

3 EDITORIALE

STUDI

- 13 Umberto Tanoni
La Formazione Professionale di Primo Livello nel Piano Nazionale di sviluppo per il triennio 1990/92
- 27 Pasquale Ransenigo
Elementi di organizzazione del lavoro nel C.C.N.L. 1989/91 per la Formazione Professionale convenzionata
- 39 Giuseppe Pellitteri
Progetto << Grafinformatica >>
- 59 Severino De Pieri
L'informazione socio-economica e la sua utilizzazione psicopedagogica per l'orientamento

VITA CNOS

- 69 carlo Alberto Tesserin
Il nuovo ruolo della Formazione Professionale della Regione Veneto
- 79 Umberto Tanoni e Vittorio Pieroni
Abitare il futuro nel Veneto Orientale

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 97 Rosario Salerno (a cura)

L'approccio alla FP

Il dibattito intorno al problema dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione da otto a dieci anni ha innestato un fenomeno di penalizzazione della Formazione Professionale regionale, non solo perché si nega ad essa la possibilità di essere un canale percorribile per assolvere tale obbligo, ma perché non se ne apprezzano adeguatamente le capacità e i meriti.

Da parte di responsabili nazionali di Uffici Scuola di partito si vanno ripetendo affermazioni del genere: « Non si può arrivare a negare garanzie di cultura e di formazione generale ai nostri giovani, non si può creare due fasce di ragazzi, quelli che vanno a scuola e quelli che non solo non avranno la cultura degli altri, ma non avranno spesso gli strumenti necessari per affrontare il mercato di lavoro » (Cfr. Laura Sturlese, in « Avanti » del 26 marzo 1991).

Da parte dei repubblicani si afferma l'inaccettabilità della soluzione che ammette la possibilità che la FP, a certe condizioni, possa essere usufruibile per l'innalzamento dell'obbligo di istruzione perché « si verrebbe a creare un canale di istruzione separato e antagonista rispetto a quello scolastico e dequalificato in ragione del tipo di utenza, cui sarebbe destina-

to»; «fornirebbe alla scuola un alibi per liberarsi dei soggetti più deboli»; «si costringerebbero le Regioni a creare sottosistemi caratterizzati dalle stesse rigidità strutturali che caratterizzano il sistema scolastico»; «si creerebbe un sistema di precariato» per il personale; «last not least si aprirebbe un varco all'art. 33 della Costituzione».

Rifiutano energicamente l'accusa di ideologismo mentre si dichiarano esclusivamente «preoccupati di garantire al sistema scolastico statale il massimo di risorse, perché esso sia posto in condizione di svolgere nel migliore modo possibile il proprio compito istituzionale che non è propriamente quello di occuparsi dei ragazzi meglio attrezzati, bensì quello di porre tutti i ragazzi in condizioni di sviluppare nel miglior modo possibile il proprio potenziamento intellettuale di apprendimento, di creatività ecc. (Luisa La Malfa, in «La Voce Repubblicana» del 7 marzo 1991).

A denunciare i limiti di tali posizioni basterebbe rifarsi alle verifiche fatte in Francia dall'Istituto Nazionale di Ricerca Pedagogica col sostegno della Lega dell'Insegnamento riguardo al collège «obbligatorio e unico (11-15 anni) introdotto dalla legge di riforma Haby». Ne ha riferito le Monde e non ha esitato a denunciare il «fallimento di una riforma, la cui ispirazione politica e sociale era nobile e generosa», e ha sostenuto: «Il collège produce in due anni più ineguaglianza sociale di tutta la scolarizzazione precedente». La constatazione cade pesante senza appello. Un gruppo di sociologi di Digione ha dimostrato come, basandosi sui risultati della scuola primaria, il collège marchi socialmente i ragazzi con un processo di «accumulazione impressionante»... «l'unificazione della scuola dell'obbligo, lungi dall'accelerare la democratizzazione della Scuola superiore, l'ha in verità bloccata». Il confronto con la situazione italiana riguardo a ripetenze ed abbandoni non è meno scioccante.

La soluzione del problema sta nell'adattare l'insegnamento ad ogni ragazzo, nel differenziare i metodi e i contenuti senza gerarchizzare o ricostituire altre forme di segregazione, per salvaguardare le possibilità di successo di ognuno. La pluralità dei canali, fra cui anche la FP, è una risposta a tale esigenza, purché ad ogni canale sia riconosciuta pari dignità, sia richiesta coerenza ai fini istituzionali e la valutazione sia commisurata sull'efficacia del servizio reso e non su apriorismi.

Reca meraviglia questa contrapposizione fra i canali scolastici e quello della FP, quando sia la Scuola che la FP sentono l'urgenza dell'interazione

e dell'integrazione. Difatti, la Scuola sta interrogandosi su una cultura separata dal mondo e basata su modelli astratti e sta aprendosi alle esperienze dirette, all'uso dei processi reali come fonte di apprendimento e come elemento per sviluppare le capacità logiche e di concettualizzazione. Nello stesso tempo la FP, per rispondere al carattere sempre più polivalente della preparazione necessaria ed al generale innalzamento dei livelli di professionalità richiesti dal mercato del lavoro, apre spazi sempre più larghi alla formazione teorica, sviluppa capacità di analisi e di sintesi, capacità relazionali, capacità di progettazione e di concettualizzazione, favorita dall'uso delle nuove tecnologie e di nuove attrezzature.

Continua il fenomeno denunciato, sotto il profilo politico, dall'on. Rino Formica, quando era Ministro del Lavoro: «Il ruolo della formazione professionale è in Italia complessivamente sottovalutato. Si tratta, però, di una sottovalutazione che non è misurabile solo in termini di inadeguatezza delle risorse impiegate negli altri paesi occidentali. La formazione è infatti sottovalutata e soprattutto in quanto: manca una politica collegiale del Governo, che tenga conto della posizione di snodo e della potenziale funzione di collegamento in cui la formazione professionale si colloca rispetto alle aree della politica del lavoro, della politica scolastica e dei diritti individuali di cittadinanza».

E lo dimostra, parlando del disinteresse da parte dei Centri di Ricerca e delle Università, e rilevando gli errori delle politiche scolastiche, che ritengono «la formazione professionale come del tutto indipendente dal sistema scolastico».

«In quest'ottica — della interazione e integrazione tra scuola e formazione professionale — non si può più accettare un'impostazione della scuola secondaria superiore che, oltre a restare sostanzialmente estranea al circuito della vita attiva, si limita a giudicare ed a selezionare, producendo — soprattutto negli anni iniziali del ciclo — una massa di drop-outs che, spesso senza orientamento e senza speranza, vanno ad infoltire l'esercito degli altri giovani che hanno già rinunciato a proseguire gli studi» «ingrossando l'offerta di lavoro dequalificato e aumentando le forme più varie del disagio sociale».

Né meno insoddisfacente è il raccordo della politica di formazione professionale con la politica sociale e con le stesse politiche del lavoro: «La formazione professionale è stata considerata come un fatto esclusiva-

mente tecnico, specificamente collegato alle sole esigenze aziendali, e non anche all'obiettivo della diminuzione delle disuguaglianze di partenza e della valorizzazione delle diversità che esistono fra gli individui, ed è stata impostata tenendo conto solo delle disuguaglianze e delle differenze personali, e non anche dell'aggregato sociale di appartenenza».

Ne consegue che l'innovazione dei sistemi regionali di formazione professionale non può limitarsi ad operazioni all'interno del sistema stesso, potenziando le capacità di coordinamento e di indirizzo proprie del Ministero del Lavoro e quelle di programmazione-controllo delle Regioni, e favorendo l'«imprenditorializzazione» degli operatori di FP. L'on. Rino Formica cercava di individuare alcune soluzioni globali al problema, che toccano diversi aspetti della politica del Paese, quali «assicurare l'erogazione di una formazione di base comparabile a quella dei maggiori Paesi europei»; a partire dal Mezzogiorno riconoscere di fatto un salario di cittadinanza vincolato alla frequenza della formazione professionale come espletamento di un dovere riconosciuto socialmente utile; coinvolgere le Università e i Centri di Ricerca nell'aggiornamento degli Operatori di FP, nei problemi della formazione e dell'orientamento professionale; garantire effettivamente ai lavoratori il diritto alla formazione continua...

È estremamente semplificatorio il processo di valutazione negativo, che si vuol tentare al sistema di FP, anche se a tale processo possono aver dato occasione alcune situazioni regionali. Nè si può condividere l'opinione di chi, partendo da tali situazioni, mette in dubbio il fatto stesso che la FP rappresenti un vero e proprio sistema. La Formazione Professionale, nelle sue articolazioni nazionali e regionali, non può essere considerato unicamente come sistema che risponde ad esigenze create da altri sistemi sociali (produttivo, istituzionale, politico). Essa è un sistema, che persegue obiettivi e finalità specifici, con propri contenuti e con adeguate metodologie; crea nuovi interrogativi, solleva consapevolmente nuove attese e bisogni di una qualità della vita sociale, aperta ai valori del rispetto e della partecipazione.

Cerca di dare la spiegazione di questo limitante approccio alla FP Dario Nicoli: «Gli effetti negativi di un'assenza di teoria sono sotto gli occhi di tutti; spesso si ha l'impressione, incontrando interlocutori esterni all'ambiente formativo, di parlare tra sordi, oppure di doversi eternamente

confrontare con stereotipi tratti — forse — da un passato che in certa parte parrebbe superato».

L'approccio educativo

Attraverso dibattiti e sperimentazioni, si sono ulteriormente ampliate le modalità di approccio alla FP, che al momento del passaggio delle competenze alle Regioni si limitavano ai problemi istituzionali (deleghe, soggetti gestionali, convenzioni, controllo sociale...), passando poi agli aspetti funzionali (amministrazione, processo programmatico...), per arrivare oggi ad aspetti sostanziali: passaggi resi necessari dalla complessità, ricchezza e contraddittorietà che è venuto assumendo l'attuale sistema di Formazione Professionale. Sarà sufficiente accennare al moltiplicarsi delle specializzazioni all'interno dei settori dell'agricoltura, dell'industria e artigianato, dei servizi e del commercio, a cui deve rispondere la FP; alle diversità delle tipologie formative: qualifiche di base di 1° livello (15-18 anni) e di 2° livello (18-25 anni), riqualificazione, programmi di iniziativa aziendale, reinserimento di disoccupati, inserimento di segmenti deboli o marginali nella società attiva; e soprattutto ai processi innovativi che hanno investito il mondo del lavoro. Siamo passati da una economia di scala a quella della flessibilità nella quale sono fattori di successo «l'appropriazione delle risposte al mercato», «la prontezza di consegna», le capacità adattive della organizzazione. Un'economia, in cui non è più tanto la produzione a governare il mercato, ma, viceversa, è il mercato con la sua variabilità a condizionare caratteristiche, natura tipologica di prodotti e di servizi. La parola d'ordine è la «qualità» del prodotto e del servizio.

All'interno stesso del mondo della FP numerose sono le modalità di approccio alla FP anche se per amore di semplificazione possono essere ricondotte a quattro: l'educazione professionale, la formazione scolasticistica, l'addestramento, l'agenzia formativa.

L'educazione professionale tende a coniugare insieme l'aspetto professionalizzante con l'educazione integrale della persona.

La formazione scolasticistica ripete dalla scuola gli aspetti organizzativi quali l'orario e il calendario, la rigida articolazione in discipline, i me-

todi di insegnamento e di valutazione, l'organizzazione del lavoro degli Operatori di FP.

L'addestramento enfatizza l'aspetto tecnico e trasmette conoscenze, abilità e comportamenti conformi al ruolo specifico che si deve assumere nell'azienda.

L'agenzia formativa si rifà al modello di formazione aziendale e consulenziale ed accentua gli aspetti di flessibilità e di specializzazione tecnica.

È certamente semplicistico definire in questo modo ognuna di queste modalità di approccio; in concreto nella realtà formativa coesistono diversi di questi aspetti, anche se prevale or l'uno or l'altro.

La visione completa è forse quella che sulla base della educazione professionale innesta l'attenzione tecnica, però, con apertura polivalente, con la metodicità propria della Scuola, con la flessibilità che dovrebbe possedere la agenzia formativa.

Questo mix è necessario, se si vuol rispondere alla varietà delle utenze, alle diversità delle situazioni ed alle esigenze del mondo del lavoro. L'aspetto propriamente educativo — nelle sue varie scansioni di formazione iniziale e continua o permanente — deve essere il collante degli altri aspetti, che in questa prospettiva acquistano un significato più pieno.

«La Formazione Professionale deve essere un fatto completo, una educazione dell'uomo; si parla di polivalenza a livello tecnico-produttivo, si deve parlare ancora di più di una polivalenza sociale, morale, culturale e spirituale» (Santo Quadri).

E il Prof. Michele Colasanto sosteneva in una conversazione che oggi bisogna tener caro il termine «formazione». Esso indica la sintesi efficace tra istruzione, come procedure curricolari specifiche ed efficaci, con l'educazione come aprirsi ai valori di senso; tra un patrimonio culturale di un uomo e di un gruppo, la tecnologia e l'innovazione con l'educazione come sviluppo di tutto l'uomo.

La formazione è il luogo critico dove l'istruzione incontra l'educazione in modo creativo, in una sintesi non scomponibile, non separabile, pena il deperimento delle sue stesse componenti.

Formazione professionale indica quel tragitto complesso che porta ad orientarsi, a partire da sé, nel mondo del lavoro, delle professioni, delle sue imprevedibili opportunità, nelle sue incessanti innovazioni.

Questa modalità di approccio sembra maggiormente idonea a cogliere

il fatto formativo nella sua integralità sia nel momento iniziale — qualificazione di base di primo e secondo livello — sia nelle fasi successive di riconversione e di riqualificazione, in quanto fa perno sulla risorsa fondamentale che è l'uomo e permette di superare la contrapposizione tra « tempo di lavoro » e « tempo di formazione ». Difatti, l'intreccio dei tempi è costante, con variabili molteplici che richiedono una qualità diversa della formazione.

Nello stesso tempo tale approccio dà modo di cogliere il soggetto in formazione nell'impegno di fare sintesi tra i diversi elementi ed esigenze formative, radicandoli profondamente nel proprio essere.

« Occorre che il lavoratore o chi si prepara ad esserlo — sostiene Gianfranco Garancini — acquisti una flessibilità culturale personale, che, unita al possesso di sicure competenze tecniche e tecnologiche di fondo e all'abitudine all'esperienza concreta, gli consentano di governare se stesso e il proprio impegno di lavoro a prescindere dalle competenze specifiche, o meglio integrandole nella comprensione più vasta possibile delle problematiche generali. Solo così lo stesso lavoratore può diventare agente di innovazione e protagonista del suo lavoro ».

Crederne nella valenza educativa della Formazione Professionale significa compiere una serie di scelte nei metodi di apprendimento/insegnamento, come strumenti di iniziativa personale e di gruppo; significa proporre una concezione della professionalità come vocazione alla trasformazione e come pratica del lavoro; significa rivitalizzare il patrimonio di valori che è stato accumulato nel corso delle lotte di affermazione della dignità e della decisionalità del lavoro; significa proporre, ogni qualvolta è possibile, una visione sinergica dell'organizzazione del lavoro e della produzione.

Il baricentro pedagogico-didattico della Formazione Professionale sempre meno risulta essere l'insegnamento e sempre più i vari itinerari di personalizzazione-professionalizzazione.

In questa prospettiva il termine di riferimento più vero della Formazione Professionale, ma anche della orientatività generale del sistema educativo, non è tanto l'occupazione, ma l'occupabilità. Esso indica l'ampliarsi strategico sia delle professioni, sia della disponibilità soggettiva formativa all'innovazione.

Nello stesso tempo la formazione, l'impegno e le risorse, che essa ri-

chiede, vanno considerati non solo come la risposta ad un bisogno singolo, ma come uno dei fattori di intervento nelle politiche di sviluppo.

Gli Enti di FP

Da questa visione consegue la necessità di una forte qualificazione degli Enti di FP, delle articolazioni regionali e delle sedi operative o Centri di Formazione Professionale.

Il pluralismo, assicurato dalla legge 845/78 attraverso la presenza degli Enti di FP, non è soltanto una formula gestionale — che pure ha significato importante in un sistema formativo democratico — ma una scelta pedagogica, perché le proposte formative, di cui gli Enti sono portatori, non possono non essere un prodotto sociale, espressione cioè di una collettività organizzata, e uno strumento che la stessa si sceglie liberamente per educarsi. Consente lo sviluppo ed il confronto tra le proposte formative ed offre ai soggetti in formazione un ampio ventaglio di scelte.

L'essere gli Enti di FP, poi, « senza scopo di lucro » li dispone a cogliere i bisogni e i problemi dell'altro, utente e società: mentre sono al di sopra delle parti, perché perseguono, con proprie strategie pedagogico-didattiche, lo sviluppo del bene della persona nell'intreccio con il bene comune; sono nello stesso tempo calati nei bisogni e nelle sofferenze delle persone che domandano formazione, vivono disagi e sono in cerca di nuove prospettive sociali ed occupazionali. La cultura della globalità e della solidarietà li porta ad elaborare una filosofia della vita ed una visione della società, a diversificare i prodotti ed i servizi erogati per rispondere ai molteplici bisogni delle persone. La loro azione è essenzialmente educativa, formativa e sociale: la loro finalità, perseguita attraverso obiettivi e strumenti tecnici, è il miglioramento della qualità della vita.

I CFP devono, in coerenza con la proposta formativa dell'Ente, qualificarsi sul piano formativo e sotto l'aspetto culturale scientifico-tecnico, aprirsi all'innovazione, rinnovarsi organizzativamente e inserirsi sempre più seriamente nel territorio per rispondere alle domande formative che da questo provengono. Devono diventare strutture polyvalenti di supporto ai diversi istituti di transizione tra scuola e lavoro, e di riqualificazione.

In questo numero

L'EDITORIALE, cerca di individuare le attuali modalità di approccio alla Formazione Professionale regionale, sia quelle negative implicite in certe dichiarazioni fatte in occasione del dibattito sull'innalzamento dell'obbligo di istruzione, sia quelle prevalenti nel mondo stesso della FP.

La Rivista, conforme alla propria impostazione, preferenzia quella educativo-professionale.

Nel primo STUDIO: «La Formazione Professionale di primo livello nel Piano Nazionale di sviluppo per il triennio 1990/92» Umberto Tanoni, Delegato regionale CNOS/FAP della Regione Umbria, coglie la collocazione della FP di 1° livello nell'area delle strategie di transizione tra scuola e mondo del lavoro; ne individua l'utenza attuale e potenziale per armonizzare i criteri di erogazione del servizio formativo alla domanda soggettiva; ne determina le condizioni strutturali e strumentali; ne esplicita i possibili sbocchi formativi ed occupazionali. L'A. propone il rilancio vigoroso della formazione professionale di primo livello.

Pasquale Ransenigo della Sede nazionale CNOS/FAP, che ha coordinato il Gruppo di lavoro nazionale della CONFAP nelle operazioni di rinnovo dei tre ultimi CCNL per la Formazione Professionale convenzionata, illustra alcuni elementi di organizzazione del lavoro nel CCNL 1989-91 per la Formazione Professionale convenzionata.

Ritorna sul problema della «Grafinformatica personale o Autoeditoria» Giuseppe Pellitteri, docente al Politecnico di Torino-Scuola ai fini speciali di Scienza ed Arti della Stampa e direttore del CITS (Collegamenti internazionali informazioni e istruzione tecnico-professionale nella Comunicazione sociale) con un articolo che ama definire «quasi un promemoria testamentario» del mezzo secolo di attività di insegnamento nelle scuole grafiche di vari livelli, fino a quello universitario. Il «Progetto Grafinformatica» è una conseguente applicazione concreta della sperimentazione del progetto TEMT (Tecnografia, Editoria multimediale, Telematica).

Severino De Pieri, presidente nazionale dei COSPES (Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale), affronta il problema della finalizzazione dell'informazione all'orientamento, rapportandola al mondo

del lavoro che cambia e determinandone le condizioni. L'articolo «L'informazione socio-economica e la sua utilizzazione psicopedagogica per l'orientamento» nasce dalla riflessione sistematica su esperienze concrete di servizi d'informazione resi dai COSPES.

In VITA CNOS si ricorda l'inaugurazione dell'Istituto Salesiano di «S. Marco» di Venezia-Mestre (15 dicembre 1990), pubblicando l'intervento dell'Assessore regionale Carlo Alberto Tesserin, che, prendendo occasione della circostanza, analizza il nuovo ruolo della formazione nell'evoluzione del contesto sociale ed economico contemporaneo, l'iniziativa della Regione Veneto, il ruolo degli Enti di FP convenzionata e le attese rispetto agli Istituti Salesiani.

Viene pure pubblicata la sintesi di un'indagine portata avanti dall'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienza dell'Educazione dell'Università Salesiana intorno ai bisogni formativi e occupazionali dei giovani nel Veneto orientale.

Il CFP CNOS/FAP di San Donà di Piave (VE), con il sostegno della Delegazione CNOS/FAP della Regione Veneto, volendo dare un contributo formativo, educativo e sociale in prospettiva europea, ha promosso tale indagine. Ad essa hanno collaborato localmente, oltre il CFP, il COSPES, l'Associazione Mandamentale Artigiani C.G.I.A e la Sezione Circoscrizionale per l'impiego e il collocamento di San Donà di Piave.

La sintesi è ad opera di Umberto Tanoni e di Vittorio Pieroni, ricercatore dell'Università Salesiana. Abitare il futuro nel Veneto Orientale potrebbe essere un modello di collaborazione tra le diverse agenzie che operano sul territorio e un tentativo di un CFP di ricollocarsi formativamente nel territorio stesso in prospettiva di efficacia e efficienza in risposta alle esigenze formative emergenti in questo momento e nell'immediato futuro.

Chiudono le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Rosario Salerno della Sede nazionale CNOS/FAP.

La Formazione Professionale di primo livello nel Piano Nazionale di Sviluppo per il triennio 90-92

Umberto Tanoni

0. Premessa

La piena valorizzazione delle risorse umane, quale componente fondamentale del piano di sviluppo della società italiana nelle prospettive europee degli anni 90, coinvolge direttamente anche il sistema formativo nazionale nella sua attuale dinamica di trasformazione istituzionale e qualitativa, in risposta ai mutamenti culturali, sociali ed economici della società medesima.

Con riferimento ad una specifica componente del sistema formativo nazionale, la formazione professionale di primo livello evidenzia la necessità di cogliere la sua collocazione nell'area delle strategie di transizione tra scuola e mondo del lavoro, nonché la stretta interdipendenza tra esigenza di riforme istituzionali e qualità degli interventi richiesti.

La seconda area di riferimento programmatico consiste nel rilevare realisticamente l'utenza attuale e potenziale delle iniziative di formazione professionale di primo livello, allo scopo di individuare i criteri di armonizzazione tra domanda soggettiva e personalizzata di formazione ed esigenze oggettive emergenti dalle innovazioni scientifico-tecnologiche introdotte nei processi produttivi.

La terza area di approfondimento è l'individuazione delle condizioni

strutturali, delle risorse umane e strumentali necessarie alla realizzazione degli obiettivi programmatici.

Infine, risulta necessario esplicitare i possibili sbocchi formativi ed occupazionali conseguenti alle iniziative di formazione professionale di primo livello.

1. Collocazione nel sistema formativo italiano

L'istruzione dell'obbligo dura attualmente in Italia solo 8 anni dai 6 ai 14 e si articola: nel livello primario — la scuola elementare — che si estende per 5 anni e accoglie i bambini tra il sesto e l'undicesimo anno di età; e nel secondario di primo ciclo — la scuola media unica — che dura tre anni ed è frequentata dai ragazzi tra gli 11 e 14 (Cfr. *I sistemi di formazione professionale negli Stati membri della Comunità Europea*). Al termine dell'obbligo sono aperte all'allievo quattro possibilità: il passaggio diretto al lavoro senza alcuna preparazione professionale specifica — ad eccezione di un'eventuale formazione offerta dalle imprese — purché si siano compiuti 15 anni, l'apprendistato; l'iscrizione a un corso di Formazione Professionale Regionale di primo livello che porta, generalmente in due anni, a un attestato di qualifica professionale valido per l'avviamento al lavoro e l'inquadramento aziendale, ma che è privo di sbocchi diretti sull'università; l'iscrizione a una scuola secondaria superiore che, una volta conseguita la maturità, offre la possibilità di accedere all'istruzione superiore e/o di svolgere alcuni tipi di professioni intermedie (ragioniere, geometra, maestro elementare...).

La FP si è sviluppata dalla legge 29 aprile 1949, n. 264 sull'addestramento professionale sotto l'egida del Ministero del Lavoro che si qualificava come un intervento congiunturale rivolto a risolvere la crisi occupazionale del primo dopoguerra. L'origine spiega una sua caratteristica di fondo: la finalizzazione a promuovere le fasce più deboli della società.

Con l'approvazione nel 1978 della legge quadro sulla formazione professionale (n. 845/78) si è conclusa una lunga evoluzione che, iniziata negli anni '50, ha gradualmente innalzato la finalità educativa globale del settore dal puro addestramento alla trasmissione di una cultura professionale. La funzione della FP di primo livello non è più limitata a preparare gli allievi in vista di mansioni esecutive ristrette e parcellizzate, ma deve trasmettere una competenza tecnica di natura polivalente, fornire i presupposti scientifici e tecnologici di base dei processi produttivi e offrire i quadri di valore che

permettano al lavoratore di partecipare alla gestione delle imprese. La legge quadro ha confermato il principio della regionalizzazione, cioè della differenziazione dell'offerta formativa in rapporto a una domanda fortemente articolata sul territorio, e ha sancito l'effettiva autonomia culturale e gestionale degli Enti che sono emanazione delle organizzazioni dei lavoratori e degli imprenditori, o delle associazioni con finalità formative e sociali, o di imprese, o del movimento cooperativo. Altre strategie adottate dalla legge quadro sono: il controllo delle forze sociali, la programmazione didattica, la formazione per fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee, l'alternanza e la modularità.

Al di là delle problematiche di ordine quantitativo il sottosistema pubblico — stato, regioni ed enti convenzionati — denota difficoltà di natura qualitativa e soffre di una certa perdita di slancio (CENSIS 1987, ISFOL 1986, 1987, 1988). Le cause sono varie: le carenze del quadro legislativo, quali lo stallo della riforma della secondaria superiore che mantiene uno stato di grave incertezza circa le sorti della FP di primo livello; una certa inadeguatezza a rispondere ai bisogni del mercato del lavoro, per cui non infrequentemente la decisione sulle azioni formative è condizionata dall'offerta più che dalla domanda; una burocratizzazione pervasiva che si manifesta tra l'altro nella trasformazione tendenziale delle convenzioni da atto contrattuale ad atto autoritativo, nella standardizzazione soffocante di interventi e costi, nell'eccessivo garantismo e nella scarsa flessibilità della politica del personale; la conoscenza insufficiente dei dati della spesa e la mancanza di meccanismi di controllo dei risultati reali (Cfr. Relazione del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale On.le Rino Formica all'Incontro con gli Assessori Regionali alla Formazione 5.11.1987).

A monte incidono le connotazioni del nuovo ciclo economico quali la progressiva terziarizzazione del mondo produttivo e soprattutto l'intreccio terziario delle culture, che stanno portando l'Italia verso una fase di sviluppo post industriale, il progresso impressionante della scienza e della tecnologia in alcune aree decisive, l'internazionalizzazione del mercato che non si limita alle multinazionali, ma coinvolge le medie e piccole imprese, la sofisticazione degli strumenti del credito e del commercio (CENSIS 1987, ISFOL 1986, 1987, 1988). In altre parole la formazione professionale sta attraversando una fase di trasformazione caratterizzata dal passaggio da una monoutenza tradizionale a una pluriutenza di portatori di esigenze nuove e diversificate, dall'ampliamento della gamma dei servizi, dalla crescita e differenziazione delle

offerte extrascolastiche, dall'introduzione di nuove tecniche di autoformazione e formazione personalizzata.

In tale contesto, se si vuole che la vitalità della domanda sia finalizzata ad obiettivi di reale promozione sociale, è necessario e urgente che le Regioni assumano la funzione di luogo politico del collegamento, coordinamento e organizzazione della formazione professionale sul territorio e che i CFP diventino il perno della transizione — reinserimento dallo studio alla professione (ISFOL 1986). La realizzazione di tali scopi richiede tra l'altro un rilancio vigoroso della formazione professionale di primo livello che dovrebbe offrire quella professionalità di base capace: di rispondere alle esigenze professionali più elevate del nuovo ciclo economico; di porre le fondamenta per l'accesso a successivi livelli di formazione professionale e, soprattutto, per la partecipazione a forme di alternanza tra formazione e lavoro durante tutto l'arco della vita; e di venire incontro alla domanda variegata di quel terzo di adolescenti della fascia 14-16 anni che, in Italia come negli altri paesi della CEE, desidera entrare immediatamente nel mondo del lavoro (Reguzzoni).

2. Utenza attuale e potenziale della Formazione Professionale di primo livello

2.1. La formazione professionale di primo livello ha registrato negli anni una crescita costante che ha raggiunto la sua punta massima nel 1982-83 con 212.484 iscritti (CENSIS 1986, 1987, 1988, ISFOL 1988). Dopo un primo calo nel 1983-84 e una leggera ripresa nel 1984-85 il totale degli effettivi è sceso nel 1986-87 a 140.519 distribuiti: per circoscrizione geografica il 33.1% nell'Italia Nord-occidentale, il 20 nell'Italia Nord-orientale, il 15 nel Centro, il 31.9 nel Sud; per tipologie corsuali, il 17.5% nell'agricoltura e pesca, il 41.1 nell'industria, il 39.5 nei servizi e l'1.9 nelle varie (CENSIS 1988, Mocavini).

Il percorso formativo tradizionale degli utenti della formazione professionale di primo livello consiste nel passaggio diretto dalla scuola media, in seguito al conseguimento del titolo di licenza, alla formazione professionale. Una ricerca del 1990 su quattro campioni nazionali stratificati di 6.749 utenti della formazione professionale di primo livello, di 3.067 studenti del biennio della scuola secondaria superiore, di 422 operatori della FP di primo livello e di 361 docenti del biennio della scuola secondaria superiore, quantifica questo gruppo nel 60% circa degli iscritti (CNOS-FAP). Una percentuale non ir-

rilevante — anche se in diminuzione e notevolmente inferiore al 10% secondo la ricerca citata sopra — continua a provenire dagli studi dell'obbligo senza averli però completati. Risulta, invece, in crescita la porzione degli utenti della FP di primo livello — un terzo circa a parere dell'indagine CNOS-FAP — che possiedono il titolo di licenza media e si iscrivono dopo aver abbandonato il biennio della scuola secondaria superiore. Va sottolineato che i fattori più importanti dell'abbandono vengono identificati dalla ricerca citata con l'orientamento sbagliato e con un insegnamento di base incapace di egualizzare le opportunità formative.

Nella maggior parte dei casi gli iscritti alla formazione professionale di primo livello considerano la FP un itinerario formativo intenzionalmente perseguito. La ricerca CNOS-FAP recensisce ai primi posti motivazioni come «permette di fare il lavoro che piace» (76%), «permette di trovare il lavoro più facilmente» (74,5%).

Rimane il 40% circa che si iscrive in seguito ad abbandono, una parte dei quali probabilmente arriva alla formazione professionale di primo livello in seguito ad un incidente di percorso.

2.2. Il tema di una istruzione obbligatoria fino al sedicesimo anno di età è da qualche tempo oggetto di dibattito e riguardo ad esso vengono avanzate disparate, ed a volte contrastanti, proposte: purtroppo il più delle volte il dibattito fa perno su posizioni ideologiche, trascurando il riferimento ai dati reali, e, spesso, alla stessa situazione di partenza. Nel caso specifico, sembra rischioso formulare ipotesi o prospettare soluzioni senza tener conto di quali sono e come si caratterizzano i destinatari di tale intervento. In proposito va aggiunto che non si rivela sufficiente la conoscenza di dati globali sulla scolarità, del generico tasso di passaggio dalla scuola media alla scuola secondaria superiore, dei tassi grezzi di ripetenza o abbandono; ciò che bisogna conoscere è innanzitutto come si configura e si sviluppa il percorso scolastico di ciascuna leva giovanile. Concretamente occorre ragionare in termini di «dati di flusso» anziché di «dati di stock»: la certificazione dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione è infatti legata non al raggiungimento di un titolo di studio, bensì alla permanenza nella struttura formativa fino ad un certo limite di età (14 anni oggi, 16 anni domani).

Su questo argomento alcuni dati significativi possono ricavarsi dalla ricerca ISFOL sulla entrata nella vita attiva ('indagine EVA'). Dalla ricerca si può osservare che mediamente di ciascuna leva di licenziati della scuola me-

dia l'80/81% prosegue gli studi dopo il conseguimento del titolo, mentre il 19/20% lascia la scuola.

Un'analisi più articolata della destinazione — e quindi della dinamica — della leva dei licenziati di scuola media mostra però percorsi formativi abbastanza differenziati. Il tasso effettivo di proseguimento degli studi dopo la licenza media è del 66%, in quanto il 15% della leva lascia dopo uno o due anni.

Dettagliatamente questa è la situazione:

- il 61% risulta inserito in un corso di scuola secondaria superiore;
- il 5% frequenta un corso di formazione professionale;
- il 15%, inizialmente iscritti ad una scuola secondaria superiore, lascia gli studi dopo qualche anno;
- il 19% lascia la scuola dopo il titolo della licenza media.

Questa situazione molto frammentata induce una prima riflessione: il problema del prolungamento dell'istruzione obbligatoria non è univoco, ma acquista connotati diversi e richiederà pertanto soluzioni ed interventi diversificati.

Per il 61% che prosegue il suo percorso formativo nella scuola superiore si tratta solo di decidere sulla impostazione del biennio dei corsi quinquennali nei licei e negli istituti e triennali negli istituti professionali.

Diverso è il caso dei drop-outs della secondaria: questi infatti proseguono gli studi per uno o due anni e poi lasciano, per lo più per insuccesso, e non completano il percorso che avevano ipotizzato. Per costoro il problema non è « tenerli a scuola », ma piuttosto « come tenerli ».

Più o meno simile è il caso dei giovani che scelgono, dopo la licenza media, la formazione professionale: essi scelgono di proseguire la loro formazione e in pratica risultano inseriti in una struttura formativa almeno fino a 16 anni. Ma nel proseguire il loro cammino formativo scelgono strutture, contenuti e metodi diversi da quelli che sono propri del sistema scolastico, e ciò, evidentemente, perché questi ultimi non si adattano alla loro situazione personale. Per questa fascia di giovani, pertanto, la soluzione non può risiedere in una pura e semplice immissione nel sistema scolastico: anche in questo caso la soluzione passa attraverso una diversa pedagogia della formazione, o, meglio, attraverso una diversa proposta formativa.

Più problematica e complessa è la situazione di coloro che lasciano gli studi subito dopo il conseguimento della licenza media e che rappresentano circa un quinto della leva scolastica. Non è assolutamente pensabile per loro

un semplicistico recupero nella struttura della scuola proprio per i motivi che sono alla base della decisione di non proseguire gli studi.

Solo questi pochi cenni mostrano chiaramente la complessità del problema e, qualora ce ne fosse bisogno, confermano la inadeguatezza della scuola a risolvere indiscriminatamente i problemi di tutti i giovani italiani: l'obbligo a 16 anni toccherebbe nella migliore delle ipotesi, circa i 3 quarti dei giovani che oggi lasciano la scuola dopo la licenza media: rapportati all'intera leva dei licenziati, questi, che rappresentano il più significativo recupero ad altri due anni di istruzione, costituirebbero non più del 14/15% della leva stessa.

Resta inoltre aperto il problema dei giovani che già oggi non terminano gli 8 anni di scuola e che ottengono il proscioglimento per raggiunti limiti di età.

In sintesi si può dire che sul piano quantitativo il problema del prolungamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni interessa non più di un settimo di ciascuna leva di età: per tutti gli altri invece il problema si pone in termini di contenuti, pedagogia, organizzazione formativa. Allora si tratta di valutare obiettivamente quali ulteriori percorsi di istruzione offrire a quel 40% circa di giovani, che proprio per la loro struttura non completerebbero mai, in condizioni di obbligo, un biennio di scuola secondaria superiore: qualunque situazione si ipotizzi, questa deve garantire ai giovani il percorso più idoneo alle loro caratteristiche.

3. Aree di approfondimento

3.1. L'innovazione

Il panorama che si ha, e che, probabilmente dovrà andare soggetto ad un più sensibile coordinamento, è molto eterogeneo: la interpretazione trasversale delle realtà regionali italiane è resa assai difficile dalla mancanza di indicatori all'interno delle stesse, orientate per altro tutte, sia pure con accennazioni diverse, all'innovazione e al cambiamento.

Questo fatto, se indica dinamicità del sistema, non si configura come indicatore capace di evidenziare la qualità della formazione erogata.

La categoria della innovazione, anziché presentarsi come fatto unitario, si articola in una eterogeneità di situazioni, che nascono, paradossalmente da realtà di carenza o di sviluppo territoriale che vivificano, entrambe, i diversi sistemi inducendo un processo di cambiamento.

Su questi processi di cambiamento, indotti dal fattore di innovazione

verrà posta l'attenzione per poter dare un'idea, il meno approssimativa possibile, delle strategie e delle politiche regionali.

L'innovazione, pur presentandosi come stimolo al cambiamento, assume connotazioni diverse in base alla situazione di partenza della realtà formativa e delle specificità territoriali. Il cambiamento si realizza attraverso alcuni ambiti che costituiscono i nodi della dinamicità e dell'innovazione del sistema formativo. (Rapporto ISFOL 1988).

Tali nodi si possono così rappresentare:

a) la formazione professionale deve rendere sempre più specifico il proprio spazio culturale e professionalizzante;

b) la formazione professionale deve adeguarsi ai bisogni culturali e professionali espressi dai soggetti presenti sul territorio;

c) la formazione professionale deve acquisire la capacità di interagire con le politiche attive del lavoro espresse all'interno di una programmazione regionale precisa, puntuale e supportata da strumenti e strutture che la rendano possibile ed efficace, quali il servizio di Orientamento, l'Osservatorio sul mercato del lavoro, una seria documentazione, una oculata azione di ricerca e valutazione;

d) infine perché la formazione professionale raggiunga standard significativi, è necessario ridisegnare il ruolo della Regione che, al di là di una gestione assai sterile di attività formative, assuma una funzione legislativa e programmatica specifica tramite il collegamento e l'uso ottimale delle risorse presenti sul territorio (sistema della formazione, sistema dell'istruzione, sistema delle imprese, organizzazioni sindacali) superando logiche malsane di contrapposizione pubblico-privato.

I segnali di cambiamento che trasversalmente interessano, sia pure, come già detto, a livelli assai diversi, un po' tutte le Regioni possono essere così individuati:

a) i dati citati al N. 2 mostrano come l'*alternanza* incomincia ad emergere nel comportamento giovanile e come si tratti non solo di alternanza tra scuola e lavoro, ma anche tra scuola e FP e tra FP e scuola.

Nella formazione professionale di primo livello l'*alternanza* si è espressa soprattutto mediante l'introduzione dello *stage* nel CFP. Tuttavia alle intraviste possibilità di operare un salto di qualità attraverso un sempre più stretto collegamento tra sistema formativo e mondo della produzione, non ha fatto seguito un'azione altrettanto entusiasta e decisa da parte delle varie forze e istituzioni per promuovere le numerose e variegate iniziative che da qualche

tempo si moltiplicano anche in Italia (Malizia-Pieroni). Le sperimentazioni di alternanza scuola-lavoro sono cresciute anche nella secondaria superiore (Bocca): la carenza maggiore in questo caso consiste nel rischio dell'autoalimentazione all'infinito, dal circolo chiuso che mai sbocca in un reale cambiamento (CENSIS 1985).

Il salto di qualità consisterà nel rendere l'alternanza, fatta di esperienze formative in azienda, metodo formativo e nel farle acquisire anche il carattere di vero e proprio tirocinio;

b) il coordinamento tra i vari attori interessati, anche indirettamente alla Formazione, diventa esigenza quasi ovunque perseguita, o comunque da perseguire;

c) l'interazione tra il sistema dell'istruzione, della formazione e delle imprese è sentita come esigenza culturale, ma non ancora realizzata nella concretezza operativa;

d) la cultura dell'Orientamento come formazione ai processi decisionali, come mezzo di preprofessionalizzazione e di integrazione sociale, e come veicolo di informazione sul mercato del lavoro sta entrando in tutti i percorsi formativi, ma particolarmente in quelli di primo livello;

e) l'osservazione del mercato del lavoro è alla base della progettazione didattica e formativa;

f) il servizio territoriale dell'Orientamento professionale, dell'Osservatorio, della Documentazione, della Assistenza alle piccole e medie imprese in materia di formazione va affiancandosi all'azione degli operatori di formazione professionale;

g) il Centro di Formazione Professionale resta struttura permanente sotto il profilo organizzativo, ma diventa sempre più flessibile per quanto si riferisce ai Docenti e alle azioni formative da attivare sul territorio;

h) mentre si abbandonano le qualifiche obsolete, nascono nuovi profili professionali con l'intenzione di adeguare le azioni formative alla domanda che nasce non solo dal mondo del lavoro italiano, ma anche da quello europeo;

i) un sistema di valutazione dell'efficacia e dell'efficienza delle azioni formative è ricercato un po' dovunque anche se con criteri e modalità assai diversi.

3.2. Valutazione dei processi formativi di primo livello

Venendo ai processi formativi e all'output della formazione professionale di primo livello, va detto in generale che l'80% degli utenti, qualora potesse

tornare indietro, si iscriverebbe ancora a un CFP; la metà degli operatori ritiene, è vero, che il proprio CFP presenti delle carenze, ma l'area delle valutazioni critiche è meno estesa che non tra i docenti del biennio (CNOS/FAP). La problematica più grave segnalata da una maggioranza assoluta di operatori consiste nella carenza di rapporti con il mondo produttivo. Gli altri nodi problematici riguardano gli operatori — e tra questi — la didattica e i contenuti (carenze di sussidi didattici, di programmazione e di apposite verifiche sui programmi, mancanza di collegialità nella elaborazione degli obiettivi didattico-formativi, disinteresse-sfiducia degli allievi nei confronti dei programmi formativi del CFP).

Il grado di soddisfazione degli utenti nei confronti del proprio CFP è in generale alto e riguarda tutti i settori di intervento (CNOS/FAP). A sua volta la soddisfazione degli operatori, che è superiore a quella dei docenti del biennio, viene tutta dall'interno del CFP e principalmente dalle relazioni interpersonali con gli allievi e i colleghi, dai rapporti con la direzione e dal proprio modo di fare formazione, mentre l'insoddisfazione dipende dall'esterno, dalla carenza di rapporti con il mondo produttivo, dal non grande prestigio sociale di cui si gode e dalle difficoltà di rapporti con i genitori.

In generale tutta la formazione data nei CFP viene giudicata dagli utenti come «sufficiente/buona»; le aeree più apprezzate sono la formazione tecnica, lo sviluppo delle abilità pratiche, la preparazione a saper fare il proprio lavoro da solo (CNOS/FAP).

3.3. *Risorse umane*

L'esigenza di un rinnovamento dei profili professionali degli operatori della FP nasce da una pluralità di bisogni sia esterni che interni al sistema formativo (ISFOL 1986). I primi vanno individuati soprattutto nella trasformazione dell'assetto produttivo e nelle innovazioni tecnologiche introdotte; i secondi nella riorganizzazione della formazione professionale all'insegna dei principi di alternanza / policentricità / polivalenza. In questo clima di trasformazione anche il CFP è chiamato — quale perno del sistema regionale della transizione-reinserimento dallo studio al lavoro — a riarticolare i profili dei formatori, innovando obiettivi, contenuti e metodi, a prevedere nuovi iter di carriera, a introdurre logiche di «management» a tutti i livelli, e soprattutto a quello dirigenziale, ad adottare un'organizzazione flessibile di strutture, personale, curricula, orari, incentivi. La formazione dei formatori dovrebbe rispondere soprattutto a due tipi di esigenze: il superamento delle carenze della formazione professionale e l'attuazione coraggiosa delle innovazioni che so-

no richieste dalla domanda sociale e del mercato del lavoro (Malizia-Chistolini-Pieroni).

Tra i problemi della gestione delle risorse umane, quello della formazione degli operatori è uno dei più critici, poiché coloro che ne sono coinvolti, sia a livello gestionale che teorico-programmatico, avvertono il peso della profonda incertezza che, per i problemi sopra esposti, nonostante i segnali positivi, si delinea sul settore.

Il formatore deve in primo luogo avere la sensibilità del cambiamento, coglierne i risvolti formativi, adattare le metodologie alle capacità e ai ritmi di apprendimento di ogni soggetto in formazione, personalizzando ogni percorso formativo, e in secondo luogo deve diventare egli stesso soggetto di formazione per adeguare conoscenze teoriche, abilità pratiche, e metodologie ai bisogni del soggetto da formare.

3.4. *Strutture e attrezzature*

Su questo tema sono poche ma essenziali le cose da esprimere: per dare ai giovani che scelgono come loro percorso formativo la formazione professionale di primo livello si rendono necessarie strutture e attrezzature che permettano l'acquisizione di una qualificazione che tenga il confronto con la qualificazione che ricevono i giovani degli Stati membri della Comunità europea più avanzati in fatto di tecnologia e di metodologia formativa.

Pertanto il rinnovamento dei Centri di Formazione Professionale e delle attrezzature tecniche e didattiche, perché sia reale, ha bisogno di una generale riprogettazione, il cui onere non può essere sostenuto esclusivamente dagli Enti gestori.

Il Centro di Formazione Professionale in questa prospettiva si pone come mediazione educativa e professionale, capace di leggere e mettere a confronto le domande formative nelle rispettive aspirazioni e situazioni dei soggetti in formazione con i cambi e con i progressi strutturali, culturali e sociali del mondo del lavoro e della sua organizzazione e più globalmente con i progressi storico-sociali in atto nel Paese.

4. **Sbocchi formativi e occupazionali**

Dall'esame della sperimentazione condotta nella formazione professionale di primo livello sembra che trovino un fondamento adeguato le seguenti proposizioni (Malizia):

4.1. Una formazione professionale di base valida può contribuire in modo significativo a ridurre le disparità educative di cui soffrono i giovani di origine sociale bassa e può portare i suoi utenti a conseguire standard almeno pari ai livelli degli studenti del biennio della secondaria superiore sperimentale.

Formazione professionale valida significa una formazione professionale impostata secondo le seguenti strategie:

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

— una formazione di base sufficientemente ampia e critica;

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

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

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

4.2. La sperimentazione nel Settore Grafico ha permesso la predisposizione di un curriculum capace di fornire una formazione professionale di ruolo e non puramente addestrativa, cioè di inserire gli allievi *in modo dignitoso* nel mondo del lavoro con una preparazione adeguata a svolgere mansioni complesse che richiedono un'autonoma valutazione di più variabili. I principi pedagogico-didattici in base ai quali è stato elaborato il programma sono: una formazione alla professionalità di ruolo; la polivalenza; la strutturazione ciclica e modulare; la valenza formativa dell'orientamento scolastico e professionale.

4.3. La sperimentazione CNOS/FAP delle Guide Curricolari ha consentito di approntare un curriculum della formazione professionale di base capace di fornire una professionalità di ruolo in *tutti* i settori. Essa si è fondata sulle seguenti scelte di campo: la formazione per fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee; una preparazione che coniuga polivalenza e specificità; la struttura ciclica e modulare dei percorsi formativi; l'articolazione del-

la cultura professionale in tre aree, della cultura generale, scientifica e tecnico-pratica.

4.4. Infine si auspica che una formazione professionale di primo livello, che si pone gli obiettivi che si è cercato di descrivere, abbia sbocchi occupazionali più significativi di quelli di oggi che pure sono significativi: secondo la citata indagine EVA infatti nell'85/86 il 67% dei qualificati a 6 mesi dal conseguimento dell'attestato era già occupato.

5. Bibliografia essenziale

- BARALDI C., *Giovani e innovazione*, Milano, Angeli, 1986.
- BAPTISTONI - RUBERTO A. (Edd.), *Percorsi giovanili di studio e di lavoro*, Milano, Angeli, 1989.
- BOCCA G., *Scuola-lavoro*, Brescia, La Scuola, 1984.
- CENSIS. CENTRO STUDI INVESTIMENTI SOCIALI, *Rapporto/1985/86/87/88 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 198...
- CESAREO V. - REGUZZONI M. (Edd.), *Tendenze di istituzione nei paesi occidentali*, Milano, Angeli, 1986.
- CAVALLI A. - DE LILIO, *Giovani anni '80*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- CONFINDUSTRIA, *La risorsa scuola*, Milano, Sole 24 Ore, 1988.
- CNOS-FAP. CENTRO NAZIONALE OPERE SALFSIANE FORMAZIONE E ADDESTRAMENTO PROFESSIONALE, *I percorsi formativi della FP e della Scuola: problemi e prospettive*. Ricerca, Roma, 1990.
- FRANCHI G., *L'istruzione come sistema*, Milano, Angeli, 1984.
- GOZZER G. (Ed.), *La scuola nella società tecnologica*, Roma, Anicia, 1988.
- HAZON F., *Introduzione alla formazione professionale*, Brescia, La Scuola, 1986.
- ISFOL. *Rapporto ISFOL 1985/86/87/88 sulla formazione professionale in Italia*, Milano, Angeli, 198...
- Istruzione e formazione professionale*, Firenze, Le Monnier, 1985.
- JALLADE J.-P., *La formazione in alternanza dei giovani: Principi per l'azione*, Berlino, CEDEFOP, 1982.
- MALIZIA G., *La sperimentazione condotta entro la FP regionale*, in «Professionalità», IX (1989), n. 6, pp. 17-21.
- MALIZIA G. — CHISTOLINI S. (Edd.), *Drop-out più*, Roma, IAS, 1985.
- MALIZIA G. — PIERONI V., *Lo stage nella formazione professionale*, in «Orientamenti Pedagogici», 32 (1985), n. 4, pp. 1-53.
- MALIZIA G. — PIERONI V. — CHISTOLINI S., *Gli operatori della FP: nuovi profili o nuove funzioni?*, in «Professionalità», VIII (1988), n. 6, pp. 7-13.
- MOCAVINI A., *Il sistema di formazione professionale regionale elementi di stabilità e di mutamento*, in «Osservatorio ISFOL», (1988), n. 6, pp. 23-38.
- Una nuova metodologia nella formazione tecnica*, Firenze, Le Monnier, 1984.
- PONTINI G. et alii, *La scuola superiore*, Venezia, Liviana, 1986.
- RANSENIGO P., *Giovani e formazione professionale in Italia*, in «Tuttogiovani notizie», (ottobre 1985) pp. 59-65.
- REGUZZONI M., *Riforma della scuola e istruzione obbligatoria*, in «Aggiornamenti Sociali», 37 (1988), n. 4, pp. 243-256.

- Relazione del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale On.le Rino Formica all'Incontro con gli Assessori Regionali alla Formazione, 5.11.1987.*
- I sistemi di formazione professionale negli Stati membri della Comunità europea. Studio comparato, Berlino, CEDEFOP, 1984.*
- La sperimentazione nella scuola secondaria superiore, Firenze, La Nuova Italia.*
- TANONI U., *Interpretazione scuola secondaria superiore, formazione professionale e lavoro*, in «Rassegna CNOS», (1989) n. 2, pp. 37-54.
- VERTECCHI B. (Ed.), *Una scuola per l'adolescenza, Firenze, La Nuova Italia, 1983.*

Elementi di organizzazione del lavoro nel C.C.N.L. 1989-91 per la Formazione Professionale Convenzionata

Pasquale Ransenigo¹

Premessa

Alcuni elementi innovativi, recepiti dal CCNL 1989-91 per la formazione professionale convenzionata, sembrano destinati a permanere nel tempo al di là della formale e ravvicinata scadenza al 31 dicembre 1991 del medesimo contratto.

Tra gli elementi innovativi non caduchi, hanno rilevanza particolare quelli che potenzialmente concorrono a delineare «l'organizzazione del lavoro» nel sistema regionale della formazione professionale convenzionata.

Almeno intenzionalmente, le presenti riflessioni tendono, in un primo momento, a delineare un quadro teorico di riferimento rispetto ai vari modelli di organizzazione del lavoro ipoteticamente applicabili ai sistemi formativi e, successivamente, a rilevare e ordinare alcuni elementi presenti nel testo contrattuale secondo possibili modelli di organizzazione del lavoro nelle attività di formazione professionale.

¹ P. Ransenigo ha coordinato il Gruppo di lavoro nazionale della CONFAP nelle operazioni di rinnovo dei tre ultimi CCNL per la formazione professionale convenzionata.

1. Modelli e tipi di organizzazione del lavoro

La disciplina e l'oggetto dell'organizzazione del lavoro costituiscono ambiti di ricerca scientifica ed operativa, che occupano sempre maggiori spazi del sapere nelle società industrializzate e complesse, entro le quali si pone anche l'Italia.

Lo sforzo di sintetizzare per «modelli» e per «tipi» i più vasti campi della ricerca, in tema di organizzazione del lavoro, è motivato principalmente dall'ambito specifico del sistema di formazione professionale, entro il quale far ricadere l'utilità di disporre di un possibile quadro teorico di riferimento.

Infatti, rispetto alle molteplici fonti di studi e di rassegne monografiche disponibili sull'organizzazione del lavoro applicata nelle strutture produttive aziendali, si deve rilevare una assenza pressoché totale di indagini e di approfondimenti specifici applicabili ai sistemi formativi in genere e, in particolare, ai sottosistemi della scuola e della formazione professionale, almeno in Italia.

Nelle presenti riflessioni, si farà soprattutto riferimento ad alcune trattazioni generali ed a vari contributi indiretti, rispetto a questo primo punto del tema in oggetto².

1.1. *Organizzazione, organizzazione di lavoro*

«Organizzare» è, in genere, definire un rapporto operativo interdipendente tra risorse strumentali e risorse umane per raggiungere un determinato scopo.

«Organizzare il lavoro» è, in particolare, determinare un processo di relazioni, di compiti, di responsabilità, di procedure e di metodi coordinati per conseguire un preciso obiettivo definitivo.

L'organizzazione risulta, quindi, un mezzo quantomeno utile se non necessario, per raggiungere un determinato scopo.

Inoltre tale mezzo si sostanzia, per quanto concerne l'organizzazione del lavoro, di interazione tra risorse strumentali e risorse umane differenziate per professionalità e competenze diverse che, per quanto concerne l'ambito del lavoro subordinato nel contesto italiano e a seguito dell'emanazione della leg-

² L. RATTO (a cura di), *Dizionario di management, matematica, statistica, ricerca operativa, logistica, produzione, personale, psicologia e sociologia del lavoro e delle organizzazioni*, Vol. XXX, ser. VI della «Enciclopedia di Direzione e Organizzazione aziendale», F. Angeli, Milano, 1986.

S. ZAN, (a cura di), *Logiche di azione organizzativa, contributo di Karl Weick*, il Mulino, Bologna, 1988.

ge n. 190 del 13 maggio 1985, si articolano «in dirigenti, quadri, impiegati e operai».

Con le suddette definizioni e precisazioni sembrerebbe già sufficientemente delineato il quadro di riferimento teorico, avendo infatti individuato almeno i fattori umani da far interagire tra di loro nel modo migliore e ottimale per raggiungere uno scopo determinato.

In realtà, a seconda della diversa accentuazione dei ruoli e dei compiti assegnati alle risorse umane in una determinata struttura organizzativa, si vengono a determinare diversi orientamenti di analisi particolari:

— la scuola classica accentua l'incidenza dell'organizzazione scientifica del lavoro;

— l'approccio sociologico-strutturalista vede l'organizzazione del lavoro come piccola società con propri ruoli, status e aspettative;

— gli studi sistematico-funzionalisti riportano l'organizzazione del lavoro alla società più vasta, di cui quella produttiva risulta un suo sottosistema;

— l'approccio socio-analitico approfondisce la struttura e la cultura specifica di un'organizzazione particolare, dove l'individuo si rapporta con il sociale più vasto.

1.2. *Modelli di organizzazione del lavoro*

Gli studiosi dell'organizzazione soprattutto produttiva aziendale, nella convinzione che non esista un modello ottimale ma una varietà di specie organizzative, hanno anche elaborato alcune rappresentazioni o modelli di organizzazione del lavoro:

- il modello dell'organizzazione scientifica del lavoro (Taylor);
- il modello delle relazioni umane tra i membri della struttura;
- il modello dell'azione sociale a base dell'organizzazione;
- il modello delle contingenze determinanti l'organizzazione.

Le analisi culturali interpretative di modelli di organizzazione del lavoro, applicabili anche in contesti diversi da quelli produttivi aziendali, presentano un particolare interesse rispetto agli intendimenti che si vogliono raggiungere con le presenti riflessioni.

È proprio, infatti, dei sistemi formativi privilegiare le dimensioni culturali che animano e ispirano gli atteggiamenti e i rapporti operativi dei diversi protagonisti nei processi formativi stessi, ponendo in subordine, come variabile dipendente, l'incidenza delle risorse o mezzi strumentali necessari.

Una tipologia di culture organizzative distingue:

a) il modello carismatico: il funzionamento dell'organizzazione poggia sulle straordinarie capacità del dirigente, che spesso è il fondatore; i rapporti tra gli operatori di pari livello sono caratterizzati da competitività e le decisioni sono centralizzate;

b) il modello burocratico: il funzionamento dell'organizzazione è incentrato sul rispetto delle norme che legano i comportamenti degli operatori tra di loro. Sovente il modello burocratico subentra a quello carismatico quando viene meno il ruolo del massimo dirigente-fondatore;

c) il modello cooperativo: sono gli obiettivi globali, settoriali e personali a determinare il funzionamento dell'organizzazione. In particolare, sono i cambiamenti rapidi e numerosi (sperimentali) a determinare la interdipendenza più stretta tra gli operatori, nel tentativo di perseguire meglio gli obiettivi.

Le decisioni vengono decentrate al massimo; il ruolo essenziale del dirigente è proporre nuovi obiettivi e facilitarne il raggiungimento.

Pur potendo essere considerato il più adeguato per la sopravvivenza e il successo di un'organizzazione complessa e dinamica, tuttavia viene attuato di rado, esigendo condizioni e capacità dei membri dell'organizzazione non sempre riscontrabili anche nelle realtà formative.

Raramente tutti gli operatori dell'organizzazione sentono sempre come propri gli obiettivi, specie quando subentrano scarsità di comunicazione, modalità interattive libere, debolezza di regolamenti interni, stati di tensione o di ansia, tendenze di anarchia, impreparazione delle persone a gestire i naturali conflitti, stanchezza di iniziative di aggiornamento.

È il modello che potrebbe essere definito a «struttura debole».

d) il modello tecnocratico: risulta da una specie di compromesso tra la cultura burocratica e quella cooperativa, dove il potere forte è basato sulla competenza, la gestione segue la logica razionale e la partecipazione alle decisioni è utilizzata per correggere il rischio di demotivare le persone dall'impegno attivo e responsabile.

Rispetto al modello cooperativo, le decisioni vere ed importanti sono prese da esperti supercompetenti e la partecipazione è solo nelle decisioni di minore importanza, quasi sempre di tipo operativo.

e) il modello delle contingenze organizzative: è un modello che fa dipendere l'organizzazione dalle tecnologie utilizzate, dagli input e output provenienti all'organizzazione, dal sistema di controllo continuo sui risultati progettati e dalla dimensione dell'organizzazione stessa.

1.3. *Tipologia di struttura organizzativa formativa.*

I modelli organizzativi, quali quelli sopra individuati, non esistono allo stato puro nella realtà, dal momento che la cultura che li ispira deve tener conto di una struttura concreta, che è condizionata dalla propria storia, dal proprio contesto ambientale e, soprattutto, dalla propria capacità di affrontare in modo creativo le sfide del futuro.

Trasferendo all'interno dei processi formativi i modelli astratti di organizzazione del lavoro sopra menzionati, può risultare utile rapportarci ad un quadro di riferimento ordinato secondo diverse dimensioni strutturali possibili.

a) la struttura formativa organizzata gerarchicamente è caratterizzata dall'esistenza di una linea diretta di autorità, dal dirigente supremo fino ai livelli intermedi e agli esecutori, cui fa riscontro una linea diretta di subordinazione dal basso verso l'alto.

Un possibile riscontro di tale organizzazione, applicata alle strutture formative, potrebbe essere individuato nell'area dell'informazione o delle prassi instaurate nel sistema scolastico attraverso l'emanazione delle circolari da parte dei competenti organi pubblici.

b) la struttura formativa organizzata funzionalmente è connotata da una ripartizione verticale del lavoro per funzioni o per aree di competenza, svolte da specifici organi o persone con responsabilità ben precisate e conosciute.

Trasferendo tale tipologia di struttura nel sistema formativo italiano, si deve rilevare immediatamente la diversità di assetto tra il sottosistema scolastico, di competenza dello Stato, e il sottosistema della formazione professionale, di competenza delle Regioni.

A livello di struttura periferica, singola scolastica o singolo centro di formazione, l'organizzazione funzionale del lavoro può trovare riscontro reale; non può essere detto altrettanto per quanto concerne i livelli più generali di articolazione del sistema scolastico e di quello della formazione professionale, come avremo modo di specificare più oltre.

c) la struttura formativa organizzata in modo gerarchico-funzionale consiste nell'innesto di organi specifici o staff sulla struttura organizzativa gerarchica, nell'intento di unire i vantaggi della linea gerarchica e di quella funzionale.

L'attività decisionale appartiene alla linea gerarchica, ma i servizi di staff o di settore assolvono a funzioni specifiche che concorrono dinamicamente nei processi operativi.

Nel sistema di formazione professionale, la presenza di più processi formativi collegati ai diversi settori produttivi e professionali richiede specifiche

funzioni di coordinamento (figure professionali di staff) nelle varie dimensioni formative.

d) la struttura formativa organizzata per aree divisionali risponde all'esigenza di razionalizzare la struttura organizzativa funzionale creando diversi sottosistemi che godono di relativa autonomia, nell'ambito delle politiche generali dell'organizzazione.

Nel sistema di formazione professionale, di competenza delle Regioni, sono attivate specifiche convenzioni con Enti e Associazioni del cosiddetto «privato sociale», che concorrono a realizzare piani e programmi regionali di interventi formativi di pubblica utilità, mantenendo una propria e peculiare organizzazione interna, salvaguardata da opportuni accordi.

e) la struttura formativa organizzata per progetti e obiettivi è attuata per rispondere alla variabilità del prodotto o del servizio richiesto all'esterno, affiancando alla tradizionale struttura continuativa un'altra struttura più flessibile per le attività innovative, temporalmente definite e articolate per obiettivi, dette appunto progetti.

Secondo tale struttura, alcuni operatori vengono prelevati dalle varie funzioni tradizionali per un certo periodo di tempo e posti ad occuparsi in sinergia reciproca per realizzare un comune progetto, sotto il coordinamento di un responsabile del progetto medesimo.

Nei sistemi formativi le sperimentazioni e gli interventi di politiche della Comunità Economica Europea (Fondi Strutturali, Fondo Sociale Europeo) hanno facilitato l'introduzione, sia nel sistema scolastico che in quello della formazione professionale, di modelli organizzativi e didattici articolati per progetti e per obiettivi.

La forma di organizzazione in tali attività dovrebbe rivelare un cambiamento di rapporti, di comunicazioni, di processi di decisione, di procedure, di autocontrolli... tendenti a massimizzare le possibilità e le singole professionalità degli operatori e delle unità operative che attuano tali scelte di intervento.

È evidente come la strategia formativa, organizzata per progetti e per obiettivi, comporti un ruolo decisamente differente nella direzione, nel coordinamento, nelle relazioni tra operatori... rispetto al tradizionale modo di gestire le attività formative.

Tuttavia, bisogna anche rilevare come, nella realtà, la compresenza di tale modello con altri modelli organizzativi ponga non pochi problemi all'organizzazione formativa tradizionale, che pure ha una sua motivazione di per-

manenza rispetto a servizi per lo più strutturati con procedimenti continuativi e ciclici.

La sottolineatura della difficoltà pratica in cui si trovano ad operare non poche strutture formative, oggi, costituisce lo sfondo e il condizionamento non eludibile, tenendo in debito conto le ricadute che tali situazioni hanno nelle elaborazioni di piattaforme di rinnovo contrattuale per il personale interessato, specie quando si affronta la delicata questione dell'organizzazione del lavoro.

2. Elementi di organizzazione del lavoro nel CCNL 1989-91

In premessa a queste riflessioni si è indicata l'ipotesi di lavoro che guida la seconda parte del nostro contributo: rilevare e ordinare i possibili elementi di organizzazione del lavoro, contenuti nel testo del CCNL 1989-91 per la formazione professionale convenzionata, nell'intento di individuare modelli o strutture di tale organizzazione, descritti nella prima parte, che possono essere applicati nel sistema di formazione professionale regionale.

Rispetto a tale ipotesi, bisogna subito precisare che la scelta di utilizzare a tale scopo il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro di categoria rimane certamente discutibile.

Altre scelte sono possibili. Ma l'esperienza in questo settore rassicura che il CCNL di categoria rimane ancora uno strumento prioritario di unitarietà in un sistema esposto fortemente al rischio della parcellizzazione in altrettanti sistemi indipendenti ed autonomi quante sono le Regioni nel nostro Paese.

Inoltre, sembra che il CCNL in oggetto rappresenti realisticamente il contesto entro il quale sono presenti o sono possibili vari modelli o tipologie di organizzazione del lavoro in rapporto all'Amministrazione regionale, ai singoli Enti convenzionati di Formazione Professionale e ai rispettivi Centri o Sedi operative periferiche.

Lo sviluppo dell'ipotesi di lavoro si limiterà a delineare i possibili modelli organizzativi a livello di Ente convenzionato di Formazione Professionale e dei rispettivi Centri (CFP).

2.1. Elementi per modelli organizzativi di Ente convenzionato, a livello regionale

Il penultimo paragrafo della premessa alla «Intesa tra Regioni — Enti

Convenzionati della formazione professionale — Oo.Ss. Confederali e di Categoria», sottoscritta in occasione del rinnovo del CCNL 1989-91, rileva l'impegno delle parti contraenti (Enti e Oo.Ss.) a «concertare soluzioni contrattuali per il personale impegnato nelle funzioni di coordinamento degli Enti a livello regionale, ... ritenute dalle Regioni stesse funzionali alla programmazione regionale».

Infatti, anche sotto il profilo organizzativo, l'Ente convenzionato a livello regionale è:

— titolare della contrattazione decentrata a livello regionale nei confronti delle Oo.Ss. (art.6, comma 2);

— rappresentato in seno alla Commissione regionale per assolvere ai compiti indicati nell'art. 8;

— soggetto della contrattazione decentrata a livello aziendale, per «definire specifiche intese relativamente all'organizzazione del lavoro, orario, aggiornamento ricorrente, mobilità, diritto di informazione e utilizzo del personale in attività non convenzionate» (art.6, comma 4);

— tramite delle richieste di inquadramento del personale nei livelli economici differenziati (art.29, lettera D, comma 1);

— responsabile e progettista di iniziative di aggiornamento del personale (art. 40, comma 9);

— competente sugli atti amministrativi e gestionali posti in essere dai Direttori dei propri CFP (decalatoria Direttore).

Questa serie di funzioni e competenze postula, ovviamente, una Sede Regionale di Ente, dotata di adeguate risorse di professionalità (staff), cui presiede un Responsabile (Dirigente) regionale di Ente.

Al di là del riconoscimento formale e dell'inquadramento contrattuale del personale operante in tali Sedi, la struttura organizzativa ipotizzabile e più rispondente alle responsabilità e ai servizi richiesti sembra essere quella gerarchico-funzionale, già descritta alla lettera c) del precedente punto 1.3, anche se ogni Ente può optare per altri modelli organizzativi più rispondenti al proprio assetto istituzionale nazionale e alla propria storia.

È solo da notare, per completezza di analisi, che esula dal CCNL e dalle presenti riflessioni ogni riferimento all'area organizzativa degli Enti nei rispettivi assetti giuridici ed istituzionali a livello nazionale, pur rilevando la generale presenza di Enti convenzionati nel sistema di formazione professionale dotati di assetti istituzionali associativi, in ottemperanza al dettato dell'art. 5 della Legge-Quadro n. 845/78.

2.2. Elementi per modelli organizzativi a livello di CFP

Si è più volte sottolineato in precedenza la caratteristica istituzionale ed organizzativa che lega i Centri di formazione professionale o sedi periferiche ai rispettivi Enti, di cui sono una articolazione territoriale.

Tale sottolineatura risulta importante, anche sotto il profilo organizzativo, perché costituisce una pregiudiziale fondamentale per superare non pochi equivoci allorché si voglia porre analogie affrettate tra le strutture operative del sottosistema scolastico e quelle del sottosistema della formazione professionale.

Rimanendo all'interno del sistema regionale di formazione professionale, bisogna ancora rilevare l'oggettiva difficoltà ad individuare una tipologia operativa standard di Centro cui far corrispondere un modello organizzativo congruente e generalizzabile, anche con aggiustamenti, nel vasto panorama della formazione professionale convenzionata.

Ad incrementare la gamma delle tipologie operative di Centro, il CCNL 1989-91 ha recepito nuove articolazioni: le attività formative non convenzionate (art. 7); la sperimentazione di Agenzie Polifunzionali (comma 2 dell'art. 2) — comma 3 dell'art. 6; professionalità disposte in livelli economici differenziati (art. 29).

A fronte della difficoltà di «tipicizzazione» delle attività formative di Centro, non sembra garantire migliore produttività l'ipotesi alternativa, che modella l'organizzazione del lavoro in rapporto alle varie dimensioni di gestione (es. come rapportarsi con l'innovazione, con le persone, con il tempo, con l'informazione, con le modalità di riunioni... ecc.).

Scontato il rischio dell'operazione di «tipicizzazione», gli elementi organizzativi contenuti nel nuovo CCNL possono essere ordinati verso modelli e strutture di organizzazione del lavoro che possono avere connotazioni anche composite e riferite a più modelli, rispetto a quelli isolati nel precedente punto 1.3.

Alla diversa complessità operativa e alle relative responsabilità individuate si possono correlare appropriati modelli di organizzazione del lavoro, secondo il seguente schema proposto:

A) CFP di **limitate dimensioni**, con modesto volume di attività e non operante in attività non convenzionate.

— l'organizzazione del lavoro amministrativo, gestionale e didattico converge principalmente sul Direttore;

— i collaboratori amministrativi e didattici risultano di supporto al ruolo del Direttore;

Il modello organizzativo più pertinente può rapportarsi a quello «funzionale», indicato alla lettera b) del precedente punto 1.3.

B) CFP di **medie/elevate dimensioni**, con unico settore formativo, prevalentemente in attività di prima formazione e senza attività non convenzionate.

— le competenze amministrative, gestionali e del personale fanno capo ad un responsabile amministrativo, con limitati poteri decisionali;

— le competenze didattiche e di relazione con i formatori sono assolute da un coordinatore-progettista;

— i poteri decisionali, di indirizzo e di relazioni all'esterno sono di competenza del Direttore.

Il modello organizzativo pertinente sembra essere quello «gerarchico-funzionale», di cui alla lettera c) del precedente punto 1.3.

C) CFP di **medio/alte dimensioni**, con più settori, con attività non convenzionate, con più livelli e progetti specifici.

— la gestione finanziaria, i piani di investimento, la gestione dei collaboratori e la gestione del personale sono affidate ad un Responsabile Amministrativo (in collaborazione eventuale con analoga figura della Sede regionale di Ente);

— la gestione specifica dei formatori ed esperti, l'organizzazione dell'attività didattica, la verifica e il controllo dell'attività formativa sono di competenza di un Responsabile Didattico-formativo, che presiede ad eventuali Coordinatori dei settori presenti nel Centro medesimo;

— il punto di riferimento organizzativo di tutte le funzioni strategiche del Centro e le relazioni con l'esterno e con il territorio sono di competenza del Direttore del Centro.

Il modello organizzativo risulta di natura «composita» tra i modelli

«gerarchico-funzionale» e quello «per progetti e obiettivi», di cui alle rispettive lettere c) — d) del precedente punto 1.3.

D) CFP sperimentale di Agenzia Polifunzionale (di Ente)

L'ambito di attività di tale Centro-Agenzia di Ente risulta quale sviluppo del Centro indicato alla precedente lettera C), che si dota gradualmente di capacità propositiva di servizi formativi, di analisi territoriale e di progettazione di attività integrate tra mercato del lavoro — sistema scolastico — sistema formativo — sistema delle imprese e del territorio.

La struttura organizzativa è ad alta complessità, con diverse articolazioni dei livelli di competenza e di responsabilità affidati a figure professionali, anche esterne al Centro.

I modelli organizzativi di tale struttura risultano «compositi», con prevalenza di «struttura organizzata per aree divisionali», di cui alla lettera d) del precedente punto 1.3.

Conclusione

A fronte della complessità del tema e di discrezionalità delle scelte operate nello sviluppo delle ipotesi di lavoro, il presente contributo appare certamente incompleto e, per certi accenni, anche provocatorio.

L'auspicio è che altri contributi possano essere stimolati al fine di concorrere a migliorare la qualità del servizio di formazione professionale nel nostro Paese.

Progetto « Grafinformatica »

Giuseppe Pellitteri

1. Nasce l'Era Grafinformatica personale o Autoeditoria

Oralità, Scrittura, Stampa, Grafinformatica (specialmente con la moderna risorsa editoriale personale), costituiscono le *grandi tappe epocali dell'espressività umana*; per Grafinformatica s'intende il comparto grafico-editoriale consolidato e innovativo in cui l'editoria non è limitata, secondo l'accezione tradizionale, al libro, al giornale e agli altri consueti stampati, ma è aperta alla multimedialità; inoltre oggi per la prima volta nella storia dell'umanità si può diffondere l'autoeditoria, ossia l'espressività editoriale personale.

Da sempre l'espressività umana è multimediale; oggi, tale caratteristica risalta con maggior spicco per le molte innovazioni nei mezzi di informazione e di comunicazione; ma il recente rivoluzionario orientamento è caratterizzato specialmente dall'iterazione multimediale personalizzabile; pertanto le accresciute risorse espressive di ciascuno giustificano l'asserzione dell'avvento dell'*Epoca della Grafinformatica personale o Autoeditoria*.

Il fondamento della Grafinformatica è lo specifico dell'*espressività umana* con le moderne accresciute risorse dell'autoeditorialità e l'*informazione* come sinonimo di conoscenza di ogni realtà e di ogni potenzialità esprimibile; la definizione di Grafinformatica, perciò, nella sua più comprensiva accezione è:

« Complesso delle conoscenze e tecniche relative all'origine, acquisizione, presentazione, conversione, trasmissione e utilizzazione dell'informazione come sinonimo di conoscenza, nelle molteplici espressioni multimediali consolidate e innovative ».

L'interesse per lo studio della informazione, della comunicazione e delle figure professionali interenti è oggi assai diffuso perché le statistiche e le previsioni sono concordi nell'affermare che all'inizio del terzo millennio gran parte dell'occupazione avrà nell'informazione la maggiore fonte; inoltre la comunicazione sociale ha tale rilevanza e influenza sotto ogni aspetto della vita, per cui si moltiplicano le strutture didattiche di ogni grado, orientamento e specificazione aventi magari in comune denominazioni, ma contenuti, metodi e finalità assai diversi.

Il CITS (Collegamenti internazionali informazioni e istruzione tecnico-professionale nella Comunicazione sociale), che funziona anche come centro di ricerca e sperimentazione della Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino e di altre strutture tecnico-didattiche, ha contribuito alla graduale chiarificazione e alla pratica sperimentazione del Progetto TEMT (Tecnografia, Editoria multimediale, Telematica), soprattutto in vista della formazione e dell'aggiornamento di nuove figure professionali richieste nelle molteplici applicazioni nel campo della comunicazione sociale, tra le quali spiccano il Gestore di informazioni e l'Operatore grafico multimediale. Il Progetto « Grafinformatica » è una conseguente applicazione concreta del Progetto TEMT.

2. Il repertorio di Professioni di Grafinformatica

Lo studio delle professioni, che oggi è oggetto di indagini e descrizioni da parte di autori e di strutture di varia estrazione, finalità e livello, è l'inevitabile punto di partenza per delineare piani di studio e progettare strutture didattiche; pertanto, in concomitanza con il « Repertorio delle professioni » dell'ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori), prendendo lo spunto dal fatto che la prima figura professionale descritta in quel repertorio era il *Cartografo* e tale figura era classificata nella partizione *Agricoltura e ambiente*, il CITS ha proposto una ricerca e una inchiesta nazionale nell'ambito del comparto grafico-editoriale, che ha dato come risultato il « Repertorio di professioni di Grafinformatica ». Fin dalla presentazione della prima stesura del repertorio, avendone esaminato il contenuto, i

massimi dirigenti dell'ISFOL hanno proposto che la diffusione dell'elaborato fosse fatta anche a nome dello stesso ISFOL.

Il CITS, proprio partendo dalla constatazione che nel « Repertorio » dell'ISFOL si assegna il Cartografo al comparto Agricoltura-Ambiente, senza alcun riferimento all'apporto del comparto Grafico-Editoriale, come se questo fosse inessenziale alla cartografia, ha ritenuto di rilevare l'irrinunciabile complementarietà delle due competenze dell'autore del contenuto editoriale e dell'editorialità dello stesso contenuto; il progresso, ormai, sta concretando l'armonica fusione dei due aspetti, mediante l'autoeditoria; in ogni caso la Grafinformatica si poggia soprattutto su fatto che contenuto ed editorialità sono inscindibili, indipendentemente dall'esecuzione congiunta o no delle due funzioni. Importa, però, sottolineare la constatazione che, come è impensabile che il pittore si limiti all'ideazione del quadro senza realizzarlo concretamente ed autonomamente, così ci si avvia sempre più cospicuamente alla possibilità che l'autore di un qualsiasi argomento possa anche realizzarne tutta o parte dell'editorialità.

Durante la redazione del repertorio è stato coniato e proposto dal CITS al Politecnico di Torino il neologismo *Grafinformatica* per indicare la moderna obiettiva realtà del comparto grafico-editoriale. Si trattava di un chiarimento di fondo, partendo dalla constatazione che non c'è idea, notizia, scienza, attività che possa prescindere dall'editoria nelle sue molteplici espressioni multimediali. L'editoria fagocita ogni descrizione, ogni espressione; conserva traccia di ogni idea, di qualunque notizia, di qualunque fatto si intenda comunicare e ricordare; al bambino che si avvia all'abc, al ricercatore, allo specialista, allo scienziato, all'erudito che devono consultare, aggiornarsi o aggiornare l'editoria è indispensabile, come lo è per ogni incontro, intrattenimento, per ogni competizione, per qualunque iniziativa e manifestazione. La Grafinformatica, considerata nella sua concreta realtà grafico-editoriale, costituisce un ampio comparto dell'enorme area della comunicazione sociale e coinvolge un grande complesso di figure professionali, dall'autore al fruitore di oggetti editoriali e paraeditoriali.

Ora non tutti hanno avvertito che la moderna risorsa della Grafinformatica multimediale personalizzata costituisce un'apertura le cui implicazioni e la cui estensione potenzialmente per ciascuno e per tutti sono tali da giustificare il convincimento dell'inizio di una rivoluzionaria epoca dell'espressività umana; da qui l'istanza di una radicale innovazione nella didassi per ogni grado d'istruzione e per ogni tipo di attività; l'analfabetismo informatico si

debella con l'avvio alla grafinformatica, mettendo ognuno in condizioni di esprimersi mediante oggetti editoriali.

Presso il centro sperimentale CITS di Grafinformatica negli ultimi anni, con la partecipazione di persone di vari livelli d'istruzione, a partire da allievi dell'elementare, a universitari, laureati, ingegneri, insegnanti, sono stati raccolti dati concreti coordinabili in progressioni didattiche proponibili per l'avvio di una didassi della Grafinformatica sintonizzata con le moderne istanze del progresso.

Dall'indagine sul comparto grafico-editoriale consolidato e innovativo emerge una nuova configurazione dell'assetto e delle correlazioni delle figure professionali che operano nella complessa e variegata realtà della grafinformatica: chi legge, scrive, stampa, fa stampare o si esprime con qualunque metodo di comunicazione appartiene alla Grafinformatica. L'origine di ogni espressività editoriale è l'autore; oggi emerge la figura dell'autoeditore, che realizza completamente ed autonomamente l'oggetto editoriale; inoltre, anche nell'editoria convenzionale realizzata in aziende di ogni dimensione, l'autore, invece del tradizionale originale dattiloscritto, oggi può consegnare la composizione già impaginata e pronta per formatura; infatti con il desk top publishing egli può eseguire parti rilevanti del flussogramma operativo, per cui anche nella prassi editoriale tradizionale di grandi aziende si possono avere cospicui cambiamenti.

Del resto certe innovazioni comportano un ripristino, con adeguamento alle moderne istanze, di prassi antiche; nelle officine scrittorie e poi nelle prototipografie la stessa persona coordinava e collaborava ad eseguire l'intero iter del lavoro in ogni fase produttiva, a partire dalla scelta dei contenuti da pubblicare; l'editore era normalmente lo stesso tipografo; dal secolo scorso si è instaurata la divisione di compiti con partizioni aziendali per cui, oggi, per esempio, si hanno aziende che eseguono soltanto composizione o soltanto cromoselezioni per terzi.

3. Il MIG e la Grafinformatica

Le configurazioni aziendali e le aggregazioni professionali mutano col variare delle prassi operative determinate da certe innovazioni che incidono talvolta in modo rivoluzionario ed è interessante studiarne evoluzione, prospettive e implicanze; figure professionali che scompaiono o mutano connotati, figure emergenti; accorpamenti e scorpamenti, caduta di paratie, generaliz-

zazioni sconvolgenti che impongono un permanente aggiornamento e adeguamento dell'attività didattica alle mutate situazioni.

La multimedialità editoriale influenza la grande area professionale della comunicazione sociale in modo innovativo e coinvolgente l'intera compagine umana; ne consegue l'esigenza di dinamici e radicali adeguamenti nell'ambito dell'istruzione, pena rapide obsolescenze di prassi che, anche se proseguono stancamente, danneggiano i giovani proponendo mete inadeguate e metodi inadatti.

La Grafinformatica tocca l'area professionale e quella generale, ma quest'ultima ha enorme rilevanza perché interessa tutti e ciascuno e tocca punti delicati della personalità; per esempio, la taccia di analfabeta informatico diverrà sempre più danneggiante per l'immagine sociale di chi ne è caratterizzato. Ma attualmente non c'è chiarezza di idee circa il superamento di questo nuovo genere di analfabetismo. Congressi, pubblicazioni, corsi, strumentazioni dedicati all'alfabetizzazione informatica hanno inondato il mondo e raramente hanno colpito nel segno, soprattutto per errata o carente prospettiva. Per lo più si è puntato sullo strumento e non sulla sua applicazione e spesso ci si è fermati dove avrebbe dovuto esserci l'avvio alla soluzione del problema.

Presieduto dal Magnifico Rettore Emerito del Politecnico di Torino, Prof. Lelio Stragiotti, su proposta del CITS, funziona il Magistero Interscuola di Grafinformatica (MIG), che non è una struttura istituzionalizzata, ma un'idea tendente a sperimentare e diffondere una prassi esplicitante il Progetto Grafinformatica che si occupa del comparto grafico-editoriale, tanto negli aspetti professionali consolidati e innovativi, come, specialmente, nelle applicazioni generalizzabili della Grafinformatica come elemento di cultura generale per tutti e per ogni grado di scolarità e di concreta fruibilità.

Il MIG si fonda su una risorsa necessaria e avvia l'effettiva e aggiornata competenza teorico-pratica dell'esperto, qualunque sia il curriculum d'apprendimento seguito per l'acquisizione della competenza che lo qualifica; occorre, inoltre, l'accertamento o l'adeguamento delle attitudini e abilità didattiche dello stesso esperto e l'informazione aggiornata sul metodo MIG dedotta dalla sperimentazione.

Ma torniamo all'essenza della Grafinformatica; si parte da una verifica epistemologica basandola sulla realtà e su principi solidi per delineare poi obiettivi, strutture, curricula, metodi, sussidi. Il grande e giustificato interesse per la comunicazione ha portato all'organizzazione di scuole, corsi e altre attività didattiche e paradidattiche di ogni grado aventi per oggetto la

stessa comunicazione, ma con presupposti e prospettive differenti; perciò sono utili comparazioni tra i diversi progetti, anche in vista di reciproca costruttiva influenza. Si riportano tre esempi: 1. Discipline programmate dall'ISCOS (Istituto di scienze della comunicazione) dell'Università Pontificia Salesiana; 2. Piano di studi della Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino; 3. Progetto delle discipline e della prassi del Progetto « Grafinformatica » (PG) programmato dal Magistero Interscuola di Grafinformatica (MIG).

Discipline programmate dall'ISCOS: Storia della comunicazione — Psicologia della comunicazione — Sociologia della comunicazione e della cultura — Antropologia culturale e sociale — Semiotica — Filosofia della comunicazione — Teologia della comunicazione sociale — Pedagogia per la comunicazione sociale — Pastorale e catechesi nell'ambito della comunicazione sociale — Organizzazione politica e legislazione della comunicazione sociale — Letteratura contemporanea — Arti figurative contemporanee — Musicologia — Teoria e pratica del teatro — Teoria e tecniche del cinema — Teoria e tecniche della radio e della televisione — Teoria e tecniche del group media — Teoria e tecniche della pubblicità — Editoria e giornalismo — Metodologia della ricerca nell'ambito delle comunicazioni sociali — Informatica.

Piano degli studi della Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino:
1. Chimica merceologica — Disegno — Elementi di elettronica e informatica — Fisica applicata nel campo della stampa — Matematica — Tipologia generale nel campo della stampa — 2. Fototecnologia e formatura nel campo della stampa — Informatica applicata telematica — Storia della scrittura e della stampa — Studio degli stampati — 3. Analisi, controlli e standardizzazioni dei procedimenti di stampa — Applicazioni giuridiche nel campo della comunicazione — Economia e tecnica aziendale nel campo della stampa — Impianti industriali ed igiene del lavoro nel campo della stampa — Tecniche editoriali.

Progetto « Grafinformatica » (PG) programmato dal Magistero Interscuola di Grafinformatica (MIG): Il Progetto « Grafinformatica », fondandosi sull'espressività editoriale multimediale consolidata e innovativa, tende a studiare gli aspetti prevalentemente tecnologici di tale realtà, nonché le implicanze relative e contribuire a dare assetto epistemologico e didattico a questa disciplina, con speciale riguardo per l'autoeditoria.

Discipline prevalentemente teoriche: Lessico grafinformatico — Tappe dell'espressività umana: oralità, scrittura, stampa, grafinformatica — Discipline propedeutiche e complementari — Elementi di informatica — Documentalistica — Prassi e normazioni grafinformatiche — Riproducibilità e trasduzione grafinformatica — Tipologia grafinformatica — Visiologia — Monocromia e Policromia — Editoria multimediale — Entipologia — Ortografia editoriale e ortotipografia — Iconologia o Eidologia — Chiroiconografia — Autoiconografia — Stereografia — Cinegrafia — Fonoiconografia — Estetica grafinformatica — Architettura grafinformatica — Design grafinformatico — Tipizzazione — Tecniche di tipocomposizione — Tecniche di formatura — Tecniche di stampa — Reprografia multimediale — Allestimento — Patologia e terapia grafinformatica — Applicazioni telematiche nella grafinformatica — Archivistica e biblio-tecnologia grafinformatica — Museologia grafinformatica — Statistica grafinformatica — Estimo grafinformatico — Merceologia grafinformatica — Economia e tecnica aziendale grafinformatica — Imprenditorialità e lavoro grafinformatico — Impiantistica grafinformatica — Ecologia grafinformatica — Sicurezza e igiene del lavoro — Tecnopatia grafinformatica — Legislazione e giurisprudenza grafinformatica — Ergodidattica grafinformatica.

Discipline per l'impatto grafinformatico: Avvio all'espressività multimediale — Avvio all'autoeditoria multimediale — Analisi grafinformatica — Preventivistica grafinformatica — Didassi grafinformatica.

Questo elenco deve ritenersi indicativo e provvisorio, come ogni altra elencazione redatta per agevolare e non vincolare; naturalmente non tutte le voci hanno uguale importanza; le denominazioni devono essere integrate, in sede opportuna, con congrue definizioni, descrizioni, trattazioni. La realtà da cui si parte e le prospettive che si intende raggiungere costituiscono i parametri per valutazioni, scelte e orientamenti applicativi.

4. Prospettive del MIG

4.1. *Ricerca* — Non ci può essere competenza e aggiornamento senza ricerca e sperimentazione; per questo il MIG collabora con l'R/gec (Ricerche nel campo grafico editoriale e cartario), che comprende le seguenti sezioni: R/gec 1. Normazione (Unigraf) — R/gec 2. Aggiornamento (Cits) — R/gec

3. Didassi (Mig) — R/gec 4. Consulenza (Aigec) — R/gec 5. Ricerca scientifica (Isagr).

L'R/gec ha come punto di riferimento la Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino; opera da oltre un ventennio e poggia esclusivamente sul volontariato degli interessati; con la sua sigla sono state realizzate opere che recentemente sono state valutate da un preventivista di una grande casa editrice per oltre cinque miliardi di lire; si pensi, per esempio, all'*Enciclopedia della stampa* in nove volumi, a *Grafica* in tre volumi, alla collana *Documenti e saggi R/gec* già pervenuta ai cinque volumi, ecc. Tali realizzazioni sono state attuate mediante la lungimirante e coraggiosa fiducia data all'R/gec da editori professionisti i quali hanno elencato nei loro cataloghi le pubblicazioni dalle quali hanno attinto prestigio e in certi casi anche concreta remunerazione del capitale esposto; gli autori hanno prestato quasi gratuitamente le loro opere pur di veder realizzati strumenti didattici di generale utilità.

Per attuare la ricerca spicca l'esigenza del collegamento col maggior numero di esperti, specialisti e di strutture specialmente universitarie; sono tali collegamenti che consentono un costante aggiornamento e una congrua progettazione e conseguente sperimentazione trasferibile successivamente nella concreta realtà operativa, i cui fruitori ritengono liberamente di apprezzare il servizio che mediante l'R/gec si tende a offrire.

Conforme al radicato, vivo, vitale, invincibile convincimento degli animatori del CITS, non c'è distacco tra il pensare e il fare, ma armonica, e necessaria complementarità, fusione, unità; perché la persona umana è pensiero e azione; perché l'azione è anche pensiero; perché l'essere è unità nella molteplicità. Perciò l'aggregazione tra ideazione e realizzazione sono presupposti consueti del MIG.

Altro radicato convincimento degli animatori del CITS è che la ricerca, la sperimentazione e ogni altra attività didattica e paradidattica vanno attuate come un servizio sociale, con disponibilità all'ascolto, agendo come amichevoli consulenti che si adattano al ritmo altrui e rispettano le altrui idee, senza cedimenti nella sostanza dell'azione di servizio che si intende svolgere.

4.2. *Didassi* — Il MIG promuove la didassi interattiva e l'autodidassi; ritiene che ogni caso richieda una specifica soluzione, anche se è possibile, a seguito di sistematica ricerca e sperimentazione, proporre prassi didattiche medialmente valide per chi liberamente le vuole accogliere ed adattare.

Per didassi interattiva si intende la mutua comunicazione di conoscenze acquisite tanto verticalmente che orizzontalmente; soprattutto nell'aggiorna-

mento permanente si possono ricevere utili informazioni da chiunque è a conoscenza di innovazioni; perciò la disponibilità a collaborare e ad accogliere la collaborazione altrui è la condizione per attuare l'interattività didattica. Chi ha recepito una informazione la può comunicare ad altri; fin dal primo giorno di apprendimento l'informazione ricevuta è comunicabile ad altri. Un insegnante può apprendere qualcosa dall'allievo fin dal primo contatto didattico; il modo di esprimersi dell'allievo ad un proprio collega può essere in certi casi più efficace della spiegazione dell'insegnante per la maggiore aderenza a ritmi di apprendimento, per una più circostanziata elencazione di elementi, per una più pittoresca espressività, ecc.

L'autodidassi è la condizione essenziale perché ci sia apprendimento; la struttura ricca di insegnanti, di mezzi, di sussidi e comodità di ogni tipo è didatticamente inefficace se non c'è la disponibilità e l'attitudine nel discente ad imparare; la scuola e qualunque altra risorsa didattica e paradidattica sono in funzione di agevolare l'autodidassi; del resto, anche dopo regolari studi, il diplomato, il laureato prosegue la sua attività autodidattica e consegue vera professionalità e aggiornamento mediante l'autodidassi, che sceglie le fonti e le occasioni più congrue per agevolare il proprio apprendimento in situazioni extrascolastiche.

4.3. *Sussidi didattici* — La sperimentazione porta anche alla scelta o alla realizzazione di sussidi didattici. Il MIG ha fatto la scelta di fondersi sulla Banca informazioni grafiche (BIG), che è onnicomprensiva, orientata a recepire ogni contributo e a utilizzare ogni risorsa tecnica che agevoli la fruizione della stessa BIG; naturalmente per ciascuna circostanza si sceglie il sussidio adatto o si esamina la proposta di realizzarne uno apposito se si tratta di innovazione richiedente una corrispondente soluzione. Il CITS, tramite l'Ucep (Ufficio coordinamento edizioni poligrafiche), in linea con una prassi salesiana risalente al secolo e con la collaborazione di centinaia di specialisti, ha delineato la BIG con le seguenti partizioni principali, sempre con riferimento alla Grafinformatica: Bibliografia, Emerografia, Summe, Sussidi didattici multimediali.

La *Bibliografia grafinformatica*, la cui redazione iniziale si deve a Gianolio Dalmazzo per il periodo che dalla prototipografia arriva a fine ottocento; tale bibliografia è contenuta nella principale opera dello stesso Dalmazzo *La Tipografia*; Alessandro Gusmano parte dall'inizio del novecento fino agli inizi degli anni ottanta e segue una classificazione che tende ad agevolare la consultazione; l'elaborato del Gusmano è stato pubblicato nel quinto volume di

Documenti e saggi R/tec. Entrambi gli elaborati sono stati riprodotti micrograficamente, in attesa di predisporre la digitazione e disporre il tutto in un dischetto.

Emerografia grafinformatica — sono circa trecento le pubblicazioni periodiche attinenti al campo grafico delle quali, tramite l'ENNC (Ente nazionale cellulosa e carta), mensilmente si redigono gli abstracts dei principali articoli; si dispone, perciò, del titolo nella lingua originale dell'articolo nonché del titolo e del sunto dell'articolo in lingua italiana. Pur trattandosi di brevi sintesi, ogni anno si accumula una cospicua quantità di materiale; inoltre la classificazione degli abstracts ricomincia ad ogni mese, per cui per consultare molte annate occorre fare ricerche richiedenti molto tempo. Il CITS, d'intesa con l'ENNC, ha provveduto alla risistemazione degli abstracts radunandoli per argomenti e per gruppi di anni; entro il 1991 si disporrà del trentennio 1960-1990 degli abstracts degli articoli pubblicati a livello internazionale su argomenti grafici.

Summe — L'imponente mole del materiale di consultazioni rende praticamente impossibile, soprattutto per i giovani, l'accesso diretto alle fonti originali. Soprattutto per predisporre una fonte disponibile per gli insegnanti grafici italiani, alla fine del secono scorso, per iniziative dei Salesiani, è stata redatta una specie di *summa* delle conoscenze tecniche relative al campo grafico; da allora la prassi di redigere opere che puntualizzano il quadro globale della conoscenza grafica è proseguita finora, naturalmente ricorrendo a centinaia di esperti specialisti in singoli argomenti. Il CITS, in collegamento con la Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino con specialisti e strutture di varia estrazione, ha coordinato alla fine degli anni sessanta l'*Enciclopedia della Stampa*; successivamente, alla fine degli anni ottanta, è stata pubblicata *Grafica* in tre volumi; sono seguiti cinque volumi di aggiornamento siglati R/tec in collegamento con le due precedenti opere. Queste ponderose sintesi costituiscono fonti a cui accedere, sia per redigere pubblicazioni per specifici corsi, sia per avviare i giovani alla utilizzazione di fonti globali per servirsene nelle varie occorrenze della vita professionale.

Sussidi didattici multimediali — Nell'archivio CITS sono consultabili oltre trecento pubblicazioni di contenuto grafico redatte o coordinate in ambienti salesiani a livello internazionale; oggi la situazione è diventata assai complessa per l'inevitabile esigenza dell'accorpamento degli argomenti riguardanti la Grafinformatica; inoltre il ritmo tumultoso con quale compaiono oggetti editoriali correlabili con la Grafinformatica considerata come tecnologia impone un adeguamento. Un esempio: una raccolta di manuali relativi alla DTP, os-

sia all'editoria elettronica personale, ormai si misura a metri... In tale temperie presso il CITS si tende a raggruppare i principali oggetti editoriali multimediali in modo da agevolarne la consultazione adeguata ai vari livelli di fruitori: Progressioni didattiche, Normazioni, Manualistica e monografie, Micrografie, Videografie, Oggettistica. Quest'ultima costituisce un sussidio didattico al quale il CITS annette rilevante efficacia tecnico-didattica; si tratta di pannelli sui quali si impaginano oggetti disparati per la pratica visiva, auditiva, tattile, olfattiva che consente un inserimento nella realtà grafinformatica rimanendo in ambiente didattico. Per esempio: le visite ad aziende specializzate sono più agevolmente ed efficacemente sostituibili con adeguate videografie, la cui utilizzazione può adeguarsi alle varie circostanze didattiche e sono comodamente ripetibili; campioni di forme, risultati comparativi di stampe eseguite con diversi processi grafici, comparazioni con espressioni editoriali grafiche di varia provenienza ed età agevolano l'impatto con realtà operative con le conseguenti possibilità descrittive, valutative, ecc.; un pannello contenente campionature olografiche consente di esaminare prodotti la cui realizzazione attualmente è quasi inesistente in Italia e in Europa, ma di cui è necessario avere conoscenza, almeno a livello di committenza.

La BIG si avvale delle fonti disponibili di qualunque provenienza, pronta a recepire ogni altro apporto costruttivo, senza limitazioni, preconetti o chiusure di alcun genere; se il progresso fornirà ulteriori risorse di maggiore accessibilità a fonti originali e di più immediata e agile recezione, man mano la BIG tenderà ad adeguarsi alle nuove risorse.

5. La Grafinformatica tra passato e futuro

Le Scuole grafiche e grafinformatiche secondo il Progetto TEMT e il Progetto «Grafinformatica» — I sussidi didattici e specialmente l'archivio oggettuale sperimentato dal CITS fornisce lo spunto per un cenno sulle prospettive delle scuole grafiche e grafinformatiche; questo argomento meriterebbe una specifica trattazione in altra sede e potrebbe essere oggetto di seminari di studio con la partecipazione di persone di varia estrazione e di eterogenee ma armonizzabili competenze. Un'attendibile storia delle scuole grafiche non è stata ancora scritta; del resto una seria e utile storiografia della didassi professionale ai vari livelli è di problematica realizzazione.

Chi scrive queste note (che possono ritenersi quasi un promemoria testamentario) ha superato il mezzo secolo di attività d'insegnamento in scuole

grafiche di vari livelli, fino a quello universitario; quando ha iniziato il cammino grafico la professionalità proposta agli allievi era di tipo prevalentemente parcellare e manuale, se non proprio manovalistico... Il campo grafico era limitato all'esecuzione, sia pure tendenzialmente qualitativa; anche oggi la maggioranza delle aziende grafiche sono orientate all'esecuzione di commesse fornite da editori, agenzie pubblicitarie, da singoli committenti, ecc. Anche se c'è un cospicuo numero di aziende grafico-editoriali i due comparti sono normalmente separati; i grafici restano esecutori, sia pure di un'esclusività qualitativamente raffinata. Le eccezioni sono, appunto, eccezioni: un nome è d'obbligo, in Italia, come esempio significativo: Giovanni Mardersteig.

Eppure lo storiografo di cose grafiche troverebbe ricco materiale d'indagine; così pure i corsi e i ricorsi storici, nonché la dinamica dell'evoluzione professionale fornirebbero elementi non soltanto per l'erudizione, ma anche per prospettive di tipo radicalmente innovativo.

Se poi si parte dall'espressività umana e se ne seguono gli sviluppi lo scenario muta; altro che manovalità!... Qui entra in campo la specificità della persona umana, ossia la sua espressività creativa!... Oralità, Scrittura, Stampa... L'avventura gutenberghiana oggi è di viva attualità; la letteratura che anche oggi fiorisce su Gutenberg concordemente riconosce a questo grande inventore il merito di aver contribuito a cambiare la faccia della terra!

Del resto, anche se ci si intende limitare alla Grafinformatica tradizionale, Gutenberg non è un nome isolato nella storia della stampa; la Galassia Gutenberg è costellata di nomi di tipografi che esercitavano congiuntamente e armonicamente l'attività grafico-editoriale e, in pratica, si assumevano anche la funzione di formatori professionali per i loro apprendisti; perciò i prototipografi erano tipografi-editori, ed anche dal periodo post-incunabolo, fino a Bodoni, l'attività aziendale e quella formativa coincidevano. Non si è ancora spento l'eco delle celebrazioni bodoniane, che hanno avuto recentemente un solenne epilogo di livello europeo a Parma; Giambattista Bodoni, denominato re dei tipografi e tipografo dei re, è un tipico esempio di personaggio che ha fatto della sua officina una cattedra ancora efficiente a livello mondiale; la lezione bodoniana tocca anche la globalità del comparto grafico-editoriale alla quale la Grafinformatica intende ispirarsi.

Le scuole grafiche autonome rispetto alla prassi aziendale sono un'innovazione postbodoniana e le prospettive che loro competono sono tuttora oggetto di ricerca e sperimentazione. Anche la correlazione scuola-azienda, nonché l'insostituibile autonomo apporto didattico delle aziende sono argomenti attualissimi, che attendono chiarificazioni, adeguamenti e prospettive. Proble-

ma arduo è anche la formazione e l'aggiornamento dei formatori nel campo grafico. In Italia, con il richiesto apporto salesiano, com'è noto, da oltre un quarto di secolo funziona la Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino, che ha anticipato la cosiddetta laurea breve e tende a preparare tecnologi, tecnici, dirigenti e insegnanti grafici; è in questa scuola che è stato delineato il Progetto TEMT per l'adeguamento della didattica alle istanze del progresso che incalza. Di questi problemi si è già trattato in varie sedi e non da oggi; pertanto, anche se l'indagine resta aperta, non si può dire che non c'è la consapevolezza dell'importanza e dell'esigenza di trovare adeguate soluzioni e di migliorare l'attuale situazione. Pertanto, riguardo al comparto grafico-editoriale nella sua dimensione professionale ed aziendale, si rimanda alla trattazione che è già stata fatta in ordine al Progetto TEMT (Tecnografia, Editoria multimedia, Telematica) e ad altre trattazioni proposte dal CITS.

Il Progetto « Grafinformatica » tende a sottolineare specialmente la rivoluzionaria innovazione della generalizzazione potenziale dell'espressività editoriale per ciascuno e per tutti. Negli ultimi anni sono avvenuti tali cambiamenti di portata radicalmente innovativa nel comparto grafico-editoriale, per cui il CITS tende a contribuire a sensibilizzare chiunque in ordine alle conseguenze che derivano da tale nuova situazione, illustrando i risultati della sperimentazione svolta per l'auspicato adeguamento.

Come è già stato rilevato l'innovazione più rivoluzionaria consiste nella risorsa dell'espressività editoriale potenzialmente conseguibile per ciascuno e per tutti e conseguentemente l'avvento dell'autoeditoria; segue l'importante potenziale professionalizzazione degli autori i quali possono contribuire a modificare il tradizionale flussogramma realizzando, per esempio, il proprio elaborato già pronto per la formatura e per la stampa; un'altra istanza del Progetto « Grafinformatica » porta a divulgare le conoscenze grafico-informatiche come elementi di cultura generale; infine la Grafinformatica può essere la strada più congrua per debellare l'analfabetismo informatico.

6. Esempi di nuove figure professionali grafinformatiche

Occorre adeguarsi alla nuova situazione e alle esigenze innovative in linea col diveniente progresso; le indecisioni, l'inerzia, i preconcetti, l'improvvisazione possono ritardare la soluzione del problema, non eliminarlo; indietro non si torna. Il CITS è determinato a proseguire il proprio cammino di sperimentazione, a collaborare per la graduale impostazione globale del pro-

blema e a concorrere a programmarne la prospettiva di soluzione. Dall'esigenza della chiarificazione epistemologica della Grafinformatica, alla divulgazione dei contenuti, alla pratica attuazione dei percorsi teorico-pratici, dall'avvio fino alla formazione e aggiornamento dei formatori e alla realizzazione di sussidi didattici inerenti s'impone un'estesa gamma di percorsi tecnico-didattici che richiedono chiarezza d'idee e costanza nella sperimentazione.

La ricerca con prospettiva generalizzante e professionalizzante non è necessariamente contrapposta, anzi ci può essere complementarità tra i due obiettivi; per esempio, il Repertorio delle professioni di grafinformatica contiene figure professionali emergenti la cui conoscenza può dare spunti orientativi anche a chi si avvicina alla Grafinformatica per curiosità o con l'intento di fermarsi ai primi passi. Indichiamo qualcuna di tali nuove figure professionali.

Documentalista grafinformatica — L'editoria fagocita ogni conoscenza e qualunque attività umana; questa universalità di riferimenti implica un aggancio originario che è la documentalistica, che la modernità tende a raccordare in tempo reale per il fruitore mediante l'adeguamento di mezzi tecnici ancora in fase di sperimentazione o di auspicabili prospettive. Il documentalista editoriale utilizza ogni metodo per l'aggiornata consultazione di ogni genere di documento, in vista dell'espressività editoriale.

Entipologo — Entipologia è lo studio degli stampati, che comprende la bibliografia, l'emerologia, la pubbligrafia e ogni altro gruppo di stampati. L'Entipologo conosce la storia dell'editoria, l'origine e l'evoluzione degli stampati, nonché gli elementi di valutazione dei medesimi, soprattutto in vista degli orientamenti per le scelte editoriali.

Analista grafinformatico — È il tecnico che sa analizzare oggetti editoriali e paraeditoriali sotto i vari aspetti, soprattutto in vista dell'estimo grafico e delle comparazioni, valutazioni e scelte dei processi tecnici.

Tipo-informatico — Tecnico che raccorda le conoscenze teorico-pratiche di ortografia ed editoriali, l'ortotipografia, specialmente la tipocomposizione nel significato più completo e aggiornato, soprattutto in vista dell'utilizzazione ottimale della strumentazione relativa in continua evoluzione.

Eido-informatico — Esperto di computer graphics e di multimedialità per la realizzazione di iconografie, paraiconografie e l'assiemaggio di risorse multimediali per l'espressività editoriale.

Reprografo multimediale — Operatore che sa riprodurre documenti preesistenti con tecniche multimediali (documenti cartacei, micrografici, fonografici, videografici, ecc.).

Operatore di prontastampa — Tecnico in grado di eseguire le operazioni di un laboratorio di prontastampa (progettazione, composizione, formatura, stampa, allestimento).

Coordinatore grafinformatico — Tecnico in grado di coordinare attività nel comparto grafico-editoriale tanto in ambito didattico quanto in ambito aziendale. Si tratta di una moderna figura professionale, che può essere ricordata, con rivoluzionari adeguamenti richiesti dalla modernità, all'antica figura del « proto ».

7. Nuovi attestati professionali

Il CITS, in linea con l'esigenza di adeguarsi col maggior numero di esperti specialisti, nell'ampio e complesso comparto della Grafinformatica, ha proposto e animato anche l'istituzione di attestati, riconoscimenti, onorificenze tecniche, al fine di tesaurizzare la competenza professionale dei destinatari in funzione didattica. Segnatura Aigec, Clessidra della unificazione, Primato BIG e, soprattutto, il Riconoscimento di professionalità Grafinformatica rilasciato dalla Scuola Grafica del Politecnico di Torino, sono stati conferiti a personalità non soltanto italiane e costituiscono, ormai, punti di riferimento gratificanti; soprattutto l'ultimo attestato è considerato una specie di superlaurea, è stato infatti conferito anche a celebrità grafiche ed editoriali, professori di ruolo e rettori universitari italiani e stranieri.

Attestati MIG — Il MIG rilascia attestati e riconoscimenti in corrispondenza alla realizzazione del Progetto « Grafinformatica ».

Aiuto operatore grafinformatico, attestato conferito previo esame conclusivo di un corso teorico-pratico di 2000 ore (previa licenza di scuola media inferiore) o con accertamento di congrua documentazione secondo il metodo MIG.

Operatore grafinformatico, previa documentazione di attività teorico-pratica esplicita congruamente conforme al metodo MIG.

Operatore didattico grafinformatico, attestato rilasciato a diplomati della Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino o altra struttura didattica equivalente, previa documentazione di acquisita professionalità teorico-pratica.

Coordinatore grafinformatico tecnico-didattico, attestato conferito previo accertamento di sicura professionalità grafinformatica e di capacità organizzative, gestionali e didattiche.

Esperto grafinformatico, conferito a iscritti all'Aigec.

Esperto grafinformatico di chiara fama. Riconoscimento di professionalità grafinformatica conferito dalla Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino su proposta del MIG e del CITS a personalità che si sono distinte per speciale riconosciuta competenza; per altri eventuali richiedenti il MIG propone la prassi analoga al concorso per libera docenza abolita in Italia alla fine degli anni sessanta.

8. Principali attività del CITS

Il CITS esplica le proprie attività in collegamento con strutture tecnico-didattiche, specialmente con: Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino, Aigec, CiGiCi, Mig, 3C, R/gec, Ucep, Ugi, Unigraf; predispone sussidi didattici finalizzati a determinati obiettivi; punta specialmente sulla divulgazione della Grafinformatica come elemento di cultura generale per tutti; tende allo studio del comparto grafico-editoriale consolidato e innovativo.

L'attività tecnico-didattica del CITS si concreta soprattutto nella realizzazione di concreti oggetti editoriali multimediali, costituendo così il primo caso di scuola editoriale nel significato più completo del termine e inaugurando in tal modo la serie di scuole teorico-pratiche di mezzi di comunicazione sociale. La crescente richiesta di corsisti di varie provenienze e prospettive conferma la percorribilità di questa nuova pista didattica in vista di aggiornate professionalità emergenti, la cui richiesta è, appunto, crescente.

Inoltre la prospettiva dell'autoeditoria e della Grafinformatica come elemento di cultura generale per tutti, anche come concreta risorsa per superare l'analfabetismo informatico, sono punti caratterizzanti dell'attività che il CITS esplica da decenni: professionalità grafico-editoriale consolidata e innovativa, ma anche generalizzazione di elementi grafinformatici per tutti e per ogni livello di scolarità. Questa è la consapevole, impegnata, concreta, coraggiosa prospettiva del Progetto «Grafinformatica», che ha come molla la tensione verso il progresso del comparto grafico-editoriale in linea con l'impegno del Fondatore della Società Salesiana, che «... in queste cose vuol essere sempre all'avanguardia del progresso».

In pratica, presso il CITS la sperimentazione ha gradualmente consentito l'avvio e il consolidamento delle seguenti principali attività:

1. Laboratorio funzionante come centro di faidate grafico-editoriale, di prontastampa e di reprografia multimediale non tanto in funzione produttiva,

ma con intenti didattici, specialmente come struttura agile e proponibile per l'avvio globale nel comparto grafico-editoriale.

2. Scuola editoriale; attualmente sono in corso di realizzazione presso il CITS tre collane:

a) *Microenciclopedia Grafinformatica* (dieci cartelle) per l'avvio dei principianti all'autoeditoria;

b) *Grafinformatica* (collana di studi universitari sull'espressività editoriale (si parte con cinque titoli monografici);

c) *Espressività Editoriale* (collana divulgativa teorico-pratica rivolta a tutti); il primo volume è programmato per il 1992; è previsto un ritmo biennale. Le collane sono pubblicate da editori professionali ai quali il CITS consegna gli originali pronti per la formatura e la stampa; i corsisti e collaboratori del CITS partecipano all'intero flusso operativo, secondo il grado della loro preparazione e conforme alla provenienza e alla prospettiva per la quale frequentano il CITS. Pertanto la differenza tra le Scuole grafiche tradizionali e la Scuola CITS è proprio questa: non si tratta di una scuola grafica, ma di una scuola teorico-pratica di comunicazione sociale con specializzazione grafinformatica.

Oltre alle pubblicazioni librarie, il CITS, sempre col caratterizzante metodo di costante collegamento con strutture esterne, realizza oggetti editoriali multimediali, specialmente micrografici e videografici.

3. La realizzazione elencata nel paragrafo precedente sono possibili in quanto il CITS è il punto di animazione dell'R/tec e dell'Ucep, specialmente in funzione della BIG (Banca informazioni grafiche).

4. Punto di raccordo per laureati, cultori, esperti che intendono contribuire alla sistemazione epistemologica della Grafinformatica e dialogare con strutture universitarie che si occupano di comunicazione e di informatica, sia per suggerire discipline attinenti alla Grafinformatica, sottolineandone specialmente i contenuti tecnologici, sia per agevolare l'interscambio di informazioni. Pertanto si promuovono seminari di studio, simposi, convegni e altre iniziative tendenti a dare sistemazione dottrinale alla Grafinformatica.

5. Sperimentazione relativa a vari livelli scolastici per la divulgazione della Grafinformatica, soprattutto per l'espressività editoriale, l'autoeditoria e l'alfabetizzazione informatica.

6. Punto di animazione per attività paradidattiche, come grafinterviste, grafincontri, mostre, concorsi, openhouse, ecc. con la finalità di approfondire e divulgare la Grafinformatica. Per esempio si è arrivati alla quattordicesima

edizione del Grafincontro «Nuove frontiere della stampa»; la prima di queste manifestazioni risale all'inizio degli anni sessanta.

7. Animazione del Magistero Interscuola di Grafinformatica (MIG) mediante il quale organizzare attività didattiche e paradidattiche e altro per la sensibilizzazione, l'avvio, l'approfondimento della Grafinformatica con la più ampia e varia gamma di attuazioni didattiche e paradidattiche.

8. Punto di sperimentazione di tecniche avanzate di Grafinformatica, come, per esempio, composizione musicale, composizione poliglotta anche con alfabeti non latini (greco, cirillico, ecc.); consulenza editoriale per la composizione elettronica, riferimento per la puntualizzazione di nuove figure professionali richieste dal progresso tecnico, ecc.

9. Sperimentazione di nuove strumentazioni o programmi sofisticati.

10. Punto di riferimento per lo studio e l'applicazione di innovazioni in vista di tendenze verso il progresso e di sintonizzazione con le prospettive della ricerca.

11. Raccordo di attività consulenziali e di assistenza tecnico-didattica puntando verso la sensibilizzazione e l'assunzione di responsabilità da parte di personale idoneo autonomamente organizzato, come per esempio, la struttura denominata 3C (corrispondenza, consulenza, coordinamento).

12. Chiarificazione di argomenti suscettibili di normazione, divulgazione normativa, collaborazione per l'applicazione concreta di norme, consuetudini, prassi e relative attività peritali, arbitrali, paragiudiziarie nell'ambito della Grafinformatica, specialmente in collegamento con l'AIGEC.

13. Raccordo tra applicazioni e ricerche nelle varie prospettive; per esempio, per l'autoeditoria si tende alla produzione di sofisticate strumentazioni che consentono ad una persona di esprimersi editorialmente con l'intera gamma di risorse che puntano su ogni elemento riproducibile, come testo, estratesto monocromo e policromo, suono, movimento. Il CITS dalla sperimentazione in atto desume tre livelli:

a) avvio alla consueta utilizzazione degli strumenti;

b) padronanza nell'impiego della stessa strumentazione compreso ogni aggiornamento;

c) collaborazione con i ricercatori che predispongono nuove strumentazioni.

14. Conforme alla migliore prassi salesiana, promuovere una coraggiosa apertura salesiana agli esterni, per vitalizzare l'attività, evitare o ridurre il pericolo di ghettizzazione, allargare la sfera di operatività, aggiornare le tecniche richiedenti adeguamento e continuo aggiornamento, agevolare la diffusio-

ne dello spirito salesiano in ambienti ricettivi. Il funzionamento del CITS è stato reso possibile, soprattutto negli ultimi anni, per la cordiale, intelligente, sacrificata collaborazione di esterni (alcuni dei quali spontaneamente si auto-denominano «ADB», ossia Amici di D. Bosco), che potranno essere i naturali proscrittori dello stesso CITS, evidentemente secondo le direttive che saranno indicate da chi ha autorità competente.

15. Dal CITS potranno anche derivare autonome iniziative assunte spontaneamente da esterni. Per esempio, è già funzionante la struttura collegata col Magistero Interscuola di Grafinformatica, ossia la 3C (Corrispondenza, Consulenza, Coordinamento), che è già operante a vari livelli tecnico-didattici. Il 16 marzo 1991, nella nuova sede della Scuola grafica universitaria del Politecnico di Torino, la 3C coordinerà un Simposio dedicato alla «Ortografia editoriale e alla Compatibilità»; in quell'occasione sarà distribuito il primo numero di un nuovo periodico intitolato «Espressività», che tratterà in modo coerente temi di Grafinformatica. Lo stesso MIG è una struttura animata dal CITS, ma attualmente soltanto esterna, con un proprio Consiglio il cui Presidente è il Magnifico Rettore Emerito del Politecnico di Torino. I Salesiani, se lo riterranno opportuno, potranno organizzare una sezione SDB del Magistero Interscuola di Grafinformatica. Un'occasione favorevole per esaminare il da farsi è offerta dal Secondo Convegno MIG programmato per il 1 maggio 1991.

Il principale movente del CITS in quest'ultimo trentennio consiste nel collaborare affinché l'ideale espresso da Don Bosco in ordine al comparto grafico-editoriale, oggi denominato Grafinformatica, nel quale egli intendeva essere «... sempre all'avanguardia del progresso» possa essere attuato anche in futuro.

Pertanto ecco la prospettiva che il CITS propone, senza pregiudizi per altre strutture tradizionali: in ogni ambiente specialmente giovanile, operi almeno un minicentro di espressività editoriale e che la Grafinformatica, almeno nei suoi punti principali, sia divulgata come elemento di cultura generale, anche come efficace mezzo di alfabetizzazione informatica.

L'informazione socio-economica e la sua utilizzazione psicopedagogica per l'orientamento

Severino De Pieri

Premessa: l'informazione in un mondo del lavoro che cambia

La rapidità e l'estensione delle trasformazioni tecnologiche ha, tra gli altri effetti, anche quello di vanificare ogni tipo di previsione, quantitativa e qualitativa, sul mercato del lavoro e di rendere inadeguata la concezione tradizionale dell'orientamento inteso come guida alle scelte in funzione degli sbocchi lavorativi.

Sono infatti poco attendibili le previsioni sulle possibilità occupazionali, comprese le «nuove professioni», ed è ormai impensabile che la scelta di un mestiere sia fatta una volta per sempre per tutta la vita.

In questo sfondo di «transizione» l'orientamento non può essere inteso che come «abilitazione a scegliere e a cambiare».

Di conseguenza, anche l'informazione che ad esso è connessa appare sempre più rivolta a gestire l'orientamento nella transizione.

In questi anni si è assistito ad un «boom» dell'informazione, tanto da farla coincidere con l'intero processo dell'orientamento.

Ora si sta compiendo una riflessione più oggettiva sul ruolo dell'infor-

mazione. Di questa «inversione di tendenza» è testimone un passaggio del Rapporto ISFOL 1988 che dice:

«Già il precedente Rapporto individua nell'«esplosione dell'informazione» uno dei principali motori del cambiamento in campo orientativo. L'effetto «big-bang» continua, determinando un allargamento dell'universo, ma anche una sua scarsa differenziazione.

Questa riproduzione dell'identico fa sì che tutti i soggetti delle iniziative ritengono di dover fornire informazioni, riproducendo spesso dalle medesime fonti e indirizzandole alle stesse utenze».

Ma è proprio utile che tutti diano «tutte» le informazioni?

L'individuazione di tipologie di informazione permetterebbe di definire uno zoccolo di base, standardizzabile e riproducibile a livello centralizzato, mentre le differenziazioni successive, delineabili territorialmente e relativamente ai bisogni delle diverse utenze, potrebbero variare in modo significativo e creativo.

Quindi da parte dell'ISFOL, un'azione mirante alla «normalizzazione dell'informazione» è senza dubbio alcuno obiettivo prioritario nelle attività di orientamento.

E ancora: come evitare il rischio della creazione di mercati dell'informazione dove l'utente si aggira smarrito o sedotto? Purtroppo la formula più diffusa e generalizzata di produzione dell'informazione adottata dagli Enti e dalle agenzie — cioè il materiale cartaceo e le sue modalità di diffusione — manca, nella generalità, di strumenti di verifica, cioè della capacità di questo servizio di incidere sulle scelte dell'utenza. Solo la valutazione e l'interpretazione dei risultati della propria attività informativa possono determinare paradigmi organizzativi di maggior rispondenza ai bisogni.

Infine, le sperimentazioni più innovative di attività d'orientamento individuano una connotazione mista, informativa e formativa, del processo e delle azioni intenzionali che si promuovono.

Questo è e resta il problema centrale, perché la valenza formativa dell'informazione presuppone la capacità di influire sulle sedi formative o viceversa che l'orientamento sia davvero tra le funzioni primarie dell'istruzione, se non addirittura la primaria: ma allora diventa indispensabile il collegamento stretto tra la scuola e chi produce e possiede l'informazione.

Occorre infine che ogni Ente, sulla base di una definizione più certa della propria identità, scelga di assegnare una caratterizzazione informativa più forte o più debole alle proprie iniziative. Inoltre, una struttura di coordi-

namento e integrazione degli interventi orientativi potrebbe evitare sprechi di risorse e duplicazioni, oltre a garantire l'efficienza dei risultati¹.

1. Come concepire l'informazione

Nel variegato panorama delle concezioni attuali sull'informazione professionale riteniamo opportuno richiamare la posizione assunta dal COSPES, quale Associazione che da oltre vent'anni opera nell'orientamento anche a livello di ricerca e sperimentazione.

«L'orientamento perseguito dai COSPES si inserisce con la propria specificità che mira a far acquisire ai giovani, nell'ambito dei fini dell'educazione, soprattutto la maturità professionale, in modo che si possano inserire adeguatamente nella vita e nella società.

Per questo l'Associazione COSPES, negli interventi orientativi che compie a favore dei giovani e delle istituzioni educative, non si limita alla sola informazione sugli indirizzi scolastici e sugli «sbocchi» occupazionali («mercato del lavoro»), ma si colloca con precisi supporti e metodologie dentro le età e fasi dell'intero processo educativo-orientativo, anzitutto a favore delle istituzioni perché meglio conseguano le finalità orientative e poi dei singoli soggetti che in età evolutiva vengono sostenuti nel loro personale impegno di auto-orientamento («progetto di vita»).

In particolare, applicata ai soggetti della formazione professionale (nei CFP), l'azione orientativa dei COSPES mira non solo a prestare un «servizio» informativo o di consulenza, ma a inserirsi nel «processo» formativo, accanto e insieme agli operatori della formazione professionale.

Per questo i COSPES considerano superata la contrapposizione tra informazione e formazione e si sforzano di recare il proprio contributo per il raggiungimento da parte di tutti i giovani di una maturità professionale completa, sia nei ruoli che nelle funzioni, in una prospettiva di formazione permanente»².

Secondo il «Progetto COSPES», «l'informazione è da intendersi come educazione alla scelta professionale, aiuto e potenziamento dell'autovalutazione e della decisione, offerta di un orizzonte professionale ampio da conoscere e da vagliare. In senso stretto, per informazione si intende una

¹ *Rapporto ISFOL 1988*, Franco Angeli, Milano 1988, pp. 227-228.

² DE PIERI S., *Servizio di orientamento nella formazione professionale*, in «Rassegna CNOS», 3, 1986, p. 98.

esauriente documentazione sulla situazione socio-economica del paese dove si svolge l'orientamento.

Informare vuol dire fornire delle chiare indicazioni alla persona o alle persone interessate che permettono loro di acquisire una migliore conoscenza di tutti gli elementi essenziali per fare una scelta adeguata. Scopo fondamentale dell'informazione non è, dunque, semplicemente quello di documentare, ma quello di condurre l'individuo:

- alla conoscenza di sé e del suo ambiente;
- alla conoscenza dell'insieme delle strutture esterne e dei gruppi sociali in cui dovrà inserirsi.

Per quanto riguarda il come fare informazione sembra necessario:

- adattare l'informazione alle esigenze e agli interessi dell'individuo (informazione differenziata);
- condurla in modo che diventi comprensibile e accessibile indicando un metodo sul come utilizzarla;
- verificare come l'informazione sia stata realmente appresa: se è stata recepita; se è stata applicata a sé; se ha prodotto cambiamenti.

L'informazione è cogestita da tutte quelle persone o Enti che sono interessati all'orientamento scolastico e professionale. In particolare:

- i genitori che devono informare sul valore e sull'importanza del lavoro nella vita;
- la scuola attraverso l'intervento didattico in genere e interventi specifici di informazione sulle varie professioni e mansioni lavorative;
- le forze sociali (imprese, Enti preposti all'informazione pubblici e privati, ecc.) attraverso studi, sussidi, strumenti, ecc.;
- gli esperti dell'orientamento (sociologi, psicologi, orientatori, consiglieri di orientamento, pedagogisti), secondo la loro specifica competenza in un progetto unitario»³.

L'informazione è dunque una modalità di fare orientamento strettamente connessa con l'azione formativa. Perciò essa:

- non è collaterale o giustapposta alla formazione ma parte integrante di essa;
- è inserita nel processo formativo;

³ COSPES (a cura di), *Un progetto per l'orientamento*, in «Scuola viva», 2/3, 1987, p. 22.

- più che le conoscenze coinvolge gli atteggiamenti e la dinamica decisionale;
- non è passeggera o contingente, ma continua;
- non è imposta dal di fuori, ma richiede la partecipazione degli utenti;
- deve essere verificata nei suoi risultati.

«Questo tipo d'informazione, promosso in modo globale e continuo, dall'insieme del corpo insegnanti, specie in rapporto all'iniziazione ai problemi economici e sociali, e da persone esperte, relativamente alla natura delle possibili professioni, in collaborazione con gli insegnanti ed i genitori, costituisce la fase del processo orientativo che porta più direttamente alla decisione finale di orientamento che culmina nell'inserimento professionale dell'individuo»⁴.

2. Come attuare l'informazione

Così intesa, l'informazione viene ad avere una pluriforme modalità di attuazione.

— Indirettamente la struttura formativa (scuola, CFP, ecc.) costituisce il primo e più efficace veicolo di informazione socio-professionale: la scelta dell'indirizzo formativo specifico, l'insieme dei contenuti trasmessi dall'istituzione, l'ambiente in cui circolano determinati messaggi e valori, formano un tessuto concreto e dinamico in cui fluiscono informazioni vive e vicine alla sensibilità degli utenti.

La proposta formativa condensa i contenuti di tale sistema primario di informazione.

— In tale ambito, l'informazione trova una elevata attuazione a livello simbolico attraverso i processi di identificazione che gli allievi compiono con i docenti, non solo con i valori e gli stili di vita che essi esprimono, ma anche con il tenore e la qualità della loro «professionalità».

— Anche l'iter formativo nel suo complesso fornisce continuamente «informazioni» utili per l'orientamento (conoscenze, prospettive, atteggiamenti, apprendimenti di ruolo, ecc.).

⁴ VIGLIETTI M., *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, SEI, Torino 1989, p. 117.

— L'istituzione formativa deve, poi, inserire nella programmazione annuale gli interventi espliciti rivolti all'attività di informazione socio-economica, in forma sistematica e strutturata, ossia direttamente connessa con i contenuti e i tempi dell'iter formativo.

— Infine questa attività deve essere integrata con i servizi specialistici di orientamento che affiancano la scuola e che a questo scopo possono svolgere opera di supporto tecnico per la documentazione, la ricerca, la consulenza, la verifica sperimentale, ecc.

3. Come finalizzare l'informazione all'orientamento

L'aver ridotto l'orientamento alla sola informazione, e per di più «cartacea», è stato un fallimento.

Ci si è resi conto, dall'esperienza e mediante ricerche, che le sole conoscenze che non siano nel contempo trasformate in atteggiamenti e tradotte — per quanto è possibile — in comportamenti, non aiutano a scegliere bene.

Per questo si tende ora a organizzare l'informazione in vista della creazione di abilità decisionali aperte al cambiamento.

Tre sono gli ambiti di questo uso psicopedagogico dell'informazione per l'orientamento.

a) la modifica comportamentale

L'informazione non solo deve rispondere ai reali bisogni dell'utente, ma deve essere espressa in modo tale che egli possa comprenderla in rapporto al grado della sua maturazione professionale.

L'utente deve essere coinvolto, cioè, motivato a ricevere l'informazione, spinto a ricercare personalmente e a modificare il proprio sistema di conoscenze, i propri atteggiamenti e piani di vita in rapporto a quanto via via viene assimilando.

Bisogna aiutare singoli e gruppi a cercare con metodo e a riformulare, a mano a mano, i progetti sul proprio futuro. Insegnare a informarsi e a mantenersi informati in modo critico e creativo è abilitare veramente all'orientamento come «modalità educativa permanente».

b) *il processo decisionale*

Da quanto detto si comprende come l'efficacia dell'informazione si può conseguire solo se essa viene pedagogicamente nel processo della « presa delle decisioni ».

A questo riguardo giustamente Pellerey afferma che « il processo decisionale è d'altra parte costituito nella sua essenza dalla progressiva canalizzazione della volontà verso una scelta, scelta che avviene in seguito alla percezione di più alternative, o di un conflitto di possibilità, e dopo un loro attento esame e valutazione di coerenza o congruenza con un quadro di riferimento progettuale e valoriale. Tale scelta implica come conseguenza un impegno a lungo termine e talora una faticosa acquisizione degli elementi necessari ad assolverlo validamente. Quanto più, quindi, una scelta è strategicamente importante per la vita del singolo, tanto più occorre fare attenzione a tutte le componenti interne ed esterne che ne favoriscono o inibiscono il carattere prudentiale e responsabile.

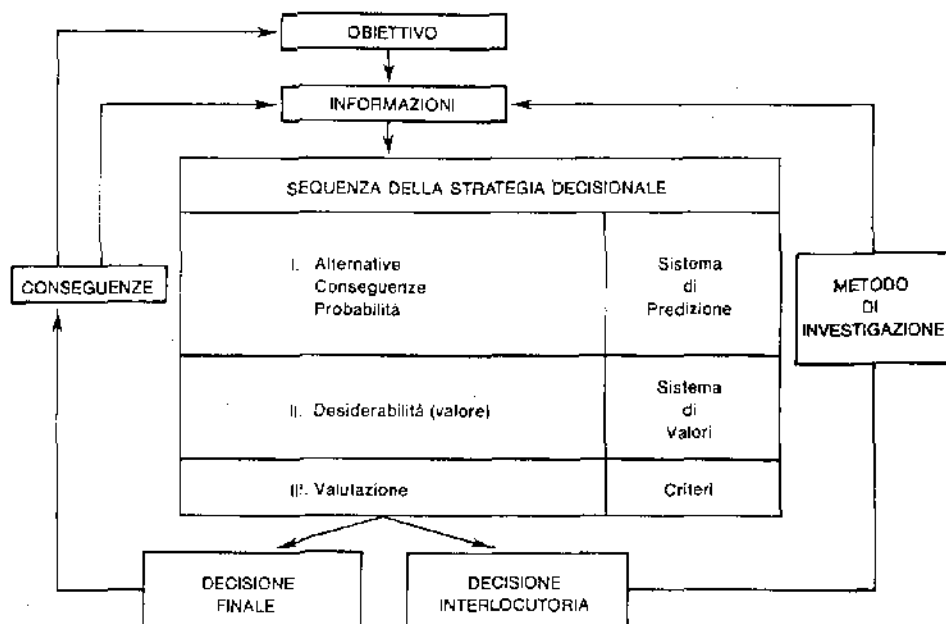
Tra le componenti essenziali di un maturo atto decisionale si possono segnalare:

- *) una visione realistica delle cose;
- *) un'attività creatrice, proattiva e che si esprime in atti innovativi e originali;
- *) un progetto di vita o piano esistenziale, in gran parte concretizzazione di un concetto di sé e del proprio futuro, ispirato a modelli culturali storicamente e socialmente collocabili;
- *) un'autonomia personale adeguata;
- *) apertura alle esperienze, al nuovo, frutto di personalità flessibile, disponibile e aperta;
- *) sicurezza emotiva;
- *) *sviluppo mentale e culturale adeguato*².

Metodologicamente il « Progetto COSPES » indica la seguente strategia per la « presa delle decisioni » in un contesto di informazioni dinamicamente intesa. Seguendo il modello proposto da Tolbert e Gelatt, la strategia del processo decisionale comprende le otto tappe seguenti, illustrate dal grafico allegato:

² PELLEREY M., *Informazione, orientamento al lavoro e nuove tecnologie*, in « Rassegna CNOB », 2, 1986, p. 57.

GRAF. 1 — *Strategia del processo decisionale secondo Tolbert e Gelatt*¹



¹ Cfr. DE PIERI S., *La dinamica della scelta e della decisione*, in SCARPELLINI-STROLOGO, *L'orientamento*, La Scuola, Brescia 1976, 384.

«a) l'obiettivo: il soggetto ha bisogno di prendere una decisione. Ha davanti a sé almeno due possibilità o alternative;

b) l'informazione: vengono ottenuti e accertati tutti i dati necessari per effettuare una opzione;

c) le possibilità: il soggetto esamina tutti i possibili sviluppi della situazione;

d) le conseguenze: il soggetto considera le possibili conseguenze di ciascuna alternativa;

e) le probabilità: vengono calcolati tutti i risultati possibili, ossia le probabilità che derivano da ciascuna delle conseguenze considerate;

f) il valore: il soggetto accerta il grado di personale utilità o gratificazione che gli può provenire da ciascuna alternativa. L'appello al valore è particolarmente importante perché introduce la visione della vita e le prospettive che ha il soggetto;

g) la decisione: viene compiuta la scelta, che può essere definitiva o interlocutoria, aperta cioè a nuovi sviluppi;

b) la valutazione («feedback»): il soggetto giudica la convenienza della decisione presa e il consigliere di orientamento verifica per parte sua l'efficacia o la validità dell'aiuto offerto»⁶.

c) *L'educazione al cambiamento*

Anche l'informazione è chiamata oggi a entrare in una prospettiva di formazione permanente, data la necessità di adeguarsi di continuo ai traguardi posti dal «ciclo di vita» e alle esigenze di una società in continua trasformazione.

In questa ottica, l'informazione al lavoro deve essere tradotta in educazione al cambiamento sociale e professionale.

«Orientarsi non significa più, infatti, scegliere una volta per tutte un mestiere e la collocazione sociale ad esso relativa, ma definire una propria identità, cioè valutare stili di vita, modelli di consumo, valori, attitudini e interessi; individuare un campo di conoscenza al quale appassionarsi per aggiornarsi e cambiare più facilmente; comporre un progetto di vita e di lavoro; individuare e adottare i comportamenti necessari per realizzarlo o modificarlo»⁷.

Ciò comporta un processo continuo e ricorrente di educazione alle scelte. In concreto questo significa che nell'orientamento occorre far acquisire competenza ad adattarsi e a fruire delle opportunità offerte dalle nuove possibilità e proposte lavorative.

L'informazione deve proporsi anche di preparare gli utenti all'accesso al lavoro e ad affrontare anche la disoccupazione come un «sfida per l'orientamento».

4. Quali metodi e mezzi usare nell'informazione

Oltre a quanto detto sopra, sembra qui opportuno sottolineare alcune indicazioni di metodo che appaiono più in sintonia con l'uso psicopedagogico dell'informazione.

Ecco le principali:

— inserire l'informazione in un contesto di comunicazione che faccia

⁶ COSPES (a cura di), *o.c.*, p. 23.

⁷ ISFOL, *Orientamento e scuole secondaria*, in « Osservatorio sul mercato de lavoro e sulle professioni », 5, 1984, p. 8 ss.

appello al coinvolgimento e alla partecipazione degli utenti (in tal senso anche l'informazione informatizzata deve trovare il modo di « dialogare » con l'utente).

— abilitare all'analisi (sé, istituzioni, mondo del lavoro, società) e al confronto, in modo che l'utente metta insieme i vari elementi e tragga una conclusione personale valida.

— abilitare alla « presa delle decisioni » in forma graduale e progressiva, a partire dalle opportunità di scelta che si presentano nella vita di tutti i giorni.

— aiutare a fare la verifica del proprio cammino percorso nella maturazione professionale in modo da tenere aperto l'utente all'ingresso di nuove informazioni.

Quanto ai mezzi, oltre a quelli tradizionali (pubblicazioni, servizi di consulenza, visite guidate, ecc.), acquistano rilievo oggi gli archivi didattici d'informazione professionale (accesso a banche-dati, Centri di documentazione, ecc.) e soprattutto i « pacchetti di informazione computerizzata ». Questi ultimi si rivelano utili solo se il progetto prevede l'utilizzazione del « sistema esperto » che instaura — in certo qual modo — un colloquio con l'utente e lo aiuta a progredire nelle sequenze richieste dall'iter della presa delle decisioni.

In proposito osserva Pellerrey: « i modelli di consulenza nel campo dell'orientamento, che emergono in relazione allo studio dei sistemi esperti, ci rendono sempre meglio coscienti della complessità di questo servizio e della pluralità di apporti che è necessario per la sua esplicazione. Tra essi rimane, come piattaforma di riferimento insostituibile, una previa cultura del e sul lavoro e una formazione generale della persona, compiti insostituibili del sistema scolastico e di quello di formazione professionale »⁸.

⁸ PELLERREY M., *o.c.*, p. 66.

Il nuovo ruolo della Formazione Professionale della Regione Veneto

Carlo Alberto Tesserin

Il 15 dicembre 1990 è stato inaugurato l'Istituto Salesiano «S. Marco» di Venezia-Mestre alla presenza del Rettor Maggiore dei Salesiani Don Egidio Viganò, di S.E. il Cardinale Patriarca Marco Cè, del Sottosegretario on. Ugo Grippo, dell'Assessore regionale C.A. Tesserin e di tante altre autorità, giovani e genitori.

A S. Marco è stato trasferito il CFP prima situato nell'isola S. Giorgio, dove viene rimpiazzato dall'Istituto Superiore di Ricerca Educativa/ISRE.

A ricordo dell'inaugurazione si riporta l'intervento dell'Assessore.

Premessa

L'inaugurazione dell'Istituto Salesiano S. Marco a Mestre non può essere da noi considerato un evento come tanti o una scadenza interna alla famiglia salesiana, ma comporta significati di più ampia rilevanza culturale e sociale per l'area veneziana e per l'intera regione.

Quanto sto dicendo non è mosso da enfasi di circostanza, ma da una constatazione obiettiva, considerato il tipo e la qualità del radicamento salesiano — ormai centenario — in terra veneta. Una iniziativa come questa è destinata ad avere un ruolo importante e positivo per l'evoluzione dell'intero

sistema formativo regionale e in particolare per quello della formazione professionale.

Ebbene, è proprio sul tema della formazione, e specialmente su quello della formazione professionale, che vorrei soprattutto focalizzare il mio intervento, non solo per il mio attuale incarico nel Governo regionale, ma soprattutto per il ruolo *strategico* che la problematica educativa e formativa sta avendo per il futuro del nostro paese e della nostra regione.

Avendo assunto da poco la delega nel settore della cultura e della formazione professionale, ritengo preferibile esporre — contando sull'eccellenza degli interlocutori e dell'uditorio — qualche riflessione in *chiave prospettica*. Vorrei pertanto:

— fare anzitutto un cenno al cambiamento in atto nel *contesto economico-sociale* e alle sollecitazioni che ne vengono ai sistemi e alle politiche formative;

— richiamare poi il nuovo quadro dell'iniziativa politica regionale in campo culturale e formativo, in riferimento al ruolo che gli Enti di formazione professionale (in particolare quelli collegati a Congregazioni religiose cattoliche) sono invitati a svolgere per i nostri giovani;

— segnalare infine il riconoscimento e il contributo specifico che la Regione Veneto si attende dai Salesiani in alcuni campi di azione educativa e sociale, in particolare nel raccordo tra formazione professionale e scuola.

1. Il nuovo ruolo della formazione nell'evoluzione del contesto sociale ed economico contemporaneo

Quando oggi sento parlare di educazione o di formazione, noto con soddisfazione una maggiore e più diffusa attenzione che in passato, sia nell'opinione pubblica che nel mondo politico ed economico. Mi sembra insomma che il problema tenda ad uscire sempre più dalla cerchia delle istituzioni educative e degli operatori o dal chiuso delle scelte private delle famiglie, per imporsi come *questione sociale fondamentale*.

Non è un caso ad esempio che, dopo le istanze degli educatori, dopo l'allarme e le inchieste dei sociologi, anche il mondo imprenditoriale dedichi all'«emergenza formazione» una attenzione inusitata rispetto ad anni pur non lontani.

Tutto questo succede in Italia, ma si coglie con forza anche negli altri paesi europei.

Se questa centralità delle tematiche formative è ampiamente riscontrabile, occorre chiedersi — come classe politica, ma anche come cittadini — il *perché* di tale fenomeno e soprattutto *come tradurre* in risposte operative le *nuove esigenze* dei giovani e della società.

Quanto al « perché », mi limito a ricordare tre dimensioni:

— sul fronte sociale, la crescente « complessità » dei vari sistemi, economico, politico, educativo, ... con la conseguente frammentazione o perdita dei punti di riferimento, dei valori comuni. Di qui, una serie di rischi per la convivenza civile che vediamo ogni giorno minacciata da intolleranze, chiusure, divisioni, devianze, ma anche illuminata dalla ricerca di nuove prospettive etiche, di nuovi riferimenti condivisi;

— sul fronte scientifico-culturale, la crescente specializzazione richiede un aumento delle soglie di competenza, nuove qualificazioni, un costante aggiornamento, ma apre talvolta nuove tensioni e solleva responsabilità di ordine etico e professionale;

— sul fronte economico, l'evoluzione tecnologica e scientifica, la liberalizzazione dei mercati e l'internazionalizzazione dei sistemi produttivi portano ad una radicale trasformazione del lavoro.

Il lavoro tende a incorporare sempre più « conoscenza », « sapere », a svincolarsi da semplice attività di trasformazione di risorse materiali; ai lavoratori si chiede meno esecutività e più autonomia, più capacità di cooperazione.

La « risorsa umana » viene sempre più intesa come « strategica » per lo stesso sviluppo economico e se ne invoca la mobilità anche transnazionale.

Queste tendenze, pur interessando solo una parte dell'attuale contesto lavorativo, sono destinate in futuro a rafforzarsi di fronte a quella che vien chiamata la « sfida della qualità », con effetti profondi sulla stessa evoluzione della tradizionale « cultura del lavoro ».

Tutto ciò chiama direttamente in causa la formazione nella sua accezione globale, pedagogico-culturale e nelle sue valenze più tecnico-professionali.

Le « nuove complessità », i « nuovi saperi » e il lavoro che cambia esigono *nuove risposte formative*, ai vari livelli: istruzione e formazione di base, istruzione secondaria e universitaria, aggiornamento professionale e formazione ricorrente.

Se dalle trasformazioni generali passiamo poi a guardare specificamente l'universo giovanile, vediamo ulteriori e gravi esigenze formative cui far fronte, a partire:

— dai rischi di emarginazione (le statistiche ci ricordano che ogni anno

in Italia 75.000 ragazzi non raggiungono la licenza media, 200.000 diventano «drop out» dalla scuola secondaria, 150.000 vanno a lavorare senza alcuna qualificazione professionale);

— dalla perdita di identità e di valori che spesso non trova sostegno nell'iniziativa della famiglia e della scuola;

— dalla difficoltà di socializzazione al lavoro che spesso è fonte di frustrazione e malessere.

Come e cosa fare per reggere e orientare il cambiamento? È evidente che pur non esistendo soluzioni miracolistiche e unilaterali, l'educazione e l'istruzione sono chiamate a svolgere un compito decisivo.

Mi pare che oggi siano sempre più condivisi alcuni orientamenti in merito:

— sul piano più generale delle «politiche pubbliche», si esige un raccordo più stretto tra politiche dello sviluppo e politiche formative e sociali, attraverso una sempre maggiore sinergia istituzionale tra le varie «competenze» in materia di formazione, informazione, orientamento e promozione dell'occupazione;

— sul piano istituzionale necessita:

* una rapida riforma della scuola secondaria superiore in vista di una qualità della formazione (iniziale e continua) e di un migliore collegamento con il sistema di formazione professionale regionale, da considerare anche ai fini della spendibilità dell'obbligo;

* la riforma della Legge 845, anche alla luce dei suggerimenti degli Enti di formazione;

* una forte riflessione e riproposizione della legge 56 sulle politiche del lavoro;

— sul piano sociale, si impone un decentramento dei servizi non solo per essere più vicini all'utenza — soprattutto a quella più «debole» —, ma per favorire anche processi di partecipazione e di responsabilizzazione di tutte le espressioni della società civile;

— sul piano economico, si tratta di sostenere la centralità del «fattore umano» e della sua formazione per un equilibrio futuro del paese.

Al di là di queste convergenze di principio, va riconosciuto tuttavia che nel nostro paese le risposte concrete da parte delle Istituzioni e delle forze politiche non sono state e non sono sempre adeguate.

Nel panorama istituzionale, mi pare comunque necessario distinguere e

segnalare organismi, posizioni e iniziative che — proprio perché più vicine alle esigenze della gente — hanno saputo fornire soluzioni credibili e avanzate; tra queste metto certamente le Istituzioni Regionali, e in particolare quelle Regioni — tra cui il Veneto — che si sono assunte il non facile onere di supplire o anticipare l'azione dello Stato centrale.

2. L'iniziativa della Regione Veneto e il ruolo degli Enti di Educazione e di Formazione Professionale

La rivendicazione dell'iniziativa di alcune Regioni e in particolare del Veneto, non va qui intesa come una rivendicazione d'ufficio, ma si fonda sulla specificità della nostra esperienza storica locale che ha saputo coniugare finora — meglio che altrove — sviluppo economico e crescita umana e civile.

È difficile immaginare questa esperienza senza il patrimonio di valori e di culture della nostra gente e senza l'apporto fecondo della grande tradizione sociale cattolica e della presenza ecclesiale.

Il campo educativo, compreso quello della formazione professionale, è stato e rimane uno dei terreni più significativi di questo apporto e di questa testimonianza.

Le Congregazioni Religiose, le Associazioni e gli Enti di ispirazione cristiana hanno espresso un patrimonio fondamentale e insostituibile al riguardo. Sappiamo che se il sistema formativo veneto si colloca oggi tra i più evoluti d'Italia, ciò è dovuto in buona parte a questa felice situazione.

La Regione Veneto, quando è nata come istituzione circa vent'anni fa, ha inteso valorizzare al massimo tale patrimonio giungendo a sviluppare un originale sistema formativo di tipo pluralistico: un sistema che ha dimostrato nel corso del tempo — contro le richieste di totale pubblicizzazione — una notevole capacità di dinamismo e di innovazione.

Se agli Enti convenzionati va riconosciuto un giusto merito nella disponibilità e nell'alimentazione di queste capacità di rinnovamento, non va dimenticato il ruolo della Regione nell'indirizzo e nella promozione delle iniziative fin qui realizzate.

Vorrei qui richiamare alcune direttrici fondamentali di intervento; anche ai fini di inquadrare meglio quanto il nuovo Governo Regionale intende ribadire e sviluppare nella presente legislatura, nel campo delle politiche formative.

Volendo leggere molto sinteticamente quanto è stato fatto, mi pare che possiamo osservare:

— un grosso tentativo di riqualificare la formazione professionale, portandola da comparto separato, residuale, con venature assistenziali, a parte integrante e propulsiva del « sistema formativo allargato » regionale;

— uno sforzo costante a « portare a sistema » la formazione professionale, razionalizzando l'offerta e sostenendo i processi di innovazione settoriale e intersettoriale (attraverso le sperimentazioni);

— un impegno a espandere i servizi formativi sia verso il territorio (anche in raccordo all'impresa), sia verso nuove utenze (disabili, giovani diplomati, lavoratori adulti, ...).

Lo stile, il metodo che è stato seguito — e che intendiamo confermare — è stato quello del confronto, del dialogo sociale, della sperimentazione, mai dell'imposizione.

Mi pare che i risultati, anche se talora disconosciuti da qualcuno, stiano a testimoniare la validità e l'efficacia delle strategie regionali, del resto ampiamente condivise dagli Enti:

— sono state date risposte più puntuali all'utenza soprattutto quella più svantaggiata;

— si è impostato e realizzato un vasto programma di aggiornamento degli operatori;

— sono state rinnovate e incrementate le attrezzature e le dotazioni tecnologiche dei Centri di formazione professionale;

— si sono realizzati importanti e nuove sinergie con il mondo aziendale;

— sono stati rivisti e coerentizzati i curricula e gli indirizzi di qualifica;

— è stato dato nuovo impulso alla formazione avanzata per l'innovazione.

L'insieme di queste esperienze e realizzazioni ha concorso infine alla elaborazione della nuova Legge Regionale n. 10/90, che può essere vista come ideale sintesi e nuovo punto di partenza del cammino fatto.

In questa sede è sufficiente accennarvi rapidamente, soprattutto per quanto riguarda il piano dei « principi » e delle finalità.

Il nuovo testo propone:

— la centralità dei valori della persona e della partecipazione, non solo come garanzia dell'efficacia dei servizi, ma come affermazione concreta dei nuovi « diritti di cittadinanza » (non dimenticando le fasce sociali più deboli);

— l'integrazione tra gli interventi formativi di base (scuola e formazione professionale) e quelli di formazione sul lavoro, in un'ottica di orientamento

e formazione permanente, in grado di dare a tutti nuove opportunità di sviluppo socio-culturale;

— la riconferma del pluralismo sociale ed educativo tipico del Veneto, — tra cui il ruolo degli Enti e dei CFP — inteso come elemento di forza per il rinnovamento del sistema formativo;

— l'integrazione (davvero nuova per le Regioni a statuto ordinario) delle competenze regionali in materia di formazione, osservazione e informazione sul mercato del lavoro, promozione dell'occupazione, riservando un importante ruolo ai servizi di orientamento professionale;

— l'esaltazione del ruolo di coordinamento e di indirizzo della Regione, rispetto alle attività di gestione diretta;

— l'utilizzo di nuovi strumenti di programmazione e controllo per rendere meno burocratica e più flessibile l'azione amministrativa.

Va detto che la legge pone anche delle sfide concrete per il prossimo futuro; per restare agli Enti e ai CFP, voglio qui ricordare:

— la necessità di elaborare una nuova cultura progettuale, attenta alle esigenze della persona e del territorio (anche oltre le tradizionali azioni formative);

— l'urgenza di fare i conti con il mercato, l'impresa e la competizione tecnologica come luoghi concreti rispetto a cui specificare la propria proposta formativa e culturale;

— la possibilità di elaborare nuove modalità di collaborazione tra pubblico e privato (ad esempio con il sistema pubblico di istruzione) al fine di raccordare meglio l'offerta formativa rispetto all'utenza;

— la capacità di accogliere e sviluppare l'innovazione a livello formativo, sociale, tecnologico, allo scopo di garantire la qualità dei processi formativi, evitando una chiusura di orizzonte al singolo CFP;

— la opportunità di diversificare i servizi formativi e di orientamento verso i giovani, anche oltre la prima formazione e verso la formazione sul lavoro, in raccordo con l'impresa e le forze sindacali;

— la necessità di utilizzare i nuovi strumenti gestionali e amministrativi (ad esempio le convenzioni) anche come occasione di riqualificazione e impulso organizzativo dei CFP;

— l'assunzione di un'ottica meno « istituzionale », anche in vista di una più equilibrata dipendenza dal finanziamento pubblico, oggi vincolante.

Da parte nostra, come Assessorato alla cultura e formazione professionale, intendiamo muoverci rapidamente e concretamente nelle seguenti direzioni:

a) il potenziamento del sistema di formazione di base, attraverso la co-

stituzione di « Centri di eccellenza » a livello territoriale, da attuarsi — d'intesa con gli Enti e le Rappresentanze sociali — mediante la riqualificazione di alcuni CFP a gestione diretta e indiretta nel senso auspicato dalla nuova legge 10 e dalle norme attuative;

b) lo sviluppo di un sistema di orientamento decentrato a livello territoriale che abbia come perno i CFP, in sinergia con il resto del sistema formativo, con l'Amministrazione dello Stato e degli Enti locali, da attuarsi anche mediante la riconversione di alcuni operatori della formazione professionale;

c) la promozione di collegamenti organici con la Pubblica Istruzione, nel rispetto delle reciproche competenze, al fine di elaborare modelli operativi in regime convenzionato di spendibilità dell'obbligo (a partire dalle ipotesi recentemente formulate in ordine alla prossima riforma della scuola secondaria superiore).

Ritengo che su tutti questi terreni, gli Enti cattolici e particolarmente il CNOS, il CIOFS, gli Istituti Salesiani possano fornire un contributo decisivo.

3. Prospettive e contributi degli Istituti Salesiani alla riqualificazione e sviluppo del sistema formativo veneto

Rispetto alle prospettive che ho sopra sintetizzato, mi pare che il ruolo degli Istituti Salesiani risulti particolarmente esaltato.

La presenza salesiana nel Veneto non è infatti da riguardare solo sul piano della quantità — pure consistente, tanto più considerando il ramo femminile della Congregazione —, ma soprattutto su quello della qualità.

I campi d'intervento sono troppo noti per doverli richiamare analiticamente in questa sede: accanto alla formazione scolastica e professionale, all'animazione giovanile, vorrei solo menzionare il ruolo (forse un po' meno noto) che i Salesiani hanno verso l'emarginazione giovanile (ad esempio verso i tossicodipendenti e i detenuti).

Credo allora che dobbiamo tutti un forte ringraziamento a questa presenza salesiana, oggi riconfermata e accresciuta dall'Istituto S. Marco. Una presenza che si è caratterizzata per alcune cose molto importanti e rare da ritrovare altrove:

- una grande sensibilità ai cambiamenti culturali e sociali;
- una particolare capacità di attenzione e di interpretazione delle esigenze dei giovani;

- un grande spirito di servizio e una sicura affidabilità e professionalità degli operatori;
- una notevole apertura al dialogo con le varie espressioni della società civile;
- una grande prontezza nel rinnovamento e nella diversificazione delle strutture e degli interventi.

Accanto a queste qualità tipiche dello « stile » salesiano sottolineerei l'ottimismo e la speranza che questa testimonianza sempre ispira.

Un'ulteriore riprova di tali capacità mi pare oggi costituita dalla recente apertura dell'ISRE, l'Istituto Superiore di Ricerca Educativa, insediato con preveggenza e tenacia nell'Isola di S. Giorgio a Venezia, in convenzione con la Fondazione Cini.

Si tratta di un'istituzione non solo prestigiosa per Venezia e il Veneto, dato il livello scientifico dei ricercatori e il respiro internazionale, ma anche destinata a grande fecondità pratica per le questioni affrontate e i progetti in essere, quali ad esempio le ricerche sul disagio giovanile, il Centro di documentazione sulla condizione giovanile, l'apporto possibile al Servizio di orientamento regionale.

Da tutte queste azioni di formazione e ricerca la Regione Veneto si aspetta un contributo notevole alla valorizzazione e potenziamento dei servizi formativi e di orientamento, ma soprattutto si attende una risposta concreta e competente alle nuove e impellenti esigenze dei giovani e degli adolescenti, rispetto a cui riconosce la specifica « vocazione » salesiana.

Conclusioni

Se come ho detto in precedenza, la formazione è la nuova risorsa per lo sviluppo, essa lo è in primo luogo per la persona, per i giovani soprattutto. Dipende dalla nostra capacità di educatori, di amministratori, di operatori, garantire alle nuove generazioni un futuro degno di essere vissuto, attraverso la costruzione di una società più ricca di valori, più aperta e solidale.

Il cambiamento in atto ci ha caricato di nuove responsabilità che rendono questo compito più difficile che in passato.

Nonostante le numerose difficoltà, è possibile pensare nella nostra Regione ad un cammino comune tra Istituzioni e cittadini su questo terreno,

grazie anche alla ricca tradizione storica, umana e culturale che contraddistingue la nostra terra.

L'Istituto Salesiano che oggi inauguriamo rappresenta un evento di speranza e insieme un buon esempio di come si può procedere concretamente nelle declinazione di nuove risposte alla domanda formativa e sociale.

Abitare il futuro nel Veneto orientale

Indagine sui bisogni formativi e occupazionali
dei giovani di San Donà di Piave

Umberto Tanoni - Vittorio Pieroni

1. - Presentazione: Un centro di Formazione Professionale per l'Europa del 1992

Il 31 marzo 1990 fu presentata alla cittadinanza di San Donà di Piave un'ipotesi di ricerca finalizzata alla definizione dei bisogni di Formazione, che costituiva la prima fase di un progetto di innovazione del locale CFP CNOS/FAP «Don Bosco».

Il presente contributo costituisce la premessa alla presentazione dei risultati della stessa ricerca, da cui prenderanno le mosse iniziative relative alla innovazione delle strutture e alla formazione dei Formatori dello stesso CFP.

Mano a mano che ci avviciniamo al fatidico 1992 vediamo accrescersi la preoccupazione di dare una dimensione sociale al mercato unico europeo assicurando il progresso sia economico che sociale dei popoli ed eliminando le barriere che dividono l'Europa. Tutte le indicazioni che vengono dagli accordi tra i Paesi membri della Comunità sono finalizzate alla creazione di uno spazio sociale europeo tramite l'impegno a mettere l'occupazione al centro della politica sociale comunitaria, ad intensificare il dialogo sociale, a migliorare la cooperazione in materia di tutela sociale.

Il CFP CNOS/FAP di San Donà di Piave vuol contribuire alla realizzazione di questi obiettivi proponendo una Formazione Professionale che mi-

gliori le condizioni di vita e di lavoro, che garantisca un ambiente sano di lavoro, la salute e la sicurezza dei lavoratori, la coesione economica e sociale della Comunità: insomma dare un grande contributo formativo, educativo e sociale in prospettiva europea.

A tal fine, il Centro, pur avendo risposto ad una larga fascia dei bisogni formativi dei giovani, vuol proporsi ora come un servizio offerto al territorio, aderente ai suoi bisogni reali e sempre più legato ai processi di sviluppo in atto, coinvolgendo tutte le componenti politiche, tecniche, sociali ed economiche che lo rendono vitale.

In questa ottica la ricerca ha confrontato i bisogni formativi dei giovani e delle aziende, i modelli di sviluppo della zona, le caratteristiche della produzione attuale e le innovazioni prevedibili a seguito della introduzione delle nuove tecnologie e della integrazione europea.

Ha esplorato anzitutto i bisogni delle persone concrete per arrivare a progettare dei percorsi formativi, completi di contenuti e metodologie in grado di porsi come mediazione tra istanze soggettive delle persone e domanda del mondo del lavoro.

Concretamente ha cercato di individuare un percorso formativo, che, attraverso il servizio di una Comunità formativa, mentre realizza standard educativi, culturali e professionali finalizzati alla promozione globale dei soggetti in formazione, si rivela valido per le esigenze del mondo del lavoro e per la società europea, ormai alle porte.

Il primo risultato, verificato in sintonia con le ipotesi di ricerca, ha definito come il CFP, a seguito delle modifiche dei ruoli e delle funzioni professionali, a seguito dei processi di innovazione tecnologica e dei cambiamenti politici e sociali in atto, non può limitare il suo intervento formativo all'età prelaborativa, ma deve aprirsi ad attività di Formazione permanente.

Il secondo risultato, individuati i fattori di sviluppo economico e sociale del territorio, ha definito le iniziative di Formazione Professionale da attivare in stretto rapporto con le caratteristiche organizzative e tecniche del sistema delle imprese, per una pluralità di soggetti con evidenti aspirazioni diverse, il cui gap non appare, al momento, facilmente colmabile.

In questa ottica il CFP dovrà trovare la mediazione, non facile, tra le esigenze delle imprese artigiane, la maggior parte piuttosto attestate sul consolidato, e le aspirazioni dei giovani, finalizzate alle nuove professioni, favorite dalla innovazione tecnologica e dalla introduzione della automazione nei processi produttivi.

Il terzo risultato rilevato spinge il CFP ad allargare la sua utenza: se fi-

nora ha sviluppato quasi esclusivamente formazione di base di primo livello, d'ora in avanti non potrà esimersi dall'attivare azioni formative di secondo livello soprattutto nei processi del terziario e del terziario avanzato, diffuso sul territorio più di quanto si evidenzi dai dati raccolti.

Infine la ricerca ha definito il nuovo ruolo del CFP CNOS/FAP « Don Bosco » di San Donà di Piave proiettato sul territorio come:

— sede di risorse formative in grado di attivare un dialogo costruttivo con il sistema economico, istituzionale e sociale;

— Centro di orientamento e formazione per l'inserimento nel mondo del lavoro e nella società civile ed ecclesiale;

— Centro di promozione culturale e sociale sia attraverso azioni formative, sia tramite iniziative promozionali in collaborazione con il comune, con le forze sociali, con le Associazioni di categoria;

— sede di consulenza e assistenza tecnica, soprattutto per i problemi formativi, alle piccole e medie imprese, molto diffuse sul territorio, e per coloro che intendessero promuovere iniziative nelle nuove forme associative ed artigianali, per altro non eccessivamente gradite dai giovani che si affacciano sul mercato del lavoro;

— sede di azioni formative finalizzate al recupero e all'inserimento di soggetti emarginati, di disabili e di giovani a rischio.

L'indagine soprattutto ha fatto emergere, trasversalmente, un nuovo modello formativo legato ad un nuovo modello di sviluppo. Superato il modello di sviluppo lineare e semplice, proprio degli anni 60/70, basato su presupposti di quantità, unicità, centralizzazione, si sta andando, anche a San Donà di Piave, (sia pure più lentamente che altrove) verso un modello complesso, basato su presupposti di qualità, di differenziazione e personalizzazione dei servizi, di molteplicità di risorse formative, di decentramento.

In questo quadro mentre l'offerta pubblica continua a restare agganciata ai bisogni tradizionali e a fornire risposte generalmente standardizzate, la domanda sociale, pur non rinunciando al minimo garantito dallo Stato e dalle Regioni, si orienta decisamente verso la qualità e la personalizzazione dei percorsi formativi. L'uguaglianza non viene più ricercata nell'uniformità, ma nel rispetto delle esigenze personali: si afferma ovunque la prospettiva della mobilità, dell'alternanza, della transizione. Emerge chiaramente l'alternanza formazione-lavoro soprattutto nella fase del primo inserimento professionale in cui si vengono ad intrecciare attività lavorative e di formazione, mentre l'età dell'utenza potenziale si fa meno giovane.

La Formazione si presenta sempre di più come un sistema allargato e

diversificato che abbraccia tutto un complesso di risorse e di soggetti che agiscono nell'area dell'educazione. Il sistema viene ad includere una pluralità di soggetti e di strutture che intervengono nel settore della Formazione tra i quali realizzare ipotesi di coordinamento, integrazione, o almeno interdipendenza, iter formativi differenziati in risposta alle esigenze di personalizzazione dei percorsi, obiettivi diversificati di apprendimento che devono essere determinati esplicitamente, valutati con mezzi idonei e certificati con modalità nuove.

Entro questo quadro la ricerca ha offerto un contributo originale di approfondimento degli obiettivi, dei contenuti e dei metodi della Formazione Professionale; ha verificato i bisogni di Formazione espressi dai giovani in uscita dalla scuola dell'obbligo e in uscita dalla scuola secondaria superiore; ha esplorato le esigenze delle aziende e tentato di capire le distanze esistenti tra le aspirazioni dei futuri lavoratori e la domanda del mondo del lavoro; ha dato indicazioni per la progettazione dei percorsi formativi diversificati per utenze molto variegata.

La speranza è che, presa visione di tutta la situazione umana, sociale e produttiva, si possa passare alla seconda e terza fase del progetto di innovazione: la ristrutturazione dell'ambiente, il rinnovo delle attrezzature e la riqualificazione degli operatori al fine di garantire in tempi reali la elaborazione di progetti formativi adeguati alle aspirazioni dei giovani e alle esigenze delle aziende, il coordinamento per settori e per processi produttivi, con funzioni organizzative-didattiche, il controllo dei processi formativi, e specifici collegamenti con il territorio in prospettiva europea.

2. L'indagine: Il CFP CNOS/FAP «Don Bosco» al bivio di un ecosistema formativo occupazionale

Nel dare il via alla presente indagine l'obiettivo a cui si mirava era quello di verificare la posizione che occupa attualmente il CFP CNOS/FAP «Don Bosco» di S. Donà, misurata in base alle coordinate:

- bisogni formativo-occupazionali dei giovani,
- bisogni formativo-occupazionali delle aziende, entrambi visti alla luce dell'andamento (attuale e in proiezione futura) del mercato del lavoro dell'area Veneto Orientale.

La presenza del CFP «Don Bosco» all'interno di tali dinamiche va collegata infatti al ruolo (non di secondaria importanza) che esso svolge di interfaccia tra le esigenze dei giovani in uscita del sistema formativo e l'evolu-

zione del mercato del lavoro locale, funzione che il CFP ha saputo dimostrare/gestire lungo la storia della propria presenza sul territorio. Tuttavia ultimamente esso ha inteso mettere in questione la propria offerta educativa, chiedendosi se sia possibile migliorare la propria azione a tutti i livelli.

Un tale interrogativo scaturisce dalla consapevolezza che il CFP « Don Bosco » potrebbe avere potenzialità formative qualitativamente e quantitativamente superiori rispetto ai servizi che attualmente eroga. È nata da qui l'esigenza di analizzare — attraverso un'indagine sul campo — quali sono effettivamente i bisogni formativi « emergenti » e/o che scaturiscono dai vari bacini d'utenza (i giovani come le aziende).

Nel bacini-giovani sono state selezionate a tale scopo due distinte generazioni per età e livello di studi (l'ultimo anno delle medie inferiori e delle superiori) nell'intento di ponderare l'effettivo interesse per il proseguimento degli studi nel CFP e la qualità della formazione richiesta da parte dei soggetti in uscita dai due diversi livelli del sistema scolastico (l'obbligo ed il post-obbligo).

Nel bacino-aziende l'interesse dell'indagine si è spostato, invece, verso una verifica dell'attualità/funzionalità della formazione che il CFP eroga, con l'obiettivo al tempo stesso di individuare eventuali altre figure professionali da immettere sul mercato del lavoro, su esplicita richiesta ed in base all'andamento dello stesso.

Si è realizzato così un progetto-pilota di ricerca-azione che non intende limitarsi ai risultati emersi e riportati in questo studio, ma dovrà fare i conti con il futuro, decodificando tali risultati in concrete progettualità d'intervento. Prima di passare in rassegna i risultati d'insieme è necessario enunciare qual'è stata l'ipotesi generale che ha « mosso »/promosso l'indagine.

I cambiamenti in atto all'interno del mondo aziendale dell'area Veneto Orientale si riflettono sulla domanda di lavoro dell'imprenditoria locale e sull'offerta delle nuove leve in entrata sul mercato del lavoro, stimolando l'emergere di nuovi bisogni formativi e l'introduzione di nuove e/o rinnovate figure professionali.

L'equazione può essere semplificata in questi termini: cambiando — con l'avanzata dei processi di terziarizzazione — i sistemi produttivi, cambiano al tempo stesso anche le figure professionali deputate a tale compito e, conseguentemente, anche la entità/qualità stessa della formazione da erogare.

Gli studi sul mercato del lavoro dell'area in osservazione hanno sostanzialmente convalidato l'ipotesi del trend di terziarizzazione in atto nel sistema produttivo dell'area Veneto Orientale. Altre fonti di ricerca, di varia estrazio-

ne, si riferiscono al Veneto Orientale (e, al proprio interno, a S. Donà e Comuni limitrofi coinvolti nella presente indagine), definendolo quale «polo terziario» ormai in piena affermazione; se poi degli interrogativi sussistono, essi vanno collegati ad una maggiore/minore consistenza del fenomeno, se rapportato ad altri poli di terziarizzazione, ma non inficiano l'entità.

Sulla base di tali premesse, l'inchiesta si è snodata via via lungo le tre principali direttrici (i due campioni di studenti e quello delle aziende) affrontando di volta in volta le tematiche ad essa sottese e comuni a tutti e tre: i bisogni formativo-occupazionali dei soggetti in osservazione e le loro ripercussioni sulle attività del CFP «Don Bosco».

Non rimane quindi che passare in rassegna i risultati emersi, relativamente a ciascun campione.

2.1. *Il campione degli alunni di III media*

«Colletti bianchi» si nasce? È forse possibile, ma sicuramente si può diventare. Non è a caso che questi preadolescenti siano stati così definiti, lungo il commento ai dati. Vediamo di ricostruire l'immagine.

Su un totale di 2598 alunni delle scuole medie di S. Donà e di altre 23 località/Comuni del circondario, l'inchiesta ne ha raggiunti 528, pari al 20,3%: un'aliquota più che sufficiente per rappresentare la popolazione scolastica interessata e convalidata ulteriormente dall'attestarsi del margine d'errore attorno al 2% nelle risposte date al questionario.

Ciò che caratterizza «la quotidianità» di questi preadolescenti è il «tempo pieno di vuoto» che non sanno come riempire, se non facendo leva sul «consumismo, il disimpegno, la superficialità e l'inevitabile fuga nell'anonimato, mortificando le doti umane ed il cammino verso la maturità». Con le generazioni che li precedono hanno in comune la «dimensione del compromesso», ciò che permette loro di sopravvivere nel presente, approvvigionandosi al supermercato di proposte valoriali confezionate su misura e dosate di contenuti parametrati da opposti equilibri (materialistici e post-materialistici, consumistico-edonistici ed idealistici, effimeri ed esistenzialistici...). Come tali, appaiono al mondo adulto quale prodotto di una «terza generazione» nata dalle ceneri di chi ha visto a più riprese il capovolgimento di vissuti valoriali di opposte dimensioni.

Allo stato attuale, tuttavia, la loro carriera scolastica si presenta alquanto «pulita» (da rischi di insuccesso), non solo, ma della scuola conservano l'immagine di «investimento formativo» legato al prestigio della futura professione/occupazione.

Messi di fronte alle scelte formative da effettuare all'uscita dell'obbligo, quasi tutti si dichiarano disposti a proseguire negli studi: i più, nelle scuole superiori, e un centinaio circa anche presso il CFP «Don Bosco» di S. Donà. La sorpresa deriva dal fatto che questi ultimi si caratterizzano non solo per essere i meno bravi ma anche chi riesce meglio, non solo maschi ma anche femmine, non solo di S. Donà ma anche delle zone limitrofe.

Le motivazioni di supporto alla scelta del CFP sono le stesse che da sempre caratterizzano il bacino d'utenza della FP: una formazione che trovi sbocco sul mercato in tempi brevi e permetta contemporaneamente di fare il lavoro che piace/realizza. Coloro che invece prendono la via delle superiori motivano tale percorso, non perché alternativo alla Formazione Professionale, ma come unica possibilità di accesso agli studi universitari. Dato che, coerentemente a quanto emerso in altre ricerche, mette in questione una riforma delle superiori che tende ad emarginare il ruolo della FP.

L'altro elemento innovativo è legato alla «qualità» della formazione richiesta. Se, infatti, un'aliquota dei già motivati ad iscriversi al CFP «Don Bosco» dichiara di essere interessato a frequentare i tradizionali corsi della FP di 1° livello, un altro e più numeroso gruppo di interessati rivolge la propria attenzione alle qualifiche «emergenti» su base informatica e collegate ai processi di automazione (d'ufficio, piuttosto che dell'industria), funzionali a quella facciata di «polo terziario», che l'area sta sempre più assumendo.

Si presume, di conseguenza, che questi soggetti stiano «fiutando» che aria tira dal mercato e orientino fin da ora le proprie scelte formative in base alla percezione che si sono fatta dei settori in espansione, abbandonando parallelamente quelli (e relative figure professionali di riferimento) che godono di minore rilevanza e/o hanno un futuro a termine (è il caso tipico — tra altri — del grafico/tipografico, nei cui confronti è difficile distinguere se è ormai saturo oppure è un settore in cui non vogliono «occuparsi» le nuove generazioni).

Tornando al campione nel suo insieme, vediamo in che direzione vanno gli interessi formativi e occupazionali delle giovani leve in uscita dalla scuola dell'obbligo. I settori che — secondo loro — «tirano di più» (e, quindi, prospettano loro più ampi spazi di futura occupazione) sono, in graduatoria: il commercio, la libera professione, le attività finanziarie (banche/contabilità/assicurazioni...) e, in genere, tutte le professioni (collegate ai processi di informatizzazione/automazione. Non godono di uno stesso interesse/appetibilità i tradizionali comparti che hanno fatto la storia del processo di industrializzazione della zona (con particolare riferimento all'artigianato e all'indu-

stria); ancor meno si confida di trovare lavoro nella pubblica amministrazione, nei trasporti e perfino nelle società/cooperative; l'agricoltura, che appartiene alle radici culturali dei loro «padri», non è stata neppure considerata.

Ora è proprio in riferimento a questa manifesta volontà di dare la scallata alle professioni emergenti, proiettate nel terziario e rapportate ai settori più avanzati dello stesso, che è stata coniata nei loro confronti l'etichetta di «colletti bianchi allo statu nascenti». È, pur di raggiungere tali professioni, appaiono pronti a rischiare la disoccupazione e/o a sacrificare perfino alcune tra le principali prerogative attribuite alla dimensione lavorativa (con particolare riferimento al lavoro autonomo, da barattare con un posto alla scrivania a livello dipendente piuttosto che al banco in fabbrica, anche se in posizione autonoma). Sotteso ad un tale atteggiamento vi è il messaggio — indirizzato a coloro che sono deputati alla formazione come anche agli imprenditori, sindacalisti, forze pubbliche e politiche... — secondo cui più un settore tira e più è in grado di innescare, nella potenziale forza-lavoro incamminata verso il mercato delle professioni, altrettante potenziali aspirazioni a partecipare «di diritto» ai processi produttivi emergenti.

La «patata bollente» a questo punto rimbalza in tutta la sua dimensione problematica sul complesso delle strutture formative presenti nell'area in osservazione, compreso il CFP «Don Bosco» di S. Donà che, con un coraggio non comune, è andata a scoperchiare — attraverso la presente indagine — cosa bolle in pentola. In questo modo esso ha potuto confrontarsi con una realtà diversa (almeno in parte) da quella con cui si è cimentato finora: ossia, appese al panorama delle professioni-ideali di questi preadolescenti ci stanno non (sol)tanto il metalmeccanico, l'elettricista, l'elettromeccanico, il manutentore..., ma anche e soprattutto il contabile, il bancario, l'agente turistico, del marketing e delle assicurazioni, l'addetto ai lavori d'automazione e in genere tutte quelle professioni rese appetibili proprio in quanto legate ai processi di informatizzazione tanto del secondario che del terziario. In altri termini, tutto un mondo fatto di nuove occupazioni (di recente importazione nell'area e altre tuttora da inventare) e nei cui confronti si appuntano inevitabilmente gli interessi di chi dalla scuola guarda al lavoro come ad un investimento delle potenziali risorse personali/professionali.

Appare evidente in tal modo il netto scollamento tra il cammino professionale percorso dai padri e quello che intendono percorrere i figli, non solo, ma anche il divario esistente tra il tipo di formazione che il CFP «Don Bosco» di S. Donà eroga attualmente e quello a cui aspira la maggioranza delle giovani leve in uscita dall'obbligo. Ovviamente non è compito del CFP far

fronte a qualsiasi moda del momento; appartiene tuttavia alla sua vocazione formativa venire incontro a quelle che hanno a che fare con i sistemi produttivi maggiormente diffusi sul territorio.

Spetta comunque al CFP decidere, in ultima istanza, se continuare a rispondere ai bisogni dei giovani con l'offerta formativa finora fornita — sicuri del fatto che essa rimane a tutt'oggi valida nel raccordare il mondo delle qualifiche professionali a quelle occupazionali (ma, così facendo, non c'era motivo di promuovere un'indagine) — oppure se avventurarsi/aprirsi ad attività formative innovative, caratterizzate da un «savoir faire» che spazia abbondantemente nel mondo dei «micro-chíps» (senza comunque rinunciare alle qualifiche tradizionali che trovano riscontro nel territorio).

Se si adotterà il secondo orientamento, la partecipazione è assicurata oltre che da una parte di coloro che hanno già detto di volersi iscrivere al CFP anche da un'aliquota — da reperire all'interno di un folto gruppo di inchiestati (145) — che è apparsa tuttora incerta nei confronti del CFP (con tutta probabilità perché sono sicuri di non incontrare il tipo di formazione cui è particolarmente interessato).

Qualunque sia la risposta del Centro, rimane primaria l'urgenza di «educare/orientare» la domanda formativa e occupazionale di questi preadolescenti prima ancora di abbandonare l'obbligo e/o di inoltrarsi nella «selva oscura» delle scelte future. Una volta resi consapevoli che l'atteggiamento «allo statu nascenti» di questi soggetti è quello di «arrivare ad occupare i primi posti», un intervento mirato ad «orientare le scelte future» dovrebbe assolvere ad una duplice finalità: quella di indirizzare il soggetto su percorsi formativi «intenzionalmente perseguiti», correlandoli alle effettive doti e abilità personali (onde evitare i frequenti casi di «abbandono per scacco» delle scuole superiori, causati per lo più da ripetuti insuccessi), e quella di raccordare le ambizioni professionali alla reale capacità del mercato di assorbire forza-lavoro qualificata e dotata di elevato quoziente di ambizioni (di cui non appare affatto sprovvisto questo campione).

2.2. *Gli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori*

I 557 studenti dell'ultimo anno delle superiori appartengono a numerose scuole di S. Donà e Comuni limitrofi, scelte in base ad una proporzione stratificata per sesso ed indirizzo scolastico, e rappresentative al 50% circa della popolazione di riferimento.

L'età media si aggira attorno ai 18 anni. In maggioranza si caratterizza per l'appartenenza a famiglie dei ceti medi (genitori titolati e con profes-

sioni di medio-alto livello). È possibile ritenere, tuttavia, che proprio questo stato di benessere sia all'origine di un certo atteggiamento evasivo/disimpegnato, se rapportato al loro vissuto quotidiano in termini di idealità, progettualità, stile di vita impegnato: cosa che ha procurato, lungo i vari commenti ai dati, non pochi interrogativi/perplessità circa la reale affidabilità/sincerità nei confronti dell'assunzione di impegni formativi di una certa levatura, collegati ad un altrettanto ambizioso futuro professionale.

La loro stessa carriera scolastica non appare del tutto esente da fattori critici: 1 su 4, infatti, rientra nella classica etichetta di «soggetti a rischio di fallimento scolastico», prodotta dal contemporaneo accavallarsi della disaffezione verso la scuola e della scelta sbagliata dell'indirizzo di studi.

E tuttavia, alla stregua della generazione in uscita dall'obbligo, anche costoro dimostrano di interpretare la scuola come un «valore-da-investire» nei confronti della futura occupazione. Il loro disagio, comunque, è assai più profondo, ed aumenta man mano si avvicina l'uscita dalle superiori ed è parallelo alla consapevolezza di non possedere le necessarie abilità per affrontare, da competenti/competitivi, l'agguerrito mondo del mercato del lavoro e delle professioni.

Nei confronti di queste ultime, infatti, non mancano di esibire — alla stregua di quanto abbiamo osservato tra i licenziandi della media — prerogative/ambizioni non di poco conto. Appartengono al bagaglio delle loro future progettualità professionali non tanto le tradizionali figure che hanno fatto un'epoca nella storia dello sviluppo industriale dell'area (l'artigiano, il piccolo imprenditore...), ma piuttosto quelle su cui si gioca il destino dello sviluppo (presente-futuro) dell'area: il libero professionista, l'operatore nel settore delle attività commerciali, turistiche, finanziarie e del marketing.

L'inchiesta, dal canto suo, non ha potuto fare a meno di evidenziare una spiccata contraddizione tra un alto quoziente di ambizioni occupazionali che questi giovani ostentano ed il basso profilo professionale all'uscita dalle superiori (denunciando apertamente il loro «non saper fare» e/o «cosa fare»). Tale contraddizione, tuttavia, si ricomponе al momento stesso di esprimere un forte bisogno di «nuova/ulteriore formazione», collegata preferibilmente ai nuovi orizzonti dell'informatizzazione.

Sono in pochi, infatti, a voler andare subito a lavorare; i più intendono completare la propria formazione o proseguendo nell'università o frequentando corsi mirati all'acquisizione di particolari abilità. In questa affannosa ricerca, un centinaio circa di loro ha preso di mira anche il CFP «Don Bosco» di S. Donà, nei cui confronti viene rivolta esplicitamente la domanda di alle-

stimento di: «corsi specifici per chi esce dalle superiori e non ha sufficienti capacità pratiche per entrare nel mondo del lavoro»; «corsi nuovi, più adeguati ai bisogni occupazionali del territorio»; e «corsi brevi per l'apprendimento di tecnologie avanzate». Infine, a sostegno di questa fase di ricerca si fa presente anche in questo caso la necessità di avere a disposizione «Centri di informazione» e/o di «orientamento scolastico/professionale» in grado di collegare l'indirizzo degli studi con le opportunità occupazionali presenti sul territorio». In pratica vengono legittimati tra queste righe i fini e gli obiettivi che — secondo i giovani intervistati — dovrebbe avere sul territorio una struttura formativa deputata a raccordare il mondo della formazione con quelle dell'occupazione.

Parte di tali richieste sono già una realtà di fatto presso il CFP «Don Bosco» di S. Donà (con particolare riferimento alle attività di orientamento scolastico-professionale del Centro COSPES), manca ancora di avviare attività formative specificamente legate ai corsi di 2° livello (che sono proprio quelle destinate a chi ha già un diploma o una qualifica di 1° livello).

Ora tra gli obiettivi dell'indagine vi era anche quello di saggiare il terreno per soppesare l'entità di una domanda in tal senso. Il calcolo delle probabilità fa perno sui seguenti ragionamenti: ad un centinaio che possiamo ormai considerare «certi» di scegliere il CFP «Don Bosco» per frequentare corsi di 2° livello (dal momento che hanno già dichiarato la propria adesione) è possibile aggiungere un'altrettanta aliquota di «supporti» (che scaturisce dall'altro 50% di cui è rappresentativo il campione), che assieme fanno un gettito-annuo di circa 200 giovani diplomati/qualificati. Tuttavia volendo essere realisti e prudenti, è possibile ipotizzare un gettito-annuo che — previa adeguata socializzazione dei corsi — si attesta attorno alle 120/150 unità in entrata nei corsi di 2° livello (sempre però che vengano rispettate le prerogative di «appetibilità» di tali corsi). È una cifra intermedia che per quanto si possa contrarre — almeno in fase di avvio di tali corsi — garantisce ugualmente della validità dello sforzo iniziale e potrebbe dare in seguito inaspettate prospettive di sviluppo.

Da questo punto di vista l'inchiesta — se vista alla luce dell'apparato ipotetico di supporto — ha in gran parte raggiunto i suoi scopi. Inoltre, l'identikit dei soggetti che hanno già manifestato la propria disponibilità ad iscriversi presso il CFP conferma ulteriormente le supposizioni iniziali: il CFP «Don Bosco», appare, infatti, al centro degli interessi non solo delle frange scolastiche più deboli e a rischio, ma assolve alle aspirazioni professionali sia dei più che dei meno dotati, dei maschi che delle femmine, di chi ha intra-

peso l'indirizzo tecnico-professionale che umanistico-scientifico, dei sandonatesi come dei residenti nei Comuni del circondario. Tutte figure che premono e/o invitano il CFP CNOS/FAP di S. Donà a «giocare» un ruolo formativo con maggiore protagonismo rispetto ai processi di sviluppo occupazionale in atto nella zona.

2.3. *Il campione delle aziende*

L'inchiesta ha raggiunto anche 319 soggetti appartenenti al variegato mondo produttivo dell'area in osservazione, diversamente distribuiti in base al settore/ampiezza/qualità delle imprese di estrazione.

Secondo quanto anticipato fin dall'inizio, essi rappresentano più da vicino alcuni settori produttivi del secondario, a cui il CFP rimane strettamente (col)legato contestualmente alle qualifiche erogate. In particolare non appare sufficientemente preso in considerazione in tutta la sua portata quel « polo di terziarizzazione » in atto nella zona, come attestano i più recenti studi/ricerche. È tenendo conto di questi aspetti che ci si è addentrati nella folta giungla dei dati di questo campione, apparso contrassegnato da una maggioranza di maschi, trenta-quarantenni, scarsamente titolati se rapportati al ruolo di prestigio che occupano, ma al tempo stesso fortemente dotati di grosse creatività gestionali/manageriali. Molti di loro rientrano nella categoria dei « padri storici » che, pur nel « piccolo » (nell'80% sono imprese-bonsai), hanno fatto il processo di industrializzazione dell'area.

Non mancano, tra le risposte alle varie domande del questionario, certe incongruenze rapportabili alle problematiche formativo-occupazionali che li riguardano più da vicino. Tali incongruenze possono essere individuate:

— e nell'aver ammesso l'urgenza di riqualificare il proprio personale aziendale, senza scendere però a vie di fatto;

— e nell'approvvigionarsi al supermercato delle professioni (il CFP e dintorni) di personale da asservire al fabbisogno immediato, senza che si provochi tra le due strutture un interscambio formativo/informativo finalizzato ad una più adeguata programmazione circa la specificità/qualità della formazione da erogare (evitando così il rischio di una formazione obsoleta e/o non pertinente al mercato del lavoro locale e, quindi, di creare nuova disoccupazione).

Altre e più gravi contraddizioni emergono tuttavia dalle risposte d'insieme dei tre campioni: la maggioranza dei giovani di entrambe le generazioni, infatti, non sembra più disposta ad «inquadrare» la futura professione nell'ottica occupazionale vigente nel sistema produttivo, secondo cui si guarda al

lavoratore come ad un « tassello » in grado di ricoprire una più o meno vasta gamma di mansioni imposte da una rigida programmazione aziendale. Essi anzitutto guardano « altrove » rispetto ai settori prospettati loro come i più « aperti » all'occupazione (artigianato/industria), non solo, ma attribuiscono al lavoro e alla professione prerogative ben diverse (di autonomia, realizzazione di sé, creatività, autogestione dei tempi e delle prestazioni...) da quelle prefigurate dagli imprenditori/operatori aziendali.

Ora, se da una parte si può dare per scontata la reazione del mondo imprenditoriale nei confronti di tali pretese (nel senso che alla fine i giovani dovranno accontentarsi di quel che trovano sul mercato del lavoro e/o di quel che valgono), non è altrettanto scontato che essi all'uscita dal sistema formativo si buttino direttamente nella ricerca di un lavoro; anzi, una delle prerogative dell'attuale condizione giovanile è proprio quella di « parcheggiare » il più a lungo possibile ed in condizioni di precariato tra mille opportunità e/o giocando tutte le carte a loro disposizione, prima di entrare stabilmente nell'occupazione (lavori occasionali, frequenza di corsi più o meno utili, permanenza all'estero...); il tutto pur di non sporcarsi subito le mani in fabbrica e/o di non sentirsi imprigionati in una rigida gabbia di tempo produttivo entro cui calare il vissuto quotidiano.

Un ulteriore scontro tra la condizione giovanile ed il sistema delle imprese del territorio è stato individuato in rapporto a quei settori che, secondo i referenti del mondo aziendale coinvolti nell'indagine, attualmente sono in grado di garantire un maggiore tasso occupazionale: l'industria e l'artigianato in prima istanza e, tangenzialmente, anche il commercio ed i servizi; settori che all'opposto non sembrano corrispondere alle attese della maggioranza dei giovani dell'inchiesta (a parte il commercio). Uno stesso atteggiamento di rifiuto si è verificato anche nei confronti delle singole qualifiche professionali, in particolar modo quelle collegate all'artigianato e all'industria. Gli imprenditori e gli operatori aziendali coinvolti nell'indagine hanno a più riprese manifestato l'urgenza di avere a disposizione per le proprie aziende figure quali: il metalmeccanico, l'impiantista, il manutentore, il tornitore/fresatore, il carpentiere, il congegnatore meccanico... tutte qualifiche nei cui confronti la maggioranza dei campioni sono poco/per niente interessati, preferendo alle stesse il tecnico del marketing, l'informatico legato ai processi d'automazione d'ufficio, il commerciante e, là ove possibile per chi se lo può permettere, il libero professionista.

Queste ultime occupazioni non figurano nell'offerta di lavoro scaturita dalle fila degli imprenditori/operatori aziendali coinvolti nell'indagine; non è

possibile tuttavia rapportare in modo adeguato le richieste dei giovani con l'andamento del mercato del lavoro dell'area in osservazione dal momento che non sono del tutto presenti gli esponenti di quel « polo di terziarizzazione » cui appaiono particolarmente interessati/indirizzati i giovani.

L'inchiesta ha fatto emergere comunque un divario nelle attese occupazionali dei diversi protagonisti della domanda-offerta di lavoro; divario che presumibilmente potrebbe non essere così profondo, se fosse stato coinvolto un numero maggiore di operatori del terziario. In ogni caso, stando a quanto documentano le ricerche e gli studi economico-occupazionali relativi all'area in osservazione, è possibile sostenere che il terziario « tira », « attira » gli interessi professionali/occupazionali della maggioranza delle giovani leve in entrata nel mercato del lavoro, ma dai dati della presente indagine non possiamo stabilire qual è il tasso di assorbimento di tali attese rapportabile all'effettiva capienza/capacità di offerta occupazionale da parte del settore. Quello che appare dalla presente inchiesta è quindi un terziario « gonfiato » dalle aspettative/ambizioni professionali dei giovani? Al presente rimane solo da constatare che gli interessi di buona parte di questi giovani vanno nella direzione opposta a quelli dell'industria/artigianato e ciò potrebbe dare origine — in tempi non troppo lunghi — a condizioni emergenti di disagio: tra le varie parti in causa (i giovani ed il mondo del lavoro) come in rapporto a più dimensioni (socio-assistenziali, politico-occupazionali, economiche...).

Un sostanziale accordo tra le due parti in causa (i giovani e le aziende), tuttavia, lo si potrebbe riscontrare in rapporto a quattro aspetti fondamentali mirati anche al rinnovamento dell'apparato formativo del CFP « Don Bosco » di S. Donà. Concordemente a quanto già evidenziato nei campioni dei giovani, anche il mondo aziendale sottolinea:

1 — l'esigenza di allestire « nuovi corsi di FP più adeguati ai bisogni delle imprese presenti sul territorio »;

2 — e, contemporaneamente, l'urgenza di avere a disposizione « Centri di informazione » e/o di « orientamento scolastico-professionale in grado di collegare l'indirizzo degli studi con le opportunità occupazionali presenti sul territorio »;

3 — un ulteriore accordo deriva inoltre dal « SI, agli stages » da parte del mondo aziendale, da realizzarsi con tutte le carte in regola (tempi lunghi e previa preparazione di base), così da dare ai giovani già durante l'inter formativo quella preparazione tecnico-pratica, cui sono interessate tutte le parti in causa (i giovani come il mondo del lavoro). Un tale consenso non è

di secondaria importanza e va preso in tutta la sua pregnanza: significa infatti un preciso e progressivo impegno/coinvolgimento degli imprenditori nei processi formativo-occupazionali attraverso un decisivo contributo alla preparazione dei giovani, mettendo a loro disposizione mezzi/personale/strutture aziendali. Quindi in ultima analisi è un «SI di aiuto a formare» che, proprio come tale, va saputo far fruttare adeguatamente da parte delle strutture formative dell'area;

4 — un altro «SI» (anche se non pieno pur sempre di tre quarti del mondo aziendale) riguarda l'«affidamento» al CFP «Don Bosco» del compito di riconvertire/riqualificare personale aziendale.

La classe imprenditoriale «doc» dell'area Veneto Orientale in ultima analisi ha saputo tirare fuori dall'inchiesta «vino nuovo anche da otri vecchi», nel senso che ha apertamente/coerentemente manifestato l'urgenza di adeguare/rinnovare la formazione delle giovani leve in entrata sul mercato del lavoro, a prescindere dal tentativo di tirare acqua al proprio mulino (limitando tale visione ai rispettivi settori di appartenenza).

I contrasti circa la qualità e l'entità della formazione che le nuove leve posseggono e/o dovrebbero possedere rimangono comunque e non sarà facile ricomporli in tempi brevi, in quanto hanno a che fare sia con radici generazionali sia con il «megatrend» del processo di sviluppo in atto nella zona. Tali difficoltà non appaiono tuttavia insuperabili, dal momento che da parte del mondo aziendale vi è un manifesto atteggiamento a collaborare con le strutture formative, essendo tutti d'accordo sul fatto che «anche la formazione è un capitale su cui investire».

E su quest'ultimo aspetto convergono/concordano tutti i soggetti dell'inchiesta: i più e meno giovani, chi studia e chi lavora, l'imprenditore e chi è alla ricerca di un'identità professionale. Ancora una volta, quindi, la problematica ha una sua precisa ricaduta sulle strutture che nel Veneto Orientale gestiscono le attività formative, con particolare riferimento al CFP «Don Bosco» di S. Donà che ha promosso la presente indagine proprio in prospettiva di venire incontro ai bisogni formativi dei giovani come delle aziende.

2.4. CFP: che fare

Diciamo pure che il CFP CNOS/FAP «Don Bosco» di S. Donà, più o meno in campo ma sicuramente «terzo polo» di una triangolazione formativo-occupazionale a servizio del territorio, nel suo sforzo di vederci chiaro ha suscitato una serie di questioni complesse, dal momento che le numerose

problematiche affrontate di volta in volta in rapporto ai diversi protagonisti dell'inchiesta sono puntualmente rimbalzate anche sul suo modo di fare formazione e per chi parla.

E se spetta allo stesso in ultima istanza ripensare il tipo di risposta da dare alle problematiche emergenti, compatibilmente alle forze che ha, rimane tuttavia tra i compiti della presente indagine suggerire alcune ipotesi d'intervento sulla base dei risultati della ricerca.

Ma vediamo anzitutto di riassumere in una visione d'insieme le principali dinamiche in atto:

— l'area del Veneto orientale si caratterizza attualmente per essere nel pieno di una fase di terziarizzazione;

— le attese professionali/occupazionali delle giovani leve, in uscita tanto dalla scuola dell'obbligo che dalle superiori, sono tendenzialmente mirate all'inserimento tra i settori emergenti del terziario avanzato e solo tangenzialmente toccano le tradizionali professioni dei padri, quelle professioni cioè che hanno fatto la storia e il successo dell'industrializzazione dell'area;

— il CFP « Don Bosco » dal canto suo ha erogato di volta in volta — nella storia della propria presenza sul territorio — un tipo di formazione mirato all'inserimento dei giovani nei settori produttivi trainanti; al presente tuttavia si ha il « sospetto » che non siano soltanto l'artigianato e l'industria i protagonisti dello sviluppo dell'area, ma anche altri poli produttivi legati alle attività del terziario; da cui l'esigenza di adeguare/riconvertire la propria offerta formativa anche in funzione di tali settori.

L'inchiesta dal canto suo sembrerebbe aver sufficientemente convalidato tale sospetto, facendo leva sulla qualità/quantità della domanda formativa scaturita dagli altri due poli della triangolazione:

— la base di utenza per iniziare i corsi di 2° livello e per arricchire di nuove qualifiche quelli di 1° livello appare sufficientemente provata dalle indicazioni avanzate dal campione degli alunni di terza media e degli studenti dell'ultimo anno delle Scuole Superiori; si tratta, in entrambi i casi, di un'utenza assai variegata per estrazione ed ambizioni professionali, e tuttavia in gran parte accomunata dal bisogno di accesso al segreto mondo dell'informatica;

— dal canto suo il polo aziendale campionato, pur manifestandosi in prima istanza scarsamente motivato/interessato ai processi di informatizzazione presi a se stante, appare tuttavia favorevolmente disposto a collaborare alla progettazione/programmazione della formazione mettendo a disposizione strutture, mezzi e personale.

Entrambe le parti in causa, quindi, hanno lanciato al CFP «Don Bosco» un messaggio più che favorevole all'iniziativa di avviare nuovi corsi, dichiarando al tempo stesso la propria disponibilità da una parte, ad inserirvisi e, dall'altra, a collaborare agli stessi. E tuttavia, da qui ad una decodifica di tali corsi in termini di specifiche attività curriculari saranno necessari ulteriori approfondimenti sul piano programmatico, didattico e organizzativo e l'avvio soprattutto di adeguate sperimentazioni, in grado di permettere sicuri sbocchi in attività professionale, evitando così il rischio — presente e da non sottovalutare — di creare nuova disoccupazione proprio mentre si insegue il miraggio di dare nuove professionalità. Si comprende così anche la preziosità dell'offerta scaturita dal mondo imprenditoriale nel coinvolgersi nell'attività formativa: qualora si voglia andare incontro all'ondata emotiva proveniente dal pianeta-giovani (tesa a rincorrere la «novità-a-tutti-i-costi») senza che si verifichi contemporaneamente uno stretto collegamento con il mondo del lavoro, si incorrerà facilmente nel pericolo inverso, quello cioè di creare gravi disagi disoccupazionali tra le fila dei nuovi arrivati alla ribalta del mercato, disagi che potrebbero essere provocati dalla non-tenuta e/o dagli eventuali «miraggi» professionali/occupazionali provenienti dall'affascinante mondo dei «micro-chips».

Ma l'inchiesta, essendo stata pensata come «pilota», ha permesso di avviare riflessioni anche a più vasto raggio, rispetto al terreno d'intervento.

In primo luogo, la correlazione «nuove generazioni»/«nuove occupazioni» (sottesa al processo di sviluppo in atto) ha portato in superficie alcuni tratti emergenti della condizione giovanile dell'area investigata. Il modo in cui questi giovani proiettano il proprio futuro professionale appare alquanto diverso dalla generazione dei padri: difficilmente si rassegnano a sporcarsi le mani in fabbrica e/o a «rimboccarsi le maniche», tirando su con le proprie forze/ingegno un'«azienda-bonsai»; essi sognano per lo più di avere una tastiera tra le mani, seduti di fronte ad un video con cui confrontare il proprio «savoir faire», e su questo «altare» sono pronti a sacrificare perfino prerogative di autonomia nella gestione delle attività professionali. Il loro senso di appartenenza rimane comunque «indicizzato» al settore terziario e dei servizi, piuttosto che all'artigianato e all'industria, ed è nei confronti di tali comparti che investono idealità, energie, e perfino creatività nell'inventarsi di volta in volta nuovi mestieri e professioni.

In rapporto a questi evidenti sintomi di disagio e di sicuro riflesso (prima o poi) sull'ecosistema socio-politico-economico dell'area, tanto il sistema

formativo che quello delle imprese sembrano « stare a guardare », presi ognuno da problemi gestionali interni.

Una particolare ricaduta di questa condizione giovanile « allo sbaraglio » e alla ricerca, contemporaneamente, di orientamenti formativo-occupazionali, va nei confronti del CFP CNOS/FAP « Don Bosco » di S. Donà, verso il quale da più parti viene puntato (più o meno direttamente) il dito:

— e perché « non gioca a tutto campo » nella complessa triangolazione domanda-offerta formativo-occupazionale;

— e per dare incontro preferenzialmente alle frange giovanili marginali (dal punto di vista formativo), quando in realtà è l'intera condizione giovanile a rimanere emarginata all'interno dei sistemi socio-politico-economici delle società affluenti.

E tuttavia, per quanta buona volontà/iniziativa/coraggio possa disporre, anche il CFP da solo non potrà fare molti passi avanti se non adeguatamente sostenuto da una « volontà-politica » (con particolare riferimento al sistema pubblico-amministrativo e delle imprese) mirata ad interventi programmatici di largo respiro nei confronti della condizione giovanile dell'area Veneto Orientale.

Bibliografia di riferimento

- ANASTASIA B., *Le vocazioni difficili. Saggio sull'economia del Veneto Orientale*, Coop. Nuova Dimensione, 1989.
- BATTISTELLA G. A., OLIVIERI D., *I comuni del triveneto secondo alcuni indicatori socio-economici*, Milano, Angeli, 1987.
- BELLUNATO C., *Situazione e prospettive del settore metalmeccanico nelle Province di Treviso-Venezia-Padova*, COSPES, 1987.
- CENSIS, *Sviluppo socio-economico e governo: l'area provinciale veneziana*, Milano, Angeli, 1983.
- COSPES, *S. Donà di Piave: un polo «terziario»?*, doc. n. 389, a cura di M. Tamma, 1990.
- COSES, *Rapporto sulla situazione economica del Comune di S. Donà di Piave*. Nota di sintesi, doc. n. 391, a cura di A. Bonetto, M. Tamma, 1990.
- COSES, *Indicatori SOMEA per il Comune di S. Donà*, doc. n. 364, a cura di T. Di Fonzo, 1989.
- ISTAT, *Annuario Statistico dell'Istruzione*, vol. 37, tomo I, 1986.
- MALIZIA G., PIERONI V., CHISTOLINI S., *I percorsi formativi della Scuola e della Formazione Professionale. Problemi e prospettive*, Roma, a cura del CNOS — Ministero del Lavoro, 1988.
- MALIZIA G., PIERONI V., *Stage in azienda. Occasione formativa di transizione scuola-vita attività*, Roma, a cura del CNOS — Ministero del Lavoro, 1983 (2 voll.).
- MARBACH G., *Le stime disaggregate per Comune del reddito disponibile delle famiglie italiane*, Torino, a cura del Banco di Santo Spirito, 1989.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Rosario Salerno

ISFOI, *Aggiornamento in autoistruzione*, Franco Angeli, Milano 1990, pp. 216.

Con la presentazione di Alfredo Tamborlini, Direttore Generale dell'ISFOL, è stato pubblicato nella collana «Quaderni di Formazione ISFOL» questo ulteriore volume, destinato a portare un contributo alla *formazione dei formatori* con una proposta didattica di aggiornamento in autoistruzione.

Lo studio, coordinato da Claudia Montedoro con la collaborazione di Colombo Conti, Fulvio Penner e Natale Zanni è anche il risultato degli apporti dell'Istituto di Didattica dell'UPS (Università Pontificia Salesiana) e di un gruppo di lavoro costituito da Organismi ed Enti di Formazione Professionale: ANCIFAP, CNA, CNOS, ENAIP, ENFAP-UIL, IAL-CISL, INFORCOOP, INIPA.

Il problema della didattica come punto di incontro tra esigenze legate alla produzione di competenze professionali e bisogni degli utenti costituisce un nodo centrale cui oggi è necessario fornire in tempi reali delle adeguate risposte.

Le rapide trasformazioni che investono le attività produttive rendono necessario l'aggiornamento delle competenze culturali e professionali proprie di ciascuna attività lavorativa, anche perché valutazioni comparative su scala internazionale fanno ritenere che il ciclo medio di obsolescenza della professionalità sia di circa due anni.

In questo contesto di ampliamento dell'interesse per l'istruzione si sono sviluppate nuove forme di organizzazione e acquisizione dei processi del «sapere» e del «saper fare» che consentono agli individui di *scegliere* non solo *che cosa* ma *quando e come* imparare.

«Apprendimento aperto», «formazione a distanza», «istruzione individualizzata» sono espressioni simili con le quali si definiscono attività formative e metodolo-

gie, per altro diffuse ed efficacemente utilizzate in diversi Paesi, in grado di fornire istruzione ed aggiornamento professionale secondo un ritmo personalizzato e anche discontinuo nel tempo.

Studiare in « autoistruzione » è una di queste opportunità che caratterizza il presente volume.

Esso si pone l'obiettivo di offrire agli operatori del sistema di formazione professionale migliori capacità di utilizzo dei principi, delle conoscenze teoriche e degli strumenti operativi che intervengono nella realizzazione di interventi formativi.

Tenendo presenti le caratteristiche della formazione in autoistruzione e le condizioni e i presupposti richiesti per raggiungere un soddisfacente processo di apprendimento, il manuale è progettato ed organizzato per essere utilizzato sia individualmente dal singolo operatore, sia in corsi intensivi di aggiornamento durante periodi di sospensione della attività didattica.

Il volume è costituito da quattro unità didattiche che trattano la progettazione e l'intervento formativo, l'apprendimento e la formazione, gli strumenti didattici, la valutazione.

Ogni unità didattica costituisce la base del lavoro ed è strutturata in sette parti, comprensiva delle prove di valutazione, delle relative risposte esatte da confrontare per la correzione e della bibliografia di riferimento.

La metodologia usata è quella dei progressivi approfondimenti delle aree concernenti il tema proposto dall'unità didattica, consentendo momenti di riflessione e di autovalutazione e autocorrezione.

Degni di rilievo sono anche gli schemi riportati a fine di ogni unità didattica che, con l'aiuto di un esperto, possono essere utilizzati per visualizzare, attraverso lucidi in lavagna luminosa, in maniera sintetica e intuitiva, i contenuti e la metodologia della unità di esame.

Gli argomenti presuppongono un utente che posseda una normale preparazione su queste aree tematiche e che necessita di un approfondimento e di una puntualizzazione relativa ai contenuti e ai criteri di scelta e di applicazione della tecnologia della formazione in riferimento ad una o più delle unità didattiche proposte.

ISFOL-CISEM, *Nuovi orientamenti ed aspettative della professione docente: una lettura della scuola italiana attraverso le donne insegnanti*, in « CISEM — Osservatorio Donne Istruzione », Roma, 26 settembre 1990,

Il fascicolo dell'Osservatorio Donne Istruzione del CISEM (Centro per l'Innovazione e la Sperimentazione Educativa di Milano) che viene qui presentato riporta la sintesi di una ricerca svolta dall'ISFOL in collaborazione con il CISEM; ricerca in corso di stampa e che è stata realizzata su un campione qualitativo, a livello nazionale, di donne insegnanti e su un campione di controllo di insegnanti di sesso maschile della scuola media superiore.

Dopo alcune note introduttive che ripropongono al dibattito politico e sindacale, in una serie di interrogativi, gli aspetti nodali della attuale condizione della professione insegnante delle donne, vengono presentate le tematiche attorno alle quali si

sviluppa la ricerca: la scuola, come luogo di donne; l'identità professionale delle insegnanti; i limiti della professione insegnante per le donne; i rapporti con la scuola come istituzione organizzata e le relazioni con l'ambiente interno ad essa; i motivi della resistenza delle insegnanti al cambiamento.

Innanzitutto la scuola come «luogo di donne». Dalla ricerca, viene detto, emerge che nella scuola si evidenziano i primi elementi di una cultura della transizione femminile, di un cambiamento che si manifesta, però, più come un processo soggettivo che un risultato misurabile in termini di mutamento strutturale ed istituzionale.

Per quanto concerne la descrizione della identità professionale delle insegnanti la presente sintesi afferma che l'immagine complessiva che si ricava dalla lettura delle interviste è quella di una forte contraddittorietà: emerge una professione che si qualifica per forti ed indubbi aspetti di «convenienza», ma che al contempo finisce con il soffrire di queste stesse convenienze, vissute come limite al pieno dispiegamento della professionalità: una situazione di instabilità, interpretabile come sintomo della suaccennata transizione.

L'insegnamento appare, come lavoro, molto simile alla «libera professione», nel senso delle assenze di vincoli e di autonomia dell'organizzazione dello stesso; una «libera professione» che per di più non conosce neppure i «vincoli di mercato», perché non valutata socialmente.

Ma le stesse «convenienze» di fondo suaccennate — assenza di verifica, forte autonomia — possono tradursi in una oggettiva frustrazione: la carenza di formazione iniziale e permanente, la mancanza di valorizzazione (carriera), l'appiattimento culturale, il rischio di caduta della tensione innovativa, connotano di «incertezza» questa professione.

L'istituzione scolastica, poi, come sistema organizzato, appare dalle interviste come una monade isolata dal contesto ambientale esterno, generando nelle insegnanti un diffuso malessere. Le realtà istituzionali (Ministero della Pubblica Istruzione, Provveditorato) e non, che incidono sulla organizzazione scolastica, le esperienze più o meno partecipate al Movimento delle donne («femminismo») e al Sindacato, condizionano spesso quella che le insegnanti dicono essere la loro autonomia e libertà di docenti e chiudono decisamente in relazioni interpersonali «faccia a faccia», di scarsa valenza sociale.

Prova ne sia che neanche le relazioni con l'ambiente interno della scuola hanno sorte migliori: clima di diffidenza e mancanza di collaborazione con i colleghi; praticamente assente il sistema di effettiva programmazione collegiale delle attività; la docenza, nella maggioranza dei casi, svolta a livello strettamente individuale e le fasi e le tappe di verifica collettiva spesso solo momenti formali. Gli organi collegiali (consiglio dei docenti, consiglio di classe, consiglio di istituto), lungi dall'apparire un luogo di scambio tra mondo scolastico, utenti, famiglie e ambiente esterno, sono tante volte considerati non solo «una perdita di tempo», ma anche una possibile minaccia alla propria autonomia di docente.

La ricerca sembra concludere che è nella struttura scuola e nella attuale mancanza in essa di una cultura organizzativa che si fonda una ambivalente concezione della professione docente per le donne: autonoma ma vincolata, altamente professionalizzata ma ripetitiva, cruciale per lo sviluppo di una società civile ma poco ricono-

sciuta socialmente, anello insostituibile di distribuzione e di trasmissione del sapere ma poco creativa e innovativa. Una struttura di questo tipo e tali ambivalenze, latenti o manifeste, finiscono di fatto per bloccare, demotivare coloro che operano nella scuola, smorzando spesso ogni tentativo di mutamento e certamente ritardando il cambiamento.

AA.VV., *L'Orientamento: la nuova legislazione in prospettiva europea*, in «QUADERNO CONFAP», n. 3/90, supplemento a «PRESENZA CONFAP», n. 5, novembre-dicembre 1990, pp. 141.

L'Orientamento è un argomento di importanza nodale. Per affrontare le problematiche ad esso connesse, la CONFAP (Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale) ha organizzato a *Rimini* (9-13 ottobre 1989) un Corso di Aggiornamento per i Direttori dei CFP confederati e a *Roma* (27 aprile 1990) un Seminario di Studio, in collaborazione con l'AIOSP (Associazione Italiana Orientamento Scolastico e Professionale) e con il contributo dei COSPES (Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale).

Gli atti di queste due iniziative sono stati raccolti nel presente *QUADERNO CONFAP*, al fine di socializzarne i risultati e concorrere a promuovere azioni determinanti perché l'Orientamento possa uscire dalla sua lunga fase di gestazione precaria ed episodica e diventare una realtà organica al servizio della società.

Apri il Quaderno il breve ed incisivo intervento dell'on.le Francesco Casati, Presidente della CONFAP, il quale, collegando il problema della disoccupazione e della scarsa produttività del sistema di formazione con la carenza di una efficace azione di orientamento, sottolinea ancora una volta la necessità della soluzione dei problemi riguardanti l'Orientamento a livello legislativo (Legge-Quadro) e a livello di preparazione del corpo docente degli istituti di formazione scolastica e professionale.

Fabio Padoa, consulente del CNEL, nella sua relazione fa una panoramica delle proposte di legge, delle iniziative in materia di Orientamento (ricerche, progetti pilota, inchieste, sperimentazioni), pubbliche e private, operanti già nel Paese: il tutto viene valutato come un segno di confortante risveglio di interesse da un lato, ma, dall'altro, come evidente manifestazione di dispersione, a volte di improvvisazione, sempre di spreco di risorse.

La relazione di Rita Di Ruscio, psicologa e Presidente della Cooperativa «Lavoro 2000» dell'Aquila, partendo anch'essa dalla situazione attuale dell'Orientamento in Italia e dalle normative vigenti in materia all'interno delle istituzioni scolastiche o regionali, propone il quadro dentro il quale, in una legge per l'orientamento, valorizzando l'esistente, bisognerebbe collocare le finalità, la metodologia, gli strumenti, le competenze per un servizio adeguato ai bisogni di orientamento e di formazione.

La concezione moderna dell'Orientamento educativo è il tema della relazione di Mario Viglietti, Direttore del COSPES di Torino. Passato gradualmente e progressivamente per varie fasi teorico-applicative, l'Orientamento oggi si connota di una visione personalistica. Un vero orientamento deve essere integrale, unitario, permanente, essenzialmente centrato sulla persona, aperto al futuro; deve coinvolgere la fami-

glia, la scuola e soprattutto i docenti, i quali vanno particolarmente preparati a tener presente nella loro azione educativa questa dimensione dell'Orientamento; deve mirare, infine, a portare i giovani, destinatari del processo formativo, all'acquisizione di abilità progettuali e alla gestione del confronto e della transizione.

Antonio Augenti, Direttore Generale della P.I., fa un quadro della crescente attenzione che la Comunità Europea ha riservato e continua a riservare all'Orientamento, considerato soprattutto come intervento non solo a monte delle azioni di formazione ma anche a valle, cioè, nella fase di inserimento nel mondo del lavoro e della vita produttiva per un razionale e fruttuoso impiego delle risorse umane. La situazione di ritardo legislativo che ancora si riscontra in Italia potrebbe essere equilibrata operativamente dalla costituzione di un « Forum » nazionale fra le forze e le istituzioni impegnate nel settore.

La presentazione del « Progetto CONFAP per l'Orientamento nei processi di formazione professionale », fatta nel Corso di Aggiornamento di Rimini da Paolo Penzo, Direttore del COSPES di S. Donà del Piave e da Umberto Tanoni, Direttore Nazionale del CNOS-FAP, è l'ultima delle relazioni.

Un Progetto decisamente operativo, di cui vengono descritti gli obiettivi, i contenuti, la metodologia e in cui si evidenziano chiaramente i rapporti fra cicli di formazione e fasi di orientamento con l'articolazione di interventi aperti a una pluralità di utenza.

Il Quaderno a questo punto fa una sintesi degli interventi più qualificati, effettuati durante il seminario di studio. Esperti sui problemi dell'Orientamento, uomini politici, sindacalisti, rappresentanti dei genitori e dei docenti, tutti si soffermano particolarmente sui risvolti applicativi ed operativi dell'Orientamento nel tessuto delle istituzioni educative della società, sottolineando in special modo l'aspetto qualitativo del servizio, in vista di una piena valorizzazione di tutte le risorse e di una risposta valida alla domanda sempre crescente che viene dall'utenza.

In chiusura viene riportata la Carta dell'Orientamento, un documento che individua i problemi più salienti dell'Orientamento oggi, stilato da un gruppo di lavoro composto dai rappresentanti AGLI, CGIL-CISL-UIL, CONFINDUSTRIA, INTERSIND, AIOSP, COSPES, Coordinamenti tecnici delle Regioni, delle Province e dei Comuni, a cui anche la CONFAP dà la sua adesione.

COSPES: « *Orientare: chi, come, perché* », *Manuale per l'orientamento nell'arco evolutivo* (a cura di A. Musso), SEI 1990.

Il presente manuale si presenta con la caratteristica della sinteticità e della operatività, con numerose tavole sinottiche molto utili agli operatori.

Si rifà al « Progetto per l'orientamento » pubblicato nel 1987 dalla Associazione « COSPES » in « Scuola viva », ai cui quaderni appartiene il Manuale stesso.

L'aspetto più qualificante del Progetto COSPES è costituito dalla sua formulazione non solo organica ma soprattutto processuale, in quanto organizza e dispone le sequenze operative in connessione con le fasi e i livelli del processo evolutivo. L'esperienza di questi anni, portata avanti dai COSPES in istituzioni formative di

ogni ordine e grado, ha confermato la validità di tale impostazione. Il Manuale mantiene, però, ancora il carattere di elaborazione sperimentale.

La concezione di orientamento proseguita dai COSPES, nascendo da una matrice tipicamente educativa, pone l'orientamento come punto privilegiato degli interventi posti in atto dai vari contesti formativi. Assumendo le caratteristiche di un processo dinamico si colloca in quello educativo, ne assume le mete e gli obiettivi in un ambito di intervento specifico e confluisce nel contesto lavorativo, sociale ed esistenziale.

È affrontato con un approccio multidimensionale in cui vengono ad avere rilevanza il sistema della persona, quello formativo e quello economico-sociale.

Il manuale parte dall'analisi della situazione dell'orientamento in Italia con le indicazioni che ne derivano sotto il profilo progettuale. Subito dopo viene delineato il quadro teorico di riferimento, con l'analisi di alcuni importanti costruttori per fondare l'operatività (un concetto di arco evolutivo steso a tutta la vita, le componenti della maturità professionale quale obiettivi finali del processo orientativo, le linee metodologiche riferite ai vari livelli). Su questi costrutti viene articolata la metodologia, ripartita per obiettivi e linee di intervento nei vari campi di applicazione (livelli scolastici dalla scuola materna all'università e tematiche attuali nell'orientando). Ad ogni livello vengono allegare una o più tavole sinottiche che sintetizzano tutto l'iter operativo per quella fascia di età.

Il manuale si conclude con un cenno sui ruoli e sui compiti degli operatori.

Ogni capitoletto è affidato a Soci COSPES, specializzati nel settore.

Può nascere talora qualche incongruenza di approccio, che il coordinatore Augusto Musso ha cercato di superare.

È un manuale che raccomandiamo particolarmente ad ogni operatore di FP. Paolo Penzo ed Umberto Tanoni con la collaborazione di un gruppo di esperti vi delineano le linee per l'orientamento nella Formazione Professionale: una indovinata sintesi, aggiornata anche rispetto al piano nazionale per la formazione e l'occupazione predisposto dal Ministero del Lavoro.

P.G.S., Polisportive Giovanili Salesiane, *Frammenti di gloria. La rappresentazione dello sport nei mass-media*, Editrice Juvenilia, Torino 1990, pp. 251.

Condotta dalla Promedia di Milano (Centro di studi massmediologici), diretta e coordinata di Piermarco Arnoldi e Antonio Palmieri, con la supervisione di Fausto Colombo, esce la ricerca «Frammenti di gloria. La rappresentazione dello sport nei mass-media», promossa dalla Presidenza Nazionale delle Polisportive Giovanili Salesiane (PGS).

Essa si inserisce quarta nella collana studi e ricerche delle PGS, dopo «Educare con lo sport» (1982), «Crescere con lo sport» (1983), «Sport, dimensione donna» (1988).

La ricerca sembra collocarsi in un universo apparentemente distante dal mondo dello sport. In effetti si tratta di un lavoro «diverso», nuovo sotto tanti aspetti: nel tema, nel gruppo che l'ha realizzata, nel contenuto e soprattutto nella intenzione di

offrire uno strumento scientifico e di valenza culturale prima ancora che immediatamente operativo.

Ma è proprio quest'ultimo aspetto e la grande e crescente attenzione che i mezzi di comunicazione di massa dedicano allo sport che hanno contribuito a rendere ancora più urgente lo studio delle loro modalità di funzionamento e di approccio al fenomeno sportivo. Il rapporto tra sport e mass-media è un rapporto nodale nel panorama massmediale e riguarda soprattutto due fenomeni (sport e mass-media) in veloce trasformazione e di notevole rilevanza sociale che richiedono molti sforzi di analisi e di interpretazione.

Dopo una presentazione a sfondo sociologico, curata da Fausto Colombo, la ricerca si sviluppa attraverso l'analisi che dello sport fanno il cinema, la televisione e la stampa.

Maurizio Crippa evidenzia come nella narrazione cinematografica nello sport venga esaltata tutta una tipologia di modelli narrativi che lo ricostruiscono prevalentemente in maniera ideale, così «l'immagine dello sport globalmente trasmessa dal cinema non ha che qualche, seppure importante, tratto di parentela con ciò che lo sport è realmente» (p. 73).

Il legame che unisce lo sport dei nostri giorni alla televisione, invece, è affrontato da Antonio Palmieri, Piermarco Arnoldi e Alessia Ferrarotti. Attraverso una analisi tripartita («Televisione e sport: due termini in gioco», «Lo sport immaginario», «Sport & Sport») si giunge alla comune conclusione che il vero punto focale del problema non è «quale immagine di sport emerge dal mezzo televisivo», ma «quante e quali immagini di sport il mezzo televisivo produce». Ogni combinazione delle varianti che determinano il fatto televisivo (emittenza, genere, pubblico) produce un frammento di immagine «di sport» parziale e limitata che male può farsi credere totale: il complesso mondo dello sport cessa di esistere come esperienza vitale per diventare una delle tante forme dello spettacolo quotidiano, una delle tante forme della televisione.

È poi la volta della stampa sportiva, analizzata ancora da Antonio Palmieri. Essa appare uno dei settori più importanti dell'intero comparto dell'informazione stampata.

Schiacciata fra radio e televisione, la stampa sportiva si è ritagliato uno spazio quasi tutto e solo suo in materia di sport: lo sport che si gioca dietro le quinte dello spettacolo vero e proprio, negli spogliatoi, privilegiando l'indiscrezione, l'intervista in esclusiva, lo scoop.

Unendo in una serie idealmente senza fine il commento sul fatto avvenuto e l'attesa per quello che deve ancora accadere, il racconto sportivo sembra assurgere a una «storia infinita» di ciò che si è visto, che non si è potuto vedere e ciò che si vedrà.

Un approccio terribilmente serio quello della stampa sportiva nei confronti dello sport (titoli roboanti, nessun umorismo, drammatizzazione delle cronache e delle interviste...), privo della allegria che il gioco ordinariamente e naturalmente porta con sé, distaccato dalla assenza dello sport e dalle sue dimensioni sociali, lontano dallo sport non competitivo, quello della gente e della «strada», prigioniero di una «circularità modellizzante» che fa della realtà, racconto e del racconto, realtà.

A completamento del discorso fatto sul rapporto sport e mass-media vengono riportate 10 interviste a giornalisti sportivi, scelti con il criterio della rappresentatività non della categoria ma dei mezzi di comunicazione, curate da Maria Giuseppina Buonanno. Ne emerge una presentazione realistica e «parlata» del rapporto fra giornalismo e sport, fra valori e immagini che attraverso i media vengono proposti al grande pubblico.

Una curata bibliografia di riferimento insieme alla raccolta delle fonti (film sullo sport, servizi televisivi, testate di articolo e stampa) e del materiale utilizzato conclude la ricerca, la quale si pone come un ulteriore contributo di suggestioni e di orientamenti per quanti, dirigenti, allenatori, operatori e giovani sono coinvolti nell'azione di educazione e di crescita attraverso lo sport.