

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

a cura di Rosario Salerno

AA.VV. (Coordinamento di MARIN ROZERA), *Rapporto ISFOL sulle attività di orientamento realizzate da Ministero del Lavoro, Ministero della Pubblica Istruzione, Regioni*, Materiali 1991, Ed. Maggioli, Rimini, 1992.

L'impostazione del presente Rapporto si configura con la caratteristica fondamentale di essere una documentata «*fonte di riflessione in prospettiva operativa*» per una realizzazione non più procrastinabile di servizi di orientamento, istituzionalmente coordinati, su tutto il territorio italiano.

Nell'analisi introduttiva si pone l'accento sull'unitarietà profonda degli interventi orientativi, che hanno progressivamente preso atto della *centralità della persona* con le sue esigenze, aspirazioni e condizionamenti, nell'ottica educativa di «metterla in grado di effettuare scelte consapevoli». Si evidenzia l'evoluzione del concetto della «*continuità dell'orientamento*» come il «processo di formazione permanente che caratterizza oggi il destino sociale degli individui»:

a - come «*sostegno alla transizione*» per tutti i ceti sociali, giovani, adulti, ed extracomunitari, «esteso a tutti gli aspetti della vita nelle forme di una più ampia socializzazione che investe interessi culturali, affettivi e di relazione», e

b - come «*mezzo di prevenzione*» di stati di disagio sia scolastico che lavorativo.

Viene poi presentata una precisa disanima sulla scuola e la formazione professionale insistendo sulla centralità della formazione scolastica e sulla valenza orientativa del «Progetto 92» sull'istruzione professionale.

Una dettagliata e critica analisi dell'*utenza potenziale dell'orientamento*, sia nei percorsi formativi che fuori dalla formazione, senza trascurare le difficoltà dovute alla caren-

za d'informazione, offre lo spunto ad alcune considerazioni di notevole interesse pedagogico e pratico:

1 - Pur rappresentando la scuola, nonostante la perdita della sua conclamata centralità nella società di oggi, «uno dei pochissimi (e forse l'unico) momenti e occasioni di aggregazione istituzionale» specificamente rivolti ai giovani, essa soffre ancora di un «isolamento dal contesto in cui opera», reso tanto più incisivo, nel processo di formazione, dalla 'pratica' sostanzialmente diffusa di un lavoro 'solitario' dei docenti che raramente si confronta sull'azione formativa complessiva, sul *prodotto* che si realizza e sul *contesto* in cui e per cui opera.

Il che penalizza nel singolo studente «la possibilità di costruire nel tempo e sostenere un proprio 'progetto' formativo, professionale, di vita; in breve, penalizza proprio l'azione orientativa della scuola».

2 - Nonostante questi vincoli strutturali e di prassi consolidate, (che non fanno pensare a mutamenti in tempi brevi) specie nella scuola secondaria, vengono ipotizzate alcune direzioni per «azioni possibili» di orientamento, volte a fornire più strumenti di controllo a docenti ed allievi, e cioè:

— una maggior presa di coscienza della situazione generale e di contesto della scuola e della sua azione complessiva;

— un'accoglienza positiva degli allievi in entrata, con prove d'ingresso per evidenziarne precocemente bisogni e carenze, con informazioni più precise sui percorsi di studio che stanno per intraprendere e sulle competenze, impegni e capacità che richiedono, ecc.

— un adattamento e sostegno ai singoli per promuovere quelle capacità di auto-orientamento e di scelta anche su altri versanti di studio o di lavoro.

Un'altra sezione del Rapporto è dedicata all'esame dei sistemi di orientamento dei paesi comunitari, per un costruttivo confronto sulla struttura ed il funzionamento dei servizi di orientamento, sulla documentazione ed il sistema informativo ed, in particolare, sulla formazione degli operatori dell'orientamento.

Nella terza parte si esamina l'ipotesi di una *rete per l'orientamento* che faccia diventare «sistema» i servizi di orientamento, in modo da creare un «sapere comune» sull'orientamento, necessario a migliorarne quell'efficacia, efficienza e produttività di cui si ha indelegabile urgenza. Le modalità indicate sono:

— valorizzazione dell'esistente, pubblico e privato-sociale

— la formazione degli operatori

— la strutturazione generale dell'informazione.

Completano il Rapporto una rassegna di contributi ed esperienze significative sull'orientamento ed una rassegna dei più importanti documenti legislativi, nazionali e regionali, che rappresentano il *polso «innovativo»* dell'attuale vitalità italiana in tema di orientamento.

Impreziosisce, infine, tutto il Rapporto, un'abbondante ed aggiornata bibliografia italiana ed estera, assai utile per l'adeguamento alle tematiche attualmente dibattute in tema di orientamento e di realizzazione di progetti orientativi.

Nell'insieme il Rapporto costituisce un «utile manuale di orientamento» per un aggiornamento sugli sviluppi legislativi, tecnici e operativi italiani in cammino verso l'attesa legge quadro sull'Orientamento.

(Mario Viglietti)

BACCARIELLO LORENZO (a cura di), *Quale laurea?*, in «Progetto Giovani»: Orientamento/Scuola/Lavoro, 1992/1, Lauriana, Ceva 1992, pp. 188.

La editrice Lauriana (via Viola 10, 12073 Ceva (CN), tel. 0174/72.13.63), nell'ambito del «Progetto Giovani», pubblica questo agile volumetto, con l'intento di offrire a coloro che si affacciano al mondo dell'Università una serie di informazioni rivolte ad orientare nella scelta del percorso di studi più consentaneo ai «gusti» e alle capacità di ciascuno e con maggiori prospettive di impiego.

L'«*introduzione*» — diluita in tanti riquadri all'interno del testo — raccoglie le più comuni notizie sul mondo universitario, come le modalità per l'iscrizione e per la scelta della sede, le possibilità di studi all'estero e l'accesso alle borse di studio, la compilazione del piano degli studi e della tesi di laurea, il senso degli esami di «sbarramento», l'importanza e la conoscenza delle lingue e del computer e tutto un altro insieme di utili consigli.

Il *primo capitolo* è dedicato alla rassegna dei corsi di laurea, fatta in ordine alfabetico. La scheda di ogni corso riporta: il titolo di ammissione richiesto, la durata del corso e il numero degli esami da sostenere, le sedi, le discipline, gli eventuali indirizzi, i relativi corsi parauniversitari. Particolare utilità riveste, soprattutto, la segnalazione dei tassi di abbandono, degli sbocchi professionali e delle prospettive occupazionali attualmente registrati nei vari corsi di laurea.

Nel *secondo capitolo* («L'Italia delle Università») viene riportata la distribuzione geografica dei corsi di laurea e dei diplomi universitari presenti sul territorio nazionale: indirizzo e numero telefonico delle sedi (centrali e decentrate) e delle opere universitarie annesse, facoltà e relativi indirizzi, scuole parauniversitarie.

Di queste ultime, dette anche «lauree brevi» o «minilauree», in seguito alla legge 341/90, nel *terzo capitolo* si presenta una abbondante raccolta. Detti corsi sono ordinati per settori: agricoltura e alimentazione, arte e artigianato, settore tecnico-industriale, servizi culturali e sociali, settore paramedico. Di ogni corso vengono riportate le condizioni di accesso, la durata (2 o 3 anni), le sedi universitarie in cui attualmente si svolgono o si prevede che si svolgeranno, il «collegamento» con i relativi corsi normali di laurea, le prospettive occupazionali.

Il manuale è rivolto non solo agli aspiranti universitari, ma anche a quanti sono impegnati in servizi di informazione e di orientamento per la scelta della professione.

BOCCA GIORGIO, *Pedagogia e lavoro*, Franco Angeli, Milano 1992, pp. 149.

Nella collana «Quaderni di Skill», a cura dell'ENAIIP e diretta da Dario Nicoli, viene pubblicato il presente volume con la prefazione di Giovanni Rossi e la presentazione di Arrigo Boccaletti e Silvio Peverelli.

Il testo, collocandosi all'interno di una branca forse poco conosciuta delle discipline pedagogiche — la pedagogia sociale — cerca di dar conto dei fondamenti e dei progressi della riflessione sulle principali tematiche della formazione professionale e del rapporto fra formazione professionale, educazione ed educazione permanente, riportando la vasta problematica della formazione al lavoro nel più ampio dibattito pedagogico e della educazione di tutto l'uomo.

Tale problematica, all'interno del volume, si articola in una *triplice direzione*, e precisamente:

— se esiste uno specifico punto di vista, definibile come «pedagogico», nello affrontare lo studio del lavoro industriale;

— se appare oggi possibile produrvi una progettualità formativa che possa superare il ruolo dominante della tecnologia quale unica forma di razionalità in grado di modellare il lavoro umano;

— e se tale ipotesi appare realizzabile, quali ne sono gli influssi sui tradizionali campi della educazione istituzionale e della formazione professionale dei lavoratori in senso lato.

L'interesse specifico per il lavoro ha costituito una costante all'interno delle riflessioni degli autori di pedagogia lungo il corso degli ultimi secoli: un dibattito ricco e complesso che rivela come la categoria del lavoro fosse venuta a svolgere un suo ruolo all'interno della progettualità educativa.

L'avvento della industrialismo, però, ha proposto un modo nuovo e caratteristico di concepire ed organizzare il lavoro produttivo. Articolata all'interno di una cultura di matrice positivista cui si associa, soprattutto negli USA, l'affermazione di una concezione «finanziaria della produzione, tale concezione influisce decisamente sulla riflessione pedagogica, sottraendole man mano gli spazi per l'esercizio della propria analisi e progettualità sul tema centrale del lavoro industriale e spingendola verso una visione neoumanistica del raccoglimento interiore quale difesa della vera *humanitas* dalla alienazione disumanizzante del lavoro esteriore» (p. 26).

Il testo tenta di costruire opportune riflessioni circa la possibilità di una *pedagogia del lavoro industriale* a partire da una domanda di fondo sulla competenza del pensiero pedagogico ad occuparsi di tale tema, uscendo dal suo ambito preferito della formazione scolastica, e soprattutto sulla effettiva utilità di una tale operazione ai fini dell'ampliarsi degli orizzonti della progettualità educativa.

Ciò sembra valere soprattutto in questi ultimi anni in cui il lavoro viene a proporsi, al di là della pura istruzione professionale, quale possibilità concreta della realizzazione di esperienze formative per adolescenti, giovani ed adulti, nella ipotesi della educazione «aperta» quale esigenza di pervenire al superamento della stretta identificazione della scuola come unico ambito deputato alla formazione. La moltiplicazione dei livelli e delle barriere che connotano i percorsi formativi e lavorativi tende, infatti, a produrre un effetto di dispersione delle risorse umane, con una perdita netta per i soggetti interessati e per l'intero sistema.

A partire da questa acquisizione, si è andata abbandonando una certa impostazione «ingegneristica» della organizzazione del lavoro e della formazione, che concepiva il soggetto umano come un semplice elemento che doveva comunque adeguarsi ad un meccanismo che in definitiva lo trascendeva imponendogli i propri imperativi. Oggi, nelle organizzazioni lavorative, si va diffondendo una visione «cognitiva» dell'attività umana. Tale visione intende gli ambiti di lavoro come luoghi nei quali i diversi flussi informativi e le opportunità di esperienza consentono alle persone una capacità progressiva di accrescimento della propria cultura professionale, un rafforzamento della propria personalità, superando, così, quella mancanza di una visione antropologica che è anche mancanza di prospettiva educativa. In tal modo la realizzazione della persona viene centrata sullo sviluppo del potenziale individuale di ognuno (vocazione) e sulla capacità dei docenti-formatori di progettare percorsi professionalizzanti di assunzione di ruoli lavorativi e professionali.

Una adeguata strategia formativa, pertanto, e una visione della figura del lavoratore tendenzialmente dotato di professionalità e, per questo, soggetto portatore di risorse per il cambiamento in vista del benessere collettivo possono costituire elementi per un approccio educativo — «pedagogico» — al problema del lavoro e della formazione ad esso connessa.

Il volume si apre con una rassegna, curata da Cesare Scurati, delle *vicende e delle prospettive* degli andamenti e delle posizioni che hanno via via contrassegnato lo svolgersi del dibattito pedagogico sul lavoro come forma educativa ed insieme come obiettivo terminale dei processi educativi.

Ne emerge, da un lato, un atteggiamento criticamente costruttivo del pensiero pedagogico nei confronti di un lavoro produttivo industriale che, per parte sua, sta evolvendo verso nuove forme di organizzazione umana e tecnologica e, dall'altro, un orientamento che va verso la integrazione e la armonizzazione fra educazione, curricoli formativi ed esperienze di lavoro.

Seguono *sette capitoli*, molto densi, nei quali la tematica del rapporto fra pedagogia e lavoro viene sviluppata attorno a *tre nuclei* principali:

— la dimensione antropologica del lavoro e la pedagogia come scienza progettuale al cui interno è ipotizzabile il lavoro come oggetto di progettazione intenzionale dell'esistenza dell'uomo;

— la formazione al lavoro, e la formazione professionale in particolare — fra tradizione e innovazione —, come dimensione strategica per una pedagogia del lavoro;

— la formazione al lavoro all'interno di un progetto di educazione permanente come strategia di valorizzazione delle risorse umane nella prospettiva della costruzione di una pedagogia del lavoro.

In questo ultimo nucleo, particolare rilievo viene assegnato al compito «educante» di tutta la comunità civile e sociale, compresa la realtà industriale; alla formazione di base e alla formazione alla disoccupazione; al potere socializzante della «esperienza lavorativa»; al rapporto fra istruzione e formazione professionale; al ruolo dell'insegnante-formatore all'interno di una «pedagogia dei progetti»; alla formazione a distanza.

Il volume, arricchito di una bibliografia specifica, si rivela carico di spunti e fecondo di contributi sia per coloro che hanno il compito di governare e regolare il sistema di FP, sia per coloro che vi operano con compiti gestionali, formativi ed organizzativi.

SERGIO PIGHI (a cura), *Vivere oggi: la società policentrata*, «Il Moschino», Verona 1992, pp. 124.

Curato da Sergio Pighi, viene pubblicato, in buona veste tipografica, il presente volume, frutto di vent'anni di esperienza della *Comunità dei Giovani* di Verona.

Nella separazione che oggi spesso contrappone, anche in maniera polemica, chi opera nel concreto e chi teorizza sul vissuto della gioventù ferita (marginale e/o deviante), la pubblicazione vuole porsi come un tentativo e un contributo per colmare il vuoto esistente fra teoria e prassi della devianza e della marginalità.

Essa nasce per offrire una risposta innanzitutto alla esigenza di riflessione dei membri stessi della Comunità, singolarmente e come gruppo; nello stesso tempo, il libro mira a socializzare con altri operatori nel campo giovanile proposte, esperienze ed interventi educativi.

Nella introduzione viene, pertanto, precisato che ciò che interessa non sono tanto i numeri quanto l'enucleazione dei problemi: problemi che, pur supportati da una documentata bibliografia, sono, volutamente, solo «accennati», quasi a costituire un indice per ulteriori ampliamenti e ad aprire un dibattito che, partendo dall'ambito più generale nazionale, passi a quello più particolare della realtà regionale e locale.

Sempre nella introduzione, viene presentato un interessante elenco delle «parole», a mo' di vocabolario, che saranno usate nel testo, onde precisare il più possibile quello che si intende dire con esse. La descrizione di «parole», come cultura, valore, società, potere, consumismo, povertà, marginalità, abbandono, disagio giovanile, rischio, delinquenza, delinea l'ambito ed il contesto dentro cui si muovono le riflessioni della *Comunità dei Giovani* di Verona.

Il libro si articola in due parti, di cui la prima può essere considerata come una grande premessa.

Uno sguardo generale al mondo contemporaneo, da Verona al Veneto, all'Italia, al dopoguerra, alla attuale società complessa e policentrica; una valutazione critica delle indagini sulla condizione giovanile, con l'evidenziazione della situazione di frammentazione in cui vivono i giovani; le caratteristiche generali della adolescenza e la presentazione della carta d'identità degli adolescenti e dei compiti dei genitori e degli educatori nei loro riguardi; un quadro sui giovani verso il 2.000; gli effetti della subcultura del privato e della irrazionalità; le cause del disagio e della devianza giovanile, sono i temi che ne costituiscono il contenuto.

La seconda parte è più direttamente dedicata al «fenomeno» della tossicodipendenza. Esso viene ricondotto al rapporto fra contestazione e droga, fra droga e devianza, droga e malattia o disadattamento, droga e consumismo e moda, e alla percezione sociale che esperti, giovani e genitori, con particolare riferimento al contesto veneto e veronese, hanno del «fenomeno».

Viene, quindi, analizzata l'evoluzione del fenomeno della tossicodipendenza dagli anni della contrapposizione drogato-società (anni '70) agli anni della «compatibilità» e del dialogo società-drogato (anni '80).

Segue una esauriente classificazione delle principali droghe, dal punto di vista farmacologico e medico, e l'esposizione della legislazione e della normativa sulla tossicodipendenza e sulla carcerazione ad essa relativa.

L'ultima parte del volume è dedicata alle possibilità e alle difficoltà del recupero dei tossicodipendenti, alle tappe del cammino nella droga, e alla evoluzione storica ed ideologica dei Programmi d'Intervento per la prevenzione, la cura ed il recupero dei drogati: il rapporto soggetto/sostanza, soggetto/famiglia, soggetto/ambiente e le metodologie di intervento attivate dai servizi socio-sanitari e dalle varie Comunità Terapeutiche sono presentati nei vari aspetti, evidenziando caratteristiche comuni e differenze.

La storia della Comunità dei Giovani di Verona, dalla sua fase spontaneistica (1972), alla fase organizzativa e al suo momento di consolidamento e di attuale sviluppo articolato, conclude il volume.

Il progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento, Roma, CNOS/FAP, 1991, pp. 224 .

La ricerca si colloca all'interno del dibattito, avviato fin dalla metà degli anni '80, circa l'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP. L'esigenza di un rinnovamento in questo campo nasce da una pluralità di bisogni sia interni che esterni al settore formativo. Dal punto di vista delle pressioni esterne vanno sottolineati i fenomeni di evoluzione sociale connessi all'inevitabile avanzamento di una società complessa come l'attuale, avanzamento di per sé caratterizzato da quella trasformazione dell'assetto produttivo del paese in cui la componente dell'innovazione tecnologica occupa un posto prioritario. Dal punto di vista delle pressioni interne, la riorganizzazione della FP all'insegna dei principi dell'alternanza, della policentricità e della polivalenza postula necessariamente una nuova impostazione delle figure professionali.

Entro tale quadro ricco di luci e di ombre la presente ricerca che, finanziata dal Ministero del Lavoro, è stata realizzata dal Laboratorio «Studi e Ricerche» del CNOS/FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane/Formazione Aggiornamento Professionale) creato presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, si presenta come un'indagine di approfondimento e di taglio prospettico. Essa presuppone un cammino di studio teorico e di esperienza pratica su cui riflettere ulteriormente. L'indagine, invece, non intende effettuare un sondaggio di opinione di carattere meramente descrittivo; lo scopo è qualificativo, si mira cioè a identificare il nuovo per portarlo possibilmente a regime.

La ricerca si è svolta tra il gennaio e il novembre del 1991. Essa ha coinvolto un campione nazionale di 664 operatori della FP, stratificato per 7 Regioni dell'Italia Settentrionale (2 Regioni), Centrale (3) e Meridionale (2) che si caratterizzano per una maggiore presenza del CP all'interno della FP. A sua volta il totale è suddiviso in due sottocampioni: uno di 198 soggetti con esperienza di CP e un altro di 466 senza tale esperienza. In corrispondenza e sulla base delle ipotesi della indagine sono stati elaborati un questionario strutturato e due griglie per 15 testimoni privilegiati e poi si è proceduto alla loro applicazione nelle località e nei CFP scelti.

L'équipe di ricerca era composta da Sandra Chistolini, Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana e da Umberto Tanoni del CNOS/FAP; ha diretto l'investigazione Guglielmo Malizia.

I risultati principali dell'indagine possono essere sintetizzati nelle seguenti proposizioni:

1. la domanda degli operatori della FP e dei testimoni privilegiati di introdurre il Coordinatore Progettista (=CP) è chiara ed inequivocabile: è utile, opportuno e necessario prevedere nella FP la funzione/figura del CP. Non mancano difficoltà alla sua messa in opera, anche se non sono molte, e al tempo stesso esistono evidenti condizioni facilitanti. Spetta all'Autorità regionale competente e agli Enti di formazione con la collaborazione di tutte le componenti della FP progettare e realizzare con urgenza l'inserimento più vasto possibile del CP nella FP;

2. gli operatori e i testimoni privilegiati si schierano a favore della concezione formativa del CP e, quindi, di un CFP inteso come comunità formatrice. Vengono respinte

altre formule come quella agenziale di un progettista di produzione o quella politico-organizzativa di un mediatore. Non è tuttavia esclusa la figura di un CP regionale e nazionale e viene accettata l'attribuzione di un compito di coordinamento al CP;

3. tre compiti del nuovo CCNL riscuotono i maggiori consensi sui diversi indicatori, anche se sono considerati abbastanza difficili da realizzare: l'elaborazione di progetti, la cura della loro attuazione e il trasferimento delle esperienze. Le maggiori perplessità si appuntano sull'articolazione delle unità didattiche, probabilmente perché la si considera di pertinenza dei docenti, e sul seguire gli aspetti del budget relativo ai progetti, forse poiché lo si ritiene di spettanza del direttore e degli amministratori. Una posizione mediana è occupata dall'organizzazione di periodi di formazione in situazione e dalla definizione degli interventi degli esperti, compiti sui quali si orienta una notevole domanda di modifiche, anche se solo parziali. Un andamento particolare si osserva a proposito del collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale: nei suoi riguardi si riscontra attesa, soddisfazione, apprezzamento dell'utilità e domanda di mantenerlo così com'è; di fatto, però, è il meno svolto e risulta il più difficile da realizzare. In conclusione l'impianto generale dei compiti come delineati dal CCNL sembra reggere abbastanza. Si raccomanda tuttavia una delimitazione più precisa di tutte le attività e la promozione di ricerche mirate circa la funzione di articolazione delle unità didattiche e sulla cura degli aspetti del budget per verificare l'opportunità o meno di mantenerle nella descrizione dei compiti del CP;

4. il CP deve trovarsi non solo nel CFP dove si opera, ma va collocato in tutti i CFP. Come si è già detto sopra, questa presa di posizione non esclude la presenza di un CP a livello regionale o nazionale;

5. sul piano dello status giuridico la ricerca fornisce solo indicazioni indirette. I dati sembrano dare sostegno all'idea di «teams» di operatori coordinati dal CP, che dovrebbe ricevere adeguati incentivi, piuttosto che a figure professionali con status definitivo;

6. le qualità/abilità che il CP dovrebbe principalmente possedere sono la managerialità, l'analisi e l'innovazione. I requisiti culturali e professionali di accesso si distribuiscono in tre aree: l'esperienza di docenza, la competenza di lettura e di interpretazione dei bisogni del territorio e una cultura generale di livello superiore. Infine, per esercitare la funzione di CP non basta una formazione iniziale, ma si richiede una formazione in servizio finalizzata.

(Guglielmo Malizia)