

3 EDITORIALE

STUDI

- 17 Guglielmo Malizia
 la Formazione Professionale e l'obbligo di istruzione – Nuove ipotesi per una risposta articolata
- 37 Matteo Vita
 Contesti formativi a confronto
- 45 Claudia Montedoro
 I diversi approcci alla formazione professionale: i rapporti tra progettazione e metodologia della formazione
- 53 Giorgio Bocca
 Contenuti, metodi e modello culturale della Cultura generale nella Formazione Professionale
- 63 Umberto Fontana
 Approccio ai giovani della CFP: aspetti conoscitivi e metodologici
- 73 Alberto Valentini
 Le azioni delle Camere di Commercio per la promozione della formazione professionale

VITA CNOS

- 87 Antonio Savone
 << Informa Giovani >> di Ortona (CH)
- 93 Vittorio Pieroni
 L'Educazione allo sviluppo nei CFP CNOS/FAP e CIOFS/FP. Una ricerca sperimentazione

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 115 A cura di Guglielmo Malizia

La sfida formativa

Difficilmente uno può sottrarsi ad esperienze collegate con le profonde trasformazioni che hanno investito e continuano ad investire il nostro mondo. Per sintetizzarne il senso si ricorre al termine di globalizzazione. Globale diventa il mercato con la caduta delle barriere, con l'affacciarsi al commercio internazionale di nuovi Paesi e con la enorme crescita dell'interscambio. Assume connotati globali la tecnologia, coinvolgendo ambienti e competenze differenziate, attraverso l'accumolo delle conoscenze scientifiche, tecniche e delle loro applicazioni, dalla cui diffusione è causa ed effetto il processo della innovazione. Si è alla ricerca di nuovi indirizzi per un modello di sviluppo più coerente: sopperire alle esigenze che emergono dagli sconvolgimenti della vita sociale, della vita familiare, della civiltà urbana e di nuovi tipi di consumo; preservare gli spazi rurali; migliorare l'ambiente e la qualità del capitale naturale.

In questo contesto diventa essenziale la sfida formativa. Sarebbe utile rileggere il manifesto di Pietralba, firmato da alcuni pedagogisti cattolici alla vigilia delle

grandi trasformazioni, che, conclusa la seconda guerra mondiale, avrebbero investito la vita del nostro Paese. Essi ritenevano possibile il rinnovamento solo attraverso il rinnovamento della pedagogia, della educazione e conseguentemente della scuola. Così scrivevano: "Quando la pedagogia si affidò a colui che insegnava, elaborò la "scuola del maestro"; quando si fermò soltanto sulle cose insegnate, ci diede la "scuola del programma"; quando si volse a colui che apprendeva per forza d'intelligenza propria, proclamò la rivoluzione copernicana della scuola, con il fanciullo come "centro"; quando pensò alla nazione, vi subordinò il cittadino; quando alla collettività, vi annullò l'uomo; quando all'individuo, vi disconobbe i doveri sociali, fino alla presunzione di rendere male il bene e bene il male in ordine agli interessi di una stirpe, di una classe sociale o di un singolo. Agli errori di prospettiva non si rimedia che fissando esatto il punto di vista; e alle cose del tempo non si dà ordine e stabilità che componendole in un "assoluto" che le trascenda e appaghi. Ebbene, dove troveremo questo assoluto, che consenta di dare alla scuola e all'educazione una nuova e definitiva centralità, in cui riacquistino e trovino la loro giusta parte e la loro non surrogabile funzione e maestro e scolaro e programma? Gli amici del convegno di Pietralba lo sanno: oltre la scuola attiva ed oltre ogni altra scuola, non si va che nel principio della centralità dell'Amore: amore ad Amore".

Su questo principio e su quello conseguente dell'universalità della "sfida" pedagogica che allarga i confini dell'impegno al mondo intero, si fonda "la pedagogia dell'amore", che è alla base anche della innovazione della formazione professionale. Solo l'amore può rivolgersi alla globalità della persona, accettandola così com'è, per contribuire al suo miglioramento, senza trascurarne nessuna dimensione. Solo in una relazione aperta tra allievo e Operatore di FP può nascere una vera collaborazione, in cui gioca un suo protagonismo il giovane. Solo in un ambiente di comprensione e di corresponsabilità matura la comunità formativa che coinvolge giovani, formatori e le famiglie. Alle motivazioni che aprono il CFP al territorio bisogna dare una consistenza, che oltrepassi quella della convenienza e della funzionalità. Icasticamente Don Bosco affermava che l'educazione è cosa di cuore.

Pur rappresentando una priorità dell'azione al servizio dell'occupazione il fatto di puntare sulla istruzione e sulla formazione, sull'apprendere e sul saper mettere in pratica le proprie conoscenze lungo tutto l'arco della vita, non può esserne limitata la lettura solo in chiave di efficienza e di mercato. Fa notare Dario Nicoli: "Tra una formazione totalmente slegata dai nuovi saperi e dalle nuove tecnologie e una formazione ridotta a business, c'è una terza via, cioè quella di una formazione professionale intesa come processo educativo e relazionale in grado di incorporare i nuovi saperi e le nuove tecnologie, finalizzandole alla crescita della persona". Ed ancora: "Il successo di un processo formativo non si trova soltanto nella rispondenza del profilo professionale alle esigenze della impresa, nella buona organizzazione e nel controllo della progressione degli apprendimenti, bensì nell'incontro fecondo tra le storie personali degli allievi e la "proposta antropologica", che dà senso all'intero progetto formativo".

Ne consegue che al fine del rinnovamento della FP sono importanti sia l'impegno verso l'adeguamento tecnologico ed organizzativo del percorso formativo, sia la collaborazione e l'integrazione con gli altri sistemi, e in particolare con il mondo produttivo, sia la capacità di coinvolgere pienamente gli allievi "attraverso l'armonizzazione degli elementi tecnico-organizzativi con quelli di carattere soggettivo, in un disegno dove entrano in gioco tre coppie di fattori: socializzazione — personalizzazione; processo tecnico — sapere relazionale; dimensioni formali — dimensione antropologica".

Difatti, essendo il lavoro un aspetto della personalità, cui sono connesse questioni educative, sociali ed etiche, l'agire formativo non può non rappresentare la continuazione del percorso di accrescimento della personalità. "La padronanza lavorativa non è data tanto dall'insieme oggettivo di conoscenze, abilità ed atteggiamenti, quanto dall'insieme "virtuale" di competenze, padronanze, intenzioni, emozioni che sono anzitutto "proprietà" della persona e che si contestualizzano in rapporto a concrete esperienze di impresa, in ruoli realmente agiti ed in carriere vissute". L'iter formativo non può limitarsi al fatto che il giovane deve "imparare" un sapere ed un saper fare, ma tendere alla sua crescita globale, rinterpretando se stesso, i suoi sistemi di significati, i valori a cui fare riferimento, le esperienze che conduce ecc. Esso non può ridursi a trasferimento di conoscenze, ad apprendimento di tecniche, a rinforzo di comportamenti. Esso deve divenire una ricerca continua sull'essere e sul fare della persona, che si misura con i problemi concreti della sua crescita e della sua attività e si affina ogni giorno nella relazione con gli altri.

I progetti formativi devono prevedere contenuti professionali, ma avere un particolare riguardo allo sviluppo delle risorse psico-sociali, all'articolazione dello schema cognitivo del giovane e alle difficoltà che può incontrare nell'affrontare un iter formativo professionale.

Anche Maurizio Lichtner, parlando della qualità totale, mette l'accento sugli aspetti ora evidenziati: "...eludendo il problema della natura specifica dell'impresa formativa, tenendo del tutto fuori campo l'esigenza di teoria educativa, si finisce per fare della forma (organizzativa) il contenuto: non resta altro da valutare, oltre le caratteristiche formali di quello che appare come il sistema-formazione. E allora è inevitabile che al centro dell'attenzione tornino sempre quegli indicatori di funzionamento di ogni sistema che sono efficacia ed efficienza, e che si finisca per valutare positivamente un'azione formativa che magari dal punto di vista dei processi di apprendimento, dell'esperienza dei soggetti coinvolti, è del tutto mediocre, o viceversa".

Ancora più drastica si dimostra l'intervento di Pasquale Gagliardi: "Io credo fermamente che la formazione e l'educazione debbono essere sottratte al mercato. E non parlo solo dell'educazione di massa (che è responsabilità della società), ma di tutta l'educazione.

Io non credo che questo — la richiesta del "cliente" — abbia senso in materia di educazione; non possiamo rinunciare alla distinzione tra educatore ed educando, anche nella educazione degli adulti; dobbiamo avere il coraggio di distinguere tra domanda e bisogno, e assumere — come educatori — la respon-

sabilità di interpretare il bisogno non solo come riferimento alla qualità percepita dal cliente, ma con riferimento agli standard, metodologici ed etici, delle professioni in questione, standard che hanno un significato e una rilevanza generale, indipendentemente dai contesti aziendali in cui le professioni sono esercitate. Nella educazione, qualità è ancorarsi ad un sapere che nasce — come sempre — dalla ricerca e dallo studio, svolti in condizioni di autonomia e indipendenza intellettuale: l'educazione non può essere governata dalla "mano invisibile" del mercato che — lungi dall'assicurarne la qualità — rischia di deprimerla".

Qualche dubbio potrebbe nascere riguardo a questa sottolineatura del ruolo primario della educazione nell'iter formativo professionale, quando si ha a che fare con giovani-adulti e con adulti. È evidente che il formatore sul piano cognitivo deve tener presente che l'adulto ha una base culturale organizzata secondo schemi consolidati ed un sistema di conoscenze che corrisponde alla sua immagine di se stesso, delle cose e del mondo; che egli dispone di esperienze di vita che gli hanno permesso di maturare specifiche abilità e competenze. Così come sul piano affettivo deve ricordare che l'adulto ha interiorizzato valori e un'immagine di se stesso attraverso un particolare vissuto personale, che fa parte di contesti sociali, in cui ha rivestiti ruoli specifici; e che ha delle aspettative specifiche sull'investimento formativo che intende fare. Pur partendo il formatore da tali situazioni, e, nel rispetto delle scelte fatte dall'adulto, non potrà astrarre da una qualche "utopia" educativa", che motivi la sua dedizione alla crescita di un'altra persona, che è propria della educazione e della formazione, e che modella quelle relazioni e quell'ethos che rendono l'esperienza formativa valida in se stessa e non solo per gli obiettivi che possa perseguire. Nello stesso tempo il formatore non potrà sottrarsi alla necessità di tessere intorno all'adulto quella rete di relazioni significative che si caratterizza come una comunità che condivide un'utopia e che è in grado di sviluppare esperienze capaci di comunicare un ethos peculiare, coinvolgente. D'altra parte, in un contesto di formazione continua, cambieranno le modalità per l'acquisizione di nuove conoscenze, di nuove abilità e di nuovi comportamenti, ma non i fondamenti e le motivazioni del cammino formativo, che dalla formazione iniziale si estendono alle diverse fasi della vita professionale.

La cosiddetta "neutralità" che si vorrebbe imporre ai formatori ed alle strutture formative a garanzia della libertà dei soggetti in formazione si risolve effettivamente nella compresenza di orientamenti ideologici diversi, magari competitivi tra di loro e quindi tendenzialmente non alieni da rischi di manipolazioni: una sorta di pluralismo, che esclude di proposito un dialogo critico tra le diverse posizioni, a danno del soggetto stesso in formazione, soprattutto se è tuttora in fase adolescenziale. Si sopravvalutano i contenuti tecnici e le modalità dell'istruzione e dell'addestramento, si sviluppa un modello tecnologico di formazione, si corre il pericolo di una contrapposizione artificiosa tra uomo e lavoratore e soprattutto non si offrono stimoli alla ricerca di significato del lavoro e del ruolo che il soggetto dovrà svolgere: carenza aggravata dalla complessità dei problemi che difficilmente può essere affrontata dalla singola persona.

Il ruolo degli Enti di FP

Se la sfida formativa acquista un significato sempre più deciso, essa dà forza anche al ruolo degli Enti di FP, come espressione dell'associazionismo e come salvaguardia del pluralismo nel campo formativo.

La legge 845/1978 ne determina i tratti salienti all'art.5. Sono ammessi all'attuazione dei programmi e dei piani formativi, mediante convenzione, "enti che siano emanazione o delle organizzazioni democratiche e nazionali dei lavoratori dipendenti, dei lavoratori autonomi, degli imprenditori o di associazioni con finalità formative e sociali; di imprese e loro consorzi, o del movimento cooperativo". Ne coglie la caratteristica fondante quando all'art. 3 c) esige il rispetto della "molteplicità delle proposte formative" e quando all'art. 7, parlando della programmazione didattica, specifica che i programmi... devono "assicurare il pieno rispetto della molteplicità degli indirizzi educativi".

Il quadro viene completato, quando all'art. 5 si determinano i requisiti perché tali Enti possano accedere al finanziamento: "1) avere come fine la formazione professionale; 2) disporre di strutture, capacità organizzative e attrezzature idonee; 3) non perseguire scopo di lucro; 4) garantire il controllo sociale delle attività; 5) applicare per il personale il contratto nazionale di lavoro di categoria; 6) rendere pubblico il bilancio annuale per ciascun centro di attività; 7) accettare il controllo della Regione, che può effettuarsi anche mediante ispezioni, sul corretto utilizzo dei finanziamenti erogati". Alcuni di tali requisiti sono caduti in disuso, anche per i ritardi che hanno accompagnato l'attuazione della legge stessa. Della proposta formativa sono pochi gli Enti di FP che se ne preoccupano, dato anche lo svilimento delle convenzioni tra Enti e Regioni, ridotte a normare soltanto gli aspetti gestionali e amministrativi, senza neppure un cenno alle specifiche proposte formative.

In questi tempi si vorrebbe eliminare un altro requisito voluto dalla legge 845/78, quello di "non perseguire scopo di lucro".

Difatti collocandosi la formazione professionale all'interno dei processi economici e produttivi come risorsa fondamentale per lo sviluppo economico, al pari del capitale, delle risorse umane, tecnologiche e delle materie prime, numerose aziende si sono impegnate nella FP ed hanno dato origine ad agenzie formative per tale servizio. Esse non possono certamente accettare la condizione posta dalla legge 845/78 di essere senza fine di lucro per partecipare ai finanziamenti regionali.

Non si vede, però, la ragione per cui questa condizione debba essere abolita indiscriminatamente per tutti gli Enti e le Associazioni con finalità formative e sociali, tanto più che è previsto che "Le Regioni possono altresì stipulare convenzioni con imprese o loro consorzi per la realizzazione di corsi di formazione, aggiornamento, riqualificazione e riconversione, nel rispetto di quanto stabilito al numero 2) e 7) del comma precedente".

Sembra, però, che tale abolizione abbia radici più profonde. Si tende a stravolgere il quadro valoriale che sta alla base della legge 845/78.

Sotto il pretesto di applicare anche al sistema formativo regionale le leggi del

mercato per conseguire le qualità, si tende a trasformare gli Enti di FP in "imprese formative", i CFP in "agenzie formative" e i progetti formativi in un affare. Così, per concorrere su un piano di parità alla assegnazione di progetti si ricorre a forme di appalto; nella valutazione ex-post dei progetti si dà la preminenza a indicatori quantitativi ed economici. Volendo validare i diversi Enti di FP e certificarne il "peso" formativo, si è alla ricerca di quegli elementi comuni, che escludono il riferimento alle proposte formative specifiche. La tecnica della computerizzazione, applicata al sistema formativo regionale, così come viene ipotizzata, non fa certamente un buon servizio al sistema stesso.

Tagliando quel "senza fine di lucro" si verrebbero a svuotare di senso altri requisiti voluti dalla legge 845/78, quali il controllo sociale e l'applicazione del contratto nazionale di lavoro di categoria per il personale. Come del resto sta effettivamente capitando.

È proprio la strada giusta? Non pare, se si colgono le attuali tendenze.

Il CNEL, al fine di concorrere alla soluzione dei problemi che travagliano il nostro Paese, da tempo sostiene che la riforma istituzionale non può limitarsi agli organi di governo e parlamentari, ma deve riconoscere come l'associazionismo e il volontariato siano divenuti un canale fondamentale di partecipazione popolare, di cittadinanza attiva. Si tratta dell'insieme delle realtà non-profit, del cosiddetto "terzo settore", un mondo vasto e variegato, che va dall'associazionismo, al volontariato, alla cooperazione di solidarietà sociale.

In questa prospettiva si è svolta quest'anno anche l'iniziativa patrocinata dal CENSIS: "Un mese di Sociale: il rilancio dell'interpretazione". Esso, proponendosi una lettura approfondita delle attuali dinamiche di trasformazione che sta vivendo la società italiana, ha affrontato un tema generale di grande attualità ed interesse: "La dislocazione dei poteri, oggi", declinato in alcuni degli ambiti più rilevanti dell'odierna fenomenologia.

Riferendosi all'associazionismo, ne ha riscoperto il ruolo e il "potere".

Difatti, pur affermando la tendenza ad una società molecolare, che stenta a mettere insieme identità e interessi comuni e notando un certo calo nelle iscrizioni alle associazioni dal 35,7% al 28,4%, — motivato dal fatto che non si ha tempo, modo o intenzione di lasciarsi coinvolgere in imprese collettive — e un certo ridimensionamento nella pluriappartenenza associativa, il CENSIS rileva che le associazioni continuano a sviluppare un loro ruolo nel sistema sociale, svolgendo servizi specifici in risposta alle domande degli aderenti e funzioni di rappresentanza, sempre più larghe rispetto al mondo politico, per il fatto che si diffida sia dei grandi progetti sociali, sia dalle grandi opzioni politico-ideologiche che avevano dominato l'agire collettivo dei decenni precedenti. Ne consegue una loro azione per fare riconoscere anche politicamente la loro presenza e i loro servizi, sia rivendicando un loro spazio rispetto allo Stato ed al privato, sia rilevando il peso anche economico del privato sociale.

L'attuale Presidente nazionale delle ACLI, Franco Pasuello, richiama l'attenzione su questa realtà associativa, o terzo settore, o privato sociale — forse l'unica realtà veramente nuova emersa in questi anni, che non si identifica né con lo Stato, né con il mercato, pur avendo rapporti stretti con l'uno e l'altro

sistema, anche se ne è stata data una lettura riduttiva quasi di supplenza alle disfunzioni dello Stato e di delega. — E fa notare: "Il primo passo da compiere consiste nel distinguere tra pubblico e statale. Un società civile, ricca, complessa svolge una miriade di funzioni pubbliche, anche di enorme rilievo civile, che non sono statali. Anzi una società è tanto più matura, quanto è più in grado di organizzare e di esercitare funzioni pubbliche. Questo non annulla il ruolo dello Stato, lo cambia: lo Stato ha funzioni essenziali di coordinamento unitario, di verifica della qualità e dell'universalità delle prestazioni di cittadinanza. Se è importante distinguere tra pubblico e statale, è altrettanto importante distinguere tra pubblico e privato. Le logiche del privato non sono le stesse delle "imprese sociali". Il privato può anche avere ricadute di pubblico interesse. Ma esse non sono il suo fine. Il suo movente primo è l'interesse privato che sta alla base dell'iniziativa". Il privato sociale porta avanti iniziative, che pur avendo dell'utile, lo investe nelle finalità primarie che si propone.

Reca, perciò, non piccola meraviglia, constatare come di fronte ad una delle intuizioni più forti, che sottostanno alla legge quadro 845/78, qual'è la valorizzazione dell'associazionismo come espressione del sociale, si ritrovino concordi gli atteggiamenti sia della amministrazione e della burocrazia, sia di chi dovrebbe difendere tale scelta, sia di chi dovrebbe favorirla. Dietro la preoccupazione gestionale, si trascura il pluralismo pedagogico-culturale, che ne costituisce la condizione e le dà senso.

Il fatto di rivendicare il ruolo degli Enti di FP in base alla loro proposta formativa potrebbe assumere il tono della difesa di una loro posizione privilegiata legata alla storia della loro origine. In realtà la proposta formativa, pur rappresentando una continuità con le origini, rispecchia la prassi e la riflessione associativa dell'Ente, maturata nelle riunioni degli organi sociali dell'Ente, nei Corsi, convegni e seminari di studio, nelle ricerche e nelle sperimentazioni condotte in tutti questi anni: rappresenta un patrimonio culturale ed esperienziale, che ispira la vita, la metodologia formativa e gli interventi dell'Ente; è un riferimento autorevole per la dinamica sociale; è per così dire la carta d'identità dell'Ente.

È dal confronto tra le diverse proposte e metodologie formative che può venire un mutuo arricchimento, non certo dalla loro omologazione.

È dalla possibilità di scelta data ai soggetti in formazione ed alle famiglie, che consegue alle caratterizzazioni dei singoli Enti di FP ed al consenso che riescono ad avere sul territorio, viene valorizzato concretamente il pluralismo anche come servizio alla società.

In questo contesto non si riesce a capire come alcuni assessorati abbiano preteso di accettare, attraverso il proprio personale, i soggetti in formazione, assegnandoli poi burocraticamente ai diversi CFP, indipendentemente dalle scelte operate dagli stessi soggetti. È una forma di pubblicizzazione, che non va certo nella direzione di un'autentica democrazia. Non è certo burocratizzando il colloquio iniziale che dovrebbe instaurarsi tra giovane e Formatore che si fa un buon servizio all'orientamento del giovane stesso e tanto meno alle famiglie, che hanno bisogno di rapporti personalizzati. Tale prassi può tornare comoda sul piano burocratico per una distribuzione dei soggetti in formazione in ragione

delle strutture formative esistenti, ma non certamente in vista di una personalizzazione dell'iter formativo. È un'altra offesa al pluralismo.

Molto autorevolmente in un recente convegno si riconosceva da un Assessorato regionale l'importanza del rapporto tra la Regione e gli Enti di FP, rapporto "in cui gli Enti, pur mantenendo anche un ruolo di coordinamento gestionale, divengono degli interlocutori che aiutano a trovare le risposte, aiutano a costruire percorsi. Questo sembra il nocciolo della questione: la capacità di costruire insieme nuovi modelli, di progettare le risposte adeguate a risolvere i problemi nuovi posti da un sistema reso più flessibile".

Difatti, gli Enti gestori da sempre, pur svolgendo un ruolo di gestione, sono stati non soltanto gestori; hanno elaborato delle proposte formative, hanno accumulato esperienze e professionalità, che certamente devono essere messe in condizione di collaborare pienamente al cambiamento.

Rappresentando, inoltre, un elemento di continuità negli sviluppi macroscopici che hanno investito il sistema formativo regionale, possono rappresentare quegli anelli di saldatura tra le esperienze precedenti e quelle nuove, superando il pericolo dell'improvvisazione e delle soluzioni pasticciate.

Nuovi fermenti

La sfida formativa trova un suo riscontro in numerosi fatti, specie a livello europeo.

In seguito agli articoli 126 e 127 del trattato sull'Unione Europea che permettono alla Comunità di proporre azioni di cooperazione nel campo dell'istruzione e della formazione professionale, si assiste ad una fioritura e ad un moltiplicarsi di interventi comunitari al riguardo.

È di questi tempi la pubblicazione, a cura della Commissione Europea, del Libro bianco: "Crescita, Competitività, Occupazione — Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo". Esso intende alimentare la riflessione e aiutare a prendere decisioni — decentrate, nazionali e comunitarie — che permettano di gettare le base di uno sviluppo "sostenibile", di lunga durata, delle economie europee, mettendole in grado di far fronte alla concorrenza internazionale, creando al tempo stesso i milioni di posti di lavoro necessari. Assicurano tali possibilità "l'importanza del suo capitale non materiale ossia culturale (istruzione, qualifiche, attitudine alla innovazione, tradizioni industriali), la disponibilità di un cospicuo capitale finanziario e di istituzioni bancarie molto efficienti, la solidità del suo modello di società e i pregi della concertazione sociale".

La sfida di elaborare una nuova sintesi tra gli obiettivi che la società persegue (il lavoro come fattore di integrazione sociale, la parità di opportunità) e le esigenze dell'economia (la competitività e la creazione di posti di lavoro) ha possibilità di riuscita, purchè ognuno partecipi allo sforzo comune cercando di capire il nuovo mondo e adoperandosi personalmente.

Articolato in tre parti (A.B.C.), il Libro bianco nella Parte A tratta delle sfide

e delle vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Ricordato che al centro del problema stanno tre forme di disoccupazione — congiunturale, strutturale, e tecnologica — e sottolineato che può risolvere i problemi relativi solo un'economia sana, aperta, decentrata, più competitiva e solidale, individua le seguenti priorità dell'azione al servizio dell'occupazione:

- * puntare sull'istruzione e sulla formazione lungo l'arco della vita;
- * accrescere la flessibilità esterna e interna del mercato del lavoro;
- * ottenere di più dal decentramento e dall'iniziativa;
- * ridurre il costo relativo del lavoro poco qualificato;
- * rinnovare a fondo le politiche in materie di occupazione;
- * venire incontro alle nuove esigenze.

E parlando dell'istruzione e della informazione, sottolinea la necessità di rinnovare i sistemi educativi, sia in ordine ai contenuti dell'insegnamento, sia per il Know-how: "Per prepararsi alla società di domani non bastano conoscenze e capacità di metterle in pratica acquisite una volta per tutte. È indispensabile anche l'attitudine ad apprendere, a comunicare, a lavorare in gruppo, a valutare la propria situazione. I mestieri di domani richiederanno attitudine a formulare una diagnosi e a presentare proposte di miglioramento a tutti i livelli, autonomia, indipendenza di giudizio e capacità analitica conferita dal sapere". E così, mentre il documento ha di mira soprattutto la istruzione e la formazione continua, — definendolo come un vero diritto, alla cui soddisfazione devono concorrere le risorse pubbliche e private — traccia le linee per rinnovare profondamente la formazione iniziale a tutti i livelli e conclude affermando la necessità che "in ciascun Paese ci si dovrebbe avviare verso un perfezionamento professionale accessibile a tutti".

E parlando dell'"Asse di sviluppo I°" riguardante le reti di informazione, insiste perché venga sviluppata la formazione nel settore delle nuove tecnologie, sia favorendo l'acquisizione delle conoscenze di base necessarie per farne uso e per sfruttarne l'alto potenziale, sia generalizzandone il ricorso nell'insegnamento e nella formazione, sia adeguando la formazione di ingegneri e ricercatori.

Non meno importante ai nostri effetti è la pubblicazione nel 1993, a cura della Commissione delle Comunità Europee, del Libro Verde: "Politica sociale europea — Opzioni per l'Unione" con lo scopo "di convogliare idee per l'elaborazione della prossima fase della politica sociale a livello europeo" in modo che "il progresso economico e quello sociale procedano di pari passo".

Dopo aver ricordato le conquiste della dimensione sociale comunitaria in questi anni — fra le quali emerge la Carta dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori — si prendono in esame le sfide sociali che si pongono attualmente all'Europa e le possibili risposte ad esse da parte della Unione Europea. Fra queste viene messo in rilievo anche l'intervento comunitario attraverso il FSE, — esso amministra tra l'80% e il 90% del bilancio sociale dell'Unione — pur chiarendo che esso è solo "un contributo aggiuntivo agli sforzi degli Stati membri per affrontare l'intera gamma dei problemi relativi alle risorse umane e al mercato del lavoro".

Al fine di renderlo idoneo a rispondere a tali esigenze in modo più efficace e flessibile, ne è stato rivisto recentemente il regolamento con la preoccupazione di "iniziare a privilegiare la prevenzione rispetto alla cura, nell'ambito del mercato del lavoro, e l'integrazione nel mercato del lavoro rispetto al mantenimento del reddito, nel campo della protezione sociale". In particolare, l'attività del FSE nell'ambito dell'obiettivo 3 è stata estesa a fornire un sostegno a coloro che sono esposti alla disoccupazione di lunga durata e all'esclusione del mercato del lavoro; è stato introdotto un nuovo obiettivo, il 4, al fine di agevolare l'adeguamento dei lavoratori ai mutamenti in atto nell'industria e nei sistemi di produzione; e gli obiettivi 1, 2, 5b sono stati estesi anche ad altri servizi. In ordine al rafforzamento dei sistemi di formazione iniziale e di ricerca scientifica e tecnologica (RST) si afferma: "È essenziale conferire una rilevanza particolare alla formazione iniziale e all'istruzione, data la loro funzione preventiva e la loro importanza nel medio e lungo periodo per la determinazione di un sistema coerente di istruzione e formazione permanente. Occorre ricercare modalità di ampliamento dell'accesso alla istruzione e alla formazione iniziale, per ridurre al minimo il numero di coloro che terminano la scuola senza possedere alcuna qualifica e degli insuccessi e abbandoni scolastici, per migliorare la qualità della formazione iniziale e dell'istruzione, inclusa quella superiore, e per promuovere una maggiore mobilità nell'ambito europeo". Non meno interessanti sono le indicazioni per un approccio sistematico alla formazione permanente e per l'accesso alla qualità.

Conclude il capitoletto riguardo al FSE una notazione significativa, anche per la piena valorizzazione degli Enti di FP: "La piena partecipazione delle ONG, degli organi comunitari, degli enti locali, delle Parti Sociali ed economiche e del settore sia privato che pubblico risulterà determinante per consentire un'efficace azione del FSE".

Anche nelle conclusioni generali del Libro verde si riafferma che la mobilitazione dei vari soggetti interessati in uno sforzo concertato rappresenta spesso l'unico modo per compiere un passo in avanti, specie in materia di istruzione e formazione.

Sarebbe oltremodo limitato il discorso sugli interventi comunitari, se non si accennasse anche alle numerose iniziative comunitarie basate sui seguenti temi:

- * cooperazione e reti transfrontaliere, transnazionali;*
- * sviluppo rurale;*
- * Regioni ultraperiferiche;*
- * occupazione e sviluppo delle risorse umane;*
- * gestione delle trasformazioni industriali.*

Riguardo all'istruzione va ricordato un altro intervento della Commissione delle Comunità Europee col documento sulla dimensione europea dell'istruzione. Al n° 4 se ne dà la collocazione: "L'organizzazione e il contenuto degli studi sono di competenza degli Stati membri, ai quali spetta prendere i provvedimenti atti a favorire lo sviluppo di un'istruzione di qualità. Pertanto il presente

Libro Verde invita l'insieme degli attori del mondo scolastico a riflettere sui mezzi atti a favorire tale sviluppo, chiedendo loro nello stesso tempo di individuare gli orientamenti che potrebbero guidare un'azione complementare e sussidiaria della Comunità in materia di istruzione". Al fine di favorire un miglior inserimento dell'individuo nella società e una sua maggior responsabilizzazione come cittadino europeo, l'istruzione deve proporsi, in particolare, il miglioramento delle conoscenze linguistiche, la reciproca conoscenza dei metodi e delle culture degli altri Stati membri e la capacità di lavorare con altre nazionalità o in un altro contesto.

A partire dalle finalità generiche della scuola (realizzare pari opportunità per tutti; inculcare nei giovani il senso della responsabilità in un società solidale; sviluppare una capacità di autonomia, di giudizio, di senso critico e di capacità innovativa; offrire ai giovani la possibilità di realizzare pienamente tutte le loro potenzialità nella vita attiva e nell'evoluzione personale, in particolare sviluppando il desiderio di apprendere nell'arco di tutta la vita; dare ai giovani una formazione, una qualificazione, che faciliti il loro inserimento nella vita attiva e che permetta loro di adeguarsi, nelle migliori condizioni, ai cambiamenti tecnologici) si specificano gli obiettivi di un'azione comunitaria in materia di istruzione: promuovere una cittadinanza europea, basata su valori comuni di solidarietà, democrazia, parità di opportunità e reciproco rispetto; migliorare la qualità dell'istruzione; facilitare l'inserimento sociale e professionale dei giovani. Successivamente si individuano le strategie e gli strumenti per tale azione.

A dar concretezza agli intenti della Unione Europea e coordinandone maggiormente l'azione, sono stati varati due nuovi programmi di azione comunitaria, l'uno per l'istruzione "Socrates" e l'altro per la formazione professionale "Leonardo da Vinci", che dovrebbero entrare in vigore a gennaio '95. Il programma d'azione comunitaria "Socrates" si basa sulle esperienze acquisite nella realizzazione dei programmi comunitari "Erasmus" e "Lingua" e si propone la cooperazione tra istituti scolastici di ogni livello per concretizzare la dimensione europea dell'istruzione, al fine di sviluppare la cittadinanza europea. Si compone di tre capitoli: 1° l'insegnamento superiore; 2° l'insegnamento scolastico; 3° azioni trasversali di promozione delle competenze linguistiche, dell'apprendimento e dell'istruzione aperti e a distanza, dell'informazione e degli scambi di esperienze.

Il programma d'azione comunitaria "Leonardo da Vinci", come le altre iniziative comunitarie del settore, si propone "il pieno sviluppo dei cittadini europei per stimolare lo spirito di iniziativa e di creatività e consentire loro di partecipare attivamente e appieno alla dimensione sociale e alla costruzione europea con la creazione progressiva di uno spazio europeo aperto di istruzione e di formazione".

La relazione che lo accompagna "dopo aver preso considerazione i risultati e le realizzazioni dell'azione comunitaria in questi anni attraverso i programmi comunitari "Petra", "Force", "Iris" "Eurotecnet" e "Comett", illustra il nuovo contesto conseguente all'approvazione del trattato dell'Unione Europea, e presenta il nuovo programma di azione, individuandone gli obiettivi (contribuire

a una maggiore efficacia e qualità dei sistemi; promuovere la qualità nei metodi e nei prodotti; sostenere le innovazioni in materia di formazione professionale; promuovere e diffondere, mediante la formazione, le innovazioni tecnologiche; sviluppare la dimensione europea nella formazione a tutti i livelli; favorire la mobilità intellettuale delle competenze, in particolare grazie alla formazione a distanza) e articolandola in due parti:

- 1^a parte: un quadro comune di obiettivi inteso a promuovere lo sviluppo coerente della formazione professionale nella Comunità;
- 2^a parte: un insieme di misure comunitarie destinate ad appoggiare e integrare le azioni intraprese dagli e negli Stati membri.

La 2^a parte, a sua volta, è articolata in tre sezioni:

- 1^a sezione: misure intese a sostenere la qualità dei sistemi, dei dispositivi e delle politiche degli Stati membri;
- 2^a sezione: misure intese a sostenere la capacità innovativa delle azioni sul mercato della formazione;
- 3^a sezione: rete e provvedimenti concomitanti — Incentivazione della dimensione europea.

Anche da questi cenni sommari non si può non convenire con la Commissione che il nuovo programma, oltre che semplificare la molteplicità delle azioni attuali, assicura di più la trasparenza, focalizza maggiormente l'azione della Comunità, ne migliora l'impatto a livello di Stati membri e favorisce il raggiungimento degli obiettivi comuni.

In questo numero

L'EDITORIALE richiama l'attenzione del lettore sulla necessità di mettere al centro del rinnovamento la sfida formativa, anche in base alle indicazioni ed alle iniziative della Unione Europea.

Difatti, la Commissione delle Comunità Europee sta concretizzando l'azione comunitaria al fine di dare attuazione agli articoli 126 e 127 del Trattato dell'Unione Europea. A tale sfida possono portare un contributo qualificato gli Enti di Formazione Professionale sia per la proposta formativa, che li caratterizza, sia per la posizione loro assicurata dalla legge 845/1978 a integrazione delle Parti Sociali, sia per la loro esperienza maturata in tanti anni di riflessioni e di sperimentazioni.

Aprire la serie degli STUDI un corposo intervento di Guglielmo Malizia dell'UPS sull'annoso problema della possibilità che anche la Formazione Professionale venga usata come canale per soddisfare l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, di cui si sente estrema urgenza. Rifacendosi alla domanda sociale, documentata attraverso numerose e approfondite ricerche, ed al cammino innovativo fatto dalla Formazione Professionale, prende in esame le soluzioni legislative proposte ultimamente, in particolare quella del

"Mezzapesa" del 30/01/192 e quella del "Manzini" del 22/09/1992, ne rileva gli elementi positivi, quelli negativi e soprattutto l'emarginazione strisciante della FP. Rifacendosi alla comparazione con le soluzioni assunte da altri Paesi dell'Unione Europea, e, prendendo motivo dalle controproposte fatte dalla CONFAP ai DDL Mezzapesa e Manzini, conclude con una proposta articolata. Lo studio può rappresentare una buona base per riprendere lo riflessioni e le trattative su questo problema, nel desiderio di dare finalmente una risposta concreta ai tanti giovani, che non vedono soddisfatte le loro esigenze in un canale esclusivamente scolastico.

Matteo Vita con l'articolo "Contesti formativi a confronto" avvia una riflessione sulle crescenti difficoltà dei sistemi formativi — scuola e formazione professionale (iniziale e continua) e aziende — a rapportarsi con l'evoluzione dei ruoli delle attività professionali, specie nel mondo produttivo. Sono riflessioni nate dalla lunga consuetudine con i problemi formativi.

Ci introduce all'esame di alcune teorie innovative riguardo alla progettazione in ordine alla ricerca in educazione e nelle scienze della formazione. Claudia Montedoro dell'ISFOL. È un problema di grande spessore nel sistema formativo, anche perchè si stanno moltiplicando le esperienze per la formazione di docenti di FP, coordinatori delle attività di progettazione.

Giorgio Bocca, ricercatore dell'Università Cattolica di Brescia, mette le basi ad una riflessione sistematica sui contenuti, metodi e modello culturale della Cultura Generale nella Formazione Professionale. È un'area che per vari fattori corre il pericolo di essere sacrificata nella ricerca efficientistica dei risultati tecnico-operativi. È, però, l'area che evidenzia i valori fondanti della formazione professionale e, come tale, dà ad essa pari dignità rispetto ad altri canali formativi.

Il Direttore del Cospes Umberto Fontana, in base alle diverse ricerche sociologiche di Guglielmo Malizia sulla popolazione che frequenta i CFP ed alla sua esperienza diretta di psicologo che segue i giovani del CFP di Verona - S. Zeno, illustra agli Operatori di FP la necessità e le modalità di interventi formativi differenziati per rimotivare e recuperare le energie degli allievi del CFP. Essi sono generalmente ragazzi "normali" quanto alla crescita e all'inserimento nella loro fascia di età, ma "difficili" quanto alla dimensione dell'apprendimento, anche per le esperienze scolastiche non gratificanti.

Il Vicesegretario Generale dell'Unioncamere Alberto Valentini presenta le azioni delle Camere di Commercio per la promozione della formazione professionale, svolte nel triennio 1990-92, caratterizzate per il fatto che si riferiscono a molteplici categorie di lavoratori autonomi (imprenditori, esercenti di attività commerciali, agenti e rappresentanti ecc...) e rispondono dell'efficacia ed efficienza dei servizi formativi direttamente alle imprese. In particolare illustra il Progetto "Ponte" e il Progetto "Formazione Impresa". Conclude con il ripetere la disponibilità delle Camere di Commercio a farsi tramite delle esigenze delle imprese, di mettere a disposizione i risultati delle proprie sperimentazioni e di partecipare a luoghi istituzionali di concertazione.

In VITA CNOS Antonio Savone presenta "Informa Giovani / (CIG) Centro

di informazione, documentazione e promozione Giovani" di Ortona (CH), nato nel 1992 dalla collaborazione tra il Comune e la Casa del Giovane "S. Giovanni Bosco" e riconosciuto dal Ministero dell'Interno. Esso fa parte del CNSIG (Coordinamento Nazionale Sistema Informativo Giovanile) ed è il referente del Ministero stesso per la Regione Abruzzo. Consistente il numero delle richieste di informazioni da parte dei giovani; buono il rapporto con le istituzioni; e molto articolato il quadro delle proposte che ogni anno vengono realizzate a servizio dei giovani, delle istituzioni formative e delle aziende.

Vittorio Pieroni, ricercatore dell'UPS, relaziona intorno ad una ricerca-sperimentazione, portata avanti in questi tempi dal CNOS/FAP, dal CIOFS/FP e dalle ONG VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo) e VIDES (Volontariato Internazionale Donne per l'Educazione e lo Sviluppo) per l'educazione allo sviluppo di giovani dei CFP.

Chiudono il numero le **SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE** a cura di Guglielmo Malizia dell'UPS.

GUGLIELMO
MALIZIA

Formazione Professionale e obbligo di istruzione Nuove ipotesi per una proposta articolata

L'intervento è articolato in cinque parti: la prima tenta di delineare la complessa e composita domanda sociale, sia attuale sia potenziale, di Formazione Professionale Regionale (=FP), di identificare cioè le categorie che fruiscono o potrebbero fruire della FP, allo scopo di porre l'innalzamento dell'obbligo in rapporto con i bisogni dei destinatari e di dare alla relativa problematica un quadro ampio di riferimento; la seconda tratteggia a grandi linee l'evoluzione recente della FP, mettendo in risalto i progressi compiuti sul piano culturale e formativo; la terza sezione cerca di redigere un bilancio delle più recenti vicende legislative perché è sempre opportuno valorizzare l'esperienza, anche quando è negativa; la quarta si muove in una prospettiva comparativa e richiama brevemente gli orientamenti sul tema riscontrabili nei Paesi dell'Unione Europea; la quinta presenta un ventaglio di proposte circa l'innalzamento dell'obbligo, alcune note, altre nuove, evidenziando di ciascuna gli aspetti positivi e i limiti¹.

¹ Si fa presente che l'articolo è stato pubblicato precedentemente dal "Quadrante".

1. La domanda sociale di FP

Incomincio con indicare soprattutto i contenuti di tale domanda. I principali continuano ad essere quelli della domanda di FP di base o di primo livello. Gli utenti provengono da tre gruppi di giovani; i drop-out della scuola dell'obbligo, soprattutto della media, di cui si iscrive alla FP il 2-3% di una leva di alunni della media; i licenziati della media che accedono alla FP nella misura del 5-6% di ciascuna leva di licenziati della media; i drop-out della scuola secondaria superiore (=SSS) che passano alla FP in proporzione del 6-7% degli studenti del 1° anno della SSS (Tamborlini, 1993). Pertanto, una leva di iscritti al 1° anno della FP di base è composta da 85/90.000 allievi e comprende: drop-out della media per il 14%; licenziati di scuola media per il 42% e drop-out della SSS per il 44%. In questa ultima area dei drop-out delle SSS si manifesta una certa inadeguatezza della FP, perché dei giovani che interrompono gli studi prima del completamento della SSS solo poco più del 30% sceglie un percorso professionalizzante.

È anche opportuno ricordare i percorsi di una leva in uscita dalla scuola dell'obbligo. Il 5% raggiunge la FP di base nella fascia di età 14/16, il 65% prosegue nella SSS, un 15% si dirige verso il mondo del lavoro e un altro 15% abbandona la SSS. In sostanza nel gruppo di età 14/16 si riscontra una minoranza consistente (il 30-35% di ciascuna leva) che sembra esprimere una domanda formativa diversa rispetto all'offerta della scuola e che richiede pertanto una risposta specifica nel momento dell'elevazione dell'obbligo.

Quanto alla FP di secondo livello, gli utenti raggiungevano nel 1992 i 60.000 giovani. I relativi corsi ricevono il 4-5% dei qualificati degli Istituti Professionali e il 14-15% dei diplomati degli altri tipi di SSS.

Un'altra area della domanda di FP è costituita dai *percorsi formazione-lavoro* (=F/L). In questo caso la revisione dei contratti di F/L, da tutti auspicata, dovrà far assurgere la dimensione formativa a componente essenziale di tale istituto. In proposito un'ipotesi ISFOL prevede l'introduzione di due periodi di formazione, uno di base che precede il lavoro e uno riguardante il settore di impiego che dovrà accompagnare lo svolgimento del lavoro. Nel caso di giovani che siano muniti del solo titolo dell'obbligo dovrà essere richiesta, come prerequisito alla conclusione del contratto di F/L, la frequenza di un corso di FP breve, di tipo polivalente e di natura orientativa.

I *percorsi post-qualifica e post-diploma* rappresentano un ambito soggetto al rischio di uno scontro fra il sistema scolastico e di FP. Un parametro per definire le rispettive competenze può essere quello della connessione, diretta o meno, al mondo produttivo della formazione impartita, per cui sarebbe compito della FP la formazione di abilità immediatamente spendibili sul lavoro.

La *formazione continua* comprende percorsi di riqualificazione, riconversione e mobilità. Essa va immaginata in stretta connessione con gli altri percorsi. Inoltre, presuppone una contrattazione tra le Parti Sociali richiede la presenza di incentivazioni ed esige la definizione della qualità dell'offerta.

La descrizione che fin qui è stata compiuta ha messo in risalto principal-

mente i contenuti della domanda sociale di FP; ora si vorrebbe porre l'accento sulle *categorie* di persone che richiedono, soggettivamente od oggettivamente, interventi specifici di FP (Tamborlini, 1991). Anzitutto si tratta dei *giovani* che domandano una formazione professionale di base nelle qualifiche inferiori, o della richiesta di FP successiva al diploma di SSS. In secondo luogo vanno ricordati i giovani in difficoltà, che non hanno terminato l'istruzione dell'obbligo, o che sono dei drop-out della SSS, o che hanno adempiuto l'obbligo ma incontrano gravi problemi nel reperimento di un lavoro o nella prosecuzione degli studi, per i quali bisognerebbe elaborare specifici progetti di FP e prevedere iniziative particolari di orientamento scolastico e professionale. In terzo luogo vanno menzionati giovani e meno giovani che svolgono lavori precari, perché operano in attività molto dequalificate; di solito sono stati assunti con contratti di apprendistato o di F/L e si trovano in una situazione di professionalità bloccata. Questo gruppo richiederebbe una maggiore flessibilità nelle strutture della FP. Un'altra categoria di giovani, potenziali utenti della FP, è composta da occupati con modesto livello di scolarità che desiderano elevare la loro formazione.

Tra i gruppi di *adulti interessati alla FP* possono essere ricordate le donne che ritornano sul mercato del lavoro dopo una fase di lavoro domestico in casa, o di lavoro informale; in questo caso bisognerebbe offrire possibilità di recupero con speciale riferimento alla formazione di base. Una categoria particolarmente significativa è composta da persone mature, esposte al rischio di essere emarginate dal mondo del lavoro a causa di una scolarizzazione modesta, di una preparazione di base superata e di scarse capacità di adattamento al cambio. Una domanda crescente è ipotizzabile da parte degli immigrati con problemi di lavoro che hanno bisogno di conoscenze di base della lingua italiana e di una formazione professionale collegata con un lavoro. In aggiunta vanno ricordati i soggetti con "handicap" o in situazioni particolari (in carcere, lungodegenti in ospedale, in servizio di leva).

In sostanza negli ultimi dieci anni la FP si è trasformata in modo tale da anticipare un sistema di *formazione continua*, rivolto non più esclusivamente a un'utenza giovane, ma aperto a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro (Tamborlini, 1992). Tuttavia, la capacità della FP di attirare questa domanda potenziale non è molto forte anche per ragioni indipendenti dalla sua offerta (soprattutto nel caso dell'apprendistato e dei contratti F/L); infatti, gli iscritti attuali alla FP sono circa 90.000 e gli utenti potenziali sono stati stimati in almeno 1.300.000 (ISFOL 1992; CENSIS, 1990).

A questo punto sembra opportuno esaminare più nel dettaglio la *domanda sociale di FP di base* o di primo livello che rimane ancora la più rilevante e la cui offerta richiede una significativa riqualificazione (ENAI/ACLI, 1993). Il suo ruolo consiste nel fornire un percorso di formazione alternativo rispetto sia alla SSS sia all'inserimento nel mondo del lavoro senza una qualificazione di base. Essa viene incontro a quella porzione consistente del mondo giovanile (il 30-35% del gruppo di età 14-16 anni) che non riesce ad

adattarsi al modello scolasticistico e si orienta verso formule più focalizzate sul sapere pratico, su acquisizioni utili per la vita e su una didattica della realtà. Tra l'altro si tratta delle aree dell'insuccesso scolastico e del disagio giovanile e sono queste che richiedono il mantenimento e la riqualificazione della FP di I° livello oltre, naturalmente, alla domanda della formazione professionale di base nelle qualifiche inferiori.

Come si sa, *l'insuccesso scolastico* ha raggiunto nel biennio della SSS una percentuale altissima. Il tasso di dispersione (ripetenze e abbandoni insieme) ammonta al 45.5% nel periodo 1985/86-1986/87 ed è più elevato negli Istituti Professionali e Tecnici (rispettivamente 62.3% e 49%) che non nei Licei Scientifici (24.9%) e nei Classici (22.7%); i valori sono anche più alti tra i maschi (54.2%) in paragone alle femmine (38.1%). L'insuccesso è collegato alle condizioni, socio-economiche e culturali della famiglia: in altre parole la scuola stenta ad incidere con efficacia sulle diseguaglianze di opportunità formative, anzi sembra piuttosto riprodurre la stratificazione esistente.

Quanto al *disagio giovanile*, esso può essere definito come rischio di emarginazione e di disorientamento. Più nel concreto, esso comprende le seguenti situazioni: giovani che abbandonano la scuola dell'obbligo; giovani in una condizione di continua precarietà lavorativa; giovani di cui si occupano i servizi sociali, soprattutto quelli raggiunti da provvedimento giudiziari per reato; giovani immigrati extracomunitari che sperimentano gravi difficoltà di integrazione sociale e lavorativa; drop-out della SSS che vivono in una situazione di instabilità e di precarietà; giovani in condizione di crisi di identità o di identità debole che implica anomia, perdita di rilevanza delle relazioni familiari e sociali, incapacità progettuale.

Il disagio giovanile comporta dispersione di risorse personali, *depotenziamento della qualità della vita*: sul piano esistenziale si tratta della caduta delle grandi visioni ideali, capaci di appassionare alla vita; a livello sociale emerge la probleaticità di disegnare percorsi di vita forti. In altre parole, il giovane a rischio sperimenta un periodo di disincanto per il divario tra i valori che qualificano gli ambiti vitali e quelli che caratterizzano gli ambiti sistemici. Egli, inoltre, viene a trovarsi in una situazione di confusione e di disorientamento a causa della babele dei linguaggi e delle informazioni e si dimostra incapace di elaborare un proprio progetto di vita perché a fronte della crescita della libertà riscontra in sé carenza di risorse e di disposizioni interiori. Spesso, poi, la spinta alla autorealizzazione si traduce in una soggettività tendenzialmente narcisista.

2. La FP: dall'addestramento alla formazione continua

Le attività *corsiuali* sono passate da 19.741 del 1988-89 a 22.241 del 1991-92, vale a dire che vi è stato un aumento del 12.6% (Ghergo e Ruberto, 1991; ISFOL 1992). La distribuzione dei corsi per settore di attività economica

registra nell'anno 1991-92 la prevalenza del terziario con il 59.2% su quello dell'industria e dell'artigianato (28.5%).

Nel 1991-92 gli allievi previsti nei corsi di FP programmati dalle Regioni erano 390.285 (+ 5.6% rispetto al 1988-89); di essi 57 su 100 si concentravano nelle Regioni settentrionali, 14 in quelle centrali e 29 nelle meridionali. Diminuisce negli ultimi anni l'incidenza dei corsi di I° livello (con il 46.1% degli allievi nel 1988-89 e il 38.5% nel 1991-92) e aumenta quella di corsi professionalizzanti per i diplomati (II° livello), gli adulti, la forza lavoro in riconversione. L'aumento più significativo è quello dei *corsi di II° livello* che nell'anno 1991-92 raccolgono ormai 60.572 allievi pari al 15.5% del totale (13.4% nel 1988-89). I corsi riguardavano nell'81.3% dei casi un'attività terziaria (e all'interno del terziario nel 36.3% l'informatica), a dimostrazione dell'orientamento degli allievi verso le nuove tecnologie produttive.

I dati citati stanno a dimostrare un primo grande risultato positivo raggiunto dalla FP. Come si è già ricordato sopra, durante gli anni '80 la FP è riuscita ad avviare, anche se allo stato nascente, un *sistema di formazione continua*, aperto a varie categorie di utenti dai giovani agli adulti in diverse condizioni di studio e di occupazione (Tamborlini, 1992).

Passando da un bilancio quantitativo ad uno qualitativo, non si può non riconoscere che negli ultimi dieci anni la FP ha conseguito *notevoli traguardi*: una definizione più adeguata, una corrispondenza più stretta con il sistema produttivo, un'accettazione crescente della sua rilevanza strategica e il riconoscimento più ampio della sua autonomia (Margitta, 1991; Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale, 1992; Ruberto, 1992).

Tuttavia, la FP, pur essendosi resa conto sufficientemente dell'evoluzione in atto nella realtà formativa, *stenta* a tradurla nel proprio sistema in strategie efficaci e generalmente accettate. Inoltre, sebbene si siano realizzate sperimentazioni valide, i risultati tardano a ricadere sulle strutture non solo a causa della rigidità degli ordinamenti, ma anche degli operatori contrari all'innovazione. I CFP dimostrano sufficiente dinamismo, ma trovano un freno nella propria origine come strutture di serie B. È stata anche rimproverata alla FP una focalizzazione squilibrata sulla domanda formativa rispetto all'offerta che non viene sempre adeguatamente curata.

Nonostante ciò, il carattere *strategico* della FP è riconosciuto da una porzione importante di ricercatori e di operatori che la considerano una variabile determinante della crescita socio-economica. La FP è il sottosistema formativo che nel nostro Paese si qualifica per la più grande concretezza in quanto opera nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interviene nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presenta un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno/ anche se non sempre nella misura voluta. In sostanza le strutture della FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori.

Un'indagine del 1990 su quattro campioni nazionali stratificati di allievi della FP di I° livello, di studenti del Biennio, di operatori della FP di I° livello e di docenti del Biennio ha dimostrato in maniera eloquente *l'efficacia formativa* della FP di base (Malizia, Chistolini e Pieroni, 1990). Infatti, la FP riesce in generale a *confermare* le motivazioni degli utenti che l'hanno scelta intenzionalmente e svolge un buon lavoro di prevenzione e di recupero degli abbandoni nel senso che la motivazione della maggior parte passa da una scelta per incidente di percorso a una intenzionale. È vero che già fin dall'inizio la scelta della maggioranza sembra cosciente e mirata; tuttavia, la permanenza nel CFP conferma tale intenzionalità nella gran parte degli allievi, come risulta dal generale apprezzamento che essi esprimono riguardo alla formazione che ricevono e dalla soddisfazione che dimostrano nei confronti del proprio CFP.

Inoltre, la FP riesce a fornire una *professionalità terminale* nella maggior parte dei casi. Infatti, gli allievi della FP giudicano sufficiente/buona tutta la preparazione impartita nei CFP, ma in particolare lo sviluppo delle abilità pratiche e la preparazione a saper fare il proprio lavoro da solo. Analoga valutazione viene data dagli operatori della FP che comprendono nel giudizio positivo una vasta gamma di aspetti: la preparazione fornita nell'area tecnico-operativa, lo sviluppo delle abilità operative, la preparazione a saper fare il proprio lavoro con altri e a saper valorizzare le proprie capacità, la formazione in vista del reperimento di un lavoro, all'autonomia operativa e all'assunzione di responsabilità nel lavoro.

La FP di I° livello risulta capace di rimotivare e preparare un certo numero di utenti al *rientro nella scuola* che, però, costituiscono ancora una percentuale molto minoritaria. L'8,5% degli allievi inchiestati, una volta ottenuta la qualifica, pensano di iscriversi alla SSS, ma più di un terzo è perplesso se proseguire gli studi o trovare subito un lavoro.

La FP riesce anche a trasfondere *l'esigenza dell'alternanza* per tutta la vita, dato che dovendo scegliere un lavoro, un quarto degli allievi attribuirebbe il primo posto alla caratteristica dell'essere alternato con momenti di formazione e il 40 collocherebbe la stessa qualità al secondo.

È vero che la domanda di FP che proviene dall'abbandono è anche per una porzione consistente domanda da *incidente di percorso*. Tuttavia, la FP riesce in buona parte a operare un recupero, nel senso di rimotivare i giovani alla validità dello studio in funzione del lavoro e quindi del proprio inserimento professionale.

In risposta alle esigenze interne ed esterne alla FP elencate sopra il Rapporto ISFOL presentava già alla metà degli anni '80 alcune ipotesi per un *nuovo modello* di Formatore: diversificazione delle figure professionali all'interno del CFP; possibilità di ingressi laterali di quadri aziendali e di esperti nei FP a tutti i livelli; flessibilità nell'impiego del personale; distribuzione dell'orario per obiettivi e per progetti; un sistema premiante e flessibile simile a quello vigente nelle aziende private; la figura professionale di direttore "manager", non solo preside, ma anche imprenditore. In neppure

un decennio la FP è riuscita a compiere un lungo cammino nell'adeguamento delle figure professionali dei proprio formatori, i cui risultati hanno già registrato una prima traduzione operativa nei CCNL e, soprattutto, in una fioritura di innovazioni che ora sono in corso di attenta valutazione in vista del passaggio a regime (Malizia et alii, 1993; Nicoli, 1993).

3. L'emarginazione strisciante della FP negli ultimi DDL

Benché, come si è cercato di mostrare sopra, la FP sia andata assumendo negli ultimi anni una consistenza culturale e formativa più adeguata alle esigenze della società complessa nella quale viviamo e una configurazione più rispondente alle caratteristiche della nuova cultura organizzativa delle istituzioni formative, tuttavia questi importanti sviluppi non hanno trovato un riconoscimento sufficiente nei ddl sull'innalzamento dell'obbligo e la riforma della SSS che hanno ottenuto recentemente una parziale approvazione nel Parlamento; anzi la normativa rilevante ha implicato una emarginazione strisciante della FP. Infatti, i ddl non sembrano tener conto del fatto che la FP è divenuta parte legittima e non sussidiaria del sistema italiano di istruzione in quanto è sostenuta da una domanda sociale ampia e ha raggiunto un livello di maturità convincente; inoltre, non paiono rispettare in maniera soddisfacente la specificità dei suoi processi formativi.

I ddl presentano un terzo grave limite, di *confondere* cioè le finalità e le problematiche dell'elevazione dell'obbligo con quelle della riforma della SSS. "Con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, la società italiana si impegna sostanzialmente ad assicurare un nuovo spazio istituzionale, nel proprio sistema formativo, perché tutti i cittadini possano trovare reali opportunità di potenziamento della propria formazione culturale, di orientamento e di crescita professionale, di facilitazioni all'inserimento nella vita attiva e nel mondo del lavoro e di maturazione sociale e politica, al fine di contribuire allo sviluppo integrale della persona e al progresso spirituale o materiale della società. (...) Con la riforma della Scuola Secondaria Superiore, la società italiana intende conseguire finalità che solo in parte coincidono con quelle connesse dell'elevazione dell'obbligo di istruzione, quali l'adeguamento del proprio impianto alle mutate esigenze culturali e sociali attuali, finalità per altro già ampiamente anticipate con le sperimentazioni contemplate anche dal DPR 419/74. A motivazione di tale riforma stanno, principalmente, le istanze di innovazione degli assetti curricolari, degli statuti epistemologici di molte discipline e segnatamente il confronto con altre agenzie di comunicazione, nonché le esigenze emergenti di autonomia scolastica" (*Innalzamento dell'istruzione obbligatoria...*, 1993, p. 22).

Passando poi a un esame più particolareggiato dei testi in questione, faccio presente che mi riferisco al ddl "Mezzapesa", approvato il 30.1.1992 dalla Commissione Istruzione del Senato in una formulazione notevolmente emendata, e al ddl votato dal Senato il 22.9.1993.

3.1. Il DDL "Mezzapesa" del 30.1.1992

Il testo "Mezzapesa" modificato costituiva un passo in avanti rispetto alla primitiva proposta, in quanto riconosceva la FP come canale per l'assolvimento in una condizione di eguaglianza con il biennio della SSS e i progetti di orientamento e di nuove opportunità, anche se la FP veniva a trovarsi nell'obbligo in una situazione quasi sperimentale poiché il mantenimento della sua presenza era subordinato a una verifica dopo sei anni². Nonostante tale progresso, la proposta finiva per snaturare la fisionomia della FP perché richiedeva che i piani di studio dei corsi regionali per l'assolvimento dell'obbligo dovessero comprendere i programmi degli insegnamenti comuni dei primi due anni della SSS, che l'organizzazione dell'attività didattica si conformasse ai principi secondo cui si esplica l'attività didattica nella SSS statale e che gli insegnamenti comuni andavano affidati a personale docente statale e la direzione del CFP a personale docente in possesso dei requisiti culturali e professionali richiesti ai docenti laureati della SSS statale.

In sintesi, il ddl "Mezzapesa" emendato riproponeva la vecchia tesi del ruolo egemonico della scuola e per di più della scuola statale, ignorava la natura specifica dei processi formativi della FP che partono dalla concretezza dell'esperienza di lavoro per raggiungere poi l'astrazione teorica e non teneva conto delle esigenze dei suoi destinatari specifici, cioè di quella fascia di giovani che sono orientati ad accedere al mondo del lavoro subito dopo il completamento dell'obbligo.

3.2. Il DDL "Manzini" del 22.9.1993

Il secondo ddl è costituito dalla legge quadro per il riordino dell'istruzione secondaria superiore e per il prolungamento dell'obbligo scolastico che è stata approvata dal Senato il 22 settembre scorso (Malizia, 1993)³. Per una valutazione equilibrata richiamo, anzitutto, i *principi di base* della legge. Alcuni appartengono alla storia del lungo iter della riforma: elevazione dell'obbligo a complessivi dieci anni; formazione culturale e professionale di base che favorisca sia il proseguimento degli studi, sia l'inserimento nel mondo del lavoro (ma la formazione professionale appare più "deprofessionalizzata" che mai); struttura articolata; durata quinquennale per i cicli lunghi; biennio di orientamento e triennio di specializzazione; articolazione orizzontale in insegnamenti generali, quelli di indirizzo e le aree complementari.

Degli elementi nuovi alcuni sono, anche se con qualche riserva, *positivi* come: la previsione degli strumenti per la realizzazione di un sistema formativo integrato tra Stato, Regioni ed Enti Locali (ma il ruolo proprio della FP non emerge con chiarezza); l'introduzione dell'autonomia che però non tiene

² Cfr. per una valutazione più ampia Malizia, 1991, e la bibliografia ivi citata.

³ Cfr. per un giudizio più approfondito *La tela incompiuta*, 2, 1993; *Speciale riforma e Formazione Professionale*, 1993; Zuccon (Ed.), 1994.

conto del ruolo del preside ed espropria il collegio dei docenti di prerogative specifiche; il potenziamento dell'orientamento e la previsione di una politica generale dell'individualizzazione che, tuttavia, non attribuisce un ambito adeguato alla FP; l'introduzione dei corsi post-secondari che anche in questo caso non riconoscono il giusto ruolo della FP (Ruberto, 1993).

Quanto agli aspetti *negativi*, il più evidente è costituito dalla limitazione dei canali per l'assolvimento dell'obbligo prolungato unicamente nel biennio della secondaria superiore e dalla conseguente esclusione della FP (Bertagna, 1993; Gozzer, 1993; Ruberto, 1993; *Speciale riforma e Formazione Professionale*, 1993; Zuccon, 1993). Inoltre, il riconoscimento dell'autonomia alle istituzioni statali non è accompagnato dalla parità delle non statali; le finalità del triennio appaiono deboli soprattutto sul piano della professionalità e, da ultimo, si nota una notevole confusione tra componenti essenziali degli insegnamenti generali (meglio comuni) e caratterizzazione delle aree di indirizzo (Bertagna, 1993; Niceforo, 1993; Ravaglioli, 1993).

Ritornando sull'impatto della riforma nella FP, va in primo luogo osservato che essa non sembra ispirarsi in maniera soddisfacente ai principi di una corretta *integrazione tra scuola e FP* (Ruberto, 1993). Questa presuppone a monte una impostazione policentrica del sistema formativo. Inoltre, essa significa anzitutto divisione chiara di ruoli, senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui: da tale punto di vista, l'equivalenza tra FP e scuola non dovrebbe essere ricercata nella identità dei programmi, ma nella parità dei risultati. In secondo luogo l'integrazione comporta collaborazioni per lo svolgimento di funzioni di natura superiore. La cooperazione dovrà avvenire su un piano di pari dignità e nel rispetto della reciproca autonomia, senza confinare la FP in una condizione ancillare, subordinata, accidentale, condizionata. Naturalmente, la collaborazione non può significare semplice convivenza, ma deve portare alla progettazione e attuazione di un percorso formativo comune mediante forme di reale collaborazione su un piede di parità.

Il mancato riconoscimento della FP come canale per l'assolvimento dell'obbligo contrasta certamente con la *domanda formativa dei giovani* (Bertagna, 1993; Ruberto, 1992 e 1993; Zuccon, 1993). Come si è evidenziato sopra, nel gruppo di età 14/16 si riscontra una minoranza consistente (il 30-35% di ciascuna leva) che sembra esprimere una domanda formativa diversa rispetto all'offerta della scuola e che richiederebbe pertanto una risposta specifica nel momento dell'elevazione dell'obbligo (Tamborlini, 1993). È vero che la riforma riconosce uno spazio alla FP nel campo dell'orientamento e, soprattutto dei progetti mirati, ma tale intervento è totalmente subordinato alle deliberazioni dei consigli di istituto, da far sorgere l'interrogativo se il ruolo della FP non venga ridotto a compiti marginali. Secondo Ruberto, "(...) i progetti mirati verrebbero a interessare da 200 a 250 mila giovani all'anno nell'immediato futuro, ed almeno 150/180 mila in un futuro più lontano (...); per questi giovani va messa in atto una vera e propria politica educativa e non escogitati 'interventi di recupero' quali sono, o

sembrano essere, i progetti mirati" (Ruberto, 1993, pp. 9-10). In altre parole, essi paiono rinviare a una vera e propria seconda via all'elevamento dell'obbligo di istruzione, che andrebbe definita in termini positivi e propositivi di pari dignità e di prevenzione dall'insuccesso e non come azioni di tipo eccezionale che vengono a rimediare un fallimento già avvenuto.

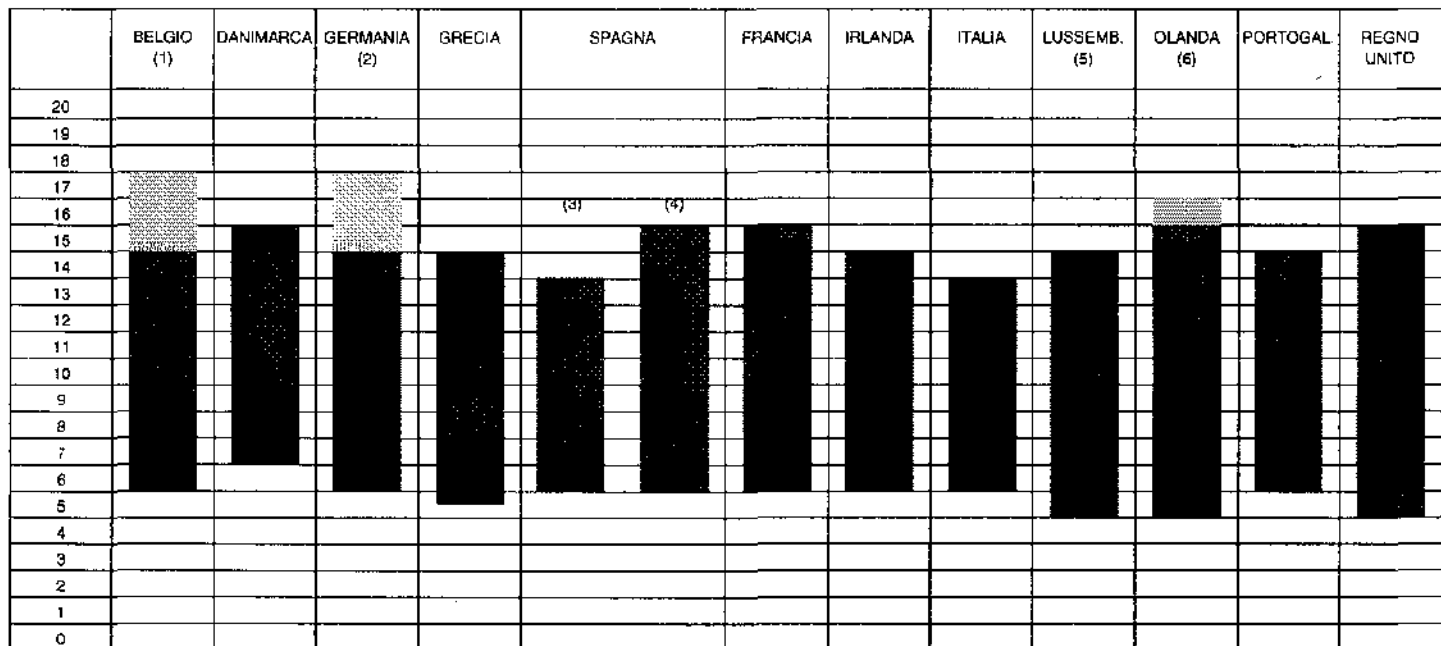
Sul piano delle *uscite laterali dal triennio* la funzione della FP potrebbe ricevere un impulso dalla deprofessionalizzazione spinta della secondaria superiore. Tuttavia, il disegno di legge, mentre potenzia l'istituto professionale, non descrive con analoga precisione i compiti propri della FP. Infine, l'articolo sui corsi post-secondari fa entrare la FP solo di soppiatto, mentre in questo campo bisognava riconoscerle una posizione centrale (Ruberto, 1993).

4. L'obbligo d'istruzione nell'Unione Europea

La politica di un progressivo allungamento dell'obbligo non ha mai incontrato opposizioni di principio nei Paesi europei; le lentezze che hanno caratterizzato il processo nell'uno o nell'altro caso sono dipese da problematiche congiunturali di natura economica (Di Agresti, 1989; Vaniscotte, 1994). Attualmente la durata nei vari Paesi si situa tra un massimo di 12 e un minimo di 8 anni; comunque, la gran parte degli stati si colloca sui 9/10 e l'orientamento generale sembra potersi individuare in queste cifre. I Paesi che hanno oltrepassato il limite di 10 fanno iniziare l'obbligo prima dei 6 anni o hanno introdotto l'obbligo a tempo parziale; quest'ultima sembra essere la tendenza che in Europa sta attirando maggiore attenzione, dato che tutti gli stati si pongono con sempre maggiore chiarezza l'obiettivo di portare la totalità dei giovani al livello più alto di competenza e, più in particolare, vorrebbero ovviare al grave problema costituito da una larga fascia della popolazione giovanile, dal 15 al 30%, che al termine dell'obbligo non conclude gli studi, non ottiene alcuna qualifica professionale e viene emarginata (Dugast, 1993).

Un'altra tendenza consiste nella messa in discussione del modello "comprendivo" (García Garrido, 1989; *Trends in European Educational Systems...*, 1989). Nella sua formulazione più avanzata esso consiste: nell'abolire la divisione della scuola in tanti tipi di prestigio sociale diverso; nel creare una struttura portante unica; nell'organizzare negli ultimi cicli il curriculum in un'area comune, in una pluralità di indirizzi non angustamente professionali e in una molteplicità di materie elettive; nel prevedere una crescita graduale dell'area opzionale rispetto alla comune tra l'anno iniziale e finale; nello strutturare l'insegnamento in maniera flessibile in modo che l'alunno sceglie e può cambiare e la scuola lo orienta. Dopo essersi diffuso gradualmente durante gli anni '50 e '60 nei Paesi europei, ha esercitato un'influenza rilevante sulla elaborazione delle riforme della decade '70: si riteneva, infatti, che potesse dare un contributo decisivo alla realizzazione della eguaglianza delle opportunità e alla modernizzazione della scuola.

TAV. 1 - DURATA DELL'OBBLIGO DI ISTRUZIONE NEI PAESI DELL'UNIONE EUROPEA



Legend: ■ Obbligo a tempo pieno ▨ Obbligo a tempo parziale

- (1) L'istruzione obbligatoria dura 12 anni, dai 6 ai 18 anni di età. È a tempo pieno fino a 15; quanti hanno completato almeno i due primi anni della secondaria e non desiderano continuare a tempo pieno fino a 18 possono frequentare l'istruzione obbligatoria a tempo parziale.
- (2) L'istruzione obbligatoria dura 12 anni e consiste nella maggior parte dei Länder in 9 anni di formazione a tempo pieno e in 3 anni di istruzione a tempo parziale o in un periodo di formazione per un mestiere riconosciuto nel sistema duale.
- (3) Prima della riforma.
- (4) Dopo la riforma.
- (5) L'istruzione obbligatoria comprende un anno di educazione prescolastica per i bambini di 5 anni.
- (6) L'istruzione obbligatoria termina o dopo 12 anni di istruzione a tempo pieno (dai 5 anni di età al 17), o alla fine dell'anno scolastico in cui l'alunno raggiunge l'età di 16 anni. Gli alunni che non seguono l'istruzione a tempo pieno dopo l'11° anno scolastico devono frequentare 1 anno di formazione a tempo parziale.
- (7) La legge sull'educazione di base del 1986 ha esteso l'istruzione obbligatoria a 9 anni a partire dagli alunni iscritti al primo anno della scuola di base nel 1987-88.

FONTE: The European Unit of Eurydice, 1991.

Tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli '80 il modello è stato raggiunto da una crisi di consensi e da allora non esercita più l'incidenza di prima sulle politiche scolastiche. Nonostante l'introduzione della scuola comprensiva, la causa dell'eguaglianza non ha compiuto i progressi sperati e la qualità della formazione non è migliorata come si pensava. Le ricerche hanno evidenziato che l'aspetto organizzativo non costituisce una variabile molto rilevante, in quanto sia nei Paesi in cui è stato adottato il modello comprensivo, sia in quelli che avevano conservato la formula tripartita, i ripetenti e i drop-outs appartengono sempre alle stesse classi sociali; il fattore che fa differenza è il clima della classe, la sua dimensione e la qualità degli insegnanti. Soprattutto è cambiata la cultura formativa: l'esplosione della soggettività porta in primo piano, l'autonomia dell'educando e la domanda di personalizzazione e di individualizzazione dei percorsi formativi; l'enfasi sulla qualità pone al centro dell'attenzione la professionalità, la valorizzazione dei talenti, la selezione.

L'istruzione dell'obbligo dei Paesi europei presenta attualmente un *panorama variegato* sul piano strutturale (Di Agresti, 1989; Vaniscotte, 1994). In alcuni sistemi formativi si costata la presenza di scuola comprensive che, tuttavia si caratterizzano per una notevole articolazione interna consistente in: corsi di differente livello per singole discipline, materie opzionali, discipline orientative che servono a sviluppare capacità e attitudini e a sostenere scelte future. In altri casi è stata conservata una pluralità di tipi diversi di scuola a partire dal I° ciclo della secondaria tra i quali, però, si cerca di realizzare un certo avvicinamento, allineando per quanto possibile i programmi, prevenendo passaggi orizzontali e introducendo corsi di riorientamento. In aggiunta, non mancano situazioni in cui convivono scuole comprensive e formule tradizionali di istruzione secondaria. Inoltre, un gruppo consistente di Stati fornisce una formazione professionale già nell'obbligo e l'offerta può assumere la formula o scolastica o dell'apprendistato o dei corsi aziendali. Pertanto, si può concludere che non esiste un modello strutturale per i cicli più elevati dell'istruzione obbligatoria sul quale convengono tutti i Paesi dell'Europa Occidentale.

A questo punto è opportuno illustrare rapidamente come è organizzato *l'obbligo a tempo parziale* nei tre Paesi dell'Unione Europea che l'hanno introdotto (cfr. Tav. 1) (*The European Unit of Eurydice*, 1991; Cencetti, 1993). Nel Belgio l'istruzione obbligatoria dura 12 anni, dai 6 ai 18 anni d'età. È a tempo pieno fino ai 15 anni di età; quanti hanno completato almeno i due primi anni della secondaria e non desiderano continuare a tempo pieno fino a 18 anni possono seguire l'istruzione obbligatoria a tempo parziale. Gli alunni che non hanno terminato due anni della secondaria devono frequentare l'istruzione obbligatoria a tempo pieno fino a 16 anni di età. In Germania l'istruzione obbligatoria dura 12 anni e consiste nella maggior parte dei Länder in 9 anni di formazione a tempo pieno e in 3 anni di istruzione a tempo parziale o in un periodo di formazione per un mestiere riconosciuto nel sistema duale. In Olanda l'istruzione dell'obbligo termina o

dopo 12 anni di istruzione a tempo pieno (da 5 anni di età a 17), o alla fine dell'anno scolastico in cui l'alunno raggiunge l'età di 16 anni. Gli alunni che non sono nell'istruzione a tempo pieno dopo l'11° anno scolastico devono frequentare 1 anno di formazione a tempo parziale.

5. Ipotesi per una proposta articolata

In una fase in cui le trattative riprendono in uno scenario politico totalmente diverso dal precedente, credo che sia opportuno offrire anzitutto un *vantaggio di ipotesi* su cui verificare la maggiore o minore convergenza delle varie forze in gioco, per poi concentrare le trattative su quella che raccoglie i più ampi consensi. In questa maniera si potrebbe evitare il rischio di situazioni di stallo dovute alla contrapposizione frontale delle proposte, senza possibilità di vie di uscita.

Le ipotesi che verranno presentate si situano all'interno di una *cornice di principi* che ne costituiscono al tempo stesso la base e i confini invalicabili. Tali coordinate ideali di riferimento discendono dalle argomentazioni esposte nelle precedenti sezioni e si possono sintetizzare nelle seguenti affermazioni:

a) nel gruppo di età 14/16 anni si riscontra una minoranza consistente (il 30-35% di ciascuna leva) che sembra esprimere una domanda formativa diversa rispetto all'offerta della scuola e che richiede pertanto una risposta specifica nel momento dell'elevazione dell'obbligo;

b) negli ultimi anni la FP è andata assumendo una consistenza culturale e formativa più adeguata alle esigenze della società complessa nella quale viviamo e una configurazione più rispondente alle caratteristiche della nuova cultura organizzativa delle istituzioni formative, per cui, qualificata nei contenuti e nei metodi, essa può costituire validamente un canale formativo per la soddisfazione dell'obbligo;

c) i processi formativi della FP possiedono caratteristiche specifiche che in un eventuale inserimento della FP nel prolungamento dell'obbligo devono essere rispettate, pena lo snaturamento della FP;

d) le finalità e le problematiche dell'elevamento dell'obbligo vanno tenute distinte da quelle della riforma della SSS, anche se esistono delle aree di sovrapposizione;

e) l'adeguamento del nostro sistema formativo a quello degli altri Paesi dell'Unione Europea richiede non solo il prolungamento dell'obbligo a tempo pieno, ma anche l'introduzione dell'obbligo a tempo parziale al fine di portare la totalità dei giovani al livello più alto di competenze.

Nel presentare le varie ipotesi ho preferito usare una *formulazione da articolato* in quanto consente una comprensione più chiara e una valutazione più precisa.

5.1. *La proposta CONFAP di emendamenti al "Mezzapesa" e al "Manzini"*

La CONFAP, pur mantenendo un atteggiamento negativo sia rispetto al DDL "Mezzapesa" sia a quello "Manzini", ha accettato il confronto anche con tali iniziative legislative, individuando alcuni correttivi, che rendessero meno devastanti le conseguenze di tali DDL rispetto alla FP, nell'eventualità che venissero tradotti in legge. Il ricordare la proposta CONFAP di emendamenti può essere utile nel caso che si volesse partire da tali DDL per riprendere la iniziativa legislativa sul prolungamento dell'obbligo di istruzione.

5.1.1. *Modalità di assolvimento*

Si assolve l'obbligo di istruzione con la frequenza della scuola elementare, della scuola media e con la frequenza successiva:

- a) o dei primi due anni dei corsi di scuola secondaria superiore;
- b) o dei corsi regionali di formazione professionale di cui alla legge 21 dicembre 1978, n. 845, sulla base delle modalità previste successivamente.

5.1.2. *Corsi regionali l'assolvimento dell'obbligo*

1) I corsi regionali per l'assolvimento dell'obbligo devono rispondere ai seguenti requisiti:

- a) la durata dei corsi non può essere inferiore a due anni;
- b) i piani di studio dovranno comprendere, oltre a discipline professionali, anche gli insegnamenti comuni atti a conseguire obiettivi che assicurino una preparazione culturale ampia a norma delle finalità del prolungamento dell'obbligo;
- c) l'organizzazione dell'attività didattica, rispettata l'autonomia e il pluralismo delle proposte educative e formative, deve tenere conto anche dei principi pedagogici ispiratori dell'attività didattica della scuola secondaria superiore;
- d) i docenti degli insegnamenti comuni devono possedere i requisiti culturali e professionali richiesti ai docenti della scuola secondaria superiore statale;
- e) gli studenti, per essere ammessi ai corsi, devono essere in possesso della licenza di scuola media.

2) Gli insegnamenti comuni possono essere assegnati a personale docente statale, previo reciproco consenso del soggetto gestore e dell'interessato, a norma del successivo comma 4. Ove non ci si avvalga di personale statale, le Regioni provvederanno con propria normativa a regolare i meccanismi di assunzione e di retribuzione di altro personale, purché in possesso dei requisiti di cui al precedente comma 1 lettera d).

3) Con apposita convenzione, da stipulare tra Ministero della Pubblica Istruzione e le Regioni interessate, sono disciplinati i reciproci rapporti in

ordine all'utilizzazione del personale docente statale, all'utilizzazione delle strutture e attrezzature ed alla corresponsione di eventuali contributi a favore dei soggetti che gestiscono i corsi stessi, in relazione ai maggiori oneri da essi eventualmente sostenuti per l'aumentato numero dei giovani frequentanti ai fini dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione.

4) I posti costituiti presso i Centri di Formazione Professionale rientrano nella normale possibilità di scelta dei docenti in organico o inseriti nelle graduatorie del provveditorato.

5) L'attività di coordinamento e di direzione spetta al direttore del Centro di Formazione Professionale, scelto dall'Ente gestore, tenendo conto dei requisiti fissati nel regolamento di cui al comma 7.

6) L'obbligo scolastico si assolve altresì seguendo un corso di formazione professionale, di cui alla legge 21 dicembre 1978, n. 845, sulla base di un piano di studi integrato con gli insegnamenti comuni dei primi due anni della scuola secondaria superiore, da frequentare presso un istituto professionale. A tal fine è stipulata un'apposita convenzione tra il Provveditore agli studi, il Preside dell'Istituto professionale ed il soggetto gestore che intende istituire il corso integrato, convenzione con la quale sono determinati i parametri organizzativi e le garanzie di ordine didattico che il corso stesso deve assicurare.

7) Con regolamento da adottarsi, entro tre mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, secondo le modalità e nella forma prevista dall'art. 17, comma 11 della legge 23 agosto 1988, n. 400, sentite le competenti commissioni permanenti del Senato della Repubblica e della Camera dei Deputati, sono dettate le norme per l'attuazione del presente articolo e, in particolare per la definizione degli schemi-tipo delle convenzioni previste dai commi precedenti.

5.1.3. *Progetti di orientamento e di nuove opportunità*

1) Sono denominati "progetti di orientamento e di nuove opportunità" gli interventi formativi destinati al completamento dell'istruzione obbligatoria per i giovani che a causa di ritardi, abbandoni, interruzioni o gravi difficoltà, non riescono a portare a termine regolarmente i relativi corsi.

2) Tali interventi sono progettati al fine specifico di favorire:

- a) la rimotivazione all'apprendimento,
- b) il completamento dei corsi di scuola media inferiore, anche in vista del superamento del relativo esame di licenza;
- c) il reinserimento nei percorsi a tempo pieno e a tempo parziale;
- d) l'orientamento professionale e l'acquisizione di abilità lavorative.

3) A tali corsi si può accedere a partire dal quattordicesimo anno di età, previo parere motivato dal consiglio della classe di appartenenza, oppure a

richiesta per chi ha abbandonato o interrotto gli studi. I progetti di orientamento e di nuove opportunità saranno attivati, tenendo conto delle esigenze specifiche, dalle istituzioni scolastiche o formative interessate, sulla base di progetti di massima predisposti di concerto con il consiglio scolastico distrettuale competente per territorio.

5.1.4 Motivazioni

Tale proposta intendeva realizzare un compromesso tra le esigenze della FP di presenza nell'obbligo in posizione di parità e le richieste della sinistra e delle organizzazioni confederali degli insegnanti di garanzie sullo spessore culturale della FP e sulla qualificazione degli operatori.

5.1.5. Completamento eventuale con l'introduzione dell'obbligo a tempo parziale, e di 12 anni

1) I primi dieci anni a tempo pieno si assolvono con la frequenza della scuola elementare della scuola media, di un biennio di SSS o di FP.

2) Gli altri due anni si assolvono:

a) a tempo pieno nella secondaria superiore o nella FP;

b) a tempo parziale in alternanza con il lavoro attraverso la frequenza in forma di apprendistato della FP.

Per le motivazioni cfr. il 5.2.2.3.

5.2. Nuove ipotesi a superamento del DDL "Manzini"

5.2.1. Prolungamento di nove anni a tempo pieno

5.2.1.1. Finalità del prolungamento dell'obbligo

Per assicurare agli alunni un'ampia preparazione culturale idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento scolastico e professionale, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica e per armonizzare adeguatamente il sistema scolastico con quello degli Stati membri delle Comunità Europee, la durata dell'istruzione obbligatoria è stabilita in complessivi nove anni.

5.2.1.2. Modalità di assolvimento

Si assolve all'obbligo di istruzione con la frequenza della scuola elementare, della scuola media e di un primo anno della secondaria superiore.

5.2.1.3. Motivazioni: l'elevamento a 9 anni corrisponde alla media europea che è sui 9/10 anni e permette di risolvere la questione SSS/FP in un modo che tiene conto in maniera equilibrata di tutti le esigenze in gioco (obbligo a tempo pieno solo nella scuola, garanzia di un'adeguata base culturale, possibilità per tutti di sperimentare la SSS almeno per un anno, ruolo paritario della FP, scelta più meditata della FP e passaggio alla FP nella età in cui avviene già attualmente nella maggior parte dei casi).

5.2.2. *Prolungamento di 12 anni a tempo pieno e parziale (nell'ipotesi del prolungamento di nove anni a tempo pieno)*

5.2.2.1. *Finalità del prolungamento dell'obbligo*

Per assicurare agli alunni un'ampia preparazione culturale idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento scolastico e professionale, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica e per armonizzare adeguatamente il sistema scolastico con quello degli Stati membri delle Comunità Europee, la durata dell'istruzione obbligatoria è stabilita in complessivi dodici anni di cui nove a tempo pieno e tre anche a tempo parziale in alternanza formazione-lavoro.

5.2.2.2. *Modalità di assolvimento*

1) I primi nove anni dell'obbligo di istruzione si assolvono con la frequenza della scuola elementare, della scuola media e di un primo anno della secondaria superiore.

2) Gli altri tre anni si assolvono:

a) a tempo pieno nella secondaria superiore o nella FP;

b) a tempo parziale in alternanza con il lavoro attraverso la frequenza in forma di apprendistato della FP.

5.2.2.3. *Motivazioni:* corrisponde a una tendenza che si va sempre più affermando in Europa, se si vuole assicurare un passaggio dalla scuola alla vita attiva che sia adeguatamente sostenuto dalle istituzioni formative.

5.2.3. *Prolungamento di 10 anni a tempo pieno con l'ultimo anno articolato tra secondaria superiore e FP*

5.2.3.1. *Finalità del prolungamento dell'obbligo*

Per assicurare agli alunni un'ampia preparazione culturale idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento scolastico e professionale, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica e per armonizzare adeguatamente il sistema scolastico con quello degli Stati membri delle Comunità Europee, la durata dell'istruzione obbligatoria è stabilita in complessivi dieci anni.

5.2.3.2. *Modalità di assolvimento*

L'obbligo di istruzione si assolve con la frequenza della scuola elementare, della scuola media, di un biennio della SSS o di un primo anno della secondaria superiore più un anno di FP.

5.2.3.3. *Motivazione:* Permette a tutti i giovani di sperimentare la secondaria superiore per un anno e poi di definire la loro scelta se nella SSS o nella FP.

Dà una struttura stabile alla proposta dei progetti mirati.

5.2.4. *Prolungamento di 12 anni a tempo pieno e parziale (nell'ipotesi del prolungamento di 10 anni a tempo pieno)*

5.2.4.1. *Finalità del prolungamento dell'obbligo*

Per assicurare agli alunni un'ampia preparazione culturale idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento scolastico e professionale, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica e per armonizzare adeguatamente il sistema scolastico con quello degli Stati membri delle Comunità Europee, la durata dell'istruzione obbligatoria è stabilita in complessivi dodici anni di cui dieci a tempo pieno e due anche a tempo parziale in alternanza formazione-lavoro.

5.2.4.1. *Modalità di assolvimento*

1) I primi dieci anni a tempo pieno si assolvono con la frequenza della scuola elementare, della scuola media, di un biennio di SSS o di un anno di SSS più un anno di FP.

2) Gli altri due anni si assolvono:

a) a tempo pieno nella secondaria superiore o nella FP;

b) a tempo parziale in alternanza con il lavoro attraverso la frequenza in forma di apprendistato della FP.

5.2.4.3. *Motivazioni: vedi sopra n. 4.2.2.3.*

Bibliografia

- BERTAGNA G., *Un testo da emendare*, in 'Nuova Secondaria', 11 (1993), n.3, pp.11-17.
- CENCETTI C., *Dall'obbligo scolastico al post-obbligo*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 39 (1993) n. 4, pp. 365-381.
- CENSIS, *XXIV Rapporto 1990 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1990.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1991, Milano, Angeli, 1991.
- CENSIS, *26° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1992, Milano, Angeli, 1992.
- CENSIS, *27° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1993, Milano, Angeli, 1993.
- Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale*, in "Osservatorio ISFOL", 14 (1992), n. 3, pp. 5-88.
- DI AGRESTI C., *Analisi comparata delle istituzioni di altri paesi*, in "Professionalità", 9 (1989), n. 6, pp. 11-16.
- DUGAST F., *Symposium sur "Contenus et méthodes dans l'enseignement secondaire"*, Porsgrunn, Norvège, 18-21 octobre, *Rapport provisoire du Symposium*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1993.
- ENAIIF-ACLI, *Verso un sistema formativo integrato. La riqualificazione della Formazione Professionale di base*. Forum, Roma, 6 Maggio 1993.
- THE EUROPEAN UNIT OF EURYDICE, *Regulations Concerning Compulsory Schooling in the Member States*, Brussels, 1991.
- GARCIA GARRIDO J. L., *La struttura della scuola dell'obbligo in Europa alle soglie del secolo XXI*, in: PUSCI L. (Ed.), *I giovani in Europa: qualità della scuola, qualità della vita*, Napoli, Tecnodid, 1988, pp. 39-52.
- GHERGO F. - A. RUBERTO (Edd.), *Statistiche della formazione professionale*. Roma, ISFOL/ 1991.
- GOZZER G., *La scuola e lo stato-scuola*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 4, pp. 8-9.
- Innalzamento dell'istruzione obbligatoria. Riforma della Scuola Secondaria Superiore*, in "Presenza CONFAP", 18 (1993), n. 2, pp. 13-30.

- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1992*, Milano, Angeli, 1992.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1993*, Milano, Angeli, 1993.
- MALIZIA G., *Il ddl Mezzapesa, l'innalzamento dell'obbligo e la FP*, in "Orientamenti Pedagogici", 38 (1991), n. 5, pp. 1053-1064.
- MALIZIA G., *Un'altra legislatura deludente per l'Educazione Cattolica*, in "Docete", 48 (1993), n. 1, pp. 35-43.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1990.
- MALIZIA G. et alii, *Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale. Articolazione del profilo del formatore*, Roma, CNOS-FAP, 1993.
- MARGIOTTA U., *Riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati. Seminario ENAIP sulla "Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati"* - Firenze 4-5-6- Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (policopiato).
- NICEFORO O., *Tra autarchia e improvvisazione*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 4, pp. 14-17.
- NICOLI D., *La riorganizzazione del Centro di Formazione Professionale*, in "Quaderni di Presenza CONFAP", n. 5, 1993, pp. 49-88.
- PELLERER M., *Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", 6 (1990), n. 3, pp. 21-59.
- RAVAGLIOLI F., *La secondaria, una lentissima inseguitrice*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 4, pp. 11-12.
- RUBERTO A., *Quale futuro per la formazione professionale regionale*, in "Rassegna CNOS", 8 (1992), n. 3, pp. 19-32.
- RUBERTO A., *Formazione Professionale: sempre più Cenerentola del sistema*, in "Nuova Secondaria", II (1993), n. 4, pp. 7-11.
- Speciale riforma e Formazione Professionale. "Quaderno di aggiornamento per operatori della Formazione Professionale"*, n. 21, Roma, Scuola Centrale Formazione, 1993.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione Professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 20 giugno 1991.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 1 luglio 1992.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 30 giugno 1993.
- La tela incompiuta*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 3, pp. 7-22.
- La tela incompiuta. 2*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 4, pp. 7-15.
- Trends in European Educational Systems. An Overall Picture*, 1989, Strasbourg, Council of Europe, 1989.
- VANISCOTTE F., *L'Europa dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1994.
- ZUCCON G.C., *Un'autonomia senza progetto culturale*, in "Nuova Secondaria", 11 (1993), n. 3, pp. 18-20.
- ZUCCON G.C. (Ed.), *Dossier riforma. Scuola e Formazione Professionale*, in "Professionalità", 14 (1994), n. 19, pp. I-XI.

MATTEO
VITA

Contesti formativi a confronto

1. Svolgiamo una riflessione sul tema: difficoltà crescenti dei sistemi formativi di rapportarsi con l'evoluzione dei ruoli delle attività professionali, in particolare quelle che si esercitano nei contesti di produzione di beni e servizi.

Riflessione che diventa apprensiva per le sorti dell'occupazione, quando ormai nessuno si illude che sia soltanto la recessione a tagliare lavoro, mentre le tecnologie fanno, e più faranno la loro parte.

Si chiama in causa la formazione, e su di essa viene richiamata l'attenzione, invocando nuovi investimenti. È forte il riferimento alle migliorie funzionali del sistema formativo nel suo insieme, appunto integrato.

La chiamata della formazione si giustifica non tanto come produttrice di nuovo impiego (e non è certo che almeno in parte non lo sia) quanto come fattore di mantenimento dell'impiego, una volta acquisito, e come nuova offerta di competenze che corrispondano ad una domanda più esigente.

Una domanda in movimento, per le trasformazioni che subiscono le imprese, le organizzazioni, le prestazioni richieste. Una domanda disuguale, estrosa, che dà disagio alle strutture formative più avanzate, e altre ne mette fuori mercato.

Chi si è posto il problema di come ripensare le formazioni iniziali ha dovuto riconoscere che il passaggio è problematico, tanto problematico quanto più carente è la possibilità concreta di rapporto e di dialogo con la realtà della produzione.

La letteratura fotografa la situazione dicendo in sintesi che i ruoli professionali non corrispondono più alle qualifiche: un modo semplificato che contiene verità. Le qualifiche potevano contare sulla corrispondenza con mansioni e competenze abbastanza definite e relativamente costanti. I ruoli, ormai, anche quando si chiamano con lo stesso nome, possono essere assai diversi nello stesso contesto di impresa. E non è soltanto incertezza di denominazioni, è diversificazione e instabilità nei tempi brevi, è difficoltà di definire standard e quindi di stabilire quadri speculari di formazione.

2. Allora è utile gettare uno sguardo su ciò che è accaduto nella produzione, e soprattutto domandarci se anche le aziende più impegnate nel formare il proprio personale hanno avuto problemi, e come li stanno affrontando.

Inizio anni '80 e anche prima: era chiaro che informatica, microelettronica e telecomunicazioni, in modo penetrante e diffusivo, avrebbero toccato tutt'altro che marginalmente i processi di produzione, anche quando e dove non erano tecnologie protagoniste.

La prima risposta, istintiva, della formazione specialmente esterna all'impresa, è stata: se le nuove tecnologie sono all'origine delle trasformazioni, occorre diffonderne la conoscenza, si eviteranno ritardi nelle scelte formative, si anticiperà uno sviluppo prevedibile e generalizzato. La stessa Comunità Europea insisteva su questa contromisura.

La formazione, che ha accolto l'appello, lo ha interpretato in modo tradizionale: creare specializzazioni mirate sulle nuove tecnologie, oppure introdurre come indispensabili materie di insegnamento, da allineare al rimanente sapere tecnico.

Se il nostro fosse un sistema di formazione con buoni collegamenti con la produzione, forse le cose sarebbero andate diversamente. Si sarebbe evitato un eccessivo parlare di nuove professioni, quando non era il problema principale (oggi incomincia ad esserlo), e ci si sarebbe concentrati di più sulla trasformazione delle professioni esistenti, sulle mutazioni innumerevoli dei ruoli. Soprattutto, per cercare di capire quanto certe trasformazioni si ripetono, anche in modo trasversale, e come gli intrecci tecnologici trasformano le prestazioni richieste agli operatori. Questo lavoro è ancora utile, anche se la situazione sta volgendo a favore di nuove professioni che la formazione non può sottovalutare.

Intanto il panorama delle trasformazioni si è fatto molto articolato, le velocità delle mutazioni non sono uniformi e la formazione deve sempre più mirarsi e finalizzarsi sul concreto di una domanda da interpretare.

Nel frattempo il dialogo tra produttori e formatori, un dialogo a distanza che non riesce a darsi precisioni univoche sui fabbisogni reali, se non con-

tingenti, ha prodotto soltanto alcune certezze condivise. Per esempio: basi più solide nelle prime formazioni, dove incide di più la scuola. Sintomatico che si sia anche detto: più scuola, meno formazione professionale. A parte l'aggiornamento dell'età dell'obbligo, non è il caso di dire così, entrambe devono darsi vigore di rinnovamento, e fare continuità con ruoli distinti e ripensati.

Meno chiaro che cosa debba essere formazione generale rinvigorita, più chiaro è che le formazioni professionali imparino a tararsi sulle attività produttive frequentate in modi non superficiali su scale territoriale. Se ne ricavano aggiornamenti utili anche per le situazioni dove le attività produttive scarseggiano e formazione si deve pur fare.

Un'altra indicazione emerge e dovrebbe (ma stenta) tradursi in mutazioni curriculari: il rapporto di continuità tra contenuti scientifici e tecnologici. Sono da evitare separazioni mentali e deficit di metodo, quando si rifiuta di riprodurre nell'apprendimento ciò che accade proprio nel progredire integrato di scienza e tecnica.

Altre indicazioni si ripetono, di abilità e capacità necessarie e richieste dalle imprese. Indicazioni di contenuti, ma più spesso di competenze tecnologiche ed economiche, elenchi di capacità trasversali, (core-skills) di relazione, di adattabilità, di comprensione del compito, e soprattutto di propensione ad apprendere. Non sono più le richieste tradizionali, se si arriva a dire che le qualità che le imprese cercano nei giovani hanno a che fare con ciò che sanno, ma forse anche più con "come" l'hanno imparato.

Questi accenni si muovono ancora nelle premesse, sono messaggi non sempre traducibili in creatività formativa. Le formazioni iniziali non sono facilitate nella revisione soprattutto dei metodi, e rischiano di mettere in atto pratiche inefficaci.

3. Anche la formazione sul lavoro è stata colta di sorpresa. Se flessibilità si chiede al sistema formativo nel suo insieme, ebbene essa stenta a realizzarsi anche nelle formazioni aziendali. Cerchiamo di capire perchè.

Fino ad un certo punto, non oltre, era prevedibile l'effetto indotto delle nuove tecnologie, la loro capacità di moltiplicare e differenziare le scelte di processo, la facilità di predisporre nuove linee di prodotti e di servizi. E che contemporaneamente il mercato, i gusti dei consumatori e degli utenti, lo stesso marketing più efficiente avrebbero anche loro fatto partire mutazioni retroattive nelle funzioni aziendali. Oggi il resto lo sta facendo la recessione, le ristrutturazioni, il maggior rigore di gestione, le innovazioni organizzative, alcune con valenza formativa.

Sistemi integrati e al loro interno più decentrati richiedono al personale di operare e decidere in modo collegiale, e lo richiedono a operatori di culture e linguaggi diversi, abituati ad agire singolarmente all'interno di procedure prestabilite.

La competizione sui mercati non è soltanto questione di costi, prezzi ..., diventa più spesso competizione di tipo innovativo. E l'innovazione non è più

tanto importata o imitata (chi si limita ad imitare ha perso tempo) e neppure soltanto risultato di ricerca o di intermediazione delle staff: sono tutti fattori che si esaltano, se inseriti in strutture flessibili, con spazi di inventività per migliorie, prevenzioni, azioni di pronto intervento, idee utili attese da persone, gruppi, unità minori affidatari di decisioni che seguono logiche di creatività interattiva.

Sono le vie attraverso cui si fa strada l' apprendimento organizzativo, come insieme di meccanismi cognitivi e comportamentali attraverso i quali l'organizzazione può mantenere l'equilibrio dinamico tra routine e innovazione (Tomassini).

Il passaggio da organizzazione dettata a organizzazione partecipata e in parte delegata ai diversi livelli è l'ennesima rottura con la tradizione gerarchica e burocratica. Ma è anche domanda di prestazioni e di competenze nuove e più ampie. Per la formazione, è la fine della separazione tra cultura generale e competenze specifiche, è sfida sulla qualità e integrazione di entrambe.

4. Incontriamo sul nostro cammino un nuovo protagonista: l'apprendimento situato non più soltanto nei luoghi della trasmissione del sapere, ma all'interno dei processi. Sono conoscenze e competenze di cui ci si impadronisce dentro il loro uso finalizzato, con e dai colleghi.

Sarebbe singolare che questo modo di apprendere non fosse considerato chiave per aprire gli sviluppi della formazione continua. E altrettanto singolare che non se ne cercasse qualche consistente anticipazione nelle formazioni iniziali. Già lo si avrebbe, e con vantaggio, se fossero più diffuse le esperienze di alternanza nelle formazioni tecniche e professionali e se si fosse voluto realizzare vero apprendistato e contratti di formazione/lavoro.

Valutiamo qui una obiezione probabile: che il quadro delle evoluzioni delineato sia proprio di settori e imprese fortemente sollecitati all'innovazione, mentre ne restano estranee organizzazioni con ritmi meno accentuati. Anche se fondata, non sembra il caso di dare molto spazio a questa obiezione, almeno da parte di chi tiene d'occhio ciò che anticipa i cambiamenti di probabile propagazione, e tanto più se si tiene presente il correre trasversale e penetrante delle nuove tecnologie.

Piuttosto non vale il rinvio facile (e frequente) alla formazione continua, alibi che presuppone diaframmi, come se si trattasse di apprendimenti che appartengono esclusivamente all'esperienza di età adulta e di lavoro.

In realtà, la prima condizione perchè si realizzi formazione continua in un Paese che vi si affaccia piuttosto disarmato, sta nei modi e nei gradi di anticipazione delle formazioni iniziali. Altra condizione è che non si pensi di affrontare con procedure ed impianto tradizionale, una formazione di adulti per tutti, che comporterebbe investimenti di misura improponibile.

In sostanza, se si cercano arricchimenti cognitivi e crescita delle competenze, le vicende del lavoro vissute dall'interno offrono d'ora in poi un numero crescente di occasioni. Il tema nuovo è l'integrazione tra apprendimenti

ottenuti per diverse vie, tra formazione formale (off the job) e apprendimento entro il lavoro (on the job).

5. A questo punto non possono mancare accenni alle condizioni in cui si realizza l'esito formativo di ciò che chiamiamo formazione continua.

Per esempio, chi sono, quanti sono i formatori, quanti hanno ruolo attivo nei processi di apprendimento sul lavoro? Quali, quanti sono i ruoli attivi? Quale è il rapporto che si crea con l'offerta formativa esterna all'impresa?

A queste domande la letteratura da anni risponde raccomandando ai formatori di mettersi al servizio degli apprendimenti delle più diverse origini. Si chiede loro di chiudere con alcune abitudini, di costruire una diversa distribuzione del loro impegno e delle risorse loro affidate, per facilitare e presidiare l'apprendere "oltre l'aula".

Perché questo avvenga, le condizioni favorevoli stanno solo in parte nelle prerogative dei formatori, riguardano l'organizzazione, i rapporti, il clima, le politiche del personale, i modi di informare e di comunicare ... In breve, la formazione è affidata al contesto nel quale interagiscono il management, i quadri, i tecnici, gli specialisti, i responsabili delle carriere ... E la parte forte dell'apprendimento si gioca nel miglioramento di gestione dei processi, nelle spinte innovative, nella tempestività delle decisioni decentrate, nella tensione verso i risultati.

Per i formatori, compiti nuovi diventano esercitare mediazione perché le condizioni favorevoli si realizzino, eliminare ostacoli, recinti, abuso di sedi proprie e di competenze esclusive, in breve eliminare quanto ritarda il funzionamento dell'impresa come sistema di apprendimento e di produzione di conoscenza.

6. Una conferma di quanto veniamo dicendo. Ennio Baldini, presidente della Associazione Italiana Formatori, intervenendo sul tema "*La formazione diventa adulta*" individua nel momento attuale i segnali di un profondo rinnovamento. Testimone autorevole dell'offerta formativa alle imprese, non ne rifiuta se non la parte deteriore, quella che porta i segni della superficialità e dell'inutilità.

Di fronte alla necessità di mantenere competitive le organizzazioni e all'esigenza "formazione per tutti continuamente", Baldini (ISPER, 1993) raccomanda fra l'altro ai formatori di educare la domanda a esprimersi formulando richieste più precise rispondenti a bisogni reali, perché i formatori stessi siano aiutati ad uscire da progettazioni standardizzate per orientarsi a fornire risposte specifiche. Inoltre li avverte che la pretesa di sommare in sé figure diverse, esperto di contenuti, di metodi, di tematiche di apprendimento, di analisi e progettazione, ... non li avvicina ad essere soprattutto facilitatori e consulenti nei processi di apprendimento.

E alla funzione formazione, sollecitata dal mutare delle esigenze, suggerisce di non limitarsi ad "insegnare", ma di diventare "occasione per capire, penetrare problemi, trarre metodo, essere momento di curiosità, alimenta-

zione del dubbio, ricerca delle soluzioni possibili attraverso processi creativi". Ne fa discendere la ricerca del coinvolgimento dei partecipanti fino a renderli disponibili a pensare e gestire un proprio itinerario formativo.

Sono indicazioni che portano la formazione adulta oltre l'aula, a moltiplicare luoghi e situazioni in funzione dell'apprendimento. Una formazione quindi trasferita nel quotidiano, utile alle persone e all'impresa integrata nelle proprie funzioni, in particolare organizzazione e sviluppo del personale.

Queste le principali indicazioni ai formatori, perchè la loro missione si realizzi in modo prestigioso, riconoscibile nell'"elevato rendimento finale degli investimenti formativi". La testimonianza suggerisce quindi il modello di una formazione che supera schemi troppo ripetuti, che non tengono il passo dei cambiamenti.

7. Perchè ci siamo soffermati sugli sviluppi della formazione aziendale?
Le ragioni sono tante, ma è meglio lasciare il discorso sospeso, semmai affidarlo al dialogo, e soltanto aggiungere ciò che sembra non rinunciabile.

Certo, non si può parlare di formazione continua senza sottolinearne gli aspetti problematici o rischiare proposte restrittive. E neppure si può parlarne senza domandarsi se l'evoluzione delle imprese verso organizzazioni che apprendono non coinvolga e comprometta le formazioni iniziali, in particolare le formazioni tecniche e professionali.

Continuiamo allora a porre domande. È ancora concepibile tenere del tutto separati contesti di singole scuole o centri e imprese, quando la domanda di apprendimento nelle organizzazioni scommette su nuove modalità di così grande interesse?

E se contesti organizzati e sedi di apprendimento lo sono ormai sia le scuole sia i luoghi di produzione, quali e quanti significati e vantaggi può avere avvicinare e confrontare i diversi modi di apprendere?

Se si dà qualche credito a queste domande, la conseguenza più prossima è che le prassi di alternanza studio/lavoro dovrebbero avere spazi adeguati nelle formazioni iniziali. Perchè molte questioni di apprendimento, che diventano questioni di esperienza contestuale e interattiva, non si possono rappresentare nè oltre certi limiti simulare, se ne deve fare esperienza reale e per quanto possibile anticipata.

Le esperienze di collaborazione scuola/lavoro ricevono conferma, ma è dubbio che abbiano finora toccato la sostanza del problema. Questo avviene quando si riesce ad organizzare formazione alterna significativa: impegno integrato, processi guidati e verificati. Allora è aperta la via italiana alla dualizzazione del sistema formativo, vero completamento del sistema integrato.

Sarebbe conquista, perchè i sistemi duali, nelle loro edizioni evolute, sono rivolti al futuro della formazione. Maggiore disponibilità delle scuole e delle imprese è certo ancora problema, ma siccome siamo in ritardo andrebbe affrontato con strategia complessiva sul terreno culturale, su quello degli incentivi, utilizzando e migliorando le recenti normative di stage e le intese fra le parti sociali.

8. Allora riprendiamo la domanda: una scuola, un CFP, non sono forse contesti organizzati e più che mai sedi di apprendimento?

Oltre l'ovvia risposta affermativa, i rapporti che abbiamo visto necessari a realizzare alternanza non possono non influenzare reciprocamente i contesti anche sul piano organizzativo, mantenendoli distinti e ciascuno con la propria identità. Il fatto nuovo è che si possono avviare processi paralleli di evoluzione organizzativa.

La *learning organization* può quindi, per attrazione, indurre le sedi formative a funzionare come organizzazioni che apprendono. Il significato e la portata di questo sono finora sconosciuti, ma si tratta del prolungamento di una collaborazione in atto con reciproca offerta generativa. Perché prima no, che cosa rende più attuale questo genere di rapporto?

L'impresa si accorcia, le connotazioni gerarchiche si attenuano, le decisioni si decentrano, miglioramenti e microinnovazioni passano attraverso prassi omologate di partecipazione che via via trasformano l'impresa in sistema cognitivo a spettro allargato.

Ora la struttura di una sede formativa è per alcuni aspetti vicina a questo modello: non vi è moltiplicazione di livelli, il personale è di alta levatura. Che cosa manca perché questo potenziale creativo esploda a produrre tanta evoluzione attesa? La risposta è nel comportamento organizzativo. La bravura del singolo docente esercitata individualmente non può, quando anche fosse di tutti, produrre l'organismo vivente, reattivo, anticipatore, il contesto che sprigiona efficacia e dinamismo creativo.

Scuole e Centri che si realizzano come imprese di servizio reso agli allievi oltrepassano la concezione abituale e ristretta dell'organizzazione. Nessun obiettivo resta escluso, perché quelli che contanto richiedono il comportamento collettivo, il solo che consente di toccare le mete più ambiziose del progetto educativo.

Le recenti applicazioni dei metodi della qualità totale nelle scuole vanno in questa direzione. Sono la versione, rielaborata in ogni istituto, di principi e metodi che hanno consentito alle imprese industriali, e sempre più spesso ai servizi, di fare strada verso un recupero di efficienza ottenuto attraverso la partecipazione del personale. Queste esperienze hanno nelle scuole il significato di un passaggio per certi versi fondativo di un operare che fa piazza pulita di ciò che resta (dove tanto, dove poco) di comportamenti meno responsabili.

9. L'esercizio delle autonomie comporterà l'assunzione di nuove responsabilità su diversi piani. Non sarà solo attivismo di leadership, sarà management diffuso, capacità collettiva di gestire al meglio tutte le aree di problematicità funzionale. La cultura d'impresa e i suoi sviluppi più recenti offrono contributi di prassi e di metodo orientati verso la progettualità collaborativa, la capacità di tenere sotto controllo i processi e i risultati attraverso percorsi gradualisti. Il buon effetto complessivo, reso visibile e riconoscibile all'interno e all'esterno dell'unità operativa, è in relazione con il clima e con

l'adesione alle finalità e ai metodi di lavoro che si riesce ad ottenere dalle diverse componenti della comunità educativa.

Sulle prospettive che si aprono con le autonomie abbiamo concluso la nostra riflessione. Ci sono nuovi motivi di interesse nello sviluppo degli scambi culturali fra scuole, imprese, servizi. Ci siamo soffermati in particolare sull'apprendimento organizzativo, non estraneo alla scuola, se si supera l'impostazione progettuale troppo strettamente didattica.

Ci si offre la visione della singola scuola, e Centro di formazione, come organizzazioni che apprendono vivendo un clima di impegno a costruire contesti di partecipazione intensamente formativa.

La riflessione è appena all'inizio, gli spunti da raccogliere e svolgere sono numerosi. La formazione continua, da cui siamo partiti, fa riferimento ad una prospettiva comune, quella della "continuità", che invita a rimisurarsi con il proprio compito. E non ci sono soggetti di iniziativa che possano sentirsi non implicati.

CLAUDIA
MONTEDORO

I diversi approcci alla formazione: i rapporti tra progettazione e metodologie della formazione

La letteratura sui temi della progettazione formativa, negli ultimi anni, si è notevolmente ampliata; è possibile, infatti, rintracciare differenti teorie sull'argomento a volte anche contrapposte. In questa sede ci limiteremo ad esaminare quelle particolarmente innovative dal punto di vista della ricerca in educazione e nelle "scienze della formazione". Non vi è dubbio che ciò che accomuna le teorie educative con quelle della formazione, è individuabile nelle teorie curricolari che, applicando logiche progettuali ai processi educativi e formativi, hanno prodotto profonde innovazioni. La ricerca curricolare, pur nascendo dall'esigenza di rinnovare a fondo l'organizzazione degli studi, tuttavia ha trovato ambiti di applicazione che hanno travalicato i sistemi scolastici per estendersi ai settori operativi esterni alla dimensione didattica propria dei sistemi educativi formali.

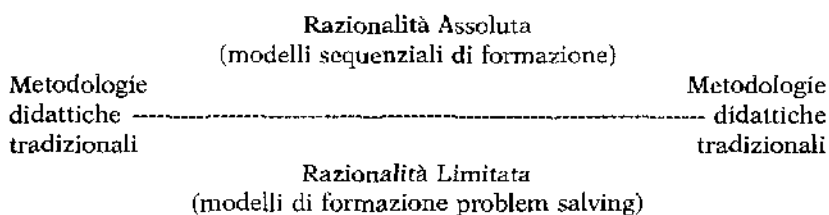
Secondo alcune definizioni, "il curricolo è la descrizione sistematica dell'insegnamento progettato per un periodo di tempo delimitato come comprendente vari settori, volto all'obiettivo della preparazione, realizzazione, e valutazione ottimale di un corso" (Fray 1977).

Nell'ambito della ricerca psicopedagogica, si possono individuare due scuole di pensiero: una concepisce il curricolo come una pianificazione dell'attività di insegnamento, l'altra come programmazione di un processo formativo per un determinato corso di studi. La prima comporta che il curricolo sia costruito da esperti e proposto come programma standardizzato; la seconda implica la possibilità che il curricolo sia determinato operativamente dai formatori, dagli attori sociali.

In realtà le due impostazioni non sono incompatibili, ma piuttosto complementari, rappresentando, per così dire, i poli di un dinamico confronto teso a riorganizzare in senso formativo tutta l'esperienza umana.

L'applicazione delle teorie curricolari alla formazione assume, nel tempo, uno sviluppo originale ed una fisionomia autonoma; la progettazione formativa, infatti, pur facendo propri i concetti chiave della teoria del curriculum, ha spostato la propria attenzione sull'analisi degli aspetti sociali, economici ed organizzativi del contesto in cui si situa l'azione formativa.

In questa ottica, la riflessione analizza ora i diversi modelli di progettazione, evidenziandone dimensioni implicate, contesti di applicazione, finalità ecc., e i nessi tra progettazione formativa e metodologie didattiche. Non c'è dubbio che qualsiasi definizione di progettazione non può che ancorarsi al concetto di razionalità; progettare significa agire secondo razionalità in vista del raggiungimento di uno scopo. Parlare di progettazione significa, quindi, parlare di razionalità e delle diverse concezioni sottese. Due sono i modelli di razionalità cui si fa riferimento in questo contesto. La razionalità assoluta e quella limitata.



La prima concezione di razionalità ipotizza che colui che elabora un progetto abbia il controllo totale di tutte le variabili interne e esterne al contesto formativo per cui si predispone un progetto. Come è noto, questa teoria si inserisce nel più vasto ambito dei modelli sequenziali di formazione. Un modello sequenziale si propone come una serie di passaggi, predisposti secondo un certo ordine, che consentono di conseguire nuovi apprendimenti.

Il modello di progettazione sotteso a questa concezione, definito top-down, è certo conosciuto ed anzi ha costituito ed ancora costituisce un riferimento fondamentale per quanti operano nell'ambito delle formazioni. Si tratta del modello tecnologico della formazione secondo il quale, "partendo da definizioni relative ai compiti lavorativi e alle competenze professionali, si

giunge a poco a poco, per via di analisi prima e di sintesi operative poi, a prefigurare un piano preciso e articolato di intervento" (ISFOL 1983, p. 25).

Ci si riferisce qui al concetto di formazione professionale di base al lavoro e sul lavoro e quindi all'acquisizione di competenze professionali.

La competenza, però, si esercita attraverso l'utilizzo integrato di componenti (Pellerey 1990), tra queste emergono:

- uno sviluppo elevato e controllato di processi cognitivi generali, a diversi livelli di integrazione e di complessità;
- una costruzione di reti concettuali al fin di assegnare significati e di comprendere la realtà sociale e professionale in cui si è inseriti;
- un'integrazione relazionale che consenta uno scambio comunicativo pertinente;
- una capacità di valutazione nella complessità delle situazioni di vita e di lavoro.

Secondo questa impostazione, la progettazione formativa si compone di tre fasi fondamentali costituite dal DESIGN, IMPLEMENTATION, EVALUATION. Ciascuna di queste fasi è articolata in sottofasi nel seguente modo:

<i>prima fase</i>	<i>seconda fase</i>	<i>terza fase</i>
DESIGN	IMPLEMENTATION	EVALUATION
analisi e progettazione intervento	sviluppo e realizzazione intervento	controllo processo/prodotto formativo

Secondo questa concezione, l'elaborazione di un progetto formativo, che presenti adeguati standard di qualità, è il risultato di un ragionamento sistematico sulle fasi fondamentali che lo compongono in modo che si ottenga l'effetto voluto con il massimo di efficacia (ISFOL 1990).

La realizzazione degli interventi formativi sarà la fase finale di un processo in cui prima di operare si analizzerà il problema nei suoi diversi aspetti, studiando le modalità più efficaci di intervento; quindi, ottimizzando procedure, tempi, costi, metodi, si concretizzerà l'intervento. Infine si controlla il processo e il prodotto per verificare se metodi e risultati corrispondono al progetto iniziale e, in caso diverso, si raccolgono gli elementi del progetto iniziale.

È evidente che questo approccio privilegia il momento costitutivo (pre-istrutturale) del progetto formativo, rispetto a quello realizzativo; ossia si ipotizza che il progettista abbia una visione completa di tutte le variabili in gioco e che gli obiettivi del progetto siano univoci (Simon 1984).

In questo approccio, i momenti cruciali sono costituiti dall'analisi della situazione, dalla definizione degli obiettivi formativi e dalla valutazione.

Nel primo caso, si tratta di procedere con estrema accuratezza alla lettura della situazione che ha generato il ricorso all'intervento formativo; nel secondo caso, si tratta di definire obiettivi generali e specifici in modo valido e pertinente; questi ultimi non solo guideranno la scelta delle esperienze di appren-

dimento e la loro organizzazione, ma costituiranno i parametri attraverso i quali sarà possibile confrontare performance attesa e risultati ottenuti.

Siamo così giunti al terzo momento. Scopo della valutazione è quello di tenere sotto controllo sia gli obiettivi che i risultati, considerati entrambi sia nel loro insieme che come componenti separate. L'analisi degli effetti prodotti da un'azione formativa misurerà, secondo una gerarchia di rilevanza e complessità, i cambiamenti intervenuti sia in termini di conoscenze, che di nuovi comportamenti professionali acquisiti.

Una variante alle teorie sequenziali della formazione, è costituita dal modello, assai noto, elaborato, con riferimento privilegiato alle situazioni di lavoro, da Kolb (Kolb 1984).

Secondo questa teoria, la formazione fa perno sull'esperienza concreta del soggetto. L'apprendimento, procedendo secondo una sequenza circolare, si realizza come trasferimento dell'esperienza in concetti che, a loro volta, sono utilizzati come guida nella scelta di nuove esperienze di apprendimento.

Quest'ultimo si realizza attraverso una esperienza concreta che sollecita una riflessione da cui prende avvio la formazione di concetti la cui verifica empirica si conclude in un nuovo campo di esperienza (fig. 1).

1. ESPERIENZA CONCRETA

4. SPERIMENTAZIONE
ATTIVA

2. OSSERVAZIONE
RIFLESSIVA

3. CONCETTUALITÀ
ASTRATTA

Quattro sono le fasi del ciclo di apprendimento:

1. l'esperienza concreta, costituita da una serie di problemi, situazioni di una certa realtà, da cui prende avvio il processo di apprendimento.

2. l'osservazione e la riflessione sull'esperienza che conducono ad un'analisi della stessa, strettamente correlata agli schemi operativi, concettuali e percettivi posseduti da una persona;

3. la strutturazione di concetti astratti, formulati attraverso l'integrazione delle riflessioni con le teorie preesistenti;

4. il controllo delle nuove acquisizioni al fine di sperimentarne la estensibilità e trasferibilità a nuove situazioni ed esperienze.

Il modello considera che ciascuna fase della sequenza evidenzia una disposizione peculiare del soggetto, in funzione delle propensioni individuali per l'uno o l'altro dei quattro momenti in cui si articola il processo d'apprendimento.

Emergerà così:

- nella prima fase, un'attitudine alla concretezza;
- nella seconda fase, alla riflessione;
- nella terza fase, alla astrazione;
- nell'ultima, all'azione.

L'approccio sviluppato da Kolb evidenzia due dimensioni principali del processo di apprendimento: concretezza/astrazione e azione/riflessione.

L'autore ritiene che un vero apprendimento può esserci soltanto se tutte e quattro le fasi del processo si realizzano. Verifiche empiriche, condotte dallo stesso autore, dimostrano, in realtà, che gli individui evidenziano forti preferenze per una specifica fase di questo modello.

In ciascuna fase, infatti, i comportamenti apprenditivi risultano essere validi ed efficaci in relazione alla natura dei problemi, allo stadio di avanzamento dell'apprendimento e al personale stile cognitivo.

In sintesi questo modello può essere definito sequenziale, anche se il conseguimento di determinate abilità fa leva sull'esperienza concreta del soggetto, sull'agire con prioritario riferimento ai contesti di lavoro.

La teoria dell'apprendimento, sottesa a questo approccio, può essere definita cognitivo-esperienziale; l'assunto principale si basa sulla convinzione che il soggetto in età adulta apprende globalmente ed attivamente. L'acquisizione di nuove capacità risulta essere tanto più efficace quanto più sollecita l'agire, il riflettere, la rielaborazione personale di esperienze, così come è anche possibile "simulare" in una situazione formativa.

Importanti sono le implicazioni di questo modello per quanto riguarda sia la progettazione formativa che la didattica.

Tanto più si programmano situazioni formative in cui siano presenti i diversi stili di apprendimento, tanto più si produrranno risultati efficaci.

L'area dei modelli sequenziali è ben più vasta di quanto non si sia esaminato nei due contributi presentati, tuttavia un presupposto accumuna queste tipologie formative. Un modello sequenziale, in definitiva, si propone come un percorso, strutturato in una serie di fasi, che consente di conseguire apprendimenti secondo un certo ordine e in funzione delle finalità che il progetto formativo intende perseguire.

Una seconda concezione di razionalità, dal cui alveo traggono origine diverse teorie di progettazione formativa, si basa sul concetto di razionalità limitata proposto da Simon.

Secondo questa prospettiva, il progettista, che opera in condizioni di incompletezza informativa, elabora un progetto, scegliendo quelle soluzioni che gli sembreranno più rispondenti alla situazione data, secondo un criterio di soddisfazione (Lipari 1987).

Questa concezione attribuisce alla progettazione formativa una dimensione più pragmatica, facendola configurare come un processo di problem solving.

Questa prospettiva introduce diversi elementi di novità, poiché pone maggiore attenzione alle dimensioni socio-linguistiche del processo; in secondo luogo riconosce la componente cooperativo-conflittuale come contestuale all'ambito dell'azione formativa; in terzo luogo concepisce la dimensione cognitiva come apprendimento che si realizza lungo il percorso (ISFOL 1992).

Infine, questa accezione della progettazione, centrata sulla razionalità limitata, non si pone il problema del conseguimento dei risultati nei termini

della coincidenza tra finalità e risultato, "ma ha ben presente la possibilità che l'intero processo generi effetti non desiderati; è per questo che la definizione degli obiettivi e la selezione dei mezzi... devono essere, oltre che flessibili, orientate al raggiungimento di risultati soddisfacenti, piuttosto che improntate a criteri di ottimizzazione" (Lipari 1987, p. 27).

Si riconducono a questa concezione della formazione, le seguenti teorie della progettazione: la concezione *adhocratica*, la *psicologico-sociale*, la *formazione come teoria organizzativa*.

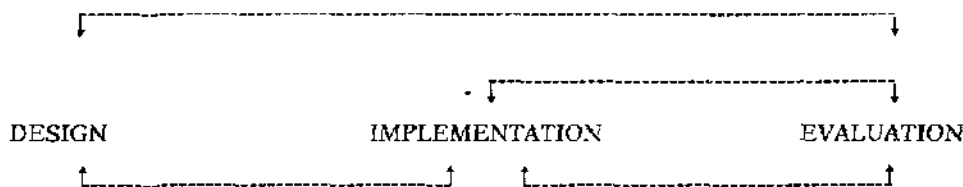
Secondo la prospettiva *adhocratica*, la progettazione concepita come intervento *ad hoc*, si configura con un insieme di azioni, dotate di strumenti metodologici appropriati, volte a "delineare interventi di formazione dotati di variabile grado di complessità, finalizzati ed orientati al conseguimento di risultati apprezzabili" (Lipari 1987, p. 41).

Anche in questo approccio la trasformazione di una situazione in comportamenti nuovi desiderati, costituisce l'essenza di un progetto. Ma quest'ultimo per risultare efficace non può essere precostituito, anzi deve saldamente ancorarsi alle situazioni in cui si interviene. In sostanza va garantita la flessibilità affinché il progetto formativo proceda sviluppando apprendimenti mediante progressivi aggiustamenti. L'interazione tra contesto ambientale e procedure/strumenti adottati, l'acquisizione progressiva di informazioni, la scelta degli obiettivi, procedono man mano che il progetto si sviluppa, in vista del raggiungimento di soluzioni soddisfacenti.

Da questo punto di vista l'azione progettuale si caratterizza come strumento flessibile e come processo globale che comprende quelle valutative dei risultati conseguiti.

Schematicamente possiamo rappresentare questo approccio nel modo seguente (schema modificato, tratto da Lipari 1987).

SISTEMA DI PROGETTAZIONE



Nella fase del *design* si analizza il contesto, si rilevano i fabbisogni di formazione e si programma il percorso didattico.

In quella realizzativa (*implementation*) si gestisce l'intervento didattico, verificando l'esigenza di modificare, se necessario, il percorso programmato in relazione alla situazione reale sperimentata.

Infine si valutano, con l'utilizzo di differenti strumenti, i risultati raggiunti.

La formazione, dal punto di vista della psicologia sociale, invece, promuove

ve apprendimento, se produce lo sviluppo di capacità orientate a interpretare processi piuttosto che dati; questo approccio alla formazione privilegia un pensiero in termini di relazioni piuttosto che le cose. La relazione e il processo relazionale costituiscono il cuore dell'apprendimento e quindi dell'azione formativa. Questa prospettiva trova ambiti di applicazione privilegiati nella formazione aziendale, dove rappresenta ancora oggi un punto fondamentale di riferimento nella promozione di apprendimenti in contesti organizzati.

La formazione si presenta come un'attività educativa sostanzialmente rispondente alla logica della ricerca/azione di Lewin. L'intervento nasce dalla diagnosi di un problema, per proseguire nell'individuazione delle soluzioni efficaci al fine di realizzare l'attività formativa che si concluderà con la verifica del successo della soluzione adottata.

La validità di un'azione formativa, quindi, include (Quaglino 1987):

- una teoria del sistema organizzativo come insieme di conoscenze sui sistemi organizzativi;
- una teoria del soggetto che apprende nello stesso sistema sociale e/o produttivo nel quale opera, in relazione con altri soggetti e in un determinato rapporto funzionale;
- una teoria del cambiamento come conoscenza sia del sistema globale che delle relazioni di reciprocità che si instaurano tra apprendimento individuale e cambiamento organizzativo.

La logica dell'azione formativa, secondo questo approccio, risiede nello sviluppo e nel potenziamento di capacità di comprensione di fenomeni di interazione. Questi, a loro volta, costituiscono la realtà sociale e/o il vissuto esperienziale del soggetto lavoratore che apprende.

L'ultimo approccio, che in questa sezione esamineremo, si riferisce alle teorie organizzative della formazione.

Secondo questa ottica la formazione si costituisce come ambito di riflessione in cui l'attenzione è volta non solo alla attivazione e conduzione del processo, ma anche all'utilizzazione dei risultati del processo stesso.

La componenti di questo modello sono così sintetizzabili:

- la formazione è concepita come processo di azioni orientate a scopi e valori;
- la formazione è, pertanto, parte dell'azione organizzativa e non può essere concepita come attività superata dal sistema che l'attiva, ciò presenta il vantaggio di non assegnare una prevalenza del sistema sul soggetto;
- di conseguenza, le azioni e le decisioni di coloro che operano nel sistema organizzativo sono strutturate in vista del raggiungimento di un obiettivo e del modo più soddisfacente di conseguirlo.

Questo processo si persegue secondo modalità che di volta in volta possono presentarsi più o meno formalizzate, contrattate o codificate (Maggi 1991).

Secondo questa concezione la formazione appare contestuale al processo organizzativo, agente di mutamento, dunque, intrinseco al processo e permanente.

Tale impostazione consente di esaminare il problema pedagogico della formazione professionale, come rapporto tra formazione ed organizzazione (sociale, produttiva), ambito quest'ultimo in cui si esercita la competenza professionale, categoria fondamentale e finalità dell'azione formativa.

La competenza si esplica nell'utilizzo integrato di conoscenze e di abilità diverse e quindi nella capacità di controllare e declinare il proprio sapere con quello derivato dall'apporto di più discipline intese come risorse per la soluzione di problemi concreti in uno specifico contesto (Meghnagi 1991).

Appaiono evidenti le differenze tra la concezione della formazione nella logica della razionalità assoluta e quella afferente alla logica della razionalità limitata.

Nella prima predomina la fase progettuale rispetto a quella gestionale; nella seconda l'attenzione dei progettisti è focalizzata sul momento realizzativo.

Nel momento realizzativo i soggetti, attraverso processi di apprendimento sociale e relazionale, attuano cambiamenti nella direzione del ruolo da ricoprire (Maggi, 1991).

L'accento è posto sulle differenze individuali che connotano le azioni di una persona, nonché sulle strategie peculiari che la stessa utilizza nei processi di apprendimento volti alla risoluzione dei compiti (Meghnagi, 1992).

Bibliografia di riferimento

- AIF-ASSOCIAZIONE ITALIANA FORMATORI, *Professione formazione*, Franco Angeli, Milano, 1988.
- BOLDIZZONI D. (a cura di), *Oltre la formazione apparente*, "Il Sole 24 Ore", Milano, 1984.
- BRESCIANI P.G., *Il ciclo di produzione della formazione*, in A. SELVATICI (a cura di), *Prima della didattica*, Quaderni di Nuova Formazione, n. 1/1984.
- FREY K., *Teorie del curricolo*, Feltrinelli, Milano, 1977.
- ISFOL, *Progettazione formativa; teoria e metodologia*, ISFOL Roma, 1983.
- ISFOL, *Osservatorio ISFOL*, ISFOL, Anno XII, n. 4, 1990.
- ISFOL, *Glossario di didattica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- ISFOL, *Innovazione, apprendimento e formazione: un'indagine empirica*, Franco Angeli, Milano, 1992.
- KOLB D.A., *Experiential Learning*, Prentice Hall, New Jersey, 1984.
- MEGHNAGI S., *Conoscenza e competenza*, Loescher, Torino, 1992.
- MORONI F., *Della progettazione formativa: punti fermi e prospettive di lavoro*, in SKILL, Rivista semestrale dell'ENAIIP Lombardia, n. 9, Gennaio 1989.
- NICOLI D., *Una nuova prospettiva: la riforma implicita*, in SKILL, Rivista semestrale dell'ENAIIP Lombardia, n. 9, Gennaio 1989.
- AIELLO A.M., CEVONE M., MEGHNAGI S., *La Competenza Esperta. Sapere professionale e contesti di lavoro*, Ediesse, Roma, 1992.
- QUAGLINO G.P., CARROZZI G.P., *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano, 1981.
- QUAGLINO G.P., *Fare Formazione*, Il Mulino, Bologna, 1985.
- MAGGI B., (a cura di) *La formazione: concezioni a confronto*, Etaslibri, Milano, 1991.
- LIPARI D., *Idee e Modelli di Progettazione nei Processi Formativi*, Edizioni Lavoro, Roma, 1987.
- PELLERER M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino, 1983.
- PELLERER M., *Elementi per la definizione di una pedagogia della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", CNOS Anno 6, n. 3 Ottobre, 1990.
- SIMON H., *La ragione nelle vicende umane*, Il Mulino, Bologna, 1984.

GIORGIO
BOCCA

Contenuti, metodi e modello culturale della Cultura generale nella Formazione Professionale

1. Premessa

Il tema proposto presenta una indubbia complessità che, fra l'altro, permette una molteplicità di tagli interpretativi. Noi cercheremo di riflettere sulla 'Cultura generale' quale possibile fondamento di una formazione professionale dotata di pari dignità rispetto agli altri canali formativi. Prendiamo quindi le mosse dal concetto stesso di 'Cultura generale'.

Con il termine 'cultura' intendiamo il realizzarsi di sintesi personali di conoscenze, abilità, capacità, motivazioni, significati all'interno di una modalità fondamentale del prosodi della persona che indichiamo con il termine 'identità personale'. Un approccio formativo sarà quindi di cultura 'generale' in quanto mirerà da subito a favorire tali sintesi, correlandosi con la globalità della persona e non unicamente con talune specifiche sue dimensioni (siano esse quella cognitiva, emotivo-emozionale, fisica, intellettuale, spirituale ecc.).

Se assumiamo questo punto di vista, possiamo dedurne taluni aspetti interessanti:

1. dapprima cogliamo come la 'Cultura generale',
come già rilevato, non possa venire impostata unica-

mente in termini cognitivi (Cultura generale come assieme di nozioni e conoscenze disciplinari trasmesse all'individuo, bensì debba collocarsi da un punto di vista per così dire più 'globale', avendo di mira il coinvolgimento di tutto l'uomo;

2. tale impostazione ci viene a collocare 'fuori' dalla rigida tradizione umanistica classica che ha sempre propugnato una ed una sola via formativa per la persona (operando in verità un indebito irrigidimento della concezione socratica della 'paideia': per il filosofo greco, infatti, non era il contenuto che contava, bensì, poichè egli mirava a cogliere l'intimo dell'uomo al fine di attingere la verità che è in lui, infiniti erano i percorsi possibili). Se vogliamo, è proprio questa impostazione, che si presenta immutata anche negli ITIS e IPS, a cozzare con la cultura tecnico-professionale (riducendo la formazione umanistica alla presenza delle nozioni di Italiano e Storia), vanificando la possibilità di una autentica formazione umanistico-professionale all'interno dei tali Istituti. Seguendo le indicazioni del pedagogista polacco Hessen, possiamo infatti sostenere come esistano molteplici itinerari definibili di 'cultura generale specifica' (itinerari particolari, umanistico-classici, tecnici, professionali, che possano tutti portare all'unico fine culturale di piena crescita dell'uomo); mentre il tedesco Theodor Litt ci porta a riflettere attorno all'essenza di una cultura umanistica autentica che si sostanzia fundamentalmente nella profonda responsabilità etica che il singolo deve esercitare quotidianamente, all'interno del suo lavoro, verso di sè, verso gli altri, verso le cose (responsabilità che gli richiede di dedicarsi unicamente a ciò che è bene);

3. all'interno della Formazione Professionale noi dobbiamo cogliere allora il 'lavoro' (e non un determinato curriculum disciplinare) come possibile asse culturale attorno al quale dipanare questo itinerario specifico. Un 'lavoro' che non rappresenta genericamente una qualsiasi attività, bensì si caratterizza come attività tipicamente umana che coinvolge la persona in tutte le sue dimensioni (ideativa, cognitiva, razionale, motivazionale, etica....), che opera quale stimolo potente in direzione della stessa ridefinizione dell'identità personale (uomo che si identifica come lavoratore e cittadino);

4. in questa luce dobbiamo ancora sottolineare la grave insufficienza culturale ed educativa in cui si è venuta a trovare la Formazione Professionale in Italia, compressa in una situazione di marginalità all'interno di un sistema formativo classista e monoculturale, frutto della insoddisfacente interpretazione del significato pedagogico dell'idea classica di *humanitas*.

2. Il lavoro come cardine della Cultura generale nel percorso formativo della FP

Abbiamo già notato come con il termine 'lavoro' indichiamo una categoria dell'agire umano caratterizzata dal diretto coinvolgimento della globalità

della persona. In altri termini, chi lavora opera in termini progettuali, analizza criticamente il proprio progetto e lo pone in essere (e con ciò esprime un atto di volontà a favore del dover essere di quel 'prodotto', sia esso un bene o un servizio), verifica l'esito della sua opera, la colloca nella realtà cogliendone le relazioni con l'ambiente (umano e naturale). Va da sé come possiamo leggere tale sequenza, qui appena abbozzata, in termini artigianali-manifatturieri (l'artigiano 'padrone' di tutto il processo lavorativo); oppure in termini moderni, laddove chi lavora comunque deve essere posto in condizione di ricostruire tutto l'iter del processo lavorativo in cui si viene a collocare, anche se poi ne realizza direttamente solo una parte o ne controlla solamente da un punto di vista 'esterno' i processi [in ciò mi sembra stia quella particolare esigenza di partecipazione dell'uomo al proprio lavoro, di cui parla anche la enciclica "*Laborem exercens*"].

Si tratta comunque di processi che si attuano sempre in un ambiente permeato di una presenza umana fatta di relazioni, comunicazioni, atteggiamenti che assumono un profondo significato per il singolo e per la comunità di lavoratori.

Dunque a chi lavora si richiede una sintesi di conoscenze, capacità, abilità, atti di volontà, motivazioni all'azione, che si intreccia con le dimensioni della solidarietà, della partecipazione e della condivisione che costituiscono l'aspetto umanizzante di ogni ambito tecnologico.

È questa una realtà complessa che richiede una costante maturazione personale non solo nei termini di acquisizione di conoscenze ed abilità rispetto al mutamento tecnologico, quanto soprattutto della maturazione di capacità sempre più articolate di 'fare sintesi' fra sé e la complessità del proprio mondo del lavoro. In ciò si inverte l'ipotesi che il lavoro si rapporti direttamente con il diritto-dovere di ogni adulto lavoratore alla cura diretta e permanente della propria educazione, proponendosi come costante stimolo alla autoeducazione personale attraverso l'attenta analisi dei propri bisogni e la ricerca di risposte fra i progetti formativi offerti da organizzazioni e istituzioni (volti a produrre incremento di conoscenza, di professionalità o semplicemente utili alla realizzazione di ulteriori e sempre più articolate sintesi culturali personali (educazione generale, formazione ricorrente e continua, accesso ai circuiti culturali locali ecc.)).

2.1 Lavoro e capitale umano

E ciò appare ancora più vero nel momento in cui la stessa cultura industriale mostra di aver riscoperto nell'uomo un capitale di fondamentale importanza al fine di poter operare un salto di qualità nei confronti di sistemi sempre più complessi ed articolati di produzione oltre che di organizzazione del lavoro. All'interno della teoria del capitale umano possiamo ritrovare molti aspetti tipici di un 'lavoro' inteso come performance globale della persona, sempre meno legato ad una stretta corrispondenza biunivoca fra qualifica ed occupazione.

Ma proprio in questi stessi termini possiamo cogliere la estrema problematicità di poter accettare, in termini pedagogici, il licenziamento e la messa in cassa integrazione come meri eventi accidentali e del tutto influenti sulla percezione di sé e sulla strutturazione alla identità personale dell'adulto lavoratore. Così come ci si propone con tutta la sua problematicità la mancanza di attenzione all'essenza del lavoro per l'uomo nelle scelte delle strategie di innovazione tecnologica nel lavoro e nella sua organizzazione (si pensi ad esempio all'avvento di forme di telelavoro, potenzialmente portatrici di isolamento ed ulteriore parcellizzazione disumanizzante). Mentre proprio la concezione dell'uomo come capitale di cui avere cura, dovrebbe fare giustizia proprio di quel falso determinismo tecnologico, dietro al quale spesso si sono nascoste scelte fondate ab initio su assiomi anti-umani, se non decisamente inumani. L'uomo (sia esso operaio, tecnico o imprenditore) come persona è sempre, in ultima istanza, responsabile anche in termini etici delle proprie scelte ed ha il dovere di 'non fare essere' ciò che non deve essere (come dice ancora il Litt), ovvero di non dare avvio a progetti tecnologici ed organizzativi contrari alla valorizzazione dell'uomo stesso, viceversa ricercando attivamente altre soluzioni più umane. Ma ci si consenta qui anche un cenno ad un'altra problematica fondamentale che riguarda l'impostazione stessa della Formazione Professionale oggi ancora troppo legata alla prima formazione, mentre sempre più si affacciano all'orizzonte gli adulti già lavoratori che abbisognano, forse ancora più dei giovani, di riscoprire una cultura del lavoro al di là delle pure e semplici attività di riqualificazione o di formazione continua.

Il binomio lavoro-capitale umano (che quasi ci si presenta come una endiadi) ci rimanda ad una profonda esigenza formativa che miri sempre e comunque alla piena lettura umanistica (cioè in termini promozionali dell'uomo) dei processi produttivi, dei prodotti, della organizzazione del lavoro, dei loro impatti 'ambientali' (naturali ed antropici).

2.2 *L'uomo che lavora*

Ma veniamo ora ad alcune considerazioni attorno alla dimensione umana del lavoro. La relazione diretta e personale con il lavoro costituisce per il singolo un fattore estremamente potente di riorganizzazione dell'identità personale. La maturazione della personalità lungo l'età evolutiva passa anche attraverso la acquisizione di elementi della futura identità lavorativa. In altri termini, anche se la formazione intenzionale spesso non vi fa caso, il singolo tende costantemente a proiettare se stesso in una dimensione futura in cui il lavoro ha parte rilevante in quanto ambito di definizione della propria vita attiva (pensiamo qui non solo ai giovani, quanto anche ai disoccupati ed agli adulti in mobilità o riqualificazione). La stessa scelta di un preciso indirizzo di studio post obbligo passa sempre attraverso l'inveramento di una ipotesi di sé lavoratore che richiede di venire meglio articolata e messa alla prova. L'ingresso o il reingresso nella vita attiva di lavoro, poi, diviene ulteriore

momento di verifica di tale ipotesi, una verifica che però non avviene più all'interno di un ambiente protetto quale quello formativo, bensì si realizza all'interno di una situazione 'reale' in cui è presente una forte pressione conformizzante che l'azienda, il ruolo professionale imposto, l'ambiente inteso in senso lato esercitano sul singolo.

Tav. 1 — LE COMPETENZE E LE CONOSCENZE CHE SONO NECESSARIE AI GIOVANI

Competenze individuali o personali

- conoscenza di sé - capacità/debolezze sul piano intellettuale e fisico;
- fiducia in se stessi e autonomia;
- attitudine ad accettare critiche, traendone profitto;
- spirito di iniziativa;
- capacità di ragionamento logico nel prendere le decisioni, nel risolvere i problemi ecc.;
- attitudine a farsi carico delle proprie emozioni;
- comprensione e sviluppo delle capacità fisiche e della salute;
- sviluppo delle abilità manuali.

Competenze interpersonali

- comprensione e senso degli altri;
- attitudine all'autodisciplina ed all'accettazione delle regole di un gruppo o di una organizzazione;
- capacità di cooperare con gli altri in un compito comune;
- capacità di formulare le idee in parole e di comunicarle, di ascoltare, di spiegare, di argomentare, di leggere e di scrivere.

Comprensione e conoscenza

- aritmetiche e nozioni di base di matematica;
- differenti tipi di lavoro esistenti, organizzazione dell'industria, dei servizi e dell'amministrazione; prospettive di evoluzione specialmente nel campo dell'informatica; implicazioni in materia di competenze personali ed interpersonali;
- nuove forme di attività umana suscettibili di rimpiazzare il 'lavoro', attività del tempo libero;
- natura delle relazioni personali e familiari;
- organizzazione della società nel suo insieme e ruolo che vi gioca l'individuo.

da *Pour une pédagogie de la transition - Le défi lancé aux programmes*, Europe Sociale, supplément éducation, DGV, 1985, pp. 8-9.

In genere, la formazione professionale si interessa prevalentemente degli aspetti cognitivi ed operativi di un determinato e specifico lavoro, seguendo una logica tradizionalmente volta ad allineare una specifica formazione con una determinata qualifica. All'interno di tale impostazione si tiene in scarsa considerazione il fatto che vi siano conoscenze, capacità, modalità operative

di tipo generale che in qualche modo sottostanno a quelle attinenti alla specifica qualifica. Dunque, in termini più corretti, potremmo parlare di conoscenze e capacità chiave che abilitano a svolgere un lavoro, e conoscenze e capacità che abilitano a svolgere quel lavoro qualificato (rispetto alle prime, pensiamo, ad esempio, alle strategie di apprendimento non solo verbale ma anche dalla ed attraverso l'operatività, alle capacità di problematizzare una situazione ed impostarne le linee per la soluzione o alla capacità di operare sulle informazioni in quanto nodo di complessi processi comunicativi e relazionali... [Rimandiamo alla tavola di competenze e conoscenze proposta dalle Comunità Europee all'interno del progetto per la transizione alla vita attiva]).

Vi è poi tutta la dimensione dei valori e della volontaria loro concretizzazione nelle scelte di vita quotidiana. L'uomo che lavora per ciò stesso fa essere delle cose e non altre, sceglie di strutturare in un certo modo delle relazioni, attribuisce particolari significati al suo essere lavoratore e quindi al proprio lavoro. Altro da ciò è poi il costituirsi di specifiche motivazioni per il proprio lavoro: motivazioni che potremmo considerare come intrinseche al lavoro stesso (di autorealizzazione anche attraverso il lavoro, di realizzazione di prodotti utili e ben fatti) o estrinseche ad esso (di guadagno, di status sociale ecc.).

3. La Cultura generale all'interno della Formazione Professionale

Vediamo ora di offrire un itinerario di rilettura, dal punto di vista della Cultura generale, di quanto sin qui prospettato. Schematicamente potremmo prendere in considerazione i seguenti punti:

a. appare indispensabile una specifica attenzione al tema della '*socializzazione al lavoro*' in quanto fondata su di un assieme di conoscenze, proiezioni di sé, attese, motivazioni... che si producono nel corso dell'età evolutiva e della vita attiva. Per la formazione si parlerà allora di '*socializzazione anticipatoria*' (nelle sue fasi di formazione di attese nei confronti del lavoro; di prime scelte in relazione a differenti possibili indirizzi di formazione al lavoro; di esplorazione nei confronti di un lavoro in cui potrebbe concretizzarsi la propria qualifica in fieri; di transizione per i giovani fra lo status, protetto, di studente a quello di lavoratore (rispetto al quale appare ineliminabile oggi l'esperienza della 'inoccupazione' [la disoccupazione essendo più specifica in quanto esperienza del già lavoratore che resta disoccupato, ma pur sempre con una conoscenza diretta del mondo del lavoro, mentre con 'inoccupato' intendiamo riferirci a colui che è senza lavoro e manca anche degli strumenti cognitivi, delle modalità organizzative, delle conoscenze dirette utili ad affrontare il problema]); viene quindi il periodo di ingresso nella esperienza stabile di lavoro, rispetto alla quale avviene una ridefinizione della identità personale sotto la pressione dell'ambiente, del ruolo, della specifica cultura del lavoro mediata dall'organizzazione ecc..

Si tratta di una attenzione che riguarda in primis proprio la dimensione della cultura generale, se ne accettiamo l'accezione di momento cardine al fine della realizzazione di originali sintesi culturali personali.

b. Viene quindi la attenzione, comune a tutti i docenti, alla *dimensione cognitiva* in quanto aspetto basilare della formazione di una professionalità. Non intendiamo qui soltanto i contenuti delle singole discipline (e fra di esse anche della Cultura generale), quanto soprattutto gli aspetti comuni, riguardanti lo strutturarsi di strategie di apprendimento (per ascolto passivo, per esercitazioni dirette (laboratori), per risoluzione di problemi...), attraverso l'osservazione dell'attività di altri, attraverso il fare diretto, per modalità di autoapprendimento (individuazione dei bisogni, analisi delle possibili fonti di informazioni e loro gestione in vista del fine...); secondo modalità individuali o di gruppo.....

c. La *maturazione del giudizio morale* appare non secondaria all'interno della nostra impostazione del problema. Se ci riferiamo alle differenti fasi del formarsi del giudizio morale, così come le delinea il Kohlberg, possiamo cogliere la necessità di procedere, di pari passo con l'evoluzione del pensiero, dal livello della morale convenzionale (tesa a mantenere le aspettative della propria famiglia, gruppo o nazione in quanto atto buono in se stesso) passando attraverso l'attivazione cosciente di un itinerario che porti in direzione del definirsi di valori e principi morali che abbiano validità ed applicazione a prescindere dall'autorità dei gruppi o delle persone che li realizzano nella propria vita, sino a giungere all'articolarsi di un orientamento generale della persona verso il principio etico universale, che costituisce l'aspetto precipuo della piena maturità morale. Ma dobbiamo altresì tenere sempre presente come tale aspetto della educazione morale (che la formazione professionale educa attraverso la formazione morale dell'uomo lavoratore) per non ridursi ad un mero intellettualismo deve pur sempre incrociarsi con *l'esercizio concreto della volontà*.

d. A parte, rispetto alla dimensione morale, si pone *l'aspetto motivazionale al lavoro*. La motivazione infatti risente particolarmente del 'pool culturale' in cui il singolo vive, al cui interno è portato a formulare una particolare lettura del lavoro e delle sue valenze per l'uomo (lavoro come forma di auto-realizzazione, come mera fonte di reddito, come luogo privilegiato in cui si strutturano relazioni utili anche alla promozione individuale...).

Si tratta, per il Centro di Formazione Professionale, di studiare da vicino il pool culturale locale, eventualmente decidendo di impostare degli interventi specificamente volti ad indurvi delle modificazioni o integrazioni che possano indirizzare meglio le motivazioni al lavoro della popolazione: dei giovani come degli adulti occupati e disoccupati.

e. Motivazione al lavoro e capacità di attribuirvi un senso portano quindi alla maturazione di abiti di *piena autoresponsabilizzazione rispetto alla propria attività lavorativa*, che richiede il possesso di specifici strumenti culturali,

oltre alla maturazione di capacità di azione, cui la Cultura generale non può sottrarsi (pensiamo alle conoscenze di base in materia economica e civico-politica, alla conoscenza degli elementi essenziali della organizzazione del lavoro e della produzione, alla attenzione all'ambiente umano e naturale quali 'luoghi' al cui interno l'attività lavorativa si esplica producendo modificazioni significative nei cui confronti tutti sono responsabili. Non si tratta qui di replicare delle conoscenze già acquisite all'interno di specifici ambiti disciplinari, bensì di svilupparne una lettura in chiave umanistica, abituando il singolo all'esercizio del giudizio critico ed alla delineaazione di specifiche risposte personali alle domande che ne derivano.

f. Un ulteriore ambito di attenzione, che però non è affatto secondario, ci deriva dalla specificità dell'epoca in cui ci troviamo. Si parla oggi di post-modernità in quanto periodo, successivo al fallimento del progetto totalizzante della razionalità 'moderna', che rimette in gioco il singolo nel suo *bisogno di delinearne personalmente i significati del proprio esistere oltre che del proprio operare*, sì da poter procedere da questi nel produrre atti creativi in grado di contribuire alla crescita della comunità locale.

In tal senso, la Cultura generale non può non porsi il problema di *abilitare ciascuno a collocarsi in un atteggiamento di autoeducazione* (che, come abbiamo già rilevato, si sostanzia nel sapere e volere coscientemente farsi carico della propria crescita personale lungo tutto l'arco della propria vita, attraverso l'esercizio del discernimento nei confronti della molteplicità di progetti formativi che la comunità offre, individuandovi quelli più adatti alle proprie esigenze). Ciò può avvenire unicamente attraverso la collocazione della persona all'interno di una dimensione storica, nello stimolo a riscoprirvi una propria 'identità' culturale [è particolarmente stimolante a questo proposito la riflessione del Bruner che coglie come alla base della conoscenza umana stia sostanzialmente il bisogno di capire, di attribuire un significato alla realtà].

Tav. 2 — LE COMPONENTI DELLA CULTURA GENERALE

- o. la maturazione delle competenze e conoscenze di base;
 - a. la socializzazione al lavoro;
 - b. la dimensione cognitiva;
 - c. la maturazione del giudizio morale;
 - d. la motivazione al lavoro;
 - e. l'autoresponsabilizzazione e la maturazione di capacità di azione;
 - f. l'autoeducazione (sapersi fare carico della propria crescita personale e saperle dare un senso, un significato).
-

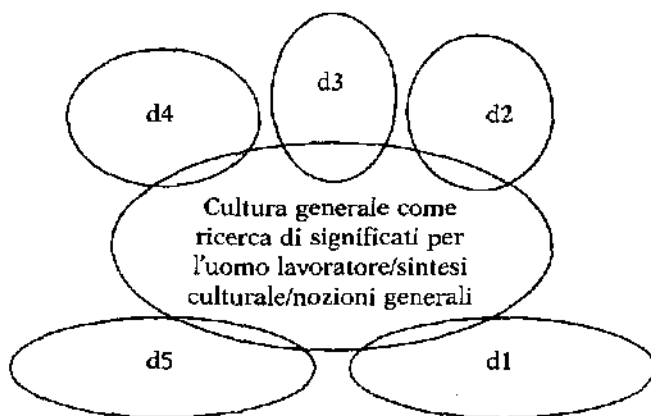
3.1. Quale 'Cultura generale'?

A questo punto dobbiamo porci la domanda fondamentale: la Cultura generale si costituisce come una disciplina come le altre o piuttosto diviene

una sorta di metadisciplina, di luogo 'trasversale' di attenzione 'generale' alla crescita culturale del singolo?.

Se proviamo a disegnare uno schema della nostra ipotesi, possiamo vedere come la Cultura generale vi si collochi in una duplice dimensione: quale disciplina a sè, dotata di propri obiettivi in ordine all'acquisizione di conoscenze ed abilità di ordine generale utili alla crescita della persona (obiettivi, cui già abbiamo fatto cenno, perseguibili attraverso contenuti e metodologie assai diversificati, in relazione alle reali situazioni locali in cui il Centro si trova ad operare); quale 'metadisciplina', in quanto luogo di specifica attenzione a tutti gli aspetti, presenti nel curriculum formativo generale, utilmente sviluppabili, in proprio o in collaborazione con altre discipline, al fine di curare la piena ed armonica maturazione della personalità adulta dell'uomo lavoratore.

Tav. 3 — LA CULTURA GENERALE COME AREA O COME DISCIPLINA



Al di là delle differenti figure professionali operanti all'interno del Centro di Formazione Professionale, è infatti comunque importante che si presenti costantemente al giovane la esigenza di portarlo ad una sintesi che sappia di volta in volta mediare i differenti contributi disciplinari, integrarli, avvolgerli all'interno di una ricerca di significati e di una attenzione a quelle dinamiche personali che spesso vengono lasciate nell'ombra dai singoli docenti. Tale attenzione non può essere generico appannaggio di tutti, e quindi di nessuno, i docenti. Richiederà dunque di essere essa stessa momento volto a 'disciplinare' la formazione dei giovani (e quindi disciplina come le altre), ma non certo momento chiuso in se stesso, bensì interessato a tutto il processo formativo di volta in volta nei termini di integrazione di nozioni ed apprendimenti, di attenzione a modalità didattiche e di apprendimento più vicine alla cultura professionale del lavoratore, di stimolo alla realizzazione di esperien-

ze di lavoro e di apprendimento sul lavoro, di attenzione all'attuarsi di quelle sintesi culturali indispensabili oggi ad ogni uomo che lavora al fine di mantenere salda la propria ricerca di piena valorizzazione umana. In ciò forse sta anche la difficoltà da tutti rilevata, di essere oggi docente di Cultura generale all'interno della Formazione Professionale.

Si tratta comunque di una Cultura generale che in entrambe le dimensioni si differenzia notevolmente dal puro insegnamento dell'Italiano e della Storia così come previsto negli ITIS e negli IPS in quanto pone l'attenzione sulla cultura quale momento centrale della formazione dell'uomo, una cultura intesa nei termini di sintesi personale operata dall'interno di una professionalità in via di delineazione e non certo indotta da mere trasmissioni di nozioni disancorate dalle esperienze vitali del giovane e dell'adulto lavoratore.

Note bibliografiche

G. BOCCA, *Pedagogia e lavoro*, Angeli, Milano, 1991.

J. BRUNER, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.

TH. LITT, *Istruzione politecnica e formazione umana*, AVIO, Roma, 1959.

S. HESSEN, *Pedagogia e mondo economico*, AVIO, Roma, 1951.

A. MANENTI, C. BRESCIANI, *Psicologia e sviluppo morale della persona*, EDB, Bologna, 1993.

UMBERTO
FONTANA *

Approcci ai giovani dei CFP: aspetti conoscitivi e metodologici

Non sono lontano dalla realtà se affermo che i ragazzi dei CFP sono su per giù ragazzi "normali" quanto alla crescita e all'inserimento nella loro fascia di età, ma "difficili" quanto alla dimensione di apprendimento.

Se educare vuol dire soltanto *crescere*, evidentemente raggiungono in pieno l'obiettivo dell'educazione; ma se educare significa anche assumere una *dimensione culturale e professionale*, allora il raggiungimento dell'obiettivo non avviene come ci si propone.

1. I dati della relazione Malizia

Secondo la relazione autorevole che il prof. Malizia presentò all'assemblea dei docenti dei CFP grafici del Veneto i giovani italiani che, dopo la scuola dell'obbligo, si inseriscono nella FP, non sono tra i più studiosi e provengono, in buona percentuale, da curricoli faticosi¹.

* Conversazione tenuta durante il Corso di formazione continua degli Operatori di FP del CFP CNOS/FAP di San Donà di Piave (VE).

¹ G. MALIZIA, *La FP come elemento di sviluppo nel tessuto sociale italiano*, (cicostilato) 1993.

Nella panoramica nazionale del suo campione rappresentativo dei circa 90.000 vi sono:

- i *drop-out della scuola dell'obbligo*, per i quali egli riferisce una percentuale verso il 2/3% di tutto il campione;
- un certo numero di *drop-out della Secondaria Superiore*, che ripiegano nella FP, da altri istituti iniziati e portati avanti per uno o due anni senza risultati. Di questi presenta una percentuale del 6/7% di tutto il campione;
- un certo numero di *ragazzi che finiscono la III media e decidono di fare un corso breve* per avviarsi al lavoro, per i quali pone una percentuale pari al 5/6 di tutto il campione.

Su 85/90.000 allievi che ogni anno in Italia si iscrivono al I° anno dei CFP italiani la composizione in numeri reali sarebbe pressappoco questa:

- a) *drop-out scuola dell'obbligo*: circa 12.000 (il 14%);
- b) *drop-out della Scuola Secondaria Superiore*: circa 40.000 (il 44%);
- c) *allievi di III media che liberamente scelgono*: circa 38.000 (il 42%).

Il che significa, rapportando le percentuali nazionali ad una classe qualunque dei nostri CFP (con un numero di circa venti/venticinque allievi), che in ogni classe abbiamo questa panoramica culturale: -

- *tre o quattro ragazzi che ebbero difficoltà durante la scuola dell'obbligo*, con qualche ripetenza nelle elementari o nelle medie;
- *nove/dieci che hanno tentato una Scuola Superiore*, frequentando uno o due anni per poi ripiegare nei CFP;
- *e altri dieci/undici che hanno scelto una formazione professionale dopo un curriculum normale*, preferendola per qualche motivazione loro alle scuole del MPI.

Ognuno intuisce facilmente come dietro questi ragazzi che accedono alla FP dopo fallimenti ci stiano problemi almeno di apprendimento (mi fermo solo a questi), e che quindi *dietro il 58%* (formata dal 14% dei drop-out della scuola dell'obbligo, sommati al 44% dei drop-out della Secondaria Superiore), *si possono veramente ipotizzare problemi seri di scolarizzazione e di apprendimento*.

Solo per quel 42% che viene da libera scelta, dopo aver ottenuto la licenza media, si può ritenere che vi siano le condizioni "normali" per l'apprendimento e la scolarizzazione. Condizioni normali non significa automaticamente anche "motivazioni normali": se questi ragazzi hanno scelto un curriculum breve, c'è senz'altro per ognuno di essi una ragione specifica.

D'altra parte chi insegna da anni (o anche chi come me lavora quale "fiancheggiatore") nella FP sa benissimo che i ragazzi delle loro classi sono strutturalmente più fragili e meno motivati di coloro che frequentano altre scuole, dopo la III media. Non è fare dell'allarmismo il riconoscere questo.

2. Un aiuto concreto è possibile

Si sa, però, che senza l'apprendimento personale si svuota del tutto il concetto di "andare a scuola", per cui non possiamo disinteressarci delle problematiche giovanili che impediscono ai ragazzi della FP di utilizzare le loro energie ai fini dell'apprendimento. Questi problemi durano per lunghi anni, seguono il ragazzo nei luoghi della sua formazione e si conformano molto spesso con la crescita.

Purtroppo l'adolescente non è disposto a sbloccare le energie intellettuali fino a quando ha problemi "più urgenti", o almeno problemi che egli considera tali.

Bisogna quindi aiutarli prima a raggiungere quelle mete per essi "più urgenti" — che bloccano la motivazione allo studio —, poi è possibile indicare loro anche mete di apprendimento.

Di questi problematiche bisogna quindi che l'educatore-formatore si interessi.

Non è detto, però, con questo che si possa, sempre e per tutti, fare qualche cosa di concreto in tempi brevi, sulla linea del ricupero all'apprendimento.

Un modo facile e accessibile a tutti

L'aiuto migliore è senz'altro quello di abilitare progressivamente i ragazzi a utilizzare le loro energie intellettuali (che sono le medesime utilizzate anche nello studio, per chi è motivato a farlo), non sul settore della "scuola", bensì su di un settore "neutro", che si colleghi con la vita e abiliti nello stesso tempo anche all'apprendere cose nuove.

Il settore "neutro" che collega lo stato attuale del ragazzo alla vita, che differenzia chi è studente dalle persone adulte impegnate con la realtà, "libero" quindi dalle frustrazioni riportate dalla scuola, è senza dubbio il "lavoro", inteso come applicazione di energie a cose utili, ottenute mediante attività personale.

Non è detto che i ragazzi poco impegnati, che popolano letteralmente le nostre classi e vengono a contatto con gli educatori, non ricavano qualche beneficio, rimanendo nel Centro Professionale.

Anche per essi si può fare (o almeno si può tentare di fare!) qualche cosa nell'ambito della "formazione" umana, in attesa che si sblocchi l'apprendimento.

Quando non è possibile ottenere immediatamente l'apprendimento di nozioni professionali, si deve porre in primo piano le mete incentrate sulla crescita e sulla formazione umana, mettendo in secondo piano (o addirittura tralasciando) le mete di apprendimento che tanto hanno traumatizzato i ragazzi negli anni passati. Bisogna lavorare quasi esclusivamente su mete "immediate" che fanno sentire il ragazzo in grado di utilizzare le sue energie "subito" e "con successo", come sempre avviene a contatto con il lavoro.

"La dimensione che viene chiamata 'del lavoro' non spunta improvvisa-

mente come un fungo nel bosco, ma si costruisce a poco a poco da una piattaforma di apprendimenti precedenti attorno ai quali, e tramite i quali, un ragazzo ha costruito fin dagli anni più giovani una serie di abilità..."².

Un ambiente di impegno incentrato sulla vita

Ciò comporta, però, un impegno verso la maturazione umana, la realizzazione professionale e culturale-lavorativa di ogni allievo. Il clima "formativo" di ogni CFP dovrebbe creare e garantire l'incentramento sulle problematiche umane della crescita e dell'inserimento nella vita.

Spesso anche la consulenza psicopedagogica con un esperto può evidenziare le problematiche preferenziali sulle quali il ragazzo sarebbe disposto ad accettare un lavoro iniziale da parte dell'educatore-formatore, prima di poter affrontare obiettivi didattici.

Credo che solo così si possano mettere le basi per la formazione professionale con ragazzi demotivati. Don Bosco parla di "guadagnare il cuore" dell'allievo, prima di poter iniziare con lui quel *dialogo preventivo* del quale dice testualmente che "rende avvisato l'allievo".

'Avvisato' nel senso arcaico della parola significa: reso cosciente, messo in guardia, ragguagliato; e nell'accezione moderna significa: accorto, prudente, giudizioso³.

Ogni formatore dovrebbe applicare il metodo di don Bosco (il Sistema Preventivo), e trattare gli allievi con il *dialogo educativo fatto di atteggiamenti preventivi*, come egli fece ai suoi tempi, e come fanno ancora tanti bravi formatori oggi: un dialogo non "scolastico", non "valutativo", non "terroristico", ma "amichevole" che utilizza il "linguaggio del cuore", che verte su cose importanti per indirizzare nella vita.

"(...) Il sistema Preventivo rende avvisato l'allievo in modo che l'educatore potrà tuttora parlare col linguaggio del cuore sia in tempo di educazione, sia dopo di essa. L'educatore, guadagnato il cuore del suo protetto, potrà esercitare sopra di lui un grande impero, avvisarlo, consigliarlo ed anche correggerlo, allora eziandio che si troverà negli impiegni, negli uffizi civili e nel commercio, (...) La pratica di questo sistema è tutta appoggiata sopra le parole di S. Paolo: (...) la carità è benigna e paziente; tutto soffre, ma tutto spera e sostiene qualunque disturbo"⁴.

² U. FONTANA, *Analisi critica e supporto psicologico nell'esperienza di stage*, in: Rassegna CNOS, 1990, n. 3, pp. 58-59. Tutto l'articolo è uno studio sulla maturazione umana operata o facilitata tramite esperienza di lavoro.

³ Cf. F. PALAZZI, G. FOLENA, *Dizionario della lingua italiana*, Loescher ed., 1991, voce: avvisato, avviso.

⁴ S. GIOVANNI BOSCO, *Il sistema preventivo nella educazione della gioventù*, in: P. BRAIDO, *Scritti (di don Bosco) sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola, BS, 1965, p. 293-294.

Mi rendo conto che suggerisco agli insegnanti un grave compito che, spesso, si ritiene non intrinseco al mondo della struttura formativa: quello di lavorare sulla personalità, in attesa che questa maturi le capacità sufficienti per gestirsi l'apprendimento.

3. Interventi differenziati per recuperare energie

Ne consegue, però, (e lo si intuisce facilmente) che in questo modo si abbiano nelle stesse classi ragazzi motivati a diversi livelli, che devono raggiungere mete diversificate, per le quali i percorsi formativi non possono essere i medesimi, unificati nel tempo e negli obiettivi.

Ogni insegnante deve saper trattare gli allievi in modo personale, ponendo in sede pratica e in sede di programmazione, mete diverse per i diversi allievi.

La libertà di fronte ai programmi regionali consiste appunto in questa duttilità alle necessità degli allievi.

Bisognerebbe che la FP potesse dare ad ogni allievo ciò di cui egli ha bisogno. Bisognerebbe inoltre che l'insegnante riuscisse a capire, in tempi adeguati a programmare la formazione personalizzata, le necessità del singolo inserito nella sua classe.

Formazione professionale

Formazione professionale dovrebbe esprimere un training di preparazione personale incentrata su di un lavoro.

La qualifica, che l'allievo consegue, dovrebbe attestare che egli ha imparato ad utilizzare le sue energie su schemi lavorativi inerenti ad una professione, negli anni in cui frequentò il Centro. In altre parole dovrebbe attestare che quel giovane uomo è in grado di applicarsi a quel lavoro in maniera soddisfacente.

Gli interventi personalizzati sono d'altra parte nella logica di preparazione ad ogni professione: si pensi a chi impara a suonare uno strumento, a chi impara a cantare o a dipingere, a chi impara una lingua, a chi impara "a bottega" - come si suol dire - una attività che comporta abilità e creatività.

Il maestro dovrebbe essere colui che conosce bene la professione e la adatta alle capacità di ognuno per metterlo nelle condizioni necessarie e sufficienti per inserirvisi...

Un interrogativo angoscioso

Allora nasce un interrogativo angoscioso: per ragazzi in buona percentuale demotivati, è possibile una FP che comporta l'assunzione di certe conoscenze e di certe abilità?

Molti interventi che io suggerisco apparterebbero forse di più alla psicoterapia o all'educazione, ma non sappiamo quanto la psicoterapia sia differenziata dalla normale "educazione", genericamente intesa come preparazione del ragazzo alla vita.

Questo compito appartiene senz'altro ad ogni educatore e a tutte quelle strutture che sollecitano nel ragazzo immaturo la crescita completa e corretta.

Importante è che qualcuno faccia questo sforzo di recupero, coordinando l'attività di tutti ai fini della *motivazione e rimotivazione*.

Per ragazzi che vogliono entrare in fretta nel mondo degli adulti, è adeguato un periodo di scolarizzazione ulteriore, prima che possano espandere le loro energie nel mondo del lavoro retribuito?

È possibile abilitare questi ragazzi (per altro del tutto normali nelle altre dimensioni evolutive) a impiegare le loro energie verso il lavoro e la scolarizzazione?

Una sfida pedagogica al disadattamento

La FP che ingloba - volente o nolente - un numero così alto di demotivati, presenta alle istituzioni pedagogiche una vera e propria sfida: una sfida basata sul recupero di energie, in ragazzi che la scuola ha considerati *incapaci*, e sulla canalizzazione di queste (opportunamente filtrate e purificate) verso il mondo della produzione.

Ogni ragazzo che prende amore all'officina e ai materiali, e che si inserisce nel lavoro dopo i corsi professionali è una vittoria per i CFP.

In termini pedagogici è un ragazzo che riprende possesso di se stesso, che si "ricostruisce" dalle macerie di una scolarizzazione poco gratificante, che si ricompone in una dimensione adulta. In termini economici è un apporto sano al mondo della produzione, è un investimento riuscito⁵.

Un'occasione mancata

Il lavoro concreto di officina, la manipolazione di attrezzi e materiali che vanno trattati secondo norme ben precise e metodologie delicate (ad es. la corrente elettrica, gli acidi, il calore, le lame da taglio ecc.), le ore passate in attività come nel mondo vero degli adulti ... sono le occasioni più propizie di maturazione per un ragazzo disadattato ai libri, ai banchi di scuola e alle interrogazioni in classe.

La carta vincente contro il disadattamento sembra proprio il lavoro pratico. Quel lavoro che, ai tempi di Don Bosco era la parte fondamentale della preparazione dell'artigiano, e che oggi viene dato ai ragazzi un po' ... col contagocce anche nelle scuole professionali.

⁵ Cito in proposito un'interessante tesi di laurea in Economia e Commercio, a cui ho dato materiale e consulenza: GIANNI RAIMONDO, *Nuovi sviluppi nello studio della povertà: il confronto delle non profit organizations*, tesi di laurea discussa con il ch.mo prof. G. Gaburro, dell'Università di Verona, 1990/91.

Nel cap. X l'autore tratta dell'azione sulle capacità, operata da interventi mirati al recupero di queste in ragazzi con difficoltà scolastica.

"(...) ci proponiamo di verificare come un ente operante nel settore scolastico-educativo, possa contribuire con efficacia all'eliminazione di una specifica incapacità riscontrabile in alcuni individui" (*ibidem*), e conclude che " (...) abbiamo proposto un esempio di azione sulle capacità degli individui. Nel caso specifico questo intervento è stato attuato da un organismo (l'Istituto Salesiano S. Zeno di VR) che deve essere considerato un corpo intermedio di matrice cristiana. L'intervento è finalizzato a ricostruire in alcuni ragazzi, la capacità di esser scolarizzati, mediante l'uso di appropriate terapie pedagogiche..." (*ibidem*).

Bisognerebbe ripensare tutto l'ordinamento degli orari e dei moduli della FP per utilizzare meglio l'efficacia pedagogica del lavoro pratico. Utilizzarlo troppo poco — in omaggio alle complicate tecnologie moderne e alle altrettanto complicate norme sociali che lo proteggono e ... lo impediscono — significa sprecare un'occasione per il ricupero di molti ragazzi che lo scelgono tempestivamente accedendo alla FP.

4. Note metodologiche accessibili

Credo che si possano porre, o almeno discutere, alcune note metodologiche, valide per riportare in primo piano le mete pedagogiche legate alla FP, sbloccando le energie dei ragazzi tramite il lavoro pratico.

Nel mondo, ma non del mondo

Il mondo così detto "del lavoro" presenta quadri totalmente diversi da quelli pedagogici; noi stentiamo, nell'ambito del periodo di formazione, a far coincidere mete educative con mete professionali. La FP deve avere ben presenti queste richieste, ma deve fare i conti con i ragazzi concreti che ci sono oggi nei suoi Centri. Deve cercare di recuperarli all'impegno di scolarizzazione per avviarli poi, man mano che crescono e sono in grado di partecipare, a quelle mete lavorative che le aziende esigono.

Non tutti vi giungeranno, ma tutti devono incamminarvi, per non restarne tagliati fuori, e i formatori devono tenere sempre come riferimento le esigenze del mondo del lavoro, per non rischiare di preparare ragazzi a lavori che non esistono più o che non vengono più esercitati come si insegnano nei Centri. Questo è un dato indiscusso.

Il mondo del lavoro odierno presenta alcune dinamiche che noi dovremmo "pedagogizzare":

- cicli di produzione complessi, risultanti da svariate tecnologie, che a loro volta implicano conoscenze teoriche e abilità intellettuali;
- training lavorativi che implicano una formazione base e una disponibilità intellettuale ad ulteriori apprendimenti;
- ritmi operativi e turni incalzanti che esigono motivazione intensa e sforzo di autocontrollo;
- ambienti alquanto "disumanizzati" dove si richiede che un individuo sia in grado di vivere e di operare senza continue sollecitazioni pedagogiche o di sostegno...

Per l'uomo ma non in modo individualista

E' però altrettanto vero che la pedagogia salesiana, partendo da questo materiale assai fragile (i ragazzi disadattati) può e deve ottenere risultati accettabili anche per il mondo del lavoro odierno.

Proprio in ciò consiste la sfida pedagogica della "formazione" nei Centri. È naturale quindi che nei Centri predomini una visuale più incentrata

sull'uomo in divenire, che sul mercato del lavoro; che l'attenzione educativa venga posta più sul cammino da percorrere che sui risultati (anche se questi non devono mancare); che si motivi con ragionamenti di vita, piuttosto che si imponga con minacce o si solleciti con lusinghe.

L'attività formativa deve contemporaneamente essere rivolta alla maturazione umana e alla crescita professionale degli allievi. L'azione pedagogica specifica deve quindi incentrarsi:

a) nel recuperare energie verso la motivazione ad entrare in modo personale nella vita, considerata in prospettiva cristiana di salvezza;

b) nel cogliere e nell'evidenziare in ognuno le capacità concrete che egli possiede e nell'aiutarlo a incanalare queste verso mete lavorative, che appartengono al mondo del lavoro odierno;

c) nell'indicare ad ognuno le mete successive che "costruiscono" una determinata professionalità, che sono *indispensabili* per quella specifica professione. Per raggiungere le quali, un ragazzo "deve" utilizzare le proprie energie, pena il rimanere escluso;

d) nel favorire e sostenere in ognuno lo sforzo progressivo di autorealizzazione, dal quale dipende spesso lo sblocco delle energie. Negli anni giovanili ci si prepara ad essere uomini, a entrare nella vita e a dare il proprio contributo alla Chiesa e alla Società;

e) nel valutare quindi i piccoli passi che ognuno fa verso la costruzione della propria professionalità, accelerando i propri ritmi evolutivi...

Voglio, posso, faccio

In sintonia piena con lo schema educativo classico della pedagogia si deve sollecitare il ragazzo a fare lo sforzo in prima persona, motivandolo nel modo più naturale espresso dai verbi: voglio, posso, faccio (dietro ai quali si nasconde un processo di crescita).

- *Voglio arrivare*: quindi raccolgo con impegno progressivo le mie energie verso quella meta, motivandomi passo passo a fare lo sforzo che è necessario, anche se mi costa. Facendo così compio il mio dovere e sono gradito a Dio, corrispondo alle occasioni che mi si offrono e mi sistemerò nella vita.

- *Sono capace di percorrere quella strada*: perché sento di avere le energie sufficienti, perché accanto a me ho chi mi insegna e mi aiuta, perché tanti altri sono diventati quello che io voglio diventare. Le mete da raggiungere sono progressive e passo passo arriverò anch'io.

- *Faccio lo sforzo nella direzione giusta*: perciò ogni giorno, seguendo le indicazioni del Centro in cui sono inserito, mi avvicino alla meta. Ogni uomo deve lavorare nella vita, così anch'io, che non sono più un bambino, devo prepararmi ad entrare nel mondo dei grandi con un lavoro che mi piace e che perciò faccio volentieri⁶.

⁶ Si ha l'impressione che D. Bosco stesso abbia motivato sempre i suoi ragazzi con argo-

Lavoro, ma non solo lavoro

La preparazione professionale dei Centri non è a servizio dell'industria o dell'economia. Considera il lavoro nella sua realtà di attività umanizzata, che permette all'uomo di avere il proprio posto nel mondo.

Il Concilio dice che "occorre adattare tutto il processo produttivo alle esigenze della persona e alle sue forme di vita; innanzi tutto della sua vita domestica, particolarmente in relazione alle madri di famiglia, sempre tenendo conto del sesso e dell'età di ciascuno. Ai lavoratori inoltre va assicurata la possibilità di sviluppare le loro qualità e di esprimere la loro personalità nell'esercizio stesso del lavoro"⁷.

Il formatore deve quindi sempre fare mediazione tra studio e vita, tra lavoro e vita, tra crescita corretta e preparazione professionale, tra vita e ... salvezza.

Se non si mettono in movimento le motivazioni personali dell'allievo, non è possibile ottenere da lui un adeguamento alle norme o agli standard che vogliamo presentargli, insieme ai suoi genitori, dei quali noi condividiamo l'autorità (e anche le inadeguatezze).

Mediazione tra crescita e vita

Per questo il formatore "rischia", come i genitori, sul suo allievo. Non tiene necessariamente dalla parte delle famiglie, ma cerca di aiutarle a capire i loro figli.

Con la sua esperienza pedagogica e professionale le aiuta:

- a non puntare testardamente tutto sulla resa scolastica, valutando i figli quasi esclusivamente sui voti che portano a casa;

- a non abusare di rimbrotti e consigli moralistici, incentrati su doveri di riconoscenza nei loro confronti (come se i figli fossero in funzione di far stare bene i propri genitori), sul prestigio del loro nome e sul tornaconto economico;

- a non inculcare nei figli l'idea che essi sono bravi, solo se realizzano i curricoli che i genitori hanno prestabilito per loro (come l'intransigente

menti analoghi a quelli qui sopra accennati. Si rilegga ad es. il Cap. V del: *Regolamento per le Case della Società di S. Francesco di Sales*. Parte seconda, in: P. BRAIDO, *Scritti sul Sistema Preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola ed. 1965, p. 436.

Testualmente egli dice:

1." L'uomo, miei cari, è nato per lavorare (...).

2. Per lavoro s'intende l'adempimento dei doveri del proprio stato, sia di studio, sia di arte o mestiere.

3. Mediante il lavoro potete rendervi benemeriti della Società, della Religione, e far bene all'anima vostra, specialmente se offrite a Dio le quotidiane vostre occupazioni. (...)

6. Ricordatevi che la vostra età è la primavera della vita. Chi non si abitua al lavoro in tempo di gioventù, per lo più sarà sempre un poltrone sino alla vecchiaia, con disonore della patria, dei parenti, e forse con danno irreparabile dell'anima propria..." (*ibidem*).

⁷ *Gaudium et Spes*, 67.

necessità di fare un diploma, poi un concorso, poi entrare in un posto sicuro dove lo stipendio è buono ecc.);

– a non credere che i figli senza il loro aiuto non riusciranno a realizzarsi nella vita. Li aiutino piuttosto a concepire autonomamente il proprio futuro, e ad ascoltare nel proprio interno la spinta verso il loro “destino personale”;

– a fare un profondo atto di fiducia sulla buona volontà di ognuno e sulle leggi naturali della crescita, per le quali i figli prendono l'esempio che essi danno, realizzando così per “identificazione” quello che i genitori sono e quello che vogliono per i figli.

“Ricordatevi che l'educazione è cosa di cuore, e che Dio solo ne è padrone, e noi non potremo riuscire a cosa alcuna, se Dio non ce ne insegna l'arte, e non ce ne dà in mano le chiavi”⁸.

Ogni ragazzo che viene a contatto con la formazione professionale deve essere avviato a comprendere se stesso, a realizzare se stesso, a mettere a disposizione degli altri parte delle sue conquiste nella sua professione.

⁸ S. G. BOSCO, *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane*, in: P. BRAIDO, *Scritti sul sistema preventivo nella educazione della gioventù*, La Scuola, BS, 1965, p. 316.

ALBERTO
VALENTINI

Le azioni delle Camere di Commercio per la promozione della formazione professionale

Lo scenario generale

Recentemente il CNEL — nell'ambito della propria Commissione dell'informazione¹ — esaminando i problemi dell'occupazione, della disoccupazione e delle aree di crisi, ha evidenziato che sta cambiando strutturalmente la domanda di lavoro. Di conseguenza, per rispondere efficacemente alle nuove esigenze espresse dal mondo produttivo, sembra opportuno incentivare il ricorso a strumenti di medio periodo (e non solo di breve come ad esempio la CIG) rivolti anche al personale di età intermedia e di livello professionale medio e medio alto (e non solo quindi ai giovani, ai lavoratori "in uscita" ed ai meno qualificati).

A tale proposito il CNEL individua alcune linee di intervento che hanno ricevuto il consenso ed il sostegno delle Parti Sociali e che, anche per questo motivo, appare utile richiamare. Si tratta di:

a) una serie di provvedimenti finalizzati a favorire e, in prospettiva, a istituzionalizzare la flessibilità nel mondo del lavoro (ad esempio, dal lavoro temporaneo

¹ La Commissione dell'informazione del CNEL è presieduta da Renato Brunetta.

per giovani ed adulti al "leasing" di manodopera), tra cui spicca un grande progetto di mobilità professionale tecnicamente assistito, incentrato sull'informazione, l'orientamento e la formazione continua anche a distanza;

b) una revisione periodica delle politiche occupazionali messe in atto attraverso il monitoraggio permanente dei processi formativi nell'arco della vita lavorativa, che prevede la costituzione di un "meccanismo di valutazione costante dei bisogni e dei provvedimenti adottati" e richiede — tra l'altro — il coordinamento degli interventi centrali e periferici, l'analisi dei segmenti più a rischio ed il "rating" della formazione legata alla preparazione professionale per l'impresa, poichè quest'ultima provvede alle proprie assunzioni in relazione alla professionalità del lavoratore.

Le proposte sinteticamente richiamate e, più in generale, l'analisi delle possibili interrelazioni tra livelli occupazionali ed attività formative da cui esse prendono le mosse, vanno sostanzialmente nella stessa direzione tracciata dall'esperienza recentemente acquisita dal Sistema delle Camere di Commercio per l'organizzazione dell'offerta di servizi formativi alle imprese, in risposta alle specifiche esigenze rilevate nei vari localismi produttivi.

Non solo, ma proprio questo costante riferimento da parte del sistema camerale alle diverse realtà sociali ed economiche del territorio, consente di rafforzare ed integrare le proposte generali formulate dal CNEL con un approccio operativo che partendo "dal basso" si propone di promuovere un utilizzo più produttivo della formazione, quale strumento in grado di favorire l'incontro tra domanda ed offerta di lavoro.

In particolare l'azione del sistema camerale, è soprattutto rivolta alle fasce alte della professionalità presente nelle piccole e medie imprese, al fine di favorire l'acquisizione di know-how e dei servizi necessari a raggiungere una situazione di parità rispetto alla grande impresa, aiutandole ad uscire dall'isolamento e da logiche troppo ristrette che spesso ne penalizzano la capacità di affrontare con successo il mercato interno e quello internazionale.

In occasione di un recente incontro promosso da Unioncamere sul tema "Progetti di Fondo Sociale Europeo per l'impresa e l'occupazione: le azioni delle Camere di Commercio" (Roma, Settembre 1993) si è avuto modo di approfondire e verificare con i principali esponenti pubblici e privati del sistema nazionale le possibili linee di intervento nel settore della formazione professionale, finalizzando gli sforzi allo sviluppo ed al recupero delle preoccupanti sacche di disoccupazione¹.

¹ Cfr.: Unioncamere "Progetto Formazione Impresa: risultati del biennio 1990/92", Roma, 1993. All'incontro hanno preso parte, in ordine di intervento: Danilo Longhi, Presidente Unioncamere (*Il progetto*); Alberto Valentini, Vice Segretario Generale Unioncamere (*Le azioni*); Alfonso Feleppa, Direttore Istituto "G. Tagliacarne" di Roma (*Formazione per i servizi innovativi alle imprese*); Domenico Perino, Direttore "Assefor" (*Sviluppo della nuova imprenditorialità*); Gianni Morlini, Direttore Azienda Speciale "IFOA" di Reggio Emilia (*Formazione per la modernizzazio-*

Le indicazioni emerse possono essere così sintetizzate:

a) il lavoro "indipendente", inteso come esercizio di un'attività di impresa o comunque di lavoro autonomo, costituisce circa un terzo (il 28%) dell'occupazione complessiva ed, in prospettiva, secondo un orientamento sempre più diffuso, tenderà ad attrarre una percentuale ancora maggiore delle persone in condizione professionale (in futuro almeno un occupato su tre svolgerà un'attività di tipo "indipendente"). Il ruolo dell'imprenditore (e del gruppo dei suoi più diretti collaboratori) e del lavoratore autonomo appare quindi trainante, sotto il profilo occupazionale, rispetto alle altre figure professionali;

b) oltre il 50% della domanda di formazione professionale proveniente da chi è già in attività lavorativa non risulta sufficientemente "soddisfatta" dall'offerta attuale. Questo dato preoccupante risulta da un'indagine condotta in collaborazione tra Camere di Commercio ed associazioni, che tra l'altro non prende in esame la valutazione delle esigenze inesprese³;

c) questa situazione penalizza soprattutto le PMI, e cioè più dei quattro quinti del tessuto produttivo nazionale che, a causa di una scarsa disponibilità di risorse finanziarie e delle limitate possibilità di innovazione tecnologica ed organizzativa rispetto ai grandi gruppi industriali, affronta il mercato dovendo contare prevalentemente sulle competenze professionali e quindi sulla qualità delle proprie risorse umane. Per tali motivi appare perciò opportuno recuperare il ruolo centrale svolto dalle piccole e medie imprese per l'accumulazione di esperienze e per l'occupazione;

d) infine, riguardo al possibile apporto della formazione professionale rivolta alle esigenze dei disoccupati, va considerato che oltre il 40% di questi ultimi è costituito da diplomati e laureati, cioè da persone potenzialmente in grado di partecipare ad un progetto di qualificazione o specializzazione professionale idoneo a favorire l'inserimento lavorativo.

ne del settore distributivo e dell'export); su "Il nuovo Quadro Comunitario di Sostegno" ha introdotto Giuseppe Cerroni, Segretario Generale Unioncamere e sono intervenuti: Lisa Pavan (CEE - Fondo Sociale Europeo); Pietro Fiorentino (Confindustria - Responsabile Scuola Formazione e Ricerca); Maurizio Pulverari (Ministero del Lavoro - Direttore Generale per la formazione); Enno Ghiandelli (Coordinatore nazionale delle Regioni per la formazione); Gaetano Minerva (Ministero dell'Industria - Dirigente Superiore).

Inoltre, su "*Una rete formativa per lo sviluppo dell'impresa*" ha presieduto Enrico Colavita Presidente del Comitato di Valutazione e della Camera di Commercio di Campobasso ed hanno svolto comunicazioni: Silvano Fiocco, Segretario Generale della Camera di Commercio de L'Aquila (*La formazione imprenditoriale strumento di promozione del Mezzogiorno*); Federico Montelli, Direttore Azienda Speciale "Formaper" di Milano (*La formazione strumento di sviluppo dell'imprenditorialità nell'Est europeo*); Carlo Fait, Direttore Azienda Speciale "Accademia di Commercio e Turismo" di Trento (*Imprenditorialità nel turismo*) ed Antonio Girardi, Direttore "Centro Produttività Veneto" di Vicenza (*Iniziative per l'innovazione nell'impresa*).

³ Cfr. Unioncamere, "*I servizi alle imprese in Italia*", Maggioli Editore, 1992. Si veda in particolare i risultati della Commissione su "*I servizi di formazione imprenditoriale e promozione di nuove imprese*" (pp. 299-394).

Questo inserimento avrà maggiori probabilità di realizzarsi attraverso tirocini formativi da compiersi presso le piccole e medie imprese.

2. L'intervento formativo delle Camere di Commercio

Nonostante l'emergere di queste esigenze la formazione professionale in Italia, sino ad oggi, si è prevalentemente sviluppata in direzioni profondamente diverse rispetto alla domanda considerata nel suo sviluppo dinamico e complessivo. Essa ha, infatti, perseguito soprattutto l'obiettivo di qualificare i giovani privi delle necessarie competenze di base relative ad una professionalità di primo livello con riferimento prevalentemente alle esigenze del lavoro dipendente impiegato nella grande industria.

Se, da un lato, occorre certamente salvaguardare questa funzione di prima preparazione al lavoro estendendola anche agli adulti disoccupati privi di qualifica, dall'altro lato, è necessario però introdurre sostanziali cambiamenti "di rotta", con nuovi strumenti di intervento, creando le condizioni idonee per passare:

- da un sistema formativo che non conosce la domanda delle PMI ad uno che sia orientato a riconoscere ed aderire flessibilmente e permanentemente ai loro fabbisogni formativi e alle nuove professionalità, anche mediante un sistema di analisi chiare e ricorrenti condotte in un ambito territoriale sufficientemente specifico;

- da una cultura formativa basata soprattutto sul lavoro dipendente ad una che privilegia la ricerca del lavoro (e non del "posto") attuando iniziative di supporto idonee a favorire la costruzione di un proprio progetto di impegno professionale, rapportando fra loro motivazioni, capacità ed opportunità;

- di conseguenza, da un'attenzione prevalente della formazione professionale verso il lavoro dipendente a quello indipendente, da promuovere sia in età giovanile (si pensi, ad esempio, all'esperienza della Legge 44/86 sullo sviluppo della nuova imprenditorialità giovanile) e sia in età adulta (si pensi a quanti quadri e dirigenti potrebbero essere aiutati a passare ad attività professionali di lavoro autonomo). Questo cambio culturale appare tra l'altro sempre più richiesto anche nell'ambito del lavoro dipendente, ove si esige sempre più capacità di iniziativa ed autonomia operativa a tutti i livelli;

- da una impostazione metodologica di tipo deduttivo, in cui l'approccio al processo formativo è prevalentemente teorico ed è trasmesso "in aula", ad una di tipo prevalentemente induttivo, impegnata ad "aprire" i luoghi di lavoro (ad esempio attraverso l'organizzazione di stages a scopo didattico) ed in grado di fornire almeno una prima assistenza operativa a chi agisce sul versante dell'imprenditorialità.

Rispetto a questi obiettivi l'esperienza acquisita dalle Camere di Commercio può contare su un duplice "vantaggio competitivo": da un lato dovendo rispondere direttamente alle imprese del loro operato ne valutano e ne

possono sempre più valutare attentamente le esigenze ed i fabbisogni di servizi in genere e di formazione in particolare; dall'altro, il tradizionale impegno formativo istituzionale (cioè delegato per legge) rivolto a molteplici categorie di lavoratori autonomi (esercenti attività commerciali, agenti e rappresentanti, iscritti ad altri albi, ecc..) ha accresciuto negli anni la sensibilità del sistema camerale verso i problemi e le aspettative di coloro che esercitano un'attività in proprio.

Anche per l'incontro di queste due pulsioni — raccordate sempre e comunque dalla co-presenza negli organi che governano le Camere di Commercio, delle associazioni imprenditoriali e sindacali — il sistema camerale ha promosso sia delle strutture appositamente finalizzate ad identificare e soddisfare la domanda di professionalità espressa dal territorio (si tratta delle Aziende Speciali per la formazione e/o i servizi promozionali alle imprese attualmente presenti in oltre 60 Province) e sia delle iniziative di carattere innovativo volte a supportare e stimolare il settore della formazione di taglio imprenditoriale, cercando cioè di rappresentare un "tavolo" di riflessione e concertazione informale delle possibili azioni da realizzare.

Sotto questo profilo, l'apporto fornito ed anche quello ulteriormente affidabile complessivamente alle Camere può essere sinteticamente ricondotto ad interventi di tre tipi:

informativo, attraverso modelli sperimentali e collegamenti informatici che consentono l'individuazione, la classificazione e la previsione delle figure professionali maggiormente richieste dalle PMI, perciò, con funzioni di orientamento agli organismi preposti alla programmazione delle attività formative. In tale ambito rientra il Progetto "Excelsior" che, tramite l'incrocio di informazioni statistiche provenienti da fonti amministrative diverse (registro ditte camerale, archivi INPS, INAIL e SEAT), è finalizzato alla creazione di una banca dati sulle caratteristiche dell'occupazione.

In particolare, a partire da una base dati omogenea per ciascun Comune, per sottoclassi di attività economica, per i diversi ambiti relativi ai profili professionali richiesti dalle imprese, si è messo a punto un sistema di rilevazione dei fabbisogni di nuove figure professionali previsti a due anni. Facendo riferimento a questi risultati, l'obiettivo futuro consiste nell'ulteriore passaggio dalla fase sperimentale ad un sistema esteso all'intero territorio nazionale, da attuare d'intesa con il Ministero del Lavoro e con le Regioni.

Questo impegno svolto da un sistema "indipendente", quale è quello camerale, permetterebbe alle istituzioni preposte alle politiche formative ed alle forze sociali di disporre di un punto di partenza di analisi permanente della domanda formativa delle imprese, che consentirebbe di far compiere a tutto il sistema della formazione professionale un significativo salto di qualità verso le finalità e le linee di intervento precedentemente accennate;

orientativo, valorizzando il ruolo di interfaccia delle Camere di Commercio tra Scuola-Università-Impresa per favorire una maggiore osmosi tra

mondo della scuola e quello produttivo ed il superamento di quella condizione di disagio comune ai molti giovani che al termine dei loro studi non hanno ancora avuto un'esperienza diretta dei luoghi di lavoro.

Ad esempio, attraverso il *Progetto "Ponte"* il sistema camerale sta sviluppando ulteriori rapporti di collaborazione con il mondo accademico per offrire, a chi è inserito nei corsi delle "lauree brevi", l'opportunità di usufruire di iniziative formative integrative di tipo pratico (caratterizzate tra l'altro da esercitazioni di laboratorio, stages in impresa e risoluzione di concreti problemi aziendali), mirate a soddisfare i reali bisogni di professionalità delle imprese per favorire l'inserimento lavorativo dei partecipanti (il *Progetto* riguarda, per il momento, 15 sedi universitarie, 25 facoltà e 15 diplomi). Su questa stessa linea, inoltre, si sviluppano anche le numerose azioni sperimentali di dimensione europea attuate dal sistema camerale nell'ambito dei vari Programmi Comunitari (tra cui "*Petra*", "*Euroform*" e "*Force*") finalizzati all'acquisizione di esperienze di lavoro anche con tirocinii all'estero. L'esperimento più innovativo appare quello realizzato a Roma e a Vicenza per la preparazione di "giuristi internazionali di impresa", cioè di operatori che sapranno aiutare le PMI a rapportarsi con altrettante imprese di altri Paesi;

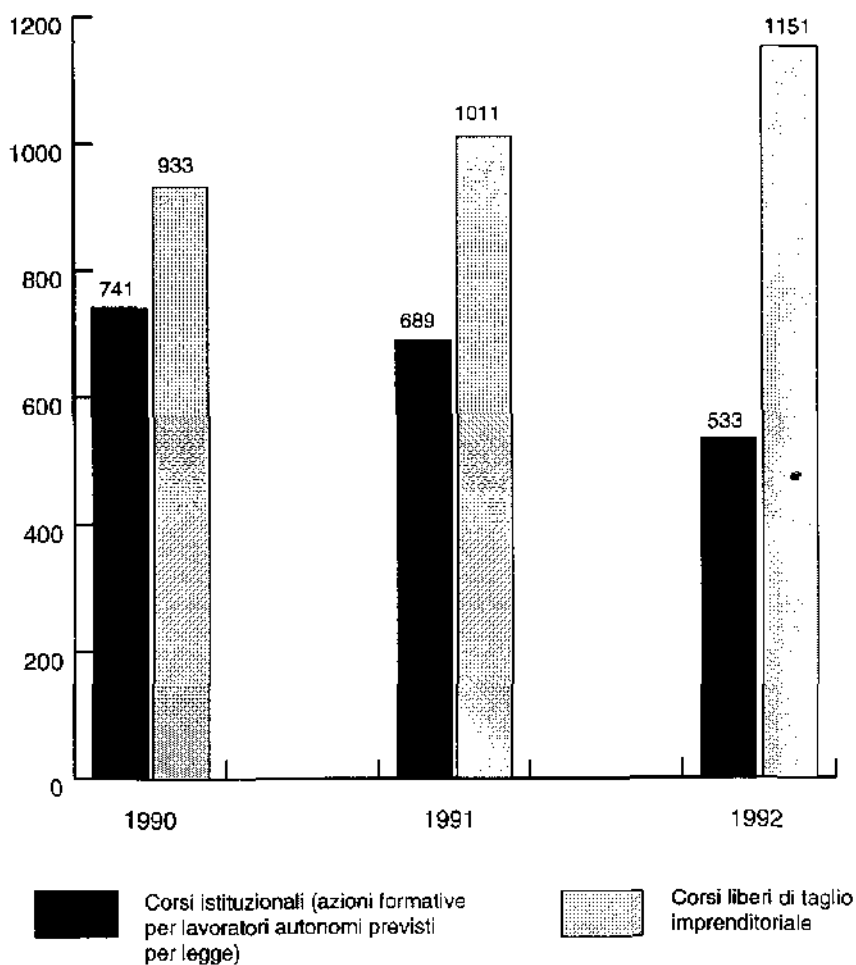
formativo, attraverso attività rivolte sia alla qualificazione professionale e all'aggiornamento dell'imprenditore, dei quadri direttivi delle PMI e delle categorie che costituiscono l'utenza "istituzionale" delle Camere di Commercio (ad esempio, corsi per l'iscrizione al REC e per agenti, rappresentanti ed esercenti attività commerciali) e sia a supportare l'occupazione dei diplomati e dei laureati che aspirano a svolgere in proprio un'attività produttiva o di tipo consulenziale nel settore dei servizi reali offerti alle imprese.

L'insieme di queste linee di impegno promosse dal Sistema delle Camere di Commercio ha come denominatore comune il compito di sviluppare azioni sperimentali, possibilmente di qualità, da mettere a disposizione del sistema delle imprese e contemporaneamente da offrire al sistema della formazione professionale, onde favorirne quel passaggio di cui si richiamava già l'importanza e cioè dalla attenzione prevalente sulle imprese di grande dimensione alla centralità di quelle medio-piccole, nonchè, più in generale, dalla cultura orientata soprattutto al lavoro "dipendente" a quella di tipo "indipendente" o comunque impregnata di valori, tensioni e capacità di iniziativa e di responsabilità diretta.

3. Il Progetto "Formazione Impresa"

Per la realizzazione dei suddetti obiettivi (che, come si può notare, assumono una connotazione tesa a realizzare un servizio di supporto per il Ministero del lavoro, le Regioni e gli operatori), nel triennio 1990-92 le Camere di Commercio e le loro articolazioni funzionali hanno portato a termine com-

Tav. 1: Corsi "istituzionali" e "liberi" di taglio imprenditoriale realizzati dal Sistema Camerale nel triennio 1990/92



pletivamente circa 6 mila iniziative di formazione rivolte ad oltre 149 mila partecipanti per una durata superiore alle 653 mila ore corso.

L'analisi di questa attività è utile per evidenziare come, a fronte di un impegno pressochè costante dal punto di vista quantitativo (il numero dei corsi è oscillato intorno alle 1.680 — 1.700 unità annuali) stia evolvendo rapidamente la qualità degli interventi posti in essere dal sistema camerale.

Infatti, mentre le iniziative "istituzionali", connesse alla iscrizione ex-lege ad albi e/o elenchi tenuti dalle Camere di Commercio, diminuiscono sempre più, nel periodo considerato, aumentano progressivamente quelle "libere" rivolte agli imprenditori, ai dirigenti e quadri delle PMI e ad altre categorie di lavoratori autonomi che nel 1992 (ultimo anno di rilevazione) costituivano circa il 70% dell'intera attività prodotta dal sistema (rispetto al 55% del 1990). (Cfr. Tav. 1).

In questo quadro generale, le Camere di Commercio individuano nella formazione di taglio imprenditoriale un loro specifico (anche se non esclusivo) settore di intervento, e per consolidare e diffondere ulteriormente questo impegno, si è avviato dal 1990 il Progetto "Formazione Impresa" promosso da Unioncamere in collaborazione con la CEE, il Ministero del Lavoro e di intesa con le Regioni.

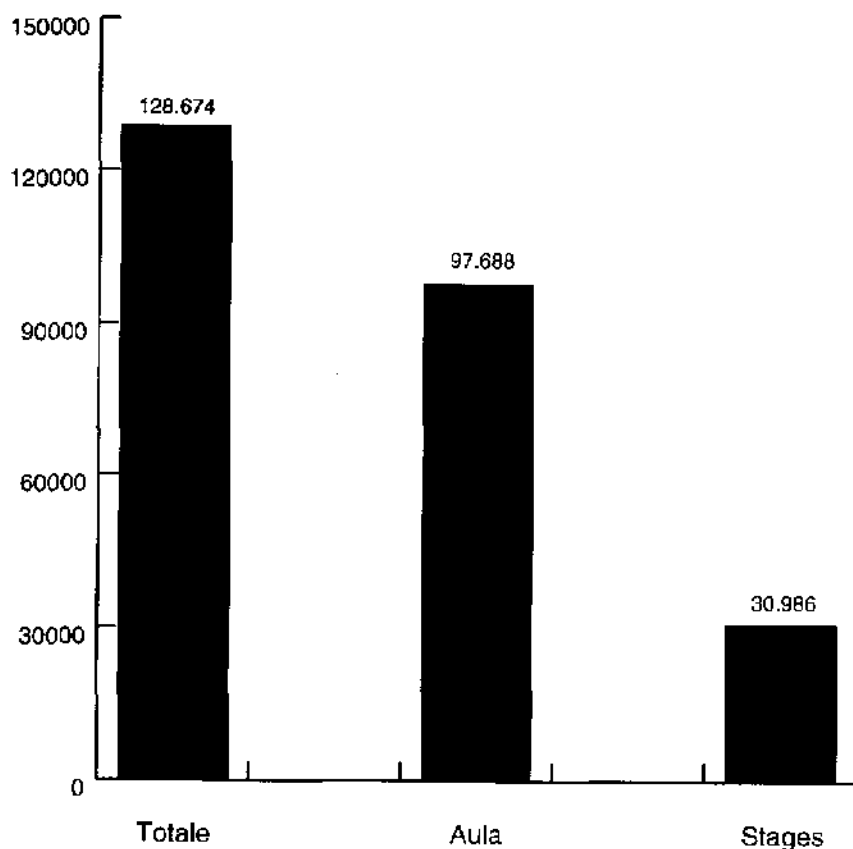
Con questa iniziativa di carattere pluriennale, infatti, il sistema camerale ha voluto stimolare lo sviluppo di iniziative specificatamente rivolte all'imprenditore ed ai suoi più diretti collaboratori per soddisfare le esigenze professionali di chi già esercita o aspira ad esercitare in futuro un'attività di impresa e di lavoro autonomo per dotare le PMI di risorse umane in possesso di una qualificazione di alto profilo e di preparare professionalità difficilmente reperibili.

I risultati raggiunti nella prima fase di attuazione del Progetto appaiono incoraggianti: nel triennio 1990-92 sono state portate a termine oltre 260 azioni formative rivolte a 4.241 partecipanti provenienti da tutte le Regioni italiane per una durata complessiva di circa 56.700 ore corso che hanno rappresentato circa il 20% dell'attività sviluppata complessivamente dal sistema camerale.

Inoltre, ed è questo il dato più significativo, il Progetto ha avuto un esito positivo soprattutto sotto il profilo della rispondenza delle finalità perseguite e dei contenuti formativi trasmessi con fabbisogni e le aspirazioni professionali espresse dai contesti socioeconomici in cui si sono sviluppate le iniziative.

Tale considerazione è, infatti, confortata sia dalla progressiva partecipazione al Progetto di oltre 40 organismi camerali dislocati pressochè sull'intero territorio nazionale, che indica come la domanda di servizi imprenditoriali sia effettivamente diffusa in modo molto ampio nel nostro Paese, sia soprattutto dagli esiti occupazionali delle attività realizzate che hanno fatto registrare — a circa un anno dalla fine dei corsi — il 61% di inserimento lavorativo medio, con punte di circa il 90%, a testimonianza di una corretta individuazione delle aree professionali di intervento, in cui ha avuto molta

Tav. 2: Progetto "Formazione Impresa" — Ore di Formazione in aula e in stages realizzate nel triennio 1990/92



importanza il diretto coinvolgimento delle imprese e delle loro strutture associate nelle varie fasi del processo formativo (dalla progettazione alla sua realizzazione e verifica "ex-post").

Ad esempio, l'impostazione metodologica comune alle diverse iniziative ha volutamente privilegiato l'alternanza tra formazione in aula e stage aziendale a carattere didattico, che, in molti casi, ha rivestito una notevole importanza anche come momento di socializzazione al lavoro, per favorire il primo incontro tra domanda e offerta. Di fatto, circa un terzo delle attività for-

mative è stato mediamente dedicato alla verifica ed all'ulteriore apprendimento "sul campo", cioè direttamente in impresa, delle competenze necessarie per passare dal "sapere" al "saper fare" (Cfr. Tav. 2).

Sotto il profilo dei contenuti va evidenziato che il Progetto "Formazione Impresa" ha operato su cinque aree professionali di riferimento particolarmente significative per le PMI e cioè:

- 1) distribuzione e marketing
- 2) nuove imprese e servizi di supporto
- 3) informatica gestionale
- 4) controllo di gestione
- 5) innovazione ed ambiente

La distribuzione delle attività realizzate in questi settori ha evidenziato come a livello nazionale prevalga soprattutto la richiesta di metodologie e strumenti idonei a supportare la creazione di nuove imprese e di servizi di assistenza tecnico-operativa a quelle già esistenti, nonché le esigenze di innovare il settore distributivo e commerciale e di fornire alle PMI una preparazione più solida ed approfondita nella gestione dei loro processi (Cfr. Tav. 3).

Tav. 3: Progetto "Formazione Impresa" — Distribuzione delle attività formative per aree professionali nel triennio 1990-92

Area professionale	Italia	Centro/Nord	Sud
Area 1 Distribuzione commerciale e marketing	22,0	28,5	18,5
Area 2 Sviluppo nuove imprese e servizi di supporto	36,5	27,0	42,5
Area 3 Informatica gestionale e tecnica	12,0	14,2	11,5
Area 4 Nuove metodologie gestionali	20,0	20,0	18,5
Area 5 Nuove metodologie e tecnologie per la produzione e la salvaguardia dell'ambiente	9,5	10,3	9,0
Totale	100,0	100,0	100,0

L'analisi dei dati disaggregati in base alla localizzazione degli interventi ha invece confermato la diversa situazione economica e sociale tra le zone del Mezzogiorno ed il resto del Paese. In particolare:

– nelle Regioni meridionali, circa la metà delle iniziative realizzate ha riguardato lo sviluppo di nuove imprese e dei servizi di supporto (42,5%), a testimonianza perciò di una concreta risposta verso iniziative formative fina-

lizzate alla "job ed enterprise creation" che conferma le potenzialità di sviluppo evidenziate anche dai risultati di altri interventi pubblici (tra tutti, la Legge 44);

– in quelle del centro-nord, invece, sono state privilegiate esigenze professionali connesse ad attività di impresa o di lavoro autonomo già avviate e consolidate, tra cui emergono in primo luogo quelle riguardanti il marketing e la distribuzione commerciale, che hanno orientato circa un terzo delle attività poste in essere nelle regioni citate (28,5%).

Sotto il profilo organizzativo-gestionale, infine, il Progetto ha incentivato i rapporti di collaborazione e di partnership tra centri formativi appartenenti ad aree geografiche e produttive diverse, favorendo così, attraverso la circolazione delle esperienze ed il supporto fornito in fase metodologica ed amministrativa dagli organismi con maggiore tradizione formativa normalmente localizzati nel centro/nord, il trasferimento di know-how alle zone che — come quelle del mezzogiorno — sono ricche di potenzialità imprenditoriali ancora inespresse.

Anche grazie a questo intervento è stato, inoltre, possibile superare le note difficoltà di tipo progettuale e gestionale che penalizzano il nostro sistema formativo nei confronti delle risorse finanziarie messe a disposizione dalla Comunità Europea (nel periodo 1989-93 l'Italia ha utilizzato mediamente solo il 66% circa dei finanziamenti stanziati dal Fondo Sociale Europeo), utilizzando completamente il contributo comunitario assegnato al Progetto "Formazione Impresa" per il periodo 1990-93.

4. Conclusioni

L'imminente approvazione da parte della CEE del nuovo *Quadro Comunitario di Sostegno 1994-99* può rappresentare per il nostro Paese un'occasione di sviluppo ed anche di riscatto rispetto ai mancati utilizzi delle risorse messe a disposizione in passato, per progettare azioni qualitativamente rispondenti ai reali bisogni di professionalità dell'impresa e per realizzare interamente quanto necessita sulla base di un'esame della domanda.

A fronte di una crisi occupazionale che l'attuale fase recessiva dell'economia internazionale e nazionale rende drammatica per tutti i Paesi CEE, le attività di formazione in generale e quelle orientate alle esigenze professionali delle PMI in particolare, possono, infatti, svolgere un ruolo molto importante per indirizzare i giovani in uscita dal sistema scolastico, i disoccupati e coloro che rischiano di essere esclusi dal ciclo produttivo, verso attività trainanti per la ripresa economica ed occupazionale del nostro Paese.

Anche la Comunità Europea, con il nuovo Obiettivo 4 del Fondo Sociale Europeo, ha evidenziato l'opportunità di agire in questa direzione, promuovendo la progressiva entrata a regime presso gli Stati membri di un sistema di "formazione continua" espressamente rivolto all'aggiornamento, alla qua-

lificazione ed alla riconversione dei lavoratori — a cominciare da quelli a rischio di disoccupazione nell'ambito di una "compartecipazione allargata", con la quale si prevede di coinvolgere nella pianificazione delle azioni una pluralità di soggetti che comprenda l'"associazione di parti economiche e sociali" tra cui sono espressamente indicate le Camere di Commercio.

Per migliorare le possibilità del nostro sistema formativo di essere uno strumento flessibile e realmente in grado di contribuire allo sviluppo delle nuove politiche del lavoro, auspicato anche dalla citata analisi del CNEL, può essere di fatto molto utile la creazione di luoghi istituzionali, di concertazione dove i vari attori nazionali preposti alla formazione professionale (Ministero del Lavoro, Regioni, associazioni di categoria, altri enti pubblici o privati particolarmente qualificati in questo settore) possano interagire per delineare azioni di intervento comuni, evitare inutili sovrapposizioni e rimuovere i vincoli che rischiano di ostacolare la loro attività (esiste infatti — ed è bene esserne consapevoli — un problema non solo di "efficacia" delle iniziative, ma anche di "efficienza" nella gestione delle risorse finanziarie).

In questa logica di reciproca collaborazione, le Camere di Commercio possono svolgere un ruolo di raccordo, promozione e stimolo per lo sviluppo dell'"imprenditorialità" (che in un'accezione sempre più diffusa è rivolta non solo alla creazione di attività di lavoro autonomo, ma anche a valorizzare le capacità di automotivazione, autonomia operativa e responsabilità di gestione di chi svolge un lavoro dipendente), fornendo agli attori del sistema nazionale una rete telematica di collegamento e di supporto informativo, orientativo e formativo sul "sistema impresa" e sui servizi di cui esso ha bisogno.

In particolare, a livello operativo, il sistema camerale può offrire il suo contributo sotto un duplice aspetto, al fine di

a) supportare gli organismi locali e nazionali che organizzano e coordinano l'offerta formativa (in modo particolare il Ministero del lavoro e le Regioni) ad avere un'informazione chiara ed aggiornata sugli effettivi bisogni di professionalità espressi dalle imprese, al fine di orientare la programmazione delle iniziative verso settori economici ed aree professionali in grado di produrre occupazione;

(b) mettere a disposizione degli utenti (e cioè giovani, lavoratori, disoccupati, imprese, associazioni di categoria ed in ultima analisi, la collettività) e degli operatori del sistema di formazione professionale di taglio imprenditoriale una rete di realtà innovative per fornire ad altri soggetti i risultati delle loro sperimentazioni per la diffusione delle esperienze e lo sviluppo qualitativo dell'offerta.

Sul primo aspetto si propone di adottare la metodologia e l'impianto del "Progetto Excelsior" per realizzare un supporto, concreto alla programmazione locale, regionale e nazionale della formazione professionale. Le Camere di Commercio, anche a seguito della recente Legge 580/93 relativa alla loro riforma, possono stipulare accordi di programma che in questo caso consentirebbero di attivare le opportune sinergie tra Regione, Ministero del Lavoro

e Unioncamere. In tale logica di collaborazione, le Camere garantirebbero omogeneità di elaborazione ed indipendenza tecnica (all'ISTAT potrebbe essere assegnato il compito di validazione scientifica) e questo vero e proprio salto di qualità permetterebbe anche agli operatori ed alle forze sociali di svolgere meglio i rispettivi compiti. In quest'ottica, le Camere di Commercio potrebbero diventare un punto di concertazione informale per l'analisi della domanda e l'organizzazione dell'offerta.

Sul secondo aspetto, l'obiettivo dello sviluppo qualitativo dell'offerta potrebbe essere perseguito individuando anche gli organismi adatti a realizzare una struttura per la certificazione di qualità dei processi e dei prodotti della formazione professionale. Si tratterebbe di raccogliere tutte le forze aventi causa (da quelle sociali, sindacali, tecnico-scientifiche, ecc.) per realizzare un momento di certificazione dei singoli corsi e dei plessi formativi veri e propri. Un'opera di questo genere potrebbe nel tempo rappresentare un momento forte di un vero rinnovo delle molte, troppe iniziative che non rispondono alle esigenze della domanda e delle persone che usufruiscono dell'offerta attuale.

Il supporto alla programmazione dell'offerta, sulla base dell'analisi permanente della domanda, ed il miglioramento della qualità della formazione professionale, a partire da quella di taglio imprenditoriale, appaiono i due punti sui quali il Sistema delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura è, e potrà essere sempre più impegnato a dare un contributo originale ed innovativo.

ANTONIO
SAVONE

Informa Giovani

Ortona (CH)

Nell'ambito del *"Progetto Giovani"*, promosso dall'Assessorato alle Politiche Giovanili del Comune di Ortona, ed a seguito di uno specifico Convegno su *"Politiche Giovanili e riforma delle Autonomie Locali"* (7 maggio '91), nasce e si sviluppa una feconda e produttiva collaborazione tra il Comune e la Casa del Giovane S. Giovanni Bosco.

Una prima concreta collaborazione prende l'avvio con la realizzazione di un Corso di Formazione per Operatori della prevenzione delle Tossicodipendenze su progetto dell'Assessorato, finanziamento del Ministero dell'Interno e gestione della Casa del Giovane. Il Corso, che interessa circa cinquanta operatori (insegnanti, genitori ed operatori del volontariato), viene svolto con la collaborazione di esperti del "LABOS". Tale collaborazione, che taluni indicano come "strategia delle connessioni", risulterà utilissima, come avremo modo di vedere, anche per ulteriori e positive esperienze.

Con Delibera del Consiglio Comunale N° 278 del 31.10.91 viene istituito il *Centro Informagiovani (CIG)* ed in tal senso viene stipulata una convenzione tra il Comune e la Casa del Giovane. Con tale atto si convie-

ne che la Casa del Giovane da' in comodato gratuito al Comune i locali mentre "il Comune si impegna a garantire la qualità e l'efficienza del servizio" con la presenza di operatori che:

- siano in numero adeguato e non inferiore a tre unità;
- abbiano titoli professionali idonei, capacità di relazione con i collaboratori e con gli utenti e disponibilità all'aggiornamento.

Già dagli iniziali rapporti pubblico-privato (Comune-Casa del Giovane) e dalle prime analisi delle problematiche giovanili viene compresa e ribadita l'importanza della comune volontà e dell'impegno verso le politiche giovanili così che con successiva deliberazione (N° 377 del 28.12.92) viene approvato dal Consiglio Comunale il *Regolamento Operativo del CIG*. Nella relazione introduttiva al deliberato l'Assessore alle Politiche Giovanili richiamava "politici, amministratori e responsabili di enti ed istituzioni a riflettere sullo stato della società ed in particolare sul rapporto di essa con i giovani", ed individuava alcuni elementi-causa del diffondersi di una "cultura rinunciataria", "ripiegata sul privato o tesa unicamente alla ricerca del profitto" che porta soprattutto i giovani a fuggire dalla vita pubblica:

- una crisi di credibilità del sistema democratico come conseguenza di una gestione della cosa pubblica sempre meno partecipata;
- il diffondersi di una scarsa qualità dei rapporti sociali che hanno avuto indubbi riflessi sulla qualità stessa della politica;
- diffidenza verso le istituzioni e sfiducia nella capacità del sistema di dare risposte alle aspettative sociali;
- lo svilupparsi di una società multirazziale che pone problemi di convivenza e di accettazione;
- l'incomunicabilità e l'esclusione operata nei confronti dei giovani dal mondo degli adulti.

Di qui la necessità di riconquistare il valore e lo spazio della politica e di riuscire, attraverso servizi e attività rivolte ai giovani, a garantire a tutti i giovani le stesse chances di vita.

Il *Centro Informagiovani* nasce dunque da queste premesse e si struttura ad esse coerente.

L'art. 2 del Regolamento Operativo che ne definisce gli scopi e recita:

il C.I.G.:

1 - raccoglie, elabora, seleziona, archivia e divulga i dati legati ai vari settori di interesse individuati ed individuabili tramite il rapporto con la scuola, l'ufficio del lavoro, l'osservatorio regionale del lavoro, gli Enti locali, l'USL, gli enti Pubblici e Privati, gli uffici statistici nazionali e regionali, le associazioni sindacali e di categoria, ecc.;

2 - offre ai giovani una vasta gamma di elementi di informazione che facilitino ed incentivino le loro scelte garantendo a tutti l'informazione nei vari settori;

- 3 - cura i rapporti con l'utenza;
- 4 - individua le modalità di consultazione autonoma dei dati e dell'informazione direttamente tramite uno sportello, ovvero attraverso colloqui singoli o di gruppo;
- 5 - assolve ad una funzione di osservatorio del mondo giovanile;
- 6 - favorisce, anche attraverso l'attivazione di laboratori di ricerca, progettazione e produzione, la socializzazione dei problemi che vengono individuati come comuni a più utenti;
- 7 - promuove l'associazionismo giovanile sensibilizzando ad una mentalità nuova aperta alla mondialità;
- 8 - svolge attività di orientamento e di formazione in collaborazione con gli organi collegiali della scuola e con le scuole stesse, nonché con il Distretto Scolastico e con il mondo produttivo;
- 9 - attua tutte le connessioni possibili tra i giovani ed il mondo istituzionale e le problematiche del mondo del lavoro;
- 10 - progetta e conduce lavoro di analisi e ricerca nei settori individuati;
- 11 - elabora materiale e bollettini informativi, utilizzando anche i mezzi di comunicazione sociale;
- 12 - promuove iniziative inerenti i settori di attività individuati quali: stages, proiezioni, seminari, ecc.;
- 13 - interpreta le esigenze provenienti dal territorio e le sue potenzialità;
- 14 - produce movimenti di idee e di proposte per determinare comportamenti attivi e coinvolgimenti ovvero decisioni politico-amministrative tese alla risoluzione delle più acute problematiche giovanili;
- 15 - cura le relazioni estere inserendosi nella rete degli altri servizi, Associazioni, Istituzioni, ecc.

L'art. 4 del Regolamento definisce organi del CIG:

- l'Équipe di programmazione;
- il Responsabile della Gestione;
- il Coordinatore operativo (dipendente comunale incaricato del CIG);

L'art. 5 stabilisce che l'Équipe di programmazione di compone di:

- l'Assessore alle Politiche giovanili del Comune;
- il Responsabile della Ripartizione in cui è inserito il CIG;
- il Direttore della Casa del Giovane;
- il Coordinatore operativo.

All'art. 6 è stabilito che "Responsabile della Gestione è il Direttore della Casa del Giovane".

Inaugurato nel febbraio 1992 il CIG ha visto crescere con grande progressione il numero di giovani e ad oggi sono circa un migliaio le domande nei diversi settori. Al primo posto quelle relative alle scelte universitarie (circa il 40%), poi l'orientamento e la ricerca del lavoro (un 40%) e poi le borse di studio e i viaggi all'estero (20%).

Il CIG si avvale di proprie *Banche Dati* quali quella sulle realtà industriali regionali, *Memogiò* sulle informazioni nei diversi settori di interesse giovanile quali: scuola, università, lavoro, professioni, tempo libero, leva e obiezione di coscienza, volontariato in via di attivazione, quella sul lavoro delle aziende italia all'estero e quella sulla legislazione sociale. È poi collegato su rete nazionale con altre Banche quali *Noopolis* sulle borse di studio nel mondo, la Biblioteca Nazionale di Firenze su libri e riviste, la banca dati del *Sole 24 ore* per la domanda e l'offerta di lavoro.

Il CIG di Ortona è riconosciuto da Ministero dell'Interno, fa parte del CNSIG (*Coordinamento Nazionale Sistema Informativo Giovanile*) ed è il referente del Ministero per la Regione Abruzzo.

La Fondazione LABOS, sulla scorta della precedente valida esperienza realizzata dal Comune nel campo della formazione di operatori della prevenzione delle TD, ha condotto, per conto del FORMEZ, un intervento formativo rivolto ad operatori scolastici e del volontariato finalizzato alla costruzione di progetti integrati sul tema della prevenzione delle Tossicodipendenze, intervento senza dubbio di grande utilità poiché ha prodotto la formazione di una rete di operatori che nella scuola e nel territorio possono operare con strumenti validi ed efficaci nel campo della prevenzione.

Prevenire vuol dire informare, educare, formare e le attività educative e formative stanno acquistando grande importanza nel corso di questi anni attraverso la realizzazione di belle e partecipate attività.

Nel corso dell'anno 1992 sono state realizzate le seguenti attività:

Un *Laboratorio Teatrale* che ha coinvolto un gruppo di circa venti giovani che a tutt'oggi continuano la loro attività teatrale con grande entusiasmo riuscendo a coinvolgere numerosissimi altri giovani, dando vita ad un gruppo teatrale dal nome "*Teatro Informagiovani*" che ha prodotto alcuni spettacoli in pubblico ed è sollecitato da numerose richieste di intervento nelle scuole anche dei Comuni limitrofi. Oggi siamo alla terza edizione del Corso al quale partecipano numerosi giovani e ragazzi delle medie inferiori.

Un *Laboratorio Artistico* sulle tecniche della ceramica, condotto da un giovane e noto artista locale — Franco Sciusco — e rivolto ai bambini delle elementari e delle medie inferiori. L'attività si è conclusa con una mostra pubblica nel periodo estivo.

Un *Laboratorio di Burattini* sulle tecniche della carta pesta e la lavorazione della gomma piuma rivolto ad insegnanti delle scuole materne ed elementari.

Nel campo dell'orientamento scolastico si è dato l'avvio ad un lavoro con gli insegnanti delle medie con l'aiuto di una psicologa orientatrice. Il servizio, di tipo consulenziale, ha avuto grande successo e molto numerosi sono stati i giovani che del CNOS/FAP si sono rivolti all'operatrice per una consulenza specifica.

Nel corso dell'anno 1993 sono state realizzate le seguenti attività:

Nella primavera del '93 si è dato l'avvio al progetto *Radio Informagiovani*, un'iniziativa che interessa un gruppo di giovani, che dopo un Tirocinio Pratico Guidato, hanno dato vita ad un'esperienza di autogestione di uno spazio radiofonico per i giovani che realizza "dossier" in vari campi, scambi di opinioni, recensioni di libri, riviste, dischi e film. Svolge attività informativa e di educazione musicale, ecc.

Si è realizzato un Concorso denominato *Musica dalle Scuole* che prevedeva la selezione tra i quattordici gruppi musicali degli Istituti Superiori della Provincia partecipanti. Il gruppo primo classificato ha partecipato al Concorso Rock in Umbria in collaborazione con il Centro Informagiovani di Perugia.

Nella consapevolezza dei nuovi processi economici guidati dalla spinta alla concorrenza internazionale e dall'estendersi dell'automazione, il mercato del lavoro è soggetto a profonde modificazioni, occorre sviluppare specializzazioni e managerialità, creatività, flessibilità e adattabilità ed in tal senso il CIG ha inteso sviluppare attività particolari, di tipo corsuale, tendenti a sviluppare nuove abilità e conoscenze e pertanto sono stati realizzati:

Un *Corso sulla Cultura della Qualità* per gli studenti degli ultimi anni degli Istituti Superiori finalizzato alla diffusione della cultura della Qualità tra i giovani con l'obiettivo di apprendere tecniche e metodi di studio e di lavoro, conoscere la realtà aziendale, i nuovi standard e le nuove norme di gestione, orientare ai processi innovativi.

Un *Corso di alfabetizzazione informatica* per i ragazzi delle medie inferiori al fine di sviluppare conoscenza e abilità in un settore strategico per le nuove figure professionali.

Un *Corso per imparare a studiare* rivolto a giovani degli Istituti Superiori al fine di sviluppare il metodo e le abilità allo studio.

Un *Corso di Lingua Russa*, in collaborazione con l'Associazione Amici Bambini di Chernobyl, con l'intento di portare a conoscenza dei giovani una nuova lingua che, a seguito dell'apertura dei mercati dell'Est Europeo, potrà tornare certamente di grande utilità ai fini dello sviluppo di scambi commerciali e turistici che molte delle nostre attività locali stanno allacciando con i Paesi dell'altra sponda dell'Adriatico.

Per l'anno 1994 sono in via di realizzazione le seguenti attività:

Un *Corso di Giornalismo* rivolto a giovani di diversa età e provenienza che intendono affrontare una nuova esperienza non solo come impegno culturale ma anche come crescita professionale. Il Corso viene svolto da esperti giornalisti e redattori di note testate ed è finalizzato alla creazione di un foglio di informazione locale. Il Corso viene affiancato da lezioni e attività di pratica fotografica ed in particolare di fotografia giornalistica.

Un *Corso per educare i giovani alla politica* che si compone di una serie di dieci incontri da svolgere nell'arco di tre mesi. Gli incontri sono tenuti da esperti e professionisti nelle varie realtà della vita sociale, economica, giuri-

dica e religiosa. L'obiettivo è quello di educare i giovani al senso più intimo di democrazia, alla esigenza di trasparenza e onestà, alla consapevole riappropriazione dei compiti del cittadino.

Un progetto di *Alternanza Scuola-Lavoro* con l'obiettivo di stabilire nuovi rapporti tra il mondo della scuola e quello della produzione alla luce delle trasformazioni, dei processi innovativi e dei nuovi metodi di produzione e di organizzazione del lavoro. Il progetto prevede visite guidate in ambienti di lavoro, brevi periodi di stages aziendali, brevi corsi professionali integrativi, interventi di esperti del mondo del lavoro nella scuola, esperienze estive di studio-lavoro o "borse estive".

Un progetto di *Educazione alla mondialità* rivolto ad insegnanti e studenti e finalizzato ad orientare i giovani, i protagonisti del futuro, che oggi sono bombardati da diversi messaggi negativi, tanto più potenti tra i giovani in ragione della loro vulnerabilità e insicurezza. Le attività verranno svolte in collaborazione con il VIS, organismo non governativo di lunga esperienza e riconosciuto dal Ministero degli Affari Esteri.

Nel contempo, da alcuni mesi, si è dato l'avvio ad un nuovo servizio denominato "*Il Muretto*", uno spazio giovani, un servizio di consulenza mirato ad aiutare uno sviluppo equilibrato sul piano psicologico, relazionale e sessuale dei giovani. Il servizio si avvale della collaborazione di una vasta équipe di operatori sociali che sono impegnati in diverse discipline e sostengono attività di consulenza individuale e di gruppo.

Ed infine è in via di realizzazione un nuovo servizio denominato *Giovanimpresa*. Si tratta di un servizio volto a promuovere la formazione e l'aggiornamento professionale in collaborazione con i Centri di Formazione Professionale e le Aziende e favorire l'incontro domanda e offerta di lavoro, raccordando le richieste delle aziende con le risorse giovanili, nonché a facilitare, aiutare e sostenere le iniziative imprenditoriali proposte dai giovani.

VITTORIO
PIERONI

L'educazione allo sviluppo nei CFP CNOS/FAP e CIOFS/FP

Una ricerca-sperimentazione

Premessa

Dal 1989 al 1992 il VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo) ha promosso una ricerca-sperimentazione nel campo dell'Educazione allo Sviluppo con il contributo finanziario del Ministero degli Affari Esteri¹.

L'obiettivo principale della ricerca era quello di introdurre in via sperimentale l'Educazione allo Sviluppo tra le materie che fanno capo all'area della Cultura generale. Tale sperimentazione è stata portata avanti grazie alla collaborazione:

– dagli Enti di Formazione Professionale CNOS/FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane — Formazione, Aggiornamento, Professionale) e CIOFS/FP (Centro Italiano Opere Femminili Salesiane — Formazione Professionale), i quali ne hanno permesso la realizzazione in quei Centri che hanno fatto parte della campionatura;

– e dalle ONG VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo) e VIDES (Volontariato Internazionale

¹ Protocollo n. 5247, del 21/12/1988.

Donne, Educazione e Sviluppo), che hanno gestito l'intero complesso delle attività sottese.

Inoltre, l'équipe, che fa capo all'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma, è intervenuta per curare l'aspetto scientifico della conduzione della ricerca, attraverso l'elaborazione degli strumenti di rilevamento e l'interpretazione/analisi dei dati statistici, fino alla redazione di un rapporto di ricerca.

Le motivazioni di supporto alla ricerca-sperimentazione afferiscono alla sempre più avvertita urgenza di formare le nuove generazioni dei Paesi del "primo mondo", allo scopo di proporre/produrre una "cultura della solidarietà", articolata e fondata sui temi della giustizia sociale, della pace, dello sviluppo, del diritto al lavoro, dell'ecologia, della non-violenza e della collaborazione tra i popoli.

Dal canto suo, il percorso tracciato durante i 3 anni di attività è stato effettuato in più tappe, ha avuto come protagonisti differenti attori ed ha conseguito risultati altrettanto differenziati.

Le tappe essenziali si suddividono tra la fase di:

- ricerca, durante la quale sono state preparate: le Unità Didattiche, il quaderno-guida, il campione ed i relativi strumenti di rilevamento (i questionari "in entrata" ed "in uscita" ed i test);

- e quella vera e propria della sperimentazione, durante la quale sono state messe in opera le strategie formative e didattiche progettate e sono stati somministrati gli strumenti di valutazione elaborati nella fase di ricerca.

Protagonisti dell'iniziativa possono essere considerati tanto i docenti-formatori che i loro allievi, questi ultimi diversamente posizionati/motivati nei confronti dell'EaS.

Il prodotto finale scaturito dai 3 anni di attività di ricerca-sperimentazione va colto nella verifica delle ipotesi sottese all'intero impianto.

1. Perché sperimentare l'educazione allo sviluppo

Nel varare l'impianto di ricerca-sperimentazione si è partiti da una serie di obiettivi i quali a loro volta fanno capo alla legge 49 del 26/02/87, che disciplina i rapporti di cooperazione tra l'Italia ed i PvS², con particolare riferimento alla promozione di programmi di EaS³.

All'art. 3 (comma h) si sostiene, infatti, che la legge "promuove programmi di educazione ai temi dello sviluppo, anche in ambito scolastico e iniziative volte all'intensificazione degli scambi culturali tra l'Italia ed i PvS, con particolare riguardo a quelli tra i giovani".

La proposta si inserisce nella prospettiva globale, scopo della legge stes-

² Paesi in via di Sviluppo.

³ Educazione allo Sviluppo.

sa, di favorire il "soddisfacimento dei bisogni primari e in primo luogo della salvaguardia della vita umana, l'autosufficienza alimentare, la valorizzazione delle risorse umane, la conservazione del patrimonio ambientale, l'attuazione ed il consolidamento dei processi di sviluppo endogeno e la crescita economica, sociale e culturale dei PvS. La cooperazione allo sviluppo deve essere altresì finalizzata al miglioramento della condizione femminile e dell'infanzia e al sostegno della promozione della donna" (art. 2).

L'iniziativa di sperimentare l'EaS nei corsi di FP ha quindi inteso rispondere alle precise indicazioni che la legge 49/87 propone, in linea con ciò che per "educazione allo sviluppo" essa intende. Si tratta infatti di "attività volte alla realizzazione di programmi organici anche in ambito scolastico, da attuarsi in Italia, nei PvS o a livello comunitario, che perseguono l'obiettivo di sensibilizzare ed educare l'opinione pubblica [...] al fine di promuovere un'evoluzione della mentalità nei confronti dei problemi del sottosviluppo e dell'interdipendenza tra i popoli"⁴.

Inoltre, sempre in linea con quanto viene descritto nelle Disposizioni Applicative, si è inteso collocare il presente progetto in un ambito caratteristico della "sperimentazione" e dell'aspetto "educativo".

Si legge, infatti, che "i programmi saranno sostanzialmente caratterizzati da un approccio sperimentale ed educativo-innovativo, devono affrontare tematiche ben definite, essere articolati nel tempo nelle varie fasi e negli obiettivi specifici, e proporsi come un'azione approfondita. Devono, inoltre, essere rivolti a destinatari individuati, come possono essere l'opinione pubblica, particolari gruppi o categorie sociali, ambiti scolastici e formativi".

E ancora: "i programmi di educazione allo sviluppo dovranno in via prioritaria affrontare le problematiche del sottosviluppo e le condizioni complessive del suo superamento, nonché le problematiche della solidarietà nel quadro dell'interdipendenza tra i popoli e delle finalità della cooperazione italiana"⁵.

Il progetto, quindi, ha inteso affrontare e sviluppare in modo organico il tema della "sensibilizzazione ed educazione allo sviluppo" proponendo concreti obiettivi, ipotesi e metodologie d'intervento, e sottoponendo, infine, a verifica l'insieme delle attività intraprese.

2. Gli obiettivi

a) *Sensibilizzare* i giovani all'originalità e validità delle culture "altre", sui temi del malsviluppo e delle sue conseguenze, sulla pace, sull'ecologia, sulla giustizia sociale, sulla donna, sulla solidarietà, sul volontariato, ed altri ancora;

⁴ Dalle Disposizioni applicative della Legge 49/87 del Ministero degli Affari Esteri

⁵ *Ibidem*

b) *formare*:

- opinioni e coscienze alla luce di stimoli di sensibilizzazione;
- atteggiamenti di corresponsabilità, partecipazione e solidarietà verso le problematiche emergenti dei PvS ma anche del proprio habitat/territorio;

c) *proporre*:

- modelli alternativi di comportamento, tesi a cambiare stili di vita nel quotidiano;
- scambi culturali diretti con scuole simili presenti nei PvS, al fine di stimolare una più stretta partecipazione e solidarietà dei giovani nei confronti della realtà vissuta dai loro coetanei nei PvS;
- progetti di vita alternativi, dando l'opportunità di fare esperienze di volontariato locale/internazionale;

d) *produrre*:

- materiali e metodi per l'EaS;
- mostre e pubblicazioni a disposizione di scuole e centri giovanili, le quali potranno eventualmente inserirsi nel tessuto delle iniziative locali a livello di quartiere, comune o Regione, anche a sostegno di iniziative di volontariato sul territorio.

3. La metodologia d'intervento

Come anticipato, la sperimentazione ha avuto una durata di 3 anni, durante i quali il volume delle attività svolte appare variamente articolato.

3.1. Il programma delle attività di ricerca-sperimentazione

Alla luce della loro distribuzione per anni, l'intero programma si presenta così articolato:

I ANNO (1989-90): FASE DI RICERCA

1. raccolta del materiale EaS;
2. criteri di scelta sulle tematiche da affrontare nella sperimentazione;
3. criteri di selezione degli insegnanti;
4. criteri di selezione del campione;
5. primo seminario di studio per docenti;
6. preparazione del questionario-allievi;
7. applicazione del questionario agli allievi (in entrata);
8. caricamento ed elaborazione dei dati statistici del questionario in entrata;
9. secondo seminario di studio per docenti ed analisi dei risultati del questionario in entrata;

II ANNO (1990-91): AVVIO DELLA SPERIMENTAZIONE

1. settimana formativa di Educazione alla mondialità per insegnanti e allievi;
2. preparazione di un quaderno-sussidiario sulle cinque aree tematiche destinate ai lavori di gruppo;
3. avvio e conduzione della sperimentazione;
4. terzo seminario per la verifica e la valutazione della sperimentazione fatta; preparazione delle ultime unità didattiche;

III ANNO (1991-92): CONTINUAZIONE E CONDUZIONE A TERMINE DELLA SPERIMENTAZIONE

1. continuazione e completamento della sperimentazione delle ultime unità didattiche;
2. applicazione agli allievi del questionario in uscita e di due test di personalità;
3. caricamento ed elaborazione dei dati statistici del questionario in uscita e dei due test;
4. stesura di un rapporto finale di valutazione dei risultati ottenuti dalla sperimentazione;
5. seminario conclusivo con i docenti sui risultati della sperimentazione.

3.2. *Modalità d'intervento e contenuti del programma*

La sperimentazione si è svolta nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS-FP di 8 Regioni italiane*, distribuiti in base ad una campionatura che ne rappresenta in forma equilibrata la loro presenza al Nord, al Centro ed al Sud.

Il campione, su cui si è sperimentato, è costituito da giovani che provengono dai ceti meno abbienti e/o dalle classi popolari di bassa estrazione socio-culturale. La loro scelta, di conseguenza, risponde all'obiettivo di un più probabile coinvolgimento nella sperimentazione.

Il piano di campionatura degli allievi è stato effettuato in stretta dipendenza dai docenti presenti alle attività seminariali, ai quali è stato dato l'incarico di applicare gli strumenti di rilevamento nei rispettivi CFP e/o classi di insegnamento.

Tali Centri sono dislocati nelle tre grandi ripartizioni geografiche italiane (Nord/Centro/Sud). Tutto ciò ha rappresentato un vantaggio dal punto di vista del progetto, in quanto ha offerto la possibilità di valutare la rispondenza, da parte dei diversi contesti socio-culturali, agli obiettivi sottesi.

Dal canto loro i giovani destinatari del progetto (circa un migliaio) sono più che sufficienti ad assicurare la verifica delle ipotesi che fanno da sfondo all'intera operazione sperimentale. Essi si caratterizzano, inoltre, quale por-

* Piemonte, Lombardia, Friuli, Umbria, Lazio, Abruzzo, Puglia, Sicilia.

zione di giovani particolarmente carente in fatto di formazione e, al tempo stesso, potenzialmente assai sensibile ed aperta ai problemi che la sperimentazione ha inteso affrontare. In genere il loro livello medio di cultura è piuttosto basso e l'interesse per lo studio scarso, a causa soprattutto delle precedenti deludenti esperienze scolastiche, ma anche per l'estrazione da un tessuto familiare sotto diversi aspetti deprivato.

Organizzando la sperimentazione in "Unità Didattiche di apprendimento", si è tenuto conto di quanto nel programma è stato prospettato per sensibilizzare gli allievi alle vaste problematiche dello sviluppo, all'originalità delle culture diverse dalla nostra, alla loro validità. Il progetto mirava al tempo stesso a creare vincoli di interdisciplinarietà con le altre materie scolastiche.

Durante la prima fase — orientata alla raccolta ed alla selezione del materiale da inserire nel programma di EaS — i temi del mal-sviluppo e delle sue conseguenze, la pace, il diritto al lavoro, l'ecologia, la giustizia sociale, la condizione femminile, la solidarietà ed il volontariato sono stati proposti in modo da formare opinioni e coscienze, atteggiamenti di corresponsabilità, partecipazione e solidarietà nei riguardi dei PvS. Tale formazione ha puntato soprattutto a creare modelli alternativi di comportamento, mirati ad un cambiamento di vita dei giovani nel quotidiano.

Partendo da queste premesse, sono stati posti in evidenza gli inalienabili diritti dell'uomo, la necessità di una vera comprensione da parte dei prossimi/futuri lavoratori dei diritti degli individui e delle società e l'acquisizione di una coscienza internazionale mirata alla interdipendenza tra gli uomini e tra i popoli.

I docenti che hanno utilizzato le Unità Didattiche, da loro stessi strutturate, hanno impiegato buona parte delle ore di insegnamento messe a loro disposizione dall'orario per la sperimentazione di EaS. Va rilevato tuttavia che tanto il monte ore che i periodi relativi alla sperimentazione si differenziano da Regione a Regione, secondo il calendario previsto per i CFP da ciascuna delle stesse.

Fin dall'inizio della sperimentazione si è constatato la grande utilità di avere a disposizione un quaderno-guida, frutto dell'attività svolta dagli insegnanti durante i seminari di studio, grazie alla sua fruibilità immediata e alla praticità di uso. Di conseguenza si è pensato di continuare con questa forma di sostegno didattico per tutto il periodo della sperimentazione.

Dal canto loro, i seminari di studio più la settimana di educazione alla mondialità (tenutasi a L'Aquila, dal 21 al 28 giugno 1990) hanno avuto lo scopo precipuo di permettere di volta in volta un sistematico approfondimento delle tematiche da trattare nei successivi periodi formativi, dedicando alla loro strutturazione in Unità Didattiche il tempo necessario. Tutti i lavori si sono svolti alla presenza dei Presidenti delle due ONG interessate e sono stati condotti da esperti nel settore. Buona parte del tempo è stata dedicata ai lavori di gruppo, con l'assistenza dei medesimi esperti.

Al termine dei 3 anni di sperimentazione si è avuto un ultimo incontro

seminariale che ha permesso, attraverso una sintesi conclusiva sul lavoro svolto, di verificare gli obiettivi di partenza, la metodologia utilizzata, l'impatto sugli allievi, i cambiamenti di mentalità indotti e le prospettive che si aprono per una nuova impostazione dell'insegnamento dell'EaS all'interno della "Cultura generale" dei CFP.

In definitiva, il progetto ha inteso affrontare e sviluppare in modo organico il tema dell'EaS, proponendo concreti obiettivi e metodologie d'intervento, e sottoponendo a verifica finale il complesso volume di attività messe in atto.

3.3. *Le Unità didattiche dell'EaS, costruite dai docenti e quindi applicate durante la sperimentazione*

Durante i vari incontri seminariali e nella settimana di studio organizzata a L'Aquila, i docenti partecipanti ai corsi (circa 25) sono stati suddivisi in 3 gruppi, ognuno dei quali ha messo a punto 3 Unità Didattiche.

Le 9 Unità Didattiche prodotte e, successivamente, sperimentate, hanno affrontato le seguenti tematiche/problematiche:

1. "Esiste discriminazione nel mondo del lavoro?"
2. "C'è emigrazione o immigrazione o tutti e due i fenomeni, nel nostro territorio?"
3. "Le materie prime: quale percorso dal produttore al consumatore?"
4. "Diritti: realtà o utopia?"
5. "I diritti umani"
6. "Diritti: carte in regola per ciascun uomo?"
7. "Il mondo del lavoro: pari opportunità? pari diritti?"
8. "Interdipendenza Nord/Sud"
9. "La diversità culturale e di costumi arricchisce o impoverisce le persone?"

Ciascuna Unità Didattica è stata quindi strutturata in base ai seguenti parametri:

- a) motivi della scelta del tema
- b) obiettivi
 - generali
 - specifici
- c) contenuti
- d) metodologia da utilizzare:
 - raccolta dati
 - organizzazione dei dati
 - valutazione
- e) percorso con gli allievi
- f) sussidi/strumenti
 - gestiti dai soli utenti
 - gestiti dai formatori e dagli utenti

- h) valutazione
- i) verifica
- k) monte ore per ciascuna Unità

4. Identikit degli allievi/e che hanno partecipato alla sperimentazione

Nella fase di partenza erano oltre un migliaio i giovani dei CFP CNOS-FAP e CIOFS-FP inseriti nella sperimentazione, ma lungo il percorso ne sono andati perduti (per varie ragioni alcune centinaia e al questionario finale hanno risposto in 761:

- in prevalenza femmine (in rapporto di due su tre);
- in maggioranza residenti nelle Regioni del Nord (41%) e meno presenti al Centro (24%) e al Sud (35%), secondo la distribuzione geografica dei CFP interessati;
- con un'età media, all'inizio, attorno ai 14/15 anni, e alla fine sui 17/18 anni.

In genere si è avuto a che fare con giovani provenienti per lo più da un contesto socio-familiare di bassa estrazione professionale, culturalmente deprivato e scarsamente dotato di mobilità sociale. Condizione che sembra destinata ad essere ereditata anche dai figli, in considerazione per un verso della fragile tenuta nel tempo dei titoli di studio conseguiti e, per un altro verso, delle competenze richieste da un mercato del lavoro impostato su prerogative di polivalenza, flessibilità, formazione ricorrente.

È in rapporto alle modalità di vissuto del proprio tempo libero che si cominciano ad individuare le prime differenze interne al campione:

- chi è dotato di un apparato valoriale che fa da "zoccolo duro" al proprio sistema di significato (in genere le ragazze e chi è inserito in gruppi a carattere impegnato, talora con appendice in attività di volontariato), usufruisce di tali coordinate anche al momento di rapportarsi alle scelte del quotidiano e delle modalità di vissuto del tempo libero, solitamente programmate, gestite con senso di responsabilità e mirate ad obiettivi ben identificati;

- viceversa, chi propende a vivere la quotidianità in forme sprogrammate e anorressiche (da "ammazzatempo", per intenderci — e si sono messi in evidenza al riguardo un certo numero di maschi, gli iscritti nei CFP delle Regioni centrali, chi può disporre di più soldi, i non associati e chi ha manifestato apertamente il proprio disinteresse per l'EaS), ha fornito di sé un'immagine piuttosto squallida ed evasiva, solitamente sprovvista di progettualità e di orizzontalità valoriale, in taluni casi aggravata da ripiego su esperienze compromettenti.

È il caso di un ristretto gruppo di giovani-a-rischio, presente all'interno del campione, e che si è fatto connotare per una particolare esposizione al mondo della droga e (alcuni, il 5%) per averla già provata.

Siamo quindi di fronte ad una spaccato di condizione giovanile suddiviso in frange rapportabili ad una diversa collocazione sulla scala di motivazione/demotivazione, impegno/disimpegno, orizzontalità valoriale funzionale ad un sistema di significato esistenziale... Già dopo questo primo sguardo sullo status del campione si evince che l'influenza esercitata dall'EaS non poteva risultare uguale per tutti. Vediamo chi ne ha usufruito di più, in rapporto a che cosa, e per quali ragioni invece non ha fatto presa su altri.

5. Come erano all'inizio

La sperimentazione ha preso avvio avendo a che fare con un campione soltanto per metà interessato all'EaS e/o convinto dell'utilità di affrontare gli argomenti sottesi.

5.1. Le "radici"

Quando poi si è andati a toccare il loro atteggiamento e/o ad analizzare la "forma mentis" con cui si confrontano col "diverso" e con le "differenze" (razziali, culturali, ecc.), soltanto una ristretta minoranza è risultata disponibile a superare (con i fatti) le barriere della tolleranza, dell'accoglienza e in parte anche della solidarietà. La maggioranza dei giovani è apparsa invece determinata ad impostare la propria vita su modelli di consumismo e di benessere "autoctoni", "recintata nella propria privacy". Inoltre non si è fatto molto per nascondere l'apprensione per l'intrusione degli extracomunitari sul mercato nazionale dell'occupazione, in quanto percepiti come una diretta minaccia nei loro confronti. Sono scaturite da qui, appunto, posizioni di "rigetto", difesa e competitività, con tutta probabilità provocate dalla loro stessa fragile posizione sul mercato delle professioni.

In considerazione del precario status in cui è venuto a trovarsi inizialmente il campione, è stata almeno parzialmente smentita, all'inizio, l'ipotesi secondo la quale l'accoglienza riservata all'extracomunitario poteva rientrare tra i parametri di identificazione positiva. Al tempo stesso è apparsa disconfermata almeno in parte la previsione della scontata accettazione dell'EaS, in quanto soltanto la metà del campione è partita accettando la sperimentazione.

Cosicché, nei confronti dei fenomeni transculturali e di presenze pluriethniche che interessano i Paesi europei ed il nostro in particolare, la posizione adottata dai giovani dell'inchiesta è apparsa abbastanza simile a quella di certi pregiudizi correnti tra la gente (nel senso che "è meglio che ognuno se ne stia a casa propria").

Preso nell'insieme il risultato ottenuto nella prova iniziale appariva piuttosto sconcertante e non prometteva niente di buono, soprattutto se considerato in prospettiva di futura convivenza con le "differenze".

5.2. *Che cosa conoscevano delle problematiche della mondialità*

La conoscenza (più che interesse) di questi allievi nei confronti dei problemi dello sviluppo e della mondialità in genere ha avuto origine dai saltuari fatti di cronaca (come la fame nel mondo, la mortalità infantile, l'analfabetismo, le disuguaglianze/ingiustizie tra i popoli, l'inquinamento...), captati grazie ai principali mezzi di comunicazione di massa.

Come tali, giocati sull'onda di un'emotività effimera, destinata a svanire in breve tempo e che comunque ha permesso tutt'al più di essere informati ma non altrettanto "formati", tenuto conto della mentalità chiusa e gretta di cui si sono dimostrati inizialmente irretiti questi giovani.

5.3. *"Sono forse io il custode di mio fratello?..."*

Il loro precario status informativo è apparso ulteriormente indebolito dall'atteggiamento emerso nel rispondere ad una serie di domande provocatorie mirate a verificare l'attribuzione di responsabilità nei confronti delle principali problematiche mondiali ed il loro grado di coinvolgimento alla soluzione delle stesse.

In questa circostanza le posizioni adottate dal campione si sono rivelate ancor più sconcertanti della loro stessa condizione di deprivazione:

- responsabili della soluzione di tali problemi sono stati indicati tutti gli altri (Organismi nazionali ed internazionali, i Paesi del primo mondo, ecc.), meno loro;

- anzi hanno dichiarato apertamente che in questo momento erano loro a dover essere aiutati, in quanto si consideravano vittima di condizionamenti e di emarginazione da parte del mondo adulto, che non si occupava come avrebbe dovuto della loro condizione;

- di conseguenza voler affrontare, in questo contesto, il discorso sul volontariato a favore di terzi è apparso ai più come un qualcosa di impensabile; soltanto quella ristretta minoranza che aveva già fatto qualche esperienza di volontariato sul proprio territorio si è dimostrata interessata alla proposta.

5.4. *Un campione seduto ed in posizione di attesa*

In considerazione della mentalizzazione all'assistenzialismo e dell'inclinazione al vittimismo, scaturita dai vari dati della prova iniziale, la prima impressione ricavata è quella di "giovani-seduti", nel senso che sembravano aspettarsi che fossero gli altri ad occuparsi di loro, piuttosto che essere loro ad occuparsi degli altri.

Nel partecipare alla sperimentazione dell'EaS, quindi, la scommessa che è stata fatta riguardava il contributo erogato dal programma nel rovesciare questa loro mentalità (se non in tutti, in almeno una maggioranza degli utenti), trasformandoli da soggetti passivi ed immobili ad attori/promotori dello sviluppo (per sé e per gli altri).

6. Come sono arrivati al termine della sperimentazione

Nella fase iniziale della sperimentazione avevamo individuato un campione che sotto molti aspetti lasciava a desiderare. Al termine della stessa era d'obbligo fare i conti sui "guadagni" riportati, nel tentativo di verificare che cosa fosse successo nel frattempo, ossia: su quanti ed in che cosa avesse inciso il programma di EaS e quali fossero stati i punti principali toccati da cambiamento.

6.1. Sviluppo/sottosviluppo e dintorni

Attraverso un primo gruppo si è cercato di fare una panoramica sul "vilaggio terzomondiale", nel tentativo di verificare un eventuale cambio di atteggiamenti da parte degli allievi della FP.

6.1.1. "Sviluppo è"...

Dal confronto tra i dati iniziali e finali, il termine "sviluppo" si presta ad essere analizzato in base alla vicinanza-lontananza con parole-chiave di differente concettualizzazione:

a) - il concetto di "sviluppo" viene identificato/avvicinato a:

	Iniziale	Finale
• educazione	69.0	72.9
• aiuti al Terzo Mondo	68.6	72.1
• solidarietà	56.7	70.7
• libertà	71.4	70.0
• pace	73.1	69.5
• religione	64.7	68.3
• volontariato	49.3	64.7
• uguaglianza tra i popoli	61.7	61.5
• giustizia sociale	49.2	55.1
• democrazia	44.0	52.2

- lo snodarsi della graduatoria sembrerebbe evidenziare all'interno del campione una sfiducia di fondo per quanto riguarda una loro idea di sviluppo correlata a dimensioni giuridiche-socio-politiche (democrazia, giustizia sociale, uguaglianza fra i popoli...), per dare maggior risalto a quelle di tipo educativo e all'intervento solidaristico (su tutte le voci si rileva un'accentuata presenza delle ragazze, di chi è iscritto a gruppi, di chi ha esperienze di volontariato);

- dal confronto tra i dati iniziali/finali si rileva che il "cambio-di-mentalità" è avvenuto prioritariamente a favore dei seguenti termini: solidarietà (dal 56.7 al 70.7%), volontariato (dal 49.3 al 64.7%), in misura minore viene

anche accentuato il bisogno di giustizia sociale (dal 49.2 al 55.1%) e democrazia (dal 44.0 al 52.2%); viceversa appare leggermente meno idealizzato, rispetto alla situazione iniziale, uno sviluppo correlato/dipendente da condizioni di pace.

E, dal momento che sono state "mobilitate" dimensioni quali la solidarietà ed il volontariato, si può ritenere che l'EaS oltre ad aprire nuovi orizzonti culturali abbia anche contribuito ad acquisire una "mentalità diversa", lavorando sugli "atteggiamenti" e "personali coinvolgimenti" piuttosto che su nozioni da esibire.

6.1.2. "Sottosviluppo è..."

Il rovescio dello sviluppo si presta alle seguenti interpretazioni:

- il concetto di "sottosviluppo viene identificato/avvicinato a":

	Iniziale	Finale
• fame	77.7	84.6
• disoccupazione	74.7	83.6
• analfabetismo	78.0	81.2
• razzismo	71.0	79.4
• guerra	61.0	74.6
• emigrazione	56.9	65.2
• mancanza di tecnologie avanzate	59.4	65.6

Viene descritta quindi in tutta la sua drammaticità la "catena delle povertà" circoscritta alla realtà delle popolazioni sottosviluppate. Sottesa alla stessa e/o partendo dalle percentuali più elevate sembra latente una mentalità che accentuandone gli "effetti" (fame, disoccupazione...) ne analizza successivamente le "cause" che, prioritariamente, vengono individuate nell'analfabetismo, nella guerra, nel razzismo, nell'emigrazione, ecc. e solo in misura più ridotta vengono relegate alla dimensione del "politico" (oppressione, rivoluzione, sistemi totalitari...).

Se vi facciamo caso, inoltre, tutte le parole-chiave suesposte sono state "rinforzate" e/o maggiormente accentuate, nel confronto tra la prova iniziale e finale: il dato sembra giocare a favore del peso esercitato dal programma di EaS nel sensibilizzare ai fattori del sottosviluppo.

Viste in controluce (attraverso una domanda di controllo), le cause maggiori del sottosviluppo di una nazione vengono ulteriormente individuate:

- nella mancanza d'istruzione (65.4%)
- nella disoccupazione (57.3%)
- nello sfruttamento delle materie prime (51.9%)
- nella povertà di risorse economiche (51.6%)
- nella sovrappopolazione (51.4%)

Assai meno evidenziate anche in questa circostanza le cause correlate a fattori politico-economici (il debito dei paesi poveri, le spese militari...).

6.1.3. "Le problematiche dei PvS sono..."

D'altro canto, le problematiche terzomondiali che i giovani sostengono di "conoscere bene" al termine della sperimentazione, sono:

- la disoccupazione (66%)
- l'analfabetismo (60.7%)
- la fame nel mondo (57.6%)

Per il resto, tematiche come il rapporto Nord/Sud, la cooperazione allo sviluppo, il volontariato internazionale ed anche l'insegnamento della Chiesa sui diritti dei popoli sono state approfondite solo da una minoranza del campione (chiaramente chi è vicino a questi ambienti), mentre la maggioranza asserisce di essere meno informato al riguardo. Ciò che non si conosce affatto sono i fattori legati alla vita economica culturale e politica dei Paesi in via di sviluppo (il PNL, le materie prime, i profughi, le grandi religioni...).

Ma vediamo come gli allievi si "approvvigionano" solitamente delle informazioni che riguardano i Paesi del Terzo Mondo:

- il mezzo più immediato, evidenziato dal campione al completo, è senza dubbio il mass-media (TV, giornali, riviste...);

- cui fa seguito, in misura ancora sostenuta (66%), il riferimento ai programmi di Cultura generale introdotti nei corsi di FP;

- circa uno su quattro del campione (26.4%) dichiara di essere stato sensibilizzato alla problematica anche da amici che fanno parte di associazioni di volontariato o dal contatto diretto con persone che provengono dai PvS: si ritrovano qui coloro che già fanno parte di associazioni di volontariato o di altri gruppi ove espletano tale funzione.

Al momento di verificare "a chi tocca" occuparsi dei problemi dei PvS, il "palleggiamento" delle responsabilità non viene più attribuito — come nella prova iniziale — ai politici e agli Organismi internazionali, ma la sperimentazione sembra aver centrato l'obiettivo al momento in cui una quota maggioritaria comincia a prendere in considerazione che "ciascuno di noi" deve assumersi le proprie responsabilità al riguardo. Infine un ruolo non indifferente, che in prima istanza non era emerso, è stato attribuito alle "organizzazioni di volontariato", evidenziandone l'attività promozionale e l'interesse per un personale coinvolgimento da parte di una minoranza.

Passando a verificare direttamente il proprio coinvolgimento in iniziative a favore del Terzo Mondo, si rileva che nell'arco della sperimentazione si è triplicato (passando dal 15.3 al 44.8%) il numero di coloro che hanno dato maggiore attenzione ai problemi dello sviluppo attraverso una personale partecipazione a tali iniziative. Si può quindi ritenere anche questo dato uno tra gli obiettivi concreti raggiunti dalla sperimentazione. Consideriamo questa avvenuta maturazione alla luce delle principali variabili di status:

TAV. 1 - Partecipazione ad iniziative a favore dei Paesi del Terzo Mondo

	SI		NO	
	Iniziale	Finale	Iniziale	Finale
TOTALE	15.3	44.8	80.7	53.5
Maschi	16.4	33.5	77.9	64.6
Femmine	14.1	51.4	83.7	47.3
Associati	20.2	56.5	77.6	42.9
Non associati	12.1	36.2	82.5	61.3
Volontariato: partecipa	30.2	56.6	68.5	43.4
non ho pensato	13.3	42.1	81.8	57.0
non interessa	10.3	39.6	88.8	53.7

Dai dati incrociati si evince che hanno maturato questa decisione in numero più consistente: le ragazze (dal 14.1 al 51.4%), gli associati (dal 20.2 al 56.5%) e chi già dall'inizio partecipava ad attività di volontariato (dal 30.2 al 56.6%).

E tuttavia, i risultati di maggiore interesse, e che attestano a favore dell'intervento sperimentale, riguardano coloro che o non ci avevano pensato o non erano interessati alle attività di volontariato: il loro numero si è quasi quadruplicato, e si può a ragione supporre che a smuoverli e a sensibilizzarli in tal senso sia stata soprattutto la sperimentazione effettuata nei CFP.

La fame nel mondo ed i diritti umani sono tra le cause che hanno destato un maggiore interesse/riciamo. Ad esse è stata data una concreta risposta per lo più attraverso l'invio di somme di denaro; un gruppo minoritario del campione ha partecipato anche a discussioni e dibattiti a scuola; infine, in un quarto dei casi la risposta ha comportato un personale coinvolgimento nella partecipazione a marce/manifestazioni. Una trentina, quasi tutte ragazze, hanno fatto "un'esperienza di volontariato".

6.1.4. "L'extracomunitario è..."

E passiamo quindi ad una ulteriore serie di provocazioni mirate ad individuare se alla fine qualcosa è cambiato nel modo di accogliere le persone provenienti dai Paesi del Terzo Mondo.

L'extracomunitario è...:

- anzitutto una persona a cui si riconosce il possesso di una cultura tutta propria (M=1.45);

- una cultura che ha dei valori che anche noi possiamo apprendere (M=1.89);

- tuttavia ancora una volta la sua presenza per le strade d'Europa e/o dei Paesi ricchi appare relegata ad un'ottica di "emergenza": è una persona biso-

gnosa d'aiuto (40), un emarginato che non ha tutti i diritti degli altri cittadini (20%);

– poco più di uno su cinque del campione (22.2% — in prevalenza ragazze) arriva a riconoscere all'extracomunitario una pari dignità.

Nella rimanente quota di allievi rimane dunque da maturare la dimensione relativa alla "parità" di rapporto tra l'immigrato e la comunità di accoglienza, tra l'extracomunitario ed il residenziale, tra Nord e Sud. Al tempo stesso un (seppur) piccolo passo avanti è stato fatto al momento di riconoscere se non altro i valori intrinseci delle culture "altre".

In definitiva, quindi, già in quest'area si fanno sentire i primi effetti positivi provocati dalla sperimentazione:

– il più appariscente riguarda il dichiarato interesse per un personale coinvolgimento in attività a favore dei PVS da parte della metà circa del campione; quota che partendo da modeste dimensioni si è triplicata nel tempo, coinvolgendo specifici destinatari dell'EaS, ossia coloro che o erano disinteressati o non avevano pensato all'opportunità di fare qualcosa al riguardo;

– un secondo elemento, strettamente correlato al primo, riguarda il cambio di mentalità e/o di atteggiamento assunto dalla maggioranza del campione nei confronti della "mondialità" di certe problematiche; cambio che si è manifestato in particolar modo:

- in un puntiglioso accostamento del concetto di sviluppo alle dinamiche formativo-educative;

- nel passaggio da una posizione di delega (al politico-amministrativo) ad un personale coinvolgimento (in funzione solidaristica);

- in una progressiva attribuzione di senso al valore della gratuità;

- nella percezione dell'extracomunitario come persona con alle spalle un'identità culturale tutta propria, anche se tuttora collocato in una posizione di relativo riconoscimento dei diritti che gli spettano.

Una maturazione, quindi, che almeno in parte è ancora da raggiungere, assieme al superamento di altri limiti presenti tra i dati dell'inchiesta.

6.2. Valutazione del programma di EaS

Entriamo così nel cuore dell'inchiesta. A questo punto dell'indagine, infatti, gli interrogativi a cui bisogna dare una risposta sono: ha avuto un senso l'aver introdotto nella scuola un programma che tocca problematiche-a-dimensione-mondiale? È stato un programma portato avanti con successo dai docenti e seguito con interesse dagli allievi? e, alla fine, a quali risultati si è pervenuti?

6.2.1. Il significato di una sperimentazione

La maggioranza di coloro che hanno partecipato all'EaS ha decisamente rifiutato la provocazione secondo la quale si insinuava che a lungo andare il

programma poteva risultare né ben insegnato, né studiato dagli allievi (M=1.47); e così pure è stato disconfermato quel senso d'impotenza che si prova nel trattare tali problematiche (M=2.72).

All'opposto, la funzione dell'EaS che i più hanno sancito è quella educativa mirata all'incontro tra le "differenze" (culturali, razziali... — M=1.47) e formativa del futuro cittadino "a-dimensione-globale/mondiale" (M=1.76).

Di rimando, due su tre degli inchiestati (il 63.4% — dom. 29) si sono dichiarati favorevoli a che l'EaS venga introdotta in pianta stabile nei programmi scolastici, anche se un'aliquota (13%) ne evidenzia la minore importanza rispetto ad altre materie.

In ultima analisi, messo di fronte ad un giudizio complessivo per il modo in cui è stato portato avanti il programma sperimentale di EaS, il campione si è espresso così:

- due su tre degli inchiestati si sono dichiarati molto/abbastanza soddisfatti (62.4% - dom. 32); consenso che parte soprattutto dai CFP del Nord e all'opposto trova il Sud meno sensibile al riguardo;

- la rimanente quota si suddivide a sua volta tra i non rispondenti (30% - il Sud) ed un ristretto numero di scontenti (7% - una cinquantina in tutto).

Dalle motivazioni addotte dagli scontenti si evince che si tratta di un gruppo di "irriducibili", caratterizzati da disinteresse per le problematiche trattate e rifiuto verso gli stranieri. Una quindicina di alunni tuttavia hanno accentuato l'impreparazione degli insegnanti; accusa che parte da alcuni CFP del Nord, del Centro e del Sud.

Tutto sommato, quindi, non si può dire che sia andata male: anche "l'opposizione" non ha bocciato del tutto l'esperimento ed altri scontenti hanno preferito il "no comment". Rimane tuttavia da vedere se questo è un programma che ha dato risultati di "fattibilità" e "trasferibilità" anche ad altri contesti, oppure se va modificato in base ad ulteriori suggerimenti offerti dall'analisi.

6.2.2. Il "profilo" dell'EaS

Il programma di Educazione allo Sviluppo è stato impostato su 11 tematiche fondamentali. Esse sono state sottoposte ad una prima valutazione circa l'indice di gradimento, e successivamente è stato chiesto agli allievi di indicare quali di esse sono interessati ad approfondire.

L'indice di gradimento, misurato su una scala che va da 1 (minimo) a 5 (massimo), presenta la seguente graduatoria (Cfr. Tav. 2).

Dalle M riportate sopra si evince che nessuna delle tematiche trattate scende al di sotto della valutazione media (3.00 sinonimo di scarso gradimento), per cui si può sostenere che tutte le tematiche in genere sono state sostanzialmente apprezzate.

Compagno tuttavia sulla linea mediana due tematiche su cui si è ipotizzato che la sperimentazione avrebbe giocato un ruolo assai decisivo: ossia

l'interdipendenza Nord/Sud ed i problemi legati all'immigrazione, relegate addirittura agli ultimi posti nell'indice di gradimento ($M=3.01$) e fatte oggetto al tempo stesso di un minore quota di richieste di approfondimento.

TAV. 2 - *Indice di gradimento e richiesta di approfondimento nei confronti delle tematiche affrontate nell'EaS*

	Indice di Gradimento M	Richiesta di Approfondimento %
1. Pace	4.19	31.7
2. Condizione femminile	3.98	27.3
3. Razzismo	3.9	36.8
4. Sviluppo	3.88	15.5
5. Diritti umani, uguaglianza tra popoli	3.63	26.7
6. Educare alla differenza	3.34	9.7
7. Impegno nel volontariato	3.34	8.0
8. Educare all'Europa, alla mondialità	3.14	8.4
9. Cooperazione allo sviluppo	3.14	4.3
10. Interdipendenza Nord/Sud	3.01	7.4
11. Problemi dell'immigrazione/emigraz	3.01	6.2

Passando sul versante opposto della scala troviamo ai primi posti tematiche che "hanno il sapore di casa nostra" (pace, donna...) e soltanto più avanti vengono quelle a dimensione "terzomondiale" (razzismo, sviluppo...).

Nel "ventre molle" degli apprezzamenti si colloca anche l'impegno per il volontariato, per la cooperazione allo sviluppo e per l'educazione all'Europa e alla mondialità (tra le quali spicca indiscutibilmente la componente femminile del campione e chi ha già esperienze di volontariato).

Da rilevare infine come ad un più alto indice di gradimento si correli una maggiore richiesta di approfondimento che riguarda, in ordine d'importanza: il razzismo (36.8%), la pace (31.7%), la condizione femminile (27.3%), i diritti umani (26.7%) e lo sviluppo (15.5%); richieste che partono soprattutto dalle fila delle ragazze e dai CFP del Nord, mentre l'impegno per il volontariato caratterizza i più giovani, chi ha meno risorse finanziarie e chi ha già avuto esperienze di volontariato.

Volendo quindi tracciare un programma "ideale" di EaS, sulla base delle indicazioni ricevute si può tener conto del fatto che:

- si tratta di un programma su cui "vale scommettere", nel senso che le tematiche trattate sono tutte interessanti ed hanno avuto una discreta implementazione, se non proprio sul totale degli allievi, almeno su una netta maggioranza degli stessi;

- dal canto loro, le tematiche da trattare e/o che sembrano particolarmente appetibili non sono soltanto quelle legate alla "terzomondialità" (messe al terzo posto, in una immaginaria graduatoria ricavata dal complesso dei dati emersi), ma vengono prima quelle della "mondialità" (al secondo posto) e, prima ancora, quelle strettamente connesse alla propria "condizione" (in qualità di giovane, di cittadino, di donna...!).

Tematiche, quindi, che non sono scindibili e/o alternative le une alle altre, ma vanno piuttosto sapute coordinare all'interno di uno stesso programma.

6.3. *La ricaduta dell'EaS sull'impegno per il volontariato*

Nell'intento di verificare qual è stata la ricaduta dell'EaS rispetto all'assunzione di precisi impegni e responsabilità sul proprio territorio e nei confronti di condizioni di disagio che si allargano oltre i confini dello stesso, è stato chiesto agli allievi se intendono entrare a far parte di una qualche associazione di volontariato. A questo proposito sono state date risposte differenziate:

- l'esplicito rifiuto a partecipare ad attività di volontariato è scaturito da una netta minoranza (8%), in prevalenza maschi, delle regioni centrali e caratterizzati da vicinanza/esposizione al mondo della droga;

- dal canto suo, la maggioranza ha dimostrato di non essere ancora in grado di decidere (il 60%): in prevalenza maschi, del settore secondario, delle regioni centrali;

- infine oltre uno su cinque del campione ha dichiarato apertamente la propria disponibilità ad iscriversi (e/o di essersi già iscritto) ad associazioni di volontariato (22%): riemergono le ben note connotazioni legate alla condizione femminile e ad esperienze associative previe.

Dal confronto tra i dati suesposti e quelli della prova iniziale si rileva uno scarto di circa il 10% tra gli indecisi/incerti (il 71.4% all'inizio ed il 60% alla fine). Dal momento che nell'arco della sperimentazione sono aumentati di una pari aliquota coloro che sono stati motivati ad iscriversi ad associazioni di volontariato, si potrebbe dedurre (ma non vi sono prove dirette per dimostrarlo) che sia stata proprio la sperimentazione a provocare questa decisione.

Preso a se stante, il dato per sé non è poi così eclatante. E comunque se la sperimentazione pare aver mobilitato solo una parte delle energie individuali indirizzate all'azione volontaria, vediamo se ha contribuito almeno a sensibilizzare di più le coscienze nei confronti di alcune tra le principali tematiche dell'EaS.

Alla relativa domanda si poteva rispondere attraverso atteggiamenti graduati su una gamma che va da "zero" interesse ("la cosa non mi riguarda") ad un massimo di coinvolgimento ("mi impegno in prima persona"):

TAV. 3 - *Comportamenti adottati "prima" e al "termine" del programma nei confronti di alcune delle principali tematiche dell'EaS*

	PRIMA	ADESSO
1. la fame nel mondo	2.13	3.16
2. il rapporto Paesi ricchi e poveri	1.97	2.79
3. la pace	2.21	2.94
4. il volontariato	2.12	3.10
5. l'immigrazione	2.00	2.74
6. l'ambiente	2.20	3.12

LEGENDA: 1 = la cosa non mi riguarda
 2 = spetta ai politici
 3 = seguo con interesse, mi informo
 4 = invio un'offerta
 5 = mi coinvolgo in prima persona

Le medie delle due colonne stanno ad indicare che il campione in genere ha guadagnato una posizione su tutte e 6 le tematiche, passando dal disimpegno totale o quasi ("la cosa non mi riguarda" oppure "spetta ai politici") a quella della "ricerca di informazione", a testimonianza del fatto che almeno una presa di coscienza c'è stata, nell'arco di tempo della sperimentazione, nei confronti delle principali tematiche sottese.

Dal canto loro i "guadagni" più evidenti (e, quindi, l'acquisizione di maggiore sensibilità/interesse) sono stati riportati nei confronti della fame nel mondo (dal 2.13 al 3.16), dell'ambiente (dal 2.20 al 3.12) e del volontariato (dal 2.12 al 3.10).

È questo sicuramente uno dei "prodotti" più tangibili scaturito dalla sperimentazione. Forse ci si poteva aspettare anche qualcosa in più, e tuttavia va ricordato che un tale risultato riguarda e/o comprende tutte le varie frange di utenza: dalle più alle meno motivate; dai giovani delle Regioni centrali che abbiamo a più riprese rilevato "distanti" dagli obiettivi che eravamo intenzionati a raggiungere, al sottocampione delle ragazze; dal gruppetto "a rischio" e/o già a contatto col mondo della devianza e della droga, a coloro che già espletano attività di volontariato...

In questa variegata gamma di atteggiamenti differenziati emersi dalla sperimentazione, anche il solo fatto di aver riscontrato nella media del campione una risposta che attesta di un'avvenuta "coscientizzazione" e coinvolgimento nelle problematiche dello sviluppo può essere considerato un risultato positivo e apprezzabile.

Quel passo in più che avremmo voluto si verificasse riguardava un più diretto e massiccio coinvolgimento degli utenti nelle attività di volontariato. Stando ai numeri, ciò si è verificato soltanto in una modesta quota del cam-

pione, ma allo stesso tempo il dato attesta della validità di proseguire negli sforzi in questa direzione. Molto dipende anche dalle esperienze concrete da realizzare nel corso dello svolgimento del programma di EaS.

7. A “chi” ha giovato la sperimentazione e in rapporto “a che cosa”

L'ultima domanda del questionario si articolava in 9 items rapportati ad altrettanti temi-chiave del programma di EaS, nei cui confronti i giovani hanno indicato (attraverso una scala di valutazione) se la sperimentazione ha contribuito o meno a migliorare la propria posizione.

Quindi, attraverso uno speciale trattamento statistico abbiamo “tagliato” i risultati grezzi così ottenuti, distribuendoli in rapporto a quelle che sono apparse le tre posizioni di fondo attribuite al campione, ossia:

- nel gruppo 1 sono stati riuniti coloro che nei confronti di tutti e 9 gli items hanno dichiarato che l'EaS ha contribuito “scarsamente” a migliorare la propria sensibilità in fatto di problemi alla mondialità (e sono il 31%);
- nel gruppo 2 si ritrovano coloro che hanno dichiarato che l'EaS ha contribuito “molto” oppure “abbastanza” (e sono il 29%), segnalandolo su una gamma di items che va da un minimo di 1 fino ad un massimo di 6 (sui 9 presenti);
- nel gruppo 3 si collocano invece coloro che hanno segnalato il massimo contributo da parte dell'EaS, dappertutto o quasi (da 7 fino a 9 items - il 40%).

In sostanza, quindi, all'interrogativo “su quanti” del campione ha contribuito l'EaS, adesso è possibile rispondere che:

- la sperimentazione non ha avuto successo su circa un terzo dei giovani in trattamento, i quali si caratterizzano per avere tra le proprie fila una prevalente presenza di maschi, di residenti nelle Regioni del centro-sud, di chi è a più stretto contatto col mondo della devianza e della droga;
- di rimando si può sostenere che l'EaS ha avuto successo su almeno due terzi del campione, anche se in forma differenziata: una minoranza ha fatto riscontrare di aver riportato modesti vantaggi, a fronte di una maggioranza che ha fatto registrare un sostenuto contributo un pò ovunque; quest'ultimo gruppo si compone di una cospicua presenza femminile, e si evidenziano al suo interno coloro che già avevano fatto esperienze di EaS (anche se occasionali o condotte senza un sistematico programma d'intervento), gli iscritti a gruppi/associazioni e chi ha provate esperienze di volontariato.

Si tratta adesso di individuare “dove” ha colpito di più la sperimentazione, ossia in rapporto a che cosa si sono registrati i maggiori successi. Per rispondere a questo interrogativo si è reso necessario incrociare le tre posizioni del campione con le numerose tematiche affrontate nell'inchiesta. Ne è emerso il seguente quadro sinottico:

a) - il sistema delle provocazioni ha scatenato atteggiamenti nettamente superiori alla media nel gruppo 3 (coloro che hanno tratto più vantaggi dalla sperimentazione), in fatto di solidarietà, accettazione del "diverso" e della "differenze" culturali e razziali; come pure si è rivelato la scintilla che ha innescato nei più recidivi (il gruppo 1) risentimenti verso la provenienza di "intrusi" da altri Paesi, scotomizzandone la valenza culturale e cogliendo al tempo stesso l'occasione per sancire una scelta di vita tutta dedicata ai piaceri ed ai divertimenti;

b) - dalla concezione dello sviluppo, il gruppo 3 ne esce arricchito di una forma mentis che permette di individuare i nessi causali in fattori di ordine prettamente culturale-formativo-educativo; mentre sul versante opposto (il gruppo 1) il sottosviluppo viene per lo più correlato a fattori di ordine politico, ideologico ed anche religioso; un tale andamento permette di ritenere che l'EaS, là dove ha fatto presa, è riuscita ad innescare una marcia in più rispetto al semplice processo "informativo";

c) - nell'affrontare le tematiche sulla mondialità, i dati rilevano due piste preferenziali, selezionate in rapporto alla differente ricaduta dell'EaS sugli allievi; chi ne ha usufruito maggiormente nei CFP e/o in ambito scolastico sono gli oltre 300 allievi del gruppo 3; i rimanenti si sono "abbeverati" generalmente alle informazioni veicolate dai vari mass-media. Nei confronti delle stesse, inoltre, è emersa una netta discriminazione tra chi le "conosce bene" e chi poco o per niente: in fatto di possedere una approfondita conoscenza dei problemi legati all'analfabetismo, alla disoccupazione, all'emarginazione, all'inquinamento, al volontariato, alla cooperazione allo sviluppo, al rapporto Nord/Sud, all'insegnamento della dottrina sociale della Chiesa, il gruppo 3 fa rilevare uno scarto di 15-20 punti-percentuale in più rispetto al resto del campione;

d) - a chi tocca occuparsi dei problemi del Terzo Mondo: quando la domanda è stata posta in forma indiretta, il terzo gruppo ha rinforzato il concetto della collaborazione da parte di "ciascuno di noi", rispetto alla delega attribuita dagli altri ai principali Organismi internazionali; quando la domanda è stata posta in forma diretta, nel senso di un personale coinvolgimento degli inchiestati in attività a favore del Terzo Mondo, si è riscontrato un certo divario tra il primo ed il terzo gruppo; divario che si è ulteriormente allargato a forbice al momento di indicare il proprio impegno sul territorio (20%) e nell'adesione ad associazioni di volontariato (25%);

e) - la valutazione dell'EaS: quella complessiva, sull'intero arco delle attività svolte nei tre anni della sperimentazione, trova il gruppo 2 e 3 soddisfatti all'unanimità; dal canto suo il gruppo 1 non ha "bocciato" l'esperienza ma ha preferito il "no comment"; le motivazioni di supporto all'EaS da parte dei due gruppi che ne hanno tratto i maggiori vantaggi sono state individuate nell'utilità di "formare il futuro cittadino ad acquisire una dimensione aperta alla mondialità", al fine di "costruire un futuro senza discriminazione di razza e di culture";

f) - l'indice di gradimento per le tematiche affrontate nell'EaS: in fatto di

educazione mirata ai problemi della mondialità e dello sviluppo, delle differenze e della cooperazione, il gruppo 3 supera nettamente tutti gli altri in quanto a punti-percentuale, mentre il gruppo 1 si è nuovamente astenuto dal rispondere in merito;

g) - ma i veri "guadagni" riportati nella sperimentazione vanno individuati nel confronto tra le differenti posizioni adottate dai tre gruppi all'inizio e alla fine della sperimentazione, in merito ai principali filoni-tematici affrontati dall'EaS:

- chi ha dichiarato di non aver ricevuto alcun contributo, si è astenuto dal rispondere;

- i rimanenti che ne hanno tratto vantaggi, benché in misura differenziata, presentano questo andamento: nella prova iniziale tutti erano indiscriminatamente attestati (stando ai punteggi medi) su una posizione di "delega" alle autorità deputate; in altre parole, la fame nel mondo, i problemi della pace e dell'ambiente, dell'immigrazione...non erano sentiti come problemi che li riguardavano da vicino, ma ci si aspettava che fossero "altri" a risolverli; al termine della sperimentazione hanno fatto tutti un passo avanti passando dalla delega all'interesse per un approfondimento della problematica, fino ad arrivare in taluni casi ad un personale contributo.

Manca, come è già stato evidenziato, il passo successivo relativo ad un più diretto e personale coinvolgimento nei problemi della mondialità: soltanto in rapporto ad una minoranza la sperimentazione ha avuto successo anche in questo senso.

Di conseguenza, anche se ci si poteva aspettare qualcosa in più dalla sperimentazione, sono stati conseguiti almeno alcuni degli scopi prefissati, arrivando alla fine ad approfondire il livello di attenzione/sensibilità da parte di una maggioranza del campione nei confronti di alcune tematiche della mondialità.

Questi stessi risultati, anche se non eclatanti, già di per sé sanciscono quindi la validità/utilità dell'introduzione dell'EaS negli ambienti formativi, con particolare riferimento — come in questo caso — ai corsi di FP.

Il passo successivo, quello che prevede un più diretto e massiccio coinvolgimento dei giovani nelle problematiche e nella attività a favore dei PvS, appare in stretta dipendenza anche dalle reali opportunità e dalle occasioni di protagonismo che vengono loro offerte durante lo svolgimento dei programmi di EaS.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

MALIZIA G. (Ed.), *Cultura organizzativa nelle azioni di Formazione Professionale. Articolazione del Profilo del Formatore*, Roma, CNOS/FAP, 1993.

Il bisogno di *innovazione dei profili dei Formatori* nelle azioni di FP discende da un insieme di esigenze che provengono tanto dall'interno quanto dall'esterno del sistema formativo. Anzitutto esso è un portato della complessità della società attuale: l'eterogeneità della cultura di massa, la natura sempre più multi-etnica del sistema sociale, il passaggio dal «welfare state» alla «welfare society» che vuole conciliare l'aspirazione all'eguaglianza sociale con il diritto di ognuno alla differenza, l'emergere dei valori della competitività, della personalizzazione e della privatizzazione, il grave momento di crisi che attraversa il Paese, esprimono una domanda di formazione particolarmente varia che richiede da parte del sistema formativo una risposta altrettanto articolata. La complessità è un'istanza che viene posta con forza non solo dall'esterno del mondo dell'istruzione, ma anche dal suo interno: a dimostrazione si può citare la riorganizzazione dei sistemi formativi a partire dagli anni '70 nel quadro dei principi dell'alternanza, della policentricità e della polivalenza.

Più in particolare, negli ultimi dieci anni la FP si è trasformata in modo tale da anticipare un sistema di formazio-

ne continua, rivolto non più esclusivamente a un'utenza giovane, ma aperto a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro. Inoltre, le strutture di FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-reinserimento nel mondo del lavoro, del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori. Ruoli così impegnativi esigono cambiamenti notevoli nei Centri: emergono nuovi compiti di integrazione e coordinamento; si richiede flessibilità di organizzazione, di strutture e di curricoli; bisognerà rendere i CFP capaci di gestire l'innovazione.

In risposta a tali esigenze il Rapporto ISFOL presentava già alla metà degli anni '80 alcune ipotesi per un nuovo modello di formatore: diversificazione delle figure professionali all'interno del CFP; possibilità di ingressi laterali di quadri aziendali e di esperti nei CFP a tutti i livelli; flessibilità nell'impiego del personale; distribuzione dell'orario per obiettivi e per progetti; un sistema premiante e flessibile simile a quello vigente nelle aziende private; la figura professionale di Direttore «manager», non solo preside, ma anche imprenditore.

La successiva riflessione sui nuovi profili professionali dei Formatori nelle azioni di FP ha raggiunto alcune certezze, ma richiede degli approfondimenti ulteriori sul piano soprattutto operativo. Tra Direttori e Formatori della FP esiste un'accordo sostanziale sull'introduzione di nuove funzioni e fra queste la progettazione formativa, il coordinamento e l'orientamento scolastico-professionale ottengono un vero plebiscito di consensi, mentre i pareri sono divisi circa il tutorato. Un accordo pieno è riscontrabile anche riguardo ad alcuni loro grandi compiti, benché non su tutti. Inoltre, gli ultimi CCNL del 1986-89 e del 1989-91 prevedono una nuova articolazione del profilo del Formatore, ma non si può dire che le relative definizioni abbiano raggiunto livelli di chiarezza e di precisione pienamente accettabili e, soprattutto, manca una verifica nel concreto della validità dei diversi compiti elencati nelle declaratorie.

Entro tale quadro ricco di luci e di ombre il Laboratorio «Studi e Ricerche» del CNOS/FAP (creato presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma e reso operante anche con la partecipazione della Sede Nazionale CNOS/FAP, oltre che dei ricercatori degli Istituti citati sopra), ha realizzato recentemente tre ricerche, due su finanziamento del Ministero del Lavoro (una sul Coordinatore Progettista e l'altra sul Coordinatore di Settore) e una sulla legge 40/87 sul Coordinatore delle attività di orientamento. Le prime due si presentano come indagini sociologiche di natura descrittivo-interpretativa e di taglio prospettico; la terza si qualifica come una ricerca-intervento che ha intrecciato, secondo un progetto calibrato, lo studio e l'approfondimento teorico con l'attività formativa sperimentale.

In considerazione del cammino già percorso nella riflessione e nella prassi dell'innovazione dei profili degli operatori della FP, il CNOS/FAP ha inteso affidare nel 1993 al suo Laboratorio «Studi, Ricerche e Sperimentazioni» il compito di raccogliere in un'unica pubblicazione i risultati dei propri studi e della propria esperienza. Anche con l'apporto della sede nazionale del CNOS/FAP, ne è nato il presente volume che vuole rispondere alle seguenti esigenze: offrire una sintesi sistematica e ragionata dell'ampio patrimonio di dati che il CNOS/FAP ha accumulato durante questi anni sulla tematica in esame; tentare un bilancio del dibattito sulla problematica sotto osservazione nel quadro della evoluzione delle dinamiche sociali ed educative; cercare di delineare in prima approssimazione i profili nuovi e più importanti dei formatori della FP; elaborare un'ipotesi di organigramma dei CFP in funzione della proposta formativa del CNOS/FAP e in modo da avviare un confronto con tutte le parti inte-

ressate che contribuisca a ridisegnare le strutture e la cultura organizzativa della FP per gli anni 2000.

Il presente studio è articolato in quattro parti principali.

La prima tratteggia il quadro generale di riferimento: la nuova cultura formativa e organizzativa delle azioni di FP viene presentata nel contesto delle trasformazioni dell'attuale società complessa e delle tendenze dei sistemi educativi non solo a livello nazionale, ma anche sul piano europeo.

La seconda sintetizza i risultati delle tre ricerche del CNOS/FAP, citate precedentemente, che delineano le nuove funzioni di tre articolazioni significative della figura del Formatore: il Coordinatore Progettista, il Coordinatore di Settore e il Coordinatore delle attività di orientamento; la terza parte completa il discorso con la proposta dei tre profili corrispondenti. Nella quarta sezione le conclusioni cercano di disegnare un nuovo modello organizzativo delle azioni di FP quale risulta dalle tre indagini appena ricordate.

Più precisamente nel volume viene proposto un modello di organizzazione delle azioni di FP che è al tempo stesso sia formativo, comunitario, progettuale, coordinato, aperto e flessibile. In consonanza con le dinamiche fondamentali che stanno attraversando i sistemi sia sociali sia di istruzione esso riafferma la centralità della scelta formativa e comunitaria, al servizio della persona dell'educando, rispetto all'azienda e alla politica. A sua volta la reimpostazione delle strutture tiene conto delle tendenze in atto nelle organizzazioni in genere e nella scuola e nella FP in particolare: semplificando quanto viene esposto nel volume, si può dire che l'introduzione delle tre funzioni/figure del Coordinatore Progettista, del Coordinatore di Settore e del Coordinatore delle attività di orientamento risponde anzitutto al bisogno di diversificazione e di allargamento delle funzioni, che la creazione di figure di raccordo (coordinatori) viene incontro alla esigenza di forme nuove di integrazione, che l'attività progettuale basata su équipes assume una rilevanza prioritaria rispetto all'esecuzione di compiti prestabiliti e che il collegamento con il contesto diviene un aspetto essenziale di ogni ruolo. Naturalmente, in questo quadro di grande movimento anche le figure tradizionali, come il Direttore e il Formatore, si arricchiscono di nuovi contenuti. Infine, con riferimento ai problemi di sede, di organico di appartenenza, di status, il modello si presenta flessibile o a «geometria variabile». In altre parole, la sua realizzazione può essere diversificata, tutto dipende dalle particolari condizioni di ogni Centro per cui si può andare da un'attuazione molto elementare alla più complessa. Quello che va assicurato in ogni caso è la presenza in ciascun CFP delle funzioni e non delle figure e, nel contesto territoriale, delle necessarie unità specialistiche di supporto.

(Felice Rizzini)

BOCCA G., *Educazione permanente. Realtà e prospettive*, "Uomini e Tempi", n. 30, Milano, Vita e Pensiero, 1993, pp. 216.

Si tratta senz'altro di un libro valido sull'educazione permanente che ha anche il merito di muoversi in controtendenza. Infatti, come osserva lo stesso Autore, l'educazione permanente in quanto tema di riflessione pedagogica, dopo il vasto dibattito degli anni '70, ha subito una sorta di eclissi.

Secondo Bocca, la ragione della scomparsa dell'argomento dal dibattito scientifico dipenderebbe dal fatto che gli si sono preferite altre dimensioni più direttamen-

te operative quali la formazione continua e ricorrente o l'educazione degli adulti. A mio parere ha anche contribuito il consenso generalizzato che si è costruito intorno al modello in seguito alla sua adozione da parte dell'Unesco come quadro di riferimento della riorganizzazione dei sistemi formativi per questa fine di secolo. In un certo senso esso è diventato una specie di dato indiscusso delle politiche educative.

Ritornando alla validità intrinseca del libro, essa va ricercata tra l'altro nella molteplicità delle prospettive con cui è affrontato il tema. Anzitutto, l'Autore offre una visione diacronica dell'educazione permanente: sono i primi capitoli a fornirne le linee evolutive così come emergono in alcune ipotesi realizzative e nella riflessione degli studiosi. Nei successivi l'attenzione si focalizza sul significato attuale di tale modello e sulle potenzialità che esso possiede di illuminare le strategie educative dell'epoca della postmodernità.

In conclusione, che cosa resta dell'educazione permanente? Secondo l'Autore essa verrebbe intesa come principio in grado di dare ragione della molteplicità di ipotesi operative in relazione soprattutto alla formazione extrascolastica ed alle fasi evolutive dell'età adulta. La funzione è senz'altro importante, però non può esaurire tutta la ricchezza del modello.

Giustamente Bocca osserva che nell'educazione permanente è possibile intravedere ipotesi ulteriori di risposta ai bisogni di significato emergenti dall'attuale situazione di "turbolenza" culturale in cui le società occidentali paiono avvilluppate, orfane delle grandi idealità e bisognose di ritrovare delle capacità propositive nei confronti della crisi in atto della "modernità".

Esiste anche un risvolto individuale della questione. Sembra, infatti, emergere a tale livello il bisogno di farsi personalmente carico del processo della propria permanente educazione. Esso si presenta sempre più come il frutto del desiderio di procedere ad una cosciente autoprogettazione esistenziale e alla riscoperta di un legame intimo fra attenzione educativa al sé e piena crescita personale.

CICCARELLI L. (Ed.) et alii, *La qualità nella formazione*. Studio per un sistema di indicatori di efficacia ed efficienza delle sedi di formazione professionale, Roma, Associazione Centro Elis/Editore SIPI, 1993, pp. 206.

Il centro di interesse del volume non è tanto la qualità "tout court", ma il "perché" e il "come" le sedi formative possono "fare qualità". Inoltre, l'assunto di base è dato dalla convinzione che vede nelle sedi, negli enti e nelle attività di formazione professionale non dei soggetti passivi, segmenti residuali di "welfare state", ma una componente fondamentale per la crescita economica e civile del Paese e speciale delle nuove generazioni; peraltro tale convinzione ha presente tutta la necessità di razionalizzazione del settore della formazione professionale e non ignora l'esistenza di zone d'ombra accanto alle esperienze comunque già condotte sul terreno della qualità.

In sintesi, il contributo specifico che il volume intende dare al dibattito in questione e alle sue conseguenze operative risiede nella possibilità di avere una visione del problema della qualità della formazione secondo l'ottica di chi opera all'interno di una sede formativa e ne vive in prima persona i tentativi di miglioramento.

Per raggiungere gli obiettivi proposti si è effettuato un impegnativo lavoro di raccolta documentaria, di analisi della stessa, con la presentazione di tesi e contenuti sulla qualità e la loro rielaborazione alla luce della discussione sviluppatasi in semi-

nari che hanno visto la partecipazione di esperti di varia provenienza. In questo modo è stato possibile mettere a confronto concetti e strutture della qualità con una specifica cultura formativa e organizzativo-gestionale; frutto del confronto sono gli assunti che poi gli esperti hanno raccolto nei capitoli del volume.

Il cuore delle argomentazioni è comunque costituito da una serie di principi, quasi un modello teorico di riferimento, su cui poggiare la ricerca della qualità. Il ragionamento che ha portato a tale formulazione ha preso l'avvio dalla constatazione che i concetti e i metodi della qualità hanno avuto origine e si sono sviluppati in contesti di "impresa": essi si sono poi diffusi dalle imprese industriali al settore dei servizi, ivi comprese le organizzazioni "non-profit".

Per fondare saldamente i concetti della qualità in ambienti come le istituzioni scolastiche e formative è necessario che queste recuperino una carattere di impresa che secondo il volume non sarebbe affatto estraneo alla natura e alla storia di questo tipo di organizzazioni. Non ne è derivata una semplicistica assimilazione di un Centro di Formazione a un'azienda: tuttavia, è stata forte la convinzione che, senza un radicato e condiviso sentimento di "impresa" all'interno di una comunità di formatori, difficilmente si riesca a produrre qualità nella formazione.

COLLARD R., *La qualità totale*. Guida alla progettazione, avviamento e sviluppo di un sistema di gestione della qualità totale, trad. di S. Maddaloni, Milano, Franco Angeli, 3 ed., 1992, pp. 208.

Il rinnovamento nella cultura delle organizzazioni che si è realizzato negli anni '80 trova una delle sue dimensioni più significative nella diffusione del modello della qualità totale. In questo caso la novità è data anzitutto dall'ottica con cui si guarda alla qualità che non viene più concepita in una prospettiva interna all'azienda, ma esterna, e consiste nella soddisfazione del cliente. In altre parole è la qualità percepita che è decisiva e la misura operativa è fornita dal successo commerciale. Più a monte si situa la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo all'uomo che, pertanto, tornerebbe al centro della scena economica.

Tale cambiamento di visuale comporta una serie di effetti molto rilevanti sui rapporti con l'esterno. Diviene centrale l'impegno per identificare la domanda del cliente e, quindi, si dovrà operare sulla base dei seguenti assunti: il cliente è portato a paragonare il prodotto che ha ricevuto con quello del concorrente; le attese del cliente non sono sempre eguali, ma cambiano nel tempo anche con una certa velocità e, quindi, il fornitore deve essere in grado di mettere a disposizione qualcosa di più e di differente con la stessa celerità. La qualità non si definisce in relazione a dei parametri assoluti, ma in rapporto a determinati bisogni in un certo momento. Inoltre, le attese del cliente non sono limitate al prodotto, ma si estendono anche ai servizi connessi e alla relativa immagine.

Non manca certamente anche un impatto forte all'interno dell'impresa. Il collega non dovrebbe più essere immaginato come un competitore, ma come un cliente a cui fornire un prodotto di qualità, se sono vere le promesse di fondo, umanistiche, della concezione della qualità totale. Sulla base degli stessi assunti l'organizzazione del lavoro va strutturata in modo da attribuire a ogni membro la parte che gli compete di responsabilità e di merito. In aggiunta, la contrattazione sindacale potrà prevedere di riportare una parte della retribuzione a criteri di qualità indicati dal cliente.

Il valore del libro consiste nel fatto che l'Autore riesce a condensare l'esperienza europea più avanzata nell'applicazione del modello sotto esame. Egli, inoltre, fornisce una guida pratica dettagliata alla programmazione, all'avviamento, al mantenimento e al miglioramento costante del sistema di gestione della qualità totale. E' un processo che richiede tempo, formazione e comprensione delle tecniche di "problem solving" e di controllo statistico del prodotto e del processo, nonché un impegno totale dei dirigenti, dei quadri intermedi e di tutti gli addetti. Al tempo stesso va riconosciuto che esso costituisce in questo momento il modo migliore per liberare le potenzialità delle risorse umane impegnate nelle organizzazioni.

KOWLES M., *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*, trad. di L. Colombo "AIF-Associazione Italiana Formatori", n. 6, Milano, Franco Angeli, 1993, pp. 286.

L'edizione di questo volume esce in un momento in cui anche in Italia si sta riaprendo il dibattito sulla formazione e in particolare sul modo in cui essa è stata intesa e praticata nei decenni che ne hanno visto la più grande espansione. Indubbiamente, Knowles non si propone di dare una risposta esauriente a tutte le domande connesse con la questione appena accennata: egli, però, affronta due temi centrali per chiunque intenda dare loro risposta e cioè l'apprendimento e l'insegnamento.

L'Autore parte da due principi di base: che l'efficacia della formazione si misura sui risultati in termini di apprendimento; che protagonista unico e vero del processo di apprendimento è colui che apprende. A questi due assunti egli aggiunge un'altra affermazione importante che risponde ad un interrogativo centrale: che cosa conosciamo delle caratteristiche proprie della persona che apprende?

Tale specificità presenta molti elementi distintivi sia che la si consideri come l'insieme delle variabili intrinseche all'organismo secondo l'approccio meccanicistico, sia che la si correli alle fasi dello sviluppo mentale e psicologico e quindi cognitivo, secondo l'approccio organicistico. Tra i fattori della persona che apprende, Knowles include quelli particolari derivanti dall'età adulta; e da qui egli deriva il suo modello di apprendimento che egli chiama di conseguenza andragogia.

Il termine citato, in origine, era contrapposto a quello tradizionale di pedagogia: di esso, però, Knowles ripropone oggi, dopo averlo approfondito per anni, una lettura molto meno drastica e dogmatica, definendolo come un sistema di ipotesi alternative rispetto a quelle pedagogiche e riferendolo non tanto al dato biologico e psicologico dell'età adulta, quanto all'atteggiamento del discente nei confronti dell'oggetto, dei contenuti e delle ragioni del suo impegno nell'apprendimento.

Le conseguenze principali sono due. Da un lato le osservazioni che egli elabora sulla centralità del soggetto dell'apprendimento risultano applicabili sia alla formazione degli adulti, sia a qualunque altro tipo di azione educativa; dall'altro, vengono rimessi in discussione figura, ruolo, capacità, atteggiamenti e attività di chi pretende di governare i processi di apprendimento, sia quest'ultimo un insegnante, un animatore, un consulente, un tutore o un manager della formazione.

Il volume si presenta come un testo incisivo e stimolante, ricco di spunti per la riflessione didattica. In particolare vanno ricordate le 13 appendici sui nuovi orientamenti degli studi sull'apprendimento e dei programmi di formazione.

NANNI C. (Ed.), *Disagio emarginazione educazione*, "Ieri, oggi, domani", n. 12, Roma, LAS, 1993, pp. 151.

Il volume contiene gli Atti della giornata di studio, svoltasi presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma il 20 marzo del 1993, sulle "Diversità e particolarità delle relazioni educative con soggetti in situazione di disagio e di emarginazione". L'incontro è stato voluto dalla Consulta Nazionale per il Disagio e l'Emarginazione dei Salesiani d'Italia e dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana. Ha fatto da tramite la Rivista "Orientamenti Pedagogici".

Il seminario di studio intendeva perseguire tre obiettivi. Anzitutto si voleva riflettere su questa realtà-evento tutt'altro che facile, qual è vivere ed attuare una relazione educativa con persone che si trovano in situazione di disagio e di emarginazione. In secondo luogo, l'analisi della situazione non doveva limitarsi a una descrizione, ma si proponeva anche di approfondire le cause a monte del malessere giovanile. Naturalmente, l'obiettivo ultimo rimaneva quello di avviare una elaborazione pedagogica (oltre che culturale) dell'educare nel disagio e nell'emarginazione sia tra i diretti operatori, sia tra le comunità educative, sia presso l'opinione pubblica.

L'attuale momento storico vede i giovani protagonisti del malessere e della cattiva qualità della vita personale e sociale. Molti indicano a rimedio l'educazione e la prevenzione. Certamente si tratta di una posizione interessante, specie a fronte di chi vorrebbe, con forme repressive e punitive, far pagare due volte ai giovani costi che per niente o solo parzialmente sono loro attribuibili.

Tuttavia, invocare l'educazione e la prevenzione per vincere il disagio e l'emarginazione (e specificamente la criminalità minorile o la droga) può essere illusorio, se non si arriva a qualificare anche queste forme di intervento sociale, comunitario ed interpersonale. Anzi può essere persino negativo: perché da sola l'educazione può ben poco, se non è accompagnata dalla riforma sociale, culturale, economica, civile, politica. Può persino essere o diventare una cinghia di trasmissione ripetitiva e accrescitiva dagli effetti perversi: tanto disagio e tanta emarginazione provengono o sono accresciuti proprio da certe forze di educazione familiare, religiosa, scolastica, ambientale, professionale.

Un ulteriore aspetto positivo del volume consiste proprio nel fatto di essere riuscito a trovare una sorta di "filo rosso" tra le diverse esperienze che si stanno attuando da parte della Congregazione salesiana nel campo del disagio giovanile. Infatti, proprio in riferimento al sistema preventivo di Don Bosco e alla tradizione educativa e pedagogica salesiana il volume lascia intravedere possibilità nuove ed entusiasmanti di educazione a partire dagli ultimi.

Il *Progetto Re.Di.S. Recupero della dispersione scolastica*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana/Ministero della Pubblica Istruzione, 1993, pp. 275.

Il Ministero della Pubblica Istruzione ha da molti anni riservato particolare attenzione al fenomeno della dispersione scolastica, in quanto costituisce uno dei problemi fondamentali dello sviluppo dei sistemi educativi. La sua rilevanza è stata anche riconosciuta in sede europea, allorché il Consiglio dei Ministri CEE ha adottato la risoluzione del 1989 riguardante la lotta all'insuccesso scolastico.

All'inizio l'impegno si è concentrato sulla fascia dell'obbligo in considerazione

dell'importanza sociale del fenomeno, che, in alcune realtà, è strettamente correlato con gravi casi di disadattamento e di devianza giovanile. La dispersione scolastica, tuttavia, è un fenomeno complesso che ha assunto dimensioni preoccupanti anche nella Scuola Secondaria Superiore, dove gli aspetti quantitativi e qualitativi si caratterizzano specificamente e rimandano a cause in tutto o in parte diverse. L'amministrazione si è quindi recentemente impegnata in varie iniziative di studio e di ricerca condotte a livello centrale e periferico anche per tale segmento scolastico.

In questo quadro si segnala il *Progetto Re.Di.S.* (Recupero della Dispersione Scolastica), un progetto di ricerca e sperimentazione avviato nel 1990 per iniziativa dei Presidi di 11 Scuole Secondarie Superiori di Roma e provincia. Esso presenta una particolare rilevanza sia perché tra le sue finalità comprende quella di favorire l'egualianza delle opportunità formative e la realizzazione delle condizioni propizie all'esercizio effettivo del diritto allo studio, sia per la natura stessa dell'iniziativa, che prevede la sinergia di una pluralità di soggetti istituzionali quali il Provveditorato, l'Università, gli Enti Locali, la scuola in tutte le sue componenti.

I materiali raccolti nel volume presentano il lavoro svolto nei primi due anni del progetto (che ha una durata triennale) e costituiscono non solo una documentazione di rilievo scientifico, ma anche una traccia di lavoro ricca di indicazioni operative utili alle istituzioni, alle scuole e agli insegnanti.

Più in particolare, la proposta di approfondire la conoscenza del fenomeno ha indotto nel Progetto Re.Di.S. una sistemica rilevazione diacronica e sincronica del fenomeno in tutte le sue componenti, compresa la ricerca degli studenti in effettivo abbandono. In secondo luogo, la scelta di attuare pedagogie differenziate e di creare forme di aiuto individualizzato ha implicato la trasformazione dei consigli di classe in gruppi operativi per l'analisi dei casi a rischio. Infine, l'intendimento di migliorare la preparazione e l'aggiornamento del personale e di fornire un supporto generale alla sua funzione educatrice ha maturato un forte impegno di formazione degli insegnanti.

ZANNIELLO G. (Ed.), *Sperimentazione scuola-azienda*. Un progetto triennale di orientamento realizzato dall'Istituto Tecnico Industriale "Vittorio Emanuele III" di Palermo, "Scuola Lavoro", n. 24, Rimini, Maggioli Editore, 1992, pp. 268.

Una delle strategie fondamentali dell'educazione permanente consiste nell'alternanza o ricorrenza: questa vuole dire che il sistema formativo deve prevedere la possibilità di spezzare la sequenza dell'educazione in diversi tempi e di alternare momenti di studio e di occupazionalità. Essa comporta il potenziamento dei legami tra formazione ed esperienza di lavoro mediante programmi coordinati e strutture di cooperazione fra tutte le parti interessate.

I modelli organizzativi di alternanza a livello macrostrutturale possono grosso modo essere raggruppati in diversi tipi. L'apprendistato è un accordo tra il datore di lavoro e l'apprendista in base al quale il primo assicura al secondo un'esperienza di lavoro e una formazione adeguata ad acquisire la qualifica di lavoratore specializzato. Un secondo modello è costituito dall'area delle formazioni a tempo parziale per gli occupati privi di preparazione riconosciuta: rientrano in questo tipo i congedi formativi, i contratti di formazione alternata per acquisire una qualifica e il contatto di formazione-impiego per la preparazione o l'adattamento a un lavoro determinato. Una

terza forma consiste nei contratti che abbinano occupazione e formazione di stage con le quali si sta cercando di estendere l'alternanza alla formazione generale e professionale a tempo pieno.

Il presente volume documenta le esperienze realizzate nell'Istituto Tecnico Industriale "Vittorio Emanuele" di Palermo per migliorare la conoscenza del mondo del lavoro da parte degli alunni e la loro educazione alla professionalità. Si è trattato di vera e propria sperimentazione come lo attesta la validità dell'impianto metodologico di base che prevede il quadro teorico di riferimento, espone le ipotesi di partenza, illustra le attività svolte e documenta i risultati conseguiti. Pertanto, viene garantita la trasferibilità a contesti educativi analoghi a quello in cui la sperimentazione è stata realizzata.

La conclusione principale è che fra le attività realizzate lo stage in azienda ha suscitato il più alto interesse negli alunni ed ha consentito di raggiungere il maggior numero di mete formative. È stato dimostrato che la presenza degli alunni in azienda, se opportunamente preparata e seguita, costituisce un mezzo per ottenere una serie di obiettivi educativi, la cui specificazione dipende dal percorso formativo in cui essa è inserita. Pertanto, secondo i ricercatori questa forma di microalternanza scuola-lavoro dovrebbe entrare a far parte a pieno titolo dalla carriera scolastica dei giovani, perché rappresenta una risorsa educativa notevole, e bisognerebbe di conseguenza creare al più presto le condizioni che ne rendano possibile la istituzionalizzazione.

GHIDINI A. - P. MALPEZZI - E. MINARDI (Ed.), *Le tecniche del duemila*. Informazioni, utenza sociale e trasformazione delle biblioteche, Milano, Franco Angeli, 1993, pp. 158.

La cultura di massa della società complessa risulta fortemente segnata dalla rivoluzione silenziosa dei microprocessori. L'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione origina spinte contrastanti: da una parte, contribuisce alla omogeneizzazione attraverso il linguaggio e la cultura dei mass media e, dall'altra, ha svolto un ruolo importante nello spezzare la dominanza delle ideologie tradizionali e delle classi egemoni, favorendo l'emergere e la diffusione di una pluralità di subculture. Inoltre, la televisione via cavo, il computer, il videogame, il video polifunzionale consentono al recettore di assumere una funzione non solo passiva, ma anche attiva, di personalizzare le scelte di informazione, di mettere alla prova se stesso, di divenire produttore di cultura: pertanto, la direzione della comunicazione non è più soltanto dall'alto verso il basso, dal produttore al consumatore, dal centro alla periferia.

In sintesi, la cultura di massa della società complessa si qualifica sul piano oggettivo per le seguenti antinomie: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; di massa e creatrice di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità.

In questo contesto assumono sempre maggiore rilevanza istituzioni culturali anche di lunga tradizione, quali le biblioteche, che da luoghi di conservazione della memoria storica si ridefiniscono da un lato come centri di informazione di comunità e dall'altro come moderni laboratori di socializzazione e riproduzione della conoscenza. La novità, tuttavia, che interessa non solo le biblioteche, ma tutte le istituzio-

ni culturali è la multimedialità che tende progressivamente ad avvicinare e a integrare i vari patrimoni documentari.

Il volume è nato da un'iniziativa di studio congiunta tra Comune di Correggio, Istituto dei beni culturali della Regione Emilia-Romagna e Università di Bologna, con l'attiva collaborazione dell'associazione professionale dei bibliotecari (Aib). I contributi in esso raccolti intendono individuare i percorsi necessari per disegnare l'ormai prossima organizzazione multimediale delle istituzioni culturali e, al tempo stesso, per avviare la riflessione ed incentivare la sperimentazione su un elemento prioritario dell'assetto prossimo venturo dell'organizzazione dei servizi culturali soprattutto a livello locale: la costruzione di un catalogo multimediale dei beni culturali, storico-artistici, librari, documentari, archivistici, iconografici e audiovisuali, prodotti dalla comunità e dalla stessa fruiti e fruibili in una più avanzata prospettiva di democrazia culturale.