

3 EDITORIALE

STUDI

- 21 Guglielmo Malizia
 "Il sistema formativo italiano ad una svolta. Le sfide per la Scuola e la Formazione Professionale"
- 49 Everardo Minardi
 "Gli Enti di Formazione Professionale quali espressione di Terzo Settore ed istituzioni dell'economia sociale"
- 55 Sabino Frigato
 "Nuovo significato del lavoro nella società post – industriale ?"
- 73 Leonardo Verdi - Vighetti
 "le metafore della formazione: innovazione e problematicità nella Proposta Formativa"
- 87 Piero Carducci
 "Analisi strutturale dell'offerta di formazione post-laurea"
- 101 Mario Viglieti
 "Incertezze e prospettive nella Formazione Professionale"

DOCUMENTO

- 113 Joc Européenne
 "Carta di rivendicazioni sulla formazione professionale"

VITA CNOS

- 121 Luigi Coffele
 "I Settori Professionali e le Commissioni Intersettoriali nella Federazione CNOS/FAP"
- 133 Giovanni B. Crispolti
 "Può il CNOS/FAP pensare alla formazione agricola ?"

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 139 A cura di Guglielmo Malizia

Il sistema formativo regionale — nonostante la cattiva stampa che lo insegue — va dimostrandosi ognor più all'altezza del ruolo che la Costituzione gli ha assegnato per la flessibilità e la imprenditorialità che lo caratterizzano, per la pluralità dei servizi che offre e per la capacità di interagire con gli altri sistemi, specie con il mondo produttivo. Si è passati da una concezione della formazione professionale come "addestramento al lavoro" ad una realtà formativa e produttiva di esperienze ed itinerari professionali che ha finito per coinvolgere una fascia consistente dell'intero sistema formativo. Esso si rivela sempre più come sviluppo della risorsa "Uomo", a servizio della persona del lavoratore ed a sostegno del mondo produttivo. Specie in questi tempi di stasi economica e di disoccupazione lo si è scoperto come uno strumento indispensabile per la ripresa. I limiti, che continuano a travagliarlo, derivano in gran parte dalla lentezza con cui gli interventi legislativi e normativi si adeguano all'evolversi della situazione, alle rigidità burocratiche e amministrative, ai ritardi endemici delle programmazioni e dei finanziamenti ed alle contrapposizioni tra le istituzioni. Ne consegue una forte disomoge-

neità di situazioni da Regione a Regione, da ente locale a ente locale, da CFP a CFP, specie nei casi in cui non venga svolta dall'Ente di FP un'opera di coordinamento a livello nazionale e regionale.

La validità del sistema è confermata dal continuo aumento degli allievi (Italia Settentrionale: 222.916; It. Centrale : 43.191; It. Meridionale: 57.530; totale: 323.637) e dei Corsi (It. Settentrionale: 10.123; It. Centrale: 2.049; It. Meridionale: 3.430; totale: 15.602) (Cfr. CENSIS 1994) ed anche dal dilatarsi degli spazi che gli sono propri. Accanto alla formazione di base di 1° livello post-obbligo sviluppa la formazione di 2° livello o post-qualifica e post-diploma; ai progetti formativi per l'inserimento dei segmenti deboli o marginali nella società attiva alterna quelli per la riqualificazione dei percorsi giovanili di accesso al lavoro (Apprendisti, Contrattisti Formazione/Lavoro); moltiplica i programmi di iniziativa aziendale finalizzati all'occupazione accanto a quelli per il reinserimento di disoccupati di lunga durata e cassintegrati a zero ore nel mondo del lavoro; va di pari passo affermando la necessità della formazione continua per affrontare il succedersi vorticoso dei cambi che investe anche la vita lavorativa.

Esso opera a tre livelli: regionale, nazionale, europeo, favorendo l'interscambio e l'integrazione degli orientamenti e delle esperienze, arricchendo sempre di più la portata del fatto formativo. Sempre più numerose sono le occasioni formative messe a disposizione degli Stati membri dalla Unione Europea con diversi Fondi e con i Programmi Comunitari.

Altrettanto numerose sono le istituzioni che operano in tale sistema: Ministeri, Regioni, enti locali, ordini professionali, Enti di FP, imprese, agenzie formative, con diverse forme di finanziamento. È un indice interessante notare come a fianco delle iniziative formative pubbliche o convenzionate, non meno piccolo è l'intervento privato, a pagamento.

Al fine di un servizio qualificato si intensificano le collaborazioni e le integrazioni del sistema formativo con il sistema scolastico, con l'orientamento, con le politiche del lavoro e con il mondo del lavoro.

A tale sviluppo corrisponde, nella più parte dei CFP degli Enti di FP, un graduale rinnovamento progettuale e didattico, un coraggioso investimento in attrezzature e un certo miglioramento nell'aggiornamento degli Operatori di FP.

Con queste sottolineature non si vuol affermare che tutto procede per il meglio. Talora convivono, anche nello stesso CFP, forme avanzate con ritardate, personale preparato con alcuni docenti che resistono all'azione di aggiornamento e così via.

In questo momento si profilano, poi, due fenomeni, egualmente deleteri, quello dello scolasticismo e quello della enfaticizzazione delle leggi del mercato, che possono mettere in gioco l'identità e la specificità del sistema formativo regionale, come se per innovarsi esso debba andare al prestito da altri sottosistemi che hanno altri obiettivi, altre normative, altre strutture. Se valgono alcuni principi comuni, quali la qualità, la flessibilità, l'efficienza, l'efficacia, una maggiore consistenza culturale..., essi devono radicarsi nel sottosistema e assumerne la specificità. In caso contrario potrebbero nascere fenomeni di rigetto e, peggio ancora, alterazioni del sottosistema stesso.

La Formazione Professionale post-secondaria

Un'espressione della vitalità del sistema formativo regionale si è rivelata nella formazione professionale post-secondaria.

La Federazione nazionale CNOS/FAP, impegnata prioritariamente nella formazione professionale di 1° livello post-obbligo, soprattutto nel settore secondario, per quanto riguarda la formazione professionale post-secondaria, è ancora in fase sperimentale.

Difatti, in numerose Regioni non era dato l'accesso al FSE agli Enti di FP; in altre, in seguito ad una programmazione regionale rigida per ragioni economiche, si imponeva l'alternativa di dover lasciare i corsi di 1° livello, dove le domande formative premevano, a favore di iniziative formative incerte; in altre si aveva la percezione precisa di dubbia trasparenza amministrativa da parte degli organismi preposti. Dall'esame delle esperienze condotte da altri Enti di FP, da altre agenzie e dalle imprese sorgevano dubbi sull'efficacia formativa globale; sembravano forme di addestramento mascherato, anche se più evoluto.

D'altra parte, soprattutto in questo campo, le Regioni e gli Enti locali si sono limitati ad emanare delle norme amministrative, senza alcun sostegno di carattere culturale.

Non bisogna neanche nascondere una certa rigidità mentale e una certa resistenza da parte degli Operatori di FP, non preparati a tale salto qualitativo.

Nonostante queste ed altre difficoltà, numerosi sono stati i CFP CNOS/FAP, che hanno fatto tali esperienze, come è stato evidenziato da un primo Seminario di studio fatto a Bologna e da una prima inchiesta, i cui risultati sono stati pubblicati nel Quaderno CONFAP 6: "Esperienze formative post-secondaria".

Si tratta, in genere, di interventi formativi di durata limitata — al massimo di durata annuale — finalizzati ad una specializzazione specifica e ad una spendibilità immediata sul mercato del lavoro, per lo più locale, finanziati dalle Regioni, dal FSE e talora anche dalle imprese. Si distinguono rispetto alle altre iniziative formative per la flessibilità progettuale e per la risposta immediata alle esigenze formative del territorio, anche se non mancano aspetti di aleatorietà e di instabilità che potrebbero comprometterne l'efficacia formativa.

Dalle esperienze fatte sono derivate alcune attenzioni particolari.

La prima riguarda l'utenza e il rapporto con i Formatori.

L'utenza, maschile e femminile, si riferisce a giovani dai 18 ai 25 anni in attesa di occupazione, sufficientemente disponibile ad implementare la cultura di base ricevuta nella scuola con una preparazione specifica scientifico-tecnologico-operativa necessaria per l'occupabilità. Nella più parte dei casi, nonostante la fragilità motivazionale, gli allievi hanno seguito e concluso il Corso prescelto, soprattutto se lo hanno trovato corrispondente alle loro attese, svolto in un clima di corresponsabilità, sopportato da un ambiente sereno e da contatti immediati e buoni con i colleghi e con i formatori. Impostato con chiarezza tale rapporto fin dal primo colloquio in vista della selezione, esso è stato continuato con la preoccupazione di conoscere e di sviluppare al massimo le

doti di ognuno, di sostenerlo nelle eventuali difficoltà e di venire incontro alle sue necessità, nel campo del possibile. Un operatore ha colto in modo originale questa dinamica, parlando del principio che informava tutto il Corso, quello di "viverlo", non di frequentarlo, nè tanto meno di subirlo come passaggio indispensabile alla qualificazione e alla specializzazione. È forse questo un elemento che ha contraddistinto fortemente i Corsi e i Progetti realizzati dai CFP CNOS/FAP, conformemente alla tradizione educativa salesiana ed alla Proposta Formativa. Il clima di fiducia instaurato tra Operatori e giovani favorisce la loro maturazione umana e professionale.

Probabilmente questa dimensione educativo-culturale, mentre è presente a livello diffuso nel corso dei molteplici segmenti del fatto formativo globale, lo è meno a livello specifico, mediante e attraverso moduli formativi appositi, date le strette del monte ore a disposizione e data la preoccupazione della preparazione immediata. È forse questo un difetto non piccolo, che potrebbe far cadere il Corso o il Progetto in una forma più o meno larvata di addestramento, con tutti i limiti che tale prospettiva comporta.

Un altro elemento, che tali esperienze evidenziano, riguarda la progettazione formativa nelle sue diverse componenti e fasi.

Chiarite le finalità della iniziativa formativa, in seguito alla analisi dei bisogni formativi, si è cercato di individuare il "ruolo professionale", il relativo bagaglio culturale, e scientifico-tecnologico-operativo, espresso nelle categorie del "sapere" (conoscenze), "saper fare" (capacità) e "saper essere" (attitudini/atteggiamenti), e di conseguenza il profilo professionale di riferimento.

Una volta fatta tale individuazione, si è passati all'articolazione del progetto in termini di obiettivi, di contenuti, di metodologie, di didattica, di strumenti, di stage, di verifiche e di prove per il conseguimento della qualifica o della specializzazione e di valutazione conclusiva (aspetto ancora non sviluppato sufficientemente). Alle metodologie didattiche tradizionali si sono alternate quelle innovative; i programmi sono stati scanditi in strutture modulari ecc, permettendo diverse verifiche in itinere.

La progettazione è stata tesa a tradurre in attenzioni e azioni concrete quel primato della persona, che deve caratterizzare ogni fatto formativo "riuscito", fino al punto di poter effettivamente parlare di personalizzazione dei percorsi formativi. Pur non raggiungendo in tutti i soggetti risultati ottimi o buoni, tale preoccupazione ottiene che tutti possono essere dichiarati idonei alla conclusione del Corso o del Progetto.

La quasi generalità dei Corsi e dei Progetti si sono riferiti alla applicazione delle nuove tecnologie informatiche nei diversi Settori o Comparti professionali, specie nel secondario e nel terziario. Come durata sono variati, a seconda che sono diurni, preserali e serali, non oltrepassando generalmente le 1.200 ore.

L'innovazione indotta dalla formazione professionale di 2° livello, soprattutto se realizzata o coordinata dagli stessi operatori del CFP, limitando l'intervento dei cosiddetti esperti esterni, ha avuto una positiva ricaduta anche sui Corsi di formazione iniziale sia come progettazione formativa, sia come metodologia didattica, sia come attrezzature e come aggiornamento del personale,

con grande utilità degli utenti. Si sono superati i vincoli della FP convenzionata, lavorando in prospettiva della formazione continua, aprendo un rapporto costante con le aziende, spaziando al di là degli interessi immediati per inserirsi dinamicamente nel territorio, e tenendo presente la dimensione comunitaria europea. Tali esperienze hanno favorito fortemente il processo innovativo in corso nel sistema formativo, al di là di ogni rosea speranza.

Un terzo elemento va ricordato: quello dello stage.

In ogni Corso o Progetto esso ha avuto uno sviluppo notevole.

Esso ha permesso la verifica del cammino formativo con l'esperienza diretta in azienda; la simulazione si è confrontata con la realtà del lavoro, a cui si preparavano i soggetti, permettendo correzioni di rotta e soprattutto di mentalità.

I risultati degli stage sono stati in proporzione al pieno raccordo raggiunto con le aziende, alla presenza di un tutor all'interno dell'azienda stessa, alle verifiche fatte con i responsabili dei Corsi e dei Progetti. In generale lo stage viene vissuto dai soggetti con grande disponibilità, anche se non si riescono sempre a superare i limiti di una esperienza temporanea. Non sono pochi i casi in cui lo stage ha aperto la possibilità di occupazione nell'azienda stessa.

Normalmente nei Corsi o Progetti del CNOS/FAP sono mancati gli aspetti transnazionali, eccetto che a livello di comunicazione e di confronto con esperienze specifiche fatte con altri Paesi dell'area mediterranea: cosa abbastanza facile in alcuni CFP, data la comune appartenenza alla Congregazione Salesiana.

Non sono mancate esperienze significative.

Il CFP di San Donà di Piave (VE) e l'Associazione CNOS/FAP Regione Abruzzo per l'analisi dei bisogni formativi non si sono limitati a ricorrere alle forme e alle fonti tradizionali, ma hanno organizzato indagini a carattere scientifico in collaborazione con l'Università Salesiana, coinvolgendo studenti, genitori, imprenditori ed esperti del territorio.

Forse questa è una strada da percorrere, anche se più impegnativa, per dare "futuro" alle nostre istituzioni e per intessere un dialogo permanente con il territorio.

Un cenno merita il Corso per Tecnico di manutenzione di sistemi di automazione industriale, perché rientrava nell'ambito del progetto sperimentale per un Sistema Formativo Integrato (SFI), al quale intervenivano i Provveditorati agli studi di Perugia e di Terni, le Associazioni delle Imprese e l'Associazione regionale CNOS/FAP dell'Umbria. L'integrazione ha funzionato seriamente sia al momento della progettazione, sia durante la realizzazione, sia al momento della valutazione.

È questa una caratteristica che non va trascurata in queste esperienze formative, che in seguito alla firma del protocollo d'intesa generale tra Ministero della PI e il Coordinamento delle Regioni vanno moltiplicandosi. I CFP non possono essere ridotti a prestazioni di strutture, di attrezzature e di mano d'opera; devono, con pari dignità e condizioni, partecipare, insieme alla Scuola e alle Aziende alle diverse fasi progettuali e valutative della esperienza formativa.

va. Da questa collaborazione derivano contributi qualificanti ai due sottosistemi e soprattutto agli allievi.

La più importante conclusione riguarda, però, la dimensione educativo-culturale.

Essa può assicurare al Progetto la sua giusta collocazione in una prospettiva di formazione continua. Riferendosi al soggetto, essa sola può assicurare la pienezza e la durevolezza dei risultati formativi, in quanto non si limita a raggiungere un buon livello di conoscenze e di capacità, ma persegue il miglioramento delle attitudini e degli atteggiamenti. Le altre dimensioni del Corso o del Progetto, pur importanti, in vista della occupabilità, vanno subordinate a quella educativo-culturale.

Anche se essa può sembrare superflua perché si ha a che fare con persone già diplomate con una formazione generale di base acquisita, l'esperienza dice quanto sia necessaria, con l'immissione nel mondo del lavoro, per una revisione e per una integrazione, dato il differenziarsi dei ruoli, delle relazioni e delle situazioni.

Verso le riforme

La vitalità del sistema formativo regionale si manifesta anche attraverso prospettive sempre più larghe di riforma, che maturano nel suo seno come frutto delle sperimentazioni in corso.

Di fronte alle istanze di cambiamento, di efficienza e di efficacia educativa espresse da una società evoluta, complessa e articolata come quella di oggi, percorsa dai fermenti di una domanda nuova di formazione e di eticità, anche il settore dell'istruzione deve profondamente innovarsi come il vero investimento strategico per lo sviluppo della società e delle persone, singole e associate, che la formano.

Secondo la Conferenza Permanente delle Autonomie, per costruire un sistema di istruzione capace di coniugare uguaglianza e giusta valorizzazione del merito, concorrenzialità e corretta regolamentazione, libertà di intrapresa ed effettivo controllo degli esiti del processo di istruzione-educazione, è necessario perseguire i seguenti obiettivi: l'autonomia delle singole unità di servizio; la qualità dell'istruzione, coinvolgendo tutte le istituzioni in grado di offrire tali servizi; l'affermazione dei diritti dei protagonisti dell'esperienza educativa insieme a quelli degli Operatori e dei gestori; l'integrazione tra i diversi sistemi di istruzione e le stesse strutture produttive; la flessibilità dell'intero sistema, evitando centralismo e dirigismo; la valorizzazione delle nuove forme istituzionali e organizzative di partecipazione e di corresponsabilizzazione; la territorializzazione: elementi tutti che possono essere raggiunti solo in un sistema nazionale di istruzione integrato, dotato di effettiva autonomia e libertà.

Va superata una concezione "istituzionale" della scuola e della formazione professionale per lasciar spazio ad una visione della formazione come servizio, corrispondente ai diritti dei cittadini-utenti, i quali sono portatori di esigenze diverse, cui corrispondere con proposte differenziate.

Intorno al concetto di servizio formativo, fa notare l'ENAI, si realizza la governabilità del sistema, facendo sì che l'offerta di risorse intellettuali, tecnologiche e pedagogiche rispetti il principio dell'egualizzazione delle opportunità, in modo da dare a tutti secondo il diritto del pieno sviluppo, ma anche di tutela della propria identità culturale. Il cittadino è tale non solo nell'esercizio dei diritti formali (politici, di pensiero-parola, di organizzazione, di mobilità), ma anche nella possibilità di valutare e sanzionare i servizi, sia della pubblica amministrazione, che del privato sociale o del privato tout-court.

Non hanno più senso le contrapposizioni tra sottosistema scolastico e sottosistema formativo regionale, tra scuola gestita dallo stato e quella gestita dal privato sociale, tra scuola e mondo del lavoro. Nel rispetto dell'identità e della specificità, ogni sottosistema concorre a creare un quadro generale di proposte formative, entro le quali i giovani possono fare le loro scelte e costruire percorsi formativi personalizzati. Solo dalla valorizzazione delle doti e della libertà personale può venire un potenziamento del giovane. Le istituzioni vanno sostenute in ogni modo, affinché possano offrire tali servizi di qualità, in integrazione e collaborazione tra di loro. È solo un portato ideologico, quello di stabilire fra di esse una gerarchizzazione.

Sono del passato fenomeni come il scuolacentrismo, l'intellettualismo, lo statalismo... Chi cerca di farli rivivere fa un cattivo servizio ai sottosistemi stessi, perché li irrigidisce su posizioni, che ne sviscerano la validità. Così anche coloro che prendono motivo di inefficienza o da sperperi o da degenerazioni, che hanno colpito questo o quel sottosistema.

Deve essere chiaro che ogni istituzione deve rendersi sempre più atta ai propri compiti istituzionali, necessari per la completezza del panorama formativo. Si moltiplichino pure le istituzioni, purché al di dentro dei valori costituzionali. Dalla collaborazione tra i diversi sottosistemi non potranno non derivare se non ulteriori qualificazioni dei sottosistemi stessi.

In questa prospettiva cerchiamo di recensire le "novità" in maturazione.

Anche dietro le indicazioni della Unione Europea, sembra scontata l'esigenza di conseguire una qualifica professionale di primo livello — come traguardo minimo — per tutti i giovani che non sono immediatamente interessati a traguardi formativi più elevati e più lunghi nel tempo.

Ne consegue che sarebbe più esatto parlare non tanto di obbligo scolastico o di istruzione, quanto di obbligo formativo, e che questa dovrebbe essere la caratteristica predominante di tale periodo. Il concetto di obbligo di istruzione va esteso a comprendere non solo la parte di formazione generale, ma anche una base di formazione professionale corrispondente almeno ad una qualifica.

Sono comunemente condivise la constatazione dell'insufficiente durata della formazione obbligatoria, anche rispetto agli altri Paesi europei, e la necessità di elevarne la durata di almeno altri due anni. Le discussioni nascono sui contenuti e sulle modalità per soddisfare tale esigenza.

La necessità di un prolungamento dell'obbligo di istruzione non interessa tanto la quota notevole di giovani che già sono inseriti fino al sedicesimo anno di età nella Scuola Secondaria Superiore (per i quali tale riforma si concretiz-

zerebbe solo in un atto formale), quanto quella componente che vive un rapporto problematico ed anche di rifiuto della proposta scolastica. Vi figurano le fasce più deboli di adolescenti e giovani — che si aggirano intorno al 35-40%, comprendendo i dropout della SSS — rispetto alle quali ci si deve porre il problema di non ripresentare loro il moltiplicarsi di delusioni ed insuccessi.

Rileva Alessandro Tesini, Presidente nazionale dell'ENAI: "Il problema del coinvolgimento della grande fascia degli adolescenti oggi esclusa dal modello scolastico (per l'innalzamento dell'obbligo) non si risolve correggendo o integrando il modello, ma affiancando ad esso altri modelli pensati e tarati sulle caratteristiche dei giovani ai quali ci si deve rivolgere. Non più un modello scolastico, nemmeno se corretto, ma formativo, aperto alla cura degli apprendimenti, alla personalizzazione dei percorsi formativi, convinto della unitarietà del sapere ottenuto anche grazie al potenziale culturale del "fare", orientato alla didattica promozionale e ad una organizzazione flessibile, trans-disciplinare e aperta al contesto di riferimento".

Molto opportunamente il disegno di legge n. 1093 presentato il 4 novembre 1994 dal Ministro PI on. Francesco D'Onofrio, di concerto con i Ministri dell'Interno, del bilancio, del tesoro, del lavoro, dell'università e per la funzione pubblica, prevede una pluralità di canali per l'elevazione dell'obbligo di istruzione: cioè, "la frequenza, con esito positivo, dei primi due anni di scuola secondaria superiore"; la possibilità che questi due anni siano assolti "anche nell'ambito dei corsi biennali di formazione professionale regionale conformi alla legge 21 dicembre 1978, n. 845, da realizzare, sulla base di un accordo quadro approvato dalla Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato e le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano, presso le strutture di formazione professionale regionale convenzionate con le istituzioni scolastiche del territorio e comunque nel rispetto di standard di qualità formativi definiti dallo Stato"; "nonché, nell'ambito di progetti mirati che individuino percorsi personalizzati, modulari e flessibili, che possono essere fruiti anche da parte di gruppi di studenti".

Tutte le tre ipotesi ministeriali potranno raggiungere gli obiettivi prefissati, solo se sarà assicurata effettivamente la funzione orientativa, anche potenziando i servizi di orientamento, vista non tanto come informazione ma come sostegno alle scelte personali.

La soluzione proposta dal Ministro della PI — che non manca di aspetti problematici, come capita per qualsiasi compromesso — viene contestata, perché provocherebbe un'ulteriore contaminazione scolastica della formazione professionale di base di primo livello, pregiudicandone la specificità.

È un pericolo reale, a cui si potrà avviare solo attraverso una decretazione ministeriale, attenta alla identità della FP e rispettosa delle metodologie formative e didattiche specifiche: condizioni indispensabili, oltre il resto, perché abbia senso tale ipotesi. Una decretazione alla "Mezzapesa" sarebbe deleteria sia al sistema formativo regionale, sia ai giovani stessi, che scegliessero tale alternativa ai percorsi scolastici. Verrebbe meno quell'operare con convinzione e competenza sulle leve dell'approccio induttivo, dell'apprendimento per esperienza e

per scoperta, della "pedagogia del successo", del gioco formativo a rete, dell'alternanza, in definitiva dell'interazione tra "sapere", "saper fare" e "saper essere" specifica della formazione professionale.

Il rispetto agli standard di qualità formativi definiti dallo Stato, esigito dalla proposta di legge, è più che doveroso, non volendosi formare uomini, cittadini e lavoratori di serie B. Più problematico si presenta quanto stabilito dall'art. 2 comma 3 lettera b): "nell'ambito dei corsi rientranti nell'obbligo scolastico, una quota di insegnamenti comuni tendenti a fornire, pur nella diversità del rapporto tra contenuti e obiettivi specifici dei corsi di studio, un livello di formazione generale omogeneo".

Ancora più problematico può essere quell'"apposito certificato" eventualmente "integrato con i risultati dello scrutinio" dell'art. 1, comma 4, se l'accertamento degli apprendimenti avvenisse sui programmi svolti, come succede oggi, e non sugli obiettivi finali conseguiti che riguardano non tanto il patrimonio nozionistico accumulato, quanto la capacità ragionativa, l'interpretazione di fenomeni, il saper fare, il saper essere...

Sulla base dei criteri e degli strumenti di tipo sistemico, ovviamente da definire in chiave progettuale piuttosto che amministrativa e quindi in base degli standard formativi da raggiungere, dei criteri della valutazione sistematica, della certificazione delle unità organizzative, dei progetti, dei docenti e degli apprendimenti, l'Accordo di programma dovrebbe dare espressione ad una autentica pluralità delle opzioni formative sulla base dei crediti formativi e quindi delle formule dei passaggi e dei rientri, cioè di una effettiva mobilità formativa.

Ciononostante, sembra preferibile la soluzione proposta dall'on. Francesco D'Onofrio, piuttosto che una chiusura aprioristica, come vanno facendo alcuni. Alcune sperimentazioni in corso da parte di alcune Regioni ne dicono la praticabilità. L'esperienza darà modo di verificare la validità o meno della soluzione proposta.

Non ci meraviglia la posizione intransigente assunta dalla Confindustria, che, in contraddizione con le Piccole e Medie Imprese, non è mai riuscita a comprendere la funzione della formazione professionale di base di 1° livello. Anche ultimamente la SISM-CISL ribadisce la sua opposizione a tale soluzione, ritenendola un'assunzione fatalistica dell'ecatombe di mortalità scolastica nella fascia di età tra i 14 e 16 anni, e "prefigurando fisiologicamente essa una canalizzazione precoce degli studenti attraverso percorsi che diventerebbero personalizzati, sì, ma al ribasso, consolidando le differenze iniziali".

A parte le contraddizioni in cui il sindacato cade quando ipotizza un percorso specifico per questi casi "attraverso un intreccio tra materie comuni e moduli di FP", non reggono le motivazioni apportate: a 14 anni un adolescente, sostenuto da un'adeguata opera di orientamento, è nelle possibilità di fare delle scelte, purché queste siano reformabili e possa correggerle e integrarle nel corso dell'esperienza stessa: possibilità assicurata dalla proposta di legge ministeriale.

La scelta della formazione professionale a questa età, concorrerebbe a favo-

rire quella sintesi tra aspetti culturali e esperienza di lavoro, che è il segreto di un lavoratore "riuscito". Il pensare, poi, che vengano "consolidate le differenze iniziali" è una valutazione gratuita, che non tiene conto delle numerose esperienze che la contraddicono.

Quello, però, che reca ulteriore sorpresa nella posizione di tale sindacato è il fatto che l'innalzamento dell'obbligo scolastico potrebbe essere assolto solo nelle scuole di Stato, penalizzando le scuole legalmente riconosciute, le scuole libere... In base a quale principio? Le ideologie sono dure a morire.

La posizione degli Enti di FP, anche riguardo a questa proposta per l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, nasce da preoccupazioni formative, dal desiderio, cioè, di prestare un servizio formativo personalizzato, che, appunto perché risponde prioritariamente alle esigenze del giovane, può rispondere più adeguatamente anche alle esigenze del mondo del lavoro. Nasce dalla volontà di prevenire il cosiddetto disagio giovanile che sembra concentrarsi intorno ad una realtà — secondo alcuni indicatori tuttora in crescita — di dispersione di risorse-persona, di depotenziamento della qualità del vivere. Nasce dal desiderio di offrire ai giovani, attraverso la Proposta Formativa, un vero e proprio processo di cambiamento della persona nel suo insieme che viene agito facendo leva sull'apprendimento induttivo, sull' "imparare facendo", sulla soluzione dei problemi, sul lavorare insieme, e sulla accoglienza da parte dei formatori.

Va prendendo sempre più piede un'altra ipotesi riguardo all'obbligo formativo, che viene a integrare la proposta legislativa D'Onofrio. Fino ai sedici anni si ipotizza un tempo formativo pieno, secondo percorsi — nella scuola e nella formazione professionale — che, pur mirando a obiettivi sostanzialmente simili, rispondono in modo differenziato alle diverse attitudini e aspirazioni. Dopo i sedici anni, chi completa l'obbligo fino ai 18 anni nella scuola, chi nella formazione professionale a tempo parziale attraverso l'apprendistato o i contratti formazione/lavoro. In questo modo quel 35-40 % dei giovani, che non accettano i percorsi scolastici, potrebbero completare la loro preparazione professionale, alternando l'esperienza sul lavoro con la frequenza obbligatoria a corsi di formazione professionale. Solo dopo i diciotto anni si potrà entrare a tempo pieno nel mondo del lavoro.

Non va dimenticato che vanno moltiplicandosi le sperimentazioni della formazione professionale in interazione con la scuola, sia con gli istituti tecnici che con gli istituti professionali, anche al di là del cosiddetto Progetto '92. Le azioni di collaborazione si sviluppano nella formazione di base, nella formazione post-secondaria e in un arco molto ampio di possibili progetti di integrazione. In un simile contesto la formazione professionale entra di diritto non solo per piantare i paletti che definiscono il proprio territorio o per essere relegata a sede di recupero, ma per aprire invece i confini alla cultura del lavoro, ad articolazioni più ampie, utili certamente per se stesse, e portatrici di nuovi stimoli anche per il sottosistema scolastico.

I limiti finora riscontrati si riferiscono alle modalità con cui talora furono realizzate tali forme di collaborazione. La formazione professionale è stata chia-

mata a collaborare in forma sussidiaria, come prestatrice di operatori, di strutture e di attrezzature; il progetto rimaneva di esclusiva competenza della scuola, tanto al momento di costruirlo che al momento delle verifiche in itinere e della valutazione finale; si suddividevano i compiti: alla scuola veniva assegnata la parte teorica, alla formazione professionale la parte operativa, come una disciplina di livello inferiore.

Sono delle degenerazioni a cui il scuolacentrismo può condurre.

Attraverso un numero consistente di esperienze si sta profilando, pure, l'istituzione di un settore di formazione professionale superiore non universitaria per la preparazione di tecnici di livello medio-alto. Sarebbe una fascia strutturata di istruzione-formazione superiore, a carattere non accademico, di durata mediamente biennale, caratterizzato da piani di studio a forte intreccio teorico-pratico, con frequenza obbligatoria, rivolta in particolare a diplomati della Scuola Secondaria Superiore, normalmente proveniente da indirizzi di tipo tecnico-professionale. La specificità di tale livello starebbe nel suo carattere di percorso finalizzato all'operatività, all'applicazione delle conoscenze, al collegamento stretto con il mondo del lavoro. Esso si differenzerebbe dal parallelo settore universitario — le cosiddette "lauree brevi" — sia per quanto riguarda la tipologia delle figure professionali, le modalità del piano formativo, i requisiti d'ingresso e la certificazione d'uscita, sia per quanto concerne il modello organizzativo e didattico. Esso sarebbe maggiormente orientato alla pratica professionale e sarebbe maggiormente collegato con le realtà locali. Si differenzerebbe, pure, dai corsi di formazione professionale post-secondaria per un più rilevante spessore culturale e metodologico, per un più ampio riferimento al livello nazionale e per una maggiore durata, ponendosi come un grado ad esso successivo.

Un altro vastissimo campo si sta aprendo alle sperimentazioni del sistema formativo regionale, quello della formazione continua "come elemento strategico e specifico delle politiche di valorizzazione delle risorse umane sia per le aziende, sia per il sistema socio-economico complessivo, in modo che la formazione professionale sia intesa come uno strumento fondamentale per una politica attiva del lavoro, capace di influire in qualche modo sulla stessa domanda di lavoro, favorendone lo sviluppo e la conveniente distribuzione sul territorio" (dalle "Linee politiche della CONFAP" 1991). La formazione diventa sempre più un tempo "ricorrente" dei processi lavorativi, dell'incessante trasformazione e innovazione del mercato del lavoro.

Una mentalità progettuale

Uno dei segreti della vitalità del sistema formativo regionale sta nella libertà progettuale di cui godono i CFP per leggere i fabbisogni formativi del territorio e per rispondervi adeguatamente, in collaborazione con gli altri sistemi. È vero che essa ha dato origine ad una proliferazione di esperienze, molto diverse tra loro, talora innovative solo di facciata, con il pericolo di frammentare il siste-

ma stesso. Sta di fatto che esse, nonostante gli aspetti problematici, hanno reso possibile l'inserimento dinamico di migliaia di giovani, maggiormente preparati professionalmente, nel mondo del lavoro. Sarebbe ora necessario che le istituzioni competenti aprissero delle tavole di concertazione con le Parti Sociali e con gli Enti di FP per sistematizzare tali esperienze, non per rallentarne il dinamismo e tanto meno per imporvi la cappa della burocratizzazione. Non sembra rispondere a tali esigenze il ricorrere a forme specifiche di altri sistemi, quali ad esempio le gare di appalto. Nè sembra opportuno imporre norme uguali alle diverse iniziative formative: altre sono le esigenze della formazione di base di 1° e 2° livello; altre quelle dei Corsi di formazione professionale superiore applicata; altre quelle di formazione continua... tutte devono avere il carattere della progettualità, della flessibilità... ma in modo corrispondente alla specificità dell'intervento formativo. Si finirebbe col cadere nuovamente nel pericolo della rigidità del sistema. Essendo il sistema formativo un sistema aperto suppone una pluralità di modelli formativi, ognuno dei quali esige una diversificazione di approccio culturale, di modello organizzativo e operativo, assumendo come elemento coordinatore la centralità della domanda formativa, piuttosto che la coerenza con la norma. Così gli attuali controlli amministrativi non sono i più adatti per un'innovazione del sistema formativo regionale.

È una mediazione difficile quella che si impone attualmente tra esigenze del sistema e libertà progettuale. Certamente essa non può essere affidata solo a funzionari, ad esperti e a politici; deve essere ricercata insieme con i responsabili della formazione professionale a tutti i livelli.

Una certa regolarizzazione potrà nascere da un sistema unitario di valutazione, purché non si limiti solo ad alcuni aspetti del fatto formativo.

Nello stesso tempo è necessario soprattutto che gli Operatori di FP assumano una mentalità progettuale.

Chi vive a contatto dell'evoluzione del mondo del lavoro sul piano dei processi lavorativi e sul piano organizzativo non può non essere profondamente persuaso di tale necessità.

Se si vuol prestare un servizio formativo conforme ai tempi, bisogna innovare radicalmente il sistema formativo e conseguentemente la mentalità. Invecchiano rapidamente le esperienze, se non vengono continuamente aggiornate. Chi ha vissuto con la consapevolezza di modellare la formazione professionale come progetto formativo, come progetto di crescita umana, sociale e professionale, oggi non può e non deve sorprendersi se la traiettoria delle esperienze tende ad una articolazione più avanzata dei contenuti, dei ruoli, dei modelli formativi e della stessa popolazione di riferimento. È proprio della vitalità di un Ente di FP l'attitudine ed evolversi e ad elaborare nuove frontiere formative in risposta ad un cambiamento che è processo e prodotto combinato di potere economico, di logica di mercato e di organizzazione del lavoro. Evolversi per dare ancora il meglio di una proposta ed offerta formativa che risponda alla richiesta profonda, anche se talvolta inespressa, di dignità e di maturazione umana e cristiana.

Questo cambio di mentalità non avviene tanto attraverso l'acquisto di nuove attrezzature — anche se questo è necessario. Si possono avere attrezza-

ture all'avanguardia, ma usarne con una mentalità rigida e vecchia. Si possono proporre anche nuove qualifiche, ma, se non si cambia mentalità, anche questo non giova gran che.

Il cambio che si propone non può essere nominale, quasi a rivestire di parole nuove le cose che si fanno già, come sta talora capitando per gli aspetti didattici. (Si parla di area culturale, di area matematico-scientifico e di area tecnologico-operativa e poi concretamente si procede per discipline, in cui l'insegnante va avanti in modo individualistico. Si parla di modularità e poi si adottano metodi e processi scolastici e così via...)

L'aspetto più difficile di tale cambio, però, sta nell'assumere gli aspetti progettuali innovativi, senza accettarne la "filosofia" che li ispira, filosofia pragmatica, economicistica ed elitaria.

La Federazione CNOS/FAP persegue l'efficienza e l'efficacia e sceglie la managerialità e la progettualità per assicurare un servizio formativo congruo alle esigenze dei giovani, a quelle di tutti i giovani, soprattutto di quelli che soffrono di qualche disagio. Essa trova nel sistema educativo di Don Bosco modalità consono a tali cambi, molto più che non nel cosiddetto sistema di qualità, trasferito dalle aziende. Così nella Comunità Formativa trova una condivisione più profonda e nel carisma donboschiano una comune ispirazione tra salesiani, collaboratori laici, allievi e genitori più che in altre tecniche. La struttura associativa caratteristica degli Enti di FP, se non si riduce ad un mero contenitore a carattere legale, favorisce fortemente questa circolazione di valori che hanno la loro espressione nella Proposta Formativa. Essa fa riferimento ad una antropologia (=visione della persona e delle relazioni che si instaurano tra attori del fatto educativo-formativo), ad una pedagogia (=visione del cambiamento della persona posta nel contesto formativo), ad una metodologia (=insieme delle soluzioni indicate per raggiungere in forma peculiare gli obiettivi della formazione) ed infine ad una tecnologia (=disponibilità di mezzi e di strumenti che vengono posti in atto nella azione formativa).

La articolazione regionale, come fa notare Alessandro Tesini, si prospetta come quella privilegiata per la progettualità indirizzata allo sviluppo dei bacini territoriali, per assecondare la loro inclinazione alla crescita sociale ed economica, trovando in tale ambito il migliore equilibrio tra opportunità e compatibilità.

La struttura associativa è molto consona alla tradizione salesiana, i cui tesori, però, vanno vissuti e rivisitati in modo innovativo, come i tempi esigono. Non si tratta di fare qualche aggiustamento marginale, ma di riesprimere lo spirito salesiano in forme nuove.

La storia salesiana aiuta a ricordare alcune di queste svolte della formazione professionale. Al tempo di Don Michele Rua, 1° successore di Don Bosco, si trattò di fare degli istituti d'arte e mestieri delle autentiche scuole professionali; al tempo di Don Pietro Ricaldone, 4° successore di Don Bosco, fu necessaria una revisione generale dei programmi per ottenere il riconoscimento legale delle scuole di avviamento al lavoro e tecniche; al tempo di Don Ernesto Giovannini, ultimo Consigliere Professionale Generale, con la nascita della Scuola Media,

numerosi istituti si sono trasformati in Centri di Addestramento Professionale, diventati poi Centri di Formazione Professionale. Ognuna di queste trasformazioni fu accompagnata da polemiche e da resistenze; ma la più parte delle istituzioni salesiane ha retto bene e ha continuato a godere di prestigio anche presso coloro che non sono teneri verso le iniziative dei cattolici.

Si deve entrare nel vivo delle motivazioni, che devono sostenere la necessità di un cambio radicale del modo di condurre la formazione professionale e di assumere una mentalità progettuale.

Il pericolo dello scolasticismo non sta solo nel voler applicare alla FP ordinamenti contenuti e metodi propri della scuola, quanto nel trasferire alla FP i limiti del sistema scolastico stesso, quali la rigidità dei programmi, l'interpretazione restrittiva della normativa, far delle circolari un assoluto... Di fronte alle Regioni e alle Province prevale troppe volte un atteggiamento, che si potrebbe definire "assistenziale", non promozionale e creativo.

La caratteristica fondamentale della FP è, al contrario, la libertà; non solo riguardo agli Enti di FP che possono fare le convenzioni con le Regioni, purché rispondano a certi parametri, ma nella possibilità di proporre progetti, liberamente costruiti, che vengono approvati, purché rispondano ad una normativa, molto larga per gli aspetti metodologico-didattici, più rigida riguardo agli aspetti amministrativi e molto rispettosa per quanto si riferisce alla Proposta Formativa e alla molteplicità degli indirizzi educativi. Nella FP non esistono programmi, ma ci si deve rapportare a profili professionali, seguire delle guide curricolari e delle indicazioni dei piani annuali e triennali.

La progettualità viene ad esprimere la libertà che caratterizza il sistema formativo. Essa favorisce la flessibilità del sistema per andare incontro alle mutazioni del mercato del lavoro, la autonomia, la responsabilità e la creatività dei Formatori nella programmazione e progettazione, un andamento dinamico della struttura formativa nella sua globalità. Si è estremamente distanti dalla impostazione della scuola, anche di quella legalmente riconosciuta, che deve fare i conti con una infinità di disposizioni e deve assimilarsi alla scuola gestita dallo Stato, per assicurare il riconoscimento legale ai titoli di studio.

Che cosa vuol dire in concreto avere una mentalità progettuale nel sistema formativo regionale? Così G. Malizia: "Attraverso questa strategia, la Comunità formativa, dopo aver identificato e analizzato la domanda dei giovani, definisce nell'ambito delle indicazioni regionali e di una base condivisa di mete ideali e pratiche un quadro di obiettivi, contenuti e itinerari formativi capace di soddisfare i bisogni degli allievi, un quadro che poi essa realizza, con le necessarie correzioni in itinere, in relazione al "feedback" continuo di una verifica sistematica".

In particolare:

- vuol dire chiedersi quali sono effettivamente i bisogni formativi del territorio in cui è collocato il CFP, per fare delle offerte formative adeguate;
- vuol dire mantenersi in rapporto con le aziende, specie Piccole e Medie, per conoscerne le esigenze e per averne la collaborazione, soprattutto per gli stage degli allievi;

- vuol dire prendere atto della situazione di partenza dei giovani e ricuperarli al cammino comune;
- vuol dire costruire i progetti formativi, tenendo presenti le possibilità dei giovani, così come sono, studiare i processi formativi, gli obiettivi e le metodologie più adatte per raggiungerne la qualificazione;
- vuol dire individuare dei percorsi formativi personalizzati, modulari, verificandone i risultati alla fine di ogni modulo e recuperando le eventuali carenze;
- vuol dire procedere per cose essenziali, non tanto preoccupati della visione sistematica della disciplina, quanto del profilo professionale, che si vuol costruire;
- vuol dire rendere persuasi della bontà del cammino formativo, che si intende fare i giovani, i colleghi e i Genitori, ricercandone il consenso e la condivisione;
- vuol dire non limitarsi alla esecuzione più o meno perfetta di una cosa, ma rendere il giovane consapevole delle diverse fasi del processo relativo;
- vuol dire non limitarsi a richiedere la ripetizione di lezioni, ma aiutare il giovane a farsi un metodo di studio e di lavoro, realizzato personalmente o in gruppo;
- vuol dire il coraggio di una valutazione sincera alla fine di un progetto e di rimettersi in gioco per un nuovo progetto.

Ecco alcuni atteggiamenti, in cui si traduce la mentalità progettuale.

Tale mentalità progettuale non si improvvisa.

Nei CFP della Federazione CNOS/FAP si hanno già numerose sperimentazioni al riguardo, quali la introduzione dell'informatica, l'individuazione di nuove qualifiche, l'elaborazione di progetti sul FSE ecc.

Anche nella cosiddetta FP "consolidata" non mancano gli aspetti innovativi progettuali.

Si tratta, ora, di rendere la progettualità una caratteristica di tutti gli interventi formativi e della vita del CFP.

A questo fine la Federazione:

a) ha avviato la sperimentazione di un gruppo di Coordinatori delle attività di progettazione formativa, dopo averli preparati con un corso biennale;

b) ha promosso specifici Corsi interregionali di progettazione formativa e ha curato che questa dimensione trasversale fosse curata anche negli altri Corsi interregionali;

c) ha favorito la ricaduta dei contenuti di tali Corsi a livello regionale e locale. Forse è questa la strada da percorrere, perché tutti gli Operatori acquistino una mentalità pro gettuale.

In questo numero

Si sta assistendo ad un certo scardinamento del sistema formativo regionale sotto vari pretesti. Chi mette in dubbio la validità della formazione profes-

sionale di base di primo livello, post-obbligo, dichiarandola inadeguata ad affrontare le trasformazioni in corso, senza rendersi conto dei profondi cambiamenti da essa operati come contenuti, come strutture e come attrezzature. Chi vuole attribuire solo alla scuola la formazione professionale di secondo livello, post-diploma, Chi dichiara come vera ed esclusiva patria della FP quella continua con le varie iniziative che vi si riferiscono, e in concreto ne riduce le basi, sulle quali essa è fondata. Chi mette in gioco l'identità del sistema formativo, volendo applicare ad esso la filosofia del mondo produttivo, come precedentemente l'aveva pregiudicato, imponendo ad esso la logica scolastica. Altri, nonostante le esperienze negative, che sono sotto gli occhi di tutti, continua a proporre come rimedio alle deficienze del sistema formativo la regionalizzazione del personale, con qualche correttivo formale.

Gli Enti di FP, che, per la loro stessa natura di soggetti caratterizzati da una certa stabilità di personale e di strutture, sono stati attori dello sviluppo del sistema formativo regionale, ne difendono l'originalità e vedono come soluzione ai problemi che lo travagliano la sua ricomposizione come sistema, attraverso la valorizzazione delle diverse fasi e delle diverse tipologie formative, facendo tesoro delle esperienze accumulate in tutti questi anni.

In questa prospettiva va letto anche il presente numero della rivista.

Il Prof. Guglielmo Malizia, direttore dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma, con il suo studio: "Il sistema formativo italiano ad una svolta. Le sfide per la Scuola e la Formazione Professionale", mettendosi in un'ottica socio-politica, delinea in una prima parte le caratteristiche della domanda sociale rispetto alla formazione, a partire dall'analisi della società e del malessere giovanile; in una seconda parte propone alcune strategie di risposta: l'attuazione del sistema formativo integrato, basato sull'autonomia e sulla parità; la realizzazione di un vero sistema di formazione permanente a partire dall'obbligo; la assunzione della pedagogia del successo; fare della famiglia uno dei pilastri delle politiche formative.

Ad una crescita della frammentazione sociale ed alla esplosione della soggettività sociale sembra corrispondere una riduzione dei sistemi decisionali e di potere nell'ambito dei due poli di Stato e di mercato, economia pubblica ed economia di mercato, decurtando sempre di più gli spazi dell'"economia sociale". In questa prospettiva il Prof. Everardo Minardi dell'Università di Bologna legge anche la situazione degli Enti di FP, espressioni di terzo settore, in rapporto alle ipotesi di riforma del sistema formativo regionale.

A partire dalla crisi occupazionale, il Prof. Sabino Frigato della Università Salesiana di Torino, si chiede quale nuovo significato possa assumere il lavoro, confrontandosi con alcuni recenti e autorevoli interventi ecclesiali.

Attraverso alcune metafore (quella del viandante, quella del sistema cerebrale e quella del setting) Leonardo Verdi-Vighetti della Sede nazionale dell'ENAIIP affronta l'innovazione e la problematicità della Proposta Formativa degli Enti di FP.

Piero Carducci della Scuola Superiore G.Reiss Romoli ci presenta l'analisi strutturale dell'offerta "a catalogo" di formazione post-laurea.

Lo psicologo Mario Viglietti, direttore del COSPES di Torino-Rebaudengo, si pone il problema della capacità di apprendere da sviluppare nel giovane che sceglie il CFP e trova nella teoria triarchica dell'intelligenza del Prof. Robert J. Sternberg alcuni elementi utili al riguardo.

Come documento, viene pubblicata la "Carta di rivendicazione sulla formazione professionale", realizzata dalla JOC Europeenne, utilizzando le esperienze di migliaia di giovani europei e indirizzata a tutte le istituzioni ed organizzazioni coinvolte nella formazione professionale. È la voce dei giovani che esprimono il loro parere riguardo all'orientamento professionale, riguardo al diritto formativo di tutti, anche per gli esclusi dal mercato del lavoro, riguardo al collegamento con il mondo del lavoro, riguardo allo sviluppo delle capacità umane e al diritto di partecipazione, riguardo alle responsabilità dello stato.

In VITA CONFAP Luigi Coffele della Sede nazionale CNOS/FAP presenta una sintesi del lavoro innovativo svolto dai Settori Professionali e dalle Commissioni intersettoriali nella Federazione nazionale CNOS/FAP.

Giovanni B. Crispolti del CNEL chiede se il CNOS/FAP può pensare anche alla formazione agricola.

Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura del Prof. Guglielmo Malizia dell'UPS.

GUGLIELMO
MALIZIA

Il sistema formativo italiano ad una svolta. Le sfide per la Scuola e la Formazione Professionale

L'anno che sta volgendo al termine ha visto ritornare al centro dell'interesse della pubblica opinione le tematiche dell'istruzione: sono in discussione l'introduzione dell'autonomia, il riconoscimento della parità, l'elevazione dell'obbligo, la riforma della secondaria superiore e la creazione di un livello di formazione post-secondaria¹. I prossimi mesi ci diranno se le speranze che si sono accese resteranno deluse o si tradurranno solo in ritocchi di facciata o se daranno vita a una vera rivoluzione culturale. Essendo l'ottica socio-politica la prospettiva di riferimento di questo intervento, ho ritenuto opportuno articolarlo in due parti: una che cerca di delineare la domanda sociale rilevante e l'altra che tenta di proporre alcune strategie di risposta.

¹ Questo mio intervento riprende in buona parte la relazione tenuta alla Consulta Nazionale di Pastorale della Scuola della CEI il 23 settembre scorso sul tema: "Scuola, politica e società: discernimento e opzioni dei cristiani nell'attuale dibattito".

1. Una società sospesa

Alla metà quasi degli anni '90 l'Italia si presenta come una società sospesa tra un periodo di crisi da cui il nostro paese sta cercando di uscire e un futuro da costruire che non è sempre annunciato da anticipazioni promettenti. Senza dubbio, uno degli ambiti del nostro sistema in cui i problemi sono più gravi è costituito dalla condizione giovanile.

1.1. *Tra crisi e ripresa*

Le problematiche molto serie del presente vanno valutate anzitutto sullo sfondo delle grandi trasformazioni sostanziali di questi ultimi decenni che hanno fatto dell'Italia un modello di rapido sviluppo di massa e che costituiscono il sostrato stabile del nostro sistema sociale (CENSIS, 1991). Il primo trend da sottolineare è dato dalla proliferazione e moltiplicazione imponente dei soggetti e dei comportamenti, che hanno cambiato il nostro paese da una sistema molto elementare a dominante agricola e disposto secondo una piramide di natura verticale, in una società diffusa ed a dinamica orizzontale o, più sinteticamente, in una società aperta. L'evoluzione ha trovato le sue procedure di regolazione non in una programmazione dall'alto di tipo unitario, né in un processo dominato da decisioni e progetti di vertice, ma piuttosto in forme di assestamento continuato.

L'Italia pertanto è diventata una società complessa: con ciò si vuole indicare la numerosità e la varietà delle componenti sociali, la forza del dinamismo che le muove e le rinnova, le incongruenze non superabili che caratterizzano le loro relazioni (Cesareo, 1989). Sul piano macrostrutturale il referente è dato dalla presenza talmente abbondante e diversificata di interconnessioni che rende impossibile, o quasi, tracciare il quadro unitario di una società, mentre sul micro si sottolinea la distanza che separa le capacità di conoscenza, di scelta e di controllo del singolo da quelle del sistema.

Un'altra caratteristica è data dalla caduta del consenso nei confronti di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile. La cultura cessa di essere un tutto organico, come nell'accezione classica, e si trasforma in una serie di tessere accostate l'una all'altra senza grande coerenza e ordine e secondo modelli tra loro non congruenti, se non contraddittori, soggetti alle mode del momento. In altre parole sopravviene la cultura di massa che per effetto delle nuove tecnologie dell'informazione 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.

Dal punto di vista soggettivo, del vissuto personale, si può anzitutto ricordare la componente della provvisorietà: il cambio e il dinamismo e non

la continuità e la stabilità sono ritenuti come prerogative proprie dei fenomeni sociali. Alla provvisorietà si aggiunge la reversibilità: le opzioni fondamentali, che un tempo si consideravano immutabili per tutta la vita, non sono più ritenute necessariamente tali e non è più un fatto eccezionale che possano cambiare. Inoltre, l'attenzione tende a spostarsi sul quotidiano, mentre perdono di rilevanza la preoccupazione per l'avvenire, l'impegno della progettualità, la costruzione del futuro personale e dell'umanità. La realtà che conta è il proprio corpo e il presente, quanto fa capo al qui ed ora.

Un'altra caratteristica della società complessa è di essere "a-centrica": in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita.

Nella società complessa l'autorealizzazione diviene l'obiettivo prioritario di ogni persona, il valore guida su cui puntare tutto. L'attuazione delle attese e dei progetti personali appare come il centro di tutti gli sforzi, mentre il perseguimento delle finalità comuni viene ricercato condizionatamente al raggiungimento degli obiettivi individuali.

In altre parole si vive nella cultura del frammento che, se ha il merito di aver contribuito a mettere in crisi il dogmatismo delle grandi ideologie, pone gravi problemi al sistema formativo. Infatti, la cultura di quest'ultimo presenta caratteristiche opposte: tende a trasmettere una visione sistematica e organica della realtà, vorrebbe offrire ad ogni alunno gli strumenti per costruire un proprio progetto di vita, radicato nel passato e aperto al futuro, intende aiutarlo ad elaborare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente, trasmette il meglio delle conquiste della storia in continuità con il passato, forma all'impegno per il bene comune e al rispetto dei diritti umani che considera valori perenni da approfondire e da ampliare, ma non da ribaltare.

L'orgoglio per la rivoluzione realizzata dall'Italia nel sociale non deve far dimenticare i fattori che all'inizio degli anni '90 hanno portato il nostro processo di sviluppo di lungo termine a una fase di stasi e di blocco (CENSIS, 1991). Il sovraccarico dei soggetti, dei processi e dei comportamenti ha causato una ridondanza non regolata che ha creato più rigonfiamento che strategia. Al tempo stesso è entrata in crisi la tensione ad innovare e a fare qualità: in particolare si sono appannate fantasia e creatività, che avevano accompagnato e, soprattutto, preceduto lo sviluppo degli ultimi decenni. Una grave sfasatura si è prodotta anche a livello di intervento pubblico ed è consistita da una parte nell'aumento incontrollabile del suo costo e dall'altra nella caduta in verticale della sua incidenza e utilità. La crisi certamente più grave si è riscontrata nel mondo del lavoro: il tasso di inoccupazione è salito nel 1993 dal 9.4% del primo trimestre al 10.3% del terzo e nel luglio del 1994 ha raggiunto l'11%; inoltre, esso si concentra al Mezzogiorno (18% rispetto al 6.7% del Nord e all'8% del Centro), sui giovani (25.3%) e sulle donne (31.3%).

Sul piano specificamente etico possono essere richiamate quattro grandi problematiche di natura trasversale: l'individualismo, il diffondersi di una legalità "appropriativa" apparentemente pulita, l'appiattimento sul presente e la frammentazione delle concezioni morali. Su quello socio-politico si moltiplicano i rifiuti collettivi che sono mirati a difendere un modo assoluto il proprio vivere bene attuale, respingendo ogni logica di scambio che possa comportare una perdita per quello che si riceve secondo criteri di reciprocità accettata. Inoltre, gli ultimi anni hanno posto il paese di fronte a una serie di gravi questioni: la corruzione della politica, il crollo dei partiti tradizionali, l'innovazione istituzionale, i trasversalismi, le lotte tra soggetti dello stato senza esclusione di colpi.

A giudizio del CENSIS già nel 1993 il laboratorio italiano avrebbe ripreso a funzionare, avendo imboccato la via della risalita (CENSIS, 1993). È vero che l'Italia rimane una società "eventuale" nella quale gli eventi, non più strutturati dalle ideologie, dalle istituzioni o dai partiti, irrompono liberamente nella realtà (EURISPES, 1994). Tuttavia, secondo il parere autorevole del Governatore della Banca Italia, alla fine del 1994 esisterebbero le condizioni per l'avvio di un solido ciclo economico (Tamburello, 1994). Il prodotto interno lordo (Pil), che quest'anno dovrebbe crescere più del 2%, nel prossimo sarebbe destinato a toccare il 3%. Inoltre, la produzione manterrà i suoi ritmi di espansione, sostenuta dalle esportazioni, e la bilancia dei pagamenti potrà ottenere un avanzo del 3%.

Rimane il dramma della disoccupazione e il rischio che il Meridione accresca il suo divario con le zone più sviluppate dell'Italia Centrale e Settentrionale. Gli ultimi due anni hanno assistito a un calo dell'occupazione che non avrebbe precedenti in quanto dall'estate del 1992 fino ad oggi gli occupati si sarebbero ridotti di 1.200.000 unità; inoltre, sembra che in questo primo periodo di ripresa l'aumento delle opportunità di lavoro sarà molto limitato. In ogni caso i problemi più preoccupanti si registrano al Sud: qui il Pil appare ancora stagnante; il rapporto tra spesa pubblica e prodotto si situa intorno al 70%; il valore aggiunto del settore privato raggiunge appena il 15-20% di quello del Centro-Nord; si consuma il 15% in più rispetto a quanto si produce; il tasso di disoccupazione si colloca, come già detto, al 18% rispetto al 7.2% del Centro-Nord e metà dei giovani che si inseriscono nel mondo del lavoro non trovano un posto in paragone al 30% dell'Italia Centrale e al 20% del Settentrione.

Insieme alle questioni della disoccupazione e del Mezzogiorno, rimangono comunque i problemi della frammentazione della cultura, della crisi dei valori, dell'incompiutezza del rinnovamento della politica. Inoltre, nel 1993 si è affacciata sulla scena sociale una componente "neo-borghese" di italiani efficientisti e progressisti, accanto alla quale è emersa con forza dal basso nel 1994 un'altra populista che si alimenta della paura dei ceti piccolo-borghesi di perdere la loro agiatezza relativa e che si esprime nella rabbia contro gli extracomunitari e nel qualunquismo: si tratta di due culture, che presentano notevoli caratteri di ambiguità, in quanto rischiano di cadere rispettivamente

nel riduzionismo di un'efficienza priva di giustizia e di una solidarietà corporativa.

1.2. *Segni del malessere giovanile*

In connessione con il cambio sociale è in atto una trasformazione della situazione dei giovani e l'orientamento che questa sta assumendo non pare rassicurante, almeno come prima ipotesi. Richiamerò qui di seguito i segni di tale disagio crescente e nella seconda sezione tenterò di arrivare ad alcune conclusioni.

1.2.1. *Luci e ombre di una situazione*

Secondo le indicazioni convergenti della ricerca sociologica, il clima familiare appare abbastanza aperto, dialogico, sereno e costruttivo e non più caratterizzato da conflittualità aperta come alcuni anni fa (Cavalli e De Lillo, 1993; Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). Non mancano prescrizioni da parte dei genitori nei confronti dei figli, ma sono relativamente poche e non sembrano molto gravose. Le richieste-bisogno dei figli nei confronti dei genitori si orientano non tanto verso la domanda di autonomia e libertà come in un passato recente, quanto nella direzione della instaurazione di relazioni amichevoli e affettuose in un clima di dialogo e di comprensione. In aggiunta la comunicazione intrafamiliare risulta abbastanza fluida al punto che si chiedono alla madre, soprattutto, e anche al padre, informazioni di ogni genere anche quelle sulla sessualità. In questo contesto si spiega abbastanza facilmente come mai in risposta a una precisa domanda la famiglia venga considerata dai giovani l'istituzione che ispira loro il massimo di fiducia.

Questa visione complessivamente positiva non deve far dimenticare alcuni aspetti problematici. In particolare, ricordo che la trasmissione dei valori da parte dei genitori sembra situarsi al ribasso, come risulterà poi dai sistemi di significato che caratterizzano i giovani, piuttosto appiattiti su un orizzonte di onestà individuale; pare che, pur di conservare un clima sereno, i genitori rinuncino a stimolare i loro figli verso una cultura etica più impegnativa della responsabilità sociale e della legalità.

Dati recenti hanno evidenziato a più riprese il livello preoccupante di dispersione che colpisce la scuola media e la secondaria superiore, in particolare il biennio e l'istruzione tecnico-professionale: il fenomeno è un segnale del malessere e dell'inefficienza sul piano qualitativo dei processi e dei contenuti dell'offerta di istruzione (CENSIS, 1991, 1992 e 1993). Anche la percezione che i giovani hanno della scuola appare piuttosto contraddittoria (Cavalli e De Lillo, 1993). Da una parte, i tre quarti di un campione nazionale di 2.500 giovani tra i 15 e i 29 anni esprime soddisfazione per la cultura generale appresa durante gli studi; dall'altra, il 60% di quanti già lavorano considera insufficiente la preparazione fornita dalla scuola per lo svolgimento della propria attività professionale. Inoltre, un terzo appena degli intervi-

stati attribuisce all'istruzione una collocazione prioritaria, mentre gli altri due terzi preferiscono il lavoro. Meno del 10% dimostra molta fiducia negli insegnanti, anche se la percentuale di coloro che ne hanno poca non supera il 30%; va anche aggiunto che i docenti occupano la terza posizione tra le figure istituzionali quanto a fiducia, ma al tempo stesso essi sono accusati di avere scarsa considerazione delle esigenze e del punto di vista degli studenti. La partecipazione dei giovani alle assemblee dedicate a problemi scolastici è bassa; tuttavia è superiore alla frequenza di manifestazioni pubbliche per il disarmo, la pace, il lavoro, l'ambiente. In conclusione, l'esperienza scolastica assume comunque centralità nella vita dei giovani, ma più come ambito di socializzazione tra i pari e di acquisizione di una cultura piuttosto generica, mentre il punto debole del sistema di istruzione riguarda l'apprendimento di capacità professionali che viene considerato insufficiente.

Per quanto riguarda il lavoro, va ossevato che il tasso di inoccupazione giovanile sale dal 21.3% del 1981 al 24.1% del 1991 e al 25.3% del 1992; inoltre, come si è visto sopra il segmento più colpito è il sud con il 50% (CENSIS, 1993). L'indagine IARD ha poi confermato quanto acquisito con i dati ISTAT circa il crescere delle difficoltà di inserimento lavorativo giovanile con il diminuire del titolo di studio e all'interno della componente femminile (Cavalli e De Lillo, 1993). Non a caso per ottenere un'occupazione le giovani intervistate devono possedere un titolo di studio mediamente superiore a quello dei loro coetanei maschi.

Queste difficoltà occupazionali sono tanto più problematiche in quanto si pongono in un quadro in cui il lavoro è visto o vissuto dai giovani come un elemento fondamentale all'interno del proprio progetto di vita e fortemente intrecciato con il valore del riconoscimento di sé e del proprio ruolo (Cavalli e De Lillo, 1993). Infatti, l'esigenza globale di riconoscimento sociale proprio del giovane (sentirsi apprezzati e ritenuti responsabili nelle proprie scelte è un bisogno centrale per le giovani generazioni) diviene tanto più vitale quanto più tende a concretizzarsi in una richiesta di riconoscimento professionale. L'inserimento nel mondo del lavoro si ricollega pertanto a questo bisogno fondamentale di valorizzazione delle proprie potenzialità propositive e costruttive. Tale concezione positiva del lavoro è accompagnata da una visione realistica delle difficoltà di accesso al mercato del lavoro e dalla necessità di acquisire un'adeguata preparazione culturale e professionale che attualmente non viene assicurata in modo soddisfacente dal sistema formativo.

Inoltre, nel mondo giovanile è in atto una revisione della cultura del lavoro. Questa appare sempre più caratterizzata: dalla perdita di centralità dell'etica del lavoro; da una maggiore attenzione agli affetti, ai rapporti con le persone, agli interessi individuali, rispetto al lavoro, come elementi su cui fondarsi per dare un senso alla vita; e dalla voglia di azienda e di fare azienda. L'ultimo aspetto se da un lato dimostra la preferenza per l'autonomia nel lavoro, dall'altro può essere considerato, per quote anche considerevoli di giovani, il segnale di un atteggiamento di sfiducia nella possibilità di trovare un'occupazione dipendente.

Un interrogativo più ampio può essere posto riguardo al tempo libero di questi giovani. Un "tempo libero liberato", oppure un tempo "perso/consumato" nell'anomia di una quotidianità non programmata? L'alta percentuale di quanti si dicono almeno abbastanza soddisfatti di come trascorrono normalmente il proprio tempo libero sembrerebbe offrire indizi sufficienti per respingere la seconda ipotesi (Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). Al tempo stesso l'idea dell'anomia trova conferma nella condizione dequalificata in cui la maggioranza vive il proprio tempo libero: sulla strada, sulla piazza o ai giardini, nelle pizzerie, birrerie, discoteche; in gruppi spontanei che si palesano primariamente come il luogo dell'evasione; in una lettura sbrigativa e selettiva; in una condizione di teledipendenza. Non manca tuttavia una minoranza significativa che vive il proprio tempo libero in modo più impegnato, partecipando alle associazioni e al volontariato, frequentando centri parrocchiali, luoghi di espressione culturale e di animazione sociale, leggendo in misura non scarsa ed evidenziando una visione della TV abbastanza contenuta.

Agli inizi degli anni '90 sembrano emergere segni di involuzione negli atteggiamenti sociali dei giovani e più generalmente sul piano dei valori (Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). I "valori-bisogni" (cioè quelli legati alla sfera del personale e dell'esistenziale) che vengono ritenuti più importanti sono indentificati prevalentemente nell'amore di un/a ragazzo/a (più quotato con il crescere dell'età), nell'affetto dei familiari (più sottolineato dagli adolescenti), nell'andare bene scuola (o essere preparati professionalmente, tra gli allievi della Formazione Professionale e i giovani lavoratori che lo pongono al primo posto in assoluto) e nell'aiutarsi l'un l'altro.

Quanto ai "valori-realizzazione", cioè quelli ritenuti importanti per sentirsi realizzati nella vita, i giovani sembrano convenire principalmente su quattro: vivere con onestà; essere colto, sapere molte cose; essere aggiornato su ciò che accade nella società e nella propria città; svolgere una professione di prestigio. Il primo posto in assoluto viene occupato dall'onestà della vita, un valore etico, di un'etica segnata da una adesione a contenuti valoriali laici piuttosto che religiosi, come mostra anche la rilevanza piuttosto modesta attribuita al testimoniare la propria fede religiosa; si tratta inoltre di un'etica individualista in quanto la partecipazione alla vita sociale ottiene una valutazione media.

Un'altra indagine conclude che "Gli anni '90 (...) potrebbero essere caratterizzati dal progressivo deterioramento dei contenuti dei valori, in nome di un criterio di uso strumentale dei significati, con processi quindi di mercificazione e di consumismo dei valori che li svuotano dei contenuti. In altri termini questa ipotesi ritiene che non vi sia più lo spazio per non condividere i valori generali, ma cresca invece la capacità di adattarli a sé: le conseguenze sono facilmente immaginabili, perché le vie degli egocentrismi si lastricano di buone intenzioni e di apparenti solidarismi" (Scanagatta, 1992, p. 8). In particolare lo stesso Autore fa notare che tra gli anni '80 e '90 il significato

del volontariato si è allargato ad attività di tipo edonistico e che nelle motivazioni dell'adesione sono venute in primo piano le ragioni egoisticamente soggettive rispetto a quelle più altruistiche.

Un'area problematica dei giovani è anche quella relativa al loro rapporto di fiducia/sfiducia con le istituzioni (Cavalli e De Lillo, 1993; Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). La famiglia si conferma come l'istituzione cardine per tutti i giovani che nella loro generalità nutrono per essa molta fiducia. In una posizione sostanzialmente di sufficienza (abbastanza) si situano tre strutture con le quali i giovani hanno un rapporto più diretto (scuola, Chiesa e associazioni giovanili) e quattro organizzazioni pubbliche che sembrano oggi più credibili (ONU, CEE, Forze dell'ordine e Forze Armate). Indubbiamente, il dato più preoccupante è la diffusa repulsione che i giovani manifestano per le organizzazioni politiche e sindacali, le istituzioni politiche (il governo centrale) e la sede del governo locale, quale il Comune, che dovrebbe essere l'istituzione più vicina al cittadino e al suo servizio.

I dati sul rapporto tra giovani e Chiesa confermano le ipotesi recenti sulla religione dello "scenario". "Sul palcoscenico della vita l'uomo contemporaneo recita un copione profano, scandisce la sua esistenza per lo più sulla base di valori e orientamenti contingenti. Ma nello stesso tempo egli avverte l'esigenza di avere alle spalle un riferimento religioso ultimo che trascenda l'esperienza e sia in grado di costituire un richiamo originario alla propria identità. (...) Si tratta però di un riferimento cos ultimo, cos originario, cos fondante, da risultare per molti aspetti scollegato rispetto alle ordinarie condizioni di vita, rispetto alle scelte e agli orientamenti che presiedono la vita quotidiana" (Garelli, 1991, p. 10). Da una parte, infatti, la stragrande maggioranza dei giovani dichiara di appartenere alla Chiesa Cattolica, i credenti raggiungono l'80%, i praticanti il 43.2%, un quarto va a messa tutte le domeniche, il 60% circa degli associati partecipa a gruppi religiosi e la frequenza degli oratori è media, anche se si abbassa con l'aumentare dell'età; dall'altra però l'intensità della trattazione degli argomenti religiosi nei gruppi informali tende al poco, il vivere la fede religiosa e il testimoniarla occupano un posto marginale rispettivamente tra i "valori-bisogno" e "realizzazione" e il problema religioso preoccupa solo una percentuale insignificante dei giovani (Rostan, 1993; Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994).

Pertanto, non mancano indizi che la scelta dell'impegno sociale e del volontariato effettuata dai giovani all'inizio degli anni '80 stia rischiando l'involutione verso un sociale che si restringe al rapporto interpersonale, verso un mondo di valori che si caratterizza per l'individualismo e l'orizzontalismo dei riferimenti, e verso il rifiuto delle istituzioni politiche anche a livello locale.

La tossicodipendenza è considerata l'epifenomeno più significativo del disagio giovanile. È anche acquisito che non è possibile affrontare questa problematica in termini di solo disadattamento individuale: per risalire alle radici di tale espressione di malessere occorre infatti adottare un'ottica che

consenta di leggerne la dimensione sociale. Tale chiave interpretativa permette di cogliere il fenomeno nella sua processualità e multidimensionalità. Inoltre si può oggi identificare l'area a rischio di marginalità e devianza nella componente giovanile che ha contiguità culturale e/o comportamentale con il fenomeno, quando non addirittura una certa frequentazione con soggetti marginali o devianti.

“Circa il movente principale della ricerca di uno stato alterato di coscienza (...) i segnali che provengono dal mondo giovanile fanno intravedere una zona meno chiara di motivazioni, un insieme di concause che vanno dalla piattezza della vita quotidiana, alla noia, alla mancanza di senso o alla necessità di ritrovare identità tramite riti di gruppo” (CENSIS, 1992, pp.283-284). Cos che “la ricerca di identità (o la fuga da essa) perseguita tramite l'alterazione della coscienza è ormai un fenomeno che interessa anche giovani benestanti, attestando l'esistenza di un rischio da benessere che può coinvolgere in fenomeni di devianza persone economicamente e culturalmente non svantaggiate”. La complessità del fenomeno è altresì marcata dalle svariate motivazioni che portano all'assunzione di sostanze psicotrope: dalle importanti spinte legate ai problemi della sfera esistenziale, sociale e, soprattutto, relazionale, ai fattori legati alla casualità, alla curiosità, o semplicemente all'effetto imitativo proprio delle relazioni amicali nel gruppo dei pari.

La probabilità di cadere nella spirale marginalità-disadattamento si può calcolare anche in base all'indicatore della maggiore-minore contiguità-esposizione-contaminazione con il fenomeno delle tossicodipendenze. Dall'indagine IARD 1992 si apprende che i dati oggettivi di esposizione alla droga — sia pure in riferimento a quella “leggera” — sono in aumento deciso (Cavalli e De Lillo, 1993). Più della metà degli intervistati conoscono giovani che ne fanno uso (erano solo un terzo nel 1987), il contatto fisico con una sostanza psicotropa è più che raddoppiato, come anche la confessione di provare il desiderio o la curiosità di provarla.

1.2.2. *Una visione orizzontale, pragmatica, a forte soggettività*

Cercando ora di tradurre i segnali finora raccolti in una prima ipotesi teorica, ritengo anzitutto di poter affermare che le indicazioni delle ricerche recenti non mettono in discussione sostanzialmente la concezione del mondo giovanile come risorsa e non solo come problema, anche se i dati richiamati comportano uno spostamento di accento (Malizia, Bajzek, Frisanco, Mion, Pieroni e Salatin, 1994). Nella società italiana sospesa, la condizione dei giovani continua ad offrire un panorama complesso e variegato di situazioni e di dinamiche che si presentano di volta in volta come ostacoli e come potenzialità positive; tuttavia, gli indizi emersi sembrano dare maggiore rilevanza agli aspetti negativi che a loro volta rinviano a interpretazioni sociologiche corrispondenti, sia tradizionali, sia nuove.

In questo senso può riprendere importanza la tesi della marginalità che, come si sa, viene espressa in termini di esclusione dal centro della società,

dipendenza, subordinazione, irrilevanza. Tale chiave di comprensione, benché non sembri in grado di spiegare in termini globali la realtà giovanile nella società attuale, tuttavia rimane ad indicare un pericolo che incombe in forme differenziate su tutti i giovani e una situazione reale per gruppi crescenti di essi. La causa della marginalità viene identificata di solito nel modello di crescita dei sistemi neo-capitalisti che, per ottenere la massimizzazione della produzione e dei profitti, tendono ad espellere dal cuore della realtà economica i soggetti più deboli della popolazione: giovani, donne, anziani.

Accenno alle manifestazioni possibili di tale situazione: il parcheggio nel sistema scolastico; la crescita della disoccupazione e inoccupazione giovanile; l'espansione della sottoccupazione nel senso che i giovani devono talora accettare condizioni difficili per potersi inserire nel mondo produttivo; il confinamento nel consumo coatto; l'esclusione o la limitazione delle possibilità di esercizio del potere; il senso di impotenza; l'accettazione passiva della marginalità come ragione dell'esistenza; l'autoemarginazione in culture separate.

Probabilmente rivela una più estesa capacità interpretativa l'ipotesi della frammentazione strutturale e culturale. Questa riflette la notevole complessità ed elevata differenziazione interna tipica delle società dinamiche e post-industriali. Ciò significa la progressiva scomparsa di un quadro omogeneo e generalmente condiviso di significati e valori in grado di rappresentare unitariamente il corpo sociale e quindi la tendenziale "soggettivizzazione individualistica" del comportamento (Sorcioni, 1992, pp. 8-10). Da qui la stessa crisi delle agenzie di formazione e socializzazione, incominciando dalla scuola, che trovano difficoltà crescenti a veicolare il consenso su valori comuni e a "generare nuovi processi di trasmissione valoriale partecipativi". Ne consegue lo scadimento della funzione educativa propria della generazione adulta ("permissiva") che ha perso autorevolezza e credibilità. Si ha così una "orizzontalizzazione dei riferimenti valoriali" e "l'assenza di una discriminante valoriale tra le generazioni all'interno delle quali emergono solo semplici accentuazioni comportamentali".

Entro la componente giovanile della società il frantumarsi del vissuto individuale provoca disorientamento nella costruzione della personalità, mentre l'assenza di progettualità e di contenuti tende ad essere surrogata dal consumismo e dall'"utilitarismo pragmatico" (Scanagatta, 1992, pp. 15-16). Nei soggetti più deboli il risultato può essere rappresentato da esiti patologici da non sottovalutare, come la devianza o la dissociazione mentale e comportamentale. In generale si parla di "generazione sospesa, figlia di un benessere evidente ma orfana di riferimenti forti" con tratti di insicurezza (anche nella gestione dei rapporti sessuali e nella organizzazione della coppia) e sintomi di insoddisfazione esistenziale (nella forma estrema la tossicodipendenza) (Ibidem).

Pure la "cultura combinatoria" (caratterizzata, appunto, dalla giustapposizione di bisogni, comportamenti e aspettative anche contraddittorie in uno

stesso individuo), che appare la manifestazione più vistosa del "nuovo" presente nelle giovani generazioni, sembra all'origine di quella instabilità e incertezza valoriale che genera situazioni di disagio e di perdita di identità (Sorcioni, 1992, pp. 8-10). Questo malessere alimenta sia fenomeni di partecipazione ritualistica e violenta (gli ultras dello stadio e i neonazisti xenofobi) sia il "bisogno profondo di nuove regole che svolgano uno dei ruoli garantito in passato dalle ideologie" (Scanagatta, 1992, p. 15).

Su un altro versante si rileva che il mondo giovanile non manca certamente di potenzialità positive che, se adeguatamente recepite e valorizzate, possono diventare risorse importanti in vista della costruzione di una società più articolata (o ad elevata "soggettività") ed al tempo stesso solidale. Anche nell'attuale sistema sociale in crisi le nuove generazioni continuano ad avere il vantaggio di disporre — sia pure in modi non ancora egualmente distribuiti — di notevoli opportunità in tutti i campi quanto a strumenti, offerte, strutture, strategie, e tali da permettere differenziati percorsi in funzione della realizzazione personale.

Inoltre, nel conflitto tra valori-bisogni di tipo acquisitivo-realizzativo (la competitività, il successo, il guadagno, la capacità di consumo, le possibilità di status e di potere) e quelli di tipo espressivo-post-materialistico (la spontaneità, la fraternità, l'autenticità dei rapporti interpersonali, la libertà personale, la qualità della vita), i giovani si manifestano, in una loro componente significativa (che però sembra in diminuzione), "portatori sani" dei secondi.

In conclusione pare che tra i giovani si stia facendo strada una concezione della vita orizzontale, pragmatica, utilitarista, a forte soggettività: infatti, si nota un'involuzione sul piano dei valori, il pericolo della trasgressività pare crescere e il rischio da benessere si diffonde tra giovani culturalmente ed economicamente non svantaggiati. Si tratta però di primi segnali, la situazione è sospesa e non c'è nulla di deterministico: in altre parole, non mancano le possibilità di capovolgere tali prospettive, operando sia sul piano strutturale sia soprattutto su quello educativo.

2. Le strategie

Anzitutto si tratta di assicurare il rispetto della complessità del sociale, frutto anche di personalizzazione e di individualizzazione dei processi, entro però un quadro unitario di riferimento che consenta ai giovani di superare la cultura del frammento per divenire protagonisti della propria maturazione: sosterrò pertanto come prima strategia l'attuazione del sistema formativo integrato basato sull'autonomia e sulla parità. Più volte è ritornato nell'analisi precedente il disagio della transizione scuola-lavoro: a mio parere, la risposta a questo problema, che è più vasto, come si vedrà, della questione occupazionale, va ricercata nella realizzazione di un vero sistema di formazione permanente a partire dall'obbligo. Per conciliare l'emergere dei

valori neo-borghesi e del populismo con l'eredità della solidarietà, ritengo che possa servire una pedagogia di progetto. In questo momento tra le istituzioni la più efficace appare la famiglia: sembra conveniente puntare su di essa per farne uno dei pilastri delle politiche educative.

2.1. Un sistema formativo integrato basato sull'autonomia e sulla parità

A seguito di una lenta evoluzione che, iniziata nei primi anni del '900, si era conclusa intorno alla metà del secolo, la scuola aveva raggiunto nel secondo dopoguerra una posizione di monopolio sulla formazione, mentre le altre istituzioni educative venivano ad occupare una condizione subalterna. Ma lo "scuolacentrismo" degli anni '50 e '60 è stato sostituito a partire dalla decade '70 dal "policentrismo". L'educazione di ogni uomo, di tutto l'uomo, per l'intero arco della vita — la finalità ultima dell'educazione permanente — è un compito talmente ampio che la società non lo può affidare ad una sola agenzia educativa — la scuola — o ad una sola istituzione — lo Stato.

Lo sviluppo integrale dell'uomo richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco della vita, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative (famiglia, mass media, imprese, associazioni, chiese...) in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi. Inoltre, accanto allo Stato, tutti i gruppi, le associazioni, i sindacati, le comunità locali e i corpi intermedi devono assumere e realizzare la responsabilità educativa che compete a ciascuno di loro.

Alle ragioni enunciate sopra va aggiunto che la società odierna si caratterizza per la complessità sempre più spinta di strutture, procedure, contenuti. Tale complessità comporta il venire meno di ogni pretesa monopolistica di qualsiasi istituzione. In altre parole, non è possibile soddisfare l'attuale molteplicità di bisogni con risposte uniformi o strutture unitarie, ma l'offerta va diversificata il più possibile attraverso un intervento a rete.

Società complessa e policentrismo formativo non significano però l'introduzione selvaggia del libero mercato in educazione. La proposta di un self-service educativo non pare praticabile a livello di scuola: come infatti gli alunni potranno orientarsi nel labirinto di scelte molteplici e successive che è richiesto dalla molteplicità dei bisogni? Oppure avverrà che solo i giovani che provengono da famiglie appartenenti a un certo ambiente culturale saranno capaci di avvalersi delle opportunità formative? La società complessa, come si è visto sopra, è una società a-centrica: in altre parole si qualifica per la mancanza di un unico centro e per la sua sostituzione con una pluralità di centri. Il fenomeno si riflette sul piano micro in quanto la persona stenta a trovare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente e ordinato nel quale situare la propria vita. Siccome il fornire tale quadro di riferimento è compito primario dell'educazione, bisognerà che il policentrismo formativo sia accompagnato dalla realizzazione di un sistema formativo integrato.

In altre parole, il sistema formativo italiano va ridisegnato in modo unitario, recependo la pluralità dei canali e delle agenzie formative esistenti, non come anomalie, ma come una "risorsa" (CONFAP, 1994; CISI, 1994). Ciò significa superare l'impostazione "scuolacentrica" e "statalocentrica", per imboccare la strada della differenziazione dei segmenti e dei processi formativi in funzione dell'utenza al di là delle logiche burocratico-istituzionali. Tre in particolare sono i sottosistemi che dovrebbero integrarsi in base alle condizioni specificate nel seguito: la scuola statale, la non statale e la Formazione Professionale regionale.

Ovviamente si dovrà però trattare di una corretta integrazione. Questa vuol dire anzitutto divisione chiara di ruoli senza alcuna invasione dell'ambito di competenza altrui. 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 alcuna agenzia formativa 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 cooperazione su un piede di parità. Altre regole fondamentali del sistema formativo integrato vanno ricercate nei principi che già il Rapporto Faure proponeva della differenziazione, della mobilità e della deformalizzazione. Anzitutto, si dovranno moltiplicare le istituzioni e i mezzi educativi, assicurare l'accesso più largo alle risorse formative e differenziare le offerte educative nel modo più esteso possibile. Inoltre, bisognerà facilitare il passaggio degli allievi, sia orizzontalmente sia verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto, da un istituto all'altro, da un tipo di educazione all'altro, o dalla vita attiva allo studio e viceversa. Infine, si dovrà riconoscere l'egualianza di tutti i percorsi formativi a parità di risultati.

Condizione essenziale verso questo sistema integrato sono da una parte un'effettiva autonomia dei singoli istituti, così come è stata ipotizzata dalla legge finanziaria 1994, dall'altra una radicale revisione delle funzioni centrali dei Ministeri. Come si sa, a sostegno dell'autonomia militano ragioni pedagogiche molto fondate. Anzitutto, essa permette alla comunità educativa di costruirsi sulle esigenze formative dei suoi membri: in sostanza è possibile predisporre una programmazione educativa corrispondente alle varie situazioni, e la responsabilità individuale e collettiva viene riconosciuta in tutta la sua potenzialità attraverso l'attribuzione di ambiti rilevanti di azione. In secondo luogo, l'autonomia favorisce la realizzazione della domanda educativa espressa dal sistema sociale nel suo complesso e nelle sue componenti, trasferendo il momento decisionale vicino al livello esecutivo, consentendo il coinvolgimento di tutte le componenti interessate e conferendo maggiore elasticità all'organizzazione interna. Essa costituisce anche un contributo notevole al rafforzamento della qualità e dell'efficienza delle strutture formative in quanto facilita l'emergere di tutte le potenzialità valide presenti in ciascuna unità scolastica. Non va dimenticata neppure la necessità di

conformarsi alle scelte della Costituzione che ha sancito per il governo delle istituzioni pubbliche i principi dell'autonomia e del decentramento.

L'autonomia dovrebbe assicurare l'esercizio della responsabilità educativa da parte del singolo istituto in un quadro unitario garantito dal centro. A questo spetterebbe la propulsione politica, in particolare la tutela dell'egualianza delle opportunità, della libertà e della qualità su tutto il territorio nazionale; a sua volta l'unità scolastica dovrà diventare il centro di attribuzione di tutti i poteri che gli garantiscano il controllo sul complesso delle condizioni del suo funzionamento, in modo da poter fornire risposte efficaci alle domande di formazione e di lavoro che provengono dalla società. In altre parole il sistema educativo non può essere tutto centro, perché si trasformerebbe nell'attuale colossale mostro burocratico, né tutto società, in quanto si avrebbe una scuola appiattita sul mercato, né tutto organizzazione, perché si cambierebbe in una struttura totalmente tecnocratica. Bisogna al contrario redistribuire le funzioni tra il centro e la periferia secondo i principi della distinzione e della complementarità al fine di decentrare le decisioni e di accentrare i controlli.

Evidentemente non si vuole la "disintegrazione" del sistema, ma arrivare ad un "servizio più efficiente alla persona", cioè come responsabilità attiva verso i bisogni formativi, come capacità di personalizzazione delle risposte formative. Alla libertà di iniziativa e di organizzazione didattica e finanziaria va accompagnato sempre un quadro di regole e verifiche pubbliche che consenta la valutazione e certificazione delle strutture, dei processi e dei risultati formativi. In questa revisione le Regioni sono chiamate a svolgere un ruolo essenziale in sinergia (non in contrapposizione o esclusiva) rispetto all'ordinamento dello Stato centrale. Una collaborazione più ampia con le Regioni può rappresentare il perno di un governo flessibile del sistema formativo, capace di far interagire formazione iniziale (scuola, Formazione Professionale, Università) e formazione continua (verso l'azienda, gli adulti, le fasce deboli), il mondo dell'istruzione e la realtà del mercato del lavoro, la domanda socio-economica e la programmazione territoriale dell'offerta.

Il quadro dei principi richiamati sopra ci consente una prima valutazione del documento presentato dal Ministro della PI il 30 settembre come suo contributo alla definizione dello schema del decreto legislativo sull'autonomia scolastica (ANP, 1994; CISI, 1994; Editrice La Scuola, 1994). Anzitutto, sono certamente corretti i criteri ispiratori: la centralità dello studente nel sistema scolastico, la centralità della scuola nella società italiana, il nuovo rapporto tra interesse educativo nazionale ed autonomia della scuola. Anche la definizione dello statuto dello studente sembra equilibrata e completa: manca tuttavia nell'elencazione dei diritti quello di scelta della scuola da frequentare. Sostanzialmente valida può essere considerata anche la sezione relativa alla singola scuola: viene affermata la centralità del Progetto educativo di istituto che enuncia organicamente le scelte fondamentali in ordine all'autonomia e indica finalità, obiettivi, modi, tempi, strumenti e risorse dell'attività stessa; a ogni scuola è riconosciuta la personalità giuridica e tutte

sono dotate di autonomia didattica, organizzativa, finanziaria, di ricerca e di sviluppo in coerenza con gli obiettivi e gli standard formativi nazionali; il governo dell'autonomia è fondato sull'attribuzione chiara del ruolo e della responsabilità per i risultati al capo di istituto, che presiede il Consiglio di Istituto, sul conferimento a quest'ultimo organismo di poteri di indirizzo e di gestione, sul riconoscimento al collegio dei docenti della competenza sulla valutazione interna dell'azione educativa e di quella esclusiva sulla programmazione scolastica, sulla conferma dei Consigli di classe come sedi di partecipazione, di programmazione didattica e di valutazione, sulla introduzione dei Comitati dei genitori e degli studenti e sulla previsione della flessibilità di tutti gli strumenti gestionali, comprese le elezioni di secondo grado per gli organi collegiali, mentre vengono aboliti il distretto e il Consiglio Provinciale che finora non hanno dato buona prova di efficienza.

È invece discutibile che al personale della scuola sia affidata una specie di centralità gestionale e politica dato che nel Consiglio di Istituto viene riservata alla componente docente la metà dei posti disponibili a cui si aggiungono il rappresentante del personale ATA e i membri di diritto, cioè il preside e il coordinatore amministrativo, per cui i rappresentanti del personale ottengono almeno il 60% dei posti. Altro punto che non convince riguarda l'esclusione dei genitori e degli studenti dalla partecipazione alla programmazione didattica nei Consigli di classe. Da questo punto di vista, va evitata a livello di singola scuola ogni contrapposizione tra partecipazione e gestione: al contrario, dovranno essere contemplate sia forme di coinvolgimento delle varie componenti in relazione alle scelte educative di fondo, sia strutture flessibili di gestione come comitati, commissioni e conferenze.

Tuttavia, la sezione del documento che contrasta con gli obiettivi dell'autonomia è quella relativa all'organizzazione del Ministero. Qui infatti prevale un'impostazione neocentralista, anche se apparentemente spostata a livello regionale, e tutta la riforma sembra ridursi a pura operazione di decentramento amministrativo e finanziario. Più specificamente, il vecchio si sostituisce al nuovo, vengono raddoppiati gli organismi e gli apparati invece di eliminare le duplicazioni e di ridimensionare gli organici, con l'effetto prevedibile di produrre conflitti di competenze, lentezze burocratiche e mortificazione dei poteri attribuiti alle singole scuole.

Infatti, il documento del Ministro istituisce 20 dipartimenti regionali diretti da dirigenti generali, cioè altrettanti ministeri regionali. Questi svolgono funzioni delegate dall'amministrazione centrale che, però, le mantiene inalterate in quanto sono previste 10 direzioni centrali. I dipartimenti non prendono il posto dei provveditorati, ma si sovrappongono a questi ultimi, accrescendo la separazione gerarchica tra centro e scuole, la pressione burocratica su quest'ultime e conseguentemente l'inefficienza amministrativa. Tale orientamento della riforma è destinato a provocare un ingigantimento dell'apparato periferico senza alcuna riduzione di quello centrale e la sua burocratizzazione al posto della sua trasformazione in una struttura di servizio di tipo tecnico; in aggiunta, nega il principio del riconoscimento di

un'ampia autonomia gestionale alle singole scuole. L'altro segnale di un'autonomia solo di facciata può essere visto nel Servizio nazionale di valutazione che è concepito come un organismo del ministero e non come una istituzione esterna indipendente da Viale Trastevere.

In conclusione, non è possibile vera autonomia, anche se viene riconosciuta in tutte le sue articolazioni a livello di singola scuola come nel documento del ministro, se l'amministrazione cerca di conservare il suo ruolo gestionale limitandosi ad accogliere una logica di puro decentramento o lo trasferisce all'Ente Locale ricostruendo ivi un nuovo centralismo. Con questo non si intende escludere l'ipotesi di un forte decentramento dell'amministrazione centrale a livello regionale o anche di uno stato federale come in Germania, purché le due impostazioni non si traducano in una scarsa valorizzazione degli istituti scolastici. Ci potrà essere vera autonomia solo se alla singola scuola vengono assicurati tutti gli strumenti per divenire un soggetto culturale e sociale capace di interagire con il territorio, un vero e proprio luogo di elaborazione culturale e di iniziativa formativa.

Nel quadro del sistema integrato e dell'autonomia lo Stato, pur mantenendo le proprie scuole, dovrebbe associare alcune categorie di istituti liberi qualificati a cui riconoscere parità, autonomia e sovvenzioni, allo scopo di assicurare la diffusione sempre più estesa dell'istruzione e della cultura. A questo punto non trovo modo più convincente per sostenere la mia ipotesi che citare due lunghi passi di un recente documento di natura interideologica *"Una nuova idea per la scuola"*. *"Si deve pensare a un sistema formativo pubblico, nazionale ed unitario, del quale partecipano scuole statali e non statali che accettino e pratichino l'impegno di formare i giovani secondo i valori costituzionali, secondo gli obiettivi generali stabiliti dallo Stato e con un preciso sistema di valutazione. Questa scelta non implica in nessun modo la rinuncia dello Stato a svolgere il proprio ruolo nel campo della formazione, ma anzi ne rilancia la funzione, sia pure distinta dalla gestione delle scuole medesime, di indirizzo, programmazione, sviluppo equilibrato, perequazione, valutazione dell'intero sistema dell'istruzione, nell'obiettivo della valorizzazione di tutti i soggetti ed istituti scolastici. (...) Una delle conseguenze positive di un sistema delle autonomie sta nella possibilità di superare per questa via la vecchia querelle tra scuola statale e scuola non statale. In questo ambito infatti è possibile riconoscere alle diverse opzioni ideali, sia di ispirazione religiosa che laica (come del resto alle forze sociali e agli Enti Locali), la opportunità di costituire scuole coerenti con i propri principi, che contribuiscano a formare cittadini consapevoli e rispettosi dei valori della Costituzione. L'orientamento di tali scuole non può e non deve considerarsi alternativo al sistema pubblico di istruzione ed ai suoi valori, ma piuttosto come una sottolineatura e una specificazione di quei valori che sono stati definiti dall'Assemblea Costituente sulla base del confronto con le diverse culture presenti nella società italiana e a partire da quel principio di pluralismo che costituisce il tessuto connettivo del sistema democratico."*

Aggiungo che il riconoscimento reale e pieno della libertà di insegna-

mento può contare almeno su tre giustificazioni molto significative: il diritto di ogni persona ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni e il correlativo diritto dei genitori di decidere dell'educazione e del genere d'istruzione da dare ai loro figli minori; il modello dell'educazione permanente la cui attuazione è assicurata non solo dalle istituzioni formative statali, ma anche da una pluralità di strutture educative pubbliche o private che, in quanto operano senza scopo di lucro, hanno diritto di ricevere adeguate sovvenzioni statali; l'emergere nelle dinamiche sociali fra stato e mercato di un "terzo settore" o del "privato sociale" che, creato dall'iniziativa dei privati e orientato a perseguire finalità di interesse generale, sta ottenendo un sostegno sempre più consistente dallo stato a motivo delle sue valenze solidaristiche.

A mio parere l'autonomia consente di realizzare un sistema caratterizzato dall'integrazione e dal coordinamento nell'unico servizio pubblico delle scuole predisposte dai pubblici poteri e di quelle istituite e/o gestite da soggetti diversi purché rivolte al fine di educazione. Il riconoscimento della libertà di scelta educativa e di insegnamento garantisce alle non statali un adeguato spazio di autonomia, mentre dall'iscrizione diretto nel sistema pubblico discende la loro parità finanziaria. Lo Stato, mentre procede al finanziamento delle proprie scuole nel quadro dell'autonomia sulla base della domanda sociale, provvede nello stesso quadro e sempre sulla base della domanda sociale al finanziamento della scuola non statale paritaria in ragione di un costo unitario per alunno determinato statisticamente, che dovrà anche tenere conto della natura di privato sociale delle scuole paritarie².

Naturalmente rimangono pienamente legittime anche le altre due formule della parità, le convenzioni e il buono scuola, che andranno giocate sul piano politico insieme a quella del sistema integrato dell'autonomia secondo opportunità. Richiamo qui il modello delle convenzioni, mentre lascio alla fine quello del buono scuola. Nel caso del regime dei contratti e delle convenzioni, il referente principale è dato dall'esperienza francese di un'associazione dell'iniziativa privata al servizio pubblico, a metà strada fra l'indipendenza e l'integrazione. In altre parole sono previste diverse forme di contratto che contemplano sussidi e vincoli in rapporto diretto — maggiori sussidi, vincoli più stretti e minore spazio di libertà. Naturalmente, la conclusione dei contratti deve essere ancorata a parametri oggettivi in modo da evitare ogni discrezionalità: è questo problema insieme con quello delle difficoltà di negoziare continuamente con l'autorità pubblica le sovvenzioni che costituiscono i limiti di tale formula.

Di tale sistema formativo integrato la Formazione Professionale Regionale (=FP) è parte legittima e non sussidiaria (CONFAP, 1994). Infatti, il caratte-

² La formula finanziaria utilizzata comunemente nei paesi dell'Unione Europea per realizzare un sistema formativo integrato tra scuola statale e non statale consiste nell'assunzione da parte dello stato degli stipendi del corpo docente e delle spese di funzionamento e in suo contributo, parziale o totale, per la costruzione e la manutenzione degli edifici (Reguzzoni, 1994).

re strategico della FP va potenziato sempre più nel concreto in quanto essa costituisce 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: più specificamente, si tratta di dare piena attuazione alla legge quadro 845/78, opportunamente rivista e integrata.

Questo significa anzitutto il riconoscimento della FP nell'elevazione dell'obbligo come canale percorribile di pari dignità. Ricordo almeno tre ragioni che giustificano questa posizione: 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; 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; le finalità e le problematiche dell'elevamento dell'obbligo vanno tenute distinte da quelle della riforma della secondaria superiore, anche se esistono delle aree di sovrapposizione. Più in particolare, la stabilità dei tassi di dispersione dopo il 1° anno della secondaria superiore dovrebbe convincere della convenienza del riconoscimento della FP nell'obbligo a tempo pieno, almeno dopo il 1° anno del biennio, senza dover aspettare la conclusione di quest'ultimo o il compimento dei 16 anni. Tale possibilità non va vista come compromesso, ma come un ampliamento reale del diritto alla formazione.

Particolare importanza dovrà essere assicurata alla FP di base di 1° livello, assolto o meno l'obbligo di istruzione. Tale tipologia è ben lontana dall'aver esaurito il suo ruolo, sia per andare incontro alla domanda formativa di tanti giovani, che non trovano nella scuola la risposta alle loro esigenze ed attese, sia come base indispensabile ad un appropriato inserimento nel mondo del lavoro, sia come fondamento del sistema formativo stesso. Inoltre, la FP di 2° livello ha ormai raggiunto un grado di sviluppo quantitativo e qualitativo tale da farne un percorso ordinario del sistema integrato. Spazio adeguato in collaborazione con altre strutture dovrà essere attribuito alla FP nelle aree dell'apprendistato, dei contratti di formazione/lavoro, del post-secondario e della formazione professionale continua degli adulti.

2.2. *Un sistema di formazione permanente*

Circa la transizione formazione/lavoro e più in generale quanto al problema dell'occupazione, le prospettive, soprattutto nel lungo termine, dipen-

dono dalla direzione che la nostra società prenderà nel futuro. Sulla base degli studi più recenti in materia si possono prevedere quattro scenari (Raivola, 1994; Bengtsson, 1993). Il primo è quello dello sviluppo senza occupazione: il sistema produttivo si espande, ma non è capace di assicurare il pieno impiego. Tale previsione si fonda sull'apparente paradosso sperimentato negli ultimi anni in molti paesi occidentali che hanno attraversato una fase anche lunga di sviluppo economico accompagnata da alti tassi di disoccupazione. In questo caso la società risulta polarizzata in due categorie di cittadini: quelli di serie A che lavorano e gli altri della B che non hanno occupazione. Anche la formazione sarà articolata in due canali, uno che prepara per la prima condizione e l'altro per la seconda.

Un altro scenario viene identificato con la società del tempo libero. In questo caso tutti hanno un'occupazione che, però, assorbe una parte minoritaria del proprio tempo in quanto i lavori relativamente poco numerosi vengono equamente distribuiti fra tutti gli interessati, riducendo di molto le ore di lavoro. Circa la formazione si ipotizza un sistema con due punti di riferimento: le autorità pubbliche dovrebbero assicurare l'educazione civica e del tempo libero, mentre agli imprenditori verrebbe affidata la preparazione professionale.

Un terzo scenario può essere definito come la società del volontariato. Il concetto di lavoro non va ristretto agli impieghi pagati, ma si estende a tutte le attività sociali, economiche o mentali che producono valore aggiunto. Nel mondo le cose da fare non mancano, molto al di là delle occupazioni retribuite.

Un ultimo scenario ipotizza il ritorno al pieno impiego come effetto del recupero di vitalità del mercato. L'avvento del terzo millennio sarà contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi: ricerca, sapere e formazione non saranno più soltanto fattori di sviluppo, ma diventeranno il fondamento stesso del sistema sociale e di quello economico che pertanto verrà ad assumere un nuovo modello di crescita. La caratteristica principale di questo nuovo paradigma consiste nella introduzione e nella diffusione di nuove tecnologie. Queste in un primo momento possono mettere in crisi l'occupazione, particolarmente la meno qualificata, ma nel lungo periodo dovrebbero cambiare il modo con cui operano le nostre economie e, possedendo un potenziale considerevole per l'aumento della produttività, accrescere lo sviluppo e l'occupazione. L'incidenza relativamente modesta che finora esse hanno esercitato si spiegherebbe con l'incapacità dei nostri sistemi produttivi sia di far seguire alla loro introduzione le necessarie innovazioni nei luoghi di lavoro, sia di potenziare gli investimenti nello sviluppo delle risorse umane. Secondo questa scuola di pensiero il vero ostacolo, alla crescita anche dell'occupazione, andrebbe ricercato nello sviluppo insufficiente del capitale umano a livello micro e macro (Bengtsson, 1993).

Il quarto scenario mi sembra non solo il più plausibile, ma anche il più umano; esso, tra l'altro, ha ricevuto il sostegno dell'OCSE, l'Organizzazione internazionale per la cooperazione e lo sviluppo economico che raggruppa i

24 paesi più industrializzati dell'Occidente (Bengtsson, 1993). In ogni caso, nessuno dei modelli descritti è sospinto da forze deterministiche: in altre parole, non mancano le possibilità di capovolgere le varie prospettive, operando sul piano strutturale e su quello educativo.

A mio parere, la concretizzazione in Italia del quarto scenario comporta la realizzazione di un sistema di formazione permanente che dovrebbe prevedere le seguenti misure (CONFAP, 1994; CISI, 1994):

1) attuare un vero sistema formativo integrato di cui, come si è detto sopra, la FP sia parte legittima, non sussidiaria;

2) sull'esempio di altri paesi della Comunità Europea, elevare la durata dell'istruzione obbligatoria a complessivi dodici anni di cui dieci a tempo pieno e due anche a tempo parziale in alternanza formazione-lavoro, se si vuole veramente assicurare ai giovani quell'ampia formazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica. L'introduzione dell'obbligo a tempo parziale dovrebbe sia essere focalizzato sulla FP sia costituire la premessa alla statuizione del diritto-dovere per tutti della qualifica per poter lavorare;

3) varare la riforma della secondaria superiore che assicuri l'ampliamento e il rafforzamento della formazione culturale entro ambiti di studio orientati verso un ampio ventaglio di sbocchi professionali (Serpico Persico, 1994). Più in particolare, si tratta di eliminare la marcata gerarchizzazione fra i vari tipi di SSS, di razionalizzare il numero degli indirizzi oggi esistenti, di portare la durata a 4 anni in linea con la media dell'Unione Europea quanto all'età di completamento della SSS, di dare adeguato spessore alla componente culturale generale e alla professionalità di base, di introdurre nei piani di studio un'area comune e una pluralità di indirizzi, di inserire nei piani di studio discipline richieste dallo sviluppo culturale e sociale, di prevedere metodologie rispettose della centralità degli alunni e della dignità degli studi, di porre alla base di tutto la logica dell'autonomia e del progetto;

4) introdurre i corsi post-secondari per fornire la formazione professionale a livello di specializzazione spinta. Pertanto, le caratteristiche di un sistema post-secondario potrebbero essere le seguenti: formazione di tecnici specialistici di livello medio-alto; gestione da parte di una rete di soggetti istituzionali interessati (le Regioni, gli Enti di formazione e il Ministero del Lavoro; il Ministero della PI e le istituzioni scolastiche; il MURST; le imprese e i sindacati) con il coordinamento assicurato dalle Regioni nel quadro di accordi di programma; stretto rapporto con l'evoluzione della domanda; definizione di una cornice consistente in una legge-quadro nazionale e in una programmazione nazionale per la formazione continua; predisposizione di una struttura e di un'organizzazione flessibili; promozione dell'integrazione delle risorse sia finanziarie, sia di docenti; istituzione di un organismo, dotato di competenze tecniche e di autorità scientifica, per l'assistenza tecnica, la validazione e il controllo dei corsi (Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni, 1992);

5) riconoscere il diritto di tutti alla formazione continua, che preveda per i lavoratori percorsi di riqualificazione, riconversione e mobilità, e più in generale all'educazione permanente che offra per l'intero arco della vita opportunità di maturazione globale della persona anche al di fuori della professionalità.

Sulla base dei principi elencati precedentemente è possibile redigere un bilancio sintetico dello schema di disegno di legge concernente l'elevazione dell'obbligo scolastico e il riordino degli ordinamenti scolastici presentato dal Ministro il 28 ottobre scorso. Esso prolunga a 10 anni la durata dell'istruzione obbligatoria e molto correttamente riconosce come canali per l'assolvimento non solo la SSS, ma anche la FP e i progetti mirati.

Il testo attribuisce all'istruzione secondaria superiore il fine di promuovere lo sviluppo della personalità degli studenti attraverso un orientamento e una formazione culturale che consentano l'acquisizione di capacità autonome di apprendimento e di giudizio critico. Esso però sembra ignorare ogni aspetto di tipo valoriale e soprattutto non distingue tra le finalità dell'elevazione dell'obbligo e quelle della riforma della secondaria superiore. I percorsi della SSS rimangono quinquennali per cui manca l'allineamento alla media della Unione Europea quanto all'età del completamento dell'istruzione secondaria superiore. Giustamente vengono previste articolazioni verticali in cicli, benché la scelta quinquennale non permette di muoversi secondo l'impostazione di 2 anni + 2 anni, più adeguata anche in riferimento all'eventuale introduzione dell'obbligo di 12 anni.

Viene delegificata l'istituzione dei settori, indirizzi e corsi della SSS. Tale ipotesi è legittima se è intesa come processo mirato a liberare il sistema scolastico dall'attuale rigidità normativa che in troppi casi è superabile solo mediante l'intervento legislativo del Parlamento. Non appare invece condivisibile la norma successiva che rinvia a un semplice regolamento ministeriale l'adeguamento degli ordinamenti della scuola materna, elementare e media, in coerenza con gli obiettivi complessivi della formazione generale di base. Sul piano sostanziale va aggiunto che manca nel testo del Ministro una chiara indicazione della fisionomia globale della secondaria superiore e del suo assetto culturale.

Il disegno contempla correttamente i passaggi degli alunni da un ordinamento all'altro, i rientri nel sistema scolastico e l'attribuzione di crediti formativi, ai fini dei predetti rientri, alle qualifiche professionali rilasciate dalle Regioni.

Piuttosto generica appare la normativa che attribuisce ad appositi accordi di programma tra Stato, Regioni, Ministero del Lavoro e Università la disciplina dei criteri per l'istituzione dei corsi post-secondari: tra l'altro manca un riferimento esplicito agli Enti di FP. Per la loro realizzazione vengono stipulate specifiche convenzioni o accordi. I piani di studio devono prevedere anche esperienze pratiche da realizzare presso aziende e possono essere articolati per moduli e avvalersi di tecniche di formazione a distanza e di strumenti multimediali.

2.3. *Efficienza, solidarietà e progetto educativo*

All'inizio ho accennato alla posizione del CENSIS che ipotizza l'emergere sulla scena sociale di una componente borghese di italiani efficienti e progressisti. La soluzione neo-liberista punta a rivitalizzare il mercato, a ridurre drasticamente l'azione dello stato, ad allargare gli ambiti della libertà individuale. Essa fa forza sui risultati brillanti che la nostra economia ha ottenuto negli anni '80, basandosi proprio sul vitalismo sprigionatosi dal basso, dai singoli attori sociali, e sostenuto dall'azione di soggetti semplici come la famiglia o l'impresa.

La gente sarebbe ormai stanca di una decade dominata dallo statalismo e dai soggetti complessi che ha portato assistenzialismo, burocratizzazione, inflazione, inefficienza. Si vuole ragionare con il proprio cervello e si domanda più spazio d'azione individuale e meno protezione da parte delle istituzioni. Si diffondono i valori cosiddetti neo-borghesi come la competitività, la personalizzazione e la privatizzazione dei bisogni sociali, il rifiuto della mediocrità, la rivalutazione della professionalità, l'aumento della responsabilità e la voglia di imprenditorialità. Ai miti collettivi delle decadi passate si sostituirebbe il mito del soggetto individuale e della sua affermazione.

Certamente l'utilità può essere un terreno importante di incontro nel sociale; inoltre, è chiaro che nessuno accetta più una solidarietà che sia burocratica e inefficiente. Non sembra, però, che la soggettività degli interessi possa da sola soddisfare le esigenze di un'etica sociale matura. D'altra parte, la vitalità della società civile, tanto magnificata in anni recenti, non può essere identificata riduttivamente con il mercato e con i fattori economici, commerciali e finanziari. Non va neppure dimenticato che la soggettività degli interessi conduce anche ad esiti pericolosi quali un individualismo esasperato, una competitività rampante, una prassi egoistica e corporativa. Ma, soprattutto, come potranno essere affrontate con successo le problematiche sociali, se verranno abbandonate ai soli meccanismi concorrenziali di mercato? e che garanzie può dare il solo mercato, visto che la sua finalità non è la protezione dei diritti, ma la ricerca del profitto?

Nel decennio passato si è fatta strada dal basso un'esigenza di solidarietà come domanda sociale caratterizzata da contenuti positivi. La vitalità che si riscontra nella società non si esprime solo nella soggettività degli interessi, ma anche in processi solidaristici come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari; la società civile non è solo un laboratorio di attività affaristiche, ma anche di valori e di comportamenti positivi. Indubbiamente, la vitalità dal basso manca non infrequentemente di orientamenti o si confronta con delle guide — le istituzioni — che spesso si rivelano insicure o prive di autorità.

Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale, al superamento delle diseguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare sod-

disfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. Essa significa assicurare a ciascuno la possibilità di attuare le proprie opportunità in collaborazione con gli altri. È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo. A sua volta la corresponsabilizzazione deve essere rivolta alla promozione della persona nella sua totalità e più particolarmente a conciliare le prospettive di giustizia sociale con le differenze individuali. Indubbiamente, il populismo non va confuso con la solidarietà di cui è invece una degenerazione in senso nazionalistico e corporativo.

A mio parere la pedagogia del progetto educativo può costituire uno strumento privilegiato per realizzare un'integrazione feconda tra efficienza e solidarietà nella scuola. Attraverso questa strategia, la comunità educativa, dopo aver identificato e analizzato la domanda dei giovani, definisce nell'ambito dei programmi nazionali e di una base condivisa di mete ideali e pratiche un quadro di obiettivi, contenuti e itinerari educativi capaci di soddisfare i bisogni degli studenti, un quadro che poi essa realizza, con le opportune correzioni in itinere, in relazione al "feedback" continuo di una verifica sistematica. È chiaro che questa pedagogia presuppone a monte l'autonomia degli istituti e si sviluppa sulla sua base.

Dal punto di vista della solidarietà, il progetto permette la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi. Inoltre, è condizione indispensabile perché l'unità scolastica possa costruirsi sulla libertà e l'accordo dei soggetti educativi: studenti, docenti e genitori.

Sul piano dell'efficienza, va anzitutto ricordato che la tecnologia moderna è caratterizzata dalla prevalenza del momento progettuale su quello esperienziale (Pellerey, 1990). Al contrario nell'organizzazione tradizionale del lavoro ci si basava principalmente su abilità di natura pratica, risultato dell'esperienza, che però mancavano di una fondazione teorica; l'apprendimento di tali capacità veniva assicurato dall'affiancamento a una persona competente nell'abilità in questione. La tecnologia moderna, oltre a presentare un maggiore spessore scientifico, pone al centro dell'attenzione la elaborazione di un progetto che abbraccia non solo l'output, ma anche i processi di produzione e le modalità di controllo e di valutazione.

Scendendo al piano organizzativo, i fattori dell'affermarsi dell'approccio progettuale vanno ricercati in due direzioni: la rapidità del cambio tecnologico e la domanda più esigente del mercato che richiedono la fabbricazione di prodotti o l'erogazione di servizi con un ciclo di vita più breve che nel passato e al tempo stesso dotati di una qualità superiore (Nicoli, 1991). Di conseguenza le strutture fondate su un'impostazione a tempi lunghi vengono sostituite da un disegno organizzativo flessibile focalizzato su progetti determinati nel piano temporale e l'attività progettuale basata su équipes assume una rilevanza prioritaria rispetto all'esecuzione di compiti prestabiliti. I

gruppi di lavoro che ne nascono, coinvolgendo personale proveniente da diverse unità funzionali, danno vita a una nuova struttura che si affianca a quella istituzionale che regola l'ambito ordinario dell'attività dell'organizzazione.

La pedagogia di progetto consente la crescita e la diffusione di un'adeguata cultura organizzativa che significa fundamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema (Romei, 1986). In altre parole, anzitutto essa favorisce il passaggio dall'attuale approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traduca in proposte unitarie qualificanti di istituto e di classe. In secondo luogo la dimensione progettuale non può essere solo una caratteristica dell'azione del singolo docente, ma deve connotare l'attività di tutto il sistema: essa trova il luogo più appropriato di realizzazione negli organi collegiali e la guida più qualificata nel dirigente scolastico e nello staff di direzione. Inoltre, la programmazione dovrà includere come componente imprescindibile la verifica; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa continueranno a presentarsi come casuali. Soprattutto, l'approccio progettuale permette di adeguare in termini reali l'offerta formativa alla domanda sociale in continuo cambiamento: è questo l'aspetto su cui il sistema formativo è ancora molto lontano dalle mete raggiunte negli altri tipi di organizzazione.

2.4. La famiglia perno delle politiche educative

La famiglia, come si è visto, gioca ancora un ruolo centrale nella socializzazione dei giovani al sistema di valori circolanti nella società. In particolare, rappresenta l'istituzione che gode il massimo di fiducia da parte dei giovani e sembra sopravanzare le altre agenzie tradizionali dal punto di vista della capacità formativa, nonostante i suoi evidenti limiti. Pertanto, essa merita di assurgere a uno dei pilastri fondamentali delle politiche educative pubbliche. Naturalmente, al di là delle ragioni contingenti il fondamento ultimo di questa proposta consiste nel dovere/diritto dei genitori di mantenere, istruire ed educare i figli, che è tra l'altro sancito dalla Costituzione.

E tuttavia la tenuta di tale struttura non è esente da aspetti problematici. La ricerca in materia evidenzia il bisogno dei genitori di ulteriore "crescita culturale", se si vuole che a loro volta essi riconoscano l'importanza della cultura per i propri figli. A tale carenza si aggiunge in certi casi lo smarrimento di fronte ai cambi generazionali, l'incertezza nello svolgimento del ruolo parentale, l'incapacità progettuale, la sostanziale rinuncia a compiti e funzioni i cui contenuti appaiono nuovi e dai contorni imprecisi.

Bisogna quindi evitare che tutto questo si traduca in reali condizioni di svantaggio per i figli; al tempo stesso, si devono sviluppare in pienezza tutte le potenzialità positive presenti nella famiglia. Occorre pertanto elaborare e realizzare una coraggiosa politica a suo favore, dove risultino protagonisti non soltanto i gestori del pubblico potere, ma anche i membri stessi della diade parentale attraverso forme mature di partecipazione.

Un'azione efficace di sostegno alla famiglia passa fra l'altro attraverso la predisposizione di misure sociali e finanziarie apposite allo scopo di sollevare i genitori dal peso non indifferente delle preoccupazioni economiche che sottraggono tempo e disposizione mentale agli altri ruoli e funzioni parentali-genitoriali. Ciò è tanto più vero in un'epoca di crisi di un sistema ove le contraddizioni della vita "pubblica" (sociale, politica ed economica) tendono a riflettersi in tutta la loro portata nel "privato", cui viene richiesto peraltro di risolvere tali nodi conflittuali, di sopperire alle carenze istituzionali, di colmare il vuoto di valori e di proposte che si è creato nel sociale. Appoggiare la famiglia nella sua concreta e quotidiana battaglia di sopravvivenza e di ricerca di nuovi equilibri in questa fase di transizione culturale, combinata con la "recessione" valoriale, significa quindi contribuire — attraverso interventi mirati — a sgravarla dal sovraccarico di compiti di supplenza e a darle opportunità di intervento originale e determinante nel processo formativo delle generazioni attuali e a venire.

Si tratta, inoltre, di ritagliare veri e propri spazi all'interno del contesto scolastico o di strutture come le associazioni e la Chiesa, ove il ruolo parentale abbia effettive possibilità di esprimersi in base ai propri bisogni formativi. Si parla cioè di vere e proprie "scuole per genitori" ove vengono date linee orientative su base pedagogico-didattica, al fine di restituire ai genitori la consapevolezza delle proprie funzioni e dei propri ruoli formativi. Tutto ciò comporta la diffusione di nuovi modelli culturali che abituino all'idea che si possa imparare ad educare i propri figli seguendone da vicino la carriera scolastica.

Affinché la famiglia possa divenire un perno delle politiche formative, non basta che i genitori siano liberati da problematiche socio-economiche onerose e vengano preparati al loro ruolo. E' anche necessaria la diretta partecipazione, non sporadica e non subalterna, alle attività educative mediante l'inserzione attiva nelle istanze gestionali degli istituti, un orientamento che rinvia a monte alla riforma degli organi collegiali e all'introduzione dell'autonomia.

In tale contesto si pone la questione del buono scuola che recentemente è stata di nuovo sollevata nel dibattito sulle politiche dell'istruzione in Italia (Everhard, 1982; Ricossa et alii, 1982; Malizia, 1988; Garancini, 1994; Infantino, 1994). Cercando di darne una valutazione sintetica, mi sembra che il giudizio debba essere negativo nel caso che il buono sia "unregulated", cioè nel caso del buono scuola selvaggio, non sottoposto a regole che consisterebbe nell'aprire a favore dei genitori crediti per la formazione dei figli che possono essere utilizzati in qualsiasi istituzione educativa. In questo caso hanno ragione quanti in Italia si sono opposti alla sua introduzione in nome soprattutto della giustizia sociale contro ogni forma di privatizzazione selvaggia. Al contrario, quando è subordinato a condizioni che garantiscano la qualità del servizio e l'eguaglianza delle opportunità, esso può essere considerato come una delle formule accettabili per realizzare la libertà di educazione e la parità accanto al sistema formativo integrato e alle convenzioni.

Infatti, il "regulated voucher" sembra assicurare a tutti gli educandi e ai genitori — non solo quindi a chi può permettersi il lusso di pagare le rette degli istituti privati — la possibilità di scegliere la scuola di loro preferenza, può favorire l'assunzione da parte delle famiglie di una maggiore responsabilità nell'educazione dei figli e stimolare il mondo della scuola all'innovazione e alla diversità.

In confronto alle altre due formule, pare tuttavia più subordinato alla logica del mercato e potrebbe comportare rischi di abusi. In ogni caso, le difficoltà più serie all'adozione di tale regime si pongono sul piano pratico. Infatti, non sembra che esso sia stato mai attuato in nessun paese in modo generalizzato o quanto meno per un periodo sufficientemente lungo di tempo; uno studio recente del Consiglio d'Europa parla di sperimentazioni in atto in Canada, Francia, Gran Bretagna e Russia (Heyneman, 1993) e una pubblicazione ancor più recente dell'OCSE ne elenca un numero maggiore (School a Matter of Choice, 1994).

Qualora il regime del buono scuola non venisse introdotto in Italia, non dovrebbero però essere ignorate le esigenze legittime che sottostanno alla proposta e che andrebbero tenute senz'altro presenti nella riforma del sistema di istruzione, anche proprio per realizzare il ruolo della famiglia quale perno fondamentale delle politiche educative. Ma, quali sono le istanze valide soggiacenti al sistema dei buoni "regulated" che non possono essere trascurate? Dal punto di vista delle famiglie, bisogna permettere la riappropriazione da parte dei genitori della responsabilità per l'educazione dei figli e assicurare a tutte le famiglie — e non solo a quelle ricche — la possibilità di scegliere la scuola di loro preferenza. Quanto al sistema formativo, si devono trovare le strategie per: stimolare all'innovazione educativa e alla elaborazione di progetti diversificati; favorire il costituirsi di vere scuole della comunità; facilitare l'instaurazione di rapporti meno burocratici tra la scuola e la famiglia e avvicinare alla base le istanze decisionali; riportare l'intervento dello stato nella politica scolastica al ruolo corretto di propulsione, coordinamento e verifica piuttosto che di gestione; offrire strategie effettive per la realizzazione di una migliore eguaglianza delle opportunità formative.

Arrivati a questo punto si è costituito il quadro che ci permetterà una qualche valutazione di alcuni articolati in tema di parità. Quello del PPI *"Istituzione del servizio pubblico integrato per le scuole di ogni ordine e grado"* presenta vari limiti. Il quadro di riferimento manca di rapportarsi alla Costituzione, che richiede una legge sulla parità, e al modello dell'autonomia previsto dalla legge 573/93. In secondo luogo, è insufficiente sul piano della parità finanziaria in quanto pone a carico dello Stato il personale statale e quello abilitato che viene utilizzato nelle scuole paritarie e per il resto si limita a prevedere contributi dello Stato ristretti allo sviluppo qualitativo degli istituti; inoltre, le convenzioni che regolano la corresponsione del secondo tipo di contributi sono lasciate eccessivamente alla discrezione dell'amministrazione. In terzo luogo non viene posto al centro della normativa il diritto delle famiglie e la domanda sociale.

Diverso è il giudizio circa l'articolato predisposto dalle associazioni facenti capo al Gruppo Scuola Cattolica della CEI. Esso si muove entro il quadro di principi che ho cercato di delineare sopra in tema di parità. Avrebbe solo bisogno all'inizio di una riferimento forte al diritto all'educazione degli studenti e delle loro famiglie.

Bibliografia

- ANP. ASSOCIAZIONE NAZIONALE PRESIDI E DIRETTORI DIDATTICI, *Aperta la strada per l'autonomia delle scuole*, Roma, 1 ottobre 1994.
- BENGTSSON J., *The Interaction between Education and the Economy*, CE.ED/ CSCE(93)9, Strasbourg, Council of Europe, 17 November 1993.
- CAVALLI A — DE LILLO (Ed.), *Giovani anni '90*, Bologna, Il Mulino, 1993.
- 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.
- CESAREO V., *Società complessa e cultura di massa*, in "Aggiornamenti Sociali", 40 (1989), n. 5, pp. 387-395.
- CII — CISI, *A due anni dall'approvazione del Progetto educativo nazionale. Il cammino percorso*, Roma, 6 gennaio 1994.
- CONFAP, *Linee politiche della CONFAP 1994*, Roma, settembre 1994.
- DONATI P., *La famiglia come relazione sociale*, Milano, Angeli, 2 ed, 1992.
- EDITRICE LA SCUOLA, *Autonomia, libertà e qualità della scuola*, Brescia, 1994.
- EURISPES, *Rapporto Italia '94*, Roma, Koinè, 1994.
- EVERHARD R. B. (Ed.), *The Public School Monopoly*, San Francisco, Pacific Institute for Public Policy Research, 1982.
- FERRARI DA PASSANO P., *Quale parità tra scuola statale e scuola non statale*, in "La Civiltà Cattolica", 145 (1994), III, n. 3461, pp. 405-412.
- GARANCINI G., *Esercizio del diritto all'istruzione*, in "Docete", 48 (1994), n. 8, pp. 323-343.
- GARELLI F., *Giovani e religione* in: MALIZIA G. - Z. TRENTI (Edd.), *Una disciplina in cammino*, Torino, SEI, 1991, pp. 8-14.
- HEYNEMAN S. P., *Report on the Financing of Education*, CE.ED/CSCE (93) 14, Strasbourg, Council of Europe, 2 December 1993.
- INFANTINO L. (Ed.), *In difesa della scuola libera. Il "buono scuola"*, Roma, Borla, 1994.
- MALIZIA G., *Ricerca sociologica e scuola cattolica in Italia*, in "Orientamenti Pedagogici", 41, (1994), n. 1, pp.67-92.
- MALIZIA G. - J. BAJZEK - R. FRISANCO - R. MIUN - V. PIERONI - A. SALATIN, *Analisi dei bisogni formativi dei giovani della provincia di Belluno*, Venezia, ISRE e Regione Veneto Assessorato Istruzione Cultura, 1994.
- NICOLI D., *Formazione professionale: linee del disegno innovativo*, in "Professionalità", 11 (1991), n. 5, pp. 33-41.
- PELLERAY M., *Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", 6 (1990), n. 3, pp. 21-49.
- Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni*. Le proposte della Commissione Brocca, Firenze, Le Monnier, 1992.
- Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di Don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, Roma, 1992.
- RAIVOLA R., *Education for Work in Post-Industrial Society*, The 16th CESE Conference, Copenhagen, June 26-30, 1994.
- REGUZZONI M., *Il finanziamento della scuola non statale nell'Unione Europea*, in "Aggiornamenti Sociali", 54 (1994), n. 6, pp. 429-441.

- RICOSSA S. et alii, *Il finanziamento dell'istruzione in una libera democrazia*, Roma, CREA, 1982.
- RIZZINI F., *Relazione annuale 1993-94 della Federazione Nazionale CNOS/FAP all'Ente CNOS*, Roma, 7 ottobre 1994.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986.
- ROSTAN M., *Gli orientamenti religiosi*, Milano, IARD, 1993.
- SCANAGATTA S., *Il sistema di valori di una generazione sospesa*, in "S", 4 (1992), n. 16, pp. 6-18.
- SERPICO PERSICO L., *La riforma della secondaria superiore*, in "La scuola e l'uomo", 51, (1994), n. 7-8, pp. 193-194.
- School a Matter of Choice*, Paris, OECD, 1994.
- SORCIONI M., *Giovani ed Europa: alla ricerca di identità*, in "Tuttogiovani Notizie", 7 (1992), n. 28, pp. 5-23.
- TAMBURELLO S., *Fazio lancia l'allarme occupazione*, in "Corriere della Sera", 119 (26 ottobre 1994), n. 254, p. 5.

EVERARDO
MINARDI

Gli Enti di Formazione Professionale quali espressione di Terzo Settore ed istituzioni dell'economia sociale

1. Dopo gli "accordi di luglio" tra governo e parti sociali, molti cambiamenti sono avvenuti e si è determinato un rapido *cambio di prospettiva* che tocca non solo il sistema politico, ma anche quello sociale; tutto ciò sembra rapidamente provocare:

- il superamento della politica di concertazione (che riafferma il ruolo regolativo dello stato e delle istituzioni pubbliche);

- l'avvento della politica neoliberistica (che riduce il ruolo delle istituzioni pubbliche ad una posizione passiva e affida alla competizione di mercato la definizione delle regole e degli accordi sociali) anche in campi non strettamente economici ed aziendali.

Si assiste allo sviluppo di tendenze contraddittorie nella evoluzione delle strutture della società italiana. Ad una crescita della frammentazione sociale ed all'esplosione della soggettività sociale (differenziazione dei soggetti sociali), sembra corrispondere uno schiacciamento dei sistemi decisionali e di potere essenzialmente nell'ambito delle relazioni tra i *due poli di Stato e mercato*, economia pubblica ed economia di mercato.

Ciò implica una spinta alla *riduzione del terzo polo*

o terzo settore delle formazioni intermedie, alla compressione delle espressioni dell' "economia sociale" (nel caso italiano peraltro, mai sviluppatosi in forma matura).

2. In questo contesto si colloca la *problematica formativa*, con riferimento sia alla riforma della scuola secondaria superiore che alla formazione professionale.

L'attenzione del sistema politico e del sistema economico maggioritario si incentra oggi su:

- l'obiettivo di rifunzionalizzare il sistema formativo rispetto alla struttura ed alla cultura aziendale (spostando il fuoco degli interventi dalla formazione di base alla formazione sul lavoro);

- l'obiettivo di regolare, attraverso mercati interni strutturati in senso concorrenziale i flussi di risorse pubbliche per le istituzioni formative (per il cui finanziamento sono necessarie sempre più risorse private);

- l'obiettivo di riconoscere alle parti sociali (organizzazioni imprenditoriali e dei lavoratori) un ruolo centrale nella trasformazione del sistema di formazione professionale rispondendo alle esigenze di flessibilità delle imprese; e ciò attraverso gli strumenti della negoziazione. In questo quadro un particolare significato assumono gli "enti bilaterali", esperienza non ancora decollata in pieno;

- l'obiettivo di delegare al privato sociale gli interventi per le fasce deboli.

Da tale quadro si colgono tre conseguenze di particolare rilevanza:

1) una forte tendenza alla "privatizzazione negoziale" del sistema formativo di formazione professionale;

2) una crescente riduzione del ruolo dell'istituzione pubblica (vedasi il caso del Ministero del lavoro, sempre più incapace di sviluppare una politica efficace nel settore) che non possiede gli strumenti e la cultura organizzativa per la gestione di sistemi complessi; (e che arretra dalle aree degli interventi formativi a valenza sociale non aziendale);

3) una spiccata tendenza a considerare *residuale* (e perciò, destinata alla scomparsa) la presenza di soggetti del terzo settore (associazioni, organismi di volontariato, etc.) e di economia sociale (imprese sociali, movimento cooperativo, etc.) nel campo della formazione professionale sempre più aderente alle dinamiche strutturali delle imprese.

3. Lo scenario delineato da questi trend nel loro complesso non è accettabile, non solo per interessi di parte, ma anche e soprattutto per il sovvertimento del quadro di riferimento valoriale che trova nella carta costituzionale il sostanziale punto di riferimento.

In questo modo due punti diventano irrinunciabili per organismi di formazione professionale in quanto espressione di terzo settore e di economia sociale:

1) la formazione al lavoro e sul lavoro come *diritto soggettivo* della persona e come *diritto oggettivo* di cittadinanza sociale, riconosciuto in via permanente alla persona in relazione alla sua appartenenza piena alla comunità politica;

2) la formazione al lavoro e sul lavoro come *ambito* in cui soggetti associativi, di terzo settore e di economia sociale — con il ruolo regolativo e di supporto dell'istituzione pubblica — esprimono ed organizzano una *concezione* non privatistica, non negoziale, ma *societaria* (di cui è responsabile l'intera comunità sociale) dell'attività formativa.

4. Riprendiamo brevemente questi due punti per esaminarne le conseguenze operative:

1) occorre affermare che la *formazione professionale corrisponde ad un diritto di cittadinanza sociale*; ciò consente di:

– superare la *concezione assistenzialistica* della formazione professionale come attività e risorse finalizzate ad obiettivi di mero mantenimento del sistema in atto, a favore di una concezione che enfatizzi la funzione sociale della formazione professionale;

– superare la *concezione residuale* (destinata all'esaurimento) della formazione professionale nei confronti di un sistema di istruzione che, attraverso il mercato, la concorrenza e la qualità conseguente, dovrebbe soddisfare ogni esigenza;

– affermare il ruolo *educativo* della formazione professionale come processo di attivazione di risorse informative, orientative, di abilità e di qualificazione per la valorizzazione della persona, in ogni fase temporale della sua vita;

– affermare il ruolo *promozionale*, di tutela attiva (*advocacy*) del diritto alla formazione professionale nei confronti di soggetti che si trovano nelle condizioni di accedere ad essa.

2) è ormai tempo di affermare che *la formazione professionale è un ambito dove le espressioni di terzo settore e di economia sociale esercitano la funzione "societaria" di realizzazione di un diritto sociale di cittadinanza*; ciò a sua volta significa:

– rifiutare l'ipotesi dell'aziendalizzazione e della compartimentalizzazione della formazione al lavoro e sul lavoro;

– affermare il diritto ad esercitare la funzione formativa a quei soggetti sociali (famiglie, associazioni educative, organizzazioni non profit, imprese sociali) che sono *ab origine* soggetti e ambiti dell'azione educativa;

– riconoscere alla formazione il suo carattere *integrato*, non settoriale e specialistico, non solo legato a sistemi economici e produttivi, ma capace di valorizzare le risorse formative della comunità;

– riconoscere alla formazione il suo carattere *continuativo* nel tempo, la necessaria *distribuzione* dei punti di accesso e delle sedi di offerta di opportunità e di crediti formativi, con il conseguente coinvolgimento dei diversi attori formativi;

– riconoscere che il diritto alla formazione professionale non è disgiunto nè è disgiungibile dagli altri diritti costituzionali della persona (idee, religione, associazione, etc.), ma con essi più pienamente. Si realizza come risposta ai bisogni di crescita della persona e della comunità.

5. A questo punto non possiamo non incentrare l'attenzione sulle esperienze del privato sociale che operano per lo sviluppo della formazione professionale; ciò in quanto soggetti che ritengono di dover rispondere alla specifica responsabilità, etica e politica, di promozione della persona, dei suoi diritti sociali di cittadinanza, attraverso la priorità data all'intervento formativo.

1. Anzitutto, va detto a chiare lettere che l'intervento in campo formativo ci deriva da un fatto fondamentale:

– l'essere espressione dell'azione pastorale della chiesa nei confronti dei lavoratori, delle loro famiglie, della comunità sociale in cui vivono, per lo sviluppo integrale del loro benessere;

– l'essere espressione di associazioni territoriali di lavoratori che liberamente si aggregano per organizzare attività e servizi per altri lavoratori, e per la crescita del benessere della comunità; e ciò in forza (e non nei limiti) della comune fede cristiana che professano.

2. In secondo luogo, occorre evidenziare che gli Enti di formazione che nascono da tali matrici oggi caratterizzano la presenza cristiana nel settore della formazione al lavoro, sotto il profilo sociologico, come un insieme di organismi *non profit* di terzo settore, dove l'organizzazione di mezzi e risorse economiche (anche consistenti) dà a sua volta origine a vere e proprie istituzioni di economia sociale.

Proprio per queste caratteristiche — le finalità *non profit* dell'organizzazione formativa e la subordinazione dell'uso delle risorse economiche a finalità di utilità sociale e di rilevanza pubblica — ci sarebbe da attendersi che anche il movimento cooperativo (in particolare quello legato alla tradizione del cattolicesimo sociale) si collochi in quest'area di terzo settore e non in quella "imprenditoriale": non è tuttavia solamente un auspicio che i trend in atto nel sistema socio-economico possano contribuire ad evidenziare di nuovo i caratteri originari dell'impresa cooperativa e quindi a dare un particolare spessore al settore dell'economia sociale.

3. Quanto osservato ci fa dire che è possibile, anzi *sempre più necessario* costituire un significativo e visibile polo di terzo settore e di economia sociale nel sistema formativo della nostra realtà.

Da tale polo non dovrebbero essere esclusi quegli istituti formativi di scuola secondaria superiore che operano da tempo in campo educativo come organismi *non profit*, con crescenti connessioni con il sistema della formazione professionale.

La chiara configurazione di tale polo formativo *non profit* ed espressione

di soggetti di economia sociale introdurrebbe non un elemento di disturbo nel sistema formativo, non complicherebbe il sistema di negoziazione e degli enti bilaterali (perseguito dalle organizzazioni imprenditoriali e con molte incertezze e discontinuità dalle organizzazioni sindacali dei lavoratori), ma renderebbe manifesto *l'aggregarsi sempre più consapevole di bisogni sociali, interessi collettivi* di cui sono portatori le famiglie (e le loro associazioni), l'associazionismo educativo, socio-culturale, i soggetti plurimi dell'azione volontaria, le esperienze di solidarietà e di cooperazione sociale.

La chiara evidenziazione di una presenza matura di soggetti sociali in questo campo di politica sociale, dove già da tempo si fanno sentire gli effetti del ritiro dello stato sociale, non avrebbe altro effetto che quello di affermare che *la libertà di educare, prevenire, orientare i giovani, i lavoratori, i soggetti in difficoltà*, attraverso il loro protagonismo, è ancora possibile e praticabile non solo da noi, ma da tutti indistintamente.

SABINO
FRIGATO

Nuovo significato del lavoro nella società post-industriale?

I paesi sviluppati dell'occidente industrializzato stanno vivendo uno dei momenti più delicati della loro storia. Si è interrotto — pare in modo duraturo — il rapporto che è stato alla base della loro crescita economica e sociale, vale a dire la relazione tra crescita della produzione e nuove possibilità occupazionali. Una rottura — a detta degli esperti — non congiunturale, qualcosa, cioè, di strettamente connesso con la struttura delle nostre società sviluppate

Vogliamo, pertanto, interrogarci sulle ragioni di questa crisi e, soprattutto, cosa essa rappresenti per il futuro del lavoro e delle nostre stesse società. Un interrogativo che mobilita da tempo l'interesse di tutti: autorità pubbliche, economisti, imprenditori, lavoratori, sindacati e, non ultime, le comunità cristiane e i loro pastori.

A motivo dell'ampio dibattito sulla crisi occupazionale in atto, la nostra riflessione si articolerà in due parti. Nella prima tenteremo di descrivere, sia pure lacunosamente, il fatto della disoccupazione e il suo significato culturale nell'interpretazione di alcuni esperti. Nella seconda, ci confronteremo con alcuni recenti e autorevoli interventi ecclesiali sul futuro del lavoro. In tal modo pensiamo di poter rispondere all'interrogativo che muove il presente contributo: quale nuovo significato per il lavoro.

Il fenomeno della disoccupazione

Se parliamo del lavoro come del problema del nostro tempo, ciò non dipende soltanto dall'estensione del fenomeno della disoccupazione. Dipende anche e soprattutto dalle inquietanti ombre che tale fenomeno getta sul nostro futuro. Con ragione Jacques Delors ebbe a dire nel suo Libro bianco: del problema "si conosce l'ampiezza, si conoscono le conseguenze, ma affrontarlo è arduo". È come dire che le molte e competenti analisi del problema che ci affligge non bastano per approdare ad una linea d'azione vincente. Ci troviamo di fronte ad un fatto complesso anche a motivo delle diversità esistenti tra Europa, Sud Est asiatico e USA, così come all'interno dei singoli paesi europei. L'Italia, ad esempio, presenta una sua peculiarità che gli studiosi non mancano di sottolineare¹. Di qui le diverse strategie di politica occupazionale da parte dei governi americano ed europei evidenziate dallo studio di D. Siniscalco².

Sulle possibili cause del fenomeno sono in molti ad interrogarsi. Per Romano Prodi³ le difficoltà economiche e sociali attuali avrebbero la loro genesi nella caduta del muro di Berlino nell'89. Col muro sarebbero crollate anche le barriere economiche esistenti tra le diverse aree del mondo: asiatica, americana ed europea. L'economia si è così scoperta una realtà sempre più interdipendente su scala mondiale. Ne deriva che le singole realtà economiche nazionali non possono non essere comprese e gestite all'interno di quello che Giuliano Cazzola definisce il "villaggio globale dell'economia"⁴. La cosa curiosa, afferma Cazzola, è che per anni i Dodici paesi della CEE hanno puntato sull'avvento del 1993 perdendo, però, di vista le conseguenze economiche mondiali della fine dei blocchi Est Ovest. L'Europa dei Dodici è risultata penalizzata a diversi livelli: nelle quote di mercato estero, nella ricerca, così come nello sviluppo di nuovi prodotti. A questa mancanza di preveggenza sarebbe da imputare l'alto tasso di disoccupati europei: l'11% contro il 7% degli USA e il 2,5%, del Giappone.

Per Carlo Dall'Aringa invece, il fenomeno della disoccupazione europea va compreso alla luce degli ultimi 15 anni. Un lasso di tempo abbastanza lungo in cui i paesi europei, al contrario degli Stati Uniti, non hanno incrementato l'occupazione nel settore privato dell'economia⁵. Nello stesso periodo di tempo, infatti, gli USA hanno creato decine di milioni di posti di lavoro, anche se a basso livello di qualificazione e con una diminuzione dei salari nel corso degli anni '80 pari al 30 per cento⁶. I paesi europei industrializ-

¹ Cf. C. DELL'ARINGA, *La disoccupazione nelle società avanzate*, in *Il Mulino*, 351 (1994), 103-111; G. CAZZOLA, *L'occupazione a rischio: un problema politico*, in *Ivi*, 345 (1993), 71-77.

² Cf. D. SINISCALCO, *Incerte strategie per l'occupazione*, in *Il Mulino*, 352 (1994), 285-293.

³ Cf. R. PRODI, *Le nuove regole, l'economia e il lavoro*, in *Il Regno attualità*, 6/1993, 129-133.

⁴ G. CAZZOLA, *Questione del lavoro e crisi della politica*, in *Il Mulino*, 351 (1994), 112-124.

⁵ Cf. nota 1.

⁶ «Negli USA — scrive D. Siniscalco nell'articolo già citato — vi è una grande flessibilità, ma

zati, invece, si sono trovati a fare i conti con tre importanti fattori di cambiamento che non avrebbero favorito la crescita occupazionale nel settore privato: la liberalizzazione dei mercati finanziari; il carattere pervasivo del progresso tecnologico che ha ridotto la richiesta di lavoro puramente esecutivo e di bassa qualità e, infine, la concorrenza di prodotti industriali di massa a basso costo, da parte dei paesi emergenti del Sud-Est asiatico⁷. Da aggiungere che per far fronte alla competitività internazionale, le imprese hanno sempre più sfruttato le grandi opportunità che questi paesi venivano offrendo investendovi capitali e non di rado trasferendovisi con la diretta conseguenza di accrescere il tasso di disoccupazione nei paesi europei. Significativo al riguardo è la politica delle multinazionali. Secondo un recentissimo studio, negli ultimi dieci anni, le prime 500 società multinazionali hanno licenziato in media 400 mila addetti all'anno. Le cause sono sì il progresso delle nuove tecnologie, ma anche la *dislocazione* degli stabilimenti. Un esempio per tutti. Nel '93, la società Henkel ha aperto in Polonia una fabbrica del valore di 9 miliardi di dollari assumendo solo 60 dipendenti. Nel frattempo, la stessa società eliminava 1600 posti di lavoro in Germania. Non solo, ma prevede di tagliarne altrettanti nel 1994⁸.

Sul versante culturale francese, registriamo due voci tra loro dissonanti, ma che integrano il quadro appena abbozzato.

L'economista Etienne Perrot, professore all'Institut Catholique di Parigi, è del parere che la crisi attuale dipenda dal fatto che il capitalismo è malato. Lo dimostrerebbe l'inefficacia dei rimedi che da 18 anni a questa parte vengono usati in Francia: bassi costi salariali per i lavori più dequalificati, riduzione dell'orario di lavoro, redistribuzione dell'impiego pubblico in una logica produttiva, aiuti statali per la creazione di nuovi posti di lavoro⁹.

I nuovi posti di lavoro sono scarsamente produttivi e mal pagati; i livelli salariali minimi sono molto più bassi che in Europa e i lavoratori non specializzati si trovano in condizioni di vera e propria povertà (*working poors*). In Europa, per contro, il mercato del lavoro è caratterizzato da salari minimi più alti; da rigidità nelle assunzioni, nei licenziamenti, nell'impiego di manodopera; da elevati sussidi per i lavoratori in esubero, tanto che non esistono sacche di povertà di massa e di *homeless*», a.c., 285-286.

⁷ I paesi in questione, oltre al Giappone, sono soprattutto la Corea del Sud, la Cina continentale, Hong Kong, Taiwan, Thailandia, Filippine, Malaysia, Brunei, Singapore e Indonesia. Altri si stanno affacciando, come la Mongolia. La loro aggressiva competitività dipende da una forza lavoro fortemente professionalizzata, assai flessibile, di giovane età e, soprattutto, priva delle sicurezze sociali conquistate dai lavoratori europei. Per questo motivo, alla vigilia della firma del GATT a Marrakesh, il 15 aprile 1994, gli Stati Uniti e altri paesi sviluppati hanno sollevato la questione della cosiddetta *clausola sociale* puntualmente respinte dai paesi in via di sviluppo. La clausola sociale, infatti, punta a controllare i vantaggi in termini concorrenziali goduti dai paesi che non proteggono il lavoro minorile, che ammettono forme di schiavitù o di lavoro forzato o che non garantiscono i diritti sindacali. Un tema che farà molto discutere.

⁸ L'indagine sulla tendenza delle multinazionali nel decennio 1982-1992 è stata condotta dall'economista svizzero Frédéric F. Clairmonte e dal ricercatore americano John Cavanagh, membro dell'Institute of Policy Studies di Washington; cf. D. ROMANO, *Grandi mani sull'economia*, in *Mondo Economico*, 7 maggio 1994, 38-39.

⁹ *Langueur du capitalisme*, in *Etudes*, 378/5 (1993), 611-618.

Secondo Perrot sarebbero solo dei tentativi per attenuare una crisi la cui origine va ricercata nella malattia di un sistema economico bloccato a causa della paura degli imprenditori di rischiare sui tempi lunghi. Questi preferiscono investimenti a breve termine perché più sicuri e meno esposti al rischio. La loro mancanza di coraggio, però, provocherebbe l'asfissia di un sistema che funziona bene solo in una dinamica creativa come puntare su nuovi prodotti e adottare nuove tecnologie. La paura del rischio, invece, rende tutto molto incerto e crea un sistema economico dagli orizzonti molto limitati.

Se per E. Perrot, all'origine dell'attuale crisi occupazionale, c'è la 'langueur du capitalisme', la debolezza del capitalismo, per un altro studioso francese, Bernard Delplanque, ci sarebbe, invece, l'esatto contrario, vale a dire il successo dell'attuale sistema economico. "Contrariamente a quanto sovente si dice, anziché essere un segno della disfunzione dell'economia, la disoccupazione crescente potrebbe esser indicata come un segno di buona salute economica"¹⁰.

La disoccupazione, pertanto, sarebbe il risultato di un complesso processo di natura tecnica, economica e sociale ormai inarrestabile e che avrebbe modificato il funzionamento della regola d'oro del nostro sviluppo: la crescita dei posti di lavoro in rapporto alla crescita degli investimenti. E questo, perché attualmente, un investimento oneroso diviene redditizio solo nella misura in cui diminuisce — grazie alle nuove tecniche — il carico economico della manodopera. In definitiva, per B. Delplanque, la disoccupazione sarebbe l'indicatore che gli sforzi di razionalizzare il sistema economico produttivo — vale a dire maggior profitto e miglior competitività — sono stati perseguiti con metodo. E per quanto a livello sociale questo fenomeno sia grave, dal punto di vista economico esso è un segno positivo.

La crisi del posto di lavoro

Nonostante la diversità dei punti di partenza e delle analisi proposte, esiste un punto di convergenza: nelle nostre società economicamente avanzate si deve registrare un preoccupante scarto tra produttività del sistema economico e risposta occupazionale. In parole povere, l'offerta di posti di lavoro è inferiore alla domanda. Cresce la capacità di produzione e di accumulo della ricchezza globale, ma con un numero di occupati sempre più ridotto.

L'obbiettivo della piena occupazione, a detta di molti, è diventato irrealistico. Il nostro sistema produttivo non è più in grado di promettere a tutti quelli che lo vogliono *un posto di lavoro* retribuito e garantito. Ciò significa, come scrive F. De Benedetti, che "abbandonare quello che è stato l'obbiettivo

¹⁰ *Partager le chômage*, in *Etudes*, 378/1 (1993), 34.

di emancipazione di oltre un secolo, che ha tenuto insieme la nostra società, in benessere e sicurezza crescenti è una prospettiva sconvolgente¹¹.

La drammaticità della situazione dipende dal fatto che al posto di lavoro è legata non poca parte della nostra identità personale, sociale e culturale. Nella vita delle nostre società, il posto di lavoro ha assunto una funzione centrale¹². Ad esso è legato sia l'accesso alla fruizione dei beni di consumo e di determinati vantaggi sociali, peraltro sufficientemente garantiti anche agli 'esuberanti' del mercato del lavoro, ma anche il ruolo sociale. Non va sottovalutato che proprio grazie al lavoro stipendiato l'individuo può gestirsi la vita in modo autonomo, emancipato dalla tutela della famiglia, conseguendo in molti casi una gratificazione professionale non indifferente ai fini dell'auto-realizzazione personale.

Ragionando sull'attuale crisi occupazionale e sul suo impatto umano e sociale emerge un dato culturale di notevole portata. Quando si parla di lavoro si pensa automaticamente al *posto di lavoro organizzato e protetto*. Emblematico di questa mentalità è il seguente caso raccontato da I. Cipoletta. Un giovane idraulico disoccupato in procinto di sposarsi chiede a un uomo politico di aiutarlo a ottenere un impiego nel locale ospedale. L'uomo politico prende a cuore il caso e non potendo nulla con l'ospedale si rivolge a un amico imprenditore nelle costruzioni che accetta di dare un lavoro al giovane. Contento di questo risultato, il politico avverte il giovane di avergli trovato un lavoro, ma, con sua somma sorpresa, il giovane gli risponde: "grazie, ma di lavoro ne ho già tanto: è il posto che mi manca!"¹³.

L'identificazione lavoro-posto di lavoro è un aspetto tipico delle nostre società industrializzate. Infatti, prima della rivoluzione industriale la vita sociale ed economica era strutturata attorno alla famiglia. Non esisteva separazione tra vita familiare e vita lavorativa dal momento che tutto avveniva al suo interno. Si pensi al lavoro agricolo o a quello commerciale che coinvolgevano direttamente la famiglia e le sue proprietà.

Questo quadro, per nulla idilliaco se si pensa alla vita grama dei lavoratori della terra, venne messo in crisi dall'introduzione della macchina a vapore nel settore tessile. È proprio questa innovazione tecnologica a cambiare radicalmente il modo e l'ambiente di lavoro. Nascono così gli stabilimenti industriali dove convergono concentrandosi masse di operai alle dipendenze di un padrone. Il lavoro subisce una metamorfosi separandosi dalla vita e dall'attività della famiglia. Non solo, la stessa vita sociale che un tempo ruotava attorno si ristrutturava mediante nuove relazioni del tipo: produzione, posto di lavoro e consumo dei beni prodotti¹⁴.

L'attuale crisi occupazionale suscita un interrogativo sulla legittimità

¹¹ DEBENEDETTI, *Caccia al lavoro perduto*, in *La Stampa*, 24 gennaio 1994.

¹² Sul tema cf. A. TOURAINE, «Oltre» il lavoro. *Le nuove categorie che governano la società e l'economia*, in *Orientamenti*, 7-8 (1991), 73-91.

¹³ Il mito del «posto fisso», in *Mondo Economico*, 26 febbraio 1994, 15.

¹⁴ Cf. B. DELPLANQUE, *Pour un tiers temps de travail neuf*, in *Etudes*, 379 (1993), 611-626.

dell'identificazione tra lavoro e posto di lavoro produttivo. È doveroso, cioè, chiedersi se la nostra cultura industriale non abbia indotto una concezione riduttiva del lavoro umano e delle relazioni sociali ad esso connesse. La questione che angustia il nostro presente viene, così, ad assumere contorni più ampi di una crisi economica. Essa si configura come crisi della cultura e dei valori portanti del nostro sistema sociale, economico e, ovviamente, del lavoro.

Oltre "il posto di lavoro"

Da quanto detto sopra, come guardare al futuro? Le posizioni si diversificano in relazione all'interpretazione della crisi occupazionale.

Anzitutto, c'è chi pensa a creare nuovi posti di lavoro senza sollevare esplicite questioni culturali relativamente all'attuale sistema socio-economico. Di qui l'accentuazione e la fiducia su determinate proposte tipo: contratti di solidarietà, mobilità, riduzione di orari, flessibilità salariale, formazione continua dei lavoratori e, non ultimo la creazione di agenzie private di servizio al lavoro che dovranno individuare eventuali impieghi disponibili per i lavoratori e, viceversa, lavoratori disponibili per le aziende.

Queste soluzioni, pur necessarie, vengono riguardate con un certo scetticismo da coloro che le reputano insufficienti a risolvere il problema occupazionale. Costoro, a differenza dei precedenti, senza trascurare ogni possibilità di nuova occupazione, guardano oltre il posto di lavoro e leggono la presente crisi come un chiaro segnale della fine di uno sviluppo costruito sul posto di lavoro produttivo di beni economici.

Tra questi ultimi, c'è chi, come Meinhard Miegel, adombra nuovi scenari lavorativi. Esiste, afferma, "una quantità di lavoro non fatto che diventa sempre maggiore: spingiamo davanti a noi una gigantesca montagna di problemi irrisolti, tutto lavoro che non viene eseguito"¹⁵. Un lavoro, quindi, non legato al sistema produttivo.

La necessità di guardare oltre dipende dal fatto che la disoccupazione non è conseguenza di errori da parte dei lavoratori o di cattiva gestione da parte degli imprenditori e dei governi. Paradossalmente come ha scritto B. Delplanque, la crisi occupazionale è il segnale di un sistema economico che per produrre in modo competitivo deve necessariamente generare 'esuberi'. Di qui l'esigenza di individuarne il meccanismo produttore, ad un tempo, benessere economico e disoccupazione.

Causa dell'uno e dell'altra sarebbe esattamente il rapporto che lega in modo quasi esclusivo produzione e consumo di beni all'impiego. Sarebbe questo il meccanismo degeneratore. Ridurre, pertanto, il processo di disoccupazione senza, però, intaccare l'efficienza del sistema produttivo, significa incidere sul legame che fa dipendere l'accesso ai vantaggi sociali ed economici al possesso di un impiego nel sistema produttivo. Si pensi, ad esempio,

¹⁵ Citato da F. DEBENEDETTI, *a.c.*

al diverso trattamento del sistema pensionistico. Tale accesso dovrebbe, invece, venir garantito dall'esser cittadini e non tanto dell'esser lavoratori. È la tesi di Delplanque. E spiega. In una società industriale primaria, quando la produzione dipende essenzialmente dal lavoro stipendiato, è normale che "il posto di lavoro" sia riconosciuto socialmente come la chiave di volta del sistema di ripartizione della ricchezza prodotta. In società sviluppate e complesse come le attuali, in cui è l'apparato industriale, più che i lavoratori a produrre ricchezza, occorre un nuovo sistema di distribuzione che sia ugualmente riconosciuto socialmente.

L'operazione prospettata non è riconducibile a semplici interventi organizzativi o legislativi. È primariamente di ordine culturale. Si tratta di superare quella mentalità così radicata secondo la quale, al di fuori del sistema produttivo non si dà vero lavoro o, peggio, si è solo degli assistiti. In definitiva, occorre agire sull'attuale centralità culturale e psicologica che il posto di lavoro gioca nella formazione della identità personale e socio economica

Per un'economia "socio-tecnica"

Come superare questo diffuso atteggiamento mentale? Puntando ad una *nuova economia socio-tecnica*: è la proposta di Bernard Delplanque. Con questa espressione inconsueta, egli intende dire che la tecnica e l'economia dovranno porsi al servizio dello sviluppo sociale. Attualmente, invece, esso è solo una conseguenza desiderata dello sviluppo tecnico ed economico. Nell'economia socio-tecnica, oltre ai beni di consumo, si "produce anche società", vale a dire quello sviluppo sociale legato a tutta una serie di servizi nell'ambito del sociale, dell'istruzione, della formazione, della cultura, dell'ambiente, dello sport. Beni attualmente poco disponibili, poco riconosciuti socialmente, non retribuiti e normalmente demandati a forme di volontariato.

Nella nuova economia socio-tecnica saremo in presenza di due categorie di lavoratori: quelli impiegati nel sistema produttivo e quelli addetti alla produzione di servizi? Nella suggestiva proposta del Deplanque, la produzione di servizi rappresenterebbe un "terzo tempo" di lavoro da intercalare tra quello della professione produttiva e quello dedicato alla famiglia. Una attività, quindi, che coinvolgerebbe tutti per il beneficio di tutti in una logica di solidale sinergia e reciprocità. A queste condizioni, il lavoro produttivo, attualmente egemone, verrebbe ad essere compreso come "uno" dei lavori accanto ad altri ugualmente necessari.

La stimolante provocazione dello studioso francese non è isolata. Anche F. Debenedetti ha recentemente scritto come sia "necessario un accordo sociale che parta da una ridefinizione del concetto di lavoro, che non lo restringa a quella 'merce' sempre più rara che è il posto di lavoro organizzato e protetto ma che si estenda a comprendere un insieme di lavoro retribuito e non retribuito, di tempo e di denaro, di lavoro dipendente e di lavoro in proprio, di tempo dedicato al lavoro e tempo dedicato alla famiglia. Si tratta

di comprendere nel concetto di lavoro anche le attività basate sulla vocazione, la dedizione, la donazione.. Ricomprendere come lavoro e distribuito nell'arco della vita di ognuno, attività che oggi sono percepite come non lavorative e trasformarle in attività lavorative" ¹⁶.

Il problema è "come" far maturare questa nuova mentalità relativamente al nuovo modo di intendere il lavoro. A nostro modo di vedere, tali attività usciranno dal limbo del 'non lavoro' quando saranno in grado di garantire quei requisiti che attualmente sono legati al posto di lavoro: una validità socialmente riconosciuta e apprezzata, la possibilità di realizzazione personale e, non ultimo, un adeguato riconoscimento economico. A questo riguardo, però, sia Delplanque che Debenedetti parlano anche di modalità e di tempi di lavoro non retribuito, suscitando comprensibili interrogativi che, allo stato delle cose, non pare abbiano risposte convincenti.

Come si vede, il discorso è appena abbozzato. E tuttavia, suscita attenzione e consensi anche da parte di recenti interventi ecclesiali di cui vorremmo, qui di seguito, dare conto.

Chiesa e disoccupazione: l'ottica pastorale

Su un problema così vitale com'è quello del lavoro, non deve far meraviglia che le comunità cristiane intervengano autorevolmente per bocca dei loro pastori.

In Italia molti vescovi hanno preso la parola per esprimere la loro solidarietà a chi vive situazioni difficili e precarie, ma anche per proporre all'attenzione di tutti valori irrinunciabili e indicazioni operative ¹⁷.

Per leggere in modo corretto questi pronunciamenti ecclesiali occorre tener presente la loro specificità pastorale. Gli interventi dei pastori, sono finalizzati ad illuminare cristiani e non cristiani sul modo evangelico, vale a dire pienamente umano, di affrontare i problemi del lavoro e dell'economia ¹⁸. Se i vescovi scendono in campo, è perché "il lavoro costituisce una dimensione fondamentale dell'esistenza umana sulla terra" ¹⁹. Al lavoro, infatti è legata la crescita dell'uomo, il suo posto nella società, la serenità sua e della sua famiglia; tanto che quando, con la disoccupazione, il bisogno e il desiderio del lavoro sono frustrati, non solo si logora la speranza di una vita migliore e più umanamente soddisfacente, ma l'uomo si sente feri-

¹⁶ a.c.

¹⁷ Una panoramica degli interventi da parte dei vescovi, singoli o come conferenza regionale, cf. *Il Regno attualità*, 8 (1993), 204-205 e 4 (1994), 87-88.

¹⁸ Per il metodo pastorale della Chiesa nelle questioni sociali, economiche e politiche: CEI, *Evangelizzare il sociale. Orientamenti e direttive pastorali*, Roma 22 novembre 1992, LDC «collana documenti CEI n. 66».

¹⁹ *Laborem exercens*, n. 4.

to nella sua dignità di persona²⁰. Ciò che spinge la Chiesa a prendere la parola è essenzialmente "la cura e la responsabilità" per l'uomo a lei affidato da Cristo come il suo "unico scopo", scrive Giovanni Paolo II, "questo uomo è la via che la Chiesa deve percorrere nel compimento della sua missione"²¹.

In altre parole, c'è un modo di essere e di vivere da uomini che corrisponde al progetto evangelico e che Giovanni Paolo II sintetizza con l'incisiva formula "verità dell'uomo". È esattamente questa verità antropologica, esplicitata e articolata nell'insegnamento sociale della Chiesa, l'ottica attraverso cui viene compresa, criticata e interpretata anche l'attuale situazione.

La specificità pastorale degli interventi ecclesiali, vale a dire le istanze etiche dell'uomo creato a immagine di Dio, non è sempre capita e accettata ad esempio, dagli addetti ai lavori, economisti e imprenditori²². Recentemente il prof. F. Mortillaro ha respinto con fastidio il richiamo alla solidarietà da parte dei vescovi scrivendo sul giornale della *Confindustria* che "le energie di lavoro obbediscono ormai da tempo, e tanto più con le ragioni di distribuzione del reddito che si sono consolidate nei Paesi industriali, alla legge ferrea della domanda e dell'offerta", cosicché con le sue proposte la Chiesa mostra di continuare "ad avere dei rapporti di produzione una visione ristretta, familistica, comunitaria, che non regge a un'analisi appena libera da pregiudizi"²³. Sottinteso, ma non troppo, pregiudizi di natura etica.

Al prof. Mortillaro si può facilmente obiettare che le decisioni che in questi mesi vengono prese o sollecitate, quali, ad esempio, la riduzione dell'orario di lavoro, i contratti di solidarietà o la flessibilità salariale, non si impongono da se stesse a partire dal solo mercato. Sono scelte prese anche tenendo conto di un determinato quadro di valori e di convinzioni non solo economici. Questo è il lato etico della questione. Non è indifferente che il quadro di riferimento sia costituito da un disinvolto liberismo o da una responsabile solidarietà sociale. Gli economisti tendono a ragionare sulla concretezza dei fatti economici. Tuttavia, l'interpretazione di quegli stessi fatti non è automaticamente evidente. Ognuno li legge con i propri occhi, cioè con le proprie precomprensioni di natura etica, culturale e ideologica. Le ferree leggi del mercato invocate da Mortillaro non sono altro che 'una' prospettiva etica-culturale che guida l'interpretazione dei fatti economici e del ruolo strumentale che l'uomo gioca in essi. Il fatto che molti economisti la pensino allo stesso modo non la rende un indiscutibile assoluto.

In definitiva, intervenendo in tali questioni sociali, la Chiesa vuole che il discorso si allarghi oltre la sola logica della competitività economica, vale a

²⁰ Cf. *Per una economia solidaristica a servizio dell'uomo*, in *La Civiltà Cattolica*, I (1994), 527.

²¹ *Centesimus Annus*, nn. 53,55.

²² Alcune voci critiche verso singoli vescovi: cf. E. BORSSELLI, *Gli esorcismi della solidarietà*, in *Il Mulino*, 349 (1993), 867-878; M. DEAGLIO, *Il vescovo e il profitto che non c'è*, in *La Stampa*, 10 settembre 1993.

²³ In *Il Sole-24 Ore*, 16 febbraio 1994.

dire oltre una concezione dell'uomo ridotto al ruolo di produttore e di consumatore di beni materiali. Nel progetto di Dio l'uomo è molto di più.

Alcuni recenti documenti ecclesiali

Chiarita la finalità pastorale, etica-evangelica, degli interventi ecclesiali in materia sociale ed economica, vorremmo ora entrare nel merito del rapporto Chiesa e crisi occupazionale attraverso i contributi diversificati di alcuni documenti ecclesiali: tre italiani e uno francese.

1. "Di fronte alla disoccupazione, cambiare il lavoro. Nel nome della dignità umana. Dichiarazione"²⁴

Cosideriamo anzitutto questo documento. Cronologicamente precede quelli italiani e, inoltre, sembra costituire un autorevole riferimento contestuale.

Nella *Dichiarazione della Commissione sociale dell'Episcopato francese* del 27 settembre 1993 si legge che "la disoccupazione è il segno che siamo giunti alla fine di una logica: le basi sulle quali è costruita la nostra società sono anche quelle che hanno condotto alla situazione attuale". Di conseguenza i rimedi alla disoccupazione resteranno delle cure palliative finché non ci interrogheremo sul tipo di società che vogliamo costruire per il bene dell'uomo (n. 1). Quali vie percorrere? Anzitutto occorre liberarsi del "pregiudizio" che da più di un secolo ci accompagna: l'identità tra lavoro e impiego sotto ogni forma. L'avanzare del progresso tecnologico provoca la fine di questa identità. Scrivono i vescovi francesi che "il lavoro non può più identificarsi col solo impiego remunerato. Non è più legato alla sola produzione di beni di consumo. Bisogna trovargli una definizione più ampia. Un lavoro umanizzante, afferma, possiede una *fecondità sociale*. Contribuisce ad assicurare beni e servizi necessari alla società, crea legami sociali, e al tempo stesso umanizza il lavoratore. La società umana è sempre da costruire" (n. 4).

La vera novità che la crisi occupazionale mette davanti ai nostri occhi è, primariamente, il senso del lavoro umano. Da impiego finalizzato alla produzione di beni di consumo, il lavoro dovrà riqualificarsi per la sua natura sociale: concorrere alla costruzione della casa comune. La partecipazione è un diritto che compete ad ogni uomo. Pertanto anche se una società ha grandi possibilità economiche per sostenere i senza lavoro, questa, afferma l'episcopato francese, sarebbe una soluzione ingiusta perché impedirebbe ciò che spetta ad ogni uomo: "esercitare una attività che esprima la partecipazione alla costruzione della società" (n. 5).

²⁴ In *La Documentation Catholique*, 17 octobre 1993, n. 2080, 894-897. In traduzione italiana: *Di fronte alla disoccupazione, cambiare il lavoro in nome della dignità umana*, in *Studi Sociali*, 12 (1993), 89-93.

La distinzione che il documento opera tra lavoro e impiego produttivo e remunerato comporta una innovazione culturale che merita di essere un po' più approfondita. Attualmente, spiega mons Rouet, presidente della Commissione che ha prodotto il documento, viene spontaneo associare queste tre grandezze: lavoro, impiego produttivo e stipendio²⁵. Uno che lavora occupa un posto di lavoro e percepisce uno stipendio. Questa triade ha uno spontaneo riconoscimento sociale. Quando, come nel caso dei disoccupati, viene meno il posto di lavoro, viene meno il lavoro tout court e, di conseguenza, viene a mancare anche quell'importante riconoscimento che le nostre società attribuiscono solo a chi produce. L'aiuto sociale garantito dallo stato a chi ha perso il posto di lavoro, anche se necessario, viene vissuto come umiliante: pagati col lavoro altrui per far niente. Ora, questa dinamica psicologica è indotta da un condizionamento culturale che assimilando lavoro a impiego produttivo, riconosce solo a quest'ultimo la dignità di partecipare alla vita della società.

A ben vedere, sostiene mons. Rouet, questa mentalità è indotta da una logica economicistica che valorizza solo ciò che produce beni e ricchezza. Ne consegue, allora, che il riconoscimento sociale non è altro che un riconoscere l'utilità economica del lavoro. Di qui la diffusa convinzione che un vero posto di lavoro è un impiego stabile, a tempo pieno e, se possibile, ben pagato. Poco importa cosa venga prodotto e quanto sia socialmente utile. Conta solo che si producano beni e ricchezza. Solo a questa condizione un'impresa può stare a galla, sostenere la concorrenza e conservarsi competitiva.

Fuoriuscire da questa logica significa riscoprire il vero senso del lavoro che è quello, anzitutto e prima di tutto di concorrere alla costruzione della vita sociale. Ne consegue che il lavoro produttivo e stipendiato è solo "un" modo di lavoro e non più "il" lavoro come tale. Di conseguenza, il riconoscimento sociale va riconsiderato a partire dalla nozione di "fecondità sociale" delle singole attività.

L'attenzione al nuovo assetto del lavoro non deve però far perdere di vista tutto ciò che è possibile fare per alleggerire il peso umano e sociale della disoccupazione. Tuttavia, lo sforzo culturale, formativo e politico dovrebbe mirare a creare una nuova mentalità che consideri ogni attività lavorativa nella sua finalità sociale. Ciò significa individuare attività utili alla qualità della vita e che conferiscono a coloro che le esercitano un reale riconoscimento sociale.

2. "Sui problemi dell'occupazione e dello sviluppo. Nota informativa"²⁶

Nel corso della prima metà degli anni '90 si registrano tre interventi degni di nota a motivo dei soggetti che scendono in campo. Sono documenti diver-

²⁵ A. mons. ROUET, *Paroles d'Eglise face à la crise du travail*, in *Esprit*, 3-4 (1994), 28-37.

²⁶ Il documento CEI è stato emanato dall'Ufficio Nazionale per i problemi sociali e il lavoro, in *Il Regno documenti*, 5 (1994), 174-176.

si per impostazione e per contenuto. Il primo, in ordine di tempo è stato l'Ufficio nazionale della CEI per i problemi sociali e del lavoro.

Il documento, pubblicato il 28 gennaio 1994, si impone per uno stile inconsueto in un testo ecclesiale: puntuale, documentato, conciso, propositivo e senza alcun esplicito riferimento ai canoni della dottrina sociale della Chiesa. Superfluo precisare che tale dottrina ispira tutto il documento.

La struttura del documento è semplice. Una premessa introduttiva cui fa seguito la presentazione della situazione italiana secondo tre momenti: i dati strutturali della situazione italiana; l'evoluzione più recente dal punto di vista economico e del lavoro; infine, terzo momento, il futuro possibile, cioè le proposte nel breve e nel medio termine.

Nel *breve termine*, la *Nota informativa* propone la ripresa degli investimenti in grandi opere infrastrutturali, l'ammodernamento dei servizi pubblici e privati, l'introduzione del tempo parziale di lavoro, la innovazione delle regole del mercato del lavoro e, non ultimo, un utilizzo al meglio di tutte le risorse umane. Nel *medio termine*, invece, occorrerà puntare ad un necessario riequilibrio territoriale tra Nord e Sud delle attività industriali, ad una diffusione capillare delle nuove tecnologie informatiche e mass-mediali e, inoltre, a massicci investimenti per la formazione, fonte anche di nuova occupazione.

Il documento si conclude con l'invito a privilegiare gli investimenti nel futuro rispetto ai consumi immediati e a puntare sulle nuove tecnologie, le quali potranno offrire "uno sviluppo più rispettoso dei diritti e delle possibilità di crescita e autorealizzazione della persona".

Le soluzioni o le provocazioni avanzate dalla *Nota informativa* sono dirette a tutti gli attori di questo dramma: imprenditori, lavoratori, istituzioni pubbliche e private. Senza entrare nel merito della praticabilità delle singole proposte, qui interessa evidenziare l'ottica del documento. La *Nota informativa* auspica una "ripresa vigorosa" della crescita economica quale "primo elemento su cui puntare per poter uscire dalle attuali emergenze occupazionali". Più precisamente, si pensa ad una ripresa basata su "una diffusione a livello di massa e in tutte le attività delle tecnologie informatiche e mass-mediali di nuova generazione".

Se da un lato, il documento colpisce per la concretezza con cui entra nel merito di problemi tanto delicati quanto complessi, dall'altro, però, stupisce per quel che non dice. In primo luogo, il documento dell'*Ufficio nazionale per i problemi sociali e del lavoro* pare puntare le sue carte sulla ripresa economica senza spendere una parola sul fatto — certamente non ignoto a livello CEI — che alla ripresa economica non seguirà la piena occupazione²⁷. In

²⁷ Cf. il recente rapporto ISTAT sulla situazione del Paese. «Un panorama inedito, perché mostra non poche trasformazioni strutturali. E preoccupante perché conferma inequivocabilmente quel che già si sapeva: non bastano i primi veri segni di ripresa dell'economia per allentare la tensione sul mercato del lavoro. L'onda della recessione, su questo versante, è davvero lunga. Cambia le sue forme, coinvolge nuovi protagonisti e non passerà molto presto». Si legga: *Disoccupati e scoraggiati*, in *Mondo Economico*, 21 maggio 1994, 20-21.

secondo luogo, si parla delle cause congiunturali e strutturali della disoccupazione²⁸, ma non si accenna al fatto che le cause strutturali inducono anche un cambio culturale sul modo stesso di intendere questo sistema e il modo di lavorare. Di conseguenza, la *Nota* della CEI induce a pensare che questo sistema economico è in grado di creare, nel breve e medio termine, i posti di lavoro attualmente mancanti. Sulla possibilità di lavoro non direttamente finalizzato alla produzione di beni di consumo solo un accenno quando si afferma che il "processo di istruzione e di diffusione culturale" potrà produrre nuova occupazione. Dall'insieme del testo, si ricava l'idea che l'unico lavoro su cui puntare sia solo quello produttivo.

3. Conferenza Episcopale Lombarda: *"Insieme per il lavoro. Riflessioni e indicazioni pastorali sulla situazione occupazionale in Lombardia"*²⁹

Più 'tradizionale' nella forma, ma molto stimolante nel contenuto è questo documento pubblicato nel febbraio del '94. Dell'attuale crisi del lavoro propone una comprensione soprattutto in termini culturali. "La caduta occupazionale ... è riconducibile a quei profondi processi di ristrutturazione oggi in atto in tutto l'occidente capitalistico". Fattori che, a detta degli esperti, "lasciano intravedere un sempre più probabile futuro, in cui ci sarà meno spazio per lavori tradizionali e maggior esigenza di flessibilità di orario, posto e professione". E secondo quanto "voci autorevoli della politica e dell'economia" vanno teorizzando, si deve entrare nell'ordine di idee che "ormai bisogna rinunciare al mito di un lavoro per tutti, almeno nell'industria" (n. 8).

Di fronte a questa situazione, i vescovi della Lombardia pongono una domanda che ha tutto il sapore della provocazione: "la mancanza di lavoro non è forse provocata da un deficit di idee, di genialità, di creatività?" (n. 9). Non è un segnale positivo, scrivono, il fatto che si continui ad insistere su consumi di massa obsoleti in un mercato ormai saturo, ignorando, invece, "altri sbocchi socialmente più utili: ad esempio verso beni ambientali, artistici, culturali, relazionali, verso possibili nuovi settori del terziario, soprattutto nel servizio della persona" (n. 9).

Insieme per il lavoro apre a scenari in cui il lavoro umano non è più solo quello dell'impiego fisso nel mondo produttivo. In questo senso, la ripresa economica e le innovazioni produttive pur necessarie non bastano più. Occorre addentrarsi in una vera e propria trasformazione culturale. Perciò i vescovi fanno appello a tutte le competenze e le responsabilità in campo per "un grande sforzo collettivo di *elaborazione culturale*" (n. 12), per operare scelte di civiltà (n. 13). In altri termini, chiedono di abbandonare le forme sregolate e talvolta 'spietate' del liberismo, "per delineare una nuova figura di mercato

²⁸ Sono quelle già note: i nuovi protagonisti sulla scena dell'economia di mercato e della produzione; la saturazione di una fase dello sviluppo in tutti i paesi più ricchi e di più antica industrializzazione; infine, la lentezza con cui si va preparando una nuova fase di sviluppo delle tecnologie informatiche e mass-mediali di nuova generazione.

²⁹ In *Il Regno documenti*, 5 (1994), 177-180.

socialmente orientato verso la valorizzazione della 'risorsa uomo', verso l'universale destinazione dei beni, verso la salvaguardia del creato" (n. 13).

La nuova figura di mercato, da un lato, dovrebbe far uscire dalla esasperazione della competitività e della sua degenerazione economicista che riduce l'uomo unicamente a produttore e a consumatore (nn. 11.12), dall'altro, dovrebbe puntare alla ricerca di "lavori socialmente utili, legati alla persona, alle infrastrutture o alle grandi opere di tutela dell'ambiente e del patrimonio culturale" (n. 16).

Del documento della Conferenza Episcopale Lombarda è apprezzabile lo sforzo di comprendere la crisi del lavoro in termini di scelta di civiltà. Una prospettiva che lo differenzia dalla *Nota informativa* e che rivela l'influenza del documento dei vescovi francesi³⁰.

4. "Democrazia economica, sviluppo e ben comune"³¹

L'occasione del presente documento è data dall'enciclica *Centesimus annus* riletta e attualizzata nel contesto della transizione economica, sociale e politica dell'Italia. Ai vescovi non interessa proporre un trattato o un programma economico. Puntano, invece, a creare consenso su un punto centrale: l'economia di mercato realizza il suo scopo quando non provvede solo al bene di alcuni, sia pure la maggioranza, ma al bene di tutti. È proprio il bene comune ciò che fonda l'intrinseca moralità di un sistema economico e la conseguente natura progettuale della politica e dell'economia. "L'economia di mercato, se è condizione necessaria, non è tuttavia sufficiente per un progetto credibile di sviluppo autenticamente umano. Il libero mercato, in quanto appartiene alla categoria dei mezzi, si giustifica solo in relazione ai fini che permette di conseguire, ai valori che consente di realizzare. Ora questi fini e valori non sono immanenti al mercato (n. 46). La sfida oggi è quella di progettare istituzioni che favoriscano e accrescano il livello della cooperazione necessaria. E questo è il ruolo della politica (n. 47).

Sono affermazioni che mirano a colmare il difetto di cultura e di progettualità politica ed economica che affetta profondamente la comunità cristiana e, più in generale, il Paese. Da questo punto di vista, il documento si configura come un saggio metodologico. Collocarsi in una prospettiva progettuale esige in primo luogo la presenza di riferimenti di valore che fungano e da criteri interpretativi della situazione concreta e, al tempo stesso, da ideali da cui lasciarsi illuminare e guidare.

³⁰ È ovvio pensare che i vescovi lombardi abbiano lavorato avendo presente la Dichiarazione dei vescovi francesi. Una conferma potrebbe venire anche da questo passaggio «... voci autorevoli ... teorizzano l'idea che ormai bisogna rinunciare al mito di un lavoro per tutti...» che sembra la traduzione quasi letterale del testo francese: «Des voix autorisées prétendent qu'il faut renoncer au mythe du plein emploi».

³¹ Commissione episcopale per i problemi sociali e del lavoro della CEI, Roma 13 giugno 1994, LDC «Collana documenti CEI» n. 77.

Traducendo l'istanza metodologica nei termini del pensiero cristiano, significa che la complessa realtà economica italiana deve essere compresa anzitutto alla luce dell'antropologia cristiana, vale a dire della dottrina sociale della Chiesa. Quest'ultima costituisce il quadro di riferimento entro cui vanno giocate anche le necessarie competenze tecniche. "Sarebbe illusorio ogni programma economico e sociale che non abbia riferimento solido ad una visione di uomo che corrisponda realmente alla dignità e al bene della persona umana" (n. 5).

Da un tale approccio interpretativo scaturiscono le mete per l'azione politica ed economica, così come la stessa struttura del documento. La prima parte, infatti, richiama in modo sintetico i capisaldi della dottrina sociale della Chiesa in campo economico. La seconda evidenzia i nodi e le questioni che sembrano in contrasto "non solo con i principi della dottrina sociale della Chiesa, ma anche con gli interessi di sviluppo del Paese" (n. 5). Nella terza vengono richiamate "alcune mete affinché il rinnovamento in atto giunga ad esiti positivi nella prospettiva del bene comune" (n. 5).

Tra le mete viene indicata anche una nuova politica per l'occupazione che, scrivono i vescovi italiani, "è di nuovo 'questione sociale' e perciò dovrà rimanere uno degli obiettivi principali dello sviluppo del nostro Paese" (n. 55). Come realizzare tale obiettivo? La proposta dell'episcopato si muove su due livelli. Da una parte, creare occupazione "all'interno di un sistema produttivo competitivo e dinamico" (n. 55); dall'altra, però, puntare su nuove forme di lavoro inerenti al soddisfacimento dei bisogni sociali e della qualità della vita. "Bisogna esser coscienti che le potenzialità offerte dalle innovazioni tecnologiche tendono a tradurre la crescita economica più in un aumento della produttività del lavoro che non in un maggior impiego del lavoro stesso" (n. 58).

Per i vescovi, i tempi sono maturi perché anche nel nostro Paese si avvii un'profonda riflessione sul valore e sul significato del lavoro nella nostra società post-industriale. Si tratta di allargare il concetto stesso di lavoro. Non solo quello esercitato nell'ambito della produzione di mercato, ma anche quello esercitato in attività di grande importanza sociale. "Perché ciò si realizzi è necessario che venga accolta l'idea che il valore del lavoro non è unicamente connesso al fatto di produrre un reddito, ma dal fatto di essere attività della persona, da cui ricava il suo senso e la sua dignità" (n. 59). Questa riflessione sul senso del lavoro richiama quasi ad litteram quando scritto a suo tempo dai vescovi francesi. Non solo, ma l'impostazione al tema dell'occupazione integra e al tempo stesso corregge l'ottica del documento dell'Ufficio nazionale per i problemi sociali e del lavoro di cui sopra.

Il vero nodo della questione riguarda il costo dei nuovi lavori prospettati. I vescovi entrano nel merito con questa proposta: "si dovrà fare allora un grande sforzo, anche nella società italiana, affinché i guadagni di produttività, nei settori in cui lo sviluppo tecnologico si manifesterà con una continua riduzione del fabbisogno di lavoro, siano utilizzati per sostenere quella domanda di qualità della vita che richiede, invece, un uso crescente del lavoro umano" (n. 58).

Quale futuro per i nuovi lavori? Quali concrete possibilità di creare nuove forme di impiego e di lavoro?

Il documento allo studio attribuisce un ruolo non trascurabile al cosiddetto *privato sociale* o terzo settore, vale a dire a quell'insieme di libere associazioni, fondazioni, aziende e organizzazioni *non profit* (n. 53). Un "terzo polo" che dovrebbe inserirsi nel binomio stato-mercato che ha regolato la società industriale che conosciamo. Per l'economista F. Mortillaro un *terzo polo*, anche se piace ai vescovi, non avrebbe legittimità scientifica e neppure storico politica. Le cosiddette aziende *non profit* non farebbero altro che operare "trasferimenti di ricchezza" anziché "produzione di ricchezza"³².

Quando si parla di *aziende non profit*³³ si fa riferimento a nuovi soggetti sociali collettivi che praticano una solidarietà allargata erogando servizi utili alla collettività. Sono servizi di tutti i tipi: culturali, sportivi, ricreativi, artistici, religiosi, educativi e servizi socio-assistenziali. Sono aziende in cui operano sia soci volontari che soci lavoratori. In ogni caso, per statuto non distribuiscono eventuali utili di esercizio.

Dati più precisi sul terzo settore in Italia sono stati forniti recentemente³⁴. Ampiamente sviluppato soprattutto³⁵ negli Stati Uniti, in Italia si va affermando con una certa difficoltà anche a causa di una grave carenza legislativa al riguardo. Se nel mondo un lavoratore su venti riceve la busta paga da attività 'non profit', in Italia solo 1,8 su cento, pari a 418 mila persone. La novità italiana sono le cooperative sociali, fiorite quasi tutte dopo il 1980 in conseguenza della crisi dello stato sociale. In esse operano volontari e professionisti specialmente nel campo dei servizi socio-sanitari. Nonostante le difficoltà legislative ed economiche³⁵ le prospettive future, secondo questi studiosi, sono promettenti sia sul piano dell'autonomia economica e finanziaria e sia sul piano della creazione di nuovi posti di lavoro. Una promessa di futuro che potrà integrarsi con l'economia di mercato? È quanto vescovi e operatori del settore si aspettano.

Conclusione

La questione sollevata in modo lucido e provocatorio da alcuni studiosi e, in particolare, dai vescovi francesi e lombardi è che la crisi in atto non è solo

³² *IL mercato senza qualità*, in *Il Sole 24 Ore*, 22.VI.1994.

³³ Cf. L. BOCCACIN, *L'azione solidaristica organizzata: il «terzo settore» in Italia*, in *Aggiornamenti Sociali*, 1 (1994), 25-40; G. SARPELLON, *Crisi dello stato sociale e ruolo dei nuovi soggetti sociali*, in *Agg. Sociali*, 7-8 (1994), 525-542.

³⁴ *Costruire la società civile: ruolo e dimensione del settore 'non profit' in Italia e in una prospettiva mondiale*: convegno organizzato dalla Fondazione Agnelli, Torino, 7 novembre 1994, cf. in *Il nostro tempo*, 20.XI.1994, n. 42. Cf. anche «*Non profit*», un colosso da 29 mila miliardi, in *Avvenire*, 25.X.1994, pag. 13.

³⁵ Il settore è attualmente sostenuto da finanziamenti pubblici al 52%.

di natura economica. È culturale e concerne la definizione di un nuovo significato del lavoro umano a partire dalla sua fecondità sociale.

Tale ricomprensione del lavoro è certamente una posizione culturale innovativa, ma è più affermata che approfondita, nel senso che si dà per scontato il suo reale contenuto. La fecondità cui si allude sta ad indicare, anzitutto, la qualità della vita a livello di rapporti interpersonali, sociali, culturali, ambientali e così via. In una parola, quella irrinunciabile dimensione della vita che non può essere coperta dal solo sistema economico produttivo. La novità culturale evocata, a ben vedere è meno rivoluzionaria di quanto, a prima vista, possa apparire. Infatti, è la stessa complessità delle nostre società avanzate a dare una forte spinta in tale direzione. I bisogni cui rispondere sono molti, differenziati. Per questo chi opera nel settore educativo, culturale o ambientale offre una serie di servizi che sono dei beni necessari a tutti, come del resto sono necessari i beni di consumo e la ricchezza prodotti. La novità culturale è dunque, quella di entrare nell'ottica della *reciprocità*, l'unica che dia una vera dimensione solidale al convivere sociale.

Dallo studio è emerso con chiarezza che occorre ripensare la centralità dell'impiego fisso, del lavoro produttivo di beni e della remunerazione. Meno chiara, invece, è la configurazione, la modalità e la qualità dei nuovi lavori, soprattutto in relazione alla redistribuzione della ricchezza prodotta e del lavoro necessario per produrla. Qui si entra in un terreno a dir poco minato, quello del prelievo fiscale e della sua equità. Da queste poche battute ci si accorge come la riflessione sia ancora iniziale e meritevole di attenzione non solo da parte degli studiosi e delle chiese, ma anche dei governi e delle forze politiche cui spetta orientare il futuro dei rispettivi Paesi.

Un'ulteriore questione sollevata dai vescovi francesi è che un tale compito supera i confini dei singoli Paesi e richiede un dialogo e un confronto a livello internazionale per "trovare un equilibrio dinamico tra i bisogni mondiali, lo sviluppo di questi Paesi e il rispetto della giustizia sociale" (n. 10). In altre parole, nel villaggio globale dell'economia è nell'interesse di tutti i Paesi, poveri e ricchi, lavorare di concerto per un progetto il più possibile condiviso. In questo senso, ogni voce, anche, e forse soprattutto quella ecclesiale, è necessaria perché il cambiamento sia per l'uomo e non contro.



LEONARDO
VERDI-VIGHETTI*

Le metafore della formazione: innovazione e problematicità nella Proposta Formativa

1. La storiella indiana

1.1. Vorrei cominciare con l'antica storia indiana dei sei ciechi e dell'elefante. Sei ciechi si trovano attorno ad un elefante, ma, ovviamente, non sanno di esserlo. Ciascuno di loro ne tocca una parte e dice che cosa sente e che cosa immagina di vedere.

Il primo cieco tocca la zanna ed è convinto che si tratti di una lancia. Il secondo, dopo aver toccato il fianco dell'elefante, dice che si tratta di una parete di una casa diroccata. Il terzo, toccando una gamba, afferma di aver trovato il tronco di un vecchio albero. Il quarto tasta la proboscide ed è convinto di essersi imbattuto in un grosso serpente immobile. Il quinto, toccando l'orecchio, dichiara di aver trovato un grande ventaglio. Il sesto, afferra la coda e crede di aver trovato una grossa corda. Il senso di questa storia è che ciascuno di loro si rappresenta la realtà a partire dal particolare che è presente nella propria zona di percezione e di esistenza; la loro rappresentazione sarebbe ancora più complessa, incerta e sicuramente confusa

* Relazione tenuta all'Assemblea Generale della Federazione nazionale CNOS/FAP il 12 maggio 1994.

se l'elefante fosse in movimento o stesse, addirittura, correndo: ciascuno dei sei ciechi avvertirebbe una realtà in movimento, ne percepirebbe la forma provvisoria e magari sarebbe anche travolto dal movimento stesso; il movimento metterebbe in crisi la percezione dei sei ciechi, li confonderebbe, renderebbe ancora più difficile comunicare la loro esperienza, individuare la zona comune di significati condivisi e, quindi, rimettere assieme i singoli punti di vista per ricostruire la forma globale della realtà cui fanno riferimento le diverse percezioni.

La storiella indiana indica la condizione in cui si trova l'uomo nel mondo, indotto, per la sua scarsa capacità visiva, a vedere un segmento di realtà, credendolo il tutto e creando ostacoli alla comunicazione, al reciproco scambio dei punti di vista. La storia può essere applicata alla realtà frammentata della FP ed al rischio di ulteriore frammentazione: analizziamo il CFP che cambia e ci sembra di aver trovato la strada che porta alla trasformazione del settore; osserviamo le nuove tecnologie di apprendimento, le studiamo, le sperimentiamo, crediamo di aver scoperto la chiave dell'innovazione; realizziamo un bel progetto di FP, ed immaginiamo di poterlo trasferire in tante altre situazioni. Il rischio è di essere intrappolati nel particolare, nel segmento di realtà con cui veniamo in contatto. La condizione necessaria per diminuire (ma non annullare) il rischio della trappola è prendere le distanze dal segmento di realtà, situarlo in un orizzonte di esistenza più ampio, sviluppando le antenne mentali necessarie a percepirlo. Il punto di vista distanziato e le antenne mentali adeguate, li possiamo chiamare "*Proposta Formativa*", un vertice di osservazione ed interpretazione in cui collocarci per mettere assieme, confrontare, dare forma, e quindi senso, alle parti dell'attività di formazione.

1.2 Ho introdotto la storia di saggezza indiana perché contiene alcune piste importanti da percorrere anche per la FP. Le indico brevemente:

- *la pista della comunicazione.* Senza comunicazione di esperienze, di punti di vista — e nella FP ne abbiamo tantissimi perché molteplici sono gli interessi e le motivazioni — non c'è che il dogmatismo della singola tesi e la frammentazione dei punti di vista. La comunicazione può diventare concertazione, negoziazione, lavoro in équipe, partecipazione e solidarietà (tonalità diverse di un continuum che va dall'infrarosso della contrattazione all'ultravioletto della solidarietà, per usare una metafora presa in prestito dalla fisica ottica); è valida per il lavoro di progetto, il funzionamento del CFP, lo sviluppo del settore della FP. Ma, per essere efficace, la comunicazione deve diventare prassi di lavoro, regola di comportamento, essere sviluppata da tempi, modi, spazi organizzativi ed istituzionali adeguati, accettare identità diverse. Perciò non basta una qualsiasi comunicazione; si può comunicare l'inganno senza volerlo. È necessaria una comunicazione nella collaborazione: se i sei ciechi si fossero presi per mano, probabilmente sarebbero stati agevolati nel ricostruire la realtà complessiva. Quali sono allora le condizio-

ni migliori perché la comunicazione divenga un modo per ricostruire il tutto, la complessità? Viene da ripetere che le condizioni siano quelle della collaborazione, della solidarietà, dell'intenzionalità di sviluppare un interesse che accomuna più persone, la società intera. Non basta, inoltre, la comunicazione verbale, occorre adottare altre modalità comunicative, mettere in gioco tutte le proprie capacità di scambio, di percezione; mettersi in gioco totalmente;

• *la seconda pista è quella della rappresentazione.* La storia indiana fa capire che, se la coda dell'elefante è rappresentata in forma di corda, il cieco cercherà di utilizzarla e di conseguenza stabilirà con essa un certo tipo di rapporto. Questo vale per i ciechi ed anche per i vedenti; vale per tutte le attività, compresa quella di formazione: considerare la formazione come strumento di addestramento, servizio al cliente, opportunità di emancipazione sociale, condizione di carriera professionale, ammortizzatore sociale alternativo alla disoccupazione significa fare riferimento a rappresentazioni mentali ed agire di conseguenza, operando scelte metodologiche e didattiche tra loro molto diverse, a volte antitetiche. È impossibile rinunciare alle rappresentazioni mentali; possiamo al massimo fare finta di non averle o lasciarle implicite nell'agire quotidiano. Anche le rappresentazioni dei significati della formazione non sono un lusso da filosofi; sono una risorsa per le scelte operative ma anche una trappola se diventano esclusive, inconsapevoli e frammentate.

La differenza tra noi e la storia indiana è che nella storia chi la racconta "vede" i sei ciechi e l'elefante, mentre noi non riusciamo a raccontare la nostra storia trovando il "punto archimedeo" che ci "fa vedere", in modo oggettivo e dall'esterno, come colui — appunto — che racconta la storia di saggezza. Ma possiamo fare lo sforzo di distanziarci dalla realtà, di aprire gli occhi per vedere il tutto; rimane però uno sforzo, un obiettivo che non riusciamo a raggiungere pienamente. Possiamo dichiarare i nostri punti di vista, esplicitare le nostre rappresentazioni mentali circa la formazione senza temere di confrontarle con quelle degli altri. Può essere utile, allora, considerarci "ciechi" alla ricerca del fenomeno considerato, con un punto di vista provvisorio ma sempre più globale. La Proposta Formativa è, in fondo, un modo di aprire gli occhi, di "vedere" un punto di vista provvisorio, esplicitato e tendenzialmente globale di persone che sanno di essere miopi e vogliono diminuire la miopia sviluppando la vista da lontano;

• *La terza pista aperta dalla storia di saggezza indiana è quella della metafora.* Il pensare per metafore aiuta la comprensione del tutto, propone una visione pregnante di significati, propone un linguaggio per immagini.

Potrebbe sembrare strano introdurre nel discorso sulla FP il concetto di metafora che ha un sapore poetico-letterario e forse salottiero. In realtà oggi non vi è sapere scientifico, sociale, tecnologico che non adotti metafore nei punti cruciali del proprio sviluppo, sia come nascita di nuove piste di ricerca, sia come sintesi di un percorso. La metafora è sovente l'alfa e l'omega di

un discorso di ricerca o di una rappresentazione di realtà. Basti citare le metafore dell'energia, delle reti, dell'ecosistema per restare in ambiti a noi familiari.

La storiella indiana, proponendo la metafora dei ciechi e dell'elefante, ci invita ad uscire dal linguaggio usato come stereotipo, dal familiare: la metafora è, etimologicamente, "uscire fuori" dal discorso abituale, compiere un atto per così dire straordinario di capovolgimento del punto di vista, della conoscenza; è una sollecitazione a tenere assieme e nel contempo a capovolgere il discorso, ad aprirsi al nuovo, al limite del possibile. La metafora ha a che vedere con l'utopia.

Anche per la FP è venuto il tempo delle metafore, dei punti di vista globali e dell'apertura verso orizzonti sempre più aperti. Nel documento conclusivo del Convegno su "*Società, Solidarietà e Formazione Professionale*", in occasione del Centenario dell'Enciclica *Rerum Novarum* si dichiara: "Diventa urgente richiamare la necessità di un ulteriore impegno di cambiamento: la FP può assurgere a questione nazionale e diventare criterio forte per misurare la volontà sociale e politica di investimento sulle risorse umane e di trasformazione della stratificazione delle opportunità". È un modo, questo, di pensare la FP al limite dell'utopico.

2. La Proposta Formativa come Grande Metafora

Propongo di considerare la Proposta Formativa come una "Grande Metafora", che contiene i caratteri pregnanti del pensare globale e sollecita atteggiamenti conseguenti; un discorso che dai valori si sviluppa in una visione complessiva del fare formazione e si traduce in scelte metodologiche. Esiste, tuttavia, il rischio di reificare, ipostatizzare questa visione. L'ENAIIP ha elaborato negli anni 70 ed 80 una propria proposta, espressa in finalità, contenuti formativi, metodologie preferenziali, ruolo degli operatori; ha constatato che doveva essere riconsiderata negli anni '90, per non ridurla a semplice cornice di riferimento, a rito ripetuto e rassicurante circa la coerenza delle scelte operative compiute. Ma la riconsiderazione non è stata facile, anche a motivo della sua stabilità e ipostatizzazione.

Uno dei problemi è proprio questo: come innovare la Proposta Formativa in modo che sia davvero l'anima del fare formazione, dei CFP, delle proposte di trasformazione del sistema di FP?

La risposta non è semplice, ma considerando la Proposta Formativa come una "Grande Metafora" si pongono dei vincoli, delle condizioni per produrre una visione della formazione in continua trasformazione, giacché le stesse metafore hanno la natura di essere relativamente stabili e relativamente provvisorie. Per "Grande Metafora" intendo un insieme integrato di metafore che illuminano aspetti cruciali della formazione adottando punti di vista "esterni" ad essa, distanziati e quindi tendenzialmente globali.

2.1. La metafora del viandante

Una prima metafora è quella del "viandante". Siamo in una società caratterizzata dalla transizione, dalla mobilità: passaggi di ruolo sociale e professionale, di condizioni di vita profondamente diverse in regioni o paesi, di temporalità vissute, di ambiti di ricerca. La transizione colpisce o coinvolge (la differenza sta nel potere di contrattazione) cittadini di tutte le età e porta con sé il nuovo, la provvisorietà, l'incertezza, l'avventura ma anche lo sradicamento, il distacco, lo smarrimento, la perdita a volte di punti di riferimento.

L'essere "viandante" è la metafora che chiarisce la condizione di transizione. La FP può essere lo strumento di orientamento del "viandante" o l'opportunità che gli consente di affrontare con maggiore forza l'incertezza del viaggio. Ma il "viandante" è per la FP colui che passa, che chiede, che non è conosciuto; è per certi versi "lo straniero", la cui identità è da scoprire, adottando, nella scoperta, l'atteggiamento di rispetto ed accoglienza quali sono dovuti all'ospite. È infatti lavorando con gli "stranieri" e con coloro che sono considerati "diversi", facendo FP con gli emarginati e gli esclusi, che l'ENAIIP ha imparato a "capovolgere" i propri punti di vista, ad uscire dall'aula, dalla gabbia dei corsi, dall'equazione: più competenza = più occupazione. La Proposta Formativa dell'ENAIIP si è rinnovata negli anni '90 grazie all'impatto con il "diverso", lo "straniero", imparando ad accoglierlo nella sua identità, valorizzandola, piuttosto che assimilandola a modelli di comportamento standardizzati.

Il "viandante", per il CFP, è il cliente, se ha una identità culturale e sociale sufficientemente forte; è lo "straniero", il "diverso", se è a rischio di emarginazione, se ha un'identità sociale e professionale debole.

La metafora dell'utente come "viandante" copre un continuum di bisogni formativi che si sviluppano in relazione all'ampio spettro delle identità e comportano un altrettanto ampio spettro di risposte formative: dal pacchetto di competenze alla costruzione di percorsi professionali e sociali, dalla formazione come risposta puntuale alla formazione che si costruisce, alla formazione che si forma.

La metafora del "viandante" dispone ad aprirsi al nuovo ed al provvisorio; aiuta per se stessa a rompere gli stereotipi ed a valorizzare le differenze.

Gli stereotipi non sono soltanto le affermazioni del tipo "la formazione professionale è una scuola di serie B", oppure "alla formazione professionale accedono prevalentemente utenti demotivati che hanno abbandonato la scuola". Lo stereotipo è la coazione ad un insieme di comportamenti, di giudizi, di atteggiamenti, presenti nel quotidiano, che hanno un certo successo e che, per il principio del "minimo-sforzo per il massimo risultato", vengono ripetuti, permangono stabili nel tempo, acquisiscono una giustificazione anche teorica. La rottura di stereotipi potrebbe portare a pensare la formazione secondo ottiche diverse: come costruzione di curricula da parte degli utenti, come governo di inserimenti occupazionali, come costruzione di impresa, come gestione di transizioni; oppure considerare l'operatore come

facilitatore di auto-apprendimenti, come catalizzatore di processi di scambio tra gruppi sociali o istituzioni (attivatore di sinergie) ecc.

La valorizzazione delle differenze è uno dei risultati della rottura dello stereotipo del narcisismo formativo che induce a ricercare nell'altro il riflesso di se stessi: l'effetto Pigmalione può essere letto come prodotto del narcisismo del formatore.

In tal senso anche il concetto di "cliente" della formazione può avere un'accezione narcisistica: se al cliente si cerca di vendere i prodotti già confezionati o di convincerlo ad acquistare quelli disponibili, si opera secondo stereotipi narcisistici; se invece il cliente è un soggetto da scoprire, con il quale elaborare un progetto di formazione in risposta ai propri bisogni, allora il cliente è un soggetto "altro", con propria identità da potenziare nella logica delle differenze, delle peculiarità e delle compatibilità con il contesto.

La valorizzazione delle "differenze" tende, in ambito formativo, a produrre risposte personalizzate, ad offrire pari opportunità, a mettere l'utente nella condizione di gestire la formazione, a mettere in atto il principio di democrazia contenuto nella legge quadro, la 845/78: il principio di uguaglianza anche per le fasce deboli, per i gruppi di altra nazionalità. Non dimentichiamo che in Gran Bretagna è obbligatoria nella formazione la presenza dei diversi gruppi etnici i quali devono poter conseguire adeguati risultati.

La metafora del "viandante", magari "straniero", è particolarmente calzante in una società pluralistica, multiculturale e, in un futuro prossimo, multi-etnica. Ad essa sono collegati valori quali la solidarietà, l'accoglienza del diverso, il rispetto; promuove il pensiero divergente, la creatività, l'uso della mano sinistra.

2.2. La metafora del sistema cerebrale

Una seconda metafora è quella del sistema cerebrale: formare è creare un insieme di competenze ed atteggiamenti che possano funzionare secondo i principi del sistema cerebrale, che sono quelli dell'interdipendenza, della globalità e dell'auto-apprendimento.

Per chiarire meglio: la formazione è un insieme di messaggi cognitivi, affettivi, psicomotori, relazionali ed un insieme di condizioni di sviluppo di tali messaggi che hanno la caratteristica di essere, più facilmente di altri, integrati nella mente: quanto maggiore è la coerenza tra la struttura di questi messaggi/condizioni e le modalità di funzionamento del sistema cerebrale, tanto maggiore è l'integrazione nel sistema stesso.

Attenzione, anche in questo caso, alle ipostatizzazioni: siamo in un registro di metafore e non di biochimica o di fisica cerebrale; la metafora in questione prende in prestito caratteristiche di funzionamento della nostra mente e non intende stabilire delle relazioni deterministiche tra sistema cerebrale e formazione.

Una seconda attenzione: il riferimento metaforico al sistema cerebrale non va inteso come una riduzione delle potenzialità e complessità del sog-

getto o come una sua "materializzazione", bensì come una immagine che propone una visione integrata di funzioni nel contempo cognitive, affettive, psicomotorie, ecc.

Con queste attenzioni, la metafora encefalica consente di considerare la formazione di un soggetto come un sistema organizzativo dotato di particolari caratteristiche, complesso e flessibile.

Questa affermazione solleva immediatamente un interrogativo interessante e, credo, importante: se la formazione è una forma particolare di organizzazione di esperienze, di stimoli, di obiettivi, di ruoli, di processi, di relazioni, qual è la migliore organizzazione di un CFP capace di creare le migliori condizioni di formazione?

Possiamo prescindere da una concezione della formazione e quindi da una Proposta Formativa, nel progettare l'organizzazione di un CFP?

Sollevo l'interrogativo e lascio aperte le risposte. O forse alcune risposte sono implicite nelle cose finora dette.

La metafora encefalica ha un altro vantaggio: aiuta a riflettere sullo stato della società contemporanea e sugli ambienti di lavoro di domani: è una metafora del futuro, è la metafora dell'auto-apprendimento o dell'auto-organizzazione.

Richiamo in proposito alcune affermazioni contenute in un "testo ufficiale" della Commissione delle Comunità Europee (1993), prodotto dall'Ufficio di Assistenza Tecnica di EUROTECNET: "Per affrontare con successo le (nuove) sfide, l'abilità di apprendere delle imprese rappresenta il più importante fattore nella riorganizzazione delle strutture e dei processi; flessibilità e qualità ne diventano il banco di prova.

Nelle aziende europee più avanzate, questa riorganizzazione presenta quattro fattori chiave:

- decentramento decisionale, più ampia responsabilità per i lavoratori, soprattutto in relazione alla certificazione della qualità;
- integrazione delle funzioni nel posto di lavoro, soprattutto attraverso la reintegrazione di "mano e cervello" in campi di lavoro allargati ed arricchiti;
- appiattimento delle strutture gerarchiche, che si accompagna a nuovi ruoli per management, mediazione, guida;
- collegamenti laterali nelle reti di relazione al posto dei controlli centralizzati.

La capacità di un'impresa a riorganizzarsi in base a tali principi è il più importante fattore di condizionamento del suo successo".

Possiamo affermare, paradossalmente, che la migliore organizzazione formativa diventa in questa ottica la fabbrica.

La metafora del sistema cerebrale aiuta ad organizzare l'ambiente della formazione, prendendo in prestito l'esperienza condotta negli ambienti di lavoro che hanno strutturato un'organizzazione di auto-apprendimento.

Quattro sembrano essere i principi su cui si fonda questo tipo di organizzazione:

- la *ridondanza di funzioni*: ogni parte del sistema organizzativo è in grado di espletare un'ampia gamma di funzioni piuttosto che essere preparato per una singola funzione; è il principio dell'intercambiabilità dei ruoli perché i compiti possano essere tendenzialmente svolti da tutti. Per la formazione ciò significa creare un ambiente che consenta di apprendere competenze altamente trasferibili; tali competenze possono essere considerate gli archetipi di grappoli di professioni, oppure riguardare la comunicazione, il problem-solving, la progettazione, la gestione di processi semplici o complessi: nella concezione dell'operatore di processo vi è la ridondanza di funzioni almeno nella misura in cui tutti compiono funzioni di esecuzione, controllo, governo, regolazione, ecc. Il problema della trasferibilità delle competenze rimane oggi un problema aperto.

- il secondo principio è la *"diversificazione necessaria"*, che richiede un'organizzazione adeguata alla varietà e complessità dell'ambiente con cui interagisce; ciò significa concretamente sviluppare le funzioni di confine, di interfaccia tra l'organizzazione e l'ambiente circostante.

Per la formazione questo principio viene attivato ogni qualvolta ci si pone il seguente interrogativo: quale è la natura, quali sono le peculiarità, le risorse, le tendenze, gli spazi di accesso all'ambiente che l'utente/viandante deve affrontare attraverso l'esperienza di formazione?

Il principio della *"diversificazione necessaria"* dice che:

- * l'interrogativo: "quale ambiente sto affrontando con la formazione" non può essere estemporaneo e neppure formulato all'inizio o alla fine del percorso formativo; è un interrogativo che deve essere costantemente ripetuto dal viandante/utente e deve diventare organico alla formazione stessa, accompagnarla nel suo sviluppo;
- * questo interrogativo induce a creare nella formazione le competenze/atteggiamenti necessari alla "vendita" della formazione stessa nel territorio di riferimento; l'utente/viandante deve saper vendere la propria formazione, trovare le nicchie di mercato adeguate alla preparazione acquisita;
- * questo interrogativo apre il problema del territorio nella sua complessità, incertezza, pluralità, grande varietà ed anche problematicità: al territorio non si giunge attraverso l'improvvisazione o l'apprendimento simulato; esso richiede conoscenza ed esperienza diretta; la formazione deve essere nel e sul territorio;

- il terzo principio è definito *"specializzazione minima"* e si situa al polo opposto della burocrazia scolastico/formativa, presente anche nella FP. È una sorta di principio artistico/creativo che, come tale, si presta a manipolazioni e a contraffazioni. Esso recita: occorre progettare le condizioni minime favorevoli di organizzazione affinché l'insieme di funzioni inserite in quel

sistema possa trovare la propria strada di sviluppo; le funzioni di progettazione e di governo esterne dovrebbero essere discrete e di "orchestrazione" per consentire l'autoricerca attraverso la flessibilità dei ruoli e dei compiti.

Per la formazione questo principio si esprime nell'interrogativo, certamente complesso e troppo sovente trascurato: "quali sono per la formazione le condizioni organizzative migliori per consentire di costruire percorsi di apprendimento entro una cornice definita?"

Le risposte vanno diversificate in relazione al viandante/utente ed alla finalità dell'azione formativa ma si possono intravedere alcune piste significative:

- * le metodologie di progettazione didattica vanno rese compatibili con la flessibilità necessaria all'auto-organizzazione dell'apprendimento;
- * il lavorare per obiettivi acquista il significato di polo di riferimento piuttosto che quello prescrittivo di mete predeterminate da raggiungere; la centralità si sposta dagli obiettivi ai limiti che segnano i confini del "danno", della controtendenza, dell'effetto perverso ed irreversibile;
- * il ruolo dell'operatore diventa quello di catalizzatore di processi di auto-apprendimento piuttosto che quello di guida prescrittiva e dispensatore di conoscenze;
- * la valutazione formativa tende, anche se non esclusivamente, a diventare autovalutazione o comunque le dà spazio; la valutazione viene sorretta dall'interazione sociale;

* il quarto principio è quello dell'*apprendere ad apprendere* che si fonda su alcune condizioni che sono valide anche per la formazione:

- * favorire l'atteggiamento di riflessione e ricerca partecipata in uno spazio definito di problematicità;
- * accettare l'errore senza penalizzarlo;
- * sviluppare la consapevolezza degli errori, insuccessi e successi, ricercando soluzioni alternative;
- * adottare la pratica della valutazione continua con finalità di formazione, centrata su "focus" diversi: sui confini, sugli obiettivi dichiarati, sugli effetti non previsti, sui risultati conseguiti; la valutazione deve deburocratizzarsi ed appoggiarsi ad atteggiamenti di autocritica costruttiva, non punitiva e non colpevolizzante. Questa sottolineatura non è banale: la valutazione della formazione, infatti, è il più delle volte mal tollerata ed addirittura boicottata con comportamenti difensivi da parte degli operatori come degli utenti viandanti. La difensività non è ingiustificata se il clima di rapporti sociali e di lavoro non dà spazio alla ricerca, all'errore, alla gestione dell'imprevisto, al fallimento temporaneo di strategie. Purché la valutazione acquisti il significato pregnante di risorsa di formazione per la progettazione, riprogettazione, gestione flessibile di tutte le risorse, prevenzione del danno, occorre che il clima formativo/organizzativo sia adeguato.

Il principio della "minima specializzazione" pone con particolare forza il problema del ruolo dell'operatore, delle sue competenze, delle sue condizio-

ni di operatività che devono essere compatibili e coerenti con una filosofia che dia spazio all'autoorganizzazione di apprendimento;

2.3. *La metafora del setting*

Secondo queste logiche diventa importante definire gli spazi di operatività e di iniziativa di chi intraprende il viaggio di formazione, discretamente accompagnato dal formatore.

Anche in questo caso viene in aiuto la metafora: la metafora del "setting di formazione".

Il concetto di setting è abitualmente utilizzato in psicoterapia per identificare un particolare spazio fisico, mentale, relazionale/comunicativo in cui si attua, sviluppa e conclude il processo terapeutico.

La definizione del setting, ma soprattutto la "gestione" di esso, la sua tenuta, il suo rispetto da parte di coloro che vi si trovano implicati è fondamentale per poter attivare i processi comunicativi caratterizzati da valenza terapeutica. Il setting è lo spazio del possibile, dell'immaginario, della creatività verbalizzata, dell'espressione dei vissuti di paura, ansia, angoscia; è lo spazio di vita rappresentata nel quale si sviluppano processi trasformativi di un certo tipo; è lo spazio del paradossale, dove le interazioni si muovono tra la rappresentazione del limite e la rappresentazione dell'impossibile; è il "vas" nel quale avvengono i processi di decomposizione e ricomposizione dell'alchimia della mente.

La metafora del setting è altamente evocativa anche per la formazione che necessita di uno spazio rappresentativo dei confini che lo definiscono.

Ma quali sono i caratteri del setting nella formazione? Si può dire che non sono quelli materializzati dall'aula scolastica: l'aula non garantisce che i processi attivati siano formativi; l'aula dispensa messaggi che possono avere i caratteri dell'istruzione.

Possiamo individuare tre caratteri del setting di formazione che consente di prendere in carico il "viandante" ed attivare i processi previsti dalla metafora de sistema cerebrale:

- il primo carattere è quello dello "spazio a geometria variabile". L'aula, come si è detto, non identifica il setting perché questo coincide con uno spazio aperto, i cui confini vengono tracciati nella fase di ideazione della formazione e coincidono con il territorio nella sua complessità. È il territorio che diventa risorsa della formazione con le istituzioni, i gruppi sociali, le aziende, i servizi, i percorsi che lo costituiscono. È il territorio il libro aperto della formazione, lo spazio fisico nel quale si intreccia il percorso di formazione. Ed è sul territorio che vanno tracciati i confini del setting, delimitati gli spazi privilegiati in cui sviluppare il percorso di formazione. La forma dei confini varia rispetto a molti fattori (tipo di formazione, età dell'utente/viandante, ecc.), ma rimane valido che i confini devono essere tracciati sul territorio e non restare dentro il CFP. Oggi questo spazio ha una dimensione europea: si pensi a tutte le opportunità di scambi transnazionali

che sono offerte dalla Comunità ma ancora sottoutilizzate. Pensare il setting di formazione come "spazio a geometria variabile" significa dunque rompere i confini ristretti ed esclusivi del laboratorio (non che questo debba essere eliminato) per spaziare in campo aperto, compiere ricognizioni di risorse, sviluppare partenariato, promuovere sinergie tra gruppi sociali, Istituzioni.

• Il secondo carattere è quello del "doppio". La formazione si fonda sull'esperienza diretta (e come potrebbe non esserlo se lo spazio di formazione è il territorio?) ma questa da sola non costituisce formazione; deve essere "fecondata" dal "secondo sguardo" del viandante e del suo accompagnatore, concettualizzata, formalizzata, sottoposta a critica, confrontata con il sapere disponibile (scientifico, tecnologico, ecc.), resa trasferibile in altri contesti. Questa doppia finalizzazione dei processi, a cui il viandante/utente partecipa, gli consente di organizzare l'esperienza secondo la metafora olografica, la metafora del sistema cerebrale di cui prima si è parlato. La doppia finalizzazione contribuisce a creare il setting di formazione in modo che l'esperienza vissuta (ad esempio il lavoro in stage) possa svilupparsi secondo la logica della produttività immediata (richiesta dall'azienda, ad esempio) ma anche secondo quella della produttività differita (richiesta da un apprendimento trasferibile).

È dunque nel setting di formazione che la metafora del sistema cerebrale trova il suo terreno di coltivazione e di crescita.

• Il terzo carattere è quello dell'"immunità". Proprio perché la formazione si sviluppa in uno "spazio protetto", non nel senso di essere separato dalla vita, dalla società o dal lavoro, ma nel senso di avere dei confini definiti, essa gode di garanzie speciali, di particolari diritti e privilegi che le consentono di proporre esperienze eccezionali al limite dell'utopico: l'esperienza di stage all'estero, di percorsi di formazione intrecciati in istituzioni di vari Paesi, oppure l'esperienza di realizzare un prodotto/servizio socialmente utile per il quartiere di una città da parte di un gruppo di utenti considerati socialmente e produttivamente marginali, hanno dell'utopico, del provocatorio, del paradossale. Sono esperienze, specialmente quest'ultima, che possono essere considerate globali perché contengono una varietà estrema di stimoli, di condizioni di riflessione, di esperienze; si situano nell'ottica della storia di saggezza indiana prima richiamata.

La condizione della formazione è al limite dell'utopico, come si è detto poco fa, perché tende a capovolgere i criteri di "valore" dominanti; una formazione che rinuncia al valore dell'utopia, che abbandona la sua vocazione alla trasformazione culturale e sociale, è una formazione che rinuncia ad utilizzare, come principio con cui commisurare il senso ed il valore dei cambiamenti, il dato della marginalità e della sofferenza sociale.

Possiamo dire, facendo un'affermazione a rischio di onnipotenza, che osare nella formazione significa spostare sempre più in là l'orizzonte del possibile. Il carattere dell'"immunità" conferisce alla formazione un potere negoziale che il più delle volte non è pienamente sfruttato.

Due possono essere gli strumenti operativi privilegiati che contribuiscono, forse più di altri, a calare nel reale la metafora del setting di formazione: il contratto individuale di formazione e il contratto sociale; il primo lega l'utente/viandante al proprio accompagnatore istituzionale (potremmo definire così l'Ente o l'organismo erogatore di formazione), mentre il secondo connette i primi due al terzo incluso, che sono gli interlocutori del territorio particolarmente interessati al percorso di formazione in questione: possono essere una o più aziende, la circoscrizione o la Provincia, interessate ad erogare attraverso il percorso formativo un servizio alla popolazione.

La forma del contratto, oggi adottata in numerose sperimentazioni in Italia e nei Paesi europei e, ancora, in certi approcci psicoterapeutici, è particolarmente adatta a delineare le caratteristiche del setting: i confini, le risorse disponibili, le modalità di accompagnamento, la doppia finalità, le regole che i diversi ruoli devono rispettare ecc. Esso definisce, contiene e per certi versi protegge e garantisce, ma, nel contempo, lascia spazi di libertà ed iniziativa; circoscrive il regno del possibile.

3. Qualche riflessione conclusiva

Al termine di queste riflessioni mi viene spontaneo chiedermi se sono andato fuori tema, se sono stato troppo astratto, troppo parziale.

Sono domande che probabilmente anche qualcuno di voi si è fatto e che hanno sicuramente una base di validità, specialmente per chi è impegnato sul campo e deve combattere con i problemi concreti, con le condizioni di operatività a volte ristrette.

Non voglio ora ricercare degli alibi più o meno convincenti e nemmeno fare una difesa di ufficio.

L'essere andato fuori tema è forse vero se per tema si intende un discorso che, come ho accennato poco fa, parte dai valori e, passando attraverso le finalità, delinea metodologie e strumenti per innovare la Proposta Formativa. Forse, però, non è del tutto vero se partiamo dal presupposto che l'innovazione non riguarda tanto il livello operativo ma il livello interpretativo.

E qui viene in mente Proust allorché dice che il nuovo non consiste nell'andare a cercare nuovi Paesi, ma nel possedere uno sguardo che vede il nuovo. Ciò che consente di innovare è il situarsi ad un vertice diverso di visione delle cose. La metafora — lo ripeto — è per sua natura un vertice fuori dall'orizzonte abituale. Se l'andare fuori tema fa vedere la formazione da un punto di vista diverso, integrabile in una Proposta Formativa, allora forse serve a qualcosa.

Appropriarsi di questo punto di vista consente di sviluppare la creatività a livello operativo, a compiere quell'atto di coraggio che consiste nel rompere gli schemi abituali di comportamento, inventando nuove soluzioni.

E non è richiesto che vi siano condizioni di operatività favorevoli: molte

grandi rivoluzioni o innovazioni pedagogiche sono cominciate lavorando con mezzi semplici o addirittura poveri.

Può essere provocatorio dire ciò nell'era del benessere tecnologico ed a persone che magari lavorano sul campo in condizioni di grave difficoltà. Non è un invito a legittimare il precariato, la penuria di risorse, l'incertezza delle decisioni, ecc.

Anche in questo caso vale il principio del "doppio": lavorare per conseguire condizioni di operatività migliori, ma nel contempo ottimizzare le risorse disponibili considerandole da punti di vista capovolti e formulando proposte didattiche provocatorie.



PIERO
CARDUCCI*

Analisi strutturale dell'offerta di formazione post-laurea

1. Introduzione

Nell'articolo sono commentati i risultati di un'indagine sulle caratteristiche strutturali dell'offerta di formazione cosiddetta "a catalogo"; non vengono invece considerati in questa sede i corsi con caratteristiche di mero addestramento¹.

L'indagine è stata condotta con riferimento a raggruppamenti omogenei di aziende operanti nel settore,

* Resp.le Dipartimento Direzione Aziendale Scuola Superiore G. Reiss Romoli.

¹ Definiamo *formazione*:

- l'acquisizione di un sapere specialistico, unitario e flessibile, aperto al cambiamento, ad integrazioni ed a nuovi apprendimenti;
- l'acquisizione di atteggiamenti e capacità, connessi alla cooperazione autoregolata all'interno dell'organizzazione del lavoro;
- l'acquisizione di una concezione del lavoro individuale all'interno di un articolato sistema di valori.

Per *addestramento*, della cui offerta non ci interessiamo in questa sede, intendiamo invece tutte le attività mirate a sviluppare le capacità di svolgere mansioni e compiti specifici. L'addestramento è, nella nostra concezione, del tutto svincolato dal titolo di studio e dalla posizione aziendale di chi ne fruisce: l'addestramento all'uso di un pacchetto software può riguardare infatti tutte le posizioni aziendali indifferentemente.

per valutare come la diversità delle strategie adottate incida sulle caratteristiche dell'offerta?

Prima di procedere nell'esposizione sembra utile richiamare sinteticamente alcuni connotati strutturali del settore della formazione che, come vedremo in maggior dettaglio, lo configurano come caratterizzato dagli elementi propri delle fasi di maturità:

* *il tasso di crescita è sostanzialmente stabile.* Il tasso medio annuo di crescita dell'offerta a catalogo è stato del 3.2% annuo nel triennio 1991-93. In netto decremento appare l'offerta generica ed interaziendale, mentre, per converso, si osservano indizi di un importante sviluppo dell'attività di aggiornamento mirata su specifici problemi aziendali;

* *la domanda appare più matura e selettiva.* Cresce l'attenzione nei confronti della qualità dell'offerta. L'evoluzione dell'offerta negli ultimi anni è stata segnata, sia pur debolmente, dal dibattito sulla definizione dei requisiti di affidabilità del prodotto formativo. La procedura di certificazione della formazione, da poco avviata nel nostro Paese, si muove in questa direzione ed è auspicabile che essa rappresenti l'inizio di un processo diffuso che favorisca l'incontro tra domanda e offerta ad un livello di massima trasparenza;

* *il grado di concentrazione delle attività è assai elevato.* Si consolidano le quote di mercato dei grandi produttori che, utilizzando le leve proprie della concorrenza oligopolistica, hanno creato solide barriere alla mobilità tra i raggruppamenti strategici operanti nel settore. Nonostante si ritenga generalmente il contrario, sono pochi grandi enti che determinano gli umori del mercato;

* *le strategie di differenziazione sono molto sviluppate.* Le strategie di raggruppamento sono centrate su gruppi omogenei di clienti (quadri, Top Management, ecc.), ovvero su gruppi di prodotti (servizi su specifiche aree tematiche, servizi in house del cliente o complementari al prodotto formativo), o su aree geografiche definite. A fronte di una domanda non più in crescita e meno indifferenziata i grandi produttori tendono a posizionarsi su un definito segmento di mercato, al fine di risultare meno vulnerabili all'erosione della quota da parte dei concorrenti;

² La Scuola Superiore G. Reiss Romoli realizza periodicamente un'indagine campionaria sull'offerta delle principali Scuole di formazione europee, e non soltanto europee. L'indagine è basata sull'analisi di un campione non probabilistico, su interviste a testimoni privilegiati e, inoltre, sull'analisi di similari ricerche realizzate da istituti accademici e non, di tipo qualitativo o quantitativo. In questo articolo si commentano i risultati relativi alla sola offerta a catalogo di un campione di 57 aziende, pari al 75% dell'universo censito, comprendente enti che, a diverso titolo e con differenti assetti istituzionali, forniscono servizi di formazione. L'anno di riferimento dei dati rilevati, ove non specificato, è il 1993.

Ha partecipato la dr.ssa Marina Braccini, docente di Organizzazione Aziendale della Scuola Superiore G. Reiss Romoli.

* è crescente l'attenzione dei produttori verso la comunicazione. Tra i grandi produttori si realizza una sorta di "concorrenza sulla pubblicità" attraverso il progressivo affinamento nei canali di comunicazione con il mercato. Cataloghi e brochure, abituali strumenti di comunicazione tra domanda e offerta, tendono mediamente alla completezza del messaggio, fornendo più che in passato indicazioni chiare su obiettivi, contenuti, struttura, docenti coinvolti e, soprattutto, informando sul ventaglio di competenze che l'ente mette al servizio del potenziale fruitore per l'elaborazione di prodotti formativi progettati ad hoc. Sono ancora troppi, peraltro, i produttori che affidano la comunicazione sulle attività svolte a cataloghi-brochure confusi nella semantica, alle volte ampollosi e ridondanti, orientati alla persuasione più che all'informazione, dove all'enfasi sugli aspetti formali corrisponde una carenza di notizie essenziali sugli aspetti di struttura e di contenuto. La conseguenza immediata, in assenza di standard universalmente accettati, è che il cliente risulta spesso disorientato nel suo approccio al mercato, essendo troppe volte privato degli strumenti essenziali per poter scegliere e per poter valutare ex ante il corso.

2. Profilo degli operatori

Si è proceduto a classificare gli operatori in raggruppamenti o *cluster* omogenei, condotta tenendo nel debito conto gli elementi caratteristici delle singole imprese. Si è scelta la strada di operare per *cluster* al fine di semplificare l'analisi strutturale, collocandosi ad un livello intermedio tra l'intero settore e il singolo produttore.

La varietà delle opzioni espresse dalle aziende interpellate può essere a nostro avviso ricondotta a tre principali linee guida:

a) la formazione è l'attività prevalente alla quale vengono associati servizi di consulenza o ricerca in un'ottica di complementarità rispetto al prodotto principale. Definiamo *specialisti in formazione* gli enti appartenenti a tale raggruppamento;

b) l'attività di formazione costituisce un servizio complementare alla vendita o manutenzione di prodotti hardware e software. Definiamo *produttori di sistemi* gli enti che operano con tale finalità. Tali enti operano in buona sostanza in un settore diverso da quello della formazione: per essi l'offerta di servizi formativi costituisce un vero e proprio Cavallo di Troia, strumentale all'acquisizione di quote di mercato nelle attività costituenti il core business aziendale;

c) le attività di formazione, ricerca e consulenza vengono esercitate alternativamente o congiuntamente, integrandosi in un rapporto di complementarità reciproca, senza attribuire un ruolo prevalente a nessuna attività in particolare. Definiamo *polivalenti* i produttori appartenenti a tale raggruppamento: trasferendo nella formazione il know-how accumulato in altre attività

essi raggiungono livelli di flessibilità operativa e, alle volte, vantaggi sui costi di ricerca e sviluppo sconosciuti agli altri operatori.

Operano dunque nel settore istituti che sviluppano la maggior parte del proprio fatturato attraverso la formazione, altri che vedono tale attività in termini complementari all'offerta di prodotti-servizi principali, altri ancora che sviluppano il servizio formativo in termini inscindibili dalle attività, prevalenti o no, di consulenza e di ricerca³.

2.1. *Analisi dei raggruppamenti*

Gli specialisti in formazione rappresentano il gruppo più consistente sia per numero di operatori che per volume di attività; significativamente rappresentati sono anche produttori di sistemi:

TAV. 1. *Missione (numero di operatori e di giornate erogate)*

Missione	N.	% N.	% gg.
specialisti in formazione	28	49	73
produttori di sistemi	13	22	17
polivalenti	16	29	10
TOTALE	57	100	100

Occorre rilevare che nel raggruppamento degli specialisti operano produttori con marcate affinità strategiche, ma profondamente differenziati nelle dimensioni. I grandi produttori (da 150 a 600 corsi a catalogo) costituiscono l'ossatura del settore se si considera, come è meglio esposto successivamente, che i soli primi quattro operatori realizzano il 60 delle giornate di corso erogate dalle imprese del campione.

I grandi produttori presentano caratteri di eccellenza perseguiti attraverso un itinerario comune:

³ L'analisi per raggruppamenti omogenei risponde all'esigenza fondamentale di individuare alcune dimensioni strategiche attorno alle quali costruire una mappa delle tipologie di comportamento significative per la caratterizzazione dell'offerta. Il criterio adottato per la classificazione in raggruppamenti si fonda sull'individuazione della missione prevalente come determinante del comportamento strategico.

Nella definizione dei tre gruppi strategici individuati, si è proceduto anzitutto raggruppando le singole imprese sulla base dell'attività prevalente in termini di volumi. Successivamente si è analizzata la correlazione multipla tra nove variabili, che definiscono le combinazioni tra il segmento di mercato e il mix di attività congiunte alla funzione formativa. In tal modo è stato possibile delimitare sia i gruppi che le linee strategiche normalizzate che li caratterizzano. Le nove variabili utilizzate nell'analisi multipla sono: 1. mercato servito (target); 2. mix di attività congiunte alla formazione; 3. giornate di formazione erogate; 4. numero dei titoli; 5. utilizzo di supporti didattici; 6. produzione di supporti didattici; 7. natura giuridica; 8. realizzazione di corsi presso il cliente; 9. ente promotore.

- una significativa attività di studio e di ricerca a sostegno della formazione;
- la cura posta nella selezione e nella realizzazione del materiale didattico, fino alla produzione di libri di testo direttamente associati ai corsi;
- un diffuso utilizzo di supporti didattici su base informatica, audiovisiva o multimediale;
- una buona comunicazione con il mercato, ottenuta mediante materiale informativo abbastanza soddisfacente;
- le notevoli capacità progettuali che si esprimono in una notevole diversificazione dell'offerta.

Tali produttori godono di rilevanti riduzioni di costo unitario, al crescere dei volumi erogati, grazie allo sfruttamento di curve di esperienza e di economie di varia natura. L'esperienza cumulata su elevati volumi di attività porta all'affinamento dei processi ed all'accumulazione di competenze facilmente trasferibili su una pluralità di interventi; la larga scala di produzione, inoltre, consente la ripartizione su un gran numero di edizioni dei costi diretti sostenuti nelle fasi di analisi dei bisogni e di progettazione. L'azione convergente delle due variabili libera le risorse necessarie a sostenere una politica di forte differenziazione pur mantenendo elevati standard di qualità, e questo rappresenta uno dei significativi punti di forza del raggruppamento nei confronti della concorrenza⁴.

Nel raggruppamento degli specialisti in formazione opera un certo numero di imprese interstiziali di dimensione inferiori, specialisti di particolari aree tematiche. Essi si rivolgono ad un target costituito prevalentemente da quadri tecnici; tendono a caratterizzarsi proponendo un'immagine di elevata professionalità, fondata sulla qualità dei docenti, sull'utilizzo di supporti didattici avanzati e, alle volte sulle caratteristiche di residenzialità degli interventi.

La minore scala di produzione non consente agli enti specializzati di sfruttare appieno il vantaggio competitivo derivante dalle economie di scala né di incidere sul meccanismo di determinazione del prezzo di mercato. La posizione di debolezza che potrebbe derivarne nei confronti dei grandi produttori è compensata da una strategia centrata prevalentemente sulla esasperata differenziazione di prodotto, che ha garantito e garantisce una quota di mercato relativamente stabile, ancorchè limitata, e il posizionamento su aree tematiche protette dalla competizione sui prezzi (non price competition).

⁴ I grandi produttori sono, tra l'altro, leader indiscussi nella realizzazione e nell'utilizzo di supporti didattici. Nulla peraltro ci sentiamo di dire circa la qualità di questi prodotti: è noto che esistono moltissimi corsi multimediali, ma la qualità media è assai bassa. È da notare che, in generale, i corsi analizzati si basano ancora prevalentemente sulle lezioni in aula, affiancate da esercitazioni e discussioni di casi, ed i metodi didattici risentono di un forte influsso accademico.

Nel secondo *cluster* operano i produttori di sistemi. Essi sviluppano un'attività polarizzata su ben individuati prodotti formativi, strettamente collegati al core business aziendale. Il caratteristico punto di forza di questi istituti consiste nella leadership di costo derivante dall'integrazione tra diverse aree di business. Come tutte le imprese diversificate, conseguono vantaggi rilevanti nello sfruttamento dei costi comuni e congiunti — ad esempio, l'investimento realizzato per l'acquisizione delle competenze necessarie alla produzione di un pacchetto software può essere ben speso nella formazione. Per di più, le imprese del raggruppamento non attribuiscono priorità strategica al profitto derivante dal prodotto formativo che è destinato a svolgere un ruolo strumentale rispetto agli obiettivi di diffusione dei sistemi hardware-software di produzione dell'ente. Ne consegue un'offerta a prezzi sensibilmente inferiori rispetto al complesso degli operatori. Si noti poi come il raggruppamento, essendo dotato di solide barriere all'entrata, si collochi in una posizione forte sul mercato formativo, mentre risulta assai sensibile alle intemperie strutturali che oggi imperversano sul mercato dell'IT (Information Technology).

In ogni caso, si potrebbe ritenere che l'influenza congiunta di elementi quali la caratterizzazione del prodotto, il differenziale di prezzo e il non trascurabile volume di attività — orientata peraltro ad un mercato captive — potrebbero rappresentare una minaccia per gli altri raggruppamenti. In realtà i produttori di sistemi, rivolgendosi ad un segmento di domanda ben definito, non determinano condizioni di interdipendenza di mercato tra i gruppi di produttori; differenziandosi i clienti, si riduce il livello di concorrenza globale tra i raggruppamenti che si muovono così come se operassero in settori distinti. I grandi produttori si trovano così nella possibilità di fissare liberamente, entro una certa misura, il prezzo, consapevoli che i comportamenti degli altri raggruppamenti interferiscono limitatamente con le loro strategie.

Opera infine nel settore della formazione tecnica postlaurea un ampio numero di operatori *polivalenti* i quali:

- detengono, sia singolarmente che come raggruppamento, quote di mercato non significative;
- non perseguono una condotta ben definita diversificando la loro attività tra formazione, consulenza e ricerca;
- propongono i loro servizi ad una clientela assai eterogenea;
- agiscono prevalentemente, ma non esclusivamente, nei campi dell'informatica e del management. In tali aree tematiche si riscontra peraltro uno scarso livello di approfondimento dei contenuti. Infatti la possibilità di operare anche se sprovvisti di know-how di elevato livello scientifico e la modesta entità degli investimenti all'entrata necessari, riduce le barriere all'entrata facilitando sovente l'ingresso e lo sviluppo di operatori non dotati dei requisiti minimi di affidabilità e professionalità;
- utilizzano strumenti di comunicazione sovente poco chiari, dai toni

imbonitori, carenti di notizie su struttura, contenuti ed altri elementi essenziali per poter valutare ex ante il prodotto;

- fanno scarso impiego di moderne tecnologie educative;
- non dispongono di strutture dedicate e, quindi, operano di norma presso il cliente o presso alberghi.

Tali produttori risentono dei limiti tipici della piccola dimensione e dispongono di limitate risorse per investimenti in ricerca e sviluppo che, solitamente, accompagnano la formazione di buona qualità. La loro attività formativa assume carattere spiccatamente commerciale, sovente è ridotta ad un mero atto di erogazione destinato a scadere nel tempo per obsolescenza della docenza e per la difficoltà ad inserirsi in ampi circuiti di apprendimento.

Ciononostante essi convivono con le altre realtà produttive costruendo i propri punti di forza su strategie di segmentazione volte ad individuare e colmare vuoti d'offerta, a servire particolari nicchie di mercato, ad avvantaggiarsi della conoscenza diretta del cliente — accadimenti recenti dimostrano che purtroppo anche nel settore della formazione non è raro il manifestarsi di gravi episodi collusivi.

Gli operatori polivalenti traggono proprio dalle piccole dimensioni i loro caratteristici punti di forza, in termini di mobilità su diversi segmenti di mercato, di flessibilità organizzativa ed operativa; operando, inoltre, su più aree di business, realizzano economie di costo trasferendo nella formazione il know-how accumulato in altre attività.

Il profilo del raggruppamento è completato dalla presenza di pochi produttori, che realizzano una modesta quota dell'offerta (3%), e si distinguono in quanto leader nei settori della consulenza e della ricerca. Essi godono di significativi vantaggi di accesso agli esperti di specifiche aree tematiche, che poi divengono i docenti nelle azioni di formazione. Si tratta di un vantaggio di non poco conto, se si considera che, nella situazione attuale, la docenza di qualità sta diventando una risorsa scarsa, assumendo il ruolo del fattore maggiormente significativo per valutare l'attività degli enti in proiezione futura.

2.2. La concentrazione delle attività

Un aspetto strutturale, che caratterizza il settore in modo rilevante, è costituito dalla concentrazione delle attività. Com'è noto, il grado di concentrazione di un settore, determinato dal numero delle imprese in esso operanti e dalle loro dimensioni relative, incide sia sul comportamento di acquisto, sia sulla condotta e sulla performance dei produttori, per via dello sfruttamento di economie di scala e di eventuali barriere all'entrata nel mercato.

Nella Tabella 2 abbiamo calcolato un indicatore di concentrazione, misurata in termini di giornate di corso erogate dai primi sette enti; il quadro che si delinea non cambierebbe nella sostanza esaminando il dato relativo al numero dei corsi o al fatturato. I primi due enti realizzano il 50% delle giornate di formazione, i primi sette raggiungono quasi il 75%:

TAV. 2. *Indicatori di concentrazione (% gg.)*

Enti	1	2	3	4	5	6	7	1-7
giornate (gg.)	34	16	5	5	5	4	4	73
gg. cumulate	34	50	55	60	65	69	73	73

In termini di valori assoluti, i corsi esaminati in termini di *titoli* offerti a catalogo sono stati 5.078 nell'anno 1993, per un totale di 36.800 giornate di formazione. I corsi esaminati sono stati ripartiti in riferimento ad aree tematiche predefinite, che comprendono gruppi di corsi omogenei rivolti ad uno specifico indirizzo formativo⁵:

TAV. 3. *Analisi dei corsi per aree tematiche*

aree tematiche	titoli %	gg. %	durata media (gg.)
Telecomunicazioni	6.9	4.9	5.0
Informatica	42.0	38.9	6.5
Elettronica	16.9	20.2	8.4
Direzione Az.le	34.2	36.0	7.4
TOTALE	100.0	100.0	7.0

Calcoliamo ora l'indicatore di concentrazione non già per il mercato nel suo complesso, bensì in riferimento alle singole aree tematiche. Limitando l'esame ai primi quattro produttori, in quanto gli altri risultano meno significativi in termini di quota, si nota un incremento del tasso di concentrazione, tranne che per l'area dell'Informatica, e, soprattutto, emerge un certo numero di enti che assumono una posizione di leadership in particolari segmenti.

L'analisi delle caratteristiche dimensionali degli enti presenta un settore fortemente polarizzato. Da un lato, rileviamo alcuni grandi produttori operanti prevalentemente nei settori dell'elettronica, delle telecomunicazioni e delle discipline di direzione aziendale. Dall'altro lato, rileviamo un insieme di enti costituito da realtà tra loro molto diverse, che sembrano preferire la formazione nell'informatica. Inoltre l'offerta risulta differenziata, in termini di

⁵ I corsi afferenti ad uno specifico indirizzo formativo sono stati classificati in aree tematiche omogenee utilizzando, per i corsi di area tecnica, i criteri di normalizzazione proposti dalla IEEE. Nell'area Direzione Aziendale sono compresi i corsi in economia e gestione aziendale, in gestione operativa, in organizzazione aziendale, in qualità totale, nelle discipline comportamentali.

mix tra la funzione di formazione ed una molteplicità di servizi concorrenti o parzialmente sostitutivi, a tal punto da rendere non sempre agevole la delimitazione di un mercato quale area di scambio tra produttori e clienti del prodotto formazione.

TAV. 4. Indicatori di concentrazione per aree tematiche dei primi quattro operatori (% gg.)

Enti	1	2	3	4	1-4
Telecomunicazioni	41	46	12	5	84
Informatica	17	14	12	11	54
Elettronica	85	6	4	3	98
Direzione Aziendale	32	25	12	4	73

2.3. La determinazione del prezzo

Esaminando la relazione tra i comportamenti degli enti rispetto ai prezzi dei corsi ed alle strategie di acquisizione dei finanziamenti pubblici, emergono ancora alcune tendenze di un certo interesse. La fonte di finanziamento pubblico risulta particolarmente significativa per il raggruppamento degli specialisti in formazione, che accedono direttamente o indirettamente alle fonti comunitarie (Fondo Sociale Europeo, IMI, ecc.) e ad altri fondi statali e regionali. Considerando l'offerta nel suo complesso, rileviamo che la presenza dei finanziamenti pubblici non è affatto sporadica o poco rilevante; la natura privatistica di diversi enti è, pertanto, soltanto convenzionale, pur operando essi formalmente al di fuori dei flussi di finanziamento di natura pubblicistica e quindi dalle sue cornici normative (L.845 e sgg.).

La massiccia presenza pubblica, palese o no, non resta evidentemente senza effetto. Si è anzitutto rilevata una proporzionalità inversa tra il livello dei prezzi dei corsi e l'accesso a fonti di finanziamento pubblico. La presenza dell'ente pubblico, quale finanziatore diretto o indiretto di servizi formativi, influenza la produzione dell'intero settore, nonché le relative quote di mercato. L'effetto distorsivo sui prezzi appare evidente, e restano in definitiva spiazzati quei produttori che non possono o non vogliono accedere a meccanismi di sostegno esterno e, pertanto, presentano a parità delle altre condizioni prezzi relativamente più alti per prodotti analoghi.

Un'ulteriore forza distorsiva del corretto meccanismo di formazione dei prezzi è rappresentata dalla presenza sul mercato della quota di offerta, significativa in termini di volumi, del raggruppamento dei produttori di sistemi. Tale gruppo propone un livello dei prezzi inferiore, in media, del 30% relativamente al complesso degli operatori, peraltro su un mercato pressoché totalmente captive. In effetti, per tale raggruppamento l'offerta di servizi formativi costituisce un'attività complementare al Core Business aziendale; in tal senso, un prezzo artificialmente basso assume un ruolo strumen-

tale, è cioè funzionale alle strategie di penetrazione di sistemi hardware-software di produzione e distribuzione diretta dell'ente.

Sono quindi presenti ed agiscono nel mercato — o, meglio, nei *mercati* — significative forze distorsive del meccanismo di determinazione del prezzo, nonché disomogeneità dei livelli didattici le quali, insieme alle altre caratteristiche del settore, impediscono il pieno dispiegarsi di quelle forze concorrenziali — quali il potere contrattuale dei clienti e l'allocazione efficiente delle risorse — che secondo la migliore dottrina procurano un miglioramento nel funzionamento del mercato.

È proprio partendo dalla considerazione di tale imperfezione che si spiegano determinati comportamenti dei produttori sugli aspetti relativi ai prezzi, altrimenti inspiegabili. Ci riferiamo al sospetto allineamento notato nel livello dei prezzi dei corsi: se escludiamo dal computo il gruppo dei produttori di sistemi e gli enti pubblici, prezzi risultano allineati, senza significativo riguardo alla natura degli enti, alle loro dimensioni, al livello di approfondimento dei contenuti, ed all'ambiente entro il quale si svolge l'esperienza formativa.

Tale allineamento è, a nostro avviso, una diretta conseguenza della struttura del settore, caratterizzato da uno scarso potere di direzione della domanda. Lo scarso potere contrattuale degli acquirenti risulta determinato non già da condizioni di eccedenza di domanda, bensì principalmente al difetto di informazione, per cui il compratore si trova spesso nell'impossibilità di poter correttamente identificare e valutare il prodotto formativo.

I grandi produttori operano secondo una logica oligopolistica che, com'è noto, determina un basso livello di competitività sul prezzo. Una politica aggressiva, volta a migliorare la posizione dell'impresa, provocherebbe immediatamente una reazione di adeguamento da parte delle altre soggettività dotate di pari forza competitiva, vanificando i potenziali effetti di una manovra offensiva. Ne consegue un allineamento collusivo dei comportamenti all'interno del segmento dei grandi produttori, che si riflette su un sostanziale livellamento dei prezzi del settore.

L'assenza di concorrenzialità sul prezzo garantisce buone possibilità di profitto agli operatori del settore favorendo le imprese con una posizione strutturale più debole, sia in termini di quota di mercato che di caratterizzazione del prodotto, e alimentando il rischio che operatori di livello scadente possano acquistare sempre più spazio. Del resto, il grado di interdipendenza tra i grandi produttori, sia come volontà di cooperazione, sia come livello di concorrenza, risulta basso; in tali circostanze, i prezzi risentono esclusivamente delle strategie degli oligopoli, mentre i comportamenti degli altri raggruppamenti non sortiscono effetto.

In definitiva, il basso livello di concorrenza, la concentrazione delle attività, il difetto di comunicazione tra la domanda e l'offerta, la presenza di un importante gruppo di produttori di sistemi che opera secondo logiche proprie: sembrano essere le forze principali che agiscono sul meccanismo di determinazione dei prezzi.

I grandi produttori preferiscono non sfruttare in termini di leva sui prezzi le rilevanti economie di scala e di esperienza di cui godono; d'altro canto, l'attrattività potenziale del mercato favorisce la nascita di nuove unità produttive di differente livello. In proiezione futura, tale processo di causazione circolare cumulativa non resta senza effetto: già oggi la docenza di qualità sta diventando una risorsa scarsa, in quanto il ritmo di crescita della domanda, anche se modesto nell'attuale congiuntura, è superiore al ritmo di crescita del numero dei docenti, espresso in termini omogenei. Si può pertanto ritenere che nel prossimo futuro assisteremo, da un lato, al notevole sviluppo di prodotti didattici sostitutivi, soprattutto pacchetti multimediali, dall'altro, ad un'insistenza maggiore da parte degli enti specialisti in formazione sulla problematica fondamentale della professionalità e dell'aggiornamento dei docenti.

3. Conclusioni

Per quanto esposto nei precedenti paragrafi risulta evidente che il mercato della formazione sia caratterizzato, dal punto di vista dell'analisi economica, da rilevanti "eccezioni" per quel che concerne i requisiti fondamentali dei mercati concorrenziali.

È cosa nota come il grande numero di operatori sul mercato costituisca uno dei requisiti centrali della concorrenza perfetta. La concorrenza garantisce poi che il sistema di relazioni tra gli agenti economici conduca alla migliore allocazione possibile delle risorse. È evidente che il mercato della formazione sia caratterizzato da rilevanti imperfezioni nei requisiti concorrenziali. La conseguenza è che i servizi formativi presentano per il potenziale acquirente un elevato grado di incertezza nel calcolo dei costi-benefici, proprio per la difficoltà a tradurre il prezzo di mercato in differenze qualitative chiare e percepibili. L'incertezza sul costo e l'asimmetria di informazioni sul contenuto intrinseco del servizio, dunque sui risultati sembra polarizzare l'acquisto verso due tipologie estreme di servizi: da un lato quelli dai contenuti facilmente percepibili, il cui acquisto presenta rischi limitati, ovvero certezza sui costi-benefici; dall'altro quelli a tal punto essenziali che il costo associato alla rinuncia supera significativamente i costi in termini di situazioni di incertezza, di razionalità limitata e di concorrenza imperfetta tipiche del mercato della formazione. In ogni caso, dunque, il cliente deve poter disporre ex ante di conoscenze sufficienti sia per comprendere i benefici connessi all'utilizzo del servizio, sia per esercitare un controllo di qualità sulla fornitura, senza di che il rischio diverrebbe insostenibile e l'acquisto non razionale.

Di qui la necessità di una qualche forma di regolazione che, nella finalità ultima garantisca il funzionamento del mercato, reprima i comportamenti fraudolenti (moral hazard) e penalizzi gli operatori che non siano in grado di raggiungere standard comuni di efficienza (adverse selection).

È legittimo allora stimolare la diffusione di forme di regolazione che suppliscano, in termini di stretta efficienza economica, alle imperfezioni più o meno gravi del mercato.

Le possibili forme di regolazione sono numerose e variegate, in parte per la specificità delle condizioni di mercato che sono state di volta in volta chiamate a fronteggiare, in parte per l'evoluzione metodologica che ha avuto luogo recentemente nella teoria economica. Nel caso della formazione, riteniamo che l'efficienza del mercato potrebbe trarre enormi benefici già dall'applicazione di forme elementari di regolamentazione, senza particolari interventi prescrittivi dello Stato tipici di altri settori di attività — si pensi, ad es., al caso tipico delle Public Utilities.

Stimolare una maggiore diffusione delle procedure di accreditamento e di valutazione, sulla base di rigorosi requisiti standard dei programmi formativi, costituisce, a nostro avviso, una condizione elementare indispensabile perché si possano affermare nel settore della formazione corrette logiche di mercato. La diffusione di tali procedure inoltre rappresenta uno tra gli strumenti possibili per l'innalzamento del livello qualitativo dell'offerta. Razionalizzare il mercato non significa attribuire un valore di norma giuridica alle procedure di accreditamento dell'offerta.

Resta fermo il principio che la migliore formazione si realizza se gli enti possono operare in piena libertà; tuttavia, procedere nella direzione dell'accREDITAMENTO sembra essenziale per migliorare l'attuale immagine degli enti di formazione presso i clienti. Per quest'ultimi l'accREDITAMENTO risponde ad un'esigenza ormai ineludibile: quella di poter valutare ex ante il prodotto, in modo da poter scegliere un corso che sia davvero confacente al bisogno di sviluppo professionale del singolo, e sempre in relazione alle finalità dell'organizzazione committente.

In effetti, l'esigenza di considerare la formazione come un investimento non può essere ulteriormente elusa, anche in considerazione del non trascurabile volume di risorse che le aziende destinano a tale funzione. Tuttavia, ove si consideri tale problema sul piano concreto, si potrà facilmente rilevare quanto sia difficile passare da un'impostazione di natura macroeconomica al calcolo della redditività degli investimenti in formazione nell'ambito produttivo, né soccorrono sull'argomento linee di ricerca consolidate nei metodi e nei risultati. Soltanto in pochissime aziende sono rilevabili procedure sistematiche di pianificazione delle risorse umane, fondate sul monitoraggio continuo delle necessarie congruenze tra strategie, piani di formazione, iter di carriera e sistema premiante⁶.

⁶ Per un approfondimento, si vedano gli articoli dello stesso Autore sui precedenti numeri della Rassegna CNOS e, inoltre: Carducci P., Miccinelli F., *La domanda di formazione post-laurea*, Osservatorio ISFOL, Roma, n. 4, 1992; Carducci P., Nicchiarelli R., *La domanda di formazione nelle aziende Hi-tech*, AIF/FOR, Milano, 1992; Carducci P., *La valutazione della formazione. Professionalità*, La Scuola, Brescia, n. 13, 1993; Carducci P., *Le determinanti della domanda industriale di terziario avanzato*, l'Industria, Bologna, n. 1, 1992; Carducci P., *L'offerta di formazione post-laurea*, Osservatorio ISFOL, febbraio 1994.

La diffusione di procedure di accreditamento dell'offerta produrrebbe dunque effetti modesti, se non fosse accompagnata da una decisa maturazione culturale della domanda. Solo correlando le attività formative ai risultati d'impresa sarebbe possibile avere la certezza della efficienza e della efficacia della formazione, e della sua influenza sulla *bottom line* aziendale. Appare pertanto difficile ipotizzare uno sviluppo ordinato del mercato, dal lato dell'offerta, in assenza di controllo, da parte delle organizzazioni committenti, del risultato degli interventi formativi — che vada ben al di là del gradimento manifestato dai partecipanti. Per converso non essendovi ancora un'organizzazione trasparente del mercato dei prodotti formativi, stenta, anche per tale via, a definirsi un'appropriata cultura della valutazione della formazione. In questo senso la sollecita e decisa costituzione di una maggiore capacità di spontanea regolamentazione da parte dei maggiori produttori di formazione potrebbe costituire un freno alle attuali pressioni in favore di cambiamenti istituzionali fondati su interventi amministrativi di tipo prescrittivo.



MARIO
VIGLIETTI

Incertezze e prospettive nella formazione professionale

1. La capacità di apprendere

Leggiamo in una ricerca su "*Lo stato di preparazione degli studenti che entrano nella scuola secondaria superiore nella provincia di Treviso*" a cura di Michele Pellerrey¹ un interessante inserto di Papert (1994) sulla centralità che oggi ha assunto il saper apprendere.

"Fino a non molto tempo fa, e ancor oggi, in molte parti del mondo, i giovani imparavano a fare cose che poi tornavano loro utili per tutta la vita. Attualmente, però, nei paesi industrializzati, la maggior parte delle persone svolge lavori che al momento della loro nascita non esistevano nemmeno. Ormai la qualità più importante di una persona, quella che determina anche la sua vita futura, è diventata *la capacità di apprendere* nuove nozioni, assimilare nuovi concetti,

¹ PELLEREY MICHELL, *Lo stato di preparazione degli studenti che entrano nella scuola secondaria superiore nella provincia di Treviso*, in "ISRE", n. 1, 1994, pp. 9-52. M. PELLEREY, *Controllo e autocontrollo nell'apprendimento scolastico. Il gioco tra regolazione interna ed esterna*, in "Orientamenti Pedagogici", 1990, 3, pp. 473-491.

valutare nuove situazioni, affrontare l'imprevisto. E questo sarà ancora più vero in futuro: *la capacità di competere con gli altri* è la capacità di apprendere. Ciò che vale per i singoli individui vale ancora di più per le nazioni. Nel mondo moderno la forza competitiva di una nazione è direttamente proporzionale alla sua capacità di apprendimento; vale a dire una combinazione delle capacità di apprendimento dei singoli individui e delle istituzioni create dalla società².

Però, quale capacità di apprendere?

È chiaro che la capacità ad apprendere, come per tutte le altre capacità, necessita di un adeguato processo di formazione che la trasformi in una specifica "*competenza*" personale ad affrontare i nuovi compiti che la vita va man mano proponendo a ciascuno. Il che implica, a sua volta, la definizione di questi compiti ed il perchè della loro scelta tra i tanti proposti o proponibili. Dunque: "*Quale competenza formare, come formarla e perchè?*"

È il problema che si presenta all'inizio del corso CFP.

Purtroppo, è opinione comune che a questi corsi debbano essere avviati quelli che nella scuola dell'obbligo hanno rivelato limitate doti per lo studio e forti demotivazioni alla disciplina scolastica e che intendono (o è bene per loro! si dice) inserirsi al più presto nel mondo del lavoro. Si pensa ai CFP come a corsi di basso livello culturale, in cui c'è poco da studiare, ed in cui l'apprendimento si raggiunge essenzialmente attraverso l'esercizio pratico più che con lo studio. Il *livello di riuscita scolastica* diventa pertanto il criterio principale, se non l'unico, dell'orientamento alla scelta professionale, indipendentemente da altri possibili parametri di rivalutazione e di riuscita per l'individuo.

C'è da domandarsi allora se l'efficacia formativa della scuola media è stata nulla in rapporto alla "capacità ad apprendere" o se le situazioni di povertà culturale e di debole efficienza mentale che di fatto si riscontrano nella maggioranza dei giovani che si iscrivono ai CFP, siano unicamente da addebitarsi ad incompetenze comunicative e didattiche, a fattori sociofamiliari di non curanza o a fattori di demotivazione personale allo studio derivanti dallo scollamento della scuola con la realtà operativa del lavoro che di fatto richiede competenza, creatività e flessibilità di adattamento.

Comunque stiano le cose, non c'è dubbio che, per questi giovani, la "capacità ad apprendere" resta ancor tutta o quasi da formare.

Ne emerge allora l'urgenza di interventi diretti a rendersi chiaramente conto delle loro condizioni di partenza (condizioni cognitive e affettivo-motivazionali) in collaborazione possibilmente con gli operatori COSPES, e di creare nei docenti un'*atmosfera di accoglienza* di queste diversità iniziali che ispiri e provochi precisi e proporzionati interventi di recupero culturale, spe-

² PAPERT S., *I bambini e il computer*, Ed. Rizzoli, Milano, 1994.

cie per le *conoscenze linguistiche (lingua materna) e matematiche*, e di rimotivazione allo studio e, particolarmente, sul *come si fa a studiare*, mettendo in luce quei punti di arrivo (cioè i fini dell'apprendimento professionale) che concretamente, con l'impegno e la continuità dello sforzo personale, si potranno raggiungere.

Ci vorranno forse un mese o due di riassetto, ma ne risulteranno certamente potenziate le due dimensioni carenti: quella *cognitiva* (relativa alle conoscenze e ancor più ai processi di attenzione selettiva, di concentrazione, di organizzazione e di controllo-verifica dell'appreso) e quella *motivazionale* (sul modo di gestire le proprie emozioni ed aspirazioni relative alla fiducia in se stessi e alla volontà di apprendere, nonostante eventuali difficoltà e stress d'insuccesso) che stanno alla base proprio di quella "capacità ad apprendere" di cui oggi, (come ricordavamo all'inizio), tanto nell'individuo che nella società, si evidenzia particolarmente il bisogno.

Fa opportunamente rilevare, a questo riguardo, il Pellerey: "La mancata garanzia della progressiva acquisizione delle basi conoscitive, delle competenze di studio e delle disposizioni motivazionali, dà luogo al fenomeno ben conosciuto della *cascata d'insuccessi scolastici* che si succedono a ritmo crescente appena si verifici una grave lacuna o una consistente incomprensione. Soprattutto in quegli apprendimenti che sono fortemente concatenati nel loro sviluppo, lo spezzarsi di un anello può rendere impossibile il proseguire proficuamente il percorso scolastico. Occorre che il singolo insegnante e la scuola nel suo complesso imposti il lavoro formativo tenendo costantemente sotto controllo i livelli di conoscenza, di competenza e di motivazione ritenuti essenziali per potere proseguire nello studio o nell'acquisizione di concetti e abilità. Non appena si verifica una mancanza di padronanza di uno di questi elementi essenziali dell'itinerario didattico occorre intervenire subito sul singolo o sul gruppo interessati.

Questo lavoro non può essere occasionale o affidato alla buona volontà dei singoli docenti, deve essere un impegno di tutta la scuola e deve essere riconosciuto come *fattore integrante dell'impegno educativo*"³.

2. La teoria delle tre dimensioni operative dell'intelligenza

Tra le tante concezioni dell'intelligenza, ci pare interessante ai fini dell'educazione mentale a livello di formazione professionale, soffermarci a considerare la teoria dell'intelligenza di *Robert J. Sternberg*, professore di psicologia all'università di Yale (USA), intesa come "processo di autogestione mentale" della vita di ognuno, in una maniera costruttiva e riflessa di adattamento, selezione ed organizzazione degli ambienti in cui opera.

³ PELLEREY M., *op. cit.* p. 45.

2.1. *L'intelligenza come autogestione mentale*

Secondo la teoria triarchica di Sternberg⁴, l'intelligenza umana comprende tre grandi domini: quello delle capacità analitiche, quello delle capacità creative e sintetiche e quello delle capacità pratiche.

Le persone di *buone capacità* analitiche riescono meglio nelle attività scolastiche tradizionali, nell'esecuzione dei tests, ma non ugualmente bene nel risolvere i problemi concreti della vita.

Le persone che hanno *buone capacità nel dominio della creatività* non riescono sempre bene scolasticamente e spesso gli insegnanti li giudicano poco collaborativi. Problemi identici per loro si affacceranno quando verranno a trovarsi in ambienti piuttosto conformisti.

Le persone infine che hanno *capacità pratiche* (la così detta intelligenza delle mani, come si suol dire oggi) si adattano bene alle esigenze della vita anche se, per lo più, non rientrano nel gruppo dei migliori allievi delle scuole tradizionali.

In genere ogni persona cerca di equilibrare le potenzialità di ciascuno di questi tre domini, nel rispondere alle sollecitazioni dell'ambiente. La sua intelligenza s'esprimerà al meglio quanto più profondamente l'individuo conoscerà le proprie forze e le proprie debolezze e saprà appoggiarsi sulle prime e compensare le seconde.

Il funzionamento dell'intelligenza avviene infatti attraverso un *processo di adattamento, di selezione e di organizzazione dell'ambiente*.

a) *L'adattamento all'ambiente*

Il sapersi adattare ad un ambiente o situazione, sia nel modo di pensare, di esprimersi e di comportarsi è un atto comunemente collegato all'intelligenza, anche se nei tests d'intelligenza la facoltà di adattamento non viene evidenziata come rivelatrice d'intelligenza, ma vengono privilegiati piuttosto gli aspetti scolastico-culturali su quelli della vita quotidiana di adattamento intelligente.

Eppure sono di esperienza ordinaria situazioni di comportamenti intelligenti in cui sono sviluppate strategie di soluzioni di problemi pratici spesso anche assai complessi. Basta osservare come certi artigiani operano nel superare praticamente le difficoltà tecniche del loro lavoro con ingegnose invenzioni; come ci si comporta anche solo nel camminare per strada o su percorsi accidentati o in quartieri urbani di dubbia fama; come l'appassionato di corse di cavalli sa costruire le sue previsioni di vittoria mettendo in atto un'intelligenza non certo misurata con i soliti tests carta e matita; come si

⁴ STERNBERG R. J., *La Théorie triarchique de l'intelligence*, in "l'Orientation Scolaire et professionnelle", 1994, n. pp. 119-136.

STERNBERG R. J., (1981). *Intelligence and nonintrenchment*, in "Journal of Educational Psychology", n. 73, p. 1-16.

sfruttano situazioni impreviste, a proprio vantaggio, con geniali accostamenti: si sbaglia una manovra?... "è solo per farvi vedere come non si deve fare!...", ecc.

Pur essendo importante l'adattamento nel processo di autogestione mentale, esistono però situazioni in cui un dato adattamento può essere criticabile. Occorre allora sviluppare una nuova strategia per farvi fronte, e cioè scegliere un nuovo ambiente.

b) *La selezione dell'ambiente*

Quando l'adattarsi all'ambiente non rappresenta una situazione soddisfacente, è far cosa intelligente non adattarvi e cambiare ambiente.

Ciò avviene specialmente quando sono in pericolo valori o interessi.

Se l'adattarsi ad un ambiente vuol dire rinunciare a valori sentiti come essenziali per la propria vita (come onestà, successo, carriera, amicizia, libertà d'iniziativa, interessi professionali, tempo libero, possibilità di collaborazione, ecc.), non resta che far appello alla "*facoltà di selezione*" di un nuovo ambiente. Ad esempio, se ci si accorge che non si è fatti per lavorare in gruppo, è far cosa intelligente scegliere un nuovo ambiente e non persistere in quella situazione.

Quando poi né l'adattamento né la selezione rappresentano buone alternative, interviene il processo di riadattamento all'ambiente, cioè dell'organizzazione dell'ambiente.

c) *L'organizzazione dell'ambiente*

L'organizzazione delle proprie possibilità operative nel processo di gestione mentale rappresenta la funzionalità intelligente dell'adattamento e della selezione che organizza lo sfruttamento delle risorse individuali per compensare le personali deficienze, non solo per rendersi capaci di adattamento, ma anche per modificare l'ambiente in funzione di accrescere il proprio equilibrio con l'ambiente stesso.

Tutto ciò può avvenire nonostante un eventuale basso quoziente intellettuale. Essere esperti in autogestione mentale vuol dire, infatti, saper come trar frutto dalle risorse che si hanno e come espandere la gamma delle proprie possibilità, indipendentemente dal livello di studi posseduto.

Non si nega con questo asserto il valore teorico che possono avere lo studio o il sapere; si pone solo l'accento sul processo dell'organizzazione mentale circa il saper fare, il saper trarsi d'impaccio in situazioni impreviste o difficili; in breve, sulla capacità che ne risulta di saper gestire le proprie risorse per trarre da esse il massimo vantaggio possibile.

2.2. *Comprendere l'autogestione mentale*

Per far capire bene le basi su cui si fonda la sua teoria dell'intelligenza, lo Sternberg parte dal confronto di somiglianze e differenze delle potenzialità e carenze di tre studentesse universitarie: *Alice, Barbara e Clelia*.

a) I tre tipi d'intelligenza

Alice: è una studente ammessa all'Università con un dossier di valutazioni eccellenti sia per i risultati ai tests che per i voti scolastici. Nei primi due anni corrispose pienamente alle aspettative; negli anni successivi quando i programmi di studio richiesero maggiormente capacità creative e di sintesi più che di analisi, Alice ebbe risultati notevolmente inferiori a quelli raggiunti precedentemente: non si trattava più di esporre e criticare idee di altri, ma occorreva presentare proprie idee e trovare i mezzi per metterle in pratica. Nonostante i buoni esiti dei tests sul suo potere di analisi, Alice non primeggiava più nello stesso modo nelle sue capacità di sintesi sul piano pratico.

Barbara: nonostante i risultati mediocri ai tests, fu ammessa all'Università per le ottime referenze che la descrivevano come giovane eccezionalmente creativa, già autrice di un progetto quasi del tutto personale di ricerca. Difatti, pur con risultati scolastici non eccezionali, quando i programmi riguardarono il campo della ricerca implicante processi di creatività e di sintesi più che di analisi, Barbara superò Alice nonostante non possedesse le sue qualità di analisi.

Clelia: alla sua ammissione all'Università si collocava tra Alice e Barbara, ad un livello medio della sua classe. S'è rivelata essere eccezionale, ma in maniera diversa di Alice e Barbara: la sua specialità consisteva nella possibilità di poter immediatamente analizzare i dati d'un problema concreto e di sapersi adattare alle richieste dell'ambiente. Posta in una situazione nuova sapeva immediatamente come cavarsela per andare avanti. In breve eccelle-va in intelligenza pratica.

Come si vede, si tratta di ragazze tutte intelligenti, ma ciascuna alla sua maniera:

I soggetti come Alice sono scolasticamente i migliori. Sono considerati *notevolmente intelligenti nella misura in cui l'intelligenza è valutata secondo i fattori convenzionali o seguendo le componenti di assimilazione dell'informazione, o ancora secondo il suo rapporto con il mondo interno.*

I soggetti come Barbara non sono considerati intelligenti sulla base degli stessi criteri di Alice, perché essi eccellono in potere di sintesi. La loro intelligenza si rivela come capacità di gestire senza difficoltà ogni innovazione, di imparare cose nuove in funzione delle vecchie e viceversa.

I soggetti come Clelia, non presentano doti eccellenti come quelle di Alice e Barbara, ma la relazione che la loro intelligenza mantiene con il mondo esterno è ampiamente superiore alla loro. La loro potenzialità risiede nella loro *"intelligenza pratica"*, cioè nella loro capacità di applicare le loro doti mentali a una qualunque situazione quotidiana. Si tratta cioè di una intelligenza non misurabile con tests convenzionali, in quanto si manifesta essenzialmente nelle situazioni della vita reale, comunque si presentino.

2.3. *La formulazione della teoria triarchica*

Lo Sternberg, dopo aver approfondito le varie teorie e ipotesi formulate sull'intelligenza che ne evidenziavano le relazioni dinamiche con il mondo sia esterno che interno dell'individuo, si sentì sorpreso nel dover approdare alle stesse conclusioni che aveva rilevate a proposito di Alice, Barbara e Clelia e cioè che "per comprendere nella sua totalità la nozione d'intelligenza, occorre mettere in relazione l'intelligenza con tre elementi: il mondo interno dell'individuo, il mondo esterno e l'esperienza che collega i mondi esterno ed interno". (op. cit. p. 127)

Si giustificava pertanto una teoria triarchica dell'intelligenza che rendesse conto dei tre aspetti riscontrati e che riassume i contenuti delle altre. Non è l'unica teoria possibile per spiegare ciò che avviene tra l'intelligenza e il mondo interno, l'esperienza e il mondo esterno dell'individuo. È auspicabile anzi che se ne presentino altre migliori; per il momento tuttavia, "sembra essere la più completa". (op. cit. 128)

Ecco, dunque, in sintesi i tre quadri della teoria triarchica.

1. La relazione dell'intelligenza con il mondo interno dell'individuo: le componenti dell'intelligenza.

L'intelligenza si ricollega al mondo interno dell'individuo tramite le componenti e i processi mentali implicati nell'atto del pensare.

Si tratta di *metacomponenti* (= modi esecutivi che permettono di pianificare, di controllare e di valutare la soluzione di un problema); di *componenti di esecuzione* (= operazioni d'ordine minore utilizzate per eseguire i comandi delle metacomponenti) e di *componenti di acquisizione del sapere* (= le operazioni che servono ad apprendere soprattutto come risolvere i problemi). Tutte queste componenti sono da concepirsi dinamicamente interdipendenti tra loro: le metacomponenti attivano le due altre funzioni e queste a loro volta comportano una retroazione sulle metacomponenti.

Si consideri ad esempio, l'impegno scolastico dello svolgimento di un tema: le metacomponenti dell'atto del pensare sono utilizzate dapprima per la scelta del soggetto, poi per impostare un piano di lavoro, controllare lo scritto e valutare, al termine della dissertazione, se si sono raggiunti gli obiettivi prefissati; le componenti dell'acquisizione del sapere sono utilizzate nella ricerca delle idee da esporre, e le componenti di esecuzione nel realizzare infine l'atto dello scrivere (Pensare, conoscere, fare).

Un altro esempio: si tratti dell'acquisto di una casa. Le metacomponenti intervengono nella ricerca dei criteri per decidere e delle condizioni di acquisto; le componenti d'acquisizione del sapere portano a riflettere su ciò che si deve cercare: tipo, qualità, posizione della casa, ecc. ed infine le componenti d'esecuzione portano a verificare di persona se la scelta fatta risponde alle attese sperate.

Si tratta di tappe tutte interdipendenti tra loro.

2. *La relazione dell'intelligenza con l'esperienza: gli aspetti dell'intelligenza umana*

Di fronte ai compiti e alle situazioni che l'esperienza pone per la prima volta all'individuo, sono due i momenti che possono aiutare a capire l'intelligenza: dapprima si affronta il compito nuovo; solo dopo, in seguito a parecchi esercizi, se ne fa diventare l'esecuzione automatica. In breve:

- si integra la situazione nuova nella propria esperienza
- si rende automatica l'assimilazione dell'informazione

a) *Integrare una situazione nuova*

L'idea che l'intelligenza sia la capacità di far fronte alla novità, non è un'idea nuova. Quel che è nuovo è che essa può far fronte al nuovo solo con concetti nuovi che possono essere integrati con il sapere già acquisito.

Un test, infatti, nel misurare l'intelligenza non permette al soggetto di far fronte alla novità del compito a cui lo sottopone, se questo compito è fuori dal campo dell'esperienza dell'individuo; in questo caso evidentemente non può diventare strumento di misura della sua intelligenza.

Un test di calcolo algebrico, per esempio, può ben rappresentare una novità per un bimbo di cinque anni; ciononostante, trattandosi di un compito che non fa parte del dominio dell'esperienza del bimbo, il test non è uno strumento tale da permettere di valutare il grado d'intelligenza del bimbo.

Ogni compito che misura l'intelligenza deve dunque far intervenire la novità, ma solo a condizione di non uscire dal campo dell'esperienza dell'individuo. La novità del compito cioè dev'essere sempre integrata nell'esperienza vissuta del soggetto.

Ciò vale, oltre che per i compiti, anche per "le situazioni" in cui i compiti debbono essere affrontati. L'intelligenza di una persona si valuta infatti meglio in situazioni nuove, inabituali in cui la capacità individuale d'integrazione viene stimolata. È cosa nota che una persona in grado di affrontare certi compiti con facilità in ambienti a lei familiari, può essere totalmente bloccata in ambienti estranei o indifferenti al suo operato. Per uscire da questo blocco occorrerà riuscire ad integrare gli stimoli del nuovo ambiente nell'ambito della propria esperienza fino a renderli automaticamente operanti.

Questa capacità di far fronte a nuovi compiti e a nuove situazioni integrandoli nella propria esperienza, è uno degli aspetti più importanti dell'intelligenza. Un secondo aspetto è quello di:

b) *Rendere automatica l'assimilazione dell'informazione*

La maggior parte dei compiti che l'uomo affronta, quali il parlare, il leggere, il pensare, ecc. implicano una velocità e una complessità di operazioni mentali tali che non possono verosimilmente essere spiegate senza il ricorso agli automatismi che ne rendono facile e perfetta l'esecuzione: lente e diffici-

li all'inizio, diventano veloci e facili con l'esercizio. Quanto più facilmente e velocemente si realizza *l'automatizzazione dell'assimilazione dell'informazione nuova*, tanto più elevata si rivela anche l'intelligenza della persona.

Di fronte ad una situazione nuova, per esempio, nel primo giorno all'estero, una persona intelligente si adegnerà più prontamente e facilmente alle richieste della nuova situazione per la maggior facilità d'automatizzazione dell'assimilazione delle informazioni nuove (per esempio, riguardo al calcolo del cambio delle monete). Il che permetterà anche maggior libertà d'azione e risparmio di energie per altre esperienze.

Si deve tener presente però che quanto più ci si famigliarizza con le nuove esperienze e con le operazioni che esse implicano, tanto più decresce il carattere di novità, e la facilità dei compiti diventa progressivamente più adatta a misurare la facoltà di automatizzazione più che la capacità dell'intelligenza.

S'impone a questo punto il *problema della scelta dei compiti atti a valutare l'intelligenza*.

È da tener presente però che questi tests o compiti, per quanto ben strutturati e sperimentati, non misurano le stesse capacità in differenti popolazioni, non essendo equivalenti le qualità di novità e d'automatizzazione richieste, né comparabili le strategie dei processi mentali che mettono in atto. Non ha senso perciò parlare d'intelligenza maggiore o minore di un gruppo rispetto all'altro.

Un comportamento, secondo lo Sternberg, fa appello all'intelligenza principalmente quando richiede d'integrare a ugual titolo la novità e l'automazione dell'esecuzione. Non basta rilevare un solo insieme di componenti d'assimilazione o di passaggi implicati nell'atto intelligente per poter parlare d'intelligenza.

Si pensi, per esempio, all'ordinazione di un pasto al ristorante. Per quanto quest'azione comporti una molteplicità di componenti metacognitive, di esecuzione e di acquisizione di conoscenze, essa non permette di mettere in luce differenze individuali d'intelligenza. E questo perché non ha niente a vedere con la facoltà d'integrare la novità né con lo sviluppo dell'automatizzazione. Scegliere un pasto non è un compito legato alle differenze individuali d'intelligenza, ma solo alle differenze di gusti culinari di ciascuno.

c) Il contesto dell'intelligenza: le funzioni dell'autogestione mentale

Nella teoria triarchica, l'intelligenza che si manifesta nella vita quotidiana è definita come *la capacità di "adattamento all'ambiente, di selezione e d'organizzazione intenzionali dell'ambiente proprie alla vita e alle capacità di ognuno"*. (op. cit. p. 133)

Questa definizione significa:

– che l'intelligenza non può essere correttamente valutata fuori dell'ambiente di vita della persona

– che l'intelligenza è una funzione intenzionale, cioè persegue fini propri, per quanto vaghi o subcoscienti siano.

– quando è applicata alla vita pratica svolge tre funzioni: dapprima di adattamento all'ambiente; poi, se questo adattamento vien meno o si rivela insoddisfacente, di selezione e di organizzazione dell'ambiente

È questo il solo atteggiamento "intelligente" da adottare nella vita quotidiana, pur nella diversità dei modi di adattarsi all'ambiente e di valorizzare al massimo le proprie potenzialità e compensare le proprie debolezze.

2.4. La teoria triarchica dell'intelligenza

A conclusione della sua analisi dell'intelligenza, lo Sternberg afferma che "l'intelligenza non può essere considerata un'entità unica, perchè essa racchiude una grande varietà di competenze" Conseguentemente, per comprendere nella sua totalità la nozione dell'intelligenza, è necessario metterla in relazione con il mondo interno dell'individuo, il mondo esterno, e l'esperienza che collega i due mondi interno ed esterno.

La teoria triarchica dell'intelligenza è stata concepita proprio per rendere ragione di questi tre aspetti di interrelazione dell'intelligenza. Teoria, dice l'Autore, che non si oppone alle altre, ma che tutte le contiene e che presentemente sembra essere di tutte la più completa. (p. 127-128)

In sintesi

La teoria è strutturata in *tre sezioni*:

– una relativa alle *componenti dell'intelligenza* (le metacomponenti che pilotano, pianificano e controllano le altre due componenti; le componenti di esecuzione che eseguono i compiti e le componenti di acquisizione del sapere che ne infornano sui contenuti)

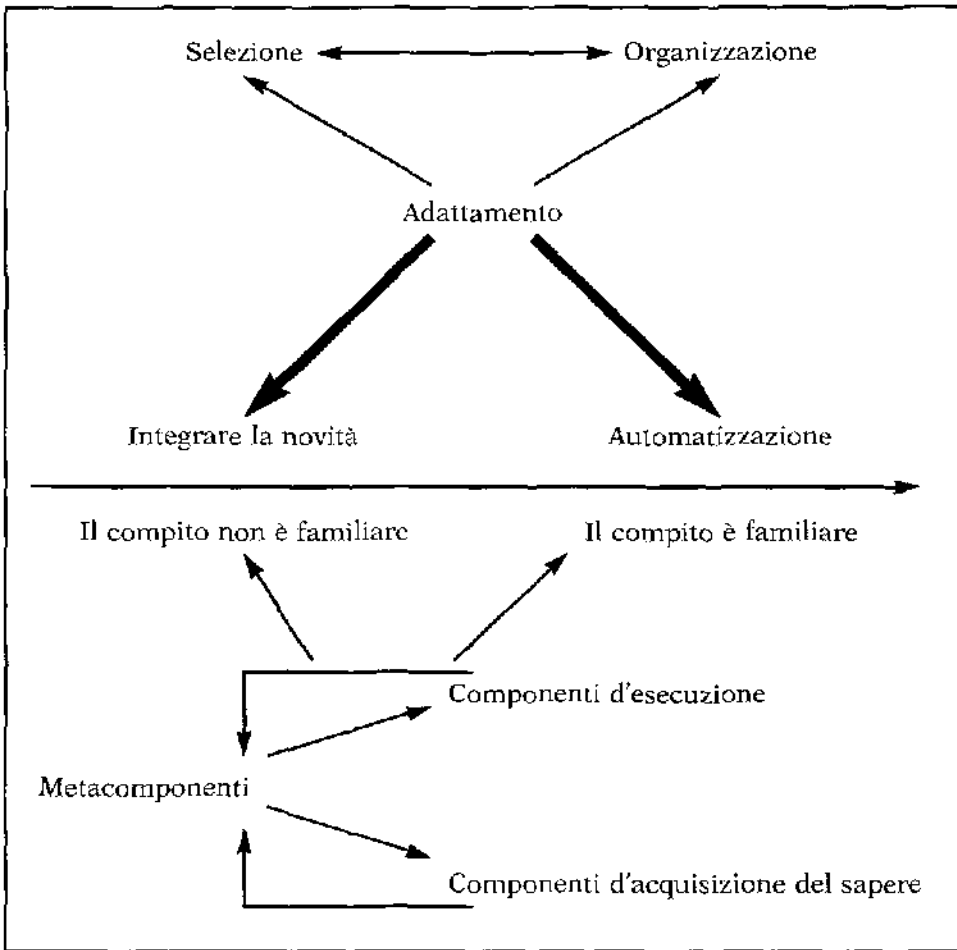
– una *sperimentale* che mette in relazione l'intelligenza con la novità dei compiti e la loro automatizzazione, e

– una *relativa all'ambiente contestuale* che mette in relazione l'intelligenza con il mondo esterno nell'esercizio delle funzioni di adattamento, selezione ed organizzazione dell'ambiente.

Tutte le tre sezioni si debbono considerare interattive e funzionanti insieme in maniera integrata.

Lo schema seguente illustra le tre maniere di considerare l'intelligenza relativamente al mondo interno, esterno-interno e esterno-ambientale e come si attua la mutua interazione delle tre sezioni.

Fig. 1: Relazioni tra le sezioni della teoria triarchica dell'intelligenza.



3. Riflessioni conclusive

All'inizio di un anno scolastico, specie a livello di CFP, ci si può trovare disorientati quando si prende contatto con le potenzialità cognitive (di livello e di conoscenze scolastiche) e con quelle motivazionali che rivelano gli accertamenti tecnici delle prove d'ingresso. L'esperienza degli anni precedenti può far pensare che una certa aliquota di questi alunni probabilmente non potrà arrivare al traguardo finale dei corsi, e che un'altra aliquota probabilmente necessiterà di interventi psicodidattici e pedagogici di ampia portata, e non sempre con l'esito sperato di successo, e che solo per una metà o poco più, gli interventi formativi complessivamente potranno raggiungere il loro scopo, seguendo la metodologia formativa ordinaria.

Si sono già accennate nelle pagine precedenti ad *alcune ipotesi d'intervento* per ridurre le probabilità ipotizzate di demotivazione e d'insuccesso.

Vogliamo ora fare alcune considerazioni relativamente all'interpretazione delle possibilità intellettuali degli alunni tenendo conto delle ipotesi descritte nella teoria triarchica dell'intelligenza.

1. La diversità dei livelli intellettuali rivelata dai tests esprime i diversi modi di esercizio dell'intelligenza con cui sono stati preparati gli alunni ad affrontare i compiti di studio, sia dalla scuola che dall'ambiente familiare e sociale. Diverse modalità d'esercizio (analisi e critica di concetti, confronti e valutazioni, creatività e soluzione di problemi, ricerche, innovazioni, ecc.) generano diversità di abilità e di rendimenti. Quozienti intellettivi bassi sotto un aspetto (per esempio, il potere di analisi) possono essere non più tali se riferiti ad altri aspetti (per esempio, abilità creative o a abilità pratiche). Non si può quindi limitarsi ad un aspetto per valutare il tutto della funzione intellettuale.

2. Bisogna quindi abituare gli alunni all'esercizio delle varie abilità del pensare: confrontare, ipotizzare, valutare, progettare, pianificare, verificare, analizzare, ragionare, indurre, dedurre, sintetizzare, ecc. e, a questo fine, impostare adeguatamente gli interventi didattici avendo di mira, all'inizio, più che l'apprendimento dei contenuti esposti, la formazione all'arte del pensare. Le metacomponenti intellettuali formate piloteranno con più agilità le componenti d'esecuzione e di acquisizione del sapere.

3. È importante anche prendere atto dei livelli di cultura (scolastica e non), di motivazione e di esperienze educative che fanno da sfondo alla decisione di affrontare il tipo di formazione scelto. Occorre infatti dare all'alunno, specie all'inizio, degli stimoli e dei compiti che, per quanto nuovi possano essere, siano tali da potersi integrare con il mondo delle esperienze interiori vissute per diventare familiari e facilmente automatizzabili o automatizzati.

4. Può darsi che, nonostante questo esercizio formativo intellettuale e motivazionale, per l'alunno risulti problematica l'accettazione globale dei fini formativi professionali che la scuola si propone nei suoi riguardi, cioè che l'adattamento all'ambiente non sia convincente. Si tratta allora di selezionare e organizzare nuovi tipi d'ambiente creando piccoli gruppi di allievi, omogenei per esigenze, impegnati in compiti più facili, che restando in linea con i fini generali, siano più agevolmente integrabili nel mondo esperienziale di ognuno.

5. Si tenga sempre presente l'*"originalità"* della persona accettandone la diversità. Non si dimentichi che sono sempre diverse le maniere "intelligenti" con cui uno tenta di adattarsi all'ambiente e magari di modificarlo a suo vantaggio. Ciò che conta è riuscire a preparare la persona a mantenere viva la fiducia nel suo possibile successo e a saper padroneggiare le varie situazioni ambientali sfruttando al massimo le sue potenzialità, piccole o grandi che siano, compensando il più possibile i suoi limiti.

JOC
EUROPÉENNE

Carta di rivendicazioni sulla Formazione Professionale

Questa carta è indirizzata a tutte le istituzioni ed organizzazioni coinvolte nella Formazione Professionale.

Essa è stata realizzata utilizzando le esperienze di migliaia di giovani europei¹.

Queste esperienze ci dimostrano che è possibile costruire una società più umana, più solidale, nella quale io, tu e molti altri saremo felici e svilupperemo le nostre capacità.

Siamo giovani del popolo e abbiamo tra i 15 e i 30 anni. Invitiamo ad unirsi a noi tutti quelli e tutte quelle che vogliono realizzare un'altra formazione professionale.

In quanto membri di questa società desideriamo coinvolgere in questo dibattito coloro che hanno delle responsabilità politiche in relazione alla formazione professionale. Intendiamo inoltre coinvolgere le organizzazioni giovanili che vogliono costruire insieme l'avvenire.

¹ La Carta è stata redatta con l'appoggio del "Fonds Européen de la Jeunesse" e del programma "Petra" della Commissione Europea. Ha provveduto alla traduzione italiana ROSETTA MASTANTUONO PASTORETTO e GUGLIELMO MALIZIA ha rivisto il testo.

1. Quale è la situazione in Europa

La nostra società conosce grandi cambiamenti nel mercato del lavoro. Essi sono così profondi che modificano questa struttura in maniera radicale. Le attuali tendenze mostrano che solo una minoranza avrà accesso ad un lavoro stabile, qualificato, ben remunerato, mentre la maggioranza dovrà accontentarsi di lavori temporanei, mal retribuiti, senza alcuna sicurezza né protezione sociale. Un vasto settore resterà escluso dal circuito produttivo e dei consumi, senza possibilità di inserirsi.

Il *Memorandum della Comunità Europea sulla Formazione Professionale per gli anni '90* parte dall'idea che la formazione professionale porta quasi automaticamente a trovare un posto di lavoro. Questo suscita delle speranze esagerate che non trovano corrispondenza nella realtà. È vero che in certi casi una formazione professionale adeguata aumenta le possibilità di accesso e di partecipazione al mercato del lavoro, ma constatiamo che in moltissimi casi non è così. In altre parole, la formazione professionale non risolverà il problema della disoccupazione.

Il grande problema della nostra società è che le ricchezze sono sempre di più accaparrate da una minoranza.

Noi riteniamo urgente condividere le ricchezze e il lavoro, per poter lavorare tutti, riducendo le ore di lavoro senza che venga diminuito lo stipendio. Bisogna inoltre istituire un salario sociale partendo dal presupposto che ogni persona ha diritto ad una vita dignitosa.

2. Che cosa intendiamo per formazione professionale?

Per formazione professionale intendiamo ogni tipo di formazione che mira ad integrare i giovani nel mondo del lavoro e che favorisce la loro realizzazione personale e sociale. Noi riteniamo che la formazione professionale debba assolvere a tre funzioni:

- a) prepararci ad un lavoro futuro;
- b) assicurare una formazione umana, creativa, che ci insegni ad avere nostre opinioni, ad osservare, ad acquisire una formazione critica, a divenire persone mature, autonome e responsabili...;
- c) formarci al lavoro in équipe, favorire la presa di coscienza e l'assunzione della responsabilità del nostro avvenire a tutti i livelli: economico, sociale, educativo e politico.

3. È indispensabile cambiare

3.1. Quale orientamento professionale vogliamo?

Constatiamo che siamo spinti a decidere troppo presto del nostro avvenire professionale. Sappiamo che dovremo cambiare lavoro più volte durante la vita.

Ecco perché esigiamo: una formazione di base seria che ci dia in seguito la possibilità di specializzarci in determinati settori.

L'orientamento professionale dovrà realizzarsi a partire dalle capacità dei giovani e dai bisogni sociali. Questo comporta:

- * équipes che diano informazioni sulle professioni esistenti, che possano seguire i giovani nelle loro scelte e quindi permettere loro di prendere delle decisioni con cognizione di causa;

- * che i genitori siano informati in modo da aiutare i loro ragazzi ad operare una scelta quando è il momento;

- * l'uguaglianza delle opportunità tra uomini e donne nell'orientamento professionale;

- * fin dall'insegnamento primario è necessario far prendere coscienza dei diversi ruoli, in modo che le ragazze possano scegliere ugualmente delle professioni diverse da quelle "tipicamente femminili". Eliminare le barriere tra i campi riservati ai maschi o alle femmine;

- * organizzare programmi di scambio a livello europeo per i giovani in formazione o senza lavoro, affinché possano scoprire la formazione professionale in altri paesi e le loro culture, una opportunità che favorisce lo sviluppo di una società interculturale. Questi programmi dovranno far parte dei sistemi educativi e di formazione dei differenti paesi.

3.2. *Per una formazione per tutti — contro la creazione di una élite*

L'organizzazione e la definizione attuale della formazione professionale creano e rinforzano un'élite competente al servizio dell'economia europea, escludendo ogni volta un numero maggiore dei giovani da un autentico inserimento sociale.

Riteniamo che abbiamo tutti il diritto di essere felici, di realizzarci, di sviluppare le nostre capacità e di occupare un posto nella società.

Aspiriamo ad una società solidale e senza esclusi. Ecco perché esigiamo: che la formazione professionale abbia una funzione sociale, cioè che noi sappiamo inserirci nel contesto in cui viviamo. Questo implica un cambiamento profondo dei contenuti della formazione così come una nuova pedagogia che formi alla dimensione umana.

È dunque necessario migliorare la formazione pedagogica degli insegnanti tenendo conto dei valori e dei bisogni attuali dei giovani, di un modello di democrazia partecipativa, della formazione interculturale, ecc.

I sistemi di valutazione attuali producono nei giovani un senso di insuccesso. Ecco perché esigiamo: un miglioramento del sistema di valutazione che passerebbe attraverso un orientamento, una pianificazione, un accompagnamento e una presa di decisione comune da parte di tutte le agenzie interessate alla formazione, compresi i giovani.

Valutare la formazione suppone anzitutto che se ne definiscano gli obiettivi.

Abbiamo obiettivi che devono essere presi in considerazione e devono essere integrati nel programma generale.

Gli obiettivi devono diventare criteri di valutazione. In tal modo i punteggi ottenuti dopo un esame, non sarebbero l'elemento determinante per i risultati finali.

Valutare i contenuti e gli obiettivi della formazione, degli insegnanti, le attitudini dell'allievo così come la valutazione che lo stesso allievo fa del proprio lavoro.

3.3. *Formazione per gli esclusi dal mercato del lavoro*

Nell'Europa Comunitaria, 16 milioni di giovani lasciano troppo presto la scuola senza terminare gli studi (il cosiddetto insuccesso scolastico). Le grosse carenze esistenti nel sistema generale d'istruzione producono come conseguenza l'esclusione molto anticipata di un gran numero di giovani.

Ecco perché esigiamo:

che le politiche nazionali dell'educazione e della formazione professionale tengano conto dei bisogni del gran numero degli esclusi (persone con scarsa qualificazione, immigrati, ecc.) e favoriscano la predisposizione delle condizioni che consentano a questi giovani di orientarsi e di evitare gli insuccessi scolastici.

Ecco alcuni elementi:

- a) diminuzione del numero di alunni per classe;
- b) nuovi metodi pedagogici ed insegnanti formati per questo lavoro;
- c) valutare i metodi pedagogici utilizzati che rinforzano lo sviluppo delle capacità degli individui;
- d) dopo aver concluso gli studi o la formazione o in caso di interruzione degli studi, bisogna dare ai giovani la possibilità di continuare la propria formazione, portandola allo stesso livello di quella degli altri studenti.

Per consentire a questi giovani di inserirsi nel mondo lavorativo, bisognerà rinforzare:

- * le équipes pedagogiche che operano a partire dalla realtà di questi giovani, dalla loro personale situazione, dal loro ambiente, dalle loro capacità;
- * sviluppare misure che favoriscano l'inserimento di questi giovani nelle imprese dando loro gli stessi diritti degli altri lavoratori.

3.4. *Collegamento tra formazione professionale e lavoro*

Constatiamo una mancanza di intesa tra la formazione professionale, la scuola e il mercato del lavoro. Questo collegamento può essere assicurato partendo dalla necessità di fornire una risposta ai bisogni sociali non soddisfatti nella nostra società ed equilibrando questo aspetto con l'offerta presente nel mercato del lavoro.

Ecco perché esigiamo:
ricerche relative ai bisogni sociali e professionali a livello locale, regionale e nazionale e partendo da esse immaginare delle prospettive per professioni future.

Bisogna migliorare la qualificazione ottenuta nella formazione professionale, e pertanto è necessario:

* creare un fondo per la formazione professionale alimentato dalle piccole, medie e grandi imprese che possa assicurare il riciclaggio dei giovani a livello di formazione;

* predisporre laboratori per gli apprendisti nelle piccole imprese con attrezzature moderne, affinché essi abbiano le stesse possibilità degli apprendisti che lavorano nelle grandi imprese e che hanno a disposizione una tecnologia all'avanguardia;

* prevedere crediti per la formazione di giovani che hanno lavorato 3 o 4 anni: tale fondo dovrebbe consentire loro di approfondire la formazione a seconda delle proprie motivazioni.

Accesso alla formazione professionale:

tutti i giovani devono avere le stesse possibilità d'accesso alla formazione professionale, siano essi immigrati, residenti e rifugiati politici. Uguaglianza di opportunità tra uomini e donne nel campo del lavoro. A parità di lavoro, deve corrispondere parità di retribuzione.

Se vogliamo che tutti i giovani abbiano le medesime opportunità in relazione al mercato del lavoro di fronte alla mobilità europea, l'apprendimento delle lingue deve far parte dell'istruzione generale di base e della formazione professionale.

3.5. Sviluppo delle capacità umane

La scuola deve servire a sviluppare la nostra personalità e deve aiutarci a trovare il nostro posto nella società.

Ecco perché esigiamo che si rafforzino:

- la capacità d'espressione
- la capacità di ascolto
- la capacità di gestire i conflitti
- la scoperta di altre culture
- il rispetto delle differenze
- la capacità di integrare, di analizzare, di creare legami, di trasmettere conoscenze.

Esigiamo ugualmente l'apprendimento di capacità sociali a scuola:

- * integrando discussioni politiche e discussioni di attualità
- * formazione pedagogica degli insegnanti continuamente rinnovata
- * preparazione degli insegnanti sulla situazione sociale, in modo che essi possano reagire a questa situazione e tenerne conto nell'insegnamento

* che le scuole siano aperte alla collaborazione con organizzazioni giovanili a carattere sociale.

3.6. *La partecipazione nella scuola e nella formazione professionale*

Constatiamo una mancanza di mezzi di partecipazione che integrino tutte le agenzie educative nella definizione dei contenuti e degli obiettivi della formazione professionale.

Ecco perché esigiamo:

* una partecipazione sul piano regionale, nazionale ed europeo riguardo all'insegnamento e alla formazione professionale, da parte degli allievi, insegnanti, genitori, organizzazioni giovanili, governi, patronati e sindacati, in vista della definizione e delle decisioni concernenti i contenuti, la legislazione, o i metodi;

* una formazione alla partecipazione di tutti gli alunni della scuola primaria;

* la creazione di commissioni locali di pianificazione e di controllo per valutare la formazione data dalle imprese, per verificare se essa corrisponda alle condizioni previste dal contratto di formazione. A questa commissione devono partecipare sindacati e organizzazioni giovanili.

Questa commissione avrà anche il compito di analizzare le capacità pedagogiche degli insegnanti, le loro competenze e le loro specializzazioni;

* un appoggio finanziario alle strutture che favoriscono la partecipazione alla scuola;

* a livello dell'Unione Europea si dovranno informare e si dovranno consultare le organizzazioni giovanili su tutti i progetti e su tutte le leggi riguardanti la formazione professionale prima della loro approvazione;

* organizzare un pubblico dibattito in una specie di Parlamento di giovani a livello europeo sulla formazione professionale, in cui si possa far conoscere ai responsabili delle politiche dell'istruzione e della formazione professionale ciò che le organizzazioni giovanili, impegnate in questo ambito, pensano e rivendicano.

3.7. *La responsabilità dello Stato di fronte alla formazione professionale*

Esiste una tendenza molto marcata alla privatizzazione della formazione professionale, che avrà come conseguenza in futuro che un numero minore di giovani di estrazione popolare potrà studiare perché questo comporterà un maggior onere finanziario per gli studenti e saranno le imprese che definiranno i contenuti della formazione professionale.

Ogni giovane ha diritto ad una educazione e ad una formazione professionale di qualità.

Ecco perché esigiamo:

* che la responsabilità dell'educazione e della formazione professionale

sia compito dello Stato, assicurando in questo modo un insegnamento pubblico e di qualità;

- * la pianificazione, il controllo e la gestione della formazione professionale debbano essere definiti da tutte le agenzie educative;

- * di riservare fondi a progetti di sviluppo locale;

- * un appoggio finanziario e tecnico ad iniziative che hanno come obiettivo che i giovani possano creare il loro proprio lavoro.

LUIGI
COFFELE

I Settori Professionali e le Commissioni Intersettoriali nella Federazione CNOS/FAP

Quando si parla di Settori Professionali (o di Comparti) si pensa ad un ramo specifico della attività produttiva o professionale in genere. Nella realtà della Federazione CNOS/FAP il concetto non si riferisce ad un elemento tecnico, ma rappresenta anche una filosofia organizzativa e di gestione della attività di Formazione Professionale. Difatti, si riferisce ad un organismo della Federazione, articolato a livello nazionale, regionale e locale, quasi una rete che si estende ed organizza tutti gli Operatori di FP, sotto l'aspetto culturale, matematico-scientifico, tecnologico-operativo e metodologico-didattico.

Nello specifico, i Settori Professionali, istituiti dalla Assemblea Generale della Federazione del 19 aprile 1982, sono attualmente: *Metalmeccanico, Elettro-elettronico, Grafico, Terziario e la Commissione Intersettoriale della Cultura e quella Matematico-scientifica* (Regolamento art. 1 comma 2).

Alcuni di questi Organismi vengono definiti Settori Professionali, altri Commissioni Intersettoriali. Ciò non indica differente trattamento o importanza, ma differenze oggettive. Il Settore Metalmeccanico, il Settore Elettrico, etc. hanno una loro ragione soprat-

tutto di ordine tecnologico, professionale; la Cultura, le Scienze, la Matematica, sono delle dimensioni imprescindibili all'interno dei singoli Settori Professionali; hanno valenza trasversale pur con le differenziazioni dovute alla specificità delle singole discipline.

La Commissione Intersettoriale della Cultura, è stata costituita come un organismo a sé dalla Federazione, contemporaneamente alla costituzione dei Settori Professionali, ed originariamente venne denominata Settore Cultura quasi fosse un'entità a sé stante. Ciò è stato un bene, per certi versi, in quanto ha potuto operare e svilupparsi con la dignità che le competeva, ma, per altri versi, è stato un danno perché spesso volte ha operato per conto suo, senza confrontarsi con i Settori Professionali. Di conseguenza, spesso, si sono prodotti dei curricula formativi incentrati sulla professionalità intesa come tecnologia, aggiungendo all'ultimo momento gli aspetti culturali, etici, umanistici, spesso volte del tutto destrutturati rispetto al progetto stesso.

La Commissione Intersettoriale Matematico-scientifica è di più recente istituzione. In questi anni ha lavorato essenzialmente per darsi una struttura operativa di ricerca sulla linea della metodologia didattica, nell'ottica dell'attuale utenza della FP, nello specifico per l'insegnamento della Matematica, della Fisica e della Informatica.

1. Attività svolte

I Settori Professionali e le Commissioni Intersettoriali, operano in conformità ai regolamenti, proponendosi le finalità descritte dall'art. 2 dei regolamenti stessi:

1. *concorrono unitariamente ad assicurare la promozione, l'innovazione, il supporto, la realizzazione e la verifica delle azioni di orientamento, di formazione e di aggiornamento...*

2. In particolare tendono ad assicurare:

a) *l'innovazione culturale, scientifica, tecnico-operativa, metodologico-didattica....*

b) *la progettazione, la sperimentazione e la verifica dei curricula e dei percorsi formativi;*

c) *l'elaborazione, la validazione, la socializzazione di sussidi descrittivi audiovisivi e multimediali...*

d) *la predisposizione di iniziative di formazione, di aggiornamento, di visite-studio per gli operatori di formazione professionale...*

I Settori Professionali e le Commissioni Intersettoriali, in questi anni, hanno lavorato con modalità diverse, accentuando maggiormente l'una o l'altra delle finalità espresse dal Regolamento, in funzione delle esigenze del Settore stesso.

1.1. Settore Metallmeccanico

Il Settore Metallmeccanico, ha operato al fine di raggiungere l'obiettivo espresso al punto 2a) dell'articolo: *l'innovazione culturale, scientifica, tecnico-operativa, metodologico-didattica...*

A tale scopo si sono organizzati numerosi corsi di aggiornamento per il personale docente, secondo un piano pluriennale, nel campo del CAD-CAM - CN-la Qualità Totale, la manutenzione meccanica, l'automazione industriale, sempre nell'ottica della metodologia didattica, per un opportuno trasferimento agli allievi dei CFP. In questi campi di intervento, abbiamo sviluppato numerosi corsi a moduli successivi, con una visione di continuità tra un corso e l'altro. I docenti che hanno partecipato a questi corsi, sono stati molto numerosi e ad alcuni corsi hanno partecipato anche docenti che operano nel settore Elettrico, in particolare ai corsi sulla Qualità totale, e sulla manutenzione di impianti di automazione.

Altro motivo di impegno è stato il tentativo di collegarci in termini di collaborazione con grosse imprese che operano nel campo professionale di riferimento. Siamo riusciti a concludere degli accordi molto interessanti per la fornitura ai nostri Centri di software e di tecnologie avanzatissime, a condizioni del tutto eccezionali (Autodesk, Siemens, Nuovamacut, SoftMec, AcadGraph, Antek, Microsoft, etc.)

In tali accordi, abbiamo cercato di coinvolgere i Centri della Federazione, nel limite della loro disponibilità, ed in assoluta autonomia decisionale. Con soddisfazione si può dire che numerosi Centri, distribuiti su tutto il territorio nazionale, hanno potuto beneficiare dell'uno o dell'altro degli accordi sottoscritti, specie nel campo del CAD - CAM, ma anche nel campo della automazione di processo (settore elettrico).

Secondo obiettivo che ci siamo prefisso, è quello relativo al punto 2c) dell'articolo 2 del Regolamento: *l'elaborazione, la validazione, la socializzazione di sussidi descrittivi audiovisivi e multimediali...*

Questo lavoro è stato portato avanti dal Comitato Nazionale del Settore Metallmeccanico, pervenendo alla realizzazione di alcuni sussidi didattici: Per la Tecnologia (ing. Ciocchetti), per il Disegno (ing. Riccadonna), per la Fisica (ing. Rocco), per l'Informatica (AA.VV.) Sono sussidi validi, apprezzati sia all'esterno della Federazione che all'interno. Si stanno ora validando altri sussidi per l'insegnamento del CAD e per il CAM/CN.

Il problema dei sussidi didattici, è una questione importante. Essi sono stati studiati, con la finalità di fornire ai docenti uno strumento didattico che consenta di raggiungere gli obiettivi richiesti dalle guide curriculari per le qualifiche di settore. Non si ha la pretesa che essi siano privi di difetti ed in qualche caso anche di errori; tuttavia con la collaborazione ed i suggerimenti di tutti, si possono senz'altro migliorare. Noi abbiamo la convinzione che sul mercato non esistano, e non possano esistere libri di testo che rispondano meglio dei nostri sussidi, sia per la metodologia adottata che per i contenuti, alle richieste delle guide curricula della Federazione. Difatti, sono stati

stampati solo alla conclusione di una lunga fase di sperimentazione e dopo ripetuti confronti e verifiche del Settore. Gli autori si sono attenuti scrupolosamente alle indicazioni emerse da tale lavoro.

Continuando la sperimentazione di tali testi, si avrà la possibilità anche di aggiornarli all'evoluzione delle relative discipline.

1.2. Settore Elettro-elettronico

Il lavoro di questi ultimi anni è stato arduo, in special modo per definire la propria identità nell'ambito della Formazione Professionale di primo livello. Le tecnologie sono sempre più sofisticate, ed il campo di intervento degli elettromeccanici (elettricisti industriali) ma anche degli impiantisti civili, si sovrappone sempre più al campo degli elettronici. Gli elettronici d'altronde non operano più in campi ben definiti come poteva essere fino ad una decina di anni or sono. Spesso le Regioni non accettano più una qualificazione di base nel settore elettronico, ed in alcuni casi non si riconoscono neppure i corsi post qualifica. Mentre sono richiesti come elementi essenziali per una qualificazione di base nel settore impiantistico sia civile che industriale e per strumenti e tecnologie di tipo elettronico (PLC, Logiche, Integrati, etc.).

Il lavoro più impegnativo svolto da Settore Nazionale è stato in sintonia con il punto 2b) dell'articolo 2 del Regolamento: *la progettazione, la sperimentazione e la verifica dei curricula e dei percorsi formativi*.

I corsi di aggiornamento dei docenti, sono stati impostati come seminari di lavoro, in cui i partecipanti hanno lavorato come progettisti, al fine di definire una guida curriculare unificata per l'intero settore Elettrico. Si è già pervenuti ad una significativa unificazione del processo, anche se il progetto è ancora impostato su tre direttrici, che potremo definire: 1. Civile, 2. Industriale 3. Elettronico. Questa distinzione in termini di qualifica finale, è condizionata dalle rilevanti differenze che sussistono all'interno del Settore, che per il momento sembra difficile riuscire a superare.

Fino a questo punto il Settore ha lavorato nella definizione di una guida nei suoi contenuti tecnologici; da questo momento in avanti, pur continuando il lavoro specifico, si dovrà operare in collaborazione con la Commissione Intersettoriale della Cultura e con la Commissione Intersettoriale Matematico-scientifica, per non correre il rischio di ulteriori motivi di tensione.

Altro lavoro svolto dal Comitato Nazionale di Settore, è rappresentato dalla produzione di modelli per le esercitazioni di laboratorio e per le valutazioni finali di ciclo e di qualifica.

Non si sono prodotti sussidi didattici veri e propri, a causa della differenza strutturale dei laboratori dei Centri. Non è escluso che si possa operare su questa linea in futuro, una volta definiti il curricolo formativo, gli obiettivi ed i contenuti di qualifica.

1.3. Settore Grafico

Il lavoro del Settore nazionale si è incentrato in particolar modo sul pun-

to 2a) del Regolamento: *l'innovazione culturale, scientifica, tecnico-operativa, metodologico-didattica...*

I numerosi corsi di aggiornamento e gli incontri del Comitato Nazionale di Settore, hanno avuto come obiettivo primario il raggiungimento di questo obiettivo. I corsi hanno seguito una programmazione logica, in funzione dell'evolversi delle tecnologie, attendendo in alcuni casi il maturarsi delle stesse. Un ciclo di tre anni sulla Stampa, un secondo ciclo di due anni sulla Prestampa ed infine un corso quest'anno sulla Tecnologia.

Il Settore è relativamente poco numeroso, per cui sia ai corsi che al Comitato Nazionale, sono sempre stati coinvolti tutti i Centri Grafici.

Il Settore ha lavorato anche in varie sperimentazioni promosse dalle Regioni, per la definizione delle figure professionali, e per la progettazione dei curricula formativi per il raggiungimento delle qualifiche professionali di base.

Altro campo di intervento del Settore riguarda quello specificato al punto 2c) del Regolamento: *l'elaborazione, la validazione, la socializzazione di sussidi descrittivi...*

Hanno prodotto un sussidio di Tecnologia grafica (AA.VV.), realizzato anche con la sollecitazione ed il co-finanziamento dell'ENPIG. Si tratta di un testo di Tecnologia Grafica adatto per i Centri di Formazione Professionale e per i Contratti Formazione/Lavoro.

Hanno lavorato relativamente al punto 2d) del Regolamento: *la predisposizione di iniziative di formazione, di aggiornamento, di visite-studio...* coinvolgendo un gran numero di docenti e operatori del Settore, nelle varie mostre/convegni sulle Tecnologie grafiche, sia a Milano, che in Germania, in occasione della DRUPA.

1.4. Settore Terziario

Il Settore Terziario è di recente istituzione. Il quadro delle attività formative che lo riguardano è estremamente variegato. In alcune Regioni si opera in special modo a livello di Formazione Professionale di base; in altre si fanno interventi formativi di secondo livello con corsi finanziati dal FSE. In alcuni Centri, la attività formativa di terziario viene gestita nell'ambito organizzativo dei Settori che si occupano di Secondario, e trattasi quasi esclusivamente di corsi avanzati. Il CFP in questi casi opera come un Sistema Formativo Integrato, attivando attività formative in tutti i Settori, indipendentemente dalla struttura organizzativa base del Centro.

Altre volte, il Centro svolge attività particolari, come ceramisti o altre forme di artigianato, e, per mancanza di un adeguato spazio organizzativo, tali attività fanno riferimento al Settore Terziario.

Per questi motivi, l'attività svolta dal Settore Terziario, nelle sue prime fasi, è stata di indagine sul territorio nazionale, per conoscere la sua reale consistenza. In un secondo momento, si è dato il via a corsi di formazione continua per i docenti che operano in questo Settore.

Quest'anno si sono attuati due corsi: uno a Messina, di base, per unifor-

mare le conoscenze e le metodologie didattiche di un ampio numero di docenti. Un secondo corso, di livello piuttosto elevato, si è tenuto a Catania, sul tema specifico della gestione dei dati e della creazione di una Banca Dati, finalizzata alla gestione di un CFP. È da tempo che se ne parla anche in altri Settori della Federazione, ed ora si cerca di attuarla. Il Settore Terziario non ha ancora preso in considerazione l'ipotesi di un ciclo di studio curriculare, data la notevole diversità esistente nei diversi Centri che operano in questo settore. C'è ancora molto da fare in questo campo.

1.5. Commissione Intersettoriale della Cultura

È stata istituita fin dal 1982, inizialmente con la definizione di Settore Cultura. Si voleva riconoscere alla Cultura il valore che le è proprio, ed aiutarla a recuperarsi da una situazione di cenerentola nella quale era confinata in alcuni Centri. La Commissione in tutti questi anni, ha lavorato per individuare gli elementi essenziali della Cultura Generale, *vista come incontro con il patrimonio oggettivo di conoscenze, di valori di modelli di comportamento, di tecniche espressive ed operative, e più specificatamente come processo personale di acquisizione, rielaborazione e arricchimento, finalizzato alla partecipazione attiva e responsabile alla vita e allo sviluppo sociale* (Proposta Formativa). Una cultura che sia, nello stesso tempo, professionale, umanistica e integrale.

Si è impegnata nella riqualificazione del personale, soprattutto nel campo della metodologia didattica, con numerosi seminari e corsi. Ha lavorato con molto impegno per l'introduzione dell'insegnamento della Religione, come fatto culturale, nei Corsi di Formazione Professionale di base. Ha sostenuto la necessità di assicurare uno spazio adeguato allo studio dell'inglese, qualificandone sul piano metodologico-didattico, gli insegnanti. Ha prodotto, anche se ancora a livello di sperimentazione, numerosi sussidi didattici nel campo della Cultura Generale, dell'Etica, e della Educazione Civica. Ha prodotto anche una Guida Curriculare.

Purtroppo molto spesso nei Centri si ha la tendenza a ridurre lo spazio a disposizione per l'area culturale, a beneficio dell'area tecnologico - operativa. Si ha la convinzione che una corretta Formazione Professionale sia essenzialmente tecnologia ed operatività, dimenticando che le tecnologie anche le più attuali, hanno la tendenza a diventare obsolete nel breve volgere di qualche anno, mentre la preparazione dell'Uomo, che sa dialogare, che sa confrontarsi, che sa prendere delle decisioni anche autonomamente... non sarà mai superflua.

Il punto debole del lavoro condotto in questi anni, è un certo isolazionismo rispetto al progetto formativo globale. I Settori Professionali e la Commissione della Cultura Generale, non sono riusciti a coordinarsi onde tracciare un cammino formativo unitario, curriculare e modulare, evitando tensioni, se non esplosioni di polemiche proprio per incomprensioni tra docenti dell'area culturale e quelli dell'area tecnologica.

1.6. Commissione Intersettoriale Matematico-scientifica

È di recente istituzione. Il lavoro fin qui svolto è stato incentrato sulla formazione metodologico didattica del personale docente dell'area matematica. E contemporaneamente si sono messe le basi per un percorso formativo modulare, specifico per la formazione professionale di base.

Anche per la Commissione Intersettoriale Matematico-scientifica, diventa indispensabile il coordinarsi con i vari Settori Professionali e con la Commissione Intersettoriale Cultura, sia nella fase della progettazione, che della esecuzione e della valutazione, che deve essere condotta con la massima collaborazione tra i docenti che operano nelle diverse aree formative.

Anche nella fase nazionale di definizione dei curricula formativi, (definizione delle figure professionali, strutturazione dei cicli formativi, stesura delle guide curriculari, progettazione dei moduli didattici), la Commissione Cultura e la Commissione Matematico-Scientifica, dovranno essere coinvolte in tutte le fasi di lavoro, da parte dei Settori Professionali. È subordinato a tale unitarietà di progettazione e di esecuzione, il raggiungimento delle mete, che vengono individuate nella Proposta Formativa.

La Federazione CNOS/FAP tende a formare il soggetto lavoratore capace di esercitare un ruolo professionale specifico, in modo da:

- *rispondere alle complesse attese che i vari sistemi hanno nei confronti dell'uomo del lavoro;*
- *sviluppare l'attitudine ad istituire con la realtà in genere e con quella del lavoro in particolare un approccio globale, in cui si sa investire non solo la propria competenza, arricchita da una adeguata cultura scientifico-tecnologica, ma anche la propria identità personale totale;*
- *superare la contrapposizione artificiosa tra uomo e lavoratore, attraverso il diritto-dovere di esercitare un controllo adeguato sul processo produttivo, di cui è parte integrante e protagonista;*
- *mettersi in atteggiamento critico di fronte alle conquiste del progresso scientifico e tecnologico in riferimento al contesto organizzativo e al sistema in cui si opera;*
- *far emergere nella trasformazione della realtà umana e materiale i fermenti positivi di solidarietà, di sviluppo e di servizio in vista del bene comune;*
- *vivere nel lavoro e nell'insieme della propria vicenda esistenziale la dimensione etico-religiosa, personale e comunitaria.*

2. Aspetti problematici

Anche se la sperimentazione è iniziata nel 1982, rimane ancora lungo il cammino per realizzare gli obiettivi che si erano prospettati, soprattutto per il fatto che si vuol arrivare a tutti gli Operatori di FP della Federazione e si vuol rinnovare radicalmente l'impostazione della formazione professionale della Federazione. In una prima revisione si è arrivati a concludere con la

necessità di una revisione generale del primitivo Regolamento, che presentava aspetti generici, farraginosità organizzativa, parallelismo con il CCNL e il pericolo di contrapposizione agli organi sociali federativi. Ne è venuta la edizione sperimentale del 1989, che cercava di ovviare a tali limiti.

Finalmente il Consiglio Direttivo Nazionale, conclusasi la fase sperimentale, approvava il nuovo regolamento il 29 Maggio 1993, che si preoccupava di coordinare maggiormente Settori e Commissioni, con gli altri Organismi della Federazione.

A ottobre 1994 si è fatta una prima verifica. Si è presa coscienza dei risultati ottenuti in questi anni e si sono analizzati gli aspetti problematici, specie a livello organizzativo.

2.1. A livello nazionale

Il lavoro che si svolge a livello nazionale da parte dei Settori Professionali e delle Commissioni Intersettoriali, è essenzialmente legato ai Corsi e ai Seminari, facendo affidamento sui contributi del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale ex legge 40/87.

Nel corso del 1994 sono stati realizzati due seminari per il Consiglio Nazionale dei Settori e delle Commissioni e 9 per i singoli Comitati nazionali con la partecipazione di circa 140 Operatori di FP. Essi hanno assicurato contributi alla Direzione Nazionale e all'Ufficio Nazionale Metodologico-didattico per la promozione e il coordinamento dei Settori e delle Commissioni, predisponendo e verificando iniziative di formazione continua, validando sussidi, progettando curricula e guide curriculari ... Sono stati inoltre realizzati, specie nell'estate, 10 corsi di formazione continua a carattere ricorrente su temi di natura trasversale (competenze relazionali, cultura aziendale, metodologia dell'inglese e della matematica) o su problemi tecnologico-operativi (processi di controllo e di manutenzione degli automatismi; guide curriculari elettro-elettroniche; tecnologie grafiche avanzate; tecnologie del database avanzato; nuova configurazione fiscale del CFP);

Essi sono stati frequentati da 163 Operatori di FP, che in genere si sono dimostrati molto interessati ai problemi trattati, hanno apprezzato la docenza — in genere di livello universitario —, l'impostazione dei corsi, l'ospitalità, e soprattutto le visite guidate alle aziende.

Sono stati alquanto critici per la scarsità del tempo dato ai lavori di gruppo e alla presentazione dei sussidi, specie di quelli multimediali. Quantitativamente è stato svolto un buon lavoro. È necessario ovviare ad alcuni limiti. Ai Seminari nazionali, spesso vengono Operatori, in termini di volontariato, senza un incarico specifico a livello di Delegazione regionale; pertanto il frutto del lavoro dei Seminari non ha la possibilità di ricadere a livello regionale, ma al massimo se ne ha una ricaduta a livello del singolo Centro. Inoltre spesso si ha un alternarsi di operatori. In tal modo il lavoro non può essere sempre proficuo. I nuovi venuti non sono aggiornati sul lavoro svolto, e si deve dedicare gran tempo a recuperare la situazione precedente.

La partecipazione ai corsi di formazione continua, non sempre corrisponde a una pianificazione strategica a livello di Delegazione o di Centro. I corsi sono programmati in funzione di un piano triennale, approvato dal Consiglio Direttivo Nazionale. Vengono presentati sistematicamente ogni anno alla Assemblea Generale, rispondono ad una strategia di aggiornamento metodologico, didattico, tecnologico, culturale. Dovrebbero servire non solo a livello personale, ma per un corretto sviluppo delle Politiche Formative del CFP. Pertanto ai corsi dovrebbe partecipare esclusivamente del personale scelto e orientato dalla Direzione del Centro in linea con una strategia di ricaduta effettiva sulla attività del Centro stesso, facendo un investimento corretto delle risorse economiche e finanziarie dell'Ente, oltre che delle risorse umane.

Inoltre, scorporando i dati della frequenza, si nota l'assenza di alcuni CFP e soprattutto di alcune Regioni, che ostacolano la partecipazione ad iniziative interregionali. Non è raro il caso che alcuni Operatori di FP, che avrebbero il desiderio di frequentare il secondo o terzo modulo di un dato progetto, ne vengano impediti per ragioni contingenti.

Confrontando i dati del 1994 con quelli degli anni precedenti, non mancano coloro che si sottraggono al dovere della formazione continua, organizzata a livello interregionale. Speriamo che seguano le iniziative formative a livello regionale — organizzate o dalla Delegazione regionale o dalla Regione — e a livello Locale, come vanno sempre più diffondendosi.

2.2. A livello regionale

È l'aspetto più lacunoso, dovuto in gran parte alle politiche condotte dalle Regioni. Difatti, nella più parte delle Regioni non vengono riconosciute le Sedi regionali di coordinamento e non vengono assicurati i fondi per il loro funzionamento. Perciò quel poco o tanto che si riesce a fare, è tutto frutto di volontariato.

In alcune Regioni e Province, inoltre, sotto i più speciosi pretesti si tende a limitare l'autonomia degli Enti di FP. Ad esempio la Provincia di Bologna pretende sia il suo personale a selezionare gli allievi e a distribuirli ai vari CFP, non in base alle scelte degli allievi e delle famiglie, ma secondo criteri arbitrari.

A questo si aggiunga che l'attività dei responsabili regionali degli Enti di FP è in gran parte assorbita da preoccupazioni amministrative, le cui normative diventano sempre più pesanti, da ritardi endemici per i finanziamenti e dalle vicissitudini politiche e sindacali.

Il Regolamento è molto esplicito: *Presso ciascuna Delegazione Regionale CNOS-FAP, nel rispetto delle diversificate realtà territoriali viene costituito il Comitato Regionale di ciascun Settore-Comparto Professionale, composto dal Segretario Regionale e dai coordinatori Locali (Segretari Locali) di ciascun Settore - Comparto Professionale CNOS-FAP presente nell'ambito del rispettivo territorio e da eventuali figure professionali o staff in dotazione stabile presso la Delegazione Regionale.*

Inoltre:

Spetta a ciascun Comitato Regionale:

a) coordinare, a livello regionale, le iniziative e le attività del rispettivo Settore-Comparto;

b) predisporre, per il relativo Settore-Comparto, programmi e piani annuali e pluriennali ordinati al conseguimento delle finalità, di cui al precedente articolo 2;

c) proporre iniziative e attività atte a promuovere e realizzare i contenuti della Proposta Formativa CNOS/FAP;

d) concorrere ad elaborare specifici progetti regionali di formazione e di aggiornamento degli operatori presenti nel rispettivo Settore-Comparto Professionale;

e) concorrere a programmare e realizzare, a livello regionale, idonee iniziative intersettoriali per soddisfare esigenze comuni fra i Settori Comparti regionali CNOS/FAP.

Anche se il decentramento dalle Regioni alle Province minaccia di rappresentare un ulteriore aggravamento amministrativo a danno della imprenditorialità e della autonomia degli Enti di FP, le Delegazioni Regionali CNOS/FAP sono decise ad attuare questa struttura intermedia tra il livello nazionale e quello locale, nel desiderio di sostenere l'innovazione del singolo CFP. Difatti, esso difficilmente è dotato di tutte quelle professionalità necessarie in questi tempi.

2.3. A livello locale

Accanto al livello nazionale è quello che effettivamente funziona, anche se non sempre sono rispettate le formalità richieste dal Regolamento. Ed è questa la parte più originale del Regolamento, che cerca di coordinare la tradizione salesiana, che ha sempre dato molta importanza ai Settori Professionali, con la normativa contrattuale. Naturalmente tale impostazione organizzativa è possibile solo nei CFP medi e grandi.

Dice il Regolamento:

1. Ciascun Settore - Comparto Locale è coordinato da un Formatore proposto dai relativi componenti e nominato dal Direttore ...

2. Ciascun Settore-Comparto Locale opera attraverso riunioni collegiali obbligatorie, che hanno luogo durante l'orario di servizio in ore non coincidenti con l'attività curriculare, con scadenze previste dal programma operativo o su convocazione del Direttore o del Formatore che le presiedono...

3. I Settori-Comparti Locali svolgono le proprie funzioni con riferimento agli indirizzi regionali, in coerenza con la Proposta Formativa della Federazione CNOS/FAP e con gli orientamenti regionali e nazionali dell'Organismo dei Settori-Comparti...

Con questa organizzazione la logica contrattuale della progettazione, della sperimentazione e della programmazione, che devono caratterizzare il sistema formativo, non si arresta a livello del singolo Operatore e del singolo Centro, ma trova un sostegno adeguato dal livello regionale e nazionale. E qui entra in gioco un altro aspetto del rinnovato Regolamento dei Settori Professionali, che indica un'altra linea di azione della Federazione. Essa è costruita come una piramide rovesciata: prima vengono le Sedi operative, poi gli organismi federativi che sono a loro servizio.

Attraverso i Settori Professionali e le Commissioni Intersettoriali utti gli Operatori di FP — religiosi e laici senza alcuna differenza — vengono coinvolti nella azione innovatrice, promossa dagli organi sociali. È una rete che integra quella istituzionale e fa sì che la Comunità formativa superi quella del singolo CFP per inverarsi nella dimensione regionale ed in quella nazionale, secondo lo spirito di don Bosco, al servizio formativo dei giovani e dei ceti popolari.

Per questo motivo, da parte nostra si guarda con molta circospezione all'ipotesi di trasformare il CFP in agenzia formativa e di applicare alla Formazione Professionale le leggi del mercato, sotto pretesto di efficacia e di efficienza. Sono cose diverse, con leggi diverse, anche se con punti in comune. Né vale la pena di coprire tali connubi con termini ambigui. Sta conquistando simpatie la terminologia "impresa formativa". Altre sono le leggi della impresa, altre quelle della formazione. Il vero formatore, tante volte deve saper perdere di fronte al protagonismo giovanile, perché possa costruirsi come uomo, come cristiano e come lavoratore.



GIOVANNI B.
CRISPOLTI

Può il CNOS/FAP pensare alla formazione agricola?

Non so se qualcuno si è accorto che, intervenendo in sede CNEL a proposito dello studio da questi presentato sulla formazione professionale¹, ebbi occasione di chiamare in causa i Salesiani a proposito della necessità di un organismo misto pubblico-privato con funzione di coordinamento. Torno oggi a chiamare in causa il CNOS/FAP con una precisa domanda: perché restate fuori dalla formazione in agricoltura?

Si può obiettare — e con ragione — che la vocazione per i giovani, da don Bosco in poi, ha abbracciato soprattutto il mondo del lavoro operaio, industriale e artigiano. Ma non impegnarsi direttamente in un settore non esclude l'attenzione ad esso, specialmente in un periodo di grande e rapidissima evoluzione quale è quello che — malgrado i molti stereotipi generati da tanto poche conoscenze dirette — ha ormai da anni investito l'agricoltura.

Ricordo che alcuni anni fa, incontrando insieme ad un piccolo gruppo di giovani coltivatori le ultime classi di alcuni istituti romani di vari indirizzi, si venne a scoprire che un'altissima percentuale degli studenti

¹ CNEL: "Libro bianco sulla formazione professionale", Assemblea 23 maggio 1990, Roma, 1991 (riferimento a pag. 265 e seg.).

aveva un padre o un nonno o uno zio agricoltore, e che guardava ad esso con interesse, quando non con nostalgia.

Ma ... si dice: gli agricoltori sono ormai l'8,8% degli attivi; il reddito prodotto dal settore non supera il 4%. E allora? cosa volete?

Si dà però allo stesso tempo il caso che l'Unione Europea abbia sino ad oggi realizzato l'unica sua "politica" nell'agricoltura; che dal primo documento Delors² abbia richiamato l'attenzione dei politici sul problema dell'"avvenire del mondo rurale" e che in questo mondo rurale — per quello che riguarda l'Italia — vive a tutt'oggi (oggi 1994, quasi '95) il 51% della popolazione; e che l'agricoltura, divenuta nell'area rurale minoranza, ne sia però tuttora elemento portante intorno al quale ruotano tutta una serie di fattori che interessano il mercato dei prodotti, l'occupazione, il reddito.

È il fenomeno dello sviluppo del territorio, della valorizzazione e difesa dell'ambiente, è il fenomeno dell'agro-industria nella quale è componente rilevante l'agro-alimentare. Il quale agro-alimentare è una delle voci, nel bene e nel male, molto incisiva nell'import-export ed è stato uno dei settori (con l'abbigliamento e i servizi avanzati) che a lungo ha ritardato la firma degli accordi GATT, segno di non irrilevante interesse.

* * *

Tutto questo discorso non per dire: l'agricoltura è cosa molto importante; ma per dire: cerchiamo di non ignorarla. E se questo è un ricordo da fare al Paese, qui è un invito a una struttura seria e attenta come il CNOS/FAP a entrare, se non nell'attività di formazione, ciò che pure sarebbe augurabile, almeno nello studio e nella sperimentazione del settore.

In verità studi e sperimentazioni in materia in questi anni non sono mancati³. Strutture formative e di ricerca hanno operato in varie direzioni: per una valutazione dei risultati, per l'analisi delle professionalità nuove ed

² CEE: "Il futuro del mondo rurale" - Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio - boll. CEE - suppl. 4/88 ("Piano Delors").

³ Tra i molti studi e ricerche vanno ricordati tra i più recenti: J.D. VAN DER PLOEG: "La ristrutturazione del lavoro agricolo" - REDA 1986.

INIPA: "Programma sperimentale rivolto alla promozione della innovazione dei progetti formativi" - Relazione tecnica e documentazione (Min. Lavoro - FSE) Roma, 1990.

INIPA-IRFATA: "Progetto per la valorizzazione divulgazione e trasferimento dei risultati della sperimentazione agraria tramite Open Learning" (MAF) - Relaz. 1° anno-ottobre 1990.

INIPA: "Modelli formativi sperimentali adeguati alle esigenze delle innovazioni" - (Min. Lav.) - Roma, 1991.

IRFATA: "Analisi dei fattori condizionanti l'adozione da parte dei destinatari dei provvedimenti di politica economica" (Progr. Integr. Mediterr. - Reg. Emilia Romagna) - Agricoltori di tre aree montane nell'ambito del PIM per l'E.R. - Bologna, 1991.

INIPA: "Un sistema informativo territoriale per la gestione associata in agricoltura" (MAF) - Roma, 1991.

INIPA: "Percorso formativo per l'insediamento dei giovani in agricoltura" (Min. Lav.) - Roma, 1992.

emergenti, per la preparazione degli istruttori e dei progettisti, per le metodologie didattiche anche avanzate, nei confronti delle nuove tecnologie e delle applicazioni informatiche interattive, sull'uso della meteorologia e sulla contabilità aziendale, nonché sul rapporto con i problemi dell'ambiente e sull'agriturismo. Inoltre, alcuni studi esistono come documentazione di una razionale evoluzione dei risultati di queste ricerche quale ricaduta sulle attività⁴.

Perché allora questo invito?

Per alcune poche ma rilevanti ragioni. Perché:

1. si scrive assai più di quanto si legga
2. si studia più di quanto poi si riesca ad applicare
3. stenta ad affermarsi la necessaria accumulazione, addirittura all'interno delle stesse strutture
4. ognuno è attento al proprio privato e spesso considera il lavoro altrui (di ricerca, di sperimentazione) privo di interesse per sé se non addirittura concorrenza da cui difendersi
5. lo studio, ad eccezione di quanto prodotto, ma frammentariamente dall'ISFOL, essendo essenzialmente risultante da organismi privati anche se del privato sociale) non viene utilizzato dal "pubblico" (prima Ministero, ora Regioni) neppure quando da questi finanziato.

Ecco allora che l'invito al CNOS/FAP, organismo accreditato e riconosciuto come uno di quelli che con grande serietà sono presenti nella FP, ha una particolare motivazione che, a mio giudizio, si fonda su due elementi entrambi rilevanti:

- in primo luogo il CNOS/FAP ha una grande tradizione pedagogica e didattica che si avvale di una autonoma struttura universitaria anch'essa molto accreditata quale è la Pontificia Università Salesiana;

- inoltre — grandissimo vantaggio in un mondo sempre più diffidente — non è appunto presente nella formazione agricola, e quindi non soggetto all'immediato sospetto di voler gratificare se stesso.

Sarebbe perciò di grande interesse credo, non per la sola agricoltura né per il solo mondo rurale né solo per la formazione, che il CNOS/FAP orientasse ad avviare un suo ruolo non si dice di "authority" in materia, ma di testimone competente e totalmente libero.

Vi sono, nella evoluzione di oggi, canali di ricerca e di verifica che a mio giudizio sono prioritari: cosa produrrà nella figura professionale dell'agricoltore una evoluzione strutturale e tecnologica considerando che — in atto la

⁴ Tra i vari vanno ricordati: FORMEZ: "Programmazione socio-economica e progettazione formativa in agricoltura" - Napoli, 1989.

CNR-IPRA: "Produttore agricolo e potere - Modernizzazione delle relazioni sociali ed economiche e fattori determinanti dell'imprenditorialità agricola" (senza data).

ISFOL: "Occupazione ambiente - Figure professionali e bisogni formativi" - F. Angeli, 1989.

ISFOL: "Competenze trasversali e comportamento organizzativo - Le abilità di base per il lavoro che cambia" - F. Angeli, 1992.

seconda — ritarda la prima creando uno squilibrio pericoloso; quale metodologia formativa possibile per una evoluzione che, già oggi rapida, muterà nei prossimi anni molti dei termini attuali del problema; come è possibile accelerare il rapporto di integrazione della crescita rurale e quali le connotazioni oggi annunciate della pluriprofessionalità trasversale. Queste sono alcune delle aree-chiave del futuro agricolo⁵ e del suo innestarsi nella evoluzione rurale.

* * *

A questi canali aprono già oggi la strada alcune realtà e alcuni elaborazioni progettuali che ne definiscono uno scenario che, se non affrontato in modo articolato, può deteriorarsi fino ad annullarsi con molto rischio.

Mi limiterò ad indicarne tre componenti, ciascuna delle quali però molto ricca di ulteriori scenari interni (scatole cinesi o "a matryona") e suscettibili di svariate articolazioni.

In primo luogo il fenomeno della pluriprofessionalità attestato soprattutto in quell'area di famiglie coltivatrici che vivono in centri relativamente medio-piccoli e conducono aziende di media e piccola dimensione; molte di esse reinvestono nell'azienda agricola i redditi provenienti da altre fonti del lavoro familiare e garantiscono non una semplice sopravvivenza economica ma un graduale (limitato ma reale) sviluppo.

Per queste aziende si pone un problema crescente di trasversalità professionale all'interno della professione agricola che abbiamo più volte riconosciuto di natura imprenditoriale⁶; avente caratteristiche molto specifiche ma non di totale specializzazione di comparto e connesse al fenomeno definito come "esternalizzazione".

La seconda componente è data dalla strumentazione formativo-informativa che si è andata affermando in agricoltura attraverso il coordinamento dell'assistenza tecnico-economica con la formazione⁷. Malgrado ritardi e carenze nell'attuazione (legate a quelle cause sopra citate), questa è comunque una esigenza acquisita, e il problema è assicurare, secondo modalità che possono essere differenti, la non divergenza delle indicazioni che provengono all'agricoltore per il suo lavoro e la valorizzazione dei suoi prodotti, attraverso questo duplice intervento.

⁵ Su queste tematiche sono in atto alcune ricerche suscettibili di ricadute sulla attività di formazione agricola con una accentuazione sul piano culturale. I confronti "europei" che le connotano sono volti a definire in modo articolato il volto europeo dell'agricoltore nei prossimi dieci anni.

⁶ Il primo documento che definisce la formazione degli agricoltori come essenzialmente imprenditoriale delineandone le caratterizzazioni è del 1964. Da allora in poi tale figura è stata oggetto di numerose ricerche che ne hanno messo in luce la dinamicità tuttora in movimento.

⁷ Si veda in op. cit. CNEL il riferimento all'azione del CIDA (Comitato Italiano della Divulgazione Agricola) e ai suoi orientamenti in materia di Servizi di Sviluppo Agricolo.

L'area a cui appartiene questo problema attiene a quello delle relazioni del produttore agricolo con la tecnologia e il mercato.

Infine — terzo elemento — appare sempre più evidente nell'uniformarsi del mercato (che è mercato non solo dei prodotti ma anche della occupazione e delle informazioni), l'emergere nello scenario di tendenze che, nella diversità di situazioni e di livelli, presentano omogeneo il volto agricolo dell'Europa; che è il volto di un'agricoltura diretto-coltivatrice con capacità imprenditoriali impostata su criteri di qualità e capace di utilizzare criticamente tutti gli apporti della tecnologia e della informazione.

Ma queste tendenze devono essere padroneggiate dalla conoscenza e dalle azione progressivamente diffusa di gruppi di coltivatori giovani e in grado di costruire consapevolmente anche in questo ambito una Europa strutturalmente integrata.

* * *

È possibile su queste piste di lavoro avviare una nuova, competente presenza alla quale il CNOS/FAP non dovrebbe restare estraneo?

Io credo di sì, ed è questo il senso di questo invito.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

CATTAN C. - A. MOCAVINI (Edd.), *Donne in agricoltura: tra innovazione e tradizione. I percorsi formativi e professionali delle imprenditrici nel settore primario*, Milano, FrancoAngeli, 1994, pp.159.

Quando si parla di mondo agricolo si tende ad accreditare l'idea di un mondo statico, impermeabile alle novità, sostanzialmente immobile nel tempo, di una immobilità che ne garantisce la immutabilità dei valori e delle tradizioni. In realtà esso ha subito in questi decenni profonde trasformazioni produttive, culturali e antropologiche, dovute non solo allo sviluppo tecnologico, ma anche alla crescente interrelazione con il tessuto economico e sociale complessivo alle cui sorti è sempre più legato.

La crescita complessiva della società ha portato il mondo agricolo ad aprirsi; in aggiunta la scolarizzazione di massa e, ancor più, la generalizzazione dell'uso dei mass media ed in particolare della televisione hanno contribuito al diffondersi di modelli sociali, comportamentali e di consumo comuni. Inoltre, la stessa azienda agricola ha acquisito una nuova morfologia. Infatti, sulla vocazione primaria legata alla produzione agricola, si sono innestate altre attività, inizialmente secondarie, ma già oggi in molti casi fonte di un reddito superiore alla prima.

Un elemento di ulteriore novità, che contribuisce a smentire la presunta staticità del mondo agricolo, è rappresentato dall'emergere di una imprenditoria agricola femminile. In questo quadro scopo della presente ricerca era quello di analizzare il mondo agricolo attraverso la lettura che ne fa la componente femminile, componente di cui tutti riconoscono l'essenzialità, ma della quale ancora non si è delineata una precisa fisionomia.

Sono stati quindi analizzati i percorsi di lavoro e di studio che le donne seguono nel passaggio da una condizione professionale ad un'altra: ciò ha indotto ad una rilettura, in chiave critica, di tali percorsi, evidenziando le motivazioni, gli atteggiamenti e le ricadute in termini di scelte organizzative e gestionali operate dalle donne che ricoprono ruoli imprenditoriali (di diritto o di fatto) e le eventuali richieste di formazione emerse lungo questi percorsi. Tali richieste hanno degli interlocutori immediati, individuabili nelle organizzazioni agricole e nel sistema formativo regionale.

Il volume è importante perché permette di comprendere se e come è stato corrisposto da parte delle organizzazioni e delle Regioni alle esigenze emerse dal mondo agricolo femminile. Esso inoltre contribuisce all'acquisizione di elementi di conoscenza e di approfondimento che consentano sia la comprensione del mutamento culturale avvenuto nelle campagne, sia la predisposizione di un progetto di formazione che contempri le esigenze della specificità femminile.

G. Malizia

La comunità solidale in Europa. Dal welfare state alla welfare community. Ricerca LABOS promossa dal Ministero dell'Interno, Roma, Presidenza del Consiglio dei Ministri — Dipartimento per l'Informazione e l'Editoria, 1994, pp. 476.

Nel decennio passato si è fatta strada dal basso un'esigenza di solidarietà come domanda sociale caratterizzata da contenuti positivi. La vitalità che si riscontra nella società non si esprime solo nella soggettività degli interessi, ma anche in processi solidaristici come il volontariato, l'impegno associativo, la ricerca di esperienze nuove di lavoro e di rapporti interpersonali o comunitari; la società civile non è solo un laboratorio di attività affaristiche, ma anche di valori e di comportamenti positivi.

Nel concetto di solidarietà rimane l'aspirazione alla giustizia sociale, al superamento delle disuguaglianze tradizionali. Però la nuova solidarietà dovrà coniugare contemporaneamente i bisogni della soggettività, dare soddisfazione alle esigenze individuali, valorizzare il diritto di ciascuno alla differenza. Essa significa assicurare a ciascuno la possibilità di attuare le proprie opportunità in collaborazione con gli altri. È centrale il concetto di corresponsabilità: la solidarietà non va confusa con l'assistenzialismo, ma richiede che ogni persona, anche l'emarginato, diventi attore dell'avvenire proprio e collettivo.

Una strategia solidaristica si incentra sul potenziamento del terzo settore o privato sociale, puntando su un'impostazione della dinamica societaria a tre dimensioni (Stato, mercato, terzo settore) che abbandoni le dicotomie pubblico-privato, stato-mercato. Soprattutto lo sviluppo del terzo settore o privato sociale può favorire la rivitalizzazione della solidarietà. Quest'ultimo si definisce come il complesso delle attività di produzione di beni e servizi che si pongono al di fuori del mercato e dello Stato perché non dirette a finalità di lucro e in quanto create dall'iniziativa dei privati.

Il potenziamento del terzo settore richiede la messa in opera di determinate condizioni. Bisognerà trasferire al privato sociale alcune attività esercitate dallo Stato

allo scopo tra l'altro di deburocratizzare gli apparati amministrativi. Fra i tre settori dovranno essere instaurati rapporti di eguaglianza effettiva e di corresponsabilità. Infine, va assicurata l'autonomia relativa di Stato, mercato e privato sociale.

In un senso più ampio la via da seguire consiste nel passare dal "welfare state" alla "welfare community". In altre parole, la funzione dello Stato va ripensata nelle forme del garante-promotore più che del garante-organizzatore. È questa la conclusione principale del volume, frutto di uno studio triennale cui hanno partecipato dodici studiosi indipendenti, uno per ciascun Paese della Comunità. La ricerca è stata coordinata dal LABOS a cui si deve non solo l'impostazione generale, ma anche il ricco quadro introduttivo e una serie di conclusioni operative particolarmente valide.

G. Malizia

DALLE FRATTE G. (Ed.), *Autonomia della scuola e sviluppo formativo*, Trento, Conferenza Permanente delle Autonomie — Trento Unoezioni, 1994, pp.217.

Da più di quattro anni si è affermata nel panorama della scuola e dell'università italiane la Conferenza Permanente delle Autonomie (C.P.A.). Si tratta di un organismo che, interpretando nei termini di una nuova etica della responsabilità i cambiamenti culturali in atto nel sistema formativo formale, ha saputo esprimere una diversa prospettiva politica all'insegna di una "idea portante e aggregativa" che la Conferenza ha assunto sin dall'inizio della sua storia associativa: l'idea secondo cui l'autonomia si coglie in diverse e articolate ragioni che toccano le motivazioni prime dell'esistenza umana e legittimano l'assetto sociale. In aggiunta, il carattere distintivo della C.P.A. — attenta prevalentemente al mondo della formazione — è dato dalla sua composizione e dalla sua struttura pluralistica, che permettono di superare i limiti degli assetti tradizionali di aggregazione delle realtà autonome che sinora hanno operato nell'ambito scolastico, formativo e universitario, assumendone al tempo stesso tutta la ricchezza e la vitalità dell'esperienza e del patrimonio culturale e politico.

In questa prospettiva si è collocato il primo Congresso Nazionale della C.P.A. che da un lato ha permesso di rendere pubblica nei suoi contenuti e nella sua natura la ragione stessa della C.P.A. e dall'altro ha offerto un'occasione di verifica della fattibilità del suo progetto e di confronto con tutti coloro che a vario titolo hanno in carico i problemi della scuola e della formazione.

Un'ulteriore sollecitazione è venuta dall'innovazione sostanziale che al nostro sistema formativo è stata apportata dalla legge 537/93 attraverso l'attribuzione alle singole scuole della personalità giuridica e dell'autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e di sviluppo. Tra l'altro è stabilito che l'autonomia didattica si esprime nel progetto di istituto che prevederà forme di organizzazione modulare, procedure di valutazione e ambiti di flessibilità curricolare anche in relazione ad obiettivi connessi alle esigenze locali. L'autonomia organizzativa comprende la diretta gestione dei beni patrimoniali, la capacità di stipulare convenzioni anche con gli Enti Locali, la definizione di organici di istituto che permettano di rispondere alle esigenze dei progetti educativi, la razionalizzazione della gestione del personale e le modalità di utilizzazione e di reclutamento dei docenti per attività extracurricolari. A sua volta, l'autonomia finanziaria significa che ad ogni unità scolastica dovranno essere garantite risorse adeguate alla possibilità di un funzionamento autonomo. Inoltre, gli organi collegiali della scuola vanno potenziati come organi di partecipa-

zione e di gestione delle istituzioni scolastiche da parte delle diverse componenti e delle famiglie: in particolare è contemplata la definizione di uno statuto dello studente con indicazione dei diritti e dei doveri. In tale contesto assume particolare rilievo l'attribuzione ai capi di istituto del ruolo di direzione, promozione, coordinamento e valorizzazione delle risorse umane e professionali, e di compiti di gestione delle risorse finanziarie e strumentali con connesse responsabilità in ordine ai risultati. La realizzazione dell'autonomia richiede la messa in opera di determinate condizioni: bisognerà, tra l'altro, procedere a una riforma incisiva dei rapporti tra centro e periferia del sistema formativo.

Il volume, pur avendo a riferimento i lavori del Congresso, presenta tuttavia una sua originale tessitura. I primi due saggi, a cura rispettivamente di G. Dalle Fratte e di P. Donati, offrono il contesto e le legittimazioni di quadro per le scelte dell'autonomia; a loro volta, gli altri quattro interventi della prima parte entrano in alcuni suoi ambiti specifici (i fondamenti costituzionali, i risvolti economici, il taglio pedagogico, la prospettiva comparativa) per esaminarne i problemi e le peculiarità ed esplicitarne gli aspetti positivi. La seconda parte del volume, in felice contrappunto con le precedenti relazioni, registra la voce di alcune realtà della politica, del lavoro, della società civile, dell'economia e della scuola con una puntualizzazione di ordine politico.

Il contributo di G. Dalle Fratte (*Per una nuova politica del sistema formativo*), che costituisce la terza parte del volume, svolge un ruolo tutto particolare. Nel tener presenti, infatti, le varie convergenze emerse nella direzione dell'autonomia indica valide e importanti prospettive di sviluppo e di intervento.

La pubblicazione è particolarmente apprezzabile perché è riuscita a delineare in maniera operativa una cultura dell'autonomia. Tale cultura da una parte risponde ai grandi annunci di un nuovo umanesimo sociale e politico che sono emersi con suggestiva evidenza da molte e autorevoli voci; dall'altra risolve, con la forza della chiarezza, le posizioni equivoche persistenti nel mondo politico, annunciando con non poche conseguenze, la possibile prossima fine del monopolio dello Stato nella Scuola.

Infatti, la cultura dell'autonomia ha in sé tale potere. Essa è in grado di rispondere alle grandi questioni della natura e dell'appartenenza della scuola e dell'università, dei diritti della persona in quanto soggetto di educazione, del significato di una scuola paritaria, dei curricoli nazionali e dei curricoli differenziati, della valutazione, della qualità del servizio, dei ruoli della famiglia, del docente e del dirigente.

G. Malizia

D'ARCANGELO A. - C. MONTEBORO (Edd.), *Il rinnovamento dei sistemi di istruzione e formazione professionale in Spagna ed in Inghilterra: due riforme a confronto*, Milano, FrancoAngeli, 1994, pp. 146.

In questi ultimi anni si è assistito nei diversi ambiti culturali ad un rinnovato interesse nei confronti di una maggiore articolazione del sistema formativo a tutti i suoi livelli.

È infatti noto come in Italia, di fronte alla crescente domanda sociale di istruzione, non si sia risposto con una adeguata strutturazione dei percorsi formativi.

Tuttora, infatti, il principio della generalizzazione dell'istruzione (che interessa quote consistenti di giovani), della estensione temporale (che prolunga i tempi di per-

manenza, nonché promuove nuove modalità di accesso alle istituzioni formative) della individualizzazione e dell'integrazione dei percorsi di studio (realizzati attraverso la differenziazione dei canali) costituiscono tre ambiti di riflessione cruciali nel dibattito pedagogico.

Al fine di contribuire correttamente all'analisi dei nodi critici, è apparso opportuno ricorrere anche alle indicazioni che emergono da un esame comparativo dei sistemi formativi europei e delle soluzioni adottate nell'ambito dei problemi precedentemente enunciati. In particolare si è pensato di concentrare l'attenzione sull'Inghilterra e sulla Spagna in quanto ambedue i paesi hanno introdotto recentemente profonde innovazioni nei settori oggetto di questa investigazione.

L'esperienza europea dimostra che l'esistenza di un sistema di istruzione flessibile e articolato produce effetti positivi sul piano delle opportunità formative e quindi della promozione sociale degli individui. Più specificamente emerge con chiarezza la necessità di coniugare contemporaneamente eguaglianza e diversità. Il consenso generale sul principio che l'educazione è un diritto di tutti senza discriminazioni, né per il singolo né per alcun gruppo, è accompagnata dalla crescente consapevolezza che esso non significa una formazione eguale per tutti riguardo alle strutture e ai contenuti. L'esigenza dell'eguaglianza va conciliata con il diritto dell'individuo alla differenza e con il diritto della società ad ottenere il massimo dei benefici in vista dello sviluppo generale delle potenzialità umane di cui dispone.

Il volume offre una descrizione aggiornata, precisa e critica dei due sistemi di istruzione e di formazione professionale sotto osservazione. Inoltre, fornisce una serie di indicazioni operative interessanti per il rinnovamento del nostro sistema educativo. La pubblicazione appare corretta anche sotto l'aspetto metodologico: sono stati utilizzati gli approcci più recenti della educazione comparata e sono state impiegate tecniche valide di rilevazione e di analisi dell'esistente e dell'emergente.

G. Malizia

DI CRISTOFARO LONGO G. (Ed.), *Sportello Immagine Donna. La donna dei media. Denunce, analisi, ricerche: modelli culturali emergenti*. Roma, Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra Uomo e Donna — Presidenza del Consiglio dei Ministri, 1994, pp. 213.

Questo volume fornisce un primo bilancio ufficiale dell'iniziativa "Sportello Immagine Donna" che la Commissione Nazionale parità ha voluto intraprendere lo scorso anno. L'attività parte dal presupposto che i cittadini e le cittadine italiane sono stanchi dell'immagine e degli stereotipi legati alla donna che il mondo dell'informazione e della comunicazione propongono con ossessiva insistenza, con messaggi ora espliciti ora subdolamente mascherati. Non si tratta solo dell'uso e della strumentalizzazione del corpo femminile per vendere qualche oggetto, ma anche e soprattutto della continua svalutazione della donna intesa come persona eternamente relegata in ruoli sciocchi e superficiali.

La ricerca ha confermato le ipotesi di partenza. Nei mezzi di comunicazione di massa permangono forme esplicite e implicite della cultura che alimenta e veicola messaggi basati sugli stereotipi femminili. Inoltre, il corpo della donna viene usato a scopi pubblicitari spesso con toni allusivi da conservare l'immagine della donna oggetto di compravendita, di impossessamento e di godimento. In terzo luogo, risul-

ta insufficiente lo spazio per le informazioni sulle tematiche che interessano le donne direttamente e indirettamente.

L'indagine non si limita alla descrizione della situazione ma avanza correttamente una serie di proposte. Infatti, se il dato preminente dell'indagine è quello relativo all'assenza di una rottura culturale nella proposizione di una nuova immagine donna e alla presenza di forti resistenze culturali ad un'accettazione nei fatti dell'equivalenza, nel sistema culturale, della donna e dei valori di cui è portatrice, bisognerà prevedere tutta una serie di azioni e di interventi adeguati.

Sarà pertanto opportuno costituire strutture permanenti di osservazione e di verifica nei confronti di tutti i mezzi di comunicazione di massa al fine di evidenziare persistenze e mutamenti. Un'importanza particolare assumono gli interventi culturali e legislativi che promuovano una cultura della parità, in cui cioè non compaiano contenuti e immagini in cui: si evinca il ruolo domestico esclusivo della donna; la donna abbia minori capacità intellettuali dell'uomo; venga fatto un uso non pertinente della figura della donna e del suo corpo.

Si prospetta anche la promozione di iniziative culturali che coinvolgano tutti gli operatori della comunicazione per un confronto ed un approfondimento non tanto più solo su quello che deve essere evitato, quanto su come in positivo debba configurarsi una informazione non discriminatoria. In proposito appare essenziale la elaborazione di codici di comportamento in cui si individuino modi, strumenti e linee guida ai fini di una comunicazione che non riproduca una disparità culturale.

G. Malizia

MINISTERO DELL'INTERNO, DIREZIONE GENERALE DEI SERVIZI CIVILI, *Il sistema informativo nazionale socio-assistenziale: esperienze e prospettive del Comit/SINSA*. Atti della Conferenza nazionale Roma, 25 febbraio 1993, Roma, Comit/SINSA, pp.206.

In un periodo di forte cambiamento, anche il settore delle politiche sociali è chiamato ad esprimere una progettualità, una razionalità ed una efficacia d'azione forti. Strumenti decisivi di questa trasformazione qualitativa dell'operare pubblico e per lo sviluppo di queste logiche sono certamente i sistemi informativi, mirati alla conoscenza e al monitoraggio di interventi e fenomeni sociali.

A questo fine, nel febbraio dello scorso anno la Direzione generale dei servizi civili del Ministero dell'Interno ha organizzato per il tramite del suo Comitato di studio e di coordinamento per il sistema informativo socio-assistenziale una Conferenza nazionale sul tema. La presente pubblicazione raccoglie gli atti di quella Conferenza che costituisce una delle iniziative qualitativamente più valide realizzate in questo campo per il livello dei partecipanti e per lo spessore dei contributi presentati.

Uno dei risultati più significativi della Conferenza nazionale consiste nella consapevolezza ormai sempre più evidente e diffusa, della utilità di un sistema informativo organico per il settore dei servizi sociali. Inoltre sono state anche adeguatamente enunciate le caratteristiche di tale sistema.

Esso deve essere in grado di svilupparsi secondo criteri che evitino le sovrapposizioni o la non collegabilità tra segmenti informativi. Un'altra caratteristica va cercata nella capacità di dare una visione complessiva e non frammentaria del socio-assistenziale secondo i suoi diversi aspetti. Bisognerà anche rendere possibile la confrontabilità e lo scambio di notizie tra i vari soggetti istituzionalmente responsabili dello sviluppo dell'assistenza sociale.

L'esecuzione di tali indicazioni resta un problema di stretta natura politico istituzionale. In questi anni il Comitato di cui sopra ha lavorato al fine di porre i presupposti per un sistema informativo socio-assistenziale nazionale, connotato come un sistema informativo effettivamente operante con pluralità di strumenti adeguati, anche alla rilevazione della domanda sociale espressa dai vari gruppi di popolazione, ed il cui sviluppo fosse caratterizzato da criteri di omogeneità e di organicità. Tuttavia, tale ipotesi ha trovato difficoltà a realizzarsi per la mancanza di un assetto organizzativo a livello centrale che individui con chiarezza chi, a questo livello, possa assumere il compito di attivare il sistema, di assumerne la responsabilità di indirizzo, di impegnarsi concretamente con mezzi e risorse per la sua costruzione.

G. Malizia

SABATINI A. et alii, *Il sessismo nella lingua italiana*, Roma, Commissione per la Parità e le Pari Opportunità tra Uomo e Donna — Presidenza del Consiglio dei Ministri — Dipartimento per l'informazione e l'editoria, 1993, pp. 125.

Il volume è uscito per la prima volta nel 1987 suscitando nel mondo accademico e, più in generale, in quello legato all'informazione, un interessante dibattito sulla corrispondenza effettiva tra significante e significato, mettendo in luce tra l'altro il legame fra discriminazioni culturali e discriminazioni semantiche.

Uno degli scopi principali della Commissione per la realizzazione della parità tra uomo e donna è quello di rimuovere tutti i residui pregiudizi nei confronti delle donne stimolando e favorendo un cambiamento nel modo di pensare, di agire e di esprimersi.

Le leggi non bastano per modificare la società, quando abitudini culturali e atteggiamenti continuano a ribadire sfiducia per le donne che non rientrano nei ruoli imposti dalla cultura maschile.

La lingua che si usa quotidianamente è il mezzo più pervasivo e meno individuato di trasmissione di una visione del mondo nella quale trova largo spazio il principio dell'inferiorità e della marginalità sociale della donna.

Nella ricerca sul linguaggio della stampa italiana qui presentata vengono messi a fuoco alcuni degli aspetti principali del sessismo linguistico. Attraverso uno studio documentato della lingua d'uso, le ricercatrici dimostrano come l'universo linguistico sia organizzato attorno all'uomo, mentre la donna continua ad essere presentata con immagini stereotipate e riduttive, che non corrispondono più alla realtà di una società in movimento. I grossi cambiamenti in questi ultimi anni non sono ancora rispecchiati nella lingua.

La ricerca descrittiva non è fine a se stessa, ma è orientata a fornire indicazioni di proposte alternative. Non si conclude certamente con soluzioni prescrittive, ma offre stimoli alla riflessione, con suggerimenti in dimensione aperta e problematica, a chi fa uso della lingua e, usandola, esercita un'azione politica. Più specificamente le raccomandazioni consistono in due liste di parole o frasi, la prima con gli esempi di forme linguistiche da evitare e la seconda con le corrispondenti proposte di forme alternative non sessiste.

In sostanza, quello che si cerca, è una riforma nel profondo dei nostri simbolismi politici, culturali, estetici ed etici che si riflettono in quella parte emergente della cultura che è appunto la lingua.

G. Malizia

G. ALESSANDRINI VERRCCHIA, *"Formazione Professionale in Italia in una prospettiva europea. Il caso del Lazio"* Ed. Kappa pp 156, 1994.

Anche se l'A. definisce questo lavoro come "un modesto tentativo teso a dare un orientamento sulla normativa e sulla operatività della formazione professionale in Italia con particolare riferimento alla Regione Lazio", esso rappresenta un'utile guida per chi affronta tale problematica, guardata solitamente con un certo distacco, quasi materia esclusiva degli esperti. In una prima parte viene presentata nei suoi elementi essenziali l'evoluzione storico-giuridica della formazione professionale in Italia e nel Lazio dal 1948 ad oggi, recensendo le norme, le leggi e i principi che l'hanno caratterizzata a livello nazionale, illustrando il F.S.E. e soffermandosi soprattutto sulla normativa del Lazio negli ultimi venticinque anni. La seconda parte è completamente dedicata alla analisi delle principali norme della legge regionale del Lazio n.23 del 25 febbraio 1992, con particolare attenzione all'osservazione del mercato del lavoro e sostegno all'occupazione, all'orientamento professionale e all'ordinamento della formazione professionale. L'originalità di tale legge sta nel fatto che si presenta come un "sistema unitario", un sistema che viene articolato nell'ambito di una programmazione annuale e triennale, atto a promuovere la produttività sociale degli investimenti di tale settore.

Nella terza parte si pone il problema delle prospettive per la FP in Italia, a partire dalla Conferenza nazionale, dai Rapporti ISFOL e dai Convegni che si sono succeduti su questo tema dal gennaio 1992 al giugno 1993.

In appendice figurano le principali statistiche della FP per gli anni 1991 e 1992 a livello nazionale e a livello regionale del Lazio. Molto interessante la bibliografia disposta in ordine cronologico e la normativa consultata. E' un'opera nata dalle prestazioni didattiche dell'A. nel Laboratorio di Educazione Permanente del Dipartimento di Scienze dell'Educazione della Terza Università degli Studi di Roma. Per questo detta la prefazione del volume Sofia Corradi, professore di Educazione degli adulti e direttore del suddetto Laboratorio, sottolineandone la prospettiva europea, dato il sempre più qualificato contributo che la Unione Europea vuol offrire allo sviluppo della politica regionale in ordine alla formazione professionale.

Da sperimentata docente in un Centro di Formazione Professionale e da agguerrita pubblicista, l'A. riesce a trasmettere ai lettori la convinzione che è centrale la dimensione culturale dei processi di formazione professionale, in una prospettiva di educazione permanente, quale fattore indispensabile per lo sviluppo del lavoratore e della società. Essa viene potenziata dalla politica comunitaria, anche come risorsa per le esigenze economiche della collettività.

F. Rizzini

F. HAZON, *"Storia della Formazione Professionale in Lombardia"*, Ed. Camera di Commercio Industria, Artigianato e Agricoltura di Milano, pp. 297, 1994.

L'Autore — già direttore del CAPAC, Assessore comunale di Milano e regionale della Lombardia, Presidente nazionale della CONFAP — con questa opera viene a completare un tritico sulla FP iniziato col manuale *"Introduzione alla Formazione Professionale"*, e continuato con il saggio: *"Storia della formazione Tecnica e Professionale in Italia"*, che a suo tempo sono stati recensiti da *"Rassegna CNOS"*.

Dopo una premessa in cui si danno le motivazioni della scelta fatta e si presentano le fonti, la storia della FP in Lombardia, e, in particolare, a Milano, si snoda in

cinque corposi e documentati capitoli. Il primo prende in esame i più lontani precedenti della FP, dal medioevo alla restaurazione, illustrando in particolare, l'apprendistato nell'antica bottega artigiana, la sua trasformazione in scuola-bottega per assicurare soprattutto l'assistenza agli orfani e ai derelitti, le prime iniziative pubbliche nate nel contesto della politica riformistica austriaca e francese, e la nascita delle prime scuole professionali per alcune categorie.

Il secondo capitolo, a partire dal quadro economico e sociale della Regione Lombarda e dalla politica scolastica austriaca, descrive l'avvio della industrializzazione e delle scuole del lavoro durante il Regno Lombardo-Veneto.

Il terzo capitolo, che si riferisce al periodo che va dall'unificazione del Paese alla prima guerra mondiale, illustra il nuovo contesto istituzionale, socio-economico e culturale della città di Milano, della provincia di Milano e delle altre province lombarde e il meraviglioso sviluppo delle iniziative formative, alcune delle quali sono tuttora fiorenti. Una notevole attenzione viene data ai successivi interventi dello Stato, tesi a "regificare", a centralizzare, a normare e a sostenere le iniziative nate dalle municipalità, dalle associazioni e dai privati. Tali interventi, mentre hanno favorito la diffusione delle scuole tecniche e professionali in tutto il Paese ed hanno assicurato, ad esse contenuti, personale, metodologie, strutture ed attrezzature adeguate, dall'altro ne hanno mortificato la creatività e la risposta immediata alle esigenze locali. Nel ventennio fascista quest'azione centralizzatrice continuò inarrestabile, coinvolgendo anche le iniziative formative religiose sotto il pretesto del riconoscimento legale dei titoli.

Dalla conclusione della seconda guerra mondiale al 1985 più che di una storia si tratta di una testimonianza resa dall'Autore che si è trovato ad essere un attore di primo piano di questo periodo, come Assessore regionale e come Presidente nazionale CONFAP. Sono le pagine più vive che presentano l'avvio dell'attività legislativa della Regione Lombardia, della programmazione regionale e del nuovo assetto istituzionale della FP. Sono fra le pagine più largamente documentate, in quanto possono fare riferimento alla pubblicazione periodica dell'Assessorato regionale istruzione: "Quaderni della Regione Lombardia. Istruzione — Studi e Documenti", che sono usciti dal 1972 al maggio 1985 in numero di centotredici.

È un primo tentativo — a mio modo di vedere, riuscito — di coordinare quanto emerge da numerosi studi particolari intorno a questo tema, quasi che il cominciare dal ruolo pionieristico svolto dalla Lombardia nel settore della scuola e in quello dell'istruzione tecnica e professionale possa essere di stimolo e di incoraggiamento a far altrettanto per altre Regioni.

Né bisogna dimenticare che l'osservatorio ideale per la FP non possono essere se non le Regioni. Difatti, come afferma Piero Bassetti, Presidente della Camera di Commercio di Milano: "È proprio nell'ambito locale che la formazione professionale italiana si confronta con quella del resto d'Europa con l'obiettivo di sviluppare una programmazione flessibile, in grado di rispondere efficacemente alle evoluzioni del mercato del lavoro europeo, con una attenzione particolare allo sviluppo tecnologico e alla nuova organizzazione imprenditoriale.

Va dato atto alla Camera di Commercio di Milano, che tante benemerienze ha verso la FP, della volontà di contribuire alla ripresa del cammino di sviluppo della FP, interrotto per le recenti tristi vicende legate al fenomeno di tangentopoli, anche attraverso la pubblicazione e la socializzazione del suddetto volume, per "non dimenticare quanto di buono è stato fatto".

F. Rizzini

Le ultime statistiche ci dicono che il 70% dei giovani che si iscrivono all'università non riescono ad arrivare al termine degli studi in tempi normali e alta è anche la percentuale di quelli che abbandonano del tutto gli studi universitari. Tra le molteplici spiegazioni si può ritenere fondamentale il fatto che la scelta di una facoltà universitaria viene spesso compiuta in modo sbagliato, senza cioè tener conto delle proprie inclinazioni e capacità. La maggior parte dei giovani alla fine della scuola media superiore vive un momento di crisi, dettato da una diffusa incertezza. Poco infatti si sa sulla reale organizzazione degli studi all'università, su cosa viene veramente offerto e richiesto dallo studente. Questo fatto è da imputarsi sicuramente alla scarsa cultura dell'orientamento universitario che si ha in Italia. Tra i diversi gradi e ordini di scuola, l'orientamento è previsto formalmente solo dalla scuola media. Orientare il giovane vuol dire invece renderlo conscio delle proprie personalità, inclinazioni e potenzialità in un iter continuo, durante tutto l'arco della sua formazione scolastica, fino a portarlo alla scelta della facoltà a lui più idonea. Una scelta sbagliata infatti non comporta solo la perdita di anni preziosi; purtroppo spesso essa è causa di fallimenti che si ripercuotono negativamente sull'immagine di sé e che possono condizionare negativamente tutta una vita. Ben vengano quindi iniziative come quelle del Collegio Universitario "Don Nicola Mazza" di Padova e del COSPES (Centro di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale) di Verona, che oltre a fornire un servizio di consulenza, hanno anche organizzato alcuni corsi residenziali, della durata di un fine settimana, per i giovani dell'ultimo anno delle scuole superiori, in vista della loro futura iscrizione all'università. Il volume *Scegliere una professione* riporta le riflessioni su queste esperienze, tracciando la situazione dell'orientamento universitario in Italia e delineando l'iter storico che ha portato gli educatori alla presa di coscienza di questo problema. Si tratta, comunque, di esigenze sentite in tutta Europa, di cui il Consiglio della Comunità Europea ha dovuto spesso occuparsi.

Sono innumerevoli le considerazioni che portano alla scelta di una facoltà, come altrettanto numerose sono le motivazioni sbagliate seguite dai nostri studenti. Per molti, infatti, la frequenza dell'università significa soprattutto uscire dal proprio ambiente familiare e avere un tipo di vita più libero, oppure "parcheggiarsi" in una struttura che garantisce un certo ruolo sociale nell'attesa di un futuro ancora poco certo. Il volume in esame si presenta, quindi, come un utile guida, dato che analizza tutte le componenti da tenere in considerazione. Innanzitutto la propria personalità, ma poi anche fattori pratici come l'organizzazione personale del tempo di studio, la capacità di elaborare quanto sentito a lezione e quanto invece affrontato individualmente, le strutture universitarie d'appoggio, le tecniche utili alla memorizzazione e così via.

D. Banzato