è dubbio che dal secondo dopoguerra e fino alla svolta politica conservatrice del '79 l'idea base della politica formativa inglese è stata inflessibilmente egualitaria, volta tanto a promuovere l'espansione dei servizi educativi a tutti i livelli quanto a incoraggiare e ad allargare le specializzazioni oltre le scienze e le lettere privilegiate fino ad allora. In concreto si intendeva dare maggiore spazio ai contenuti tecnologici. Una scuola *comprehensive* doveva provvedere alla formazione di tutti gli studenti dagli 11 ai 18 anni residenti in una certa area, a prescindere dalla abilità, dal sesso, dalla condizione sociale. Questo obiettivo si è rivelato, nel corso degli anni, impossibile da raggiungere per una serie di diffi-

coltà oggettive. I molti problemi incontrati hanno spinto le LEAs ad adottare soluzioni di compromesso: oltre a consentire il permanere, anche se ridimensionati, dei tradizionali percorsi formativi, o anche a unificare i vari tipi di scuola sotto lo stesso preside, pur continuando ad operare in edifici distaccati e distanti, tali soluzioni hanno permesso il costituirsi di due ordini di scuole comprensive, quelle di 1° livello (11/15 anni o anche 8/13, 9/13, 9/14) e quelle di 2° livello (15/18 o 16/18). La *Sixth Form*, prevista per studenti dai 16 ai 19 anni, è anch'essa un risultato della politica di unificazione: da essa si può accedere ai vari tipi di istruzione ulteriore e superiore: Università, Politecnici e altri corsi di laurea, fino ai corsi *sandwich part-time* per giovani apprendisti.

Per quanto riguarda le *certificazioni* si può ben dire che soltanto ad esse è affidato il compito di differenziare i percorsi. Il GCE (*General Certificate of Education*), viene introdotto nel 1951, consente di conseguire un certificato a due livelli: O (ordinario), a 15/16 anni; A (avanzato), due anni dopo. Quest'ultimo offre l'unica qualifica valida per l'ammissione all'università, aperta a tutti gli studenti diplomati; il CSE (*Certificate of Secondary Education*), introdotto nel 1963 ma soppresso dalla riforma dell'88, era anch'esso un esame esterno previsto come prova di preparazione per gli studenti dell'ultimo anno dell'obbligo. Parallelo, ma con un livello di valutazione più basso del precedente livello O, permetteva di accedere ad una scolarità ulteriore o alla FP. Prima della riforma dell'88 entrambi questi tipi di esami erano amministrati dai comitati regionali; le richieste di questi rappresentavano le uniche condizioni poste alla libertà degli insegnanti nel definire il programma e assicuravano il mantenimento delle tradizionali materie curriculari.

Come accennato, con l'arrivo al governo dei conservatori si è avuta una inversione di tendenza su tutti i fronti: la forzata unificazione dei percorsi è stata bruscamente interrotta; le restrizioni di spesa per l'istruzione come per gli altri servizi sociali hanno avuto come conseguenza un rigido controllo da parte del centro; con la riforma dell'88 tutti i rapporti amministrativi, finanziari e di gestione hanno subito una trasformazione e la centralizzazione è all'ordine del giorno; per la prima volta è stato imposto un *curriculum* nazionale, con una parte obbligatoria del 70% sull'orario totale, con materie fondamentali per tutti fino a 16 anni, ed è stato introdotto un sistema universale di valutazione per gli esami che gli alunni sono tenuti a sostenere a 7, 11, 14 e 16 anni; il controllo sugli esami di licenza a 16 e a 18 anni e il divieto di alternative non autorizzate hanno ridotto l'autonomia di azione finora goduta dalle scuole; con la soppressione del CSE, sostituito dal GCE di livello

O la scuola diventa più selettiva. Tutte queste novità, se riusciranno ad affermarsi nella prassi scolastica, modificheranno sostanzialmente molte peculiarità del sistema scolastico inglese e forse allora sarà possibile individuare una maggiore caratterizzazione degli stessi percorsi formativi.

All'età di 16 anni, gli studenti che non scelgono di proseguire gli studi ancora per 2 o 3 anni (*Sixth Form*), possono accedere ad un istituto di FP o avviare un rapporto di apprendistato.

Le istituzioni che assolvono un vero ruolo professionalizzante sono quelle di *Further Education*¹¹. Con corsi a tempo pieno e a tempo parziale, con frequenza mattutina o serale, con una utenza eterogenea per età e preparazione, esse assolvono una molteplicità di funzioni: soddisfano ai bisogni di *iter* formativi professionali; svolgono un compito formativo di base, parallelo alla secondaria e collegano con il livello di formazione superiore; svolgono funzione di canale formativo di terzo livello parallelo all'università. L'articolazione interna ai corsi corrisponde a quella della FP scolastica di altri paesi: oltre ai contenuti di carattere professionale viene curato l'ampliamento della formazione generale per superare la rigidità dei profili formativi e renderli idonei ad adeguarsi alla mutevolezza degli assetti socio-economici conseguenti al rapido progresso scientifico.

Al termine dei corsi vengono rilasciati titoli il cui valore dipende sia dagli studi fatti, sia dagli organismi che li convalidano. Esistono istituti autorizzati a rilasciare o a convalidare i titoli conseguiti con la frequenza ai corsi nei *colleges* i cui programmi sono stati autorizzati; i *colleges*, invece, sono abilitati a rilasciare delle semplici qualifiche professionali. Per i corsi a tempo parziale in genere è previsto il rilascio di un certificato, per quelli a tempo pieno è previsto il rilascio di un diploma.

Discussioni e critiche intorno a questo settore formativo non sono mancate nel corso della sua evoluzione, critiche provenienti da fronti opposti: da una parte coloro che giudicano troppo teorica la formazione in esso data e

¹¹ I primi tentativi di organizzare un settore di formazione con l'adattamento di apposite strutture agli studi applicati della scienza e della tecnica risalgono alla prima metà del secolo scorso, ma solo con l'*Education Act* del 1944 tale settore viene enunciato come ambito formativo diverso dalla primaria e dalla secondaria. Per lo sviluppo e i problemi connessi con la *Further Education* cfr. D.F. BRATGHELL, *The aims and organization of the Further Education*, London, Pergamon Press, 1968; una rapida sintesi su alcuni aspetti del suo sviluppo fino a metà degli anni '70 si trova in: G. TARTAGLIA *Problemi e prospettive della Further Education nell'ordinamento scolastico inglese*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 1976, n. 3, pp. 323-334; J. LYNCH, *Recent integrative trends in Further Education in England and Wales*, in «International Review of Education», 1978, n. 2, pp. 177-185. I problemi della formazione tecnica sono affrontati da W. HOERNER, *Ecole et culture...*, ed. cit., pp. 70-108.

perciò lontana dai bisogni veri della vita lavorativa, dall'altra coloro che la considerano troppo povera di contenuti conoscitivi e perciò non adatta ad affrontare le nuove professioni. Il dilemma è sempre quello di scegliere tra una maggiore polivalenza e quindi più cultura generale e professionale di base, o una maggiore professionalizzazione e quindi un orientamento più pratico e più specialistico. Al di là di questo problema che è comune a tutti i percorsi formativi con finalità professionalizzanti, non può essere ignorata l'importanza di questo settore e quale ruolo la sua crescita abbia svolto e continua a svolgere per collegare la formazione con il mondo del lavoro.

In conclusione si può affermare che nel sistema scolastico inglese, a causa di un libero accesso a quasi tutti i percorsi, per essere ammessi all'istruzione accademica o ad una determinata professione conta molto poco il tipo di scuola frequentato e gli anni di studi fatti, ma sono elementi decisivi la quantità e la qualità degli esami superati. A questi, poi, si può accedere *indipendentemente dal tipo di scuola frequentato*; per la molteplicità di combinazioni e per le possibilità di scelte individuali delle materie, gli esami, a loro volta, sono molto differenti da quelli dei normali sistemi degli altri paesi della comunità: tutti sono riferiti a singole discipline e ogni candidato ha facoltà di decidere sia per quanto riguarda il numero, sia per quanto riguarda il tipo o livello.

GRECIA: nel corso degli anni '70-'80 il sistema formativo greco è stato profondamente ristrutturato. Fino alla riforma del 1976 (legge 309)¹², sulla cui base si è organizzato il sistema formativo tuttora vigente, la caratteristica più propria di tale sistema era il forte scollamento tra formazione e realtà socio-culturale del paese, con una formazione tutta finalizzata alla celebrazione del passato e disattenta ai problemi emergenti dal mondo del lavoro. Del tutto assenti erano nella scuola i principi della moderna civiltà tecnologica e il valore del lavoro intellettuale veniva sottolineato a discapito di quello manuale. Il sistema aveva una struttura rigida e unidirezionale (elementare - ginnasio - università), di indirizzo accademico tutto incentrato sulla letteratu-

¹² Una precedente riforma del sistema formativo (1944), orientata verso una prospettiva più moderna della scuola, venne annullata in maniera violenta nel 1967 ad opera della dittatura militare; il filo interrotto fu riannodato solo nel 1974, dopo la caduta della dittatura, quando la destra trovò un accordo con la sinistra per arrivare alla riforma del 1976. In sostanza quest'ultima riforma fu realizzata ad opera di quelle stesse forze che un decennio prima l'avevano avversata, costrette, questa volta, a cercare soluzioni più adeguate per fronteggiare i problemi da allora irrisolti e resi impellenti dall'entrata della Grecia nel MEC.

ra classica, con lo scopo precipuo della preparazione degli alunni all'entrata all'università. D'altra parte le ridotte opportunità per soggetti riconosciuti *idonei* di accedere a quest'ultima (numero chiuso) e il numero crescente dei *non idonei* destinati alla produttività scatenavano un antagonismo difficile da sanare anche a causa della situazione disastrosa nel settore della formazione tecnico-professionale.

La FP era stata quasi completamente trascurata dallo Stato e il fabbisogno di forza lavoro qualificata aveva incrementato l'iniziativa privata nel settore. Il risultato era stato che la stragrande maggioranza delle scuole professionali erano private e queste erano più interessate al profitto che alla formazione. La legge 575 del 1977 sull'educazione tecnico-professionale, rappresenta un primo serio tentativo da parte dello Stato ad affrontare i problemi di questo tipo di formazione, assumendone l'onere ed estendendovi i principi in vigore nelle altre scuole statali.

La situazione attuale è molto cambiata: dopo i 6 anni di scuola elementare e tre anni di ginnasio — quest'ultimo è diventato una scuola media inferiore, indipendente dal successivo liceo e stadio terminale dell'obbligo scolastico elevato a 9 anni nel 1976 —, gli alunni possono accedere, previo certificato finale rilasciato al termine del ginnasio, alla formazione liceale. I licei sono attualmente suddivisi in 4 tipi: *generale*, *classico*, « *comprehensive* » (polivalente unico) e *tecnico-professionale*, tutti di durata triennale, quattro per alcuni licei serali frequentati da studenti lavoratori. Questa differenziazione è avvenuta a tappe.

Il *liceo generale*, riformato nel 1976, ha subito altre modifiche negli anni '80. In esso vi è un tronco comune di materie in prima e seconda classe, con qualche insegnamento specifico, mentre in terza gli alunni ricevono una istruzione di dieci ore comuni a tutti e di venti ore sulle materie articolate per indirizzo. Con la riforma del 1981 questi indirizzi da 2 passarono a 4, con differenti tipi di maturità, e in più esiste anche una opzione che permette agli alunni l'ingresso nel mondo del lavoro invece che continuare gli studi.

La legge 575 del 1977 regola, come si è già accennato, il settore dell'istruzione tecnico-professionale. Al *liceo tecnico-professionale* sono affiancate le *scuole tecniche*, (durata 2 anni); liceo e scuole tecniche diventano paralleli all'indirizzo generale e a quello politecnico che verrà istituito qualche anno dopo. Al momento esistono 12 gruppi di scuole tecniche con 455 indirizzi da cui si può accedere a tutte le professioni e mestieri. I licenziati di queste scuole possono entrare immediatamente nel mondo del lavoro o continuare i loro studi nei licei tecnici. Questi ultimi, che hanno la stessa durata e lo

stesso valore dei licei generali, comprendono ugualmente materie di cultura generale e materie specialistiche. Il primo anno è orientativo, nel secondo avviene la scelta, nel terzo si ha l'indirizzo finale che porta alla specializzazione (sono attualmente previsti 10 settori e 40 indirizzi). Conseguita la maturità gli studenti possono immettersi nel mondo del lavoro, partecipare agli esami per l'ammissione all'università, continuare gli studi nei KATEE (= Centri Superiori di Educazione Tecnico-Professionale, strutture di 3° grado ma non a livello universitario).

Negli anni '80 (1985) si consolida un altro tipo di formazione liceale, il liceo « *comprehensive* » con l'obiettivo di stabilire un raccordo tra l'istruzione generale e quella tecnico-professionale e di facilitare la partecipazione degli alunni ai processi produttivi del paese. La strutturazione del percorso formativo prevede anche qui un tronco comune di materie nel primo anno, corsi di studio nel secondo anno, branche di studi nel terzo. Al termine del percorso gli alunni possono proseguire gli studi o intraprendere una professione.

La significatività di tutti questi interventi legislativi sta, da una parte, nel fatto che lo Stato recepisce finalmente l'importanza della FP dopo averla a lungo ignorata, dall'altra, nella creazione di una struttura aperta dei vari percorsi formativi, struttura che consente tanto di immettersi nel mondo del lavoro quanto di proseguire gli studi di terzo livello, universitari e non.

IRLANDA: le innovazioni più significative nel sistema scolastico irlandese, relativamente al nostro tema, sono date dall'introduzione dell'esame intermedio (fine del primo triennio medio inferiore) per tutti i tipi di scuole e dall'esame di materie tecniche per il *Certificato di Studi del secondo triennio*. Entrambi questi esami hanno voluto mettere termine ad una situazione di svantaggio della FP che così viene riconosciuta di pari livello sociale e culturale rispetto alle scuole secondarie e nello stesso tempo hanno inteso obbligare gli studenti provenienti dalle professionali ad approfondire di più le materie tecniche rispetto a quelli provenienti dalle scuole secondarie di tipo accademico. Un altro elemento significativo è che, in seguito alla sperimentazione, sono stati sviluppati curricula alternativi con cui si cerca di collegare il mondo del lavoro con il mondo della scuola, anche se questi curricula attualmente sono seguiti soltanto da poche scuole.

Dopo sei anni di scuola di base (6-12 anni), si susseguono due cicli di scuola secondaria: il 1°, di 3 anni, è obbligatorio, il 2° di 2 anni prima del 1986, da allora è stato elevato a 3, ma il 3° anno ancora non è attivato in tutte le scuole.

La scuola secondaria si divide in 4 tipi principali: *secondaria, professionale, integrata, di comunità*¹³.

— la *secondaria*: il primo ciclo conduce ad un certificato di tipo intermedio (I.C.) con il quale si può accedere al ciclo superiore; questo prevede un esame per il certificato di licenza dopo 2 anni (L.C.) e un certificato di studi progrediti dopo 3 anni (A.C.). Il curriculum, obbligatorio per legge, comprende una lista di materie con i relativi programmi, ed è prescritto ed approvato dal Ministero; alcune materie sono obbligatorie, altre opzionali. La *secondaria* ha un indirizzo accademico e permette sia la prosecuzione degli studi, sia l'accesso al mondo del lavoro;

— la *scuola professionale*: pur avendo assunto negli ultimi anni un aspetto sempre più accademico, continua ad avere una impostazione tecnico-pratica degli studi. Con l'ampliamento del curriculum molte scuole di tipo professionale preparano, dopo 2 anni di corso, ad un esame che verte su 4 aree di studio, e dopo 3 anni ad un diploma intermedio. Le scuole vengono amministrate dai comitati per l'educazione professionale che vengono eletti dall'Autorità locali per il comprensorio, comitati controllati dal Dipartimento dell'educazione che stabilisce anche il programma di istruzione e ispeziona le scuole tramite ispettori;

— la *scuola integrata*: istituita intorno al 1960, ha un indirizzo sia culturale sia tecnico pratico e lo scopo di conciliare, negli studenti, un'educazione di tipo accademico con una di ispirazione tecnica. Un corso di 3 anni conduce al certificato intermedio, un successivo corso di 2/3 anni porta al certificato di licenza. Ne esistono solo 15 e non si prevede la costituzione di altre scuole di questo tipo;

— le *scuole di comunità*: rappresentano un ulteriore sviluppo delle scuole comprensive integrate e sono nate dalla unione di scuole secondarie e scuole professionali esistenti nella stessa zona. L'idea base è quella di provvedere, in un'unica struttura, all'istruzione secondaria dei ragazzi e nello stesso

¹³ Una presentazione storica del sistema scolastico irlandese è offerta da J. COOLAHAN, *Irish education. Its history and structure*, Dublin, Institute of Public Administration, 1983. Per quanto riguarda la FP tre sono i principali punti di riferimento: la creazione di un dipartimento dell'educazione tecnica e agricola nel 1899; il Vocational Education Act del 1930, dopo che l'istruzione professionale era passata sotto l'egida del Dipartimento dell'educazione, costituitosi nel 1924 subito dopo l'indipendenza nazionale; la politica degli anni 60 con cui lo Stato comincia sotto varie forme a svolgere un ruolo dinamico e attivo nel settore. Le novità più vistose, nella legge del 1930, furono l'istituzione di un sistema di educazione continua per i ragazzi tra i 14 e i 16 anni e la costituzione di Comitati locali per l'amministrazione della FP, comitati di cui faceva parte un funzionario esecutivo principale che preparava i programmi per la propria area e la politica per realizzarli. Tra gli interventi più significativi dagli anni 60 ci sono l'istituzione delle scuole integrate e l'introduzione di un certificato intermedio comune a tutte le scuole di secondo livello.

tempo di offrire corsi per l'educazione degli adulti e progetti di sviluppo per la comunità. Esistono, però, anche scuole di comunità di più recente istituzione che non sono il risultato della fusione suddetta, ma semplicemente aperte alla comunità. Le scuole della comunità sono circa 50 e sono diventate centri per le attività comunitarie.

LUSSEMBURGO: con la sua posizione geografica incuneata fra la Lorena francese, la Renania tedesca e le Ardenne belghe, questo piccolo Stato, da sempre crocivia di traffici, riflette una duplice anima culturale, quella francese dominante in un certo senso nelle classi alte, e quella germanica a cui lo lega il dialetto ancor oggi parlato da contadini e da artigiani. Anche la tradizione scolastica risente di questo duplice influsso e, pur non presentando peculiarità originali, mostra di operare una mediazione costante utilizzando e adattando le esperienze nuove dei paesi confinanti.

La legge 13 aprile 1979 ha modificato la struttura dell'insegnamento secondario. Dopo 6 anni di scuola di base agli alunni si aprono tre possibilità formative rappresentate dal *liceo classico e moderno*, dal *liceo tecnico*, dall'*insegnamento complementare*.

1. il *liceo classico e moderno* dura 7 anni e, come ovunque, ha lo scopo precipuo di preparare gli alunni agli studi superiori di livello universitario. Vi si accede dopo i 6 anni di scuola di base e dopo aver superato un esame di ammissione. E' diviso in due cicli, rispettivamente di 3 (classe 7,6,5) e di 4 anni (classe 4,3,2,1). La classe 7 è un anno di orientamento, mentre all'ingresso nella classe 6 l'alunno è tenuto a optare per l'insegnamento classico e per quello moderno, con un programma di base, però, che è comune. A partire dalla classe 4 di entrambi gli insegnamenti gli alunni possono scegliere uno dei sei indirizzi offerti, con una combinazione di discipline obbligatorie e opzionali. I programmi di studio delle singole materie sono quasi identici in entrambi i rami. Il ciclo di studio della secondaria si chiude con una esame finale per il conseguimento del diploma che, oltre al diritto di accesso all'università, consente anche di intraprendere la carriera media nell'amministrazione statale, comunale o privata per quegli alunni che intendono lavorare;

2. il *liceo tecnico*: con la legge 21 maggio 1979 l'insegnamento medio, tecnico e professionale, è stato trasformato in insegnamento secondario tecnico, denominato *liceo tecnico*. I vecchi regimi sono stati sostituiti negli anni scolastici immediatamente successivi e oggi questo settore si presenta estremamente complesso e articolato. Secondo il nuovo regolamento si può acce-

dere al liceo tecnico dopo la sesta classe elementare e previo superamento di un esame. Il liceo si suddivide in:

— *1° ciclo di osservazione e di orientamento* (classi 7,8,9): la classe iniziale è di osservazione; in essa gli alunni vengono suddivisi nei rami di insegnamento e per quello A (che comprende francese, tedesco e matematica) su due o tre livelli distinti nei quali si svolge lo stesso programma di base, ma con un diverso grado di difficoltà. Sono previsti passaggi da un livello all'altro durante e a fine corso, secondo il rendimento. Nell'ottava classe, oltre all'insegnamento per livelli, gli alunni sono ripartiti in due sezioni distinte in base ai risultati avuti in settimana; nella nona, poi, le sezioni diventano tre e il programma comporta delle opzioni che permettono agli alunni di scegliere l'indirizzo del successivo ciclo. Nella sezione *seconda* e soprattutto nella *terza* i corsi ad opzione e i rami di indirizzi consentono all'alunno di prendere contatto con il mondo del lavoro e di scegliere la formazione scolastica e professionale più congeniale. Questo ciclo si conclude con il rilascio di un certificato attestante l'assolvimento dell'obbligo e, se ha superato la nona, la riuscita del ciclo. La classe nona è molto importante nell'economia delle opportunità, perché permette di iscriversi al ciclo medio, suddiviso in ciclo tecnico e ciclo professionale. La sezione *terza* della classe nona delimita l'accesso solo ad un certo numero di formazioni professionali, quelle, cioè, che hanno carattere più pratico. Il superamento della classe nona è indispensabile anche per accedere al corso di FP che conduce al CAPT (apprendistato), un corso a cui in tutti gli altri paesi della Comunità è sufficiente l'età per accederci;

— *ciclo medio*: comprende un regime tecnico e uno professionale. Quello tecnico, di 2 anni, mira essenzialmente al proseguimento degli studi nel ciclo superiore; il regime professionale comprende 3 anni e porta all'ottenimento di un certificato di attitudine professionale. La diversità fra i due è che in quello tecnico si dà una importanza maggiore alle conoscenze teoriche, in quello professionale, invece, ad una formazione pratica, artigianale. Nel primo la formazione si svolge totalmente a scuola; alla fine del ciclo medio coloro che vogliono avviarsi alla vita professionale possono inserirsi nel regime di studi professionali che comporta una formazione pratica di un anno. Per accedere al ciclo superiore occorre invece un esame. Il regime professionale, invece, è composto da sezioni concomitanti e da sezioni miste. Le sezioni concomitanti prevedono almeno 3 anni di corsi concomitanti (formazione scolastica e formazione in impresa); le sezioni miste adottano moduli diversi, sempre strutturati, però, in un periodo tutto speso a

scuola seguiti da periodi concomitanti, di lunghezza variabile a secondo dei tipi di formazione. L'apprendimento teorico in tali percorsi finisce con l'undicesimo anno, quello pratico con il dodicesimo. A certe condizioni è possibile accedere, alla fine dell'undicesimo anno, al ciclo superiore dell'istruzione tecnica;

— *ciclo superiore* (classi 12 e 13): è finalizzato al conseguimento di un certificato di fine studi secondari tecnici o al diploma di tecnico, entrambi validi per accedere alle carriere medie delle imprese private e delle amministrazioni pubbliche e a proseguire gli studi di 3° livello;

3. *insegnamento complementare*: il Lussemburgo è l'unico paese della Comunità che ha conservato un insegnamento complementare. Di durata triennale, il suo scopo è la preparazione o all'ammissione ad un liceo tecnico o alla professione. La classe settima può essere preparatoria al liceo tecnico: gli alunni che hanno frequentato questa classe e hanno ottenuto risultati che corrispondono a certi criteri, possono essere ammessi a frequentare una ottava classe tecnica senza esame di ammissione, in caso contrario sono ammessi in settima tecnica. Nell'ottava classe il programma comprende anche un corso detto di avviamento alla vita professionale e sociale. Al termine di questa classe i responsabili scolastici decidono se l'alunno può essere ammesso alla classe nona, sezione *terza*, del liceo tecnico; se questa ammissione non è possibile, continua i suoi studi in classe nona complementare.

OLANDA: paese di lunga tradizione democratica riflette questa situazione nella cultura e nella solida struttura di educazione e di formazione in ogni ordine e grado. Lo Stato ha mostrato sempre molta attenzione nel porre in atto strategie intese a garantire l'istruzione di tutti i cittadini (uguaglianza giuridica fra scuola pubblica e scuola privata) e a combattere il disadattamento proveniente da condizioni di disagio sociale.

Il sistema scolastico olandese¹⁴, avendo unito la materna e la elementare, ha una scuola primaria di 8 anni (4-12 anni), dopo la quale si aprono varie forme di insegnamento secondario e professionale, di diversa durata e finalità. L'insegnamento professionale, regolamentato dalla legge sull'apprendistato (1968) e da quella sull'istruzione professionale (1986), oltre ad avere una legislazione propria ha anche una struttura distinta dalla secondaria pro-

¹⁴ Una breve presentazione del sistema formativo olandese si trova in: P. DALESSANDRO, *I Paesi Bassi: l'istruzione nel contesto economico e sociale*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 1983, n. 6, pp. 709-721.

priamente detta e offre un ampio ventaglio di corsi per le varie esigenze professionali. L'attuale sistema prevede:

— *l'insegnamento pre-universitario* (VWO), di 6 anni, suddiviso in ginnasio, ateneo e liceo, di indirizzo classico il primo, moderno il secondo e una combinazione tra i due indirizzi il terzo. Dopo il sesto o il quinto anno tutti gli indirizzi vengono divisi in due sezioni. L'esame finale comprende 7 materie, di cui 5 obbligatorie e 2 opzionali; l'esito favorevole dà accesso all'università;

— *l'insegnamento generale secondario superiore* (HAVO), di 5 anni, diviso in due livelli, completa l'istruzione obbligatoria e con il diploma, che vi si può conseguire, si può accedere all'istruzione professionale superiore (HBO), di terzo livello;

— *l'insegnamento generale secondario medio* (MAVO), di 4 anni. Al termine si può conseguire il diploma di licenza che consente di accedere al 4° anno di insegnamento generale secondario superiore o al corso di insegnamento secondario professionale di 2° ciclo;

— *l'insegnamento secondario generale elementare* (LAVO), della durata di 2 anni, un percorso, però, che attualmente sta perdendo importanza;

— *l'insegnamento professionale*, di 1° (IBO) e di 2° ciclo (MBO). Il 1° ciclo è la continuazione dell'insegnamento di base, dura 4 anni e comprende materie sia generali sia professionali, diviso in più tipi di insegnamento. Il 2° ciclo ha una durata variabile, secondo l'orientamento scelto, da 2 a 4 anni al massimo e si suddivide a sua volta in vari tipi;

— *l'apprendistato*, formazione professionale riconosciuta a livello nazionale con una legge del 1968, con la formula di 3 o 4 giorni in azienda, il resto a scuola. Il corso prevede due fasi, una elementare (2/3 anni) e uno stadio avanzato (2/3 anni). Questi corsi sono essenzialmente accessibili ai titolari dell'insegnamento secondario di 1° ciclo;

— *l'insegnamento professionale corto del secondo ciclo* (KMBO), con programmi molto vari, per i giovani dai 16 ai 18 anni; prepara sia al lavoro, sia alla continuazione degli studi. Si svolge tanto a tempo pieno quanto a tempo parziale.

PORTOGALLO: con la fine pacifica della dittatura (1974) e la fine dell'impero africano (Angola e Mozambico) il paese ha avviato iniziative coraggiose in campo politico-culturale e ha imboccato la strada dell'innovazione in campo educativo. La costituzione del 1976 dà i principi per una politica scolastica democratica e gli sforzi per l'inserimento nell'Europa Comunitaria

portano i responsabili a guardare con vivo interesse all'istruzione tecnico-professionale¹⁵.

Con la legge 14 ottobre 1986 l'obbligo scolastico passa da 6 a 9 anni (tale norma comincia ad andare ad effetto con gli alunni iscritti al primo anno dell'insegnamento di base nell'anno scolastico 1987-88), ed è diviso in 3 cicli sequenziali rispettivamente di 4, 2 e 3 anni. Nel 3° ciclo, unificato dall'anno scolastico 1975-76, la formazione ha un orientamento differenziato nelle diverse aree. Al termine di questo ciclo allo studente è rilasciato un diploma che gli permetterà sia il proseguimento degli studi, sia l'inserimento nella vita professionale, sia di accedere ad una formazione ulteriore.

L'insegnamento secondario, di durata triennale, ha modalità differenziate in rapporto all'indirizzo prescelto. Il 1° e il 2° anno di questo ciclo sono nati dall'unificazione, avvenuta nel 1978, delle due forme allora esistenti, licei e scuole tecniche. Sono previsti 3 indirizzi:

1. quello orientato agli studi universitari;
2. quello orientato agli studi superiori tecnologici;
3. quello orientato all'inserimento nel mondo.

I primi due indirizzi fanno riferimento a corsi complementari che consentono la frequenza a 5 aree di studi (scienze naturali, studi scientifici e tecnologici, economici e sociali, umanistici, arti visive). Le varie opzioni ai corsi complementari forniscono una formazione preprofessionalizzante che permette l'ingresso anche nel mondo del lavoro. La particolarità delle aree suindicate è che tutte e cinque prevedono una formazione generale, una formazione specifica e una FP. I corsi complementari sono costituiti da aree di studio con un gruppo comune di materie di formazione generale; ciascuna area, inoltre, è caratterizzata da una componente di formazione scientifica, con 3 discipline obbligatorie e una opzionale, e da una componente di FP che comprende fino a 4 discipline organizzate secondo il settore professionale prescelto e/o gli studi successivi. L'anno terminale del corso, il *dodicesimo*, introdotto di recente, è quello che determina la prosecuzione degli studi o l'immissione nel mondo del lavoro. Un esame finale conclude questi studi e consente l'acquisizione del diploma. La logica di tale articolazione è chiara: inserire qualche elemento di professionalizzazione nella scuola di carattere generale e innalzare il livello di quella tecnica.

I *corsi tecnico-professionali* sono stati avviati, in via sperimentale, nel

¹⁵ Sul sistema formativo portoghese cfr. M. SILVA - J. TAMEN, *Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Fundacao Calouste Gulbenkian, 1981.

1983-84 per gli esiti insoddisfacenti nella via professionalizzante negli indirizzi precedenti, con l'obiettivo di fornire una FP di livello intermedio, per sbocchi occupazionali sia al 2° sia al 3° anno. Durante e dopo il percorso formativo sono previsti degli stages per permettere agli studenti di acquisire esperienze di lavoro. Questi corsi, organizzati secondo le modalità di quelli complementari precedenti, sviluppano in particolare la componente professionale con la possibilità di tirocinio o post-scolare o incluso nel periodo della scolarità. Rilasciano sia un certificato di fine studi secondari che permette il proseguimento degli studi, sia un diploma tecnico-professionale che permette l'inserimento nel mondo del lavoro.

Nello stesso anno, inoltre, fu creata la *scuola tecnico-professionale* a livello di scuola secondaria complementare, della durata di un anno scolastico, integrato con un tirocinio professionale di 6 mesi. I diplomati di questa scuola possono accedere ai corsi serali, della durata di tre anni, qualora intendano completare la formazione generale e tecnico-professionale e conseguire un diploma di conseguimento degli studi secondari, con diritto di accesso agli studi superiori.

SPAGNA: ancor prima della morte di Franco (1975) e del ritorno alla democrazia la Spagna si è data una legge organica sull'istruzione — la «Ley general de Educacion» (1970) —, che ha messo le premesse in senso democratico alla formazione di base¹⁶. Ulteriori interventi legislativi, soprattutto la «legge organica sul diritto all'educazione» (LODE), del 3 luglio 1983 e quella attualmente in discussione sull'ordinamento del sistema educativo, costituiscono i punti più avanzati di impegno strategico nell'ambito delle politiche scolastiche.

La legge del '70 ha riformato la formazione di base, quella in discussione; oltre a portare l'obbligo fino a 16 anni, mira ad una ulteriore unificazione dei percorsi a livello secondario superiore. La situazione attuale è un insegnamento secondario che, dopo 8 anni di obbligo (dai 6 ai 14 anni), viene offerto sotto duplice forma, il bachillerato o liceo e la FP. Vi è, infine, un terzo tipo di istruzione, in fase di sperimentazione, che tenta di fondere in un'unico percorso le due forme precedenti.

Nell'ultimo anno dell'obbligo ad ogni alunno sono formulate proposte di orientamento educativo e professionale per il suo indirizzo futuro. Se i risultati

¹⁶ Sullo sviluppo del sistema formativo nel XX secolo cfr. A. LEONARDUZZI, *Scuole e società in Spagna dalla seconda Repubblica alla Costituzione del 1978*, Udine, Chiandetti, 1984.

sono positivi, l'alunno consegue il diploma di graduato a conclusione dell'obbligo scolastico e può scegliere tra il liceo e la FP; se i risultati non sono stati soddisfacenti ottiene un certificato di scolarità e può accedere solo alla FP.

La *formazione liceale* avviene negli istituti di bachillerato. Gli studi sono strutturati in due cicli sequenziali, il Bachillerato Unificato Polivalente (BUP), di 3 anni, e il Corso di orientamento Universitario (COU), di un anno.

Il BUP dà una formazione generale con un 1° anno di materie tutte obbligatorie, un 2° anno con alcune materie tecnico-professionali di cui l'alunno è obbligato a sceglierne una, e un 3° anno con due indirizzi, uno umanistico e uno scientifico. Il diploma rilasciato alla fine del 3° anno consente l'accesso al COU o alla FP di 2° livello. Il COU è un ciclo coordinato dall'Università ed ha lo scopo di preparare gli alunni ad un migliore inserimento nella formazione universitaria. Comprende materie comuni e materie di indirizzo.

La FP è impartita negli istituti tecnici ed è di 1° e di 2° livello, di due anni ciascuno, più un anno opzionale di specializzazione da aggiungere al 2° livello. Sono previsti vari indirizzi di specializzazione e l'approfondimento di ognuno varia dal 1° al 2° livello.

Nel 1° livello vi sono 3 aree curriculari di studio, quella formativa comune (360 ore annuali), quella di scienze applicate (180 ore annuali), quella tecnico-pratica (540 ore annuali per corso). E' prevista la pratica professionale presso le ditte convenzionate; alla fine si può ottenere il diploma di tecnico ausiliare che permette l'immediato inserimento nel mondo del lavoro. Per proseguire gli studi nella FP di 2° livello è necessario in corso di adattamento di un anno che comporta uno studio approfondito delle aree curriculari suddette.

Alla FP di 2° livello vi può accedere anche l'alunno che ha frequentato i primi tre anni di liceo. La formazione di tre anni apre il campo alle diverse specializzazioni. Con il diploma che rilascia si può accedere al corso di orientamento universitario (COU), oppure direttamente alla scuola universitaria della stessa specialità la cui durata è di 3 anni.

In circa 100 centri scolastici sono stati unificati, in via sperimentale, gli studi liceali e quelli professionali. Il primo ciclo diverrà obbligatorio appena sarà varata la legge di riforma in cui è previsto l'obbligo fino a 16 anni. Anche qui sono previsti 2 cicli di due anni ciascuno.

La filosofia che è alla base di tale politica è, come si è detto, quella di una ulteriore unificazione dei percorsi formativi estesa fino al livello secondario superiore.

Nota conclusiva

Da quanto si è potuto evidenziare nelle pagine precedenti mi sembra risultino sufficientemente fondate le affermazioni fatte in premessa circa le linee di tendenza delle politiche scolastiche. In tutti i paesi si è avuto il prolungamento della scolarità di base, ovunque si è trovato il modo di ritardare la scelta definitiva di indirizzo e di rendere più flessibili i percorsi; i governi hanno legiferato a più riprese sulla FP scolastica ed extrascolastica, ipotizzando nuovi tipi di raccordo tra formazione di base e formazione ulteriore, tra formazione in strutture scolastiche e formazione in contesto lavorativo.

Le indicazioni, che dall'analisi si possono ricavare, aiutano non soltanto a leggere le trasformazioni avvenute, ma anche a guardare in prospettiva alle possibilità reali di dare risposta alle nuove domande formative. Un dato evidente che la comparazione offre è che di fronte a richieste abbastanza uniformi non tutti i sistemi hanno consentito identiche soluzioni, perché sulle scelte pesano la presenza o assenza di tradizioni, la cultura su cui esse poggiano, le resistenze dei soggetti impegnati nei processi formativi, i vincoli posti dalle istituzioni stesse. Da qui l'importanza di prestare la dovuta attenzione tanto ai dati acquisiti dall'esperienza passata, quanto alle nuove sensibilità maturate, da cui comunque occorre partire per progettare le politiche formative future che si presentano sempre più complesse.

Non vi è dubbio che l'attuale fase di ripensamento non può essere letta come pura e semplice restaurazione. Le grandi battaglie ideali del recente passato, pur se in qualche aspetto confuse e mistificatorie, hanno fatto maturare la coscienza di una maggiore giustizia ed uguaglianza da raggiungere anche attraverso l'azione educativa delle nuove generazioni. L'esperienza, tuttavia, ha dimostrato che per puntare a tale traguardo non giova il livellamento forzato e l'uniformità irrispettosa delle potenzialità e delle attitudini di ciascun soggetto. Ciò ha imposto una inversione di tendenza che ha portato ad abbandonare l'eccessivo peso assegnato alla unificazione delle strutture e a guardare con maggiore interesse alla qualità dell'insegnamento. Su questa istanza di fondo si stanno impegnando i responsabili delle politiche formative, sebbene il concetto di qualità necessiti di approfondimenti e, direi, soprattutto di finalizzazione. I punti di maggiore interesse su cui si concentra l'attenzione al momento, punti che sono qualificanti per il nostro discorso, sono:

— bisogno di arricchire di contenuti culturali più solidi e di prepara-

zione di base più elevata i percorsi formativi, ancora troppo dominati da richieste di ordine pratico;

— necessità di approntare offerte formative adeguate alle possibilità e ai bisogni di ciascuno, rispettando la diversità e individuando percorsi formativi differenziati ed alternativi;

— urgenza di sviluppare un'offerta formativa ricca e articolata, anche al di fuori dei tradizionali canali istituzionali, per rispondere ai bisogni individuali e alle richieste della vita sociale e produttiva;

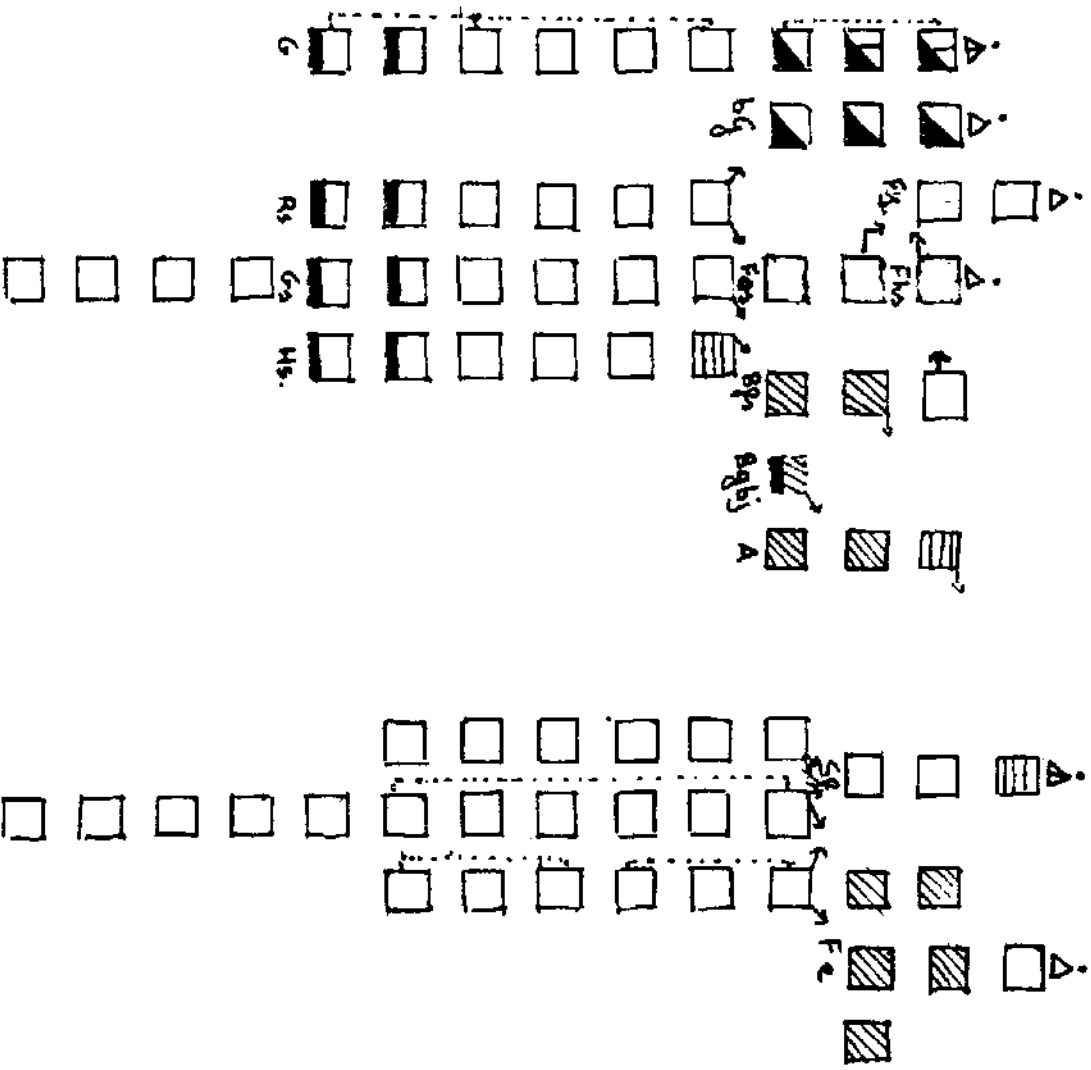
— sforzo di coniugare, all'interno di ciascun percorso, una finalità culturale ed una finalità professionalizzante della formazione per avvicinare la scuola alla vita e la vita alla scuola;

— rispetto degli stili di apprendimento e valorizzazione delle potenzialità ad essi propria.

Il dibattito pedagogico attuale sta riscoprendo aspetti che per qualche tempo sono stati accantonati, perché considerati obsoleti. Ma l'insegnamento che dalla lettura comparata dei sistemi formativi ci viene è che tali aspetti vanno recuperati in maniera non generica e avulsa dai contesti concreti di riferimento, arricchiti di tutte le nuove istanze che i mutamenti hanno fatto nascere, sempre rapportati, però, alle possibilità reali e alle condizioni oggettive, che soltanto possono garantire risultati soddisfacenti.

GERMANIA FEDERALE

GRAN BRETAGNA



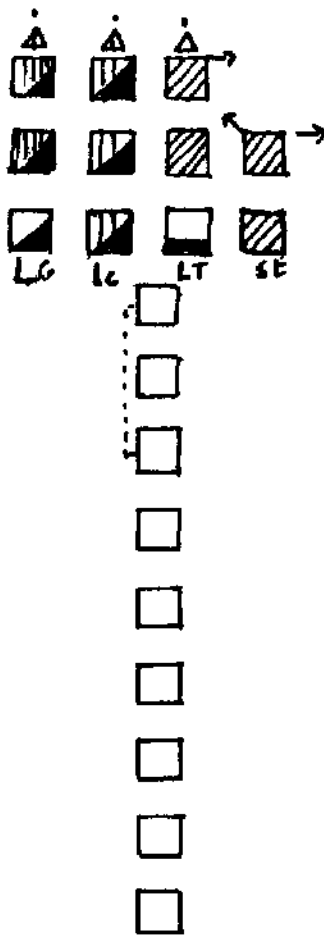
suddivisione in corsi fondamentali e corsi di approfondimento

Sg = Sixth form
 Fe = Further Education

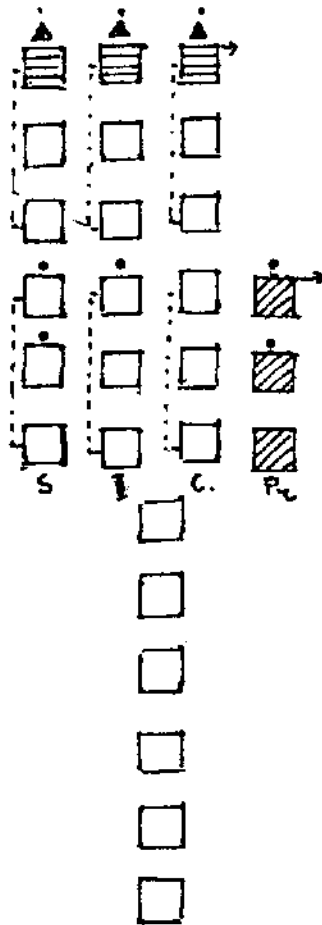
Legenda

- accesso alle istituzioni di 3° livello non universitario
- classi facoltative
- accesso a tutte le istituzioni di 3° livello
- area comune e indirizzo
- esami
- classi divise in sezioni con differenti livelli
- classi di orientamento
- indirizzo professionale

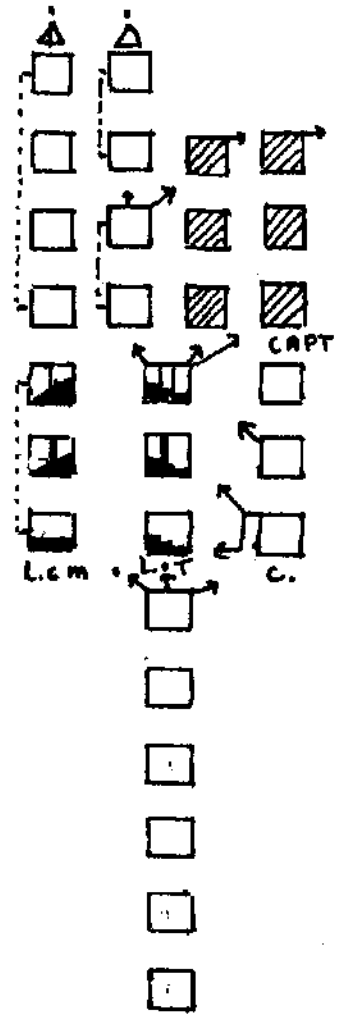
GRECIA




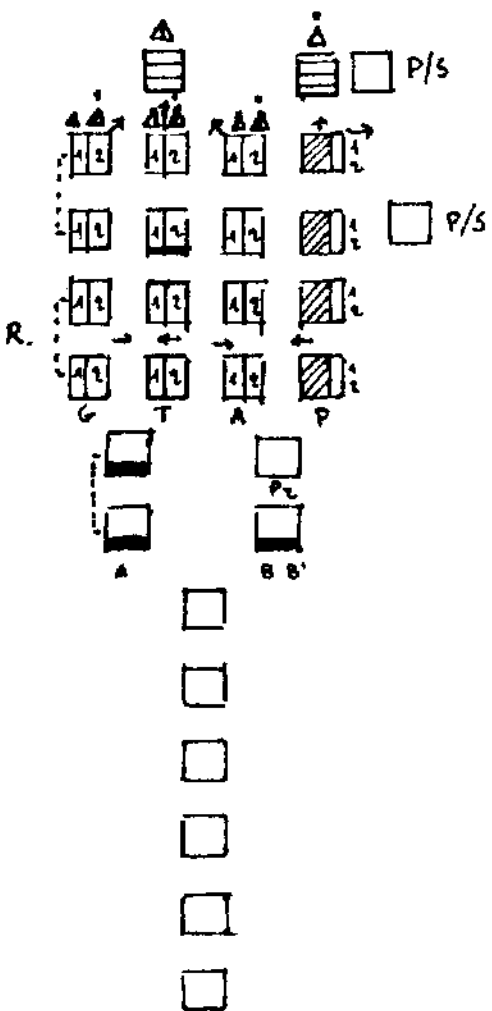
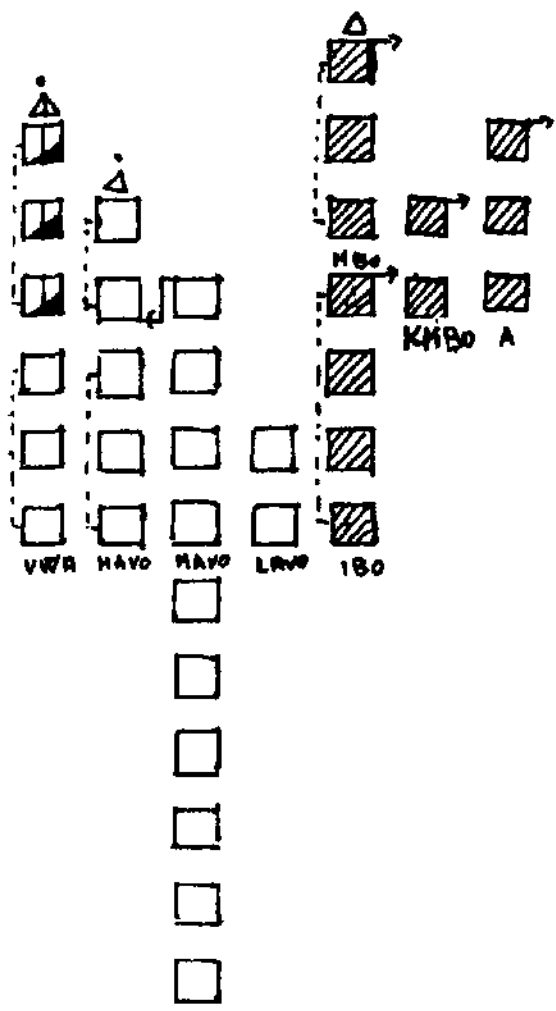
IRLANDA




LUSSEMBURGO

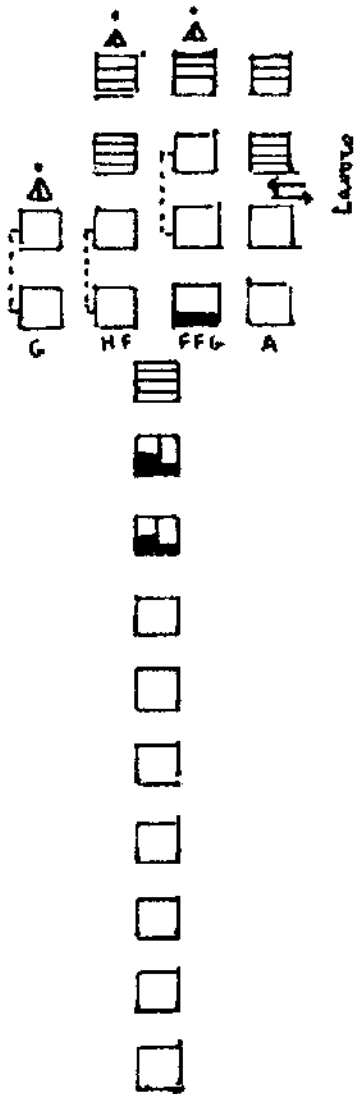


 liceo con più indirizzi interni

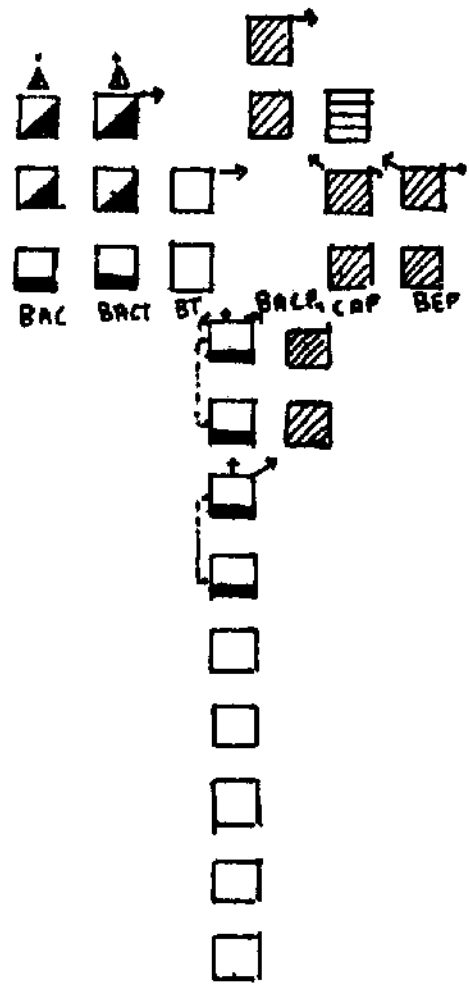



- R. possibilità di riorientamento
classi di transizione o di qualificazione
- P/S Perfezionamento e/o specializzazione
-  classi professionali di transizione e di qualificazione

DANIMARCA

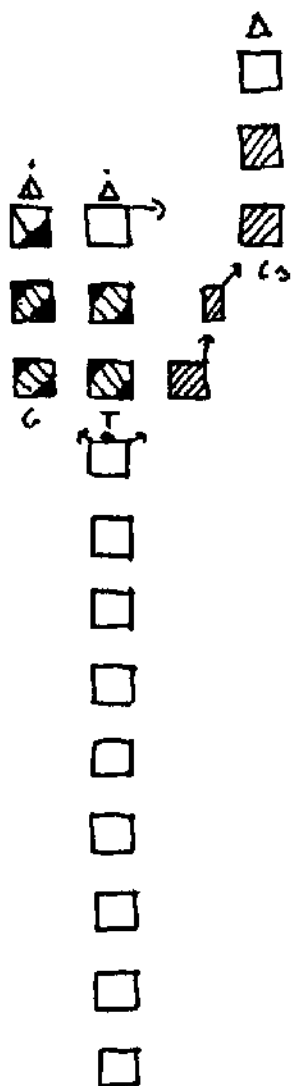


FRANCIA

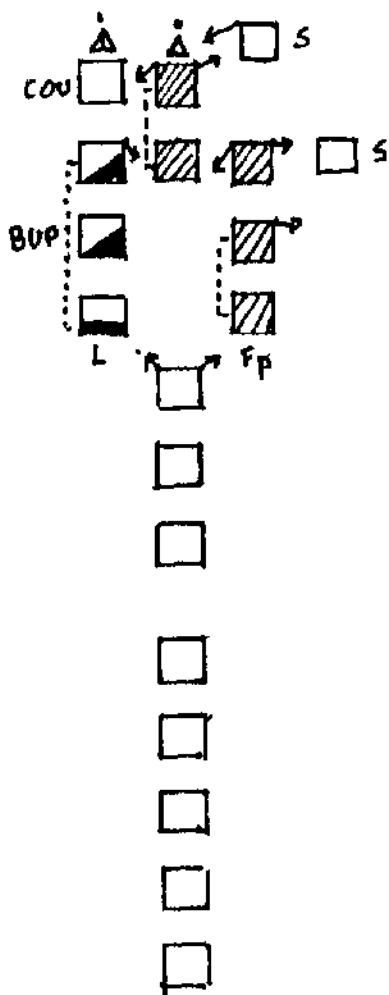



 classi con corsi di base e corsi avanzati


PORTOGALLO



SPAGNA



 aree di studio con prevista formazione generale, specifica e professionale

 anno di determinazione

La Formazione Professionale in Spagna (1970-1989) e la risposta dei salesiani

José Edgar Zegarra Pinto

L'articolo* è distribuito in 5 sezioni: la prima esamina la Formazione Professionale nel quadro della Legge Generale di Educazione approvata nel 1970; la seconda descrive l'evoluzione del sistema economico, sociale, politico e formativo della Spagna dopo la morte di Franco; la terza presenta il Progetto generale di Riforma dell'Istruzione del 1989 con particolare riferimento alla Formazione Professionale (= FP); la quarta tenta di delineare l'azione dei Salesiani nel ventennio considerato; la quinta, infine, offre delle conclusioni generali.

1. La FP nella Legge Generale di Educazione del 1970

L'esigenza di una legge organica che unificasse il sistema scolastico spagnolo, portò nel 1970 al Progetto approvato dalle Corti come Legge Generale di Educazione (= LGE)¹. Il testo prevedeva che la nuova struttura for-

* L'articolo costituisce una sintesi della tesi di Licenza sostenuta da José Edgar Zegarra Pinto presso l'Università Salesiana di Roma nel febbraio 1990. L'adattamento in traduzione italiana è stato curato da Rosetta Mastantuono Pastoretto e rivisto da Guglielmo Malizia.

¹ Legge Generale di Educazione e Finanziamento della Riforma Educativa (LGE), n. 14/1970 (4 agosto), Boletín Oficial del Estado (BOE), 6 agosto 1970. Cfr. J. FERNÁNDEZ CANTOS - J. CARRASCO, *Leg-*

mativa fosse organizzata e si sviluppasse secondo vari livelli (Cfr. grafico I). Il primo era l'Educazione prescolastica, che andava dai due ai cinque anni; seguiva l'Educazione Generale di Base (EGB) che era obbligatoria e gratuita e durava otto anni. Al termine o si passava alla FP di primo grado (FP1) o si proseguivano gli studi nel Baccellierato Unificato e Polivalente (BUP) che abbracciava tre anni, dai 14 ai 16.

Si potevano fare due scelte: o si entrava nel mondo del lavoro previo un corso di Formazione Professionale di Secondo Grado (FP2) o si continuava con il corso di Orientamento Universitario (COU)². A sua volta l'Istruzione Universitaria era articolata in tre cicli: di tre anni, due e due rispettivamente³.

Secondo la LGE la FP aveva come *finalità specifica*: mettere in grado l'alunno di esercitare la professione scelta, continuando a perseguire la propria formazione integrale. La sua organizzazione era in stretta relazione con il mondo della produzione e del lavoro⁴. L'alunno perciò doveva essere preparato nelle tecniche specifiche delle varie professioni, entro però le mete comuni a tutti i livelli dell'educazione (formazione umana integrale, acquisizione di tecniche di studio, lavoro e attività professionale) e nel quadro dello sviluppo sociale, culturale, scientifico ed economico del Paese⁵.

La FP era strutturata in tre articolazioni:

a) la FP di primo grado (FP1): si entrava nella FP1 dopo aver completato la EGB; era obbligatoria e gratuita e il limite massimo di durata era di due anni;

b) la FP di secondo grado (FP2): la FP2 era accessibile agli studenti che avevano conseguito il Baccellierato e a coloro che avevano concluso la FP1. Questo grado consentiva l'ammissione al COU. Il titolo di FP2 e di FP1 abilitava rispettivamente all'esercizio dell'insegnamento di primo e secondo grado; e con i corsi negli Istituti di Scienze dell'Educazione si poteva entrare a far parte dei corpi accademici dei cattedratici e dei professori aggregati di FP⁶.

general de Educación, Sigueme, Salamanca, 1971, 29. Nel testo si seguiranno gli articoli della LGE ed i commenti contenuti nell'opera appena citata.

² Cfr. LGE, 21, 29.

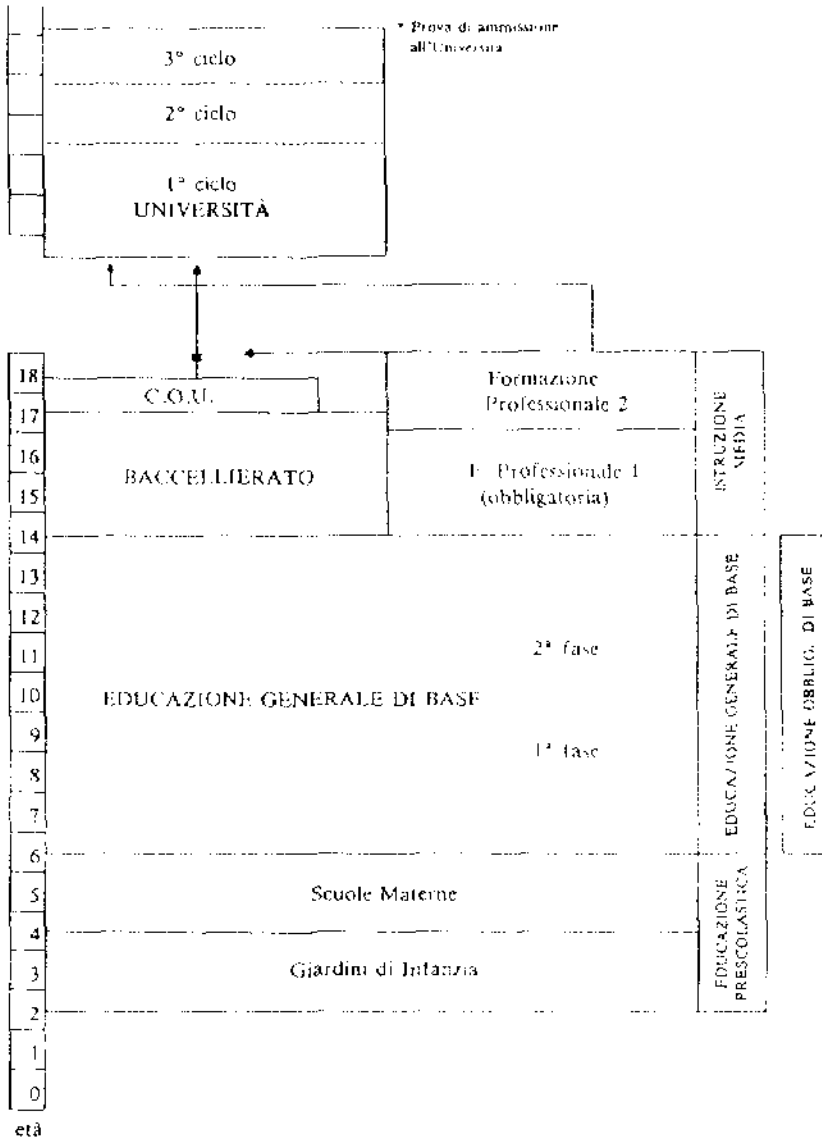
³ Cfr. LGE, 31.

⁴ Cfr. LGE, 40, 1. Il testo di legge parla di professione scelta, per spiegare chiaramente che al primo posto va situata la scelta personale e solo successivamente vengono le necessità della società, delle future professioni, dell'emigrazione. Cfr. J. FERNANDEZ CANTOS - J. CARRASCO, *Ley general...*, 212.

⁵ Cfr. LGE, 1, 1-2.

⁶ Cfr. LGE, 121.

GRAFICO I - SISTEMA EDUCATIVO 1970



Fonte: G. PEREZ SERRANO

c) la FP di terzo grado (FP3): la FP3 era aperta a tre tipi di alunni: i graduati universitari di primo ciclo; coloro che avevano compiuto gli studi in una facoltà, scuola tecnica superiore o scuola univesitaria; e coloro che provenivano dalla FP2 e che avevano seguito gli insegnamenti complementari. La sua durata era di tre anni minimo.

Passando a descrivere le *caratteristiche* principali della FP, emerge, da quanto detto, come la struttura facilitasse la transizione al mondo del lavoro, oltre a consentire il rientro nell'università. L'inserzione della FP nel sistema educativo era evidente, dal momento che la formazione a tutti i livelli era contemporaneamente generale e preprofessionale.

Una FP preoccupata di dare una preparazione esclusivamente professionale non era adeguata alle esigenze del mondo produttivo; infatti coloro che entrano nel mercato del lavoro abbisognano di una formazione più ampia non solo per assicurarsi lo sviluppo globale delle proprie attitudini, ma anche per riuscire ad adeguarsi al cambio tecnologico e scientifico. Da qui nasceva il concetto di una FP che, a tutti i livelli, potesse coniugare una robusta formazione culturale di base con una specializzazione corrispondente alle nuove organizzazioni e ai nuovi metodi di lavoro. Si lasciava da parte il concetto di FP come addestramento e si prestava attenzione alla formazione per le professioni di qualsivoglia settore della produzione e di ogni livello di specializzazione⁷.

La FP esigeva dunque programmi caratterizzati da obiettività, realismo, efficacia e flessibilità, sia per quanto riguardava la formazione sistematica sia per la preparazione non-sistematica⁸. Si trattava quindi di dare alla FP il posto che le spettava, dato che tutti avevano bisogno della FP ed essa doveva integrarsi in tutti i livelli educativi e non costituire più, come in precedenza, un sistema parallelo e al quale accedevano generalmente i meno abbienti⁹. Infatti la LGE stabiliva che le imprese dovessero richiedere, assumendo i propri lavoratori, il possesso di uno dei gradi della FP e facilitare loro l'accesso ai corsi di perfezionamento¹⁰.

Sul piano *gestionale* i centri di FP consentivano all'iniziativa non statale un ampio margine di autonomia. Gli enti pubblici e privati potevano avere

⁷ Cfr. J. OCANA, «Salidas profesionales en la nueva ley general de la educación», in *Técnica de Apostolado*, 1974, 124, 58.

⁸ Cfr. J. HERMIDA LOPEZ, «Planes y programas de formación profesional», in *Revista de Educación*, 1970, 207-208, 34-35.

⁹ Cfr. J. FERNÁNDEZ CANTOS, *Ley general...* 209-210.

¹⁰ Cfr. LGE, 89, 7.

centri propri o in concentrazione con il Ministero di Educazione e Scienza (= MEC)¹¹.

Per quanto riguarda il corpo *docente* erano previste diverse ipotesi: per insegnare la FP1 si richiedeva il titolo di FP2; nella FP2 a sua volta si esigeva un diploma, architetto o ingegnere a seconda della specializzazione e nella FP3 la licenza di architetto o ingegnere, oltre al certificato di specializzazione¹².

A questo punto vanno segnalate alcune considerazioni di grande portata sociale contenute nella legge, che hanno influito anche sulla FP in quanto integrata nel sistema formativo. La prima era costituita dalla universalizzazione della EGB, dalla sua obbligatorietà e dalla sua gratuità. Altri elementi significativi erano: il perseguimento della uguaglianza delle opportunità, l'introduzione sia del BUP unificato e polivalente, tendenzialmente aperto a tutti e gratuito, sia del primo ciclo dell'istruzione superiore, la flessibilità dei piani di studio, la mobilità da un livello all'altro, l'educazione permanente e la possibilità di riqualificazione e di riconversione.

Passando agli aspetti *pedagogici* della FP, il più importante era senz'altro la concezione sistemica, per cui tutti i livelli, cicli, gradi e modalità dell'insegnamento erano in relazione fra loro. Ne conseguiva la possibilità di realizzare l'innovazione necessaria per adeguare la formazione alle mutate circostanze della società¹³. Inoltre la FP teneva in conto i seguenti principi: attenzione alle esigenze di una formazione generale solida ed alla struttura dell'impiego; unità del sistema educativo; possibilità di riprendere gli studi interrotti; adeguamento di contenuti e metodi all'evoluzione psico-biologica dell'alunno; revisione e attualizzazione di piani e programmi; orientamento educativo e professionale come servizio continuo all'interno del sistema scolastico¹⁴. La FP inoltre propugnava l'adattamento ai nuovi metodi pedagogici, richiedeva ai professori una adeguata preparazione scientifica e pedagogica, chiedeva che essi si aggiornassero, ed esigeva infine che i centri di

¹¹ Cfr. LGE, 5, 89, 6; 94,1; 96,1.

¹² Cfr. LGE, 107.

¹³ J. FERNANDEZ CANTOS, *Ley general*, ..., 212.

¹⁴ Questi principi sono fissati nella LGE, 9, 2-4 e risultano importanti per la FP, in quanto la concepiscono come parte del sistema, ne assicurano l'unità del processo educativo e ne facilitano il contributo all'educazione permanente. Solo se si tengono in conto questi principi, si può capire la finalità specifica della FP. Cfr. M. GARCIA CUERPO, *Notas sobre la implantación de las nuevas enseñanzas de formación profesional en España*, in *Revista de Educación*, 23 (1975), 239, 46-47.

FP fossero in stretta relazione con l'industria e con la ricerca tecnologica¹⁵. Il servizio di orientamento educativo e professionale era visto come un diritto dello studente, che veniva seguito anche nei suoi problemi personali e di apprendimento ed era aiutato nelle fasi conclusive della scelta degli studi e dell'attività lavorativa¹⁶.

La normativa della LEG sulla FP nella struttura educativa sollevava anche alcuni interrogativi. I principali problemi che si potevano prevedere erano: la massificazione nella FP1 sia per quantità che per qualità, dato che essa doveva raggiungere la maggior parte dei lavoratori; la difficoltà di un reale accesso ai livelli superiori, poiché non era considerata educazione vera e propria, bensì preparazione 'di complemento', con gravi conseguenze soprattutto per la FP1; finanziamento insufficiente, visto che se fosse rimasto quello precedente alla LEG le statistiche facevano dubitare che esso potesse coprire le spese di incremento massiccio degli alunni e l'ampliamento di nuove installazioni; la confusione, infine, tra formazione integrale e addestramento, espresso nell'art. 40 della LGE¹⁷.

Per completare il quadro precedente, è opportuno presentare i piani di studio della FP, che furono stabiliti quattro anni dopo l'approvazione della legge¹⁸. Le idee direttrici sono: flessibilità; partecipazione attiva dei centri; stretta relazione con le possibilità di impiego; collaborazione delle e con le imprese; creazione di sezioni di FP in altri centri di diverso livello o grado e con non meno di 40 alunni per sezione; possibilità di conseguire il titolo, senza la scolarizzazione, richiesta, in un regime di studio integrato con il lavoro¹⁹. La novità principale del decreto consisteva nella presentazione delle aree dei piani di studio e nei titoli corrispondenti:

a) *il primo grado della FP*: partiva dalle conoscenze acquisite nella EGB e prevedeva l'offerta di una base sufficiente di abilità e la continuazione della formazione integrale degli alunni. Il piano di studi abbracciava due anni e constava di tre aree;

¹⁵ Cfr. J. OCAÑA, «La formación profesional según la ley general de educación. Aspectos sociopedagógicos y estructurales», in *Técnica de Apostolado*, 1974, 124, 8.

¹⁶ Cfr. J. OCAÑA, *Sabidas profesionales...*, 58. Tutta l'educazione è pensata come una forma di inserimento nella società. Essa tiene conto dell'apporto professionale, che è legato al bene comune, della dignità della persona, del benessere individuale e di altre opportunità. Cfr. J. FERNÁNDEZ CANTOS, *Ley general...*, 208-209.

¹⁷ Cfr. J. TORRES GASSET, *Una mirada realista e la formación profesional*, in *Razón y Fe* 184 (1971), 176-178.

¹⁸ Riguardo al Decreto 955/1974 del 15 marzo (BOE del 18 aprile), J. OCAÑA, *Desglose del decreto sobre la ordenación de la formación profesional*, in *Técnica de Apostolado* (1974), 124, 42-52.

¹⁹ Cfr. *Ibid.*, 42.

b) *il secondo grado della FP*: consentiva una maggiore specializzazione, una più ampia varietà di opzioni, con una durata non superiore ai due anni in regime generale e ai tre in regime di insegnamenti specialistici. Il contenuto di base è di natura professionale;

c) *il terzo grado di FP*: constava di due anni e benché si fosse abbozzato il piano di studi, non si giunse alla sua realizzazione pratica, né volontaria né obbligatoria;

d) *gli insegnamenti complementari*: essi consentivano l'accesso alla FP1 e alla FP2 e da questa al terzo grado, ma non costituivano una FP propriamente detta. In seguito si strutturarono sui livelli di conoscenze equivalenti al BUP quanto all'accesso alla FP2 e per il terzo grado abbracciarono gli insegnamenti necessari per la specializzazione corrispondente²⁰.

2. La nuova congiuntura e lo sviluppo della Formazione Professionale

La LGE fu elaborata negli ultimi anni della dittatura franchista; conclusosi questo periodo con la morte del Caudillo nel 1975, la Spagna è entrata in un nuovo periodo politico. Il regime costituzionale monarchico ha mostrato di essere all'altezza richiesta per condurre il Paese verso la democratizzazione e la modernizzazione. Esempio ne è stato il processo innovativo già iniziato in campo scolastico e i suoi effetti continuano finora.

2.1 LA NUOVA COSTITUZIONE E L'EDUCAZIONE

La Costituzione spagnola del 28 dicembre 1978 ha regolato nei principi generali la materia educativa: i diritti e i doveri dei singoli, le competenze dello Stato, la libertà di creare centri e di usufruire delle sovvenzioni pubbliche quando sussistono i requisiti di legge. I relativi articoli vanno interpretati in accordo con la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani e con i Trattati e gli Accordi Internazionali a cui aderisce la Spagna. La nor-

²⁰ Cfr. *Ibid.*, 51-52. Altri aspetti sono: le prove di valutazione, la cooperazione tra pubblico e privato, ecc. Cfr. M. GARCIA CUERPO, *Notas sobre la implantación...*, 50-53.

mativa è il frutto di un compromesso tra forze sociali e politiche diverse che consente una molteplicità di interpretazioni, in particolare quanto alla libertà d'insegnamento²¹.

La Costituzione ha portato un nuovo clima nelle istituzioni scolastiche²². Per dare attuazione all'art. 27 e rendere concreta la democratizzazione dell'insegnamento, sono state approvate prima la «Ley Orgánica del Estatuto de Centro Escolares» (LOECE) nel 1980, promulgata dal governo centrista e poi la «Ley Orgánica del Derecho a la Educación» (LODE) nel 1985, che sostituisce la prima ed è stata voluta dal governo socialista. Entrambi i testi mirano a realizzare il diritto all'educazione nella gestione della vita scolastica e la libertà d'insegnamento, sia dei centri pubblici che di quelli privati.

La LODE, che è l'ultima legge applicativa dell'articolo 27 della Costituzione, ha provocato notevoli conflitti, ancora non risolti, sia nel settore pubblico che nel settore privato, conflitti che sono stati causati tra l'altro dall'ambiguità del testo normativo e della politica educativa del governo socialista. Al centro delle tensioni si trova la *libertà d'insegnamento*, intesa come insieme di libertà e di diritti. Il primo è quello dei genitori che hanno il diritto a che i propri figli ricevano un'educazione conforme alla Costituzione (art. 4) e il diritto di scegliere il centro docente (art. 4); quest'ultimo è condizionato (art. 20) e la legge stabilisce i criteri di scelta dei centri, sia pubblici che convenzionati (art. 10). Il secondo diritto è quello di creare e di dirigere centri di insegnamento nell'ambito del quadro costituzionale (art. 22.1.). Di qui l'importanza che assume il titolare, che è rappresentato dal potere pubblico nel caso dei centri statali e dalle persone fisiche o giuridiche nel caso dei centri privati (art. 10.2; 21). Naturalmente il titolare non è un organo di governo, ma il consiglio scolastico del centro (art. 42). Se questo ha limitato l'autorità personale nei centri statali, il problema è stato maggiormente sentito nei centri convenzionati di FP, in cui il titolare rischia di essere privato di fatto della direzione, con il pericolo anche per il centro di perdere la sua propria fisionomia pur riconosciuta dalla stessa LODE. Il terzo diritto infine

²¹ Cfr. G. GOZZIER, *Scuole a confronto. Sistemi e ordinamenti scolastici nell'Europa e nel mondo*, Roma, Armando, 144-145. Si fa presente il rischio di una utilizzazione della scuola per i fini politici e di una sua ideologizzazione. Cfr. anche J. LOPEZ MEDEL, *El proceso educativo*, in *Razón y Fe*, 197 (1978), 392-394.

²² Si tratta del rispetto dei principi democratici e dei diritti e delle libertà fondamentali: maggior apertura, tolleranza, pluralismo, partecipazione, clima favorevole alla libertà di insegnamento e di apprendimento, rispetto delle idee di alunni e genitori, uguaglianza delle opportunità... (*Constitución*, 27, 2). Cfr. J. GARCIA GARRIDO, *Sistemas educativos de hoy. Alemania, Inglaterra, Francia, Usa, Urss*, Madrid, Dykinson, 1982, 25 ed., 603.

è quello dei professori alla libertà di cattedra (art. 3), senza alcuna limitazione nei confronti dei diritti costituzionali degli altri membri della comunità educativa²³.

Altro punto problematico è la *partecipazione della comunità educativa*, attraverso il Consiglio Scolastico, al controllo e alla gestione dei centri sovvenzionati con fondi pubblici. Questo principio segna profondamente l'organizzazione, il funzionamento e le attività educative.

La partecipazione nei centri pubblici è strutturata in organi unipersonali (artt. 27-40) e collegiali come il Consiglio Scolastico e il Consiglio dei professori (art. 45). Nei centri convenzionati sono previsti come organi di governo: il direttore, limitatamente all'ambito accademico il consiglio scolastico del centro (artt. 56-57) che controlla la gestione e le cui competenze completano le funzioni del titolare e del direttore accademico; il consiglio dei professori che ha competenze uguali a quelle dei centri statali.

La LODE, infine, partendo dal riferimento all'articolo costituzionale sul diritto all'educazione, stabilisce che tutti i centri docenti abbiano come finalità il *pieno sviluppo del personalità dell'alunno* (art. 2) e la sua educazione integrale, oltre che gratuita e obbligatoria nella EGB e nella FP1 (art. 1). Tale formazione completa viene di fatto ridotta all'insegnamento regolato impartito nei centri pubblici o convenzionati, e descritto nel titolo quarto della LODE²⁴.

La LODE ha provocato uno squilibrio nella gerarchia dei diritti e limitato alcuni di essi. Interpretando il diritto all'educazione, non accoglie esplicitamente le indicazioni degli accordi internazionali, nonostante che il contenuto di questi documenti rappresenti materia propria di dottrina costituzionale²⁵.

La natura dell'incidenza della LODE nei centri di FP non è uguale

²³ Il diritto della libertà di cattedra è posto prima dei diritti dei genitori (artt. 4-7) e degli alunni (artt. 6-7) mentre quello del titolare è situato all'art. 22: ne consegue che il carattere proprio del centro è condizionato ai diritti di professori, genitori ed alunni. Tuttavia la sentenza del Tribunale Costituzionale del 27 giugno 1985, ha riconosciuto al titolare il diritto a dirigere il centro per garantirne la fisionomia caratteristica. Cfr. J. DONOSO FERNANDEZ, *El debate de la participación en los centros educativos en la reciente legislación española. Estudio comparativo entre la LOECE y la LODE*, Esercitazione di Licenza, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1987, 152.

²⁴ Se formazione integrale non è la stessa cosa che «insegnamento regolato», il diritto dell'alunno viene limitato alla LODE, la qual cosa provoca una nuova discriminazione tra gli alunni e i genitori: coloro che possono pagare un centro privato per l'educazione integrale dei propri figli e quelli che devono accontentarsi di un insegnamento regolato nei centri convenzionati o pubblici. Cfr. J. DONOSO FERNANDEZ, *El debate de la participación...*, 176.

²⁵ Cfr. F. RIU, *La comunidad eclesial ante el reto de la LODE*, Madrid, Edice, 1986, 18.

ovunque. La nuova problematica si è acuita soprattutto nei centri convenzionati per i quali è prescritto un alto numero di requisiti²⁶. Essendo la FP più costosa della formazione generale, essa non ha avuto altra scelta, nella maggior parte dei centri convenzionati, che quella di sottostare alle direttive del Ministero di Educazione e Scienza. Certamente il settore più colpito da queste difficoltà è stato quello della FP convenzionata. Con tali condizionamenti normativi infatti si è limitata di fatto la libertà d'insegnamento e l'iniziativa privata. Alle tensioni derivanti dalle modalità di finanziamento della FP, si sono aggiunti le tensioni politiche nelle varie associazioni professionali, le tensioni nei consigli scolastici e i conflitti sulla nomina del direttore e nella scelta dei professori²⁷.

Le prospettive di futuro non si presentano rosee soprattutto per l'educazione convenzionata: J. Gonzalez-Anleo prevede tre possibili scenari soprattutto nei centri della Chiesa: scomparsa di un considerevole numero di centri privati, incapaci di resistere alle condizioni statalizzanti della LODE; perdita, da parte di altri centri, della fisionomia propria e del proprio stile, essendo costretti a sottostare alle pressioni ideologiche dei consigli scolastici e dei professori protetti dalla libertà di cattedra; e infine trasformazione di un gruppo di centri in strutture di élite. Le conseguenze potrebbero essere le seguenti: è prevedibile una maggiore spesa per lo Stato e in definitiva per i contribuenti, allo scopo di coprire il vuoto lasciato dall'educazione privata: molti genitori non potranno più scegliere i centri che corrispondono alle loro convinzioni; vi sarà una crescita della colonizzazione ideologica della sinistra; sarà incrementato l'élitismo o il classismo di alcuni istituti; verrà a mancare la competitività che serviva da stimolo pedagogico per i centri statali²⁸. In altre parole si intravedono chiaramente gli effetti negativi della politica statalista del Ministero di Educazione e Scienza, la cui prima vittima è la più vulnerabile FP.

La Costituzione ha aperto le porte alle autonomie esistenti in seno alla Spagna, un orientamento che si è concretizzato nella concessione di uno Statuto ad ogni regione, in contrasto con la tradizione di un governo centralizzato. A livello educativo la struttura amministrativa è diventata regionale²⁹ e

²⁶ Cfr. LODE, 47-51. Cfr. anche J. GONZALEZ-ANLEO. *El sistema educativo español*, Madrid, Instituto de Estudios Economicos, 1985, 257-258.

²⁷ Cfr. *Ibid.*, 257.

²⁸ Cfr. *Ibid.*, 260-262. Per indicazioni più precise sul programma di politica educativa del partito socialista, cfr.: J. GARCIA GARRIDO. *Sistemas educativos...*, 608-612.

²⁹ La Costituzione si fonda sull'unità della nazione spagnola, e al tempo stesso riconosce e garanti-

dal 1980 si sono andati trasferendo i vari servizi alle comunità autonome. Si è anche riconosciuta la lingua locale sia nelle istituzioni scolastiche sia nei mezzi di comunicazione.

La Chiesa cattolica è intervenuta attivamente e in maniera influente in campo educativo, avanzando proposte proprie, difendendo i diritti e le libertà che presumeva minacciati dalle azioni del governo e proteggendo e orientando i suoi centri educativi³⁰. Un punto importante è stato l'Accordo sull'Insegnamento e gli Affari Culturali della Chiesa con il governo spagnolo per adeguarsi alla Costituzione del '78, che prevedeva un "sistema aconfessionale positivo", qualificato dalla cooperazione della Chiesa e dello Stato. Inoltre, dopo l'approvazione della Costituzione da parte della Camera e dopo il referendum nazionale del 28 dicembre 1978, furono firmati quattro accordi con la Santa Sede il 3 gennaio 1979, che insieme al già ratificato "Acuerdo Básico" del 28 dicembre 1976, venivano a sostituire il Concordato del 1953³¹. I negoziati hanno sanzionato, tra l'altro, il potere della Chiesa di stabilire propri centri di insegnamento a tutti i livelli con il corrispondente riconoscimento civile degli studi e il diritto all'aiuto economico ai propri centri. Così, gli studenti, scegliendo questi ultimi, godono degli stessi diritti dei colleghi che frequentano le strutture statali in una condizione di uguaglianza delle opportunità, dovuto in termini di stretta giustizia distributiva. Non si è giunti, tuttavia, a rompere il monopolio statalista ereditato dai regimi precedenti. L'azione della Chiesa a livello educativo si prolunga attraverso la «Federación Española de Religiosos de Enseñanza» (FERE) e della «Confederación Católica de Padres de Familia».

se il diritto all'autonomia delle nazionalità e regioni che la compongono: cfr. *Constitución*, 2. Lo Stato ha «competenze esclusive» in campo educativo, come il conseguimento e l'omologazione dei titoli accademici e l'emanazione delle norme per l'applicazione dell'art. 27. Cfr. *Constitución*, 148, 17.

³⁰ Dal 1969 fino al 1983, l'Episcopato spagnolo ha fatto sentire la sua voce in campo educativo in ben 61 occasioni e a diversi livelli: 21 Documenti dell'Assemblea Plenaria, 9 della Commissione Permanente, 14 della Commissione Permanente di Insegnamento e catechesi, 1 del Comitato Esecutivo della Conferenza Episcopale; e 16 provenienti dalle diverse province ecclesiastiche. I temi che hanno preoccupato maggiormente i Vescovi sono: il diritto fondamentale di tutti all'educazione nell'uguaglianza delle opportunità; la libertà di insegnamento concepita come il diritto dei genitori a scegliere il tipo di centro educativo per i propri figli; il diritto di tutti a creare e dirigere centri di insegnamento; la libertà di insegnamento; l'identità e i compiti specifici dei centri cattolici; l'insegnamento religioso nell'ambito scolastico. Cfr. J. GONZALEZ-ANLLO, *El sistema educativo...*, 29-31. COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS. *Documentos colectivos del episcopado español sobre formación religiosa y educación 1969-1980*, Madrid, Edice, 1981; *Ibid.*, 1981-1985, Madrid, Edice, 1986.

³¹ Cfr. C. CORRAL et alii, *Los acuerdos entre la Iglesia y España*, Madrid, BAC, 1980, 387-439.

2.2. IL PROCESSO SOCIO-ECONOMICO E LA FP

E' opportuno segnalare tre aspetti di importanza fondamentale che hanno un'incidenza significativa nello sviluppo del processo educativo della FP.

2.2.1. *I tassi demografici*

In Spagna si era già verificata una moderata diminuzione dei tassi di natalità e di fecondità. Dal 1975 la diminuzione è stata molto più forte, fino a giungere a situazioni deficitarie; la tendenza comunque si è stabilizzata al tasso di fecondità minima (2,1 figli per donna). Si sono ridotti anche i matrimoni, religiosi e civili e si è registrata una continua erosione della vita familiare e delle sue funzioni. La conseguente diminuzione degli alunni ha consentito alle autorità scolastiche di investire più risorse per migliorare gli aspetti qualitativi dell'istituzione scolastica.

2.2.2. *Il problema della disoccupazione*

È questo l'effetto più drammatico della crisi economica iniziata nel '70 e continuata nell'80 con influenze negative sul mercato del lavoro soprattutto per la fascia di età 14-24 anni, con il rischio, per coloro che lavoravano, di perdere l'impiego e con l'estrema difficoltà di trovare lavoro per quanti erano alla ricerca della prima occupazione. Tra i giovani si diffondeva la delusione e la sfiducia nel sistema scolastico che non assicurava più una facile transizione alla vita attiva e che diventava per molti un mero parcheggio. Era preoccupante la gran quantità di disoccupati che, non più inseriti nel sistema scolastico e senza lavoro, erano costretti ad oziare per le strade³².

Dal 1976 al 1980 la disoccupazione si è triplicata e la crescita più rapida si è verificata tra i minori di 24 anni, la maggior parte dei quali era in cerca del primo lavoro. Fra i giovani, che superavano i 20 anni, e che avevano terminato gli studi superiori, uno su tre era privo di occupazione e molti stentavano sempre di più a trovarne una. Coloro che non avevano un lavoro erano il 46%, mentre il 40% risultava occupato. Fra coloro che lavoravano, la maggioranza dichiarava che la prima assunzione aveva riguardato un'attività

³² Cfr. J. GARCIA GARRIDO, *Los sistemas educativos...*, 547. La condizione occupazionale della popolazione di 15-24 anni, nel 1984 registrava: il 26% che lavoravano, il 52% che studiavano e il 22% che non lavoravano. Tenendo conto di coloro che erano alla ricerca di un impiego e di coloro che lavoravano occasionalmente, il tasso di disoccupazione era del 16%, e comprendeva perciò circa un milione di giovani. D'altronde questi dati non si allontanano molto da quelli totali della gioventù europea. Cfr. F. ORIZO, *Juventud española 1984*, Madrid, Ediciones SM, 1985, 32-33.

manuale e scarsamente qualificata e, pertanto, meno gratificante e più soggetta ad essere abbandonata da chi la esercitava. Naturalmente il lavoro poco specializzato produceva anche una bassa remunerazione: nel 1982 un terzo della forza lavoro giovanile aveva un guadagno mensile inferiore al salario minimo e il 27% non aveva una paga fissa³³. Infine si riscontrava una relazione stretta fra svantaggio nel lavoro e provenienza sociale bassa che provocava un circolo vizioso di riproduzione sociale³⁴.

L'analisi delle relazioni tra sistema educativo e occupazionale forniva fondamento, tra l'altro, a due osservazioni critiche: la FP non era apprezzata dai datori di lavoro perché questi non trovavano il giovane preparato e inoltre si evidenziava il carattere teorico della formazione universitaria che mancava di rilevanza significativa per il sistema produttivo. Tuttavia il fatto che i genitori perseguissero per i loro figli livelli superiori di istruzione e tendessero ad abbandonare la FP, non portava solo ad uno spreco di risorse, ma dimostrava che la FP non rappresentava un modello efficiente di rapporto costi-benefici³⁵.

2.2.3. *Il conflitto sociale*

Questo problema è in relazione con la disoccupazione, ma ha anche altre radici: il cammino verso la democrazia ha coinciso con l'aumento del consumismo, la crescita delle attese di mobilità sociale, la crisi dei valori religiosi e morali e infine le difficoltà economiche.

La scarsità di risorse ha fatto sì che una parte sempre più numerosa della popolazione si convincesse che le libertà elargite dallo Stato erano in effetti riservate a gruppi privilegiati, per cui il confronto sociale, le contestazioni e le denunce sono divenuti parte della scena quotidiana. Tra i giovani la delinquenza e la droga hanno provocato delle vere e proprie stragi. In questa

³³ Il cambio socio-culturale ha indotto molti giovani a preferire lavori saltuari, sporadici, che permettevano la rotazione del lavoro stesso, e questo si ripercuoteva nella diminuzione della sicurezza sociale. Si tratta di un altro indizio del deterioramento della situazione lavorativa dei giovani. Cfr. M. BELTRAN VILLALBA, *Informe sociológico sobre la juventud española (1960-1982)*, Madrid, Ediciones SM, 1984, 37-38.

³⁴ Il 63% dei lavoratori manuali non qualificati erano figli di agricoltori e solo il 14% di impiegati o di commercianti. L'80% dei giovani di 15-20 anni, che erano figli di imprenditori, dirigenti o professionisti di classe medio-alta studiavano, rispetto ad appena il 32% dei figli di agricoltori. Il 30% dei giovani, i cui genitori erano disoccupati, si trovavano anch'essi senza lavoro e solo il 3% dei giovani della classe medio-alta lavoravano. Cfr. *Ibidem*, 27, 32-33.

³⁵ L'inflazione dell'educazione, la bassa qualità di alcuni titoli di studio e il tasso di disoccupazione facevano sì che i datori di lavoro preferissero allo stesso prezzo i giovani con qualificazione più elevata, che potevano meglio essere addestrati nell'interesse dell'impresa. Cfr. J. GONZALEZ-ANLEO, *El sistema educativo...*, 238-239.

situazione di cambio e di conflitto sociale, le istituzioni scolastiche ordinariamente hanno evitato di prendere posizione, per cui alla incapacità di perseguire efficacemente obiettivi di formazione professionale, esse hanno unito la mancanza di chiare mete e sociali, culturali, morali e religiose, una situazione che ha portato ad un clima di vero e proprio disagio fra gli allievi.

3. Il Progetto Generale di Riforma dell'Istruzione (1989) e la FP

Si presentano di seguito le linee generali della proposta del Ministero di Educazione e Scienza per il cambiamento del sistema educativo spagnolo, pubblicate nel 1989. In particolare verrà esposto il nuovo modello di Educazione Tecnico-Professionale per poi trarne alcune conclusioni³⁶.

3.1. BILANCIO DEL SISTEMA EDUCATIVO IN SPAGNA

Nell'ultimo decennio, lo sforzo di potenziare il sistema scolastico sul piano quantitativo e qualitativo ha raggiunto alcuni risultati che costituiscono già di per sè traguardi non più rinunciabili per la società spagnola. In particolare si tratta delle seguenti mete: l'educazione come servizio pubblico e diritto costituzionale dei cittadini; la scolarizzazione obbligatoria e gratuita della popolazione da 6 ai 14 anni; un'offerta educativa non discriminatoria, unificata e caratterizzata da un curriculum comune; l'aumento degli iscritti al BUP e alla FP; la progressiva applicazione di metodi pedagogici attivi; un'attenzione speciale a gruppi di alunni svantaggiati ed emarginati per motivi economici, sociali, fisici o mentali. Tutto questo ha contribuito ad un progresso verso l'uguaglianza delle opportunità educative per tutti³⁷.

Per quanto concerne l'istruzione media, i risultati ottenuti sono importanti per garantire la *democratizzazione* dei livelli postobbligatori, anche se solo nei centri pubblici. Si è stabilita la *gratuità* degli studi del BUP e della FP con la legge 12/1987 e si è prevista anche quella del COU per il 1989-'90;

³⁶ Il primo documento ufficiale preparato per la riforma è stato: MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, 1987. Si citerà con la sigla PRE e il numero corrispondente al paragrafo del testo. Un altro libro è: IDEM, *Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate*, Madrid, Centro de Publicaciones del MEC, 1988. Si citerà con la sigla RTP, e con il corrispondente numero del testo. Infine: IDEM, *Libro blanco para la reforma del sistema educativo*, Madrid, MEC, 1989. Lo citerò con la sigla LB2, con il numero del capitolo e del paragrafo.

³⁷ Cfr. PRE, 1, 3.

sono aumentate le borse di studio da 94.069 nel 1982-'83 a 390.000 nel 1987-'88³⁸; gli studenti hanno partecipato in maniera più massiccia ai Consigli Scolastici; è cresciuto il tasso di scolarizzazione nel BUP, nel COU e nella FP anche in seguito all'aumento della popolazione di 14-18 anni. In particolare nell'ultimo decennio la FP è cresciuta del 140%, ed il BUP del 51%; pertanto la FP si presenta con un'offerta sempre più valida, nonostante i problemi dovuti all'insuccesso della FP1³⁹.

In relazione ai tre gradi della FP, va detto che si sono sviluppati solo i primi due. Si riconosce la rigidità della complessa struttura dei vari rami, professioni e specializzazioni, che non consente un facile adattamento alle mutevoli esigenze del mondo del lavoro, una situazione che ha provocato l'emergere di modalità di insegnamento serale o libero. Nel 1983-'85 si è regolata legalmente la collaborazione tra imprese e centri di FP, per un programma di formazione in alternanza per la FP2. La FP statale è cresciuta; nel 1986-'87, dei 2.184 centri di FP, 1.063 erano pubblici e offrivano il 61% dei posti scolastici. Negli ultimi tempi si è notata una tendenza all'incremento degli alunni nella FP2, un dato che è visto in maniera sempre più positiva⁴⁰. I risultati della riforma sperimentale dell'istruzione media iniziata nel 1983 hanno dimostrato che è possibile allungare di due anni l'insegnamento comprensivo (che fino ad allora abbracciava gli otto anni dell'obbligo) e hanno messo in evidenza che è possibile favorire un'offerta più matura, per aree o materie più vicine agli interessi, alle motivazioni e alle abilità degli alunni. Tutto questo si tramuta in una nuova organizzazione strutturale e curricolare che rispetti e valorizzi la diversità e la integri con esperienze, valori, conoscenze e cultura⁴¹.

Si sono resi evidenti d'altra parte i seguenti limiti: l'inadeguatezza del modello della LGE del 1970 rispetto alla Costituzione del 1978 per quanto concerne l'art. 27, la nuova struttura e il nuovo assetto territoriale dello Stato. Tali carenze si presentano in tutti i livelli d'istruzione perché inerenti alla LGE o perché vi è stata una inadeguata applicazione di questa legge di fronte alle esigenze emergenti⁴².

Certamente i problemi maggiori si riscontrano nell'istruzione media e

³⁸ Cfr. LJB2, II, 85-88.

³⁹ Cfr. LB2, II, 56-59. Nel corso 1986-'87 il settore pubblico comprendeva il 70,5% degli alunni del BUP e del COU, che corrispondeva alla cifra di 1.278.206. Cfr. LB2, II, 67.

⁴⁰ Cfr. LB2, II, 71-84.

⁴¹ Cfr. LJB2, II, 85-88.

⁴² Cfr. PRE, I, 4.

specialmente nella FP1. In quasi vent'anni dall'approvazione della LGE, l'alternativa della FP è stata realizzata solo in parte e ancora rimangono nel sistema grosse deficienze. La medesima struttura costituisce un ostacolo al completamento a 14 anni della EGB ed è accompagnata da insuccessi e abbandoni scolastici nel ciclo superiore; inoltre, di coloro che terminano la EGB, la maggioranza non accede alla FP1. La scelta tra BUP e FP a 14 anni è molto prematura e provoca la perpetuazione delle disuguaglianze sociali. La FP1 a 14 è esclusivamente scolastica, con contenuti inadeguati, poco orientata alla pratica, senza alternanza con il lavoro, slegata dalla realtà professionale ed economica del mondo produttivo. Una simile impostazione fornisce una formazione generale inadeguata e una FP insufficiente, che perde socialmente di valore, tanto più se l'ingresso nel mondo del lavoro avviene a 16 anni⁴³.

3.2. GLI OBIETTIVI DEL PROGETTO DI RIFORMA EDUCATIVA

La riforma risponde ad una triplice esigenza e mira ad una triplice finalità: ampliare di due anni l'educazione obbligatoria e gratuita; correggere gli errori precedenti e garantire un'offerta educativa di qualità; configurare una nuova struttura dell'ordinamento dell'istruzione obbligatoria e postobbligatoria⁴⁴.

Il periodo attuale di otto anni di scolarizzazione obbligatoria e gratuita è inferiore alla durata di quella della maggior parte dei Paesi della CEE ed è insufficiente a garantire l'educazione di base richiesta nell'attuale società, conformemente anche al diritto stabilito dalla Costituzione spagnola. L'ampliamento, vuole assolvere alle seguenti funzioni: assicurare un insegnamento di base completo a tutti i cittadini, offrendo loro conoscenze, abilità e attitudini per svilupparsi nell'odierno sistema complessivo; evitare la scelta prematura, a 14 anni, tra percorsi educativi paralleli; lottare infine contro l'insuccesso e l'abbandono scolastico al termine della EGB⁴⁵.

Il prolungamento della scolarizzazione non rappresenta un orientamento statico, ma esige rinnovamento di contenuti programmatici, di metodi, di struttura, se si vuole che essa elevi effettivamente il livello educativo degli alunni più svantaggiati dal sistema attuale⁴⁶.

⁴³ Cfr. PRE, 1,5-12.

⁴⁴ Cfr. LB2, IV, 3.

⁴⁵ Cfr. LIB2, IV, 8.

⁴⁶ Cfr. LIB2, IV, 9-10.

La qualità dell'insegnamento è correlata al contesto storico, agli obiettivi che la società si prefigge di ottenere dal suo sistema formativo ed è vincolata agli scopi dell'istruzione. Tali finalità generali operano su due fronti: la socializzazione e lo sviluppo della personalità dell'alunno, che si completano vicendevolmente. La qualità sarà tanto più elevata quanto maggiore sarà la capacità di perseguire entrambi gli obiettivi. Questi scopi hanno una traduzione specifica in ogni tappa o modalità educativa che consente di valutare la conformità dei risultati reali dell'insegnamento che si impartisce con le mete ideali che la società attribuisce allo stesso insegnamento⁴⁷. Ovviamente la qualità deve rispondere ad alcuni criteri e principi generali⁴⁸.

L'ampliamento dell'educazione obbligatoria e gratuita, l'esigenza di potenziare l'insegnamento e la rimozione degli ostacoli legati allo stesso ordinamento scolastico, impongono il riordinamento di tutto il sistema educativo a partire dall'educazione prescolastica, fino alla postobbligatoria. Di tutti i cambiamenti, i più urgenti riguardano l'istruzione secondaria obbligatoria che dovrebbe assumere le seguenti caratteristiche: *a)* natura comprensiva e diversificata soprattutto nell'ultimo corso, con un ampio margine di opzionalità; *b)* previsione di un titolo unico al termine del ciclo di educazione obbligatoria, *c)* organizzazione del curriculum in aree di conoscenze inizialmente e poi in discipline singole; *d)* introduzione della tecnologia nella formazione di base di ogni persona⁴⁹.

Il Baccellierato, che costituisce la secondaria postobbligatoria, dovrebbe essere riorganizzato in base ai seguenti criteri: insegnamento diversificato; strutturazione in modalità e opzioni; articolazione in tre blocchi, materie comuni, materie proprie di ciascuna modalità e materie opzionali; valore propedeutico rispetto agli studi universitari e agli insegnamenti professionali⁵⁰.

La nuova FP⁵¹ cerca di adeguarsi sia alla realtà socio-lavorativa del Paese, sia alle aspettative dei propri studenti; i suoi fini, pur collegandosi con le mete generali, si concretizzano in alcuni scopi propri⁵². In particolare la FP

⁴⁷ Cfr. LB2, IV, 12-17.

⁴⁸ I criteri per determinare la qualità dell'insegnamento sono universali: favorire lo sviluppo personale, l'accesso al patrimonio culturale del paese, senza discriminazione di razza, di sesso, capacità e provenienza sociale; adattarsi alle necessità individuali; rispondere alle esigenze di una società democratica, complessa e tecnologizzata; eliminare le disuguaglianze sociali e culturali; favorire l'inserimento nella vita. Cfr. LB2, IV, 19.

⁴⁹ Cfr. LB2, IV, 25.

⁵⁰ Cfr. LB2, IV, 26-28.

⁵¹ I termini Educazione Tecnico-Professionale (ETP) e Formazione Professionale (FP) sono usati indistintamente nei documenti del Ministero di Educazione e scienza. Cfr. LB2, IX, 1.

⁵² I cambiamenti nella FP sono dovuti alla necessità di una maggiore funzionalità di fronte al pro-

si propone cinque obiettivi: 1° Venire incontro alle necessità formative delle persone, fornendo loro la capacità di far fronte al cambio tecnologico e alla domanda del mercato del lavoro e facilitandone il passaggio alla vita attiva; 2° Rispondere alla domanda del sistema produttivo; 3° Favorire la formazione permanente dei lavoratori giovani e adulti e il conseguimento di qualificazioni professionali di più alto livello; 4° Coinvolgere la partecipazione attiva degli attori sociali nel disegno e nella gestione della FP; 5° Contribuire infine allo sviluppo nazionale, regionale e locale, attraverso programmi formativi, flessibili e adattati alle necessità esistenti⁵³. In ogni caso, prima di analizzare il nuovo progetto di FP, si illustrerà sinteticamente la nuova impostazione generale del sistema formativo.

3.3. LA PROPOSTA DI STRUTTURAZIONE DEI LIVELLI EDUCATIVI

In risposta agli obiettivi indicati sopra, il nuovo ordinamento viene articolato nella fase precedente all'università in tre livelli. Il primo corrisponde all'Educazione Infantile da zero fino a 6 anni (cfr. Grafico II); prende il posto delle altre strutture formative come gli Asili Nido, i Giardini d'Infanzia, ecc. e costituisce un unico livello integrato nel sistema educativo, sottoposto ad ispezione educativa; l'innovazione implica un ampliamento dell'offerta pubblica per garantire la scolarizzazione completa da 3 a 6 anni.

Il secondo livello corrisponde all'Istruzione Primaria che va dai 6 ai 12 anni, con una durata di 6 anni. L'attuale EGB scompare e il nuovo secondo livello ritorna alla nomenclatura precedente al 1970: Istruzione Primaria. Questa si divide in tre cicli di due anni ciascuno, mentre la EGB contava otto corsi⁵⁴. Insieme con la riforma strutturale si introduce l'insegnante di sostegno e si ampliano le funzioni e la consistenza delle équipes psicopedagogiche e dei dipartimenti di orientamento.

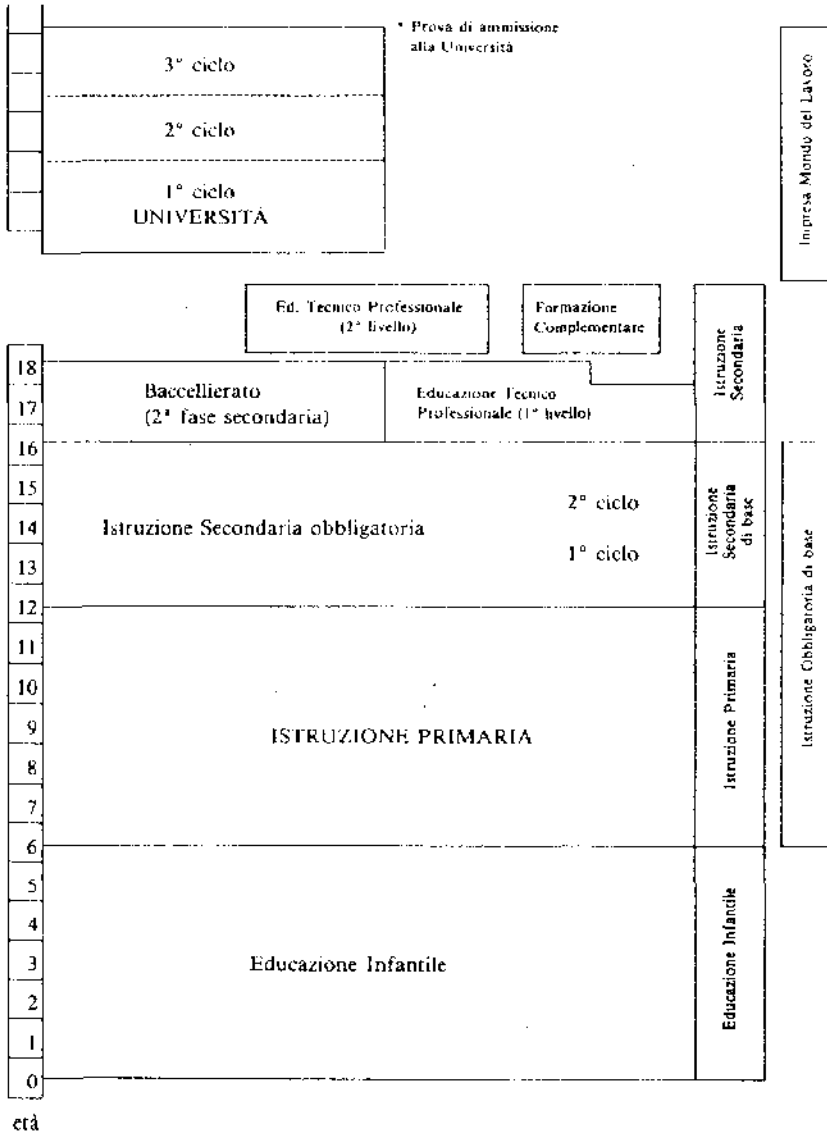
Il terzo livello corrisponde all'Istruzione Secondaria che comprende altri 6 anni in più e che all'interno si caratterizzerà per una struttura divisa in due tappe. Gli alunni accedono alla prima (Istruzione Secondaria Obbligato-

gresso tecnologico, al mercato del lavoro e all'inserimento nel mondo lavorativo. Suppongono una solida formazione di base e una più stretta relazione tra il mondo scolastico e il mondo del lavoro. Cfr. LB2, IV, 29-30.

⁵³ Cfr. LB2, IX, 18. Questi obiettivi coincidono con i principi generali stabiliti e attuati per l'insegnamento professionale del Consiglio della CEE, nella Risoluzione dell'11 luglio 1983. Cfr. PRE, 13, 10-11.

⁵⁴ Cfr. PRE, 8, 1-5; LB2, VI. L'impatto del cambiamento e del suo carattere obbligatorio e gratuito sarà più sociologico che reale, poiché i contenuti tenderanno ad essere analoghi ai primi sei corsi dell'attuale EGB. Cfr. J. OCAÑA. *Otra vez la reforma en primer plano*, in *Servicio Informativo*, 1987, 34, 2.

GRAFICO II - SISTEMA EDUCATIVO: PROPOSTA DEL M.E.C.



Fonte: G. PEREZ SERRANO

ria) a 12 anni, attuale settimo corso di EGB e vi rimangono fino a 16 anni: si amplia così l'insegnamento di base, obbligatorio e gratuito. Al suo interno questa tappa è organizzata in due cicli: il primo va da 12 a 14 anni con 80% di materie comuni e 25 ore settimanali; il secondo da 15 a 16 anni, con 60% di materie comuni e 30 ore settimanali e sostituisce i primi due anni dell'attuale BUP e FP⁵⁵.

Il curriculum della secondaria obbligatoria, che è anche pensato in funzione della FP, è aperto, flessibile, comprensivo, compatibile con la diversità degli alunni e svolge una funzione propedeutica e terminale. La differenziazione curricolare e l'opzionalità favoriscono un apprendimento globale e funzionale, facilitano il passaggio alla vita attiva e ampliano l'offerta educativa con l'orientamento scolastico e professionale⁵⁶.

L'istruzione secondaria a carattere obbligatorio rilascerà un solo titolo da cui non si può prescindere per l'accesso sia al Baccellierato che alla FP. Gli alunni che non lo conseguono; possono continuare gli studi fino a 18 anni, dopo di che dovranno rivolgersi all'educazione degli adulti o ai programmi sociali affinché tutti possano raggiungere almeno il primo livello di qualificazione professionale⁵⁷.

La seconda tappa dell'istruzione secondaria corrisponde alla secondaria postobbligatoria o Baccellierato, che si estende da 16 a 18 o 19 anni. Quest'ultimo è organizzato secondo il principio di *unità e diversità*: in altre parole il Baccellierato fornisce una formazione di base più elevata, porta ad un unico titolo pur fra modalità diverse, dato che non è impostato secondo la strategia della comprensività propria dell'istruzione obbligatoria, e consente opzioni differenziate in accordo con gli interessi, le preferenze e le attitudini degli alunni. Il criterio della mobilità permette che le scelte dello studente siano reversibili, poiché questo livello apre delle possibilità ed orienta verso corsi di studio posteriori o di transizione alla vita attiva; non preclude, insomma, prematuramente nessuna opportunità⁵⁸.

Il Baccellierato adempie a determinate funzioni e finalità che discendono dal suo carattere terminale e non solo di ponte verso altri studi. I compiti

⁵⁵ Cfr. PRE, 9, 5-9; 10, 6-12; 11, 11-16.

⁵⁶ Cfr. LB2, VII, 18-22. Sulla funzione dell'orientamento in relazione alla FP si può vedere LB, XV, 11-13.

⁵⁷ Cfr. LB2, VII, 32.

⁵⁸ Cfr. LB2 VIII, 6, 33. L'importanza dell'orientamento educativo e professionale come mezzo di mediazione tra le esigenze formative dell'alunno e le domande del sistema produttivo, può vedersi in LB XV, 11-13.

formativi, propedeutici e orientativi si articolano su due componenti: la prima è data da un insieme di materie che assicurano una preparazione di base nei confronti della maggior parte delle professioni; la seconda consiste in un complesso di discipline di libera scelta che aiutano a definire progressivamente un indirizzo specifico di studi⁵⁹.

Il Ministero dell'Educatione e Scienza propone un Baccellierato diversificato con tre tipi fondamentali: in scienze umane e sociali, in scienze naturali e sanitarie e in tecnologia⁶⁰. Ogni tipo ha un carattere terminale e consente l'accesso all'università o alla FP. Le modalità di conseguimento si strutturano in tre blocchi curriculari: le *materie comuni*, le *materie specifiche* e le *materie opzionali*. Queste ultime hanno funzione propedeutica e orientativa in quanto favoriscono le preferenze individuali e le abilità soggettive.

3.4. L'EDUCAZIONE TECNICO-PROFESSIONALE (ETP)

Presentiamo questo settore seguendo le linee dell'ultimo documento di lavoro dell'attuale Progetto di Riforma dell'Educatione, poiché offre una migliore sistematizzazione del tema⁶¹.

Dal punto di vista dell'allievo, la ETP è la preparazione che rende capace di esercitare responsabilmente una professione, mentre dal punto di vista del sistema educativo consiste nelle azioni formative che forniscono le conoscenze teoriche, le abilità pratiche e le attitudini necessarie a svolgere un lavoro. La ETP è una vera e propria educatione, si situa sul piano tecnico ed è orientata alla vita attiva in campo professionale⁶².

Al contrario la formazione occupazionale prepara direttamente per lavori concreti e non per professioni o aree professionali; non si riduce però ad una formazione di livello elementare, che prepara solo a lavori che non esigono titoli di studio superiore, medio, o di base. La diversa natura della FP e della Formazione Occupazionale e dei distinti organismi che le amministrano non devono portare ad organizzarle in maniera totalmente differente, dato che la seconda contiene in sè elementi di FP⁶³.

⁵⁹ Una spiegazione più esauriente delle funzioni e degli obiettivi del Baccellierato, si può vedere in LB2, VIII, 7-14.

⁶⁰ Accanto a questi tipi ne esistono altri, come il Baccellierato Musicale e Artistico, che prevedono il concorso di centri educativi specifici. Cfr. LB2, VIII, 31

⁶¹ Il riferimento è a LB2, IX.

⁶² Cfr. LB2, IXS, 1.

⁶³ Anche se l'offerta formativa istituzionale è sempre meno occupazionale e sempre più prettamente professionale, tenere distinti i due sistemi non è funzionale. Urge un programma nazionale di FP integra-

La nuova FP rende necessario analizzare tutti gli elementi che intervengono in essa: strumenti, strutture, compiti, interrelazioni, ecc. che servono per articolarla e integrarla in un Programma Nazionale di FP e in un sottosistema di FP per il MEC. In concreto la FP si costituisce a partire dagli aspetti seguenti:

a) *Valutazione delle necessità di FP*: è indispensabile studiare il mercato del lavoro, le sue dinamiche e le prospettive tecnologiche e professionali a livello provinciale e regionale, con l'aiuto di osservatori permanenti dell'evoluzione delle qualifiche. Un primo risultato sono i *profili*, che esprimono le esigenze di formazione, servono da quadro di riferimento per l'elaborazione dei programmi e da criterio per misurare le capacità e facilitano la libera circolazione nel mercato europeo del lavoro⁶⁴.

b) *L'elaborazione dei curricula*: i contenuti, definiti, organizzati e ordinati coerentemente, costituiscono già il sistema di formazione specifica la cui offerta deve essere rispettosa del pluralismo e va integrata nell'ambiente socio-economico. Occorre pertanto corresponsabilizzare le organizzazioni imprenditoriali e sindacali nella formazione alle tecniche e ai processi che è impossibile riprodurre nei centri educativi⁶⁵.

c) *Il sistema di valutazione e di certificazione*: esso mira a porre in relazione i profili, i titoli, le norme che ne regolano il conseguimento (tipo di esami, competenze da acquisire, esperienza professionale, ecc.) e le istituzioni deputate a rilasciarli⁶⁶. Questi aspetti dovrebbero costituire il Programma Nazionale di FP in modo tale che i distinti sistemi esistenti siano integrati con la cooperazione delle amministrazioni pubbliche, delle organizzazioni imprenditoriali e delle organizzazioni sindacali. Il compito potrebbe essere affidato al Consiglio Generale di FP che dovrebbe fare da catalizzatore dei dibattiti e degli accordi tra i diversi settori implicati e rappresentati⁶⁷.

La finalità della riforma in questo settore è il disegno di una FP capace di offrire professionalità pratica e di costituire uno snodo tra il sistema educativo e il mondo del lavoro; non quindi una via parallela e separata, né una struttura di rango inferiore. I cambi tecnologici e sociali precedentemente considerati raccomandano una FP potenziata: è questo un punto-chiave del-

to e coordinato. La Riforma attuale descrive la futura configurazione della FP come formazione ordinata in vista di campi professionali. Cfr. LB2, IX, 3-5.

⁶⁴ Cfr. LB2, IX, 7.

⁶⁵ Cfr. LB2, IX, 8-9.

⁶⁶ Cfr. LB2, IX, 10; XVII, 53-57.

⁶⁷ Cfr. LB2, IX, 11.

l'attuale progetto. Pertanto la FP dovrebbe assumere le caratteristiche seguenti: flessibilità per adattarsi alla domanda del sistema produttivo; capacità di risposta alle sfide del progresso scientifico; promozione dello sviluppo globale della persona con l'offerta di un'educazione di carattere polivalente; autoregolazione che ne assicuri l'attualizzazione e il rinnovamento permanente riguardo agli obiettivi, ai contenuti e ai metodi; collegamento organico con il mondo del lavoro; coinvolgimento delle parti sociali⁶⁸.

3.4.1. *La struttura della FP*

Il nuovo modello di FP rappresenta una integrazione di due elementi: la formazione generale e la professionale di base che si vengono a collocare in un unico sistema gestito dai centri di istruzione secondaria. A sua volta la formazione professionale specifica diventa la preparazione terminale, poiché, essendo sottoposta da un ritmo molto più forte di obsolescenza, richiede una strutturazione particolare a guisa di ponte tra la scuola e il lavoro⁶⁹.

a) *La FP di Base*

La FP di base è la prima componente della ETP e trasmette conoscenze, attitudini e capacità comuni ad una vasta gamma di professioni. Si tratta di un'educazione polivalente, che consente successivamente di imboccare diversi percorsi in vista di una preparazione più specifica, e che facilita la mobilità e la riconversione professionale⁷⁰.

Questo insegnamento si integra nel tronco educativo generale della secondaria obbligatoria e postobbligatoria. In entrambi i casi implica una dimensione pratica e professionalizzante delle materie tipicamente scolastiche e obiettivi che favoriscano la transizione alla vita attiva, in accordo con gli orientamenti della CEE.

Nella tappa obbligatoria dell'istruzione secondaria, fornisce la formazione nelle varie tecniche e la conoscenza dell'ambiente sociale e produttivo nei quali esse si esplicano. Deve inoltre offrire contenuti diversificati e opzionali che avviino ad esperienze o attività preprofessionali. E' dunque la base formativa per un gran numero di professioni che non richiedono un'alta qualificazione⁷¹.

⁶⁸ Cfr. LB2, IX, 15-17; RTP, 2, 1, 4-3, 1-5.

⁶⁹ Cfr. LB2, IX, 19.

⁷⁰ Cfr. LB2, IX, 22; RTP, 3.2.1.

⁷¹ Cfr. LB2, IX, 24; RTP, 3.2.2. La diversificazione curricolare offre una formazione generale che

Nell'insegnamento secondario postobbligatorio, la formazione professionale di base si traduce in un Baccellierato diversificato, con elementi professionalizzanti e di preparazione alla vita attiva: si caratterizza per varie modalità e distinti campi di conoscenze e di attività pratica. All'interno di ogni modulo è previsto un sistema flessibile di materie opzionali che possono orientare verso determinati tipi di studi universitari o di insegnamenti professionali⁷².

b) *La FP Specifica*

La FP specifica, seconda componente dell'ETP, è costituita dall'insieme di abilità, conoscenze e capacità necessarie per esercitare una gamma di lavori affini; si colloca tra la formazione professionale di base e la formazione in azienda e costituisce un ponte tra la scuola e l'attività professionale. Da una parte la scuola dà l'apporto del suo potenziale pedagogico, cioè professori e mezzi didattici, meno soggetti all'obsolescenza tecnologica; dall'altra l'impresa contribuisce a rendere più efficace la preparazione tecnica, mettendo a disposizione esperti e attrezzature materiali (macchine, installazioni, sistemi) e assicura quelle possibilità di apprendimento che solo l'attività produttiva e/o professionale è in grado di dare⁷³.

La FP di base e la FP specifica sono distinte dal punto di vista curricolare, concettuale e organizzativo: la prima è inserita nell'istruzione secondaria, obbligatoria e postobbligatoria, mentre la seconda è una modalità educativa nell'ambito della secondaria postobbligatoria che è organizzata in Moduli Professionali.

c) *I Moduli Professionali (MP)*

Gli MP sono blocchi sistematici di formazione specifica, di ciclo breve e completano la formazione necessaria per esercitare una professione, in ac-

recupera le conoscenze e le abilità di base, e una formazione tecnologica di base che abilita ad intraprendere professioni ad un livello di qualificazione iniziale. Attraverso questi programmi si conseguono gli obiettivi dell'istruzione secondaria obbligatoria e diviene possibile proseguire verso il Baccellierato o i moduli della FP di 2° livello. Cfr. LB2, VII, 36.

⁷² Cfr. LB2, IX, 25; RTP, 3.2.3.

⁷³ Cfr. LB2, IX, 27. La formazione Professionale Specifica, essendo per definizione impartita dalla scuola e dall'impresa, fa sì che le attività formative nelle imprese abbiano una presenza strutturale nel curriculum dell'alunno. Le parti sociali sono corresponsabili della FP, per cui questa formazione è "decentralizzata". Si vede inoltre la tendenza ad internazionalizzare i processi economici e i mercati del lavoro, oltre all'orientamento ad utilizzare le risorse umane, naturali ed economiche disponibili in ogni contesto per far sorgere nuove iniziative economiche e piccole e medie imprese, capaci di promuovere lo sviluppo locale. Cfr. A. RUEDA, *La formación profesional en la reforma de la enseñanza*, in *Hacia una formación profesional renovada* - Congreso de Formación Profesional, Madrid, 1988, 102-103.

cordo con le esigenze del proprio profilo. Essi si organizzano in tre livelli di qualificazione.

Gli MP presentano una struttura interna articolata in due settori diversi e complementari: il primo si realizza nelle strutture educative e i suoi contenuti includono un'area di formazione e orientamento lavorativo con diversi ambiti di specializzazione tecnica in un campo professionale determinato; il secondo si sviluppa nei luoghi di lavoro, con pratiche programmate, studio dei processi produttivi e relazioni con le imprese. La durata di un MP dipende dalla natura del profilo professionale: per la sperimentazione della riforma in corso si pensa alle 1.000-1.200 ore. Per l'approvazione e il riconoscimento, un MP deve contenere: la sua denominazione, il livello del titolo e la sua certificazione, la descrizione del campo professionale, i requisiti educativi e lavorativi di entrata con la corrispondente prova, il numero minimo di ore teoriche e pratiche, i contenuti essenziali delle materie.

I programmi del livello 1° non suppongono una vera e propria qualificazione, ma corrispondono piuttosto al livello finale degli studi obbligatori. Questo livello viene preso in considerazione solo nei programmi formativi di tipo compensatorio e di assistenza sociale della CEE⁷⁴.

La finalità degli MP di 2° livello è quella di fornire una qualificazione completa e specifica per l'esercizio di una professione, con le conoscenze, le abilità e le tecniche relative. La componente fondamentale è la preparazione ad un'attività esecutiva con margine vario di autonomia: a questo fine è importante la pratica nelle imprese⁷⁵.

Si possono ricordare qui i profili principali che sono: l'infermiere ausiliare, l'operatore del suono, l'elettricista, l'elettronico dell'automazione, il giardiniere, l'operatore di impianti chimici, l'estetista, ecc.⁷⁶. L'accesso è diretto, al termine della secondaria obbligatoria: si richiede solo di aver completato l'istruzione obbligatoria e di avere ottenuto il titolo corrispondente.

La finalità degli MP di 3° livello consiste nel fornire una preparazione adeguata all'esercizio di responsabilità di coordinamento e/o programmazione. Essi rendono capaci di capire gli aspetti economici e organizzativi sia del lavoro, sia dei vari sottosistemi produttivi e formano personale polivalente, dotato di abilità generali⁷⁷. Alcuni profili riguardano le seguenti aree di attività:

⁷⁴ Cfr. LB2, IX, 35.

⁷⁵ Cfr. RTP, 3.4.6.

⁷⁶ Cfr. LB2, IX, 30.

⁷⁷ Cfr. RTP, 3.4.7.

salute ambientale, attività socio-assistenziali, animazione di hotel, manutenzione di macchinari e sistemi automatizzati, sfruttamento e conservazione della natura, amministrazione di imprese, commercio estero, ecc.⁷⁸.

L'accesso agli MP di 3° livello è diretto, dopo il superamento di tutte le materie del Baccellierato. Inoltre sono aperti alla frequenza di coloro che non hanno conseguito il Baccellierato, purché superino una prova di ingresso, i cui requisiti saranno più esigenti per quanto riguarda i contenuti generali, dato che si tratta di valutare il grado di maturità del candidato; l'esame tuttavia non trascura anche di verificare le abilità specifiche, relative cioè al campo professionale. Questo tipo di accesso è riservato a coloro che abbiano superato i 19 anni.

Gli MP di 2° e 3° livello si differenziano per le conoscenze di base, le capacità e le abilità per poterli frequentare. Il passaggio da un livello all'altro avviene unicamente attraverso il Baccellierato, mediante un sistema di convalidazioni e la corretta scelta delle modalità e delle materie utili per l'accesso. In tal modo si evita il passaggio diretto o il corso ponte che contribuirebbe a isolare nuovamente la FP, come percorso di serie B⁷⁹.

4. I Salesiani e la FP (1970-1989)

I Salesiani della Spagna iniziavano la decade '70 con due serie di problematiche da affrontare. Da una parte dovevano adeguare le loro scuole e centri ai cambi della riforma educativa in un clima di gran confusione e sfiducia e in un quadro sociale complesso; dall'altra si trovavano, a livello interno, impegnati nei Capitoli Ispettoriali Speciali⁸⁰ in un momento di profonda riflessione e revisione sia della propria identità sia dei servizi che prestavano.

4.1. I NUOVI ORIENTAMENTI

Nelle deliberazioni prese dai Capitoli Ispettoriali Speciali, si potevano riscontrare due indicazioni importanti per l'identità salesiana: la riaffermazione dei giovani come primi e principali destinatari della missione salesiana, e in particolare dei giovani poveri, abbandonati e in pericolo; la conferma del

⁷⁸ Cfr. LB2, IX, 30.

⁷⁹ Cfr. LB2, IX, 41.

⁸⁰ Il Capitolo Ispettoriale è l'Assemblea rappresentativa di tutti i salesiani e delle comunità locali, incaricata di deliberare su tutto ciò che riguarda l'Ispettorato. Cfr. *Constituciones*, 170 sgg.

ruolo centrale delle scuole professionali tra le opere della Congregazione. Sia negli impegni operativi sia negli orientamenti per l'azione, si ribadiva la responsabilità dei Salesiani nella FP con una serie di caratteristiche; la stessa cosa si può dire riguardo alla partecipazione della comunità educativa, al servizio di accoglienza degli studenti lavoratori, all'adeguamento dei mezzi didattici, al servizio di orientamento scolastico e professionale, alla qualificazione del personale salesiano nei centri di FP.

Il Capitolo Generale Speciale del 1972 ha operato a sua volta un giro di boa, nel senso che si è passati dalla tradizionale attenzione alle opere specifiche di educazione alla considerazione prioritaria dei destinatari, in particolare degli apprendisti e degli operai delle classi popolari⁸¹. Successivamente il Capitolo Generale XXI del 1977-'78 ha qualificato la presenza dei Salesiani *nella scuola in generale* come opera di evangelizzazione, ha indicato le sue caratteristiche ed ha stabilito alcune linee di azione sia a livello locale che ispettoriale⁸². Si riscontra tuttavia nella situazione della Congregazione a livello mondiale un dato comune: benché le scuole professionali siano considerate come apostolato prettamente salesiano, nella pratica esse stanno subendo una paralisi dovuta a mancanza di personale preparato (specialmente coadiutori qualificati e dotati di zelo pastorale) e di risorse economiche. Inoltre in alcuni luoghi le scuole professionali si sono « fossilizzate » per carenza di creatività e di iniziativa in un momento in cui l'evoluzione tecnologica esige continue trasformazioni nei piani di studio, nelle metodologie e nei gruppi di lavoro. Comunque, a seguito degli orientamenti dei due Capitoli Generali, i Salesiani hanno iniziato il rinnovamento delle proprie opere.

4.2. I SALESIANI DI SPAGNA E LA FP

Essi vedono nella riforma della FP del 1970 un radicale cambiamento: l'unificazione del sistema educativo, l'estensione della EGB e la sua obbligatorietà fino ai 14 anni e della FP fino ai 16. Sono anche coscienti, però, delle problematiche interne alla FP, che consistono nella strutturazione in gradi, separati e paralleli ai livelli scolastici, nonostante la concezione polivalente della EGB e del BUP. In aggiunta essendo stata resa la FP1 obbligato-

⁸¹ Cfr. *XX Capítulo general especial*, Madrid, Central Carequística Salesiana, 1972, 45-49.

⁸² Non si parla espressamente di scuole professionali ma ci si riferisce ad esse nell'ambito della tematica generale delle scuole e dei collegi. Cfr. R. ALBERDI, *Impegno dei salesiani nel mondo del lavoro e in particolare della formazione professionale dei giovani, dati della storia ed esigenze del carisma*, in *Salesiani nel mondo del lavoro*. Convegno europeo, Roma, SDB, 1982, 57.

ria per coloro che non erano promossi nella EGB, ne seguiva la sua svalutazione, come una specie di rifugio per gli alunni meno dotati⁸³. Infine, i Salesiani hanno anche percepito fin dall'inizio, come del resto tutti gli altri gestori di centri della Chiesa, l'affermarsi della tendenza alla statalizzazione dell'educazione sia nella legislazione, sia nell'azione del governo e dell'amministrazione⁸⁴. E' vero che l'ultima normativa fino al 1985, come la Costituzione, la LGE, l'Accordo Chiesa-Stato e la Legge Organica dello Statuto dei Centri Scolastici, ha mantenuto la piena libertà di creare e di dirigere centri di insegnamento a qualsiasi persona fisica o giuridica, nel rispetto di certe condizioni minime. E' stato conservato anche il diritto di elaborare un proprio progetto formativo (o ideario) che consentiva ad ogni istituto di qualificarsi con una sua fisionomia che lo identificava come centro della Chiesa cattolica e, ove del caso, dei Salesiani. Con questa chiarezza le famiglie potevano disporre di punti di riferimento validi per scegliere la scuola dei propri figli: si rispettava così la loro libertà di educazione⁸⁵.

Tuttavia, con la LODE nel 1985 il governo ha provocato un cambiamento notevole nel modo di intendere la libertà d'insegnamento, la partecipazione della comunità educativa e il regime dei centri convenzionati; l'impatto negativo di tale innovazione è stato sentito ancora più fortemente nelle scuole professionali. In precedenza i provinciali salesiani di Spagna avevano reso pubblica una dichiarazione congiunta nella quale: si affermava il diritto della Congregazione, impegnata con la FP nell'educazione dei giovani delle classi popolari, ad offrire a tutti un insegnamento di qualità; si esprimeva la speranza che fosse approvata una legge che rispettasse il pluralismo delle istituzioni legittimamente esistenti; e infine si auspicava la possibile convivenza pacifica e l'efficace collaborazione di tutte le forze operanti nella formazione⁸⁶.

⁸³ Cfr. J. OCANA, *La formazione tecnico-professionale in Spagna a cento anni dalla visita di Don Bosco*, Lezione Magisteriale, Dottorato ad honorem, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1986, 16.

⁸⁴ Cfr. R. ALBERDI, *La formación profesional en Barcelona*, Barcellona, EDB, 1980, 718.

⁸⁵ Cfr. J. OCANA, *Spazi istituzionali per la preparazione dei giovani al mondo del lavoro in Spagna*, in *Salesiani nel mondo...*, 299.

⁸⁶ Cfr. *Declaración de la conferencia de provinciales salesianos de España sobre la LODE*, in *Boletín Salesiano*, 1984, I, 5. Altri interventi furono: *Educación para la libertad y libertad para educar*, in *Boletín Salesiano*, 1984, 10.

4.3 LA FP SALESIANA E LE SOVVENZIONI

Gli aiuti finanziari sono di due tipi: le sovvenzioni fisse per i centri privati, che sono state aumentate successivamente e che sono destinate agli stipendi degli insegnanti, e dei contributi, non fissi, che vengono utilizzati per acquistare attrezzature, macchinari, per l'affitto dei locali, ecc. e che il Ministero di Educazione e Scienza elargisce solo ad alcuni centri, nella misura del 50% per la FP1 e del 30% per la FP2.

La FP2, che non è gratuita, riceve nei centri privati una sovvenzione minima da un organismo statale: il Patronato dell'Uguaglianza delle Opportunità. Le difficoltà connesse ad un aiuto statale insufficiente sono molto sentite⁸⁷.

Il governo socialista ha modificato il sistema delle sovvenzioni. In luogo dei moduli per alunno, una procedura più razionale e rispettosa dei diritti dei cittadini, ha stabilito il modulo per unità o aula, analogamente alla EGB. La situazione è peggiorata con la LODE che, a parte il problema della partecipazione alla gestione dei centri, ha introdotto il regime delle convenzioni, con obblighi e condizioni molto onerosi.

4.4. ALCUNE TENDENZE DELLA FP SALESIANA

La presenza salesiana nel contesto precedente si qualifica per dei tratti distintivi che talora assumono il carattere di contro-tendenza.

a) *Le opere di FP abbandonate*: I Salesiani sono stati costretti a ritirarsi dopo vari anni di lavoro da un buon numero di opere di FP realizzate in collaborazione con diverse organizzazioni⁸⁸. I motivi sono: la diminuzione del personale salesiano sia per morte, sia per abbandono della Congregazione; la

⁸⁷ Il grande sviluppo della FP si è registrato nel decennio '60, con gli aiuti dei Piani di Sviluppo. Negli anni '80 l'iniziativa privata era quasi totalmente cattolica e contava più alunni, nella FP, dei centri dello Stato. A causa degli insufficienti aiuti economici molte strutture private non possono rinnovarsi e molte chiudono. Da parte sua la Chiesa ha diretto i propri sforzi per ottenere l'approvazione di un disegno di legge per il finanziamento dell'insegnamento obbligatorio e nel contempo i Salesiani non hanno chiuso alcun centro, anzi, considerando la FP un settore privilegiato di educazione per i propri destinatari, ne stanno creando di nuovi mentre ne ampliano altri. Cfr. J. OCAÑA, *Spazi istituzionali...*, 298 e IDEM, *La formazione tecnico-professionale...*, 17.

⁸⁸ Negli anni '80 le opere di FP in collaborazione tendono a scomparire. Le circostanze politiche e sociali rendono sempre più difficoltoso il lavoro, tuttavia la congiuntura ha fatto sì che sorgessero nuove scuole, per cui l'offerta formativa salesiana non è diminuita e nei centri della Congregazione si è riscontrato un aumento di alunni di FP2, come alternativa alla disoccupazione. Cfr. J. OCAÑA, *Spazi istituzionali...*, 299-300.

decisione dell'ente promotore o la sua scomparsa; il venir meno della collaborazione con le imprese; infine ragioni ideologiche.

b) *Le nuove presenze*: D'altra parte nello stesso periodo si sono create 16 nuove scuole professionali, si è ampliato l'ambito della FP in quegli istituti in cui già funzionava la EGB e il BUP, e si sono accettati dei centri di FP lasciati da altre istituzioni della Chiesa.

c) *Il Progetto Africa*: Tale iniziativa promozionale è stato un impegno preso da tutta la Società Salesiana e ha spinto i suoi membri in Spagna ad assumersi responsabilità pastorali ed educative in un continente che dà motivo di sperare nel processo di sviluppo e di crescita della comunità cristiana. Tra le molte attività, i Salesiani già hanno in funzione sette scuole professionali in cinque Repubbliche Africane⁸⁹.

d) *La situazione degli alunni e i programmi*: il quadro statistico delle relazioni tra corsi, centri e alunni dei Salesiani e delle Figlie di Maria Ausiliatrice è il seguente:

(Anni 1966-1988)

CORSI	CENTRI		ALUNNI
	SDB — FMA		
1966-75	67		22.639
1978-79	60		18.435
1979-80	60		19.229
1982-83	58		22.163
1987-88	61		29.326

Al margine dei curricoli ufficiali, i Salesiani, come altri centri della Chiesa, hanno continuato a sviluppare numerosi programmi propri, soprattutto per determinate specializzazioni, come nel campo della sartoria, della carpenteria, delle arti grafiche, e cc. Le autorità politiche e amministrative hanno permesso in via sperimentale e per due anni questi insegnamenti; se la valu-

⁸⁹ Il Capitolo Generale XXI deliberò di aumentare la presenza salesiana in Africa, approvando il « Progetto Africa ». Nel 1983, sul totale delle opere ed attività, il 17% era costituito da 30 scuole professionali. Cfr. E. VIGANO, *La società di San Francesco di Sales nel sessantennio 1978-1983. Relazione del Rettore Maggiore*, Roma, SDB, 1983, 17.

tazione sarà positiva, essi verranno ufficializzati in modo definitivo e potranno essere adottati in qualsiasi centro della Nazione⁹⁰.

e) *La collaborazione con la Formazione Occupazionale*: Negli anni '80, oltre alla FP a tempo pieno, i Salesiani hanno continuato i programmi di FP « non regolata », orientata all'impiego e alla riconversione professionale nei settori dell'industria e dei servizi, nonostante che a poco a poco il Ministero del Lavoro e il Ministero dell'Agricoltura andassero a creare strutture proprie, disciplinate dal Ministero di Educazione e Scienza. La Congregazione ha mantenuto la collaborazione in particolare con il Ministero del Lavoro nell'organizzazione dei corsi di FP intensiva⁹¹.

f) *La sensibilità per il lavoro*: L'azione del salesiano non si riduce solo ad una presenza all'interno del centro ma, oltre all'insegnamento e al lavoro nei laboratori, si esplica in un servizio di relazioni costanti con le imprese, per facilitare l'inserimento nel primo impiego degli alunni che hanno terminato la preparazione professionale, e ciò in un contesto socio-economico molto difficile caratterizzato da un forte tasso di disoccupazione. La ricerca di un lavoro è considerata un'azione sociale e pastorale di prim'ordine. Attualmente questo servizio si chiama 'Bolsa de Trabajo' ed ha lo scopo sia di facilitare agli alunni la possibilità di ottenere una formazione e un posto nell'impresa, sia di collaborare con la stessa impresa nella preparazione del personale; infatti la separazione scuola-impresa e la mancanza di collaborazione sarebbe la rovina di entrambe. Concretamente, la scuola professionale di Zaragoza ha ottenuto dei buoni risultati in questo campo ed ha creato il 'Departamento de orientación laboral y empleo'.

g) *La FP fra gli emarginati*: Nell'esperienza realizzata da un gruppo di Salesiani con i giovani più provati dalla vita, in un villaggio di Siviglia e in una situazione di totale abbandono, si è messo in opera un processo di inserimento socio-professionale attraverso dei laboratori di falegnameria, giardinaggio e barbieria, con attività di appoggio per completare la formazione di base e di animazione socioculturale. L'iniziativa rappresenta una risposta ad una problematica difficile dell'occupazione giovanile, che esige di creare nuovi posti di lavoro che consentano una migliore qualità della vita e delle relazioni umane. Questo naturalmente comporta per il giovane lavoratore un cambio di mentalità e il passaggio da un atteggiamento passivo ad uno attivo e creativo, mentre per le imprese implica la transizione da una economia di

⁹⁰ Cfr. J. OCAÑA, *Spazi istituzionali...*, 296.

⁹¹ Cfr. *Ibid.*, 300.

tipo individualistico ad una di natura sociale autogestita e autoorganizzata. Si tratta perciò di un processo di gruppo, da valorizzare attraverso la partecipazione dei giovani nell'organizzazione del lavoro e attraverso la loro responsabilizzazione che attinga ad adeguati quadri di valore⁹².

h) *La sensibilità editoriale*: In continuità con una lunga tradizione, la Congregazione ha sviluppato le pubblicazioni relative alla FP fino all'ultima iniziativa della casa editrice Edebé. All'inizio, l'attività si è svolta in collaborazione, ma dal 1985 la Edebé ha assunto da sola tutto il lavoro ed ha ampliato il campo di attività: nella FP sono apparsi circa 200 titoli in 6 anni. I testi della Edebé non sono eventi casuali o di laboratorio, ma sono il frutto di un impegno pedagogico e riflettono l'esperienza reale delle scuole professionali salesiane.

4.5. PROSPETTIVE DI FRONTE AL NUOVO PROGETTO DELLA ETP

La tecnologia attuale incide fortemente sui processi di produzione, in quanto riduce il lavoro fisico, esige un personale molto più qualificato e sviluppa nuovi tipi di occupazione⁹³. Inoltre, con la diffusione della microelettronica ed il suo perfezionamento, si va verso l'espansione del sistema informatico della società: il microprocessore consente di disporre di una forma di intelligenza incorporata in qualsiasi dispositivo di produzione in casa, sul lavoro e nel tempo libero.

Le dinamiche appena accennate fanno capire che molti piani di studio sono ormai superati, perché contenuti e obiettivi risultano inadeguati di fronte alle nuove tecnologie. Urge perciò attivare un processo di riconversione per rendere la FP più attualizzata⁹⁴. Per programmare l'innovazione, si dovranno tener presenti i seguenti criteri: l'ubicazione geografica del centro; il livello socio-economico del territorio; la domanda di lavoro; la preparazione degli insegnanti; il funzionamento dei vari dipartimenti; i mezzi di finanziamento; le relazioni scuola-impresa⁹⁵.

Di fronte alla rapidità con cui evolve il mondo del lavoro, il cambio di occupazione nella vita sarà una scelta obbligata, per cui è necessaria una formazione di base più ampia e flessibile, un intreccio permanente di studio e

⁹² Cfr. L. MARTIN VALVERDE, *La formación profesional entre marginados*, in *Misión Joven*, 1988, 59-61.

⁹³ Cfr. M. RUBIO GARCIA, *La reconversión de los talleres de formación profesional*, in *Hacia una formación profesional renovada*. Congreso de Formación Profesional, Madrid, 1988, 112-113.

⁹⁴ *Ibid.*, 118.

⁹⁵ Cfr. *Ibid.*, 117.

lavoro che consentano di adattarsi all'evoluzione tecnologica. In vista di tale esigenze anche l'insegnante ha bisogno di un adeguato e continuo rinnovamento professionale⁹⁶.

La FP deve essere strettamente connessa con le domande del mercato del lavoro e sviluppare efficaci relazioni di collaborazione con le organizzazioni imprenditoriali: infatti non è concepibile una formazione avulsa dalla realtà aziendale, anche perché dal 1992 le strutture educative e produttive dovranno essere preparate e qualificate in modo da poter interagire nel mercato europeo. E' necessario che l'alunno si formi nella scuola e nell'impresa; la prima ha bisogno della seconda per la preparazione tecnica e la seconda si serve dell'esperienza docente per poter fornire una formazione permanente ai suoi lavoratori. Le esigenze delle imprese si concentrano nella riconversione, nel perfezionamento e nella formazione di base, perché si trovano nella necessità di doversi continuamente adattare alle nuove tecnologie. La mancanza di connessione del sistema formativo con le politiche del lavoro è una delle cause principali della disoccupazione⁹⁷.

La riconversione dei laboratori, delle attrezzature, l'adattamento a professioni modulari è un'altra delle grosse esigenze attuali, in vista di un'azione efficace sia in campo tecnico che pedagogico. Per raggiungere alti livelli tecnici la scuola deve essere preparata sia nella qualificazione del corpo docente sia nella possibilità di utilizzare mezzi e risorse economiche per dotare laboratori e officine di strumenti e macchinari adeguati⁹⁸.

Senza l'appoggio dei poteri pubblici ogni piano di rinnovamento, riconversione, adattamento alle nuove tecnologie, adeguamento delle specializzazioni e realizzazione dei moduli professionali, non è attuabile. E' urgente perciò un adeguato finanziamento da parte dello Stato, che dovrà essere una risposta reale e sufficiente ai bisogni della nuova struttura e agli obiettivi della ETP. Di fronte al silenzio del Progetto del Ministero di Educazione e Scienza circa le sovvenzioni pubbliche, i Salesiani chiedono che la FP offerta dall'iniziativa privata goda di un trattamento simile a quello del settore statale e

⁹⁶ Cfr. *Ibid.*, 114. La "riconversione pedagogica" degli insegnanti è un elemento chiave per il raggiungimento degli obiettivi della riforma. Cfr. CONSEJO GENERAL DE LA EDUCACION CATOLICA. *Aportaciones a la propuesta de reforma del sistema educativo del Ministerio de Educación y Ciencia*, Madrid, 1988, 2.3. Questo Consiglio raggruppa varie Istituzioni, tra le quali la FERÉ a cui sono associati i centri dei Salesiani.

⁹⁷ Cfr. M. RUBIO GARCIA, *La reconversión...*, 115.

⁹⁸ Cfr. *Ibid.*, 115-116.

che gli stipendi del personale docente e non docente siano equiparati a quelli dei centri pubblici e consentano il riciclaggio del personale.

Un'ipotesi che sta prendendo forza all'interno della Congregazione in Spagna consiste nella creazione di una *Segreteria Tecnica Nazionale Salesiana* a servizio delle scuole di FP. La struttura in questione dovrebbe svolgere i seguenti compiti: realizzazione di una programmazione flessibile secondo l'evoluzione tecnologica e le esperienze europee, in contatto con il CEDE («Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional»); perfezionamento del corpo docente in diverse specializzazioni; corsi a distanza di formazione umana, di direzione del personale, di marketing di formazione, ecc.; collegamento stabile con il mondo imprenditoriale; adattamento ai cambi avvenuti con la riforma, contatto con le diverse strutture di FP a livello nazionale⁹⁹.

I Salesiani sono coscienti che i giovani hanno bisogno di una educazione integrale per il mondo del lavoro, per cui la riforma deve assicurare contemporaneamente l'educazione ai valori, compresi quelli etici e religiosi, la formazione umanistica e la preparazione tecnica: queste sono le esigenze dell'attuale umanesimo tecnologico. Da qui viene il nuovo concetto di professionalità che supera il puro e semplice addestramento e anche l'idea di formazione generale, e rende i giovani soggetti attivi della società complessa. I Salesiani riconoscono che il servizio di FP realizzato finora, nonostante alcuni limiti e le difficoltà economiche, ha accolto un buon numero di ragazzi emarginati dal sistema scolastico, recuperandoli e fornendo loro abilità professionali e nello stesso tempo ha formato i quadri tecnici per la società. Vedono però la necessità di un rinnovamento dell'attuale FP, che deve essere in grado di mantenere il passo con il ritmo richiesto dallo sviluppo produttivo e deve riuscire a dare una adeguata preparazione ai giovani che accedono al mondo del lavoro. Inoltre, riconfermano la propria presenza nella FP in un ruolo che vuole essere educativo-pastorale e con un atteggiamento di apertura alla collaborazione con l'amministrazione pubblica e con le altre istituzioni, in modo che sia possibile il recupero professionale dei giovani più svantaggiati. Essi hanno accolto l'invito del MEC di mettere in marcia la riforma e propongono che un gruppo di propri esperti faccia parte della commissione di lavoro predisposta dal Ministero per lo sviluppo della ETP¹⁰⁰.

⁹⁹ Cfr. M. RUBIO GARCIA, *La reconversión...*, 118-119.

¹⁰⁰ Cfr. *Conclusiones*, in *Hacia una formación...*, 235-240.

5. Osservazioni conclusive

Il cammino della FP in questi ultimi venti anni si è realizzato nell'ambito dell'evoluzione socio-politica ed economica della Spagna e con un maggior avvicinamento agli orientamenti della Comunità Economica Europea. Inizialmente il passaggio dall'epoca franchista alla democrazia si è realizzato senza ripercussioni importanti sulla FP, mentre in seguito, con il governo socialista, sono emerse con chiarezza le posizioni stataliste del Ministero di Educazione e Scienza verso i centri privati, che si sono visti lentamente tagliare gli aiuti. Benché la popolazione scolastica sia andata diminuendo in valori assoluti nell'istruzione obbligatoria, un trend che ha dato un po' di respiro alla pianificazione scolastica, certamente la crisi economica e le nuove tecnologie hanno fatto crescere la percentuale di disoccupati nelle decadi '70 e '80, soprattutto fra la popolazione giovanile. Per quanto concerne la FP, sono mancati di fatto un programma nazionale, serie ricerche, opportune valutazioni, per cui la FP1 e la FP2 si sono sviluppate senza un collegamento organico con le necessità dell'economia e del mondo imprenditoriale. Sin dall'inizio dell'applicazione della LGE, la politica del Ministero di Educazione e Scienza ha favorito i centri statali e non ha tenuto conto dell'esperienza precedente di FP, né dell'apporto delle strutture private, di cui ha solo tollerato la libertà di FP.

Alla fine della decade '80, di fronte all'accelerato cambio strutturale e tecnologico è andato maturando un nuovo progetto di riforma educativa. L'istruzione obbligatoria e gratuita fino ai 16 anni è sentita infatti come necessaria per correggere gli errori precedenti e per garantire una offerta più qualitativa e diversificata. La nuova FP cerca di favorire la professionalità ed integrare i processi formativi con il mondo della produzione e del lavoro. Un aspetto molto carente della riforma consiste nell'introduzione di un ciclo unitario per il gruppo 14-16 anni che non solo ha disperso un'esperienza valida accumulata dalla FP nella formazione degli adolescenti, ma che non tiene neppure conto di un'esigenza di differenziazione particolarmente sentita a tale età.

La Congregazione Salesiana impegnata in Spagna nel servizio di offrire l'insegnamento professionale, pur vivendo in prima persona i processi del cambiamento e gli acuti problemi e le crisi di cui abbiamo parlato, si presenta come un'istituzione al tempo stesso solida e dinamica. Tale bilancio positivo può essere attribuito ai seguenti fattori:

1° l'attuazione di precisi orientamenti generali deliberati a livello mon-

diale circa la FP dei giovani provenienti dagli strati sociali più bisognosi di aiuto;

2° la chiarezza e la forza del progetto educativo;

3° l'esperienza acquisita in 95 anni di continuo lavoro nel settore della FP;

4° la presenza e la qualificazione di un notevole contingente di personale salesiano;

5° la sensibilità e lo sforzo di creatività e di adattamento alle nuove esigenze della società e della tecnologia;

6° la capacità di tenere testa alle condizioni prettamente statalizzanti della congiuntura politica oltre che alle crisi interne allo stesso personale salesiano.

La riflessione più recente sull'azione della Congregazione ha messo in rilievo esigenze quali: la riconversione del corpo docente; l'innovazione dei programmi di fronte alle nuove professioni; l'aggiornamento delle attrezzature e dei laboratori; la rivendicazione del finanziamento totale da parte dello Stato; l'autonomia, la flessibilità e l'uguaglianza di trattamento. Con l'organizzazione della Segreteria Tecnica si profila un passo in avanti nell'opera dei Salesiani. Si mira infatti ad un'organizzazione di tipo imprenditoriale, per la programmazione e l'adattamento dei centri salesiani alle nuove tecnologie e alle riforme, in accordo con le esperienze europee; ad una collaborazione sempre più proficua con le aziende in vista di accordi per il perfezionamento dei tecnici d'azienda e per il riciclaggio misto del personale; all'attuazione di contratti di formazione/lavoro; alla cooperazione con esperti per la riconversione dei centri.

Bibliografia

FONTI

Sulla FP in Spagna

COMISION DE ENSEÑANZA Y FORMACION PROFESIONAL, *El plan de desarrollo económico y social*, Imprenta Nacional del BOE, Madrid 1967.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, *Informes sobre la educación en España. Bases para una política educativa*, vol. I-II, MEC, Madrid 1969.

Las enseñanzas medias en España, Servicio de publicaciones del MEC, Madrid 1981.

Legislación I. Institución de las enseñanzas de formación profesional industrial, Ministerio de Educación Nacional, Madrid 1956.

Ley general de educación y financiamiento de la reforma educativa y disposiciones complementarias, Imprenta Nacional del BOE, Madrid 1971.

Libro blanco para la reforma del sistema educativo, MEC, [Madrid] 1989.

Papeles para el debate n. 5. Informe síntesis, Centro de publicaciones del MEC, [Madrid] 1988.

Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate, Centro de Publicaciones del MEC, [Madrid] 1987.

Proyecto para la reforma de la educación técnico-profesional. Propuesta para debate, Centro de Publicaciones del MEC, [Madrid] 1988.

* *Sui Salesiani*

Actas do XIX Capitulo general. Roma 1965, Lisboa [1966].

Capitulo generale XXI della società salesiana. Documenti capitolari, Editrice SDB, Roma 1978.

Capitulo Inspectorial Especial. Madrid 1972, Madrid [1973].

Capitulo Inspectorial Especial. Bilbao 1972, [Bilbao 1973].

Constituciones y reglamentos de la sociedad de San Francisco de Sales, Central Catequística Salesiana, Madrid 1972.

Declaración de la conferencia de provinciales salesianos de España sobre la LODE, en *Boletín Salesiano* 97 (1984) 1,5.

RICCFER L., *Relazione generale sullo stato della congregazione*, Editrice SDB, Roma 1977.

Salesiani di Don Bosco. Elenco 1989, vol. I, Editrice SDB, Roma 1989.

VIGANO E., *La società di San Francesco di Sales nel sessennio 1978-1983. Relazione del Rettor Maggiore*, Editrice SDB, Roma 1983.

XX Capitulo general especial, Central Catequística Salesiana, Madrid 1972.

STUDI

ALBERDI R., *Impegno dei salesiani nel mondo del lavoro e in particolare della formazione professionale dei giovani, dati della storia ed esigenze del carisma*, en *Salesiani nel mondo del lavoro*. Convegno Europeo, Editrice SDB, Roma 1982, 19-67.

ALBERDI R., *La escuela profesional salesiana en España. Aproximación histórica (1884-1980)*, en *Don Bosco. Cien años en España*, Central Catequística Salesiana, Madrid 1980, 111-130.

ALBERDI R., *La formación profesional en Barcelona*, EDB, Barcelona 1980.

ALFARO R., *La prensa salesiana y el tiempo libre*, en *Don Bosco. Cien años en España*. Central Catequística Salesiana, Madrid 1980, 149-162.

Balance de la ley general de educación a sus diez años, en *Educadores* 22 (1981) 87-93.

BELTRAN VILLALBA M. et al., *Informe sociológico sobre la juventud española (1960-1982)*, Ediciones SM, Madrid 1984.

BUCHA VILLALBA M. et al., *La nueva estructura educativa*, en *Revista de Educación* 18 (1971) 214, 64-70.

CARNER R., *Sobre formación profesional*, en *Revista Calasancia* 5 (1959) 199-206.

CESAREO V. - REGUZZONI M., *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, Franco Angeli, Milano 1986.

COMISION EPISCOPAL DE ENSEÑANZA Y CATEQUESIS. *Documentos colectivos del episcopado español sobre formación religiosa y educación, 1981-1985*, Edice, Madrid 1986.

CONSEJO GENERAL DE LA EDUCACION CATOLICA. *Aportaciones a la propuesta de reforma del sistema educativo del Ministerio de Educación y Ciencia*, Madrid 1988.

CORRAJ. C. - DE ECHEVARRIA L. (Edd.), *Los acuerdos entre la Iglesia y España*, BAC, Madrid 1980.

CORTADA R., *Las políticas educativas sobre la formación profesional en los países de la CEE y España*, en *Perspectivas Pedagógicas* 23 (1980-1981) 31-37.

DE NICOLAS J., *España ante el mercado común*, en *Razón y Fe* 181 (1970) 9-13.

- DI AGRESTI C., *Analisi comparata delle situazioni di altri paesi*, en *Professionalità* 9 (1989) 6, 11-16.
- DÍAZ MORENO J., *Los acuerdos entre la santa sede y el estado español. Reflexiones de un decenio*, en *Razón y Fe* 219 (1989) 173-183.
- DÍEZ HOCHLEITNER R. et al., *Education and work in the spanish educational reform*, Unesco, Paris 1981.
- DÍEZ HOCHLEITNER R. - TENA ATIGAS J. - GARCÍA CUERPO M., *La reforma educativa española y la formación permanente*, Unesco, Paris 1977.
- DONOSO FERNÁNDEZ J., *El debate de la participación en los centros educativos en la reciente legislación española. Estudio comparativo entre la L.O.E.C.E. y la L.O.D.E.*, Ejercitación de Licenciatura, Universitá Pontificia Salesiana, Roma 1987.
- Educar para la libertad y libertad para educar*, en *Boletín Salesiano* 97 (1984) 10,1.
- El proyecto de reforma de la enseñanzas medias*, en *Educadores* 22 (1981) 733-736.
- Espagne développement de l'éducation en 1973-74 et 1974-75. Rapport pour la 35eme réunion de la Conférence Internationale sur l'éducation*, Geneve 1975.
- FERNÁNDEZ CANTOS J. - CARRASCO J., *Ley general de educación. Espíritu y realidad de la reforma educativa española*, Sígueme, Salamanca 1971.
- FERNÁNDEZ CANTOS J., *El premio de la enseñanza en España*, Ed. Vizcaina S.A., Bilbao 1968.
- FERNÁNDEZ DE PEDRO S. - GONZÁLEZ DE LA FUENTE A., *Apuntes para una historia de la formación en España*, en *Revista de Educación* 23 (1975) 239, 81-87.
- FUNDACION DE ESTUDIOS SOCIALES Y SOCIOLOGIA APLICADA, *Informe sociológico sobre el cambio social en España 1975 - 1983*, Vol. II, Imp. Sáez, Madrid 1983, 979.
- GARCÍA CUERPO M., *Notas sobre la implantación de las nuevas enseñanzas de formación profesional en España*, en *Revista de Educación* 23 (1975) 239, 44-53.
- GARCÍA GARRIDO J., *La formación profesional en Europa. Actualidad y perspectivas de futuro*, en *Hacia una formación profesional renovada*, Congreso de Formación Profesional, Madrid 1988, 71-92.
- GARCÍA GARRIDO J., *La struttura della scuola dell'obbligo in Europa alle soglie del secolo XXI*, en PUSCI L. (Ed.), *I giovani in Europa. Qualità della scuola. Qualità della vita*, Tecnodid, Napoli 1988, 39-52.
- GARCÍA GARRIDO J., *Sistemas educativos de hoy, Alemania, Inglaterra, Francia, U.S.A., URSS, España*, Ed. Dykinson, Madrid 1987.
- GARCÍA HOZ V., *La formación profesional y técnica en España*, en *Bordón* 32 (1980) 229-242.
- GARLO C., *Edebé: trayectoria salesiana en las ediciones de formación profesional*, en *Hacia una formación profesional renovada*, Congreso de Formación Profesional, Madrid 1988, 183-199.
- GÓMEZ DACAL G., *El centro docente. Líneas para la aplicación de la LODE*, Ed. Escuela Española, Madrid 1985.
- GONZÁLEZ A., *Un siglo de historia salesiana*, en *Don Bosco. Cien años en España*, Central Catequística Salesiana, Madrid 1980, 59-86.
- MILENDO ABAD F., *Legislación de formación profesional industrial*, Ministerio de Educación Nacional, Madrid 1962.
- MICLESU M., *La reforma de la enseñanza en España 1970 - 1980*, en *Perspectivas Pedagógicas* 25 (1982) 275-282.
- MITTER W., *Strutture educative e qualità delle scuole*, en PUSCI L. (Ed.), *I giovani in Europa. Qualità della scuola. Qualità della vita*, Tecnodid, Napoli 1988, 25-38.
- OGAÑA J., *Consideraciones y sugerencias al proyecto de las enseñanzas medias en respuesta a la consulta pública del M.E.C.*, Secretariado nacional de Formación Profesional de la Iglesia, Madrid [1981].

- OCAÑA J., *Desglose del decreto sobre la ordenación de la formación profesional*, en *Técnica de Apostolado* (1974) 124, 42-52.
- OCAÑA J., *La formación profesional según la ley general de educación. Aspectos sociopedagógicos y estructurales*, en *Técnica de Apostolado* (1974) 124, 5-25.
- OCAÑA J., *La formazione tecnico-professionale in Spagna a cento anni dalla visita di Don Bosco*, Lezione Magisteriale, Dottorato ad honorem, Università Pontificia Salesiana, Roma 1986.
- OCAÑA J., *Los salesianos y la formación profesional en España. Un siglo de acción*, en *Hacia una formación profesional renovada*, Congreso de Formación Profesional, Madrid 1988, 45-68.
- OCAÑA J., *Otra vez la reforma en primer plano*, en *Servicio Informativo* (1987) 34, 1-4.
- OCAÑA J., *Presente y futuro de la formación profesional en España*, en *Razón y Fe* 205 (1982) 166-178.
- OCAÑA J., *Salidas profesionales en la nueva ley general de educación*, en *Técnica de Apostolado* (1974) 124, 57-65.
- OCAÑA J., *Spazi istituzionali per la preparazione dei giovani al mondo del lavoro in Spagna*, en *Salesiani nel mondo del lavoro*. Convegno europeo, Editrice SDB, Roma 1982, 293-303.
- OCDE. *Examens des politiques nationales d'éducation: Espagne*, Ocde, Paris 1986.
- ORIZO F. et al., *Juventud española 1984*, Ediciones SM, Madrid 1985.
- PALENCIA ALBERT D., *Perspectivas de la formación profesional ante el plan de desarrollo económico*, en *Educadores* 5 (1963) 335-342.
- PASTORA HERRERO J., *Partidos políticos y educación*, Ed. Miñón, Madrid 1978.
- PAZZAGLIA L., *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco (1864-1886)*, en TRANIELLO F. (Ed.), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, 13-80.
- PEREZ SERRANO G., «*Il sistema educativo in Spagna*», in: DE LUCIA M., *Scuole d'Europa*, Roma, Anicia, 1989, pp. 247-273.
- PRELLEZO J., *I salesiani*, in PELLICIA G. - ROCCA G. (Edd), *Dizionario degli Istituti di perfezione*, vol. VIII, Editrice Paoline, Roma 1988, 1183-1190.
- PRELLEZO J., *La educación en España, hoy. Notas sobre el «libro blanco»*, en *Orientamenti Pedagogici* 17 (1970) 377-398.
- RAMIREZ CARDUS J. - MARTINEZ GIJON J., *La formación profesional y la planificación del desarrollo en España. Especial referencia al IV plan de desarrollo económico y social para 1976-1979*, en *Revista de Educación* 23 (1975) 239, 54-80.
- RAMIREZ JIMENEZ M. (D.), *Estudios sobre la Constitución Española de 1978*, Libros Pórtico, Zaragoza 1979.
- Reforma educativa: balance del curso 1971-72*, en *Razón y Fe* 185 (1972) 488-493.
- RIU F., *La comunidad eclesial ante el reto de la Lode*, Edice, Madrid 1986.
- RUBIO GARCIA M., *La reconversión de los talleres de formación profesional*, en *Hacia una formación profesional renovada*, Congreso de Formación Profesional, Madrid 1988, 111-123.
- RUEDA A., *La formación profesional en la reforma de la enseñanza*, en *Hacia una formación profesional renovada*, Congreso de Formación Profesional, Madrid 1988, 95-108.
- RUIZ BALLESTERO E., *Bolsa de trabajo*, en *Hacia una formación profesional renovada*, Congreso de Formación Profesional, Madrid 1988, 153-168.
- RUIZ DE OLAHUEGAGA J. - MARROQUIN M. - LAIBARRA G., *Enseñanza, elecciones políticas y futuro educativo*, Narcea, Madrid 1977.
- SAN PABLO RIBOY L., *Interpretación y aplicación del principio de igualdad de oportunidades. Un aspecto significativo no escogido en el proyecto de reforma*, en *Servicio Informativo* (1988) 42, 1-2.
- SANCIEZ RAMOS J., *Financiación de la enseñanza profesional*, en *Hacia una formación profesional renovada*. Congreso de Formación Profesional, Madrid 1988, 201-220.
- SEAGE J. et al., *La enseñanza profesional en Europa (Francia, Gran Bretaña, Italia y Suecia)*, en *Revista de Educación* 23 (1975) 239, 5-33.

- SEAGE J. - MEDINA M., *La planificación educativa en España*, en *Revista de Educación* 23 (1975) 236-237, 41-65.
- SINISTRERO V., *Aspetti della scuola di Spagna*, en *Orientamenti Pedagogici* 6 (1959) 193-216.
- TOHARIA CORTES J., GARCIA FERNANDO M. (Edd.), *Encuesta de la juventud 1982*, Ministerio de Cultura, Madrid 1984.
- TORRES GASSET J., *Una mirada realista a la formación profesional*, en *Razón y Fe* 184 (1971) 173-178.
- USEROS M., *Problemas de la enseñanza y constitución. Guía de información y estudio*, Marciega, Madrid 1978.

La Formazione Professionale e la visione cristiana del lavoro *

Giovanni Paolo II

«Il lavoro non consiste in un rapporto esclusivo con le cose, ma prende significato dal fatto che, attraverso l'agire sulle cose, contribuisce in maniera determinata alla realizzazione della persona ed alimenta rapporti di solidarietà tra gli uomini e degli uomini con il creato». Lo ha affermato Giovanni Paolo II parlando ai partecipanti al convegno promosso dalla Conferenza Episcopale Italiana dal tema «Formazione professionale e solidarietà sociale, nel centenario della Rerum Novarum», ricevuti in udienza, nell'Aula Paolo VI, nella mattinata di sabato 1° dicembre.

Ai convegnisti guidati all'udienza dall'Arcivescovo Santo Quadri, Presidente della Commissione Episcopale per i problemi sociali e il lavoro, il Santo Padre ha rivolto il seguente discorso:

Carissimi Fratelli e Sorelle,

1. Sono lieto di porgere il mio affettuoso saluto a tutti voi, riuniti a Roma per il Convegno Nazionale «Formazione professionale e solidarietà sociale, nel centenario della Rerum Novarum», durante il quale avete avuto modo di approfondire le ragioni spirituali e culturali che vi spingono a rinnovare il vostro impegno educativo.

* Da «L'Osservatore Romano», 2 dicembre 1990.

Sono particolarmente grato a Mons. Santo Quadri, Presidente della Commissione Episcopale per i problemi sociali e il lavoro della CEI, che ha avviato un programma ricco di iniziative per celebrare significativamente il centenario della « Rerum Novarum », un documento fondamentale per lo sviluppo della dottrina e della pastorale sociale della Chiesa nel nostro tempo.

L'odierno contesto storico è molto diverso da quello a cui faceva riferimento la « Rerum Novarum », ma non sono meno impegnativi, per le coscienze di tutti i cristiani e per l'intero genere umano, i problemi e le sfide che ci vengono dalle circostanze del momento presente.

Abbiamo il compito di mettere in esse il lievito del Vangelo, per orientarle al progetto divino sull'uomo e sul creato. Confido nel vostro impegno formativo, motivato e sostenuto dall'ispirazione evangelica, con riferimento alla dottrina sociale della Chiesa, per la crescita umana e spirituale dei lavoratori, specialmente dei giovani che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro.

Voi certamente li formerete ad una concezione cristiana della società e del lavoro, contemperando il loro inserimento nelle attività produttive con lo sviluppo delle loro risorse morali e spirituali, in modo che la loro vita sia vissuta con la dovuta dignità.

2. Dall'attuale complessità delle esperienze del lavoro emergono esigenze sempre più forti di un ricupero e di una riscoperta del significato umano del lavoro, in primo luogo del suo valore spirituale e morale.

Quanto più si diversificano i luoghi delle esperienze umane, tanto più aumentano le difficoltà degli uomini del nostro tempo a ricondurre ad unità di senso le varie esperienze che essi fanno nei diversi luoghi, dove la loro vita sociale e lavorativa si sviluppa. L'unico senso unitario spesso viene dato, purtroppo, da interessi di tipo esclusivamente materiale, ciò spiega perché il lavoro non viene considerato luogo e mezzo di perfezionamento della propria personalità, ma viene svuotato del suo valore intrinseco.

E' una situazione, questa, che richiede un'accurata analisi circa i tempi, i modi, i luoghi e prodotti del lavoro umano nella società del benessere per comprenderne i disagi, le inquietudini, le ingiustizie, e, quel che più conta, le speranze soffocate e che fanno esplodere le contraddizioni della concezione materialistica ed economicistica.

3. Dalla « Rerum Novarum » ad oggi la dottrina sociale della Chiesa ha sempre riproposto il valore del lavoro a partire dal valore dell'uomo: il lavo-

ro, cioè, non consiste in un rapporto esclusivo con le cose, ma prende significato dal fatto che, attraverso l'agire sulle cose, contribuisce in maniera determinata alla realizzazione della persona ed alimenta rapporti di solidarietà tra gli uomini e degli uomini con il creato.

Una nuova cultura del lavoro è possibile a partire dalla riscoperta di questo significato integrale del lavoro, che ho proposto nella Lettera Enciclica *Laborem Exercens*, distinguendo tra senso oggettivo e senso soggettivo del lavoro.

L'uomo lavoratore è, nella prospettiva cristiana, un collaboratore della creazione, un realizzatore del piano di Dio.

I cristiani, dunque, ricchi della propria fede, animati dalla loro speranza, testimoni di carità possono portare una consapevolezza e una coscienza nuova, anche se antica, nel lavoro e nella sua collocazione all'interno della vita sociale, coltivando e approfondendo le loro competenze, mossi dallo Spirito che è principio di vita.

In questa prospettiva la formazione professionale appare uno strumento educativo prezioso per la trasmissione e la diffusione della visione cristiana della vita e del lavoro; richiede la generosa disponibilità di quanti vi operano, esige la collaborazione delle famiglie, l'attenzione degli imprenditori, e l'impegno pastorale delle diocesi e delle parrocchie.

Il vostro servizio formativo non può limitarsi a fornire delle qualifiche tecniche; deve coltivare, insieme alle competenze professionali, le virtù del lavoratore, che rendono i vostri allievi uomini preparati e responsabili, cristiani ricchi di doti morali, spirituali e religiose, capaci di affrontare l'esperienza del lavoro come scelta vocazionale volta a costruire insieme la dimora terrena degli uomini, senza mai perdere di vista la chiamata definitiva ed eterna.

4. Auspico che all'impegno dei vostri Enti sia sempre riservata congrua attenzione, sia da parte dell'iniziativa privata che da parte delle pubbliche istituzioni, a cui compete la funzione di sostegno, di disciplina e di complemento delle vostre attività.

Ben a proposito avete affrontato le problematiche connesse all'impegno di formazione professionale nell'orizzonte della solidarietà.

I giovani che la società emargina, compresi i numerosissimi immigrati e quelli che sono schiavi di pericolose devianze, devono essere inoltrati sulla strada del lavoro, affinché il valore della loro umanità venga promosso e rispettato.

La formazione professionale è, inoltre, un efficacissimo strumento per la cooperazione tra Paesi ricchi e Paesi poveri.

Colgo volentieri l'occasione di questo incontro per esortarvi a perseverare generosamente nel vostro impegno di educatori. Vi accompagno con l'affetto e con la preghiera, affinché il Signore avvalori i vostri propositi e li renda fecondi di frutti di bene, e di cuore vi imparto l'Apostolica Benedizione.

Il Concorso di tesi di laurea: «La Formazione Professionale in Don Bosco e nelle esperienze salesiana»

In occasione del centenario della morte di Don Bosco (1888/1988) il Centro Nazionale Opere Salesiane / CNOS, Ente giuridico legalmente riconosciuto, in collaborazione con il Centro Italiano Opere Femminili Salesiane / CIOFS, Ente giuridico legalmente riconosciuto, ha realizzato diverse iniziative: un convegno nazionale dei Dirigenti di Enti di FP di ispirazione cristiana, a cui ha fatto seguito un pellegrinaggio ai Luoghi Salesiani (Torino 7-8 aprile 1988); un numero monografico della Rivista «Rassegna CNOS» (maggio 1988) su «Don Bosco e la Formazione Professionale»; il pellegrinaggio ai Luoghi Salesiani delle Delegazioni CNOS/ CIOFS/KJS con cui si realizzano da diversi anni gli Scambi Giovanili tra Italia-Germania; incontro con il Rettor Maggiore dei Salesiani Don Egidio Viganò da parte di numerosi amici con cui il CNOS e il CIOFS hanno rapporti, specie in vista della Formazione Professionale (30 giugno 1988); la partecipazione alla seconda Mostra «Professione Domani» alla fiera di Bologna (10-19 giugno 1988) con uno stand che illustrava l'impegno di Don Bosco e dei Salesiani nella Formazione Professionale; un concorso di tesi di laurea su: «La Formazione Professionale in Don Bosco e nella esperienza salesiana».

Con queste iniziative, concrete e specifiche, innervate nel cammino dei due Enti, ci si voleva sottrarre al pericolo di forme trionfalistiche di celebrazioni. Il campo scelto era la Formazione Professionale, sia perché specifico ai due Enti, sia perché significativo nella vita del Santo educatore. Nello stesso tempo si voleva

richiamare l'attenzione intorno al sistema formativo regionale, che purtroppo non è sufficientemente conosciuto.

Pubblichiamo ora il verdetto della Commissione costituita dall'Ente CNOS (Presidente dell'Ente Felice Rizzini, Segretario dell'Ente Pasquale Ransenigo, Direttore nazionale della Federazione CNOS/FAP Umberto Tanoni, Prof. Giorgio Rossi della Facoltà di Magistero di Roma e Prof. Mario Toso dell'Università Salesiana di Roma) per l'esame delle tesi partecipanti al Concorso per tesi di laurea su «*La Formazione Professionale in Don Bosco e nell'esperienza salesiana*».

A maggio 1988 il Centro Nazionale Opere Salesiane/CNOS al fine di promuovere una conoscenza sempre più adeguata di Don Bosco e dell'esperienza salesiana in rapporto alla Formazione Professionale ha bandito un concorso di tesi di laurea sul tema: «*La Formazione Professionale in Don Bosco e nell'esperienza salesiana*» (Cfr. «*Rassegna CNOS*» maggio 1988).

La partecipazione al concorso era assolutamente libera ed aperta a qualsiasi studente di università statale, libera od ecclesiastica o di istituto superiore, che volesse con serietà scientifica concorrere al raggiungimento della finalità sopraddeita. Anche la scelta del profilo sotto cui trattare il tema era lasciato alla libera iniziativa dello studente.

Allo scadere del termine fissato, cioè del 31 gennaio 1990, sono pervenute alla Sede dell'Ente CNOS, con la necessaria documentazione, sette tesi:

- 1) **Antonio Mario Bravo:** *Studi e ricerche sulla Formazione Professionale in Don Bosco e nell'esperienza Salesiana*, presentata alla Facoltà di Magistero, indirizzo pedagogico, dell'Università degli Studi di Torino - Relatore: Prof. Remo Fornaca.
- 2) **Francesco Cannizzaro:** *La formazione al lavoro nella prospettiva e nell'esperienza di Don Bosco*, presentata all'Istituto Superiore di Scienze Religiose di Torino - Relatore: Prof. Walter Crivellin.
- 3) **Valentino Corolaita:** *La formazione al lavoro: dalle premesse pedagogiche e legislative, alla prassi del Centro di Formazione Professionale «S. Zeno» di Verona*, presentata alla Facoltà di Magistero, indirizzo pedagogico, della Università degli Studi di Verona - Relatore: Prof. Aldo Bergamaschi.
- 4) **Domenica Macario:** *Il processo di formazione della identità professionale. Il caso delle exallieve di un Centro di Formazione Professionale CIOFS - FP*,

presentata alla Facoltà di Magistero, indirizzo sociologico, della Università degli Studi di Torino - Relatore: Prof.ssa Adriana Luciano.

- 5) **Maria Rosa Navone:** *La Formazione Professionale femminile nella esperienza salesiana*, Vol. I e Vol. II Allegati, presentata alla Facoltà di Magistero, indirizzo pedagogico, della Università degli Studi di Torino - Relatore: Prof. Remo Fornaca.
- 6) **Enzo Pancaldi:** *L'inserimento lavorativo di soggetti handicappati in uscita dalla Formazione Professionale. Indagine su 11 casi della Provincia di Bologna*, presentata alla Facoltà di Magistero, indirizzo pedagogico, della Università degli studi di Bologna - Relatore: Prof. Andrea Canevaro.
- 7) **Josè Edgar Zegarra Pinto:** *La Formacion Profesional en España (1970-1989) y la respuesta de los Salesianos*, presentata alla Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Pontificia Salesiana - Relatore: Prof. Guglielmo Malizia.

Fuori tempo massimo è arrivata anche la tesi:

Anna Costantini: *La Formazione Professionale in Don Bosco e nella istituzione salesiana* presentata alla Facoltà di Magistero, indirizzo pedagogico, della Università degli Studi di Lecce - Relatore: Prof. Salvatore Colonna.

Il 14 dicembre 1990 la Commissione si è riunita e, dopo approfondito esame, ha stabilito:

* come *tesi prima classificata*:

Antonio Mario Bravo: *Studi e ricerche sulla Formazione Professionale in Don Bosco e nell'esperienza Salesiana;*

* come *tesi seconda classificata*:

Maria Rosa Navone: *La Formazione Professionale femminile nella esperienza salesiana;*

* come *tesi terza classificata*:

Valentino Corolaita: *La Formazione al lavoro: dalle premesse pedagogiche e legislative alla prassi del Centro di Formazione Professionale «S. Zeno» di Verona.*

Fa *menzione della tesi*:

Domenica Macario: *Il processo di formazione della identità professionale. Il caso delle exallieve di un Centro di Formazione Professionale CIOFS/FP.*

Tale verdetto sarà pubblicato sulla rivista quadrimestrale «Rassegna CNOS» nel numero di febbraio 1991 e comunicato personalmente ad ogni candidato.

I premi, di cui all'apposito bando, saranno consegnati martedì 29 gennaio 1991 a Roma nella Sala del Cenacolo presso il Parlamento durante la presentazione pubblica dello studio-ricerca: *I percorsi formativi della Scuola e della Formazione Professionale: problemi e prospettive.*

Il Segretario
Prof. PASQUALE RANSENIGO

Il Presidente
Prof. FELICE RIZZINI

L'innalzamento dell'istruzione obbligatoria

Indicazioni degli Ispettori Salesiani d'Italia

Gli Ispettori Salesiani d'Italia, riuniti in conferenza a Roma nei giorni, 7, 8, 9, gennaio 1991, avendo affrontato il problema dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione da otto a dieci anni, si sono così pronunciati:

1. Sentono l'urgenza di un provvedimento legislativo per il prolungamento dell'obbligo, che assicuri a tutti i giovani una base culturale più consistente per la piena valorizzazione del giovane, per un suo più maturo inserimento sociale e per una risposta più efficace alle esigenze del mondo del lavoro.

2. Circa le modalità di assolvimento dell'obbligo prolungato, chiedono che sia assunta come uno dei criteri fondamentali l'attenzione alle implicanze educative, e alla differenziata domanda formativa proveniente dai giovani stessi.

3. Condividono sostanzialmente le modalità di assolvimento dell'obbligo prolungato, individuate nella Proposta di Legge Casati-Tesini per la pluralità e la qualità delle risorse formative ivi offerte, comprese idonee strutture del sistema regionale di formazione professionale. Infatti risultano coerenti con gli obiettivi personali e sociali che l'istruzione obbligatoria prolungata tende a conseguire negli altri Paesi della Comunità Europea.

4. Avvertono nelle elaborazioni di proposte legislative in corso che prevedono di utilizzare moduli integrativi di formazione professionale all'interno dell'unico canale scolastico obbligatorio, mortificata l'identità e la coerenza metodologica di risorse di formazione professionale, sostanzialmente inevasa la domanda formativa dei giovani e una grave disattenzione alle attitudini differenziate di apprendimento che, specie nella fascia di età considerata, connotano peculiarmente gli atteggiamenti e le aspirazioni di molti adolescenti.

5. Tali proposte legislative appaiono come soluzioni di compromesso, culturalmente e politicamente lontane dai processi innovativi oggi già integrati nel sistema regionale di formazione professionale. In esso, infatti, si conservano dimensioni culturali, educative, progettuali, metodologiche, didattiche e tecnologiche che sono autentiche risorse formative, qualificanti e motivanti non solo per i giovani, ma anche per le loro famiglie.

6. Fanno notare che:

— nel 1989-90, 148.392 giovani hanno frequentato le iniziative di formazione professionale regionale di prima qualificazione (cfr. *Rapporto ISFOL 1990*) e, nelle diverse inchieste, oltre il 70% di questi giovani ha dichiarato la propria soddisfazione per tale scelta;

— una quota dei giovani che frequentano le iniziative regionali di formazione professionale, una volta conseguita la qualifica, rientra nel sistema scolastico, mentre altre trovano immediata e coerente occupazione nel mondo del lavoro.

Non credono che si possa ragionevolmente negare la legittimità di tale scelta, che è trovata dai giovani e dalle famiglie corrispondente alle loro attese; non preclude il proseguimento della formazione ed assicura una coerenza tra qualifica e occupazione, in prospettiva di formazione continua.

7. Inoltre sottolineano che anche lo stesso fenomeno dell'abbandono della Scuola Media, senza averne ottenuto la licenza (6%), il non accesso al biennio da parte dei licenziati della Scuola Media (19%) e l'estromissione dal biennio della Scuola Secondaria Superiore (15%) (il 40% circa di ogni leva scolastica)... costituiscono elementi reali su cui riflettere prima di attribuire alla sola scuola l'onere di motivare alla prosecuzione di impegni scolastici ulteriori e obbligatori per tutti.

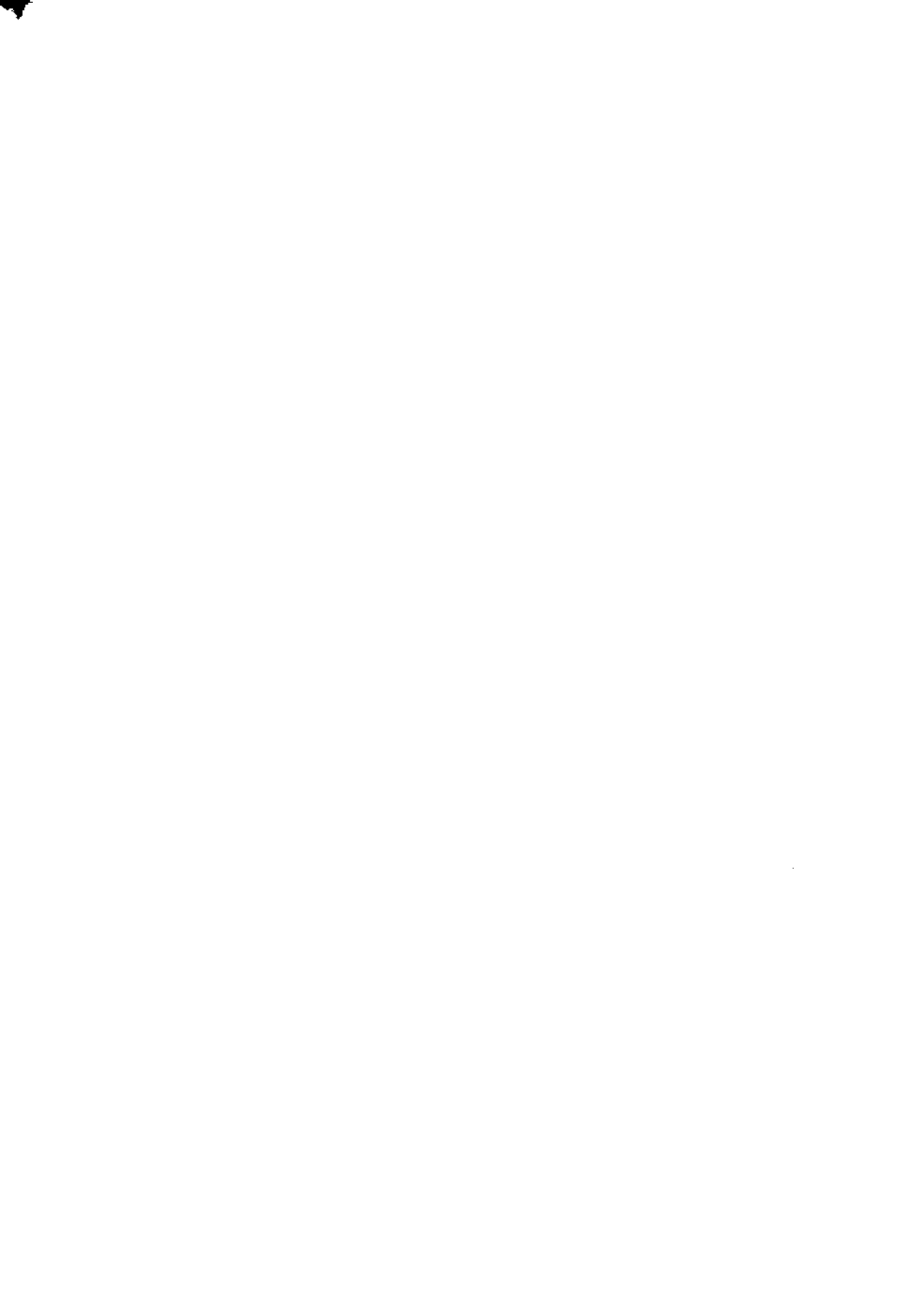
La recente indagine CENSIS su tali fenomeni rileva che la metà dei

giovani, che sono in questa situazione, sarebbe disposta a riprendere il proprio cammino formativo, purché in strutture che portino alla qualificazione orientata allo sbocco occupazionale.

8. Gli interventi di formazione professionale, progettati con flessibilità e gradualità attraverso moduli che individuano reali obiettivi formativi verificabili in itinere nelle aree culturale-scientifica, tecnico-operativa, sembrano costituire un patrimonio utile al confronto con il sistema scolastico stesso e una risposta coerente alle richieste di tali giovani, come hanno dimostrato le molteplici sperimentazioni realizzate negli ultimi anni.

9. Dati la complessità dei fenomeni riguardanti l'innalzamento dell'obbligo che comportano la collaborazione di tutte le forze esistenti, e insieme i risultati conseguiti con le sperimentazioni nel sistema formativo regionale, gli Ispettori Salesiani d'Italia, ispirandosi alla non breve esperienza formativa professionale salesiana, riconosciuta oltre che in Italia in tante altre Nazioni, mentre sottolineano la motivazione educativa di questo loro intervento, auspicano che anche le idonee iniziative di formazione professionale possano costituire una delle risorse possibili per l'innalzamento dell'obbligo di istruzione nel nostro Paese.

Roma, 31 gennaio 1991



Dalla Formazione Professionale al lavoro

Indagine sugli ex-allievi dei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo *

Vittorio Pieroni

1. Introduzione

I Salesiani sono presenti in Abruzzo fin dal 1932 e attualmente contano con vari centri e differenziate attività al loro interno: L'Aquila (oratorio, parrocchia, centro giovanile, pensionato universitario e CFP), Manoppello (centro di accoglienza e di spiritualità), Ortona (oratorio, parrocchia, centro giovanile e CFP), Sulmona (parrocchia e oratorio), Vasto (oratorio, parrocchia, centro giovanile e CFP). Prima di passare ad analizzare il loro contributo alla educazione integrale (professionale e morale) dei giovani che da allora ogni anno passano a centinaia attraverso i tre CFP, ci pare opportuno delineare per sommi capi lo sviluppo economico e industriale della regione in rapporto ai principali settori professionali presi in considerazione all'interno dell'attività formativa nei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo.

Scopo della presente indagine era quello di verificare gli esiti (sociali e

* La presente indagine, finanziata dalla Delegazione CNOS-FAP d'Abruzzo, è stata realizzata presso l'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma.

Ha coordinato la ricerca il Direttore dell'Istituto, Prof. Guglielmo Malizia. Il rapporto è stato redatto dal dott. Vittorio Pieroni, con la supervisione del Direttore dell'Istituto di Sociologia e di D. Umberto Tanoni, Direttore Nazionale del CNOS-FAP.

professionali) nella vita degli allievi che ogni anno passano a centinaia attraverso i CFP CNOS/FAP d'Abruzzo, ossia:

- cosa fanno attualmente (se lavorano, oppure hanno continuato a studiare, o sono tuttora in cerca di prima occupazione);
- con quale successo si sono inseriti nel mercato del lavoro coloro che hanno già un'occupazione;
- che ricordo conservano dell'ambiente formativo del Centro;
- quale è la loro disponibilità a riprendere i rapporti col Centro frequentando corsi post-qualifica e/o partecipando ad un'associazione apposita per ex-allievi.

Dalle risposte a tali quesiti è possibile risalire, da parte della committenza, all'immagine che i CFP CNOS/FAP d'Abruzzo hanno in rapporto al territorio di appartenenza e/o alla necessità di cambiare/migliorare « riorientare » la domanda formativa da essi erogata.

A questo proposito è stato scelto un campione proporzionalmente distribuito in rapporto agli ultimi 8 anni di attività formativa dei CFP, e stratificato in base all'appartenenza ai diversi settori di qualifica.

Le interviste sono state effettuate nella primavera-estate del 1989. Dall'inchiesta sono emersi i seguenti aspetti:

- quasi tutti i soggetti intervistati hanno apprezzato unanimemente l'educazione ricevuta, sia per quanto riguarda la preparazione professionale che la formazione della personalità;
- due su tre degli ex-allievi hanno già un'occupazione (metà di loro ha trovato lavoro entro un anno dalla qualifica); dei rimanenti, una parte ha continuato a studiare e gli altri sono tuttora disoccupati/inoccupati;
- alla proposta di un'associazione apposita per ex-allievi ha aderito subito oltre la metà del campione (qualcuno è ancora indeciso, per cui in futuro il numero degli aderenti potrebbe essere superiore); mentre hanno accolto e accettato immediatamente la proposta di avviare presso il Centro corsi post-qualifica oltre due su tre degli intervistati.

L'immagine che gli ex-allievi « riflettono » della formazione ricevuta ed il permanere nel tempo del « processo di affiliazione » al Centro bastano da soli ad attestare del rapporto intercorso e che intercorre tra i CFP CNOS-FAP d'Abruzzo ed i rispettivi territori di appartenenza, e convalidano al tempo stesso lo sforzo dell'Opera Salesiana nel mettersi in discussione e/o « revisionare » il proprio operato attraverso la presente indagine.

2. Articolazione dell'indagine

L'indagine si è svolta a cavallo tra il 1989 ed il 1990 ed ha preso inizialmente in considerazione l'ipotesi di un campione di 600 ex-allievi (pari al 26.8% dell'universo costituito dagli ex-allievi degli anni 1979-80/1986-87), estratti casualmente, in modo proporzionale e stratificato, sulla base della distribuzione per anni e per settori di specializzazione, come appare dalla tav. n. 1.

Va premesso, in primo luogo, che la scelta di limitarsi agli ultimi 8 anni di attività formativa è stata dettata dalle difficoltà di reperire quegli ex-allievi che si collocano troppo lontano e «distanti» nel tempo; mentre si è tenuto conto di tutti i corsi, e relativi settori, che sono stati attuati nel frattempo.

Il numero complessivo degli allievi che durante gli 8 anni formativi (dal 1979-80 al 1986-87) sono passati attraverso i tre Centri CNOS/FAP d'Abruzzo è di 2.235; e questo forma l'universo di riferimento. I 600 che compongono invece il «campione atteso» rispondono a una doppia esigenza di rappresentatività:

- sono in rapporto di oltre uno su quattro dell'universo (il 26.8%);
- sono distribuiti in forma proporzionale all'interno dei tre Centri e rappresentano circa uno su tre degli iscritti a ciascun Centro.

A sua volta l'estrazione dei soggetti da inchiestare è stata fatta scegliendo i 600 soggetti dalla tavola dei numeri casuali in modo sistematico, ossia con un intervallo di uno su dieci, a partire da un ex-allievo estratto a caso.

Nella realtà dei fatti, l'inchiesta ha potuto raggiungere soltanto 456 ex-allievi, sui 600 previsti, pari al 20% circa dell'universo. Tale percentuale è più che sufficiente per dare rappresentatività ai tre Centri.

3. L'indagine sul campo. Descrizione del campione

I 456 ex-allievi si presentano così distribuiti, in (29.4%) a L'Aquila; 184 (40.4%) ad Ortona; 126 (27.6%) a Vasto.

Attraverso i dati incrociati è possibile ricavare ulteriori e più approfondite connotazioni in rapporto ai tre gruppi in analisi.

— il gruppo aquilano si caratterizza per una maggiore età (la metà circa ha più di 25 anni = 49.7%), per aver fatto meno stages e per richiedere

TAV. 1 - Distribuzione dell'Universo statistico e del campione rappresentativo in base ai Centri di appartenenza, all'anno scolastico frequentato ed ai settori di specializzazione

ANNO SCOLASTICO	SETTORI DI SPECIALIZZAZIONE	L'AQUILA				ORTONA				VASTO				TOTALE			
		Universo statistico		Campione rappresentativo		Universo statistico		Campione rappresentativo		Universo statistico		Campione rappresentativo		Universo statistico		Campione rappresentativo	
		Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
1979-80	Elettrico/El. Imp.	69	3.1	18	3.0	18	0.8	5	0.8	34	1.5	9	1.5	121	5.4	32	5.3
	Meccanico	46	2.1	13	2.1	85	3.8	22	3.6	51	2.3	14	2.3	182	8.1	50	8.3
1980-81	Elettrico/El. Imp.	45	2.1	13	2.1	—	—	—	—	19	0.8	5	0.8	64	2.9	18	3.0
	Meccanico	36	1.6	10	1.6	78	3.5	21	3.5	47	2.1	13	2.1	161	7.2	44	7.3
	Designer Arr.	8	0.3	2	0.3	—	—	—	—	—	—	—	—	8	0.3	2	0.3
	Scenotecnico	10	0.4	2	0.3	—	—	—	—	—	—	—	—	10	0.3	2	0.3
1981-82	Elettrico/El. Imp.	36	1.6	10	1.6	16	0.7	4	0.6	37	1.6	10	1.6	89	3.9	24	4.0
	Meccanico	24	1.1	6	1.0	72	3.2	19	3.2	67	2.9	17	2.8	163	7.3	42	7.0
	Tec. dello Spet.lo	7	0.3	2	0.3	—	—	—	—	—	—	—	—	7	0.3	2	0.3
	Designer Arr.	7	0.3	2	0.3	—	—	—	—	—	—	—	—	7	0.3	2	0.3
1982-83	Elettrico/El. Imp.	47	2.2	13	2.2	—	—	—	—	14	0.6	4	0.6	51	2.5	17	2.8
	Meccanico	18	0.8	5	0.8	79	3.5	21	3.5	53	2.4	14	2.3	150	6.7	40	6.6
1983-84	Elettrico/El. Imp.	32	1.4	9	1.5	30	1.3	8	1.3	17	0.7	4	0.6	79	3.5	21	3.5
	Meccanico	41	1.8	11	1.8	95	4.2	25	4.1	58	2.6	16	2.6	194	8.7	52	8.6
	Odontotecnico	—	—	—	—	—	—	—	—	25	1.1	7	1.1	25	1.1	7	1.1
	Informatica	8	0.3	2	0.3	—	—	—	—	—	—	—	—	8	0.3	2	0.3

segue Tav. 1

ANNO SCOLASTICO	SETTORI DI SPECIALIZZAZIONE	L'AQUILA				ORTONA				VASTO				TOTALE			
		Universo statistico		Campione rappre- sentativo		Universo statistico		Campione rappre- sentativo		Universo statistico		Campione rappre- sentativo		Universo statistico		Campione rappre- sentativo	
		Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%	Fq.	%
1984-85	Elettrico/El. Imp.	24	1.1	7	1.1	27	1.2	7	1.1	10	0.4	2	0.3	61	2.7	16	2.6
	Meccanico	24	1.1	7	1.1	62	2.7	17	2.8	59	2.6	16	2.6	145	6.4	40	6.6
	Odontotecnico	—	—	—	—	—	—	—	—	9	0.4	2	0.3	9	0.4	2	0.3
	Informatica	35	1.5	9	1.5	—	—	—	—	37	1.6	10	1.6	72	3.2	19	3.2
	Rilegatori	10	0.4	2	0.3	—	—	—	—	—	—	—	—	10	0.4	2	0.3
1985-86	Elettrico/El. Imp.	25	1.1	6	1.0	26	1.2	7	1.1	31	1.4	8	1.3	82	3.6	21	3.5
	Meccanico	43	1.9	11	1.8	38	1.7	10	1.6	36	1.6	10	1.6	117	5.2	31	5.2
	Odontotecnico	—	—	—	—	—	—	—	—	18	0.8	5	0.8	18	0.8	5	0.8
	Informatica	29	1.3	8	1.3	—	—	—	—	91	4.1	25	4.1	120	5.3	33	5.5
	Rilegatori	2	0.1	2	0.3	—	—	—	—	—	—	—	—	2	0.1	2	0.3
	Ass. Tecnica/Varie	—	—	—	—	13	0.6	4	0.6	—	—	—	—	13	0.6	4	0.6
1986-87	Elettrico	11	0.5	3	0.5	34	1.5	9	1.5	30	1.3	8	1.3	75	3.3	20	3.3
	Meccanico	29	1.3	8	1.3	30	1.3	8	1.3	31	1.4	8	1.3	90	4.0	24	4.0
	Odontotecnico	—	—	—	—	—	—	—	—	19	0.8	5	0.8	19	0.8	5	0.8
	Informatica	21	0.9	5	0.8	—	—	—	—	17	0.7	5	0.7	38	1.7	10	1.6
	Rilegatori	9	0.4	2	0.3	—	—	—	—	—	—	—	—	9	0.4	2	0.3
	TOTALE	696	31.1	188	31.3	703	31.4	187	31.1	836	37.4	225	37.5	2235	100%	600	100%

TAV. 2 - Distribuzione del campione in base ai tre CFP dell'inchiesta
(Ex-allievi del CFP CNOS/FAP - Regione Abruzzo 1990)(*)

	Percentuali su totali di colonna																				
	TOTALE rispon- denti	CLASSI di ETÀ			9. GRUPPO		10. OCCUPAZ.		17. QUALIFICA			21. VALUTAZ.		DOM. 25(*)		30. (POST Q.1*)		DOM. 32(**)		DOM. 36(**)	
		17-21 anni	22-24 anni	25-39 anni	SI	NO	Lavoro	Altre cosc.	Sci meccani- ca	Elett. Infor- matica	Sen- vati	Soddisfa- cente	Buono ottimo	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
TOTALI	456	126	157	151	119	303	307	144	174	174	96	256	157	319	119	287	147	188	253	240	175
^a Percentuale su n. totale	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	100.0	27.6	34.4	33.1	26.1	66.4	67.3	31.6	38.2	38.2	21.1	56.1	34.4	70.0	26.1	62.9	32.2	41.2	55.5	52.6	38.4
16. CFP frequentato																					
non risposto	12	3	3	1	3	5	9	1	6	4	0	8	2	7	2	7	3	5	5	5	3
	2.6	2.4	1.9	0.7	2.5	1.7	2.9	0.7	3.4	2.3	0.0	3.1	1.3	2.2	1.7	2.4	2.0	2.7	2.0	2.1	1.7
L'AQUILA	134	22	32	75	31	88	91	41	49	56	24	69	48	55	72	70	61	59	72	52	73
	29.4	17.5	20.4	49.7	26.1	29.0	29.6	28.5	28.2	32.2	25.0	27.0	30.6	17.2	60.5	24.4	41.5	31.4	28.5	21.7	41.7
ORTONA	184	56	83	36	50	123	137	47	85	52	16	117	57	171	10	118	55	60	117	100	63
	40.4	44.4	52.9	23.8	42.0	40.6	44.6	32.6	48.9	29.9	47.9	45.7	36.3	53.6	8.4	41.1	37.4	31.9	46.2	41.7	36.0
VASTO	126	45	39	39	35	87	70	55	34	62	26	62	50	86	35	92	28	64	59	85	36
	27.6	35.7	24.8	25.8	29.4	28.7	22.8	38.2	19.5	35.6	27.1	24.2	31.8	27.0	29.4	32.1	19.0	34.0	23.3	34.6	20.6

(*) Riporiamo, una volta per tutte, il senso della dom. 23 (partecipazione agli stages), della dom. 30 (disponibilità a partecipare a corsi post-qualifica), della dom. 32 (continuità dei rapporti con l'ambiente salesiano, anche dopo la qualifica), della dom. 36 (disponibilità a partecipare ad un'associazione per ex-allievi).

Tab. 3 - Distribuzione del campione in base all'età
(Ex-allievi del CIP CNOS/FAP - Regione Abruzzo 1990)(*)

Percentuali su totali di colonna

	TOTALE rispon- denti	10. OCCUPAZ.		14. CERCHI L.		16. CENTRO FREQ.			17. QUALIFICA			21. VALUTAZ.		DOM. 23		30. POST-Q.		DOM. 32		DOM. 36	
		Lavoro	Altre cose	SI	NO	L'Aquila	Ortona	Vasto	Sett. mecca- nica	Elektr. Infot- matica	Sett. vari	Soddisfa- cente	Buono ottimo	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
TOTALI	456	307	144	229	195	134	184	126	174	174	96	256	157	319	119	287	147	188	253	240	175
* Percentuale su N. Totale	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	100.0	67.3	31.6	50.2	42.8	29.4	40.4	27.6	38.2	38.2	21.1	56.1	34.4	70.0	26.1	62.9	32.2	41.2	55.5	52.6	38.4
1. CLASSI di ETÀ																					
Non risposto	22	14	6	11	5	5	9	3	8	10	2	16	4	14	6	14	4	9	10	11	8
	4.8	4.6	4.2	4.8	2.6	3.7	4.9	2.4	4.6	5.7	2.1	6.3	2.5	4.4	5.0	4.9	2.7	4.8	4.0	4.6	4.6
17-21 anni	126	74	52	63	57	22	56	45	61	42	21	87	35	118	7	84	40	62	63	79	40
	27.6	24.1	36.1	27.5	29.2	16.4	30.4	35.7	35.1	24.1	21.9	34.0	22.3	37.0	5.9	29.3	27.2	33.0	24.9	32.9	22.9
22-24 anni	157	112	45	77	69	32	83	39	65	50	38	84	57	121	31	95	53	59	93	79	59
	34.4	36.5	31.3	33.6	35.4	23.9	45.1	31.0	37.4	28.7	39.6	32.8	36.3	37.9	26.1	33.1	36.1	31.4	36.8	32.9	33.7
25-59 anni	151	107	41	78	64	75	36	39	40	72	35	69	61	66	75	94	50	58	87	71	68
	33.1	34.9	28.5	34.1	32.8	56.0	19.6	31.0	23.0	41.4	36.5	27.0	38.9	20.7	63.0	32.8	34.0	30.9	34.4	29.6	38.9

Fonte: Indagine CEP CNOS/FAP 1990

meno di tutti i corsi post-qualifica ed infine per una più alta percentuale di rifiuti di fronte alla proposta di fare un'associazione per ex-allievi (41.7%). Questa stringa di dati permette già una prima lettura interpretativa basata su nessi causali: sembrerebbe cioè che ad una maggiore distanza nel tempo dall'uscita dall'ambiente formativo salesiano corrisponda un distacco emotivo che a lungo andare pesa negativamente sull'ipotesi di ripresa dei rapporti;

— il gruppo di Ortona, è il più numeroso e si caratterizza al tempo stesso per la più giovane età: oltre la metà dei propri inchiestati, infatti, rientra nella fascia 22-24 anni (52.9% e gran parte dei restanti (il 41.4%) in quella ancora più bassa (17-21 anni). Molti di loro, tuttavia, hanno già un lavoro fisso (44.4%) e sono tra quelli che in misura superiore agli altri hanno fatto esperienza di stage in azienda (53.6%). Il 46.2% ha cessato ormai di avere dei rapporti con l'ambiente salesiano e tuttavia risultano un centinaio circa (il 41.7%) quelli che optano per partecipare all'associazione per ex-allievi;

— infine il gruppo di Vasto si concentra anch'esso preferibilmente nella fascia d'età più giovane (17-21 anni = 35.7%) ed in quanto tale presenta le caratteristiche tipiche di questa generazione, ossia una condizione occupazionale precaria (38.2%) a prescindere dal possesso di una buona qualifica (soprattutto nel settore elettrico/elettronico) e dal manifestare interesse anche verso corsi post-qualifica (32.1%). Oltre la metà di questo gruppo continua a rimanere in contatto con l'ambiente salesiano e si dichiara favorevole a costituire un'associazione per ex-allievi.

L'età degli inchiestati si presenta abbastanza proporzionalmente distribuita all'interno delle tre fasce prese in considerazione (cfr. tav. 3):

— i giovanissimi risultano oltre 1 su 4 del campione (17-21 anni = 27.6%) e si caratterizzano per una maggiore precarietà occupazionale, per l'esperienza dello stage e l'interesse verso corsi post-qualifica, per una maggiore vicinanza all'ambiente salesiano e, di riflesso, per la manifesta volontà di costituirsi in associazione; anche questo dato parrebbe confermare quanto già ipotizzato a proposito del campione aquilano, ossia la diretta correlazione tra la «vicinanza nel tempo» dall'uscita dall'ambiente salesiano e la disponibilità attuale ad una ripresa dei rapporti;

— la fascia d'età immediatamente superiore (22-24 anni) presenta caratteristiche del tutto simili alla precedente, a prescindere dal fatto che quantitativamente è più consistente (34.4%); in sostanza, il 62% del campione si colloca al di sotto dei 25 anni, in altri termini, due su tre degli inchiestati sono ancora molto giovani;

— mentre la vera divergenza all'interno del campione riguarda — secondo quanto già osservato — i soggetti con più di 25 anni d'età (33.1%): oltre ad essere concentrati per più della metà dei casi a L'Aquila (56%), essi si presentano come i più stabili ed affermati dal punto di vista professionale, ma al tempo stesso anche come i più distanziati e/o disinteressati ad eventuali rapporti con l'ambiente formativo di provenienza.

Dopo questa prima carrellata di dati è possibile attribuire alla variabile età un peso alquanto determinante in relazione agli obiettivi dell'indagine:

— in primo luogo si può dire di avere di fronte un campione nettamente spaccato in due, tra una maggioranza di « giovani » (al di sotto dei 25 anni) ed una minoranza di « giovani-adulti » e « adulti », in rapporto tra loro di due/terzi a un/terzo;

— sulla base di questa discriminante di fondo riscontriamo tra i più adulti una maggiore stabilità professionale la quale si accompagna in genere ad uno stile di vita più « occupato » da impegni professionali, affettivi, familiari, ecc., ciò che lascia presupporre meno disponibilità di tempo e di energie da dedicare ad attività sociali (come nel caso di un'associazione per ex-allievi). Mentre tra i soggetti più giovani — per quanto più qualificati — si riscontrano ampi strati di precariato occupazionale e quindi anche maggiore disponibilità di tempo; ora se a questo dato aggiungiamo anche una maggiore vicinanza nel tempo dall'uscita dai CFP, si può presupporre che l'insieme di questi fattori siano all'origine di una confessata volontà di ripresa delle relazioni con l'ambiente formativo di provenienza.

La tavola sulle professioni offre invece uno spaccato assai variegato:

Tav. 4 - Professione dell'intervistato e dei rispettivi genitori (dom. 4)

	INTERVISTATO	PADRE	MADRE
1. operaio, manovale	34.0	33.3	13.8
2. operato specializzato	22.4	10.1	1.5
3. artigiano, commerciante	5.7	7.9	3.7
4. impiegato, insegnante	6.4	6.6	2.0
5. libero professionista	4.2	2.0	0.9
6. disoccupato, pensionato casalinga	13.4	14.5	55.3
7. altro	7.9	2.0	2.2
Non risposto	6.1	23.7	20.6

— osservando prioritariamente le percentuali emergenti, possiamo rilevare che la maggioranza dei maschi (padri e figli) si colloca nella parte più

bassa delle qualifiche professionali (operai, manovali, commessi... = 33.3 e 34%, rispettivamente) ed inoltre le madri-casalinghe risultano una quota niente affatto trascurabile (il 55.3%); ancora una volta viene disattesa la risposta nei confronti del 23.7% dei padri e del 20.6% delle madri;

— scendendo nei dettagli, troviamo che il 22.4% degli inchiestati sono stati assunti in qualità di operai specializzati (con particolare riferimento a Ortona e Vasto, e al settore meccanico), mentre un altro 16.3% fa lavori qualificati (insegnanti, commercianti, liberi professionisti, artigiani...): in rapporto a queste professioni si caratterizzano i più anziani e gli intervistati a L'Aquila. I disoccupati (il 13.4%) si concentrano in particolar modo nel gruppo vastese, nel settore elettrico ed informatico e tra coloro che hanno fatto corsi post-qualifica;

— i padri con professioni «deboli» (a livello operaistico-dipendente) stanno soprattutto ad Ortona e Vasto ed i pensionati a L'Aquila (il dato è in coerenza con l'età media più elevata degli inchiestati di questo gruppo). Tra i livelli professionali superiori riscontriamo un 10% di operai qualificati ed un altro 15% circa tra insegnanti, commercianti ed artigiani, concentrati preferibilmente nel capoluogo abruzzese;

— delle madri che lavorano, il gruppo più numeroso fa il semplice operaio (il 13.8%) e poco più del 5% ha trovato un'occupazione nel settore commerciale e dei servizi.

In ultima analisi, tanto il livello di istruzione che quello professionale dei genitori dei giovani inchiestati attestano della loro provenienza da strati di limitata levatura sociale. Tale rilevamento è pienamente in coerenza con la più generalizzata condizione socio-economica della famiglia degli utenti della FP.

Da questa panoramica su lo «status» dei giovani oggetto della nostra indagine è possibile evidenziare alcune peculiarità emerse:

— il dato di maggior rilievo riguarda il fatto che due su tre degli inchiestati (e precisamente il 62%) sta al di sotto dei 25 anni; e questo permette già di attribuire all'indagine una particolare connotazione «giovanile» in rapporto ai soggetti-oggetto dell'intervento, alle risposte da essi fornite ed agli scopi sottesi allo stesso;

— la condizione prevalentemente celibataria degli inchiestati, inoltre, contribuisce ulteriormente ad avvalorare l'ipotesi di avviare presso i rispettivi CFP attività a favore degli ex-allievi; ipotesi che trova già un sufficiente supporto anche in quel 52.6% di «SI» alla proposta di organizzare/partecipare ad un'associazione per ex-allievi;

— infine non può passare affatto inosservata l'informazione finora pervenutaci secondo la quale, se si prescinde da quel 13.4% di utenti dei CFP che non hanno ancora trovato lavoro (61 su 456), tutti gli altri hanno già trovato un'occupazione più o meno fissa e/o qualificata. Il dato comunque verrà ulteriormente affrontato attraverso apposite domande del questionario.

Riassumendo, quindi, possiamo dire di essere di fronte ad un campione caratterizzato da modesta estrazione socio-economica della famiglia di appartenenza, giovane, professionalmente occupato, sostanzialmente disponibile a continuare i rapporti con l'ambiente formativo di provenienza, anche per aver mantenuto nel frattempo dei buoni rapporti con la famiglia salesiana.

4. Alle origini del processo formativo presso i CFP

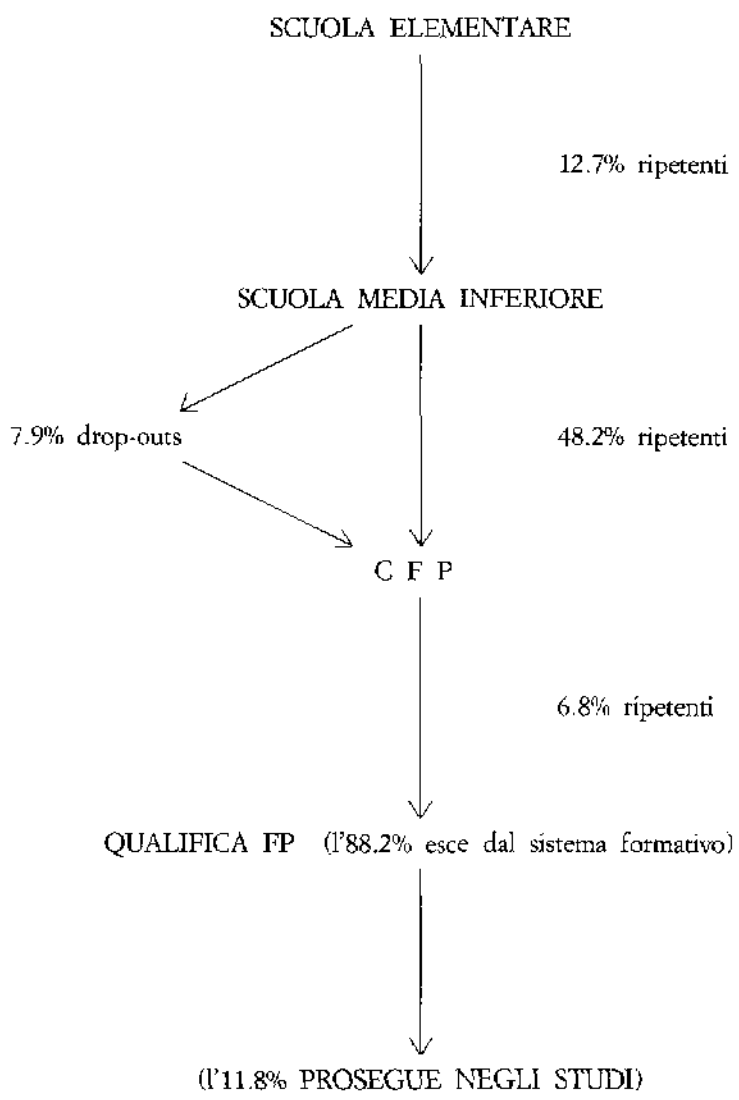
4.1 Ricostruzione della carriera scolastica

Relativamente ai soggetti in analisi, il numero dei cosiddetti ragazzi bravi/intelligenti che circolano negli ambienti dei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo è quotabile attorno ad un terzo del bacino d'utenza: sono quelli che, oltre a dare più soddisfazione, presentano in seguito una migliore riuscita professionale, conservano un ottimo ricordo dei salesiani e/o continuano anche in seguito a mantenere legami affettivi e di affiliazione con l'ambiente formativo di estrazione.

In genere, invece, il percorso formativo dei soggetti in analisi, presenta il seguente andamento:

Lo schema riportato sopra fornisce con un solo colpo d'occhio un'idea della carriera formativa di questi giovani, per i più disseminata di insuccessi ai vari livelli scolastici e proietta a senso unico verso la fuoriuscita dal sistema educativo, una volta raggiunto quel famoso « pezzo di carta », che serve ad accedere con una certa pretesa di successo al mercato del lavoro e delle professioni.

Manca di vedere con quale esito si sono inseriti in seguito nel mondo produttivo, ossia quanti di loro hanno trovato lavoro, di che tipo e a quali condizioni.



4.2 Quale qualifica per quale professione

Come si sa, dal 1979 al 1987 sono passati attraverso i tre Centri CNOS/FAP d'Abruzzo 2.235 allievi, i quali hanno ottenuto qualifiche in numerosi settori formazione (come ben documenta la tav. n. 1).

Relativamente ai componenti il campione dell'inchiesta, i qualificati per settore risultano così distribuiti, in graduatoria (cfr. dom. 17):

	Fq.	%
- meccanico	174	38.2
- elettro-impiantista	67	14.7
- informatico/elettronico	51	11.2
- elettromeccanico	49	9.9
- processi di automazione	11	2.4
- designer/arredamento	5	1.1
- odontotecnico	4	0.4
- rilegatore	1	0.2
- altro	88	19.3
- non risposto	12	2.6

In considerazione della relativa rilevanza di certe qualifiche rispetto ad altre, esse sono state raggruppate per settori:

— un primo raggruppamento riguarda il settore meccanico a sè stante (174 = 38,2%): si ritrovano qui le fasce d'età più giovani (al di sotto dei 22 anni), coloro che già lavorano in forma stabile, chi ha fatto esperienza di stage e chi ha riportato le migliori valutazioni all'uscita dal CFP; dal confronto fra i tre Centri risulta una netta prevalenza di allievi della meccanica ad Ortona;

— un secondo raggruppamento riguarda il settore elettrico-informatico, comprensivo dell'applicazione tanto alla meccanica che all'elettronica che ai processi di automazione. Abbiamo a che fare in questo caso con una quota di utenti del tutto simile alla precedente (174 = 38,2%), ma caratterizzata da variabili di senso opposto: i più anziani (con 25 anni ed oltre), in stato di attività occupazionale precaria, senza esperienza di stage; prevalgono in questo caso (e coerentemente a quanto più volte rilevato) gli utenti di Vasto rispetto agli altri Centri;

— infine sotto la voce «settori vari» abbiamo raggruppato tutti i restanti (odontotecnico, rilegatore, designer...), che nell'insieme raggiungono la quota di uno su cinque del campione (96 = 21.1%) e la cui caratteristica è soprattutto la partecipazione a stages e l'intenzione di frequentare corsi post-qualifica; due su tre hanno già un impiego fisso, anche se una quasi altrettanta aliquota è in cerca di nuovo lavoro.

4.3 Valutazione della formazione ricevuta presso i CFP CNOS/FAP

Nell'intento di conoscere il rapporto tra le discipline studiate e l'attuale occupazione, e/o se c'è coerenza tra la qualifica ottenuta e le effettive cognizioni/abilità necessarie per svolgere il lavoro attuale, anzitutto si è voluto sapere dagli intervistati quali discipline avevano trovato più o meno interessanti e quali sono risultate più o meno utili.

Nel primo caso (dom. 24), il tentativo di bilanciare interessi e difficoltà incontrate in rapporto alle discipline del proprio curriculum, ha portato a far emergere il seguente andamento: (Tav. 5).

TAV. 5 - Quali discipline sono risultate più/meno interessanti/difficoltose (dom. 24)

a) hanno riscosso maggior interesse:

	INTERESSE	DIFFICOLTÀ	NR.
- le discipline pratiche	78.7	7.5	13.8
- le discipline tecniche	51.1	18.0	30.9

b) risultano ai limiti tra interesse e difficoltà:

	INTERESSE	DIFFICOLTÀ	NR.
- le discipline scientifiche	43.4	33.8	22.8
- le discipline culturali	49.3	25.0	25.7

— il prospetto lascia intendere in primo luogo che la dimensione «interesse» è prioritaria dappertutto, in maniera più o meno accentuata, mentre quella della «difficoltà» rimane circoscritta ad alcune materie ed è tutto sommato rapportabile ad una minoranza del campione;

— entrando in merito a ciascuna disciplina, troviamo che sono indiscutibilmente le discipline pratiche (laboratorio, ecc. — il 78.7%) e, anche se in misura minore, quelle tecniche (disegno, ecc. — il 51.1%) a godere dei più alti tassi di interesse: in entrambi i casi manifestato in particolar modo dai più giovani (al di sotto dei 22 anni), da chi ha riportato le migliori valuta-

zioni finali e da un gruppo di inchiestati di Vasto. In rapporto alle materie tecniche si rileva tuttavia un 18% (circa uno su cinque del campione) che ha espresso le proprie difficoltà al riguardo: emergono il settore elettrico-informatico, chi ha conseguito risultati mediocri, chi non ha frequentato gli stages e chi non intende frequentare corsi post-qualifica; da non trascurare infine — sempre in rapporto a quest'ultimo gruppo di discipline — un 30.9% di non risposte;

— sono le discipline di tipo prettamente teorico (culturali e scientifiche) a far rilevare un minor grado di interesse (il 49.3 ed il 43.4%, rispettivamente) e, all'opposto, le maggiori difficoltà (25.0 e 33.8%, rispettivamente): in entrambi i casi segnalate dal gruppo di variabili che nel bene e nel male si sono messe in evidenza a proposito delle materie tecnico-pratiche; da rilevare anche in questo caso la presenza di una componente non trascurabile di inchiestati (il 25.7 ed il 22.8%, rispettivamente) che non ha risposto in merito alle materie teoriche.

La decisiva accentuazione delle preferenze verso le materie pratiche a scapito di quelle teoriche non è affatto una novità tra gli utenti della FP: anche in precedenti ricerche è stato possibile rilevare un costante atteggiamento del tipo espresso sopra, attribuibile a spiccate attitudini per apprendimenti il più strettamente aderenti alla domanda di professionalità del mercato del lavoro.

La dom. 27 aveva proprio il preciso scopo di verificare quali delle succitate discipline si sono dimostrate in seguito più/meno utili in rapporto alla ricerca di occupazione e/o al lavoro svolto:

TAV. 6 - Quali discipline si sono dimostrate più/meno utili ai fini dell'occupazione (dom. 24)

	PIÙ UTILI	MENO UTILI	NR
- le discipline pratiche	76.3	5.9	17.8
- le discipline tecniche	55.3	44.5	30.3
- le discipline scientifiche	19.5	46.9	33.6
- le discipline culturali	37.3	34.4	28.3

— alla scala degli «interessi» sembra seguire di pari passo quella dell'«utilità» e, viceversa, là dove in precedenza sono state più segnalate le maggiori difficoltà, adesso riscontriamo giudizi di minore utilità. Un tale andamento potrebbe essere prodotto dall'effetto-alone esercitato dalla componente emotiva verso le discipline pratiche a scapito di quelle teoriche, ma al tempo stesso potreb-

be derivare anche da una spiccata attitudine dei soggetti in analisi ad apprendere più facilmente abilità pratiche che non contenuti teorici;

— attraverso l'analisi degli incroci è possibile forse saperne qualcosa di più in merito: le discipline tecnico-pratiche sono state segnalate dai più giovani (con meno di 22 anni), da coloro che già lavorano, dal settore meccanico, da chi ha partecipato agli stages, da chi intende iscriversi a corsi post-qualifica ed infine da chi ha ricevuto le migliori valutazioni finali; in pratica ritroviamo qui la «crema» dei CFP, ossia coloro che sono riusciti bene sia al Centro che sul lavoro; e, in fondo, «l'anima» della FP, ciò che la caratterizza rispetto a tutti gli altri curricula scolastici, è proprio quella di fondare gli apprendimenti e relative conoscenze su elementi tecnico-pratici. Le discipline ritenute culturali e scientifiche presentano una connotazione non del tutto trascurabile: sono state accentuate come utili da coloro che hanno ottenuto i migliori esiti all'uscita dal CFP; il dato, unito all'andamento precedente, restituisce una precisa valenza alla qualità della formazione gestita nei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo. Prima di chiudere il commento alla domanda, ci incuriosisce vedere anche chi ha segnalato come «meno utili» le materie tecnico-pratiche: si tratta dei più anziani, del CFP di L'Aquila, e di chi non ha frequentato gli stages, né intende iscriversi a corsi post-qualifica.

Dall'analisi incrociata dei controversi andamenti riportati sopra ci pare di poter ritenere che l'ago della bilancia si sposta su opposte valutazioni (di più o meno interesse, di più o meno utilità) in dipendenza da peculiari caratteristiche degli utenti; in particolare notiamo come le stesse discipline pratiche non sono state ben valutate/accettate quando non sono state corredate da appositi stages; al tempo stesso il sinonimo di «praticità» è stato meglio correlato al settore meccanico piuttosto che a quello elettrico-informatico; le discipline teoriche, inoltre, sono state meglio valutate da coloro che hanno avuto una migliore riuscita presso il Centro.

Per cui da una visione d'insieme degli andamenti ci pare di poter almeno in parte smentire un diffuso atteggiamento da parte del bacino d'utenza della FP secondo cui in ultima istanza quello che serve per trovare lavoro è la pratica, mentre degli apprendimenti teorici si può fare benissimo a meno. Le valutazioni riportate accentuano il ruolo primario degli apprendimenti pratici rispetto a quelli teorici ma non escludono la validità di questi ultimi; al contrario tali valutazioni portano a rilevare che chi possiede la pratica in seguito forse potrà riuscire a cavarsela, ma avrà un successo ancora maggiore sul mercato del lavoro chi alle abilità pratiche unisce convenientemente anche le conoscenze teoriche.

4.4 La « pagella » dei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo

Attraverso un ultimo gruppo di domande si intendeva ricavare dagli inchiestati — in quanto ex-corsisti ed attuali professionisti — dei suggerimenti pratici circa i miglioramenti da apportare ai curricoli formativi (dom. 25), cosicché essi possano risultare sempre più adeguati all'inserimento degli utenti nella vita professionale e sociale (dom. 35).

Nella graduatoria dei cambiamenti da introdurre e/o dei miglioramenti da apportare sono emerse le seguenti istanze:

TAV. 7 - *Innovazioni da apportare ai CFP CNOS/FAP*

	Eq.	%
- più stage in azienda	240	52.6
- invitare tecnici esterni, esperti dell'industria	217	47.6
- maggior uso dei computers	161	35.3
- più pratica e meno teoria	156	34.2
- più lavoro di gruppo	88	19.3
- più uso degli audiovisivi	55	12.1
- insegnamento interdisciplinare	39	8.6
- altro e NR	51	11.1

NB - La % è superiore a 100 in quanto erano possibili più risposte

— la qualità del rapporto FP/mondo del lavoro viene chiaramente espressa nella graduatoria riportata sopra. In altri termini, questi ex-allievi che adesso fanno di quale bagaglio di apprendimenti/conoscenze/abilità necessitano sul posto di lavoro e/o per trovare lavoro, chiedono alla FP una più adeguata preparazione su base tecnico-specialistica, ossia: esperienze dirette in azienda (il 52,6%), incontri con personale aziendale specializzato (il 47,6%), la familiarità nell'uso di sistemi automatizzati/computerizzati (il 35,3%); sono questi gli « elementi fondanti il proprio sistema formativo », che essi ritengono di prioritaria importanza nell'incontro/scontro coi processi selettivi occupazionali, per sentirsi competitivi con i qualificati di altri settori scolastici di maggior prestigio (ITI, ecc.) e per poter affrontare la richiesta di professionalità sempre più elevata e selettiva proveniente dal mondo delle tecnologie avanzate;

— tutto quello che appartiene al mondo delle aule e delle metodologie didattiche applicate sui banchi di scuola viene messo nella seconda parte della graduatoria ed è segnalato da neppure uno su tre degli inchiestati; il dato non è di secondaria importanza, in quanto conferma e al tempo stesso ribadisce la priorità di certe esigenze rispetto ad altre (più pratica e meno teoria — anche se non sempre si può essere d'accordo al riguardo, secondo quanto già evidenziato). Tutto questo di riflesso fa rimbalzare la problematica sull'utilità o meno di introdurre certe innovazioni (audiovisivi, lavori di gruppo e interdisciplinari...), qualora essi non comportino realmente un miglioramento dei processi di insegnamenti o aggiornamento;

— passando ad analizzare i dati incrociati, tra gli elementi di maggior spicco troviamo che: la richiesta di fare più stages viene manifestata (anche se può sembrare strano) da chi li ha già sperimentati e nei Centri dove esiste da tempo una larga tradizione in proposito (Vasto e Ortona). Altre caratteristiche peculiari di chi avanza tale prerogativa riguardano l'appartenenza al settore meccanico, la mancanza di lavoro stabile e/o la ricerca di nuova occupazione, la più giovane età, il mantenimento di contatti con il Centro e l'adesione alla proposta di un'associazione per ex-allievi.

In precedenti ricerche abbiamo parlato dello stage come di un « fiore all'occhiello » di qualsiasi attività formativa che intenda dare il meglio di sé — con uno sforzo non indifferente — nel preparare i giovani al lavoro. In tali ricerche era emerso, in sintesi, che il tentativo di uscir dal consolidato dell'aula per portare il « banco in fabbrica » costituiva un « azzardo » sotto tutti i punti di vista, in quanto per un certo periodo stravolgeva i programmi tanto del Centro che dei docenti e dei singoli allievi (prendere i contatti con le aziende, seguire i giovani in azienda, stare agli orari dell'azienda...). Uno sforzo che tutto sommato, però, valeva la pena di intraprendere in quanto alla fine trovava tutti molto soddisfatti, gli allievi in primo luogo. E, appunto, anche in questa circostanza riscontriamo un'ulteriore conferma della validità dello stage: a parte il fatto che oltre la metà del campione lo approva e lo consiglia (il 52,6%), ciò che gli conferisce un peculiare attestato formativo è che a richiederne l'attuazione all'interno dei curricoli della FP sono proprio coloro che l'hanno già sperimentato;

— in rapporto ai restanti suggerimenti troviamo che l'introduzione nell'insegnamento di tecnici provenienti direttamente dall'industria viene subito dopo gli stages ed è una proposta fatta propria soprattutto da chi ha riportato le migliori valutazioni; al terzo posto viene suggerito (dai qualificati nel settore elettrico-informatico e da chi non ha ancora un'occupazione stabile)

un maggiore utilizzo di sistemi computerizzati; mentre chi non ha fatto né stages né intende fare corsi post-qualifica è decisamente schierato a favore delle conoscenze/apprendimenti pratici a scapito di quelli teorici.

E passiamo infine al «voto» finale che gli ex-utenti dei CFP CNOS/FAP hanno dato della formazione ricevuta, rapportata a concrete esperienze di inserimento nella vita professionale e sociale (dom. 35):

TAV. 8 - Valutazione della formazione ricevuta CFP CNOS/FAP (dom. 35)

	SI	IN PARTE	NO	NON SO	NR.
- prepara alla vita sociale	36.8	39.5	4.4	5.0	14.3
- prepara ad inserirsi nel lavoro	54.6	27.4	4.2	3.2	10.7
- aiuta ad avere una cultura di base	45.4	27.2	7.9	5.5	14.0
- aiuta ad educare i propri figli	28.1	26.8	10.1	17.5	17.5

— la «pagella» sembra abbastanza ben cosparsa di approvazioni (totali o parziali) circa l'operato dei CFP, non si registrano tutto sommato delle «bocciature». E tuttavia, se osserviamo bene, esiste in seno all'andamento dei dati riportati sopra un netto «distinguo» tra la formazione professionale tout court e formazione finalizzata alla personalità dell'individuo ed al suo inserimento nella società. In rapporto ad una formazione di tipo professionale vengono i parametri più positivamente segnalati, ossia l'inserimento nel mondo del lavoro (54.6 più un 27.4% di approvazioni parziali) e la cultura di base (45.4 più un 27.2%): ciò sta a significare che nell'80% dei casi la formazione professionale ricevuta nei CFP d'Abruzzo è stata ritenuta valida per inserirsi, con conoscenze e competenze adeguate, nel mondo del lavoro; chi si manifesta decisamente negativo al riguardo è appena il 4% (nel primo caso) e l'8% (nel secondo) del campione, una trentina di persone in tutto, metà delle quali a L'Aquila, chi non vuole avere più a che fare con il CFP; ad essi si aggiunge una limitata quota (attorno al 15/20% — dalla somma di «non so» più «non risposto») che non sa esprimersi al riguardo;

— in rapporto alla dimensione formativa della personalità, invece, i consensi risultano leggermente ridimensionati e, si può presupporre, per un doppio ordine di motivi: in parte perché effettivamente la formazione ricevuta è stata più di tipo professionalizzante che educativa ed in parte perché non tutti possono avere già messo alla prova il contributo della formazione ricevuta a favore dell'educazione della propria prole o per un inserimento attivo nella vita sociale (e l'alta percentuale dei «non so» e delle «non rispo-

ste » ne è una riprova). Rimane un dato di fatto, comunque, che anche in questa circostanza le bocciature non oltrepassano il 10% del campione (i più giovani ed i più lontani dall'ambiente salesiano), mentre sono numerose le riserve (il 39.5 per la preparazione alla vita sociale ed il 26.8% per l'educazione ai figli) e le astensioni nel dare una precisa valutazione (19.3 e 35%, rispettivamente);

— in ogni caso, il dato che fa scattare il campanello d'allarme » — se rapportato alla Proposta Formativa CNOS — è quel 39.5% che ha dichiarato che la formazione ricevuta nei CFP prepara « solo in parte » ad inserirsi nella « vita sociale ». Tale % risulta leggermente superiore a quella che ne afferma decisamente la validità (36.8%), ed è sostenuta, nel primo caso, a L'Aquila, dai più anziani, dai più disaffezionati dell'ambiente del CFP, da chi ha ottenuto una qualifica in settori « altri » e da chi presenta tuttora problemi occupazionali: in altri termini, i « meno riusciti » all'interno dei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo; al contrario i consenzienti si caratterizzano per le dimensioni opposte: ossia i giovanissimi, chi ha frequentato stages e/o intende fare corsi post-qualifica, chi è rimasto affiliato al Centro e perfino una parte di coloro che sono ancora in cerca di lavoro (a dimostrazione del fatto che non sempre le difficoltà incontrate all'uscita dal CFP possono essere attribuite al tipo di formazione ricevuto). È chiaro, comunque, che la problematica è stata avvertita da un numero non indifferente di persone, per cui se si vuole dare « peso » ai dati della presente indagine bisognerà che « gli addetti ai lavori » curino di più in futuro gli aspetti formativi della personalità, anche col rischio di andare contro corrente e di risultare impopolari nei confronti di quella maggioranza che si aspetta dal CFP una preparazione solo di tipo tecnico-professionale.

L'immagine che dei CFP CNOS/FAP conservano coloro che ne sono stati i diretti fruitori è, quindi, quella di una struttura che garantisce la riuscita professionale almeno per buona parte dei suoi utenti: molti di loro, infatti, all'uscita dal CFP hanno potuto indossare (subito o quasi subito) la tuta blu o il camice bianco, continuano a rievocare con nostalgia i ricordi legati alle attività formative del Centro, sanno individuare i punti deboli e forti dei programmi curricolari e arrivano perfino a consigliare cosa serve di più ai fini della riuscita professionale e sociale dell'ex-allievo.

Buona parte degli inchiestati, inoltre, sono dei « soggetti mirati » in rapporto al tragitto formativo intrapreso, nel senso che il loro approdare al CFP non è del tutto casuale né determinato da eventi « speciali », ma piuttosto « intenzionalmente perseguito ». Del percorso effettuato tutti ammettono l'in-

teresse con cui l'hanno seguito ed i più ne approvano l'utilità sulla base dell'esperienza occupazionale in atto; l'appunto più segnalato si limita a rilevare il bisogno di incrementare le attività già esistenti (con particolare riferimento agli stages e a corsi post-qualifica), così da rendere la FP sempre più strettamente aderente al mondo produttivo e alla vita sociale del lavoratore.

Di conseguenza, i CFP CNOS/FAP d'Abruzzo escono da questa analisi con un attestato di validità non indifferente, che sicuramente ricompensa i Salesiani dello sforzo e dell'impegno messo finora nell'intento di preparare i giovani nel modo più efficace per affrontare il sempre più difficile e selettivo mercato del lavoro e delle professioni. Tale attestato si qualifica — sulla base dei dati analizzati — per il tentativo di uscire dalle aule e dal consolidato per andare alla ricerca di strategie che abbiano una « presa-diretta » con il sistema delle imprese e la realtà aziendale. La pressante richiesta, infine, di incrementare le opportunità di sperimentare le formule suggerite convalida ulteriormente gli interventi fatti finora al riguardo (con particolare riferimento all'organizzazione degli stages), proprio perché scaturisce da coloro che, dopo aver usufruito di questo trattamento nel periodo della formazione adesso sono in grado di attestarne l'utilità in rapporto e/o sulla base dell'attività professionale svolta.

Una FP, quella gestita nei Centri CNOS, che quindi fa da interfaccia tra i bisogni formativi del bacino d'utenza e quelli legati allo sviluppo (industriale, dei servizi, ecc.) del territorio. Ne è una riprova diretta il fatto stesso che due giovani su tre, qualificati presso i CFP CNOS/FAP d'Abruzzo, hanno già un lavoro.

5. Ex-allievi salesiani d'Abruzzo a confronto con il mondo del lavoro

La serie di domande presenti in quest'area dovrebbe fornire comunque un'immagine su base concreta del rapporto che intercorre tra la FP erogata nei Centri CNOS/FAP d'Abruzzo e la realtà sociale e industriale del territorio (considerato « il nord del sud »).

Più di due giovani su tre di quelli usciti dai CFP CNOS/FAP e coinvolti nell'inchiesta presentano una posizione occupazionale stabile (307 = 67,3%). Dei rimanenti, il 6,2% è tuttora all'interno di un processo formativo (di cui però il 4% lavora contemporaneamente — si tratta di 14 soggetti, sui complessivi 19, che hanno riportato i migliori risultati ed hanno partecipato agli stages); l'11% ha già avuto esperienze di lavoro, ma al momento è disoc-

cupato (30, sui complessivi 50 disoccupati, hanno riportato le valutazioni più basse); se a questi si aggiunge quel 9.9% che dichiara di essere alla ricerca del primo lavoro (i più giovani, concentrati soprattutto a Vasto) arriviamo ad un 20% circa del campione (uno su cinque) che è tutt'oggi a spasso dopo essere uscito dal CFP. Il dato rimane tutto sommato abbastanza lusinghiero, se confrontato con le statistiche ufficiali sulla disoccupazione giovanile, a livello nazionale e/o regionale, su quanti provengono dagli altri sistemi formativi; non bisogna trascurare il fatto, inoltre, che quel ristretto numero dei meno riusciti nella professione ha fatto riscontrare esiti insoddisfacenti anche durante il processo formativo nei CFP.

Ma ciò che veramente preme sapere è dopo quanto tempo, dall'uscita dal CFP, gli ex-allievi abbiano trovato lavoro:

— dei 307 rispondenti (gli attuali occupati), più della metà (172 = il 56%) si è inserito subito dopo aver conseguito la qualifica (i più giovani, i meglio riusciti, chi ha frequentato gli stages, il settore meccanico); se ad essi si aggiunge quel 14.7% che si è piazzato sul mercato del lavoro dopo alcuni mesi, e comunque prima di un anno, allora abbiamo a che fare con oltre due su tre degli attuali lavoratori (il 70.7%) che non ha dovuto parcheggiare troppo a lungo negli uffici di collocamento o sui muretti e nelle piazze sotto casa per aspettare una risposta positiva, come spesso accade per i qualificati di altri percorsi formativi;

— tra gli attuali lavoratori, coloro che hanno dovuto aspettare oltre un anno dal conseguimento della qualifica sono il 26% (i più anziani, il settore elettrico-informatico, coloro che presentano un'attività lavorativa precaria e quindi sono alla ricerca di altri lavori); se ad essi si aggiunge quel 9.9% in cerca di prima occupazione (considerati nella domanda precedente), coloro che effettivamente hanno subito qualche disagio occupazionale arrivano in tutto al 27% del campione globale, in pratica poco più di uno su quattro. Per cui il dato sull'occupazione dei qualificati dei CFP CNOS/FAP tutto sommato si presenta assai positivo e attesta della validità e del « peso » esercitato in Abruzzo da una formazione acquisita nei Centri CNOS.

Un tale andamento, in pratica, rispecchia le vicissitudini del « giovane italiano in cerca di primo lavoro » il quale in balia di un totale disorientamento all'uscita dal processo formativo si aggrappa in primo luogo a quelle « fonti di potere » che può accostare personalmente e/o per interposta persona, trascurando (del tutto o in parte) quelle direttamente istituzionalizzate allo scopo: si spera assai di più in un colpo di fortuna che in queste ultime. La qualifica, congiuntamente a certe figure di supporto legate all'ambiente

formativo di estrazione, rimane tutto sommato un referente da esibire — soprattutto da parte dei meglio preparati — con un sicuro peso di attendibilità/credibilità, quasi pari a quello delle persone influenti; ciò che fa tornare i conti a chi lo aveva calcolato al momento di iscriversi al Centro. Per cui si può dire, in ultima analisi, che per una parte di questi giovani l'etichetta formati a dei CFP CNOS/FAP è un attestato di garanzia professionale in grado di aprire più facilmente le porte del mercato.

L'interrogativo di fondo, sotteso a quest'area è: gli ex-allievi che escono dai CFP CNOS/FAP incontrano o no particolari condizioni di disagio nell'affrontare il mercato del lavoro e delle professioni? E, in caso affermativo, ciò va attribuito alle (supposte) qualifiche-deboli rilasciate dal CFP oppure a reali condizioni interne al mercato stesso? Ed infine, tale disagio è presente soltanto nella fase di ricerca del lavoro o anche in seguito, una volta inseriti nel mondo del lavoro?

Che la dimensione « disagio » sia presente, ed anzi sia una componente non indifferente dell'attuale mercato del lavoro e delle professioni non è certo una novità ed i dati analizzati sopra ne sono una riprova. Circa la quantità del disagio provato, se esso sia maggiore/minore rispetto ai qualificati provenienti da altri curricula formativo-scolastici è difficile provarlo, non avendo precise fonti per un confronto diretto; rimane un dato di fatto che più di due su tre che escono dai CFP CNOS/FAP d'Abruzzo entro un anno già trovano lavoro.

Il discorso sul disagio invece si fa assai più complesso proprio all'interno della dimensione occupazionale; i fattori veicolanti e/o condizionanti in questo caso sono: la « precarietà », la « mancanza di esercizio della professionalità », il taglio sulla « carriera » (a causa all'incoerenza tra il lavoro svolto e la qualifica ottenuta), il « reddito ». Da cui, appunto, la esplicita volontà, manifestata dalla metà degli inchiestati, di andare alla ricerca di soluzioni occupazionali nuove e/o alternative.

Ma chi avverte di più tale disagio? Non v'è dubbio che un maggior disagio è correlato alla fascia d'età più bassa, alle qualifiche più « deboli », a coloro che si presentano sul mercato del lavoro meno preparati (soprattutto per non aver fatto stages) e/o hanno fatto riscontrare minore successo negli studi.

E ancora, quanto di questo stato di disagio è attribuibile a carenze formative del CFP CNOS/FAP e/o va a scapito della loro immagine? Anche se risulta difficile scindere la dimensione « disagio-occupazionale » tra fattori di ordine educativo e quelli che sono propri/ interni all'andamento del mercato,

va tuttavia fatto notare come molti di questi giovani che attualmente manifestano condizioni di disagio, all'uscita dal percorso formativo hanno accettato indiscriminatamente qualsiasi lavoro e soltanto adesso sono in fase di riassetto/ripensamento, una volta provati i condizionamenti esistenti. In fondo i giovani della FP si caratterizzano per perseguire «intenzionalmente un iter che ha uno sbocco diretto sul mercato, per cui non meraviglia se, appena usciti, accettano quel che trovano. Dopo qualche tempo, tuttavia, si impone di dare una svolta in meglio alla propria vita professionale: e tale tentativo riguarda sia i meno come i più riusciti negli studi, chi ha frequentato o meno gli stages, chi è rimasto vicino o lontano dall'ambiente salesiano e/o intende mantenerne i rapporti.

Di conseguenza, la formazione impartita dal CFP sembra interferire relativamente sulla successiva riuscita professionale degli ex-allievi e conseguenti forme di disagio, dal momento che quest'ultimo sembra appartenere più ad una dimensione intrinseca del mercato. Semmai la problematica rimbalza nuovamente sul CFP per il fatto di organizzare o meno corsi post-qualifica, di riconversione/riqualificazione dei lavoratori. Ed è appunto quanto abbiamo cercato di verificare in quest'ultima parte dell'inchiesta.

6. CFP e territorio: la sfida formativa degli ex-allievi

La domanda degli ex-allievi di allestire da parte dei CFP CNOS/FAP ulteriori corsi post-qualifica esiste e si presenta oltretutto alquanto pressante ma soprattutto risulta funzionale ad una riqualificazione e/o approfondimento delle proprie conoscenze su base informatica, coerentemente alle esigenze che provengono al riguardo da un mercato del lavoro e delle professioni sempre più agguerrito, selettivo e tecnologicamente avanzato. Ed il fatto stesso che a richiedere tali corsi, accentuandone l'aspetto informatico-computerizzato, sia una maggioranza di lavoratori stabili è un chiaro indice della impellente domanda di aggiornamento e di riqualificazione delle fasce professionali «deboli», che rischiano l'obsolescenza e, con essa, anche il posto di lavoro in un prossimo futuro. La contemporanea richiesta di nuova formazione che scaturisce anche da coloro che non sono ancora inseriti nel mercato, autorizza ancor più ad accentuare l'urgenza di immettere sul mercato corsi post-qualifica che mettano in grado i giovani (ed i meno giovani) di affrontare con successo e con un'adeguata preparazione i processi selettivi instauratisi all'interno delle varie qualifiche professionali.

Il contributo degli ex-allievi allo sviluppo del progetto formativo dei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo entra più direttamente nel merito della questione al momento in cui è stato chiesto loro di indicare quali iniziative dovrebbero promuovere a favore del territorio (dom. 38):

TAV. 9 - Quali iniziative dovrebbero promuovere i Salesiani a favore del territorio (dom. 38)

	%
- cooperative per giovani	65.6
- più strutture (laboratori, centri sportivi...) a favore dei giovani	48.2
- occuparsi dei giovani più emarginati (carcerati, tossicodipendenti, migranti...)	33.1
- creare gruppi a scopo formativo assistenziale (a favore degli handicappati, anziani...)	25.7
- nessuna iniziativa, sta bene così come è adesso	9.6
- animazione sociale del quartiere	6.1
- altro e non risposte	7.4

NB - La % è superiore a 100 in quanto erano possibili più risposte

— emerge come istanza prioritaria, segnalata da più di due su tre degli inchiestati, quella dell'organizzazione/appoggio alle attività cooperativistiche a favore dell'occupazione giovanile (65.6%); una tale esigenza viene manifestata particolarmente a L'Aquila e Vasto, da chi è in cerca di lavoro, dai qualificati nei «settori altri» e da chi intende frequentare nuovi corsi;

— la messa a disposizione da parte del CFP di strutture a favore dei giovani è una richiesta anch'essa assai accentuata (da circa metà del campione = 48.2%), di cui si fanno portavoce in primo luogo coloro che manifestano l'intenzione di mantenere i rapporti col Centro, quanti fanno già parte di gruppi e associazioni varie (parte delle quali si presuppongono siano all'interno del Centro — con particolare riferimento a quelle a carattere sportivo-ricreativo, dell'area ecclesiale ecc.), i più giovani ed un buon gruppo di Vasto 71 su 124);

— una fetta assai consistente del campione (il 58.8% - della somma del terzo e quarto item) chiede inoltre che il Centro si occupi dei segmenti deboli ed emarginati del territorio (handicappati, tossicodipendenti, giovani in difficoltà...); di tale richiesta si fanno portavoce tanto i più giovani che gli ultra 25enni, tanto chi ha un'occupazione stabile che precaria, sia gli ex-allievi di L'Aquila che di Vasto; l'unica caratteristica peculiare riguarda il fatto che una particolare attenzione alla problematica proviene dalle file dei soggetti già aggregati.

Tab. 10 - Valutazione dell'educazione ricevuta nei CFP
(Ex-allievi del CFP CNOS/FAP - Regione Abruzzo 1990) (*)

Percentuali su totali di colonna

	TOTALE rispon- denti	CLASSI di ETÀ			14. CIERCHI L.		16. CENTRO FREQ.			17. QUALIFICA			21. VALUTAZ.		DOM. 23		30. POST. Q.		DOM. 32		DOM. 36	
		17-21 anni	22-24 anni	25-59 anni	SI	NO	Aquila Aspila	Ortona Ortona	Vasto Vasto	Sett. meca- nica	Elett. Infor- matica	Sett. vari	Suddi- ceote	Bruno orino	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
TOTALI	456	126	157	151	229	195	134	184	126	174	174	96	256	157	319	119	287	147	188	253	240	175
% Percentuale su N Totale	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
	100.0	27.6	34.4	33.1	50.2	42.8	29.4	40.4	27.6	38.2	38.2	21.1	56.1	34.4	70.0	26.1	62.9	32.2	41.2	55.5	52.6	38.4
33. Tuo giudizio su educazione ricevuta nei CFP																						
Non risposto	12	2	3	4	3	5	2	6	2	6	1	2	5	1	6	1	3	0	1	2	2	1
	2.6	1.6	1.9	2.6	1.3	2.6	1.5	3.3	1.6	3.4	.6	2.1	2.0	.6	1.9	.8	1.0	.0	.5	.8	.8	.6
Absolutamente negativo	6	3	2	1	2	4	1	3	2	1	5	0	6	0	4	2	5	1	2	4	2	4
	1.3	2.4	1.3	.7	.9	2.1	.7	1.6	1.6	.6	2.9	.0	2.3	.0	1.3	1.7	1.7	.7	1.1	1.6	.8	2.3
Piuttosto Negativo	10	4	2	3	5	4	5	3	1	5	5	0	8	2	6	3	3	6	2	8	3	7
	2.2	3.2	1.3	2.0	2.2	2.1	3.7	1.6	.8	2.9	2.9	.0	3.1	1.3	1.9	2.5	1.0	4.1	1.1	3.2	1.3	4.0
Né negativo né positivo	101	19	36	39	45	44	41	36	20	37	36	24	67	23	65	33	51	47	27	72	40	54
	22.1	15.1	22.9	25.8	19.7	22.6	30.6	19.6	15.9	21.3	20.7	25.0	26.2	14.6	20.4	27.7	17.8	32.0	14.4	28.5	16.7	30.9
Piuttosto positivo	216	58	73	76	111	96	61	87	63	73	97	44	121	77	156	52	142	67	91	121	119	81
	47.4	46.0	46.5	50.3	48.5	49.2	45.5	47.3	50.0	42.0	55.7	45.8	47.3	49.0	48.9	43.7	49.5	45.6	48.4	47.8	49.6	46.3
Absolutamente positivo	111	40	41	28	63	42	24	49	38	52	30	26	49	54	82	28	83	26	65	46	74	28
	24.3	31.7	26.1	18.5	27.5	21.5	17.9	26.6	30.2	29.9	17.2	27.1	19.1	34.4	25.7	23.5	28.9	17.7	34.6	18.2	30.8	16.0
Media ponderata	3.94	4.03	3.97	3.86	4.01	3.88	3.77	3.99	4.08	4.01	3.82	4.02	3.79	4.17	3.98	3.86	4.04	3.76	4.15	3.78	4.09	3.70
Scarto Quadratico Medio	.83	.91	.82	.76	.81	.85	.82	.84	.80	.84	.85	.73	.87	.72	.81	.87	.82	.82	.78	.84	.77	.87

Fonte: Indagine CFP CNOS/FAP 1990.

Prima di chiudere l'inchiesta ci è parso opportuno che gli ex-allievi esprimessero liberamente un giudizio globale sulla formazione religiosa e morale ricevuta nei CFP CNOS/FAP (dom. 33).

La maggioranza generale delle risposte scaturite dalla dom. 33 (cfr. tav. 10) attesta da sola del giudizio complessivo dato dal campione nei confronti dei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo (3.94 = «assolutamente positivo») e non ha bisogno di ulteriore commento. Semmai ciò che preme di più è andare alla ricerca — attraverso le variabili incrociate — di chi ha dato le migliori valutazioni al riguardo. Si tratta, anche in questo caso, dei più giovani, degli associati, dei meglio riusciti, di chi intende partecipare a corsi post-qualifica e ad un'associazione per ex-allievi, ed infine di chi nel frattempo ha continuato a mantenere rapporti con l'ambiente. In pratica si ripropongono le identiche variabili riscontrate nelle due domande precedenti.

Passando sul lato opposto della medaglia, un giudizio «decisamente negativo» o piuttosto «negativo» nei confronti dei CFP è stato dato da 16 soggetti in tutto, senza particolari connotazioni in rapporto ai tre Centri, ma caratterizzati dal fatto di non aver avuto una riuscita brillante e di essere rimasti piuttosto lontani dai CFP, una volta ottenuta la qualifica.

Gli «indifferenti», ossia coloro che non hanno voluto esprimersi in un giudizio a favore o contro, sono un centinaio circa (il 22.1%) e si caratterizzano per essere più anziani (quindi lontani nel tempo dall'esperienza fatta nei CFP), particolarmente concentrati a L'Aquila, poco entusiasti a riprendere i rapporti col Centro.

Tutto sommato quindi, si può dire che i CFP CNOS/FAP d'Abruzzo hanno retto bene al «tornado» di valutazioni espresse nei loro confronti dagli «ex».

In sostanza, l'atteggiamento di fondo di una fetta non indifferente del campione (che sta tra la metà ed i due/terzi) è quello di «aspettarsi che i salesiani facciano», rendendosi disponibili a collaborare nei confronti delle varie iniziative di volta in volta avviate dai Centri. In pratica, quindi, è possibile ritenere che «la materia prima» (ossia la disponibilità a cooperare) c'è, manca tuttavia la propositività ed inoltre si preferisce stare in posizione di attesa, aspettando che sia il Centro a farsi avanti.

C'è da precisare, infine, che quella parte del campione (circa un terzo) che invece ha manifestato poca/nessuna disponibilità a collaborare e/o a mantenere i rapporti col Centro, non lo fa perché è rimasta delusa del CFP frequentato e/o ne conserva un ricordo negativo e/o esprime delle resistenze nei confronti dell'ambiente formativo di estrazione, ma piuttosto perché è or-

mai impegnata in attività professionali e familiari che l'hanno portata poco alla volta ad allontanarsi dall'ambiente salesiano, per cui attualmente fa fatica a ripristinare i rapporti.

Ma chi sono prioritariamente coloro che hanno dato le risposte più positive alle tematiche affrontate ed in base a quali caratteristiche si qualificano?

Su quest'ultimo punto non vi sono dubbi e lo abbiamo rilevato a più riprese: in rapporto alle principali tematiche affrontate in quest'area si sono messi in evidenza di volta in volta i più giovani, quanti sono già associati, chi durante il periodo formativo ha ottenuto una migliore riuscita, chi ha conservato nel tempo i rapporti col Centro e adesso è favorevole tanto ad un'associazione per ex-allievi che a corsi post-qualifica.

A questo punto si può dire, senza ombra di dubbio, che scaturisce dalle succitate variabili la parte più vivace ed attiva del campione, su cui cioè si può fare pieno affidamento al momento di varare presso il Centro nuove proposte di formazione. Tale gruppo infatti ha dato costantemente prova di piena adesione a tutte le proposte attivate in quest'ultima parte del questionario e, al tempo stesso, di essere rimasto assai « vicino » all'ambiente salesiano avendo interiorizzato una formazione non solo di tipo professionale ma anche educativo-religiosa e morale.

7. Conclusioni

Nell'orizzonte degli scenari giovanili con cui intende confrontarsi l'attività dei CFP CNOS/FAP compaiono alcuni interrogativi di fondo in rapporto ai quali la presente indagine ha in qualche modo a che vedere, proprio in forza del tentativo di « volersi rispecchiare » nel proprio bacino d'utenza.

Tali interrogativi fanno sostanzialmente capo all'« hic et nunc », al « qui e ora » dell'appuntamento dei Salesiani con la storia, e riguardano in particolare modo l'attualità/validità della loro « presenza-intervento » nei confronti dei giovani, in un particolare momento storico caratterizzato da frammentarietà valoriale e da rapidi mutamenti sugli scenari sociali ed etico-professionali.

La posizione di frontiera assunta dai Salesiani nell'operare con i giovani attraverso progetti di promozione globale per un inserimento attivo ai vari livelli del sociale, richiede infatti una costante verifica della « direzione-da-prendere » in rapporto ai principali cambiamenti in atto. E la presente indagine appartiene appunto al tentativo di verificare e, in caso, « riorienta-

re » il proprio intervento tra quanto fatto e quanto rimane ancora da fare, grazie al contributo di chi ha usufruito della formazione ricevuta nei CFP CNOS/FAP.

In altre parole, l'indagine ha inteso sondare gli « umori » di un gruppo (alquanto rappresentativo) di soggetti che si sono formati nelle case salesiane, nel tentativo di verificare la loro riuscita/inserimento ai diversi livelli della vita sociale (professionale, morale, religiosa...). Scaturiscono da qui i principali interrogativi sottesi all'inchiesta:

— la FP così come viene gestita dai Salesiani, crea ulteriori fasce di disoccupazione e, quindi, di emarginazione/disadattamento giovanile o, all'opposto, risulta funzionale alla domanda di formazione proveniente tanto dal bacino d'utenza che dal sistema delle imprese presente sul territorio?

— la formazione integrale (professionale, sociale, religiosa e morale) offerta ai giovani dei CFP CNOS/FAP è servita loro per inserirsi nella società in posizione attiva/propositiva, grazie al patrimonio di apprendimenti e di valori ricevuti?

— in ultima analisi, gli ex-allievi di questo campione che ruolo giocano nella società (civile come anche religiosa): si collocano in posizione periferica o centrale, rimangono dei segmenti deboli e marginali o, al contrario, si pongono da protagonisti all'interno del tessuto sociale ed ecclesiale?

— e, di rimando, i Salesiani della FP che da tempo operano in Abruzzo e che non infrequentemente hanno accolto nei loro ambienti formativi giovani provenienti dagli strati sociali più bassi, scarsamente dotati di un bagaglio culturale, morale e religioso, sono riusciti ad aiutarli efficacemente a « recuperare il terreno » facendone dei lavoratori capaci, dei buoni padri di famiglia, dei « cittadini onesti » e dei « buoni cristiani »?

Era questo, in sostanza, il « capolinea dell'iter dell'indagine: tentare una qualche verifica circa la FP Salesiana d'Abruzzo, cioè, se l'impegno formativo-educativo che appartiene alla vocazione salesiana è a tutt'oggi « reale », all'altezza dei tempi e continuativo nel tempo. E la « scommessa » in tal senso veniva basata su un'ipotesi ipotetica che ne preconizzava la realizzazione in concomitanza con il verificarsi di determinate coordinate valoriali appartenenti alla formazione sia della professionalità che della personalità.

L'immagine « riflessa » dei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo che scaturisce dalle risposte degli ex-allievi in rapporto alle principali tematiche affrontate nell'inchiesta si caratterizza per una precisa presa di posizione nei confronti dei punti nodali dell'analisi:

a) per quanto riguarda la « valenza professionale » ed il peso che eserci-

ta una qualifica presa nei CFP CNOS/FAP ai fini dell'inserimento sul mercato del lavoro e delle professioni, l'inchiesta attesta del «prestigio occupazionale» che gode chi ha frequentato l'ambiente formativo salesiano ai fini di un pronto reperimento del lavoro, anche se non sempre corrispondente (almeno in un primo momento) alla qualifica ottenuta; e questo costituisce già di per sé un attestato di verifica dell'ipotesi n. 1, relativa ad un generale consenso degli ex-allievi all'offerta formativa ricevuta. L'altro dato di rilievo deriva dalla constatazione che i giovani abruzzesi non devono più «emigrare» per trovare lavoro e eppure devono andare a cercarlo troppo lontano da casa. Tutto questo indubbiamente incide positivamente sull'immagine dei CFP CNOS/FAP, tanto in rapporto al bacino d'utenza che al territorio di riferimento (e relative componenti nel campo dell'amministrazione pubblica, della realtà imprenditoriale, sindacale e formativa). Di conseguenza l'«aver studiato dai salesiani» in Abruzzo conta e spesso risulta un elemento condizionante l'ingresso nel mercato e la stessa carriera professionale. E tuttavia, fattori quali la non corrispondenza tra la qualifica ottenuta ed il lavoro svolto, la domanda di aggiornamento da parte di chi non ha conseguito qualifiche «che hanno un futuro» (nel settore elettronico-informatico) e l'esigenza di far carriera, portano a considerare responsabilmente l'ipotesi di nuova offerta formativa da parte del Centro, sia per non cadere nell'obsolescenza — visto il rapido evolversi di certe professioni — sia per trovare lavoro e/o un lavoro conforme alle proprie aspirazioni. Per cui «non vedete» e/o trascurare i «nuovi» bisogni formativi che scaturiscono dall'«ex» bacino di utenza sarebbe un po' come smentire e/o ridimensionare tutto il lavoro fatto in precedenza, tanto a livello professionale come della personalità dei singoli ex-allievi.

b) per quanto riguarda la «personalità» che gli ex-allievi si sono formata frequentando gli ambienti salesiani, sembra ancora troppo presto per dare una precisa risposta, almeno in merito agli «impegni» principali di marito e di padre. Il campione, infatti, è ancora piuttosto giovane, per cui il confronto può essere fatto soprattutto in rapporto allo «stile di vita» adottato. Sotto questo punto di vista, l'educazione impartita nei CFP CNOS/FAP sembrerebbe preparare sì dei «lavoratori» professionalmente attenti al proprio dovere, ma al tempo stesso ne mette in evidenza anche i limiti: l'inchiesta, infatti, ci restituisce l'immagine di giovani seri ma sostanzialmente «poco vivaci», ossia ridimensionati nelle proprie ambizioni e piuttosto poveri di quei «sistemi di significato» che nel bene e nel male caratterizzano la condizione giovanile attuale. Se ne discostano, infatti, per manifestare minore condivisio-

ne di certi atteggiamenti/comportamenti che stigmatizzano lo stile di vita dei loro coetanei (frequenza di discoteche, bar, sale da gioco, stadi, manifestazioni varie...), ma al tempo stesso trascurano anche quelle dimensioni « post-materialistiche » che invece qualificano un'altra parte delle attuali generazioni (attenzione al « pubblico », volontariato, servizio agli altri, solidarietà...); un campione, in definitiva che qualcuno potrebbe (ingiustamente) etichettare come non molto impegnato nel sociale, senza tener conto del fatto che invece « è in posizione di attesa » e, se convenientemente stimolato a collaborare, pronto a rendersi disponibile. In precedenza, infatti, abbiamo più volte messo in evidenza come manchi di « propositività », ma al tempo stesso lasci trapelare una disponibilità di fondo (che abbiamo definito come « materia prima ») a rispondere positivamente alle iniziative del Centro, se calate entro precise piattaforme di progettualità.

Rimanendo all'interno di questa ottica, anche la seconda ipotesi va quindi nel senso giusto (il bisogno cioè di nuova formazione a dimensione integrale) e, al tempo stesso, parte da qui la sfida degli ex-allievi ai « maestri » e amici salesiani.

c) infine, a riprova della validità della formazione (professionale e della personalità) erogata si può notare il conservarsi nel tempo del « processo di affiliazione » all'ambiente salesiano. La percezione che è rimasta loro dopo essere passati attraverso gli anni del corso è sostanzialmente quella di un « buon rapporto di amicizia » per la quasi totalità del campione, e quella della « relazione d'aiuto » nei momenti difficili, da parte delle varie figure di operatori nei confronti di almeno uno su due degli inchiestati. Una tale « affiliazione » ha le proprie radici anche in quel giudizio di « assoluta positività » dato dalla quasi totalità del campione circa la formazione ricevuta, e che al momento attuale si traduce in una manifesta volontà (da una parte e dall'altra) di ripresa dei contatti grazie all'avvio di « qualsiasi attività, purché si faccia qualcosa ». L'unico aspetto che lascia un po' a desiderare e/o nei cui confronti il campione si è più volte rivelato carente è quello della « capacità di suggerire valide proposte » circa le iniziative da introdurre presso il Centro, in pratica sul « che fare » attraverso un'associazione per ex-allievi. Cosicché anche la terza ipotesi, basata sulla correlazione domanda-offerta formativa e sulla « qualità » di quest'ultima erogata nei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo, si verifica per almeno due su tre degli inchiestati, caratterizzati da più giovane età e da profonda amicizia nei confronti dell'altro polo dell'asse formativo, gli educatori dei CFP. Ed è su tale aliquota che i Salesiani possono contare nell'avviare iniziative nel Centro.

Pertanto, l'immagine che il campione «riflette» è quella di una sostanziale «vicinanza» all'ambiente salesiano dove i giovani si sono formati: vicinanza che abbiamo visto ben correlarsi ad un atteggiamento di «attesa» e di «disponibilità». Se ne deduce, in ultima analisi, che la «materia prima» c'è, e si compone di una disponibilità di fondo a «fare» e/o a mantenere i rapporti con il Centro. Circa il «che fare» è possibile stabilirlo meglio forse dopo la costituzione dell'associazione per ex-allievi, sulla base delle peculiari esigenze che verranno manifestate di volta in volta e di luogo in luogo.

In conclusione, se si vuole avere un'idea più precisa su chi si può fare affidamento per un'eventuale associazione per ex-allievi e/o per allestire corsi post-qualifica, è possibile supporre che tale offerta dovrebbe essere indirizzata ai più giovani, a prescindere dal fatto che lavorino o meno; se non lavorano, le ipotesi di adesione divengono ancora più probabili. Tali proposte, inoltre, sembrano trovare maggiore accoglienza nell'ex-bacino di utenza di Vasto e Ortona, senza particolari differenziazioni tra i qualificati di tutti i corsi messi in atto finora.

Le risposte di adesione provengono, come sappiamo, da due su tre degli inchiestati, ossia da circa 300 ex-allievi, sui complessivi 456. Facendo dei calcoli e tenendo conto del fatto che costoro rappresentano il 20% circa del bacino d'utenza passato attraverso i tre CFP CNOS/FAP d'Abruzzo in questi ultimi 8 anni, è possibile dedurre che la domanda di nuova formazione riguardi in realtà circa 1200/1500 ex-allievi, occupati e non, da reperire preferibilmente nella fascia d'età al di sotto dei 25 anni.

Il poter contare su una quota così elevata permette da un lato di «sprigionare progetti formativi» a chi ha più fantasia di pensarli e/o di metterli in atto, ma al tempo stesso questo dato attiva un campanello d'allarme circa l'urgenza di introdurre nei CFP CNOS/FAP «una marcia in più» rispetto a quanto si sta già facendo, pena la perdita di una porzione non indifferente di giovani attualmente pronti/disponibili a collaborare a proposte calibrate di ulteriore formazione, erogate dal Centro.

In altri termini, il futuro delle attività dei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo (e non soltanto d'Abruzzo) sta non più soltanto nel fornire ai giovani una formazione di base, ma anche nel seguirli nel processo di riqualificazione/riconversione delle proprie conoscenze e/o di sviluppo di peculiari bisogni formativi, innescati dal modo in cui viene pilotato il «megatrend» della industrializzazione in atto sul territorio dove i tre CFP CNOS/FAP operano.

Attraverso la presente indagine adesso sappiamo che tale urgenza c'è,

non solo, ma che è «emergente» ed è vincolata non soltanto alla professionalità ma riguarda anche la personalità dell'ex-allievo nel suo insieme.

Per cui in ultima analisi possiamo concludere che di per sé l'inchiesta «ha fatto centro» nei confronti delle varie tematiche affrontate. Spetta adesso ai Salesiani d'Abruzzo raccogliere le «provocazioni» che vengono dai loro ex-allievi, per decodificarle in effettive attività operative a loro favore.

Bibliografia

- BELLOTTI R., A. CANTALONI G. ROSA, *Realtà e prospettive dell'Abruzzo industriale*, in «Abruzzo Economia», n. 9, 1987, pp. 51-64.
- CARDUCCI P. (a cura di), *L'occupazione difficile. Materiali di ricerca sul mondo del lavoro in Abruzzo*, L'Aquila, CNOS/FAP Regione Abruzzo, 1989.
- CNOS/FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale), *Proposta Formativa CNOS/FAP*, Roma, 1989.
- CNOS/FAP (a cura di), *Stage in azienda. Occasione formativa di transizione scuola-vita attiva*, Roma, 1983 (dattiloscritto).
- CNOS/FAP (a cura di), *Proposte di esperienze di sperimentazione-pilota con particolare riferimento alla collaborazione fra strutture formative ed operative*, Roma, 1984 (dattiloscritto).
- CNOS (a cura di), *Giovani a rischio. Esperienze di formazione professionale e di reinserimento professionale durante e dopo la detenzione carceraria*, Roma, ed. CNOS, 1990.
- CNOS (a cura di), *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale*, Roma, 1988 (dattiloscritto).
- DA FERMO M., *Emarginazione sociale in Abruzzo. Linee di tendenza e proposte operative*, in «Animazione Sociale», n. 11, 1988, pp. 58-62.
- DI SANTE V.A. et coll., *I giovani d'Abruzzo*, Teramo EIV, 1978.
- GRASSO P.G., *La Società Salesiana tra il passato e l'avvenire. Risultati di un'inchiesta tra ex-allievi salesiani*, Roma (edizioni extra-commerciali), 1964.
- IARD (a cura di), *Giovani oggi*, Bologna, Il Mulino, 1984.
- IARD (a cura di), *Giovani anni '80*, Bologna, Il Mulino, 1984.
- MALEZZA G. et coll., *Né scuola né fabbrica. Indagine sull'abbandono nella Scuola Media del Distretto di L'Aquila*, L'Aquila, ed. Japadre, 1982.
- MILANESI G.C., V. PIERONI, *Giovani e territorio. Inchiesta promossa dal Distretto Scolastico n. 11 di Vasto*, Vasto (Ch), 1987 (dattiloscritto).
- MILANESI G.C., V. PIERONI, *Bisogni e qualità della vita in un'area di recente immigrazione. Indagine sul Comune di Vasto e di S. Salvo*, Roma, 1987 (dattiloscritto).
- MUON R. et coll., *L'abbandono nelle scuole medie del Distretto dell'Aquila (1978-79)*, L'Aquila, CNOS/FAP, 1980, 2 voll.
- REGIONE ABRUZZO (a cura di), *Regione Abruzzo: formazione per i giovani inoccupati da assumere in azienda*, in «Osservatorio ISFOL», n. 5, 1986, pp. 52-55.
- SALESIANI D. BOSCO, *Schema Precapitolari*, a cura della Commissione Precapitolare, Roma, (edizioni extra-commerciali), 1989.
- Scenari (Gli) economici e occupazionali della provincia dell'Aquila*, in «Abruzzo Economia», n. 4, 1989.

Rosario Salerno (a cura)

IRRF. *Rapporto sull'associazionismo sociale*, Tecnodid, Napoli 1990, pp. 396.

Questo è il *terzo* Rapporto che l'IREF (Istituto di ricerche educative e formative delle ACLI), con il patrocinio del CNEL, predispone sull'associazionismo sociale.

Articolato in quattro parti, esso si inserisce nella linea dei precedenti Rapporti (*Rapporto sull'associazionismo sociale*, Maggioli, Rimini, 1985;; *Rapporto sull'associazionismo sociale*, Angeli, Milano, 1988) e mette in evidenza che all'interno del tessuto associativo esiste uno spazio di socialità aperta che un crescente numero di attori esplora ed occupa con efficacia e rilievo democratico.

Il Rapporto è il risultato di parecchie indagini e ricerche su tutti i settori in cui si esprime l'associazionismo.

La prima indagine si riferisce a un campione qualitativo di 260 Associazioni italiane. Essendo esclusa a priori la pretesa di rappresentatività statistica di un universo di riferimento incognito, le Associazioni incluse nel campione sono state scelte in base ai criteri della dimensione, della rilevanza pubblica e della «visibilità», esibite dalle stesse nel biennio 1987-88.

Il campione è stato individuato, quindi, in 583 gruppi associativi e si presenta fortemente eterogeneo al proprio interno.

La rilevazione empirica ha portato, per di più, alla assunzione di solo 260 dei 583 questionari spediti, in quanto validi con un tasso di risposte pari al 44%.

I dati in relazione alle connotazioni dell'associazionismo e del volontariato sono frutto di una rilevazione demoscopica realizzata per l'IREF da EURISKO nel trimestre aprile-maggio 1989, sulla base di una scheda opportunamente predisposta dallo stesso IREF e somministrata direttamente mediante intervista domiciliare ad un cam-

pione di 1.028 unità, rappresentativo della popolazione tra i 18 e i 74 anni presente in Italia nel primo semestre 1989 (39.840.000).

I dati, infine, riguardanti l'associazionismo, il volontariato e la cooperazione nel Mezzogiorno si fondano su una ricerca realizzata nel biennio '88-'89.

Il volume si apre con una approfondita sintesi delle tendenze in atto nell'associazionismo attuale.

Nell'ultimo triennio è emersa sul versante istituzionale una crescente attenzione nei confronti dell'associazionismo: la Conferenza Nazionale su « Volontariato, associazionismo sociale e cooperazione di solidarietà sociale » di Assisi nel 1988, promossa e realizzata dal Governo; le iniziative parlamentari con importanti e numerose proposte legislative; le assisi di Verona e di Roma nel 1989.

L'associazionismo sociale vive, quindi, un processo di « rassodamento in alto », nel senso di una partecipazione attiva più intensa che rende il fenomeno associativo più maturo e più consistente.

Le Associazioni attraverso progetti, azioni, studi, convegni, campagne informative contribuiscono a mantenere di fatto la « costituzione materiale » dello Stato, diventando espressione e soggetto di decentramento attivo delle politiche sociali, nella logica di uno « Stato-rete » e di uno « Stato partecipato » nella soluzione dei problemi.

Non mancano situazioni di ambiguità, dato che l'associazionismo, in certi casi, è orientato alla ricerca del benessere individuale, prescindendo da occasioni di relazionalità sociale. Tuttavia l'impegno gratuito dei numerosi volontari, la crescita della stessa azione volontaria, che si esprime in forma organizzata ed è diffusa in tutte le tipologie associative, rappresenta « lo zoccolo duro » della partecipazione di base, che si dimostra così sempre più disponibile ad un coinvolgimento esistenziale nei problemi.

In questo contesto si può osservare che la linea che l'associazionismo sociale sta perseguendo è rappresentata sinteticamente da una funzione pro-sociale di miglioramento segmentato, forse articolato, e contemporaneamente alla ricerca di un interlocutore forte e attento nelle pubbliche istituzioni.

Emerge un impegno che globalmente punta a rappresentare un fitto tessuto di relazioni ed azioni a vantaggio della qualità della vita, della relazionalità e dell'ambiente.

Appare, infine, come le Associazioni, attraverso il loro coordinamento, stanno cercando di trovare un rapporto di congiunzione unitario, perché hanno bene colto che la propria forza e la propria unica credibilità sta nell'affermarsi come fenomeno globalmente radicato nel vivo della società civile.

La prima parte del Rapporto continua, poi, con l'esame delle caratteristiche dell'associazionismo.

Viene innanzitutto messo in risalto il suo apporto pro-sociale come un insieme differenziato, ma in gran parte rivolto al miglioramento della qualità e della umanizzazione della vita.

Segue il contributo dell'associazionismo al cambiamento, attraverso l'analisi di

un insieme di priorità, di modalità partecipative, di motivazioni ed atteggiamenti che indicano la presenza di una notevole tensione dinamica.

Successivamente sono approfondite in controluce le caratteristiche qualitative dell'associazionismo sociale. Esse mostrano nella progettualità e nella gratuità le sue dimensioni valoriali più consolidate; nella democraticità e nella solidarietà quelle più deboli, meno radicate.

Ultima considerazione sulle caratteristiche dell'associazionismo è l'apporto alla cooperazione e al volontariato (associazionismo volontario e volontari associati) nell'ambito civico, nel settore socio-assistenziale e particolarmente nei confronti della imprenditorialità cooperativa, soprattutto giovanile, nel Mezzogiorno.

La parte seconda del Rapporto, che è poi quella centrale, è occupata dall'analisi accurata della situazione e delle tendenze in atto degli undici (anziché 16, come nei precedenti Rapporti, a causa di alcuni accorpamenti) settori in cui è stato opportunamente classificato l'associazionismo: educazione e formazione, tempo libero, promozione sportiva, ecologia, protezione civile, lavoro associato, promozione dei consumatori e utenti, assistenza sociale e promozione della salute, emigrazione, immigrazione, cooperazione internazionale.

Dei vari settori vengono tracciati la mappa e le dimensioni delle presenze e delle realizzazioni, il quadro legislativo e ideale di riferimento, i fattori e i problemi emergenti, le prospettive e le linee di sviluppo.

La parte terza del volume è dedicata alla situazione della normativa riguardante l'associazionismo. Essa si presenta come una realtà molto frammentata, con una gran mole di interventi settoriali e con una relativa permanenza dei caratteri mostrati in precedenza.

Il Rapporto non intende tanto fare una rassegna completa, del resto impossibile, dei numerosissimi provvedimenti e delle disposizioni di legge in materia, ma solo una certa selezione ragionata, atta a fornire materiali pertinenti per una interpretazione della qualità delle leggi e del possibile trend di sviluppo.

Pertanto i dati che emergono dall'analisi delle leggi relative all'associazionismo e al volontariato si possono così riassumere: carattere non organico degli interventi normativi, anche per l'assenza di un quadro centrale di riferimento; perdurante tendenza a finanziamenti « a pioggia » alle Associazioni più disparate in base a criteri non sempre trasparenti; minor presenza di sostegni di altro tipo (agevolazioni fiscali e garanzie di accesso a strutture pubbliche); rarità dei finanziamenti di specifici progetti di attività delle Associazioni; privilegiamento di quelle già consolidate (anche tradizionali) o facenti parte di organismi più vasti, a scapito di nuove forme di aggregazioni; lentezza dell'iter delle proposte di legge-quadro.

La quarta ed ultima parte del Rapporto presenta la descrizione dell'Associazionismo nel contesto europeo sia di quello operante nei paesi della Comunità Europea, con particolare riferimento al caso francese (settore socio-sanitario e settore educativo) e all'associazionismo dell'EST (URSS, Polonia, Ungheria, Cecoslovacchia, ex-Repubblica Democratica Tedesca, Bulgaria, Romania). Vengono colti in tal modo gli

elementi unificanti e quelli specifici e tipicizzanti della vastissima attività associativa del continente europeo.

Un elenco delle Associazioni ed egli Organismi interessati all'indagine e di altri Organismi di natura associativa citati nel Rapporto conclude il volume.

MARIO MIDALI (a cura): *Don Bosco nella storia*. Atti del 1° Congresso Internazionale di Studi su Don Bosco (Università Pontificia Salesiana - Roma 16-20 gennaio 1990) Roma - LAS 1990 pp. 572 Edizione italiana.

A conclusione dell'anno centenario della morte di Don Bosco (1888-1988) l'Università Pontificia Salesiana, in collaborazione con l'Istituto Storico Salesiano e con la Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» delle FMA, ha organizzato il 1° Congresso Internazionale di Studi su Don Bosco, aperto al mondo accademico internazionale e volto ad approfondire, a livello di ricerca storica ispirata da rigore scientifico, la personalità e la rilevanza di Don Bosco nelle vicissitudini del secolo scorso. Si trattava di «fare il punto», cioè di proporre un bilancio di cento anni di studi e di forme di conoscenze su Don Bosco e di aprire, possibilmente, una nuova fase di studi «donboschiani», più ricca nelle sue articolazioni e più critica nella sua metodologia.

Si tratta di 27 studi e di 4 comunicazioni libere, e a cui fanno seguito le conclusioni ad opera di Pietro Scoppola («Don Bosco e la modernità») e di Pietro Braido («Prospettive e iniziative della ricerca su don Bosco»).

Il Comitato scientifico ha organizzato gli studi intorno alle seguenti tematiche - I) Don Bosco nella storiografia; II) Don Bosco nella Chiesa e nella società; III) Don Bosco e l'educazione; IV) Don Bosco e la cultura popolare.

Per le comunicazioni libere: sono state scelte le più significative e pubblicate, per ogni edizione, nella rispettiva lingua (italiana, spagnola ed inglese). Ne è venuto un grosso volume di 572 pagine della collana curata dal Centro Studi Don Bosco dell'UPS.

Agli effetti della specificità della rivista «Rassegna CNOS» sono da segnalare due studi.

Silvio Tramontin della Facoltà Teologica Interregionale di Milano affronta il rapporto di Don Bosco con il mondo del lavoro. Lamentando la scarsa attenzione data dagli studiosi laici al tema, l'autore analizza la concezione donboschiana del lavoro. Presenta le varie iniziative assunte dal grande educatore per il mondo del lavoro, studiandone l'evoluzione e soffermandosi soprattutto sulla formazione professionale e sulle attività editoriali. Interessante il rilievo dato al rapporto lavoro-riposo, e lavoro-preghiera. Conclude mettendo in luce in Don Bosco il primato dell'uomo sul lavoro; il primato del lavoro soggettivo su quello oggettivo; il primato del lavoro sul capitale; il primato della coscienza sulla tecnica; il primato della solidarietà sugli interessi individualistici e di gruppo.

José Manuel Prelezo della Università Salesiana affronta il tema specifico delle Scuole Professionali in Don Bosco, non tanto nell'aspetto tecnico specifico, quanto nella dimensione educativa o formativa e organizzativa. Si limita all'esperienza di To-

rino-Valdocco, perché esemplare anche per le altre Case salesiane, e agli anni 1870-1887, quando, superata la fase pionieristica, nell'Oratorio di S. Francesco di Sales gli «artigiani» iniziano ad avere una sezione autonoma rispetto a quella degli studenti. Per la documentazione egli si rifa soprattutto alle «Conferenze capitolari», cioè ai verbali delle riunioni del Capitolo o Consiglio della Casa; alle «Conferenze mensili», cioè ai verbali delle riunioni mensili del personale di Valdocco; alle «Conferenze generali», cioè ai verbali delle riunioni del Capitolo superiore e dei direttori delle case, che ogni anno si tenevano in occasione della festa di S. Francesco di Sales.

Si assiste ad un progressivo incremento degli artigiani; allo sviluppo del numero dei Coadiutori salesiani, cioè dei confratelli laici che svolgevano un ruolo importante nella direzione dei laboratori; ad una organizzazione sistematica della scuola, prima solo serale e poi anche alle prime ore del mattino, compresa la musica vocale e strumentale e il «teatrino»; e al potenziamento del personale addetto alla sezione, codificando accanto agli «assistenti di laboratorio» e ai «maestri d'arte» la presenza di un «catechista» e di un coordinatore amministrativo dei laboratori.

Bisognerà attendere i Capitoli generali terzo e quarto per avere specifiche indicazioni per la formazione religiosa - morale, intellettuale e professionale degli artigiani; per la preparazione dei Coadiutori salesiani; e per l'individuazione dei responsabili a livello locale e di congregazione (= «consigliere professionale»), quasi una «magna charta» delle Scuole Professionali Salesiane (Cfr. Deliberazioni del Terzo e Quarto capitolo Generale della Pia Società Salesiana 1887).

DEL CORE PINA, *Giovani, identità e senso della vita*, EDI OFTES, Napoli 1990, pp. 135.

Con una presentazione del Prof. Eugenio Fizzotti, insigne studioso di Frankl e della sua logoterapia, il testo in oggetto traccia innanzitutto una sintetica quanto approfondita descrizione della teoria motivazionale di Victor E. Frankl, medico e psichiatra viennese, con particolare riferimento alle premesse psicologiche della «volontà di significato», considerata già dallo stesso Frankl non più come una categoria strettamente filosofica o antropologica, ma come categoria psicologica e motivazionale nell'arco della vita evolutiva.

Particolare risalto viene quindi dato all'influsso determinante dei rapporti interpersonali sul livello di tale «volontà di significato», attraverso la presentazione di una ricerca empirica su un campione di giovani universitari.

Facendo riferimento al «disagio» interpretativo che accompagna le molteplici letture contemporanee della realtà giovanile, il volume in esame fa sua l'ipotesi interpretativa di Frankl, secondo cui fenomeni come la depressione, il suicidio, l'aggressione, la tossicodipendenza e altre devianze — largamente diffusi fra i giovani — sono i risvolti più evidenti del «problema radicale di una determinazione di fondo e del sentimento della vita». Ciò porta all'emergenza di una grave crisi di identità che attraversa tutta la realtà giovanile sia a livello individuale che sociale e culturale, fino a configurarsi come vera e propria «sindrome di caduta di senso».

Addentrandosi nell'esame e nel confronto delle teorie della motivazione prece-

denti e contemporaneamente a Frankl, il testo analizza nel primo capitolo la «volontà di significato» come forza dinamica nel comportamento umano.

Nel secondo capitolo, completando ed approfondendo il pensiero di Frankl, la teoria della motivazione viene presentata come processo di differenziazione e di integrazione attuantesi nell'arco dello sviluppo evolutivo attraverso il passaggio da motivazioni di carattere narcisistico ed egocentrico a motivazioni valoriali proprie dello stato adulto.

Il tentativo di verifica del rapporto fra senso della vita, sviluppo evolutivo e relazioni interpersonali significative viene affidato al terzo capitolo attraverso l'elaborazione dei risultati di una ricerca condotta su un campione di 164 studenti universitari, di età compresa fra i 18 e i 30 anni, di diverse condizioni ed estrazione sociale, frequentanti le Università di Pisa, Salerno, Roma, Potenza, Reggio Calabria e Messina e provenienti da varie Regioni d'Italia.

Non si tratta, è vero, come viene evidenziato, di un campione rappresentativo, essendo piuttosto la ricerca un tipo di approccio metodologico, uno studio esplorativo del problema da cui ricavare spunti suscettibili di verifica su campioni più ampi e con strumenti più perfezionati.

Ma attraverso l'applicazione di opportuni strumenti diagnostici (Q.SAT., W.Z.T., R.F.C., PIL TEST) viene rilevato che nei soggetti con esperienze positive a livello relazionale si accompagna un elevato livello di volontà di significato che trova il suo supporto in caratteristiche di personalità ben definite, come l'apertura al mondo e agli altri, la forza volitiva, l'autonomia personale, una sufficiente integrazione dell'io, a livello affettivo e razionale.

Al contrario, sempre applicando la stessa procedura diagnostica, i soggetti con esperienze relazionali piuttosto negative presentano un basso livello della volontà di significato.

L'incontro con persone significative nella adolescenza lascia pertanto intravedere un influsso positivo ai fini della costruzione di un quadro di valori all'interno di una visione positiva della vita.

Senso della vita e relazioni interpersonali significative costituiscono così due variabili reciprocamente influenzabili e vanno prese in serie considerazione dal punto di vista educativo.

Questo libro, pubblicato soprattutto come un contributo sperimentale alla teoria motivazionale di Victor E. Frankl, in occasione del suo ottantacinquesimo compleanno, arricchito da note e da una abbondante bibliografia, vuole essere anche una spinta per quanti, educatori o esperti, si occupano dei problemi giovanili e ricercano vie per offrire proposte di senso capaci di colmare il crescente vuoto esistenziale che si manifesta in varie forme.

Facendo seguito alle ricerche realizzate e condotte in collaborazione con il CESOS (Centro di Studi Sociali e Sindacali), l'ISFOL presenta nella collana «Quaderni di Formazione» un ulteriore studio sulla situazione della formazione professionale (FP) nei contratti collettivi nazionali di lavoro (CCNL) e nella contrattazione aziendale.

Coordinata da Antonella Attanasio, la ricerca si differenzia dalle precedenti non tanto nella struttura, quanto nei criteri in base ai quali sono state scelte le aziende oggetto dell'indagine e, soprattutto, per la prospettiva entro cui viene collocata la formazione vista all'interno delle logiche aziendali finalizzate alla gestione delle risorse umane.

Se da un lato l'analisi della contrattazione — sia nazionale che decentrata — non riserva sorprese e conferma che a livello aziendale la formazione professionale è una delle aree meno contrattate, dall'altro i rilevamenti condotti sui casi aziendali rivelano che il ricorso alla formazione professionale va acquistando un ruolo sempre più crescente nell'ambito dell'azione innovativa attuata dalle imprese.

Dall'esame dei dati si può dedurre che le aziende esaminate hanno svolto effettivamente nell'ultimo biennio attività di formazione, contrattata o meno; pur tuttavia resta vero che tale formazione all'interno delle aziende non appare una funzione stabile, se non nei rari casi in cui è operante una struttura formativa interna. Essa appare piuttosto una modalità di gestione delle risorse umane secondo logiche e finalità di riconversione e di riqualificazione industriale, soprattutto quando le strategie formative vengono elaborate altrove, al di fuori delle aziende, e si lascia perciò pochissimo spazio a mediazioni e contrattazioni sindacali.

La ricerca evidenzia quindi una dicotomia tra livello di contrattazione e realtà aziendale, in quanto il Sindacato, dopo aver giocato un ruolo determinante nel favorire la riqualificazione della forza lavoro nella fase di ristrutturazione, sembra aver completamente delegato all'impresa la scelta delle modalità di valorizzazione delle professionalità, cui è strettamente legata la formazione.

La ricerca è articolata in tre sezioni, arricchite da tavole e tabelle illustrative.

La prima sezione fa una abbondante e documentata panoramica sulle novità che sono state introdotte nei contratti collettivi nazionali di lavoro, stipulati nel corso del 1987, attraverso l'analisi comparata su 26 CCNL: tre del settore meccanico, sei del settore chimico, tre di quello grafico, otto del tessile, quattro di quello edile e due dell'alimentare. La FP dei lavoratori viene relazionata con i vari istituti contrattuali, come il diritto all'informazione e i rapporti scuola-lavoro, e viene raccolta la normativa che si riferisce alle attività di FP, allo svolgimento delle stesse e al loro esito.

La seconda sezione presenta l'analisi di nove casi di aziende, selezionate fra quelle che hanno realizzato esperienze formative. Queste formano un campione rappresentativo che rispecchia la diffusione e la qualità della formazione, contrattata o non, all'interno della realtà aziendale del Paese.

Alla lettura di tipo quantitativo dello stato della formazione professionale, così

come emerge dall'apposito Osservatorio permanente sulla contrattazione aziendale — rilevazione 86/87 su 1168 aziende, situate in 15 diverse provincie del Nord, del Centro e del Sud, suddivise in 6 categorie contrattuali e in 3 classi di ampiezza —, segue cioè una lettura di tipo qualitativo delle modalità secondo le quali le parti sociali hanno recentemente ridefinito il tema della formazione professionale nei recenti CCNL.

La riflessione sulla dimensione qualitativa della formazione professionale realizzata da queste aziende permette di ricostruire le logiche aziendali di gestione delle risorse umane ed evidenzia, laddove possibile, analogie e diversità fra tali logiche e quelle proposte dalle organizzazioni sindacali dei lavoratori.

Emerge che la contrattazione sulla formazione si delinea come un intervento non tanto sul sistema nel suo complesso, quanto su un segmento di esso, anche se all'interno della propensione che le aziende hanno per l'innovazione e per gli interventi formativi nei confronti delle loro risorse umane.

La terza sezione è dedicata all'esame della formazione professionale nella contrattazione aziendale. Anche qui l'istituto della formazione non occupa ancora una posizione strategica.

In una parola, se connessione appare esserci fra politiche dell'impiego e dell'innovazione tecnologica ed organizzativa e formazione professionale, minori risultano i collegamenti fra relazioni industriali e politiche formative.

Una particolare attenzione la ricerca dedica ai contratti di formazione-lavoro (CFL) che, laddove sono presenti nella contrattazione, appaiono decisamente confinati all'interno della sfera occupazionale, compromettendo così qualsiasi ruolo di raccordo con le iniziative di formazione professionale.

Come pure carente appare l'attuale normativa in materia di formazione per i giovani neo-assunti in tali contratti, in quanto il legislatore non ha elaborato un sistema di controllo sui percorsi formativi, che, come previsto, dovrebbero essere attivati in seno all'azienda, la quale a sua volta dimostra di non essere molto propensa a negoziarne modalità e articolazioni in termini significativi.