

3 EDITORIALE

STUDI

---

- 9 Carlo Nanni  
Area comune e cultura generale
- 35 Michele Pellerey  
Formazione al ruolo professionale e cultura matematico-scientifica

ESPERIENZE

---

- 55 Pasquale Ransenigo  
Informazioni sulla situazione politica, sociale, culturale e professionale, in Italia
- 83 Gino Borgogno  
<< Crescere nello sport >> una indagine delle PGS

VITA CNOS

---

- 87 Umberto Tanoni  
Il gruppo SAR nelle regioni

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

- 95 A cura di Natale Zanni

*Parlare di giovani e lavoro comporta subito una distinzione decisiva tra quanti di loro già lavorano e quanti, invece, tra i 14 e i 25 anni sono ancora alla ricerca di una prima occupazione.*

*Richiamiamo alcuni dati statistici, essenziali per comprendere la situazione italiana.*

*Risulta, in primo luogo, che tra i giovani il 31,9% sono lavoratori, il 38,4 studenti, il 4,3 studenti-lavoratori, il 25,4 non lavoratori non studenti. Risulta, in secondo luogo, stando al rilevamento ISTAT del gennaio di quest'anno, che in Italia ci sono 20 milioni 427 mila occupati, mentre le persone in cerca di occupazione ammontano a 2 milioni 466 mila. Tra questi ultimi 545 mila sono disoccupati veri e propri, nel senso che hanno perduto l'impiego, un milione 250 mila giovani in cerca di prima occupazione e 671 mila persone (casalinghe, studenti...) in cerca di qualche forma di lavoro.*

*Sono dati impressionanti a cui, a volte, rischiamo di abituarci. L'occasione dell'Anno della gioventù, proclamato dall'ONU per il 1985, non può essere trascurata da nessuno per riflettere, a livello politico, economico, culturale (ed ecclesiale) sul futuro dei giovani e della società.*

*Lo facciamo anche noi da una angolatura precisa, quella educativa che si preoccupa della formazione dei giovani.*

*Come non vedere, dal punto di vista educativo, i rischi e i pericoli di questa mina vagante della disoccupazione o sottoccupazione giovanile?*

*Il vero pericolo, per i giovani disoccupati è la de-formazione della loro personalità. Oltre la stessa amarezza con cui si può vivere personalmente la disoccupazione, è deformante l'essere tagliati oggettivamente fuori dallo scambio sociale e produttivo legato all'esperienza concreta del lavoro.*

*L'identità personale solo in modo frammentario e superficiale può aprirsi ad una identità sociale e culturale. La crisi di comunicazione con e dentro il mondo del lavoro arrugginisce quei meccanismi di apprendimento e accumulazione culturale necessari non solo nella giovinezza, ma in tutta la vita per essere produttori, critici e creativi ad un tempo, di cultura. Una volta che questi meccanismi si sono inceppati è molto complesso rimetterli in movimento in età adulta.*

*Un secondo pericolo di deformazione è la esasperazione dei bisogni soggettivi. Se è vero che questa generazione giovanile si caratterizza per la valorizzazione del soggetto, dei suoi diritti e delle sue esigenze inalienabili, della sua responsabilità e della sua creatività, è anche vero che una soggettività slegata da un reale inserimento nel mondo del lavoro, con tutto quel che tale inserimento comporta per l'esperienza personale, rischia di scivolare in individualismo gretto, ricerca di garantismo, soggettivismo.*

*L'attuale « svolta giovanile », non meno decisa di altre, anche se più silenziosa di quelle, è pericolosa se, come succede, il giovane viene a trovarsi socialmente emarginato.*

*La soggettività viene esasperata ed il serpente finisce per mordersi la coda. E così un'altra occasione culturale, quella che potrebbe permettere di uscire dalle secche dei vecchi ideologismi e dei nuovi nichilismi, rischia di essere sprecata.*

*Non mancano i problemi anche per quelli tra i giovani che già lavorano e che sono il 36%, pur tenendo conto che il 22% ha solo un'occupazione marginale.*

*Ne sottolineiamo due.*

*Un primo problema riguarda la collocazione del lavorare nell'esperienza personale.*

*Anche se non è corretto parlare di « rifiuto del lavoro » in quanto tale, e le ultime ricerche lo stanno a dimostrare, rimane il fatto che i giovani vivono il lavoro con un « distacco » maggiore rispetto alle generazioni precedenti, quelle, per intenderci, dell'etica del lavoro e del sacrificio.*

*Su questo distacco influisce certo la possibilità di « scaricare » la realizzazione personale nel tempo libero e negli ambiti vitali di socializzazione (gruppo e famiglia, in particolare). Ma forse il vero nodo è altrove e cioè nel ruolo e nel senso, che il lavorare ha nella vita personale.*

*A volte il lavoro rischia di essere personalmente sterile. Non dà niente al soggetto che lo pone in atto.*

*Secondo problema: la sterilità non sembra solo un fatto personale ma anche collettivo. Il lavoro non sembra più luogo di produzione sociale e culturale. Non offre grosse*

*occasioni e stimoli. Valori, idee e intuizioni sembrano nascere a fianco del lavoro. Corrose dal tempo e dai fatti le ideologie del progresso e della scienza, come pure quelle del cambio politico strutturale e del ruolo della classe operaia per un rinnovamento complessivo della società, rimane un vago senso di vuoto culturale, tutt'altro che colmabile da iniziative effimere.*

*L'anno della gioventù, da questo punto di vista come da molti altri, dovrebbe essere vissuto come anno dell'adulto che riflette con i giovani e scambia con loro esperienze e problemi, parlando non del passato, ma del presente. Anche del lavoro, dunque. Certamente per trovare come e dove fare spazio ai giovani nel lavoro. Ma anche, contemporaneamente, per riflettere su cosa il lavoro rappresenta nella vita dell'uomo. Quasi una sorta di « confessione » tra generazioni, che sentono il bisogno non più di contrapporsi, ma di farsi « compagnia », per comprendere la vita e viverla con dignità.*

*Ma perché anche questa compagnia non risulti, a lungo andare, sterile deve attivare un gioco di reciproco dare e ricevere, imperniato sul lavoro come problema dell'uomo. Consapevoli che solo da questo scambio, in cui ogni generazione riconosce all'altra di avere cose sagge da dire sulla vita, può nascere una accumulazione culturale di esperienza, in grado di dare risposta all'attuale ricerca giovanile di identità.*

*Il CNOS-FAP nel corso del 1984 ha realizzato una ricerca per conto del Ministero del Lavoro dal titolo: « Analisi degli effetti che la riforma della scuola secondaria superiore ha sull'impianto di formazione professionale previsto dalla legge-quadro e dalle successive sperimentazioni in vista dell'elaborazione di ipotesi generali e proposte operative per garantire una base culturale comune aperta allo sviluppo della professionalità richiesta dalle attuali evoluzioni economiche e produttive e coerente con la riforma della scuola secondaria in progetto ».*

*L'ampiezza del lavoro sviluppato è testimoniato dall'indice dei contenuti, articolati in due parti. La prima comprende: Il quadro del passaggio dall'obbligo alla formazione post-obbligatoria e al lavoro, tendenza alla scolarizzazione e abbandono della scuola; L'esperienza di organizzazione ciclica della formazione professionale, incertezza e limiti dovuti alla mancata riforma della scuola secondaria superiore; La sperimentazione nella scuola secondaria superiore; La riforma della scuola secondaria superiore e l'ipotesi di ciclo breve; Il problema dell'orientamento. La seconda parte include: L'area comune; L'ambito antropologico-sociale e linguistico; L'area umanistica nella formazione professionale; Quale formazione scientifico-tecnologica, analisi epistemologica; Le proposte delle associazioni scientifiche e quelle delle sperimentazioni.*

*Presentiamo qui due ampi estratti derivanti dalla seconda parte della ricerca e dedicati a temi di grande attualità: il rapporto tra area comune e cultura generale e tra formazione al ruolo e cultura scientifica.*

M. P.



# Area comune e cultura generale

Carlo Nanni

Ogni ipotesi di raccordo tra scuola secondaria, scuola media e formazione professionale passa attraverso uno snodo essenziale, di una cerniera determinante: le basi culturali, che in ogni caso si devono garantire a ogni cittadino. Ma ciò non può far passare sotto silenzio quello che è al fondo di questo stesso snodo: la validità, continuità ed efficacia della formazione nel suo momento più delicato, quello delle scelte adolescenziali.

Nei vari progetti di riforma della scuola secondaria superiore si parla di un complesso di insegnamenti e di dimensioni formative denominato « area comune ». Tale terminologia potrebbe essere estesa non solo al quinquennio unitario e ai piani di studio dei corsi previsti dell'art. 3, c. 2 b del testo approvato dal Senato, ma anche alla formazione professionale iniziale e forse alla stessa formazione implicata nei contratti di formazione-lavoro *per soggetti in uscita dalla scuola media*. Area comune che dovrebbe costituire come il nocciolo o il cuore dell'istruzione obbligatoria prefigurato dal progetto di legge.

Ma è essa sufficiente perché sia fatta salva l'integrità e l'unitarietà della formazione?

Quali contenuti concreti essa deve avere?

Cosa vi dovrebbe corrispondere in sede di formazione professionale, perché possa sussistere la pari dignità di formazione e di studio rispetto all'itinerario formativo previsto obbligatoriamente per ogni cittadino?

Questi interrogativi identificano una prima sezione dell'articolo, (n. 1-5) prefigurata nella prima parte del titolo (= « area comune »).

Una seconda sezione dell'articolo (n. 6-7) si interessa del ruolo che in quest'area comune verrebbe ad avere l'area antropologico-sociale (o, per dirla in altra forma, l'area umanistica). È quanto è prefigurato nella seconda parte del titolo (= « cultura generale »).

Si procederà prospettando prima le questioni così come esse si danno nel dibattito sulla riforma della secondaria, e inseguendo poi le indicazioni che vengono dalla legge-quadro 845/1978 sulla formazione professionale e dalle sperimentazioni in proposito.

Si concluderà con alcune riflessioni aperte a ipotesi di lavoro futuro.

## **1. La questione della pari dignità di formazione e di studio**

Un elemento caratterizzante il progetto di riforma della nuova secondaria è certamente la sua struttura unitaria articolata in indirizzi per settori di professionalità.

Questa organizzazione strutturale non è che la materializzazione di una istanza di fondo non esplicitamente espressa nel testo della riforma, ma che è, senza ombra di dubbio, un principio ideale, soggiacente al lavoro di riforma e caratterizzante lo spirito democratico che lo informa: vale a dire l'unità della formazione culturale che si intende assicurare a tutti coloro che ne faranno uso; e corrispettivamente una cultura comune o, se si vuole, una base culturale omogenea, in ordine a quelle che sono le finalità stabilite dall'articolo 1 (il pieno sviluppo della personalità degli studenti, l'inserimento nel mondo del lavoro e l'accesso agli istituti di istruzione superiore, la partecipazione alla vita comunitaria).

L'esistenza e la figura dell'area comune, di cui all'articolo 6, ne dovrebbero essere la traduzione operativa.

Nel testo approvato dal Senato, art. 6, c. 1 si legge: « Il fondamento unitario della formazione secondaria superiore è assicurato dalla presenza delle materie dell'area comune ».

Per quanto si può comprendere, l'area comune è vista come una delle strutture fondamentali della scuola secondaria superiore. Di essa costituisce il fondamento unitario, ma di per sé non esaurisce e non assicura da sola l'unitarietà della formazione culturale cui dovranno concorrere, seppure in diverso grado, anche le discipline d'indirizzo, le discipline elettive, le esercitazioni pratiche.

In altri termini si potrebbe dire, come scrive E. Agazzi (1983a, 4) che la presenza dell'area comune esprime certamente l'intenzione di assicurare ad ogni alunno una sostanziale equivalenza formativa attraverso lo studio di un arco di materie ritenuto capace di soddisfare in modo sufficientemente ampio e completo alle varie esigenze di formazione della sua personalità; anche se non è solo l'area comune a dar risposta completa a questa esigenza. Resta in ogni caso il principio-guida: assicurare a tutti uno studio di pari dignità ed efficacia formativa.

Questo principio non comporta tuttavia che la dignità formativa sia funzione diretta dei contenuti appresi e che, pertanto, la pari dignità formativa esiga l'identità di tali contenuti: un simile modo di vedere non sarebbe altro che espressione del più vieto miope e rozzo nozionismo. Essa potrà essere raggiunta, anche con organizzazioni diverse della stessa area comune, qualora ciò si volesse fare distinguendo il percorso formativo a ciclo breve, rispetto a quello aperto ad un ciclo lungo. Forse si potrebbe insinuare che la equivalenza formativa, ad un livello minimale (d'obbligo scolastico?) può essere raggiunto anche nella sede dei centri di formazione professionale, opportunamente organizzati per l'assolvimento di questo compito sociale. Indubbiamente, la presenza delle discipline comuni è una importante premessa e una robusta piattaforma di partenza per il raggiungimento di questo obiettivo, ma essa rischierebbe di diventare addirittura una palla al piede, se si dovesse confondere l'istanza di promuovere ciascuno al massimo grado delle sue potenzialità con l'appiattimento uniforme del « tutti fatti allo stesso modo ». *L'idea dei programmi identici per tutti, purtroppo, punta direttamente in questa seconda direzione.*

## **2. Il principio educativo della secondaria e l'integralità della formazione**

Il principio della pari dignità di studio (e conseguentemente l'unitarietà della scuola) non va confuso con il problema della integralità e unitarietà della formazione. Se uno esprime lo spirito democratico della riforma, l'altro ne indica l'istanza per così dire personalistico-pedagogica, cioè la rispondenza ai bisogni soggettivi e sociali attuali di formazione. L'unitarietà, o addirittura la unicità, della scuola è il risultato di una esigenza che alcuni anni fa era apparsa come prevalente nei discorsi sulla riforma della secondaria e che aveva fatto pensare a una secondaria superiore onnicomprensiva e deprofessionalizzata.

Come ricorda E. Agazzi (1983 b, 4), la preoccupazione era quella di superare la suddivisione, ritenuta a torto o a ragione, « classista », fra i licei

da una parte (visti come scuole a finalità eminentemente formativo-culturale e poco o punto orientati verso un'effettiva professionalità) e gli istituti tecnici o professionali di vario tipo dall'altra (visti come scuole a diretta finalità professionale, con margini ristrettissimi per la formazione culturale vera e propria). Si era anche detto (non senza qualche valida ragione, del resto) che i licei rischiavano di rimanere la scuola delle classi privilegiate, che potevano consentire ai propri figli uno studio formativo e « disinteressato » fino ai 18 anni, in vista di una successiva istruzione universitaria, che avrebbe loro consentito di acquisire anche la formazione e le competenze necessarie per adire alle professioni socialmente più prestigiose e remunerative. Al contrario gli istituti tecnici rischiavano di restare la scuola delle classi meno fortunate, i cui figli dovevano trovare il più rapidamente possibile una collocazione del mondo del lavoro, a livelli medio-bassi e senza dedicare o perdere troppo tempo nei lussi della cultura. Di qui, secondo l'ottica che già aveva condotto alla istituzione della « media unica » si era pensato, in sostanza, ad un « liceo unico », che assicurasse a tutti gli adolescenti la stessa base formativa.

Indubbiamente quel vecchio progetto era animato da una generosità di intenzioni ma si scontrava con difficoltà concrete di varia natura, oltre ad essere viziato da alcuni presupposti ingiustificati.

Senza entrare troppo nei particolari, basterà accennare a qualche punto essenziale. La deprofessionalizzazione della scuola secondaria superiore non faceva che rinviare a dopo i 18 anni il problema della formazione professionale.

Ma più carente sembra il « principio educativo » (o, come altri hanno detto, l'« asse culturale ») che ispira il progetto di riforma e ne dice la tensione pedagogica unificante.

Le affermazioni di principio e gli obiettivi indicati sembrano essere il risultato di un metodo di accostamento di principi formativi diversi, non omogeneizzati e non ricondotti sotto un impianto culturale coerente. Sembra quasi che sia stato seguito un metodo di « accumulazione », per cui componenti formative diverse sono state poste l'una accanto all'altra (Galasso-Rossi, 1979; Maragliano-Vertecchi, 1980). Come ha scritto la Pontecorvo (1980, 22) manca qui qualsiasi indicazione specifica, adeguata alle esigenze formative di questa fascia di età; non c'è nulla di preciso e di concreto che richiami anche l'attuale collocazione dei giovani nella nostra società, profondamente diversa da quella dell'epoca della riforma Gentile.

Ma, nonostante questi limiti, non è stato difficile scorgere, sia nell'indicazione delle finalità sia nella struttura generale della scuola, il riferimento ad un modello di formazione umana, quale si può arguire dal testo della

nostra Costituzione repubblicana e sintetizzabile nell'ideale dell'uomo per  
sona, cittadino, lavoratore:

a) come persona, sviluppata integralmente, secondo misure storicamente  
e individualmente determinate;

b) come cittadino, che disponga dei fondamenti culturali e profes-  
sionali necessari ad un degno inserimento nella vita civile e politica;

c) come lavoratore, che abbia acquisite quell'insieme di capacità, suc-  
cessivamente orientabili ad una professionalità, atta a permettergli efficaci  
ruoli di produttore e di consumatore o, per meglio dire, di fruitore dei beni  
socialmente prodotti (cfr. L. Corradini, 1983, 44-46; 1984, 303-312).

È pur vero che questo stesso profilo è ancora troppo generico; attribui-  
bile come finalità a tutta la scuola pubblica e quindi carente per ciò che  
riguarda lo specifico contributo della scuola secondaria. D'altra parte l'at-  
tenzione alla globalità e unitarietà della formazione risulta pure:

a) per un verso da come è prospettata la struttura generale della scuola  
(art. 2);

b) per altro verso da come sono prospettati i possibili piani di studio  
(art. 3).

Da come è strutturata la scuola si evince che la formazione globale  
debba essere il risultato di un valido dosaggio e di una buona interazione  
tra una formazione culturale generale e una formazione specifica pre-pro-  
fessionale.

La questione concreta sarà allora piuttosto quella del dosaggio e del-  
l'accentuazione dell'una o dell'altra funzione (e dell'una e dell'altra dimen-  
sione all'interno di ogni disciplina) sia trasversalmente tra discipline dell'area  
comune e quelle d'indirizzo, sia longitudinalmente tra biennio e triennio.

Ma forse più che di un'area comune occorre parlare di un *curricolo* co-  
mune: cioè di un insieme di insegnamenti comuni a tutti gli studenti, che  
garantisca a tutti multidimensionalità di esperienze formative (Pontecorvo,  
1980, 27).

La multidimensionalità delle esperienze formative è del resto un altro  
tratto caratteristico e qualificante del progetto di legge. Come si legge al-  
l'art. 5, i piani di studio prevedono che gli alunni percorrano un itinerario  
formativo generale, comprendente:

- 1) materie dell'area comune;
- 2) materie di indirizzo;
- 3) pratica di laboratorio e di lavoro anche con carattere di tirocinio;
- 4) discipline ed attività elettive.

Al riconoscimento del valore formativo delle discipline si accompagna

il riconoscimento della necessità formativa di attività di tipo operativo, con caratterizzazioni molto diverse.

Come è stato affermato (Pontecorvo, 1980, 28) questo riconoscimento corrisponde ad una esperienza formativa profondamente sentita dai giovani oggi: quella cioè di acquisire dalla scuola non solo una formazione critica che si esplicita nella padronanza di strumenti culturali diversi, ma anche un « saper fare » più operativo, delle competenze concrete che possono essere messe in atto in diversi contesti applicativi. Conviene rilevare che l'introduzione della pratica di laboratorio e di lavoro, non solo intende corrispondere, per la parte che gli compete, alla finalità professionalizzante che la nuova secondaria si prescrive, ma viene a corrispondere pure all'esigenza pedagogica di superamento delle due « pratiche » tradizionalmente distinte, quella critica-intellettuale e quella operativa-tecnica; anzi si viene ad affermare il principio che l'attività pratica non è momento successivo, ma parte integrante della formazione comune (Pontecorvo, 1980, 29).

La proposta di legge, prospettando le modalità di attuazione di tali pratiche di lavoro prospetta pure il collegamento tra scuola e sedi lavorative, tra scuola e territorio. E prospettando la pratica di laboratorio, accanto a quella di lavoro, sembra rendere abbastanza trasparente l'affermazione della necessità, ai fini della formazione comune, della continuità tra conoscere, ricercare, produrre.

A sua volta l'introduzione di discipline e attività elettive mostra di volere che siano coniugate ufficialità e esigenze sociali di formazione con creatività personale e peculiarità formative individuali: anche in una fascia d'età qual è quella dell'adolescenza, che è per eccellenza stagione in cui si instaurano strutture personali di libertà e si cominciano ad esercitare in prima persona, creativamente (e per così dire si celebrano) affermazioni e pratiche di libertà.

### **3. La determinazione delle discipline dell'area comune**

Al di là dei problemi di carattere generale rimane problematica la determinazione del « curricolo comune », che dovrebbe per un verso assicurare l'omogeneità della formazione culturale di base e, per altro verso, permettere una fondamentale integralità e unitarietà della formazione personale degli adolescenti, che accedono alla secondaria.

Innanzitutto è importante essere consapevoli delle difficoltà di dare a tutti i giovani un egualmente solido patrimonio culturale: la consapevolezza

di questa difficoltà può venirci anche dalla esperienza degli altri paesi, dove ci si è posti il problema del « curricolo comune ». Si pensi, come ricorda la Pontecorvo (1980, 36), qui in particolare all'Inghilterra, dove è stata esperita sia la soluzione — peraltro consona a quel sistema educativo — di lasciare una notevole libertà di scelta ai giovani nella costruzione dei loro itinerari formativi, con la conseguenza di riprodurre e di mantenere grosse disuguaglianze di esiti educativi, perché la « scelta » è notevolmente condizionata da quanto lo studente già sa, dal suo livello di aspirazione, dagli esiti delle esperienze educative precedenti.

La Commissione del Senato si era limitata a ricordare l'obiettivo generale delle discipline dell'area comune e a indicare il ventaglio degli ambiti culturali cui debbono estendersi:

« Le discipline dell'area comune, articolate nel corso del quinquennio, hanno l'obiettivo di approfondire criticamente conoscenze, linguaggi e strumenti di analisi relativi allo sviluppo della storia umana nelle sue più rilevanti espressioni: artistica, giuridica, economica-sociale e politica, filosofica, linguistico-letteraria, logico-matematica, religiosa e scientifica.

Lo stesso testo della Commissione ammoniva che l'indicazione degli ambiti culturali « non indica che a ognuno di essi corrisponda una distinta disciplina ». Ma è difficile togliersi l'impressione che agli insegnamenti dell'area comune spetti lo sterminato compito di iniziare al vaglio critico dell'intero sviluppo storico umano. Non sarà eccessivo un tale onere accollato, si noti, alle discipline dell'area comune e non, caso mai, all'intero curricolo della secondaria? E d'altra parte la referenza allo sviluppo della storia umana non rischia di porre le discipline dell'area in una prospettiva eccessivamente storicistica? Come si integrerà questa impostazione con i restanti insegnamenti di indirizzo, con il settore della pratica di lavoro e di laboratorio, certamente più centrate sulla attualità e sulla problematicità dell'esistenza personale e sociale, e con le attività e discipline elettive, quasi « naturalmente » portate ad enfatizzare la contemporaneità e l'esistenza soggettiva attuale?

Su questi temi c'è stata battaglia in Senato e gli studiosi si sono sbizzarriti.

Normalmente si va da una ipotesi massimale ad una piuttosto minimale:

1) La prima — da cui però lo stesso testo del progetto di riforma mette in guardia — è quella di tradurre le indicazioni degli ambiti culturali nelle corrispettive discipline scolastiche, con il risultato di arrivare a un elenco di dieci-undici discipline, che sarebbero: italiano, lingua straniera,

storia dell'arte, storia, filosofia, matematica, scienze sociali, fisica, scienze naturali, tecnologia.

Se ad esse si aggiunge l'insegnamento dell'educazione fisica e quello di religione (seppure regolato secondo le norme concordatarie) quale spazio (di tempo in primo luogo) rimarrebbe per il resto del curriculum scolastico?

2) La seconda linea punta a una formazione culturale imperniata su pochi elementi fondamentali (italiano, lingua straniera, storia, matematica, scienze fisico-chimico-biologiche, scienze sociali), con il vantaggio di assegnare a ciascuna una maggiore disponibilità di tempo, ma con l'inconveniente di « scaricare » sulle altre aree alcuni insegnamenti che sembrerebbero fondamentali (come arte e filosofia).

#### **4. Una scuola per l'adolescenza**

Oltre a queste due posizioni polari, conviene accennare anche ad altre due ipotesi che non muovono dai contenuti culturali, ma piuttosto dagli obiettivi formativi dell'apprendimento. La prima (quella di E. Agazzi, 1983 b, pp. 4-5) parte dalle esigenze fondamentali di sviluppo della personalità della popolazione della secondaria (= adolescenziale) e da esse individua gli ambiti disciplinari.

All'esigenza di autoconsapevolezza, di orientamento e di senso dell'esistenza si fa corrispondere le discipline che diremo della criticità, della riflessione e del conferimento di senso, quali l'educazione morale, la filosofia, la religione.

Alle esigenze di comunicazione si fa corrispondere l'insegnamento della lingua materna e quello della lingua straniera.

Alle esigenze di autoespressione e di reazione ermeneutica nei confronti del mondo esterno si fa corrispondere l'ambito delle discipline artistiche.

Alle esigenze di conoscenza oggettiva del mondo della natura si dice che soddisfano le scienze matematiche, fisiche e naturali.

A quelle della conoscenza del mondo umano, soddisferebbero la psicologia, la sociologia, l'economia, il diritto e la storia.

Alle esigenze di maturazione del proprio orientamento operativo e alla sua fondamentazione conoscitiva soddisferebbero discipline di tipo tecnico e professionale.

Alle esigenze della propria corporeità potrebbe soddisfare un'educazione fisica intesa in senso opportunamente ricco.

Vengono così ad essere identificate le seguenti discipline che dovreb-

bero far parte dell'area comune: educazione morale, civile, civica; filosofia; religione; lingua e letteratura italiana; lingua straniera; arti; matematica; geografia; fisica; chimica; biologia; psicologia; sociologia; economia; diritto; educazione fisica.

L'autore dopo aver invitato ad evitare le schematizzazioni e a ricordare che si tratta di suddivisioni sommarie e orientative, fa notare ancora che ogni disciplina non comporta necessariamente un insegnamento separato. Ad esempio, limitatamente alle esigenze dell'area comune, appare sensato abbinare in un unico insegnamento economia e diritto, e probabilmente anche chimica e biologia. Inoltre, tenendo conto della ripartizione in biennio e triennio, si possono ulteriormente raggruppare questi insegnamenti in cattedre. Così, ad esempio, sembra ragionevole pensare che l'insegnamento di filosofia debba concentrarsi nell'ultimo triennio, e che all'insegnante che farà filosofia nel triennio venga affidata l'educazione morale, civile e civica nel biennio iniziale. L'apparente cumulo di materie può essere ulteriormente ridotto anche prevedendo che alcune di esse cessino col biennio (ad esempio la geografia) e che altre inizino e si sviluppino solo nel triennio (oltre alla già ricordata filosofia, potrebbe essere il caso anche dell'insegnamento di materie giuridiche ed economiche, della psicologia e della sociologia). Sono tutte ipotesi da studiare, ma che comportano la possibilità di trovare soluzioni ragionevoli.

Un'altra ipotesi (di Galasso-Rossi, 1979) — anche essa più attenta agli obiettivi di apprendimento che alla logica disciplinare — pensa ad un'area comune articolata in settori formativi pluri-disciplinari che, in funzione di un loro centro di aggregazione storico o teorico, sarebbero i seguenti: storico-politico-economico, storico-culturale (con storia della letteratura, dell'arte, della musica, del pensiero filosofico e scientifico, ecc.), linguistico (con studio di lingua straniera), logico-matematico, delle scienze naturali, delle scienze sociali. Ogni settore disporrebbe in media di tre-quattro ore nei primi due anni, di tre ore nel terzo e di due ore e mezzo nel quarto e scomparirebbe nel quinto.

Al di là delle determinazioni specifiche di orario, queste due ultime soluzioni sembrano essere più vicine allo « spirito » della riforma, rompono con le impostazioni didattiche tradizionali e con l'attuale organizzazione disciplinare e soprattutto richiedono l'integrazione e il lavoro in comune di insegnanti con competenze diverse, dato il carattere più o meno pluri-disciplinare dei settori formativi proposti. Ne verrebbe fuori *una cultura e una scuola per l'adolescenza*.

Ma purtroppo esso richiederebbe un generale ripensamento pedagogico

della scuola e della cultura scolastiche che difficilmente si può richiedere ad un lavoro di riforma, fatto tra i banchi del Parlamento e le sezioni dei partiti e quasi del tutto dimentico delle poche sperimentazioni fatte e dell'effettiva domanda di formazione dei giovani d'oggi.

## **5. La formazione attraverso la cultura professionale**

In un contesto abbastanza simile si sta muovendo pure il dibattito e la sperimentazione nell'ambito della formazione professionale. Ciò che la caratterizza è per un verso la sua particolare prospettiva culturale, quella della cultura professionale, e una domanda sociale di formazione particolare, quella della formazione professionale; per altro verso, al di là di una gestione regionalizzata e in dipendenza dal ministero del lavoro e della previdenza sociale (e non dal ministero della pubblica istruzione), credo di grande rilievo il fatto che l'ambito legislativo (una legge-quadro) abbia lasciato un relativo spazio alle iniziative particolari e si sia potuto (anche per ritardi legislativi) dar luogo a sperimentazioni innovative, calibrate alle situazioni concrete e ai bisogni reali di formazione.

La legge-quadro afferma che la Repubblica promuove la formazione e l'elevazione professionale al fine di « rendere effettivo il diritto al lavoro e alla sua libera scelta e di favorire la crescita della personalità dei lavoratori ». Nello stesso comma dell'art. 1, la legge-quadro si richiama agli articoli 3, 4, 35 e 38 della Costituzione.

L'art. 3 della Costituzione ricorda infatti la pari dignità sociale e l'eguaglianza giuridica di tutti i cittadini (comma 1) e il compito della Repubblica di rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e la effettiva partecipazione alla vita sociale del paese (c. 2). L'art. 4, c. 1, riconosce a tutti i cittadini il diritto al lavoro e promuove le condizioni che rendono effettivo questo diritto. L'art. 35, dopo aver detto che la Repubblica tutela il lavoro (comma 1), afferma che essa « cura la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori » (comma 2). L'art. 38 puntualizza al comma 3 che anche gli inabili ed i minorati hanno diritto all'educazione e all'avviamento al lavoro.

Il richiamo a questi articoli costituzionali, che mettono in primo piano il lavoro, fondamento della esistenza sociale repubblicana (art. 1), ne dicono anche la forza ispirativa per la formazione integrale dei cittadini. Se il lavoro non è direttamente concepibile come « principio educativo », rientra certamente tra i fondamenti basilari e gli orizzonti ispiratori per ogni tipo di for-

mazione pubblica che voglia essere congruente con il sistema di vita sociale, sancito dalla Costituzione.

A sua volta, secondo la legge-quadro, il diritto al lavoro e alla sua libera scelta e la crescita della personalità dei lavoratori sono favoriti e resi effettivi « attraverso l'acquisizione di una cultura professionale ». Il testo è certamente perentorio nell'indicare una prospettiva formativa specifica e diversa rispetto alla scuola secondaria.

È pur vero che una tale affermazione non è ulteriormente specificata e quindi risulta scarsamente utile, ai fini di una scansione operativa dei contenuti, che dovrebbero tradurre in sede formativa tale cultura.

Al massimo nell'insieme del testo di legge si possono evidenziare alcune affermazioni, che potrebbero aiutare a individuare i « vincoli », da tener presenti in un'opera di determinazione curricolare di tale cultura professionale.

Nell'indicare le finalità proprie della formazione professionale, traspare che tale cultura dovrebbe concorrere a « rendere effettivo il diritto al lavoro e alla sua libera scelta », e parimenti « la crescita della personalità dei lavoratori » (art. 1, c. 1).

Al c. 2 dello stesso articolo si afferma;

— in primo luogo che la formazione professionale è uno « strumento di politica attiva del lavoro »;

— in secondo luogo che si svolge nel quadro degli obiettivi della programmazione economica;

— in terzo luogo che tende a favorire l'occupazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro;

— in quarto luogo che tutto ciò deve essere in armonia con il progresso scientifico e tecnologico.

Entro questo, che si potrebbe dire il quadro, in cui si compie l'evento della formazione professionale, non è fuor di luogo congetturare che la cultura professionale dovrà offrire gli strumenti per analizzare, interpretare, e vivere attivamente il complesso evento soggettivo e pubblico del lavoro e della professione oggi.

Il contributo della cultura professionale andrà nel senso di fornire le conoscenze, i linguaggi e gli strumenti per « leggere » il lavoro e la propria e comune condizioni di lavoratori entro il quadro della politica del lavoro, della programmazione economica, della produzione e dell'organizzazione del lavoro e dell'occupazione; e ciò non solo avendo lo sguardo alla situazione contemporanea, ma anche con senso di memoria storica, diacronicamente, avendo presente il grado di sviluppo scientifico e tecnologico attuale.

Non sembra fuori luogo pensare che, mentre si opera per favorire l'occu-

pazione, la produzione e l'evoluzione dell'organizzazione del lavoro, sorreggendo l'acquisizione di solide e sostanziose capacità operative, si aiuti anche l'acquisizione di capacità di apprendere e sperimentare attitudini critiche, senso della libertà e della responsabilità individuale e sociale.

La legge-quadro all'articolo 7, c. 2, afferma che « l'elaborazione e l'aggiornamento degli indirizzi di formazione professionale devono avvenire in relazione a fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee, rispettando l'unitarietà metodologica tra contenuti tecnologici, scientifici e culturali ».

Sulla base di queste indicazioni si possono intravedere, oltre ad un'area operativa pratica, tre grandi aree secondo cui la cultura professionale può essere articolata nella formazione professionale:

- a) un'area tecnologica;
- b) un'area scientifica;
- c) un'area culturale più generale, assimilabile, quanto a contenuti, a quella che nella secondaria è l'area antropologico-sociale e l'area linguistico-letteraria. Se non vi fosse il rischio di ulteriori ambiguità la si potrebbe dire area umanistica.

*Entro tale quadro nei corsi di qualificazione le prime due aree (quella tecnologica e quella scientifica) si trovano determinate per lo più negli insegnamenti di disegno e tecnologia (sempre più spinta ad aprirsi alle procedure informatiche), e in quelli di matematica, fisica e chimica.*

Più variegata la situazione per l'area della cultura generale o area umanistica. Si va da un insegnamento unico di cultura generale o di educazione civico-sociale (o come si vedrà di « informazioni socio-economiche ») ad un insieme di discipline come italiano e storia, educazione civica e religiosa, e in alcune qualifiche anche con la presenza di una seconda lingua, per lo più l'inglese.

## **6. L'apporto della cultura generale alla formazione professionale**

Parlando di cultura generale ci si riferisce al senso antropologico-pedagogico di cultura, vale a dire all'insieme di idee, valori, modelli di comportamento, tecniche espressive ed operative, che nel nostro caso avrebbero da presiedere alla formazione professionale.

Essa è detta « generale » in primo luogo perché è vista con funzioni di supporto alle altre aree formative (specialmente per ciò che concerne le abilità conoscitive di base e le metodologie di studio e di ricerca); e, in secon-

do luogo, rispetto alle altre discipline culturali, perché ha assegnato, come suo oggetto specifico, l'esplorazione dell'area cosiddetta del « significato » della formazione professionale (vale a dire le idee e i valori ispiratori di fondo di tale formazione). In tal senso in alcuni luoghi si parla — come si è detto — di « area umanistica ».

Posta nell'insieme del corso formativo di qualificazione professionale, la cultura generale ne riceve una doppia specificazione:

a) anzitutto una intenzionalità formativa, vale a dire funzionale alla globalità delle problematiche attinenti la professionalità non riducibile quindi, ad esempio, ad un assetto insieme di informazioni socio-economiche;

b) in secondo luogo la determinazione contenutistica propria: la cultura del lavoro, vista sia nella sua faccia oggettiva di produzione, che nella faccia soggettiva di professionalità.

A motivo di questa sua specifica qualificazione, la cultura generale partecipa e risente delle tensioni, dei problemi e delle prospettive, che attraversano tale mondo culturale e fanno parlare di ricerca di una nuova cultura del lavoro, di una nuova professionalità e di conseguenza anche di una nuova formazione professionale.

Più che di cultura del lavoro si è del parere che si debba parlare correttamente di una prospettiva culturale del lavoro, cioè di un modo di concepire la cultura e la vita delle persone e dei gruppi sociali ai diversi livelli di esistenza, avendo come punto di partenza, come prospettiva di visuale e come centro di riferimento, il lavoro umano storico.

È opinione comunemente condivisa che stiamo attraversando una profonda crisi della tradizionale e recente cultura del lavoro e delle rispettive ideologie (crisi della idea di sviluppo e del cambio strutturale; crisi del protagonismo operaio, crisi dell'etica laica e religiosa del lavoro), mentre si fa cospicua, non solo nell'ambito strutturale, ma anche in quello culturale, l'emergenza del terziario avanzato e l'influenza delle nuove tecnologie computerizzate.

Rispetto al passato rimangono in ogni caso intatte le istanze per la ricerca di una migliore qualità della vita, per l'autorealizzazione e l'autonomia personale, per una liberazione dal lavoro, oltre che attraverso o nel lavoro.

Qualcosa di simile va detto per ciò che concerne la professionalità: si è soliti dire che da una professionalità di mestiere o di mansioni specifiche, si sta passando ad una professionalità di ruolo, in risposta ad attese del complesso e mutevole sistema sociale di produzione e dei mondi vitali soggettivi.

Sa di scontato affermare che questi fatti e modi di vedere le cose impongono al sistema sociale di formazione, sia in genere sia in particolare per la formazione professionale, di ricercare una sostanziale adeguatezza ai cambiamenti oggettivi e soggettivi del lavoro e della professionalità e di corrispondere, all'interno e in una prospettiva di sistema formativo generale integrato, sia alle richieste socio-economiche sia a quelle più largamente politiche, civili, personali, sostenendo nei soggetti in formazione il coniugarsi coerente di competenza, coscienza, significatività.

Alla cultura generale spetterà tener conto di questa caratterizzazione dell'attuale domanda sociale di formazione e sostenere l'apprendimento di una cultura che sia al riguardo significativa, adeguata e pertinente.

## **7. Le indicazioni delle sperimentazioni**

Conviene ricordare come la legge-quadro sancisca che « l'esercizio dell'attività di formazione professionale è libera » (art. 2, c. 4). E se alle regioni è fatto obbligo di sviluppare iniziative pubbliche in materia di formazione professionale (art. 3, c. 1, lett. c), è pure fatto obbligo di rispettare la molteplicità delle iniziative in materia (*ibidem*).

Tale pluralismo di iniziative non è senza incidenza nella determinazione dell'area culturale che abbiamo detto umanistica. Infatti essa risentirà inevitabilmente delle proposte formative particolari e delle tradizioni educative proprie agli enti privati gestori di attività di formazione professionale, o perlomeno risentirà del quadro ideologico di riferimento proprio alle forze sociali e politiche, operanti a livello generale o locale, e che gestiscono attività pubbliche di formazione professionale.

Dalle sperimentazioni in atto possono venire d'altra parte utili indicazioni per le questioni che ci interessano.

A questo scopo, si presenta qui di seguito la sorte che l'area umanistica viene ad avere in quattro proposte di formazione professionale: tre ad iniziativa pubblica (Regione Piemonte, Regione Lazio, Regione Veneto) e una ad iniziativa privata (Centri di formazione professionale dipendenti dal CNOS/FAP dei salesiani d'Italia).

7.1. - Analizziamo subito, in quanto è la più sommaria, la cultura generale nella proposta di formazione per le fasce di qualificazione nel settore metalmeccanico della Regione Piemonte.

Il testo è reperibile a stampa in « Problemi del lavoro », Periodico di

informazione della Regione Piemonte, a cura degli Assessorati al Lavoro e alla Formazione professionale n. 4/s.i.s./, pp. 36-37.

Si parla di cultura generale all'interno del plesso costituito dai contenuti scientifico-tecnologici. Non si ha una trattazione a parte, ma solo indicazioni di massima:

a) in primo luogo, quando si indica la strutturazione degli iter formativi. In questa sede si afferma che i contenuti culturali si riferiscono all'« analisi delle variabili del sistema territorio, azienda, società »;

b) in secondo luogo, quando si definiscono gli obiettivi generali comuni. Per i contenuti scientifico-tecnologici è detto che si tratta di « fornire al futuro qualificato un insieme ragionato di conoscenze, rivolte a:

\* spiegare il perché dei comportamenti operativi oggetto della formazione;

\* orientarlo, una volta acquisita sufficiente esperienza operativa, alla definizione di tali comportamenti in diverse situazioni di lavoro ».

In particolare, per la « cultura generale » si tratta di « promuovere nell'allievo la comprensione del mondo del lavoro nelle sue componenti fondamentali:

- \* economico-organizzativo;
- \* sindacale contrattuale;
- \* sanitario-antifortunistico;
- \* socio-culturale;

per porlo in grado di produrre comunicazioni scritte ed orali ad esso sostanzialmente riferite e di partecipare attivamente e consapevolmente alla vita di lavoro e di relazione nella sua dimensione politica, sociale, economica, culturale ».

A queste affermazioni semplicemente si rimanda, quando nel seguito si specificano gli iter, modulo per modulo (sono previsti quattro moduli in corrispondenza dei 4 cicli di 600 ore ciascuno).

7.2. - Molto specifico è il « Programma di Informazione Socio-Economica (= ISE) per i corsi ricorrenti, settore industria, anno formativo 1983/84 voluti dall'Assessorato Formazione Professionale e Problemi del lavoro della Regione Lazio »<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Nel corso dell'anno 1984 l'Elea-Olivetti ha elaborato per conto della Regione Lazio un « Progetto Corsi di formazione professionale - settore meccanico ». Esso è per ora limitato al 1° ciclo. Si parla di cultura (e non di ISE), ma i contenuti attengono sempre e solo al lavoro oggettivo.

Il programma viene così presentato:

« La domanda di crescita culturale e di partecipazione proveniente dagli allievi che frequentano i corsi di formazione professionale, e l'esigenza di dare uniformità al programma ISE, pur nel rispetto della libertà d'insegnamento, ha motivato l'Ufficio I dell'Assessorato ai 'Problemi del lavoro' della 'Formazione Professionale' a costituire un gruppo di lavoro, il più eterogeneo possibile in funzione della sua preparazione culturale di base, in grado di definire oggettivamente gli obiettivi da raggiungere e quindi gli argomenti chiave da sviluppare nei corsi ricorrenti della formazione professionale.

È molto chiaro che, con questo lavoro, non si è voluto dare indicazioni precise e categoriche all'insegnante di ISE, ma si è cercato di indicargli una strada da seguire per ottenere uniformemente risultati culturali e formativi idonei per giovani cittadini che presto, si spera, saranno giovani lavoratori dell'industria ».

L'insegnamento è strutturato in 4 moduli, con un monte ore globale di 240 ore (in media 3 ore settimanali; 10% circa del monte ore totale dei corsi ricorrenti).

Piuttosto discutibile la dicitura e l'impostazione di un « Insegnamento di informazione socio-economica », in un quadro che invece pretende di essere formativo, cioè riferito alla globalità della personalità in sviluppo e alla molteplicità dei rapporti, che la formazione professionale intrattiene con i diversi mondi vitali e istituzionali di appartenenza. Non si vede del resto la congruenza tra un insegnamento, che si pretende informativo e la designazione ad esso di obiettivi, quali quelli indicati nel programma, che prevedono tra l'altro la « capacità di comunicazione che permetta l'analisi, la sintesi, la critica di qualsiasi fatto sociale », o anche « l'acquisizione di conoscenze per poter valutare e difendere i propri interessi e quelli della produzione nell'ambito della legge ».

Non è il voler chiudere in una « impossibile neutralità » l'insegnamento e gli utenti? O perlomeno non sarà limitarsi in un ambito assai riduttivo, che poi ognuno allargherà a suo piacimento, indiscriminatamente, ma pure senza indicazioni di percorso possibili, relativamente percorribili da tutti e da ognuno?

Del resto una formazione culturale potrà ridursi ad una mera offerta di informazioni, senza alcuna indicazione, proposta e tirocinio concreto di strumenti di ricerca, di studio, di analisi e di valutazione, e di conseguenza di parametri di giudizio? Si potrà escludere senz'altro ogni proposta educativa per quanto indiretta essa possa essere? Potrà essa soddisfare adeguata-

mente la « domanda di crescita culturale e di partecipazione », di cui si parla all'inizio? Si favorirà il formarsi di una cultura professionale aperta al pluralismo e alla vita democratica?

Dal punto di vista contenutistico il programma, come è ovvio, si limita al sociale, all'economico, al professionale. Qualsiasi riferimento esplicito al personale e ai mondi vitali, in cui si pone la vita professionale (la cultura del sé e la cultura dell'ambiente familiare, locale, civile) è del tutto assente.

7.3. - Molto più articolata e attenta agli aspetti formativi appare la « Proposta di cultura generale », che si va definendo dopo tre anni di sperimentazione all'interno del Progetto Formativo per i corsi di qualificazione grafica, voluti dall'Assessorato alla Cultura della Regione Veneto.

Il progetto, fin dall'inizio, si era posto nella prospettiva di far precedere il corso di qualificazione da un corso propedeutico e di orientamento di 1200 ore, con funzioni di recupero culturale, di omogeneizzazione culturale, di orientamento professionale e di scelta della qualifica. Più precisamente esso svolgeva funzione di raccordo, consolidamento e integrazione delle basi culturali di partenza, e di prima e globale iniziazione orientativa alla professionalità grafica nei suoi specifici settori. In tale corso propedeutico veniva assegnato all'area umanistica il 20% del monte globale, che invece scendeva al 15% per il corso di qualifica, che da una iniziale polivalenza andava verso una più specifica qualificazione di settore.

Nella Bozza iniziale obiettivi e contenuti dell'area umanistica venivano scanditi in quattro ambiti disciplinari:

— lingua italiana (leggere, scrivere, esprimersi correttamente, con proprietà, essenzialità e chiarezza);

— una lingua europea (leggere e capire, con l'aiuto del vocabolario, brani del linguaggio comune e tecnico-grafici);

— storia (capire e ambientare le principali vicende e testimonianze storiche dell'umanità, con particolare riguardo al periodo che va dalla Rivoluzione Industriale ai nostri giorni);

— cultura civica e sociale (conoscere: la Costituzione della Repubblica Italiana e le strutture politico-sociali; i problemi attuali di ordine sociale, economico, industriale, sindacale, morale, religioso e della comunicazione di massa; la legislazione sociale, riguardante il lavoro in generale e il settore grafico in particolare; il contratto collettivo nazionale della categoria).

A seguito di tre anni di sperimentazione e di controllo, mediante gruppi di studio, in cui interagivano docenti ed esperti, secondo una metodologia

molto simile a quella che è stata detta « ricerca-azione », si è arrivati, anche per l'area umanistica, ad una codifica di massima conclusiva.

Dal punto di vista dell'organizzazione disciplinare è prevalso l'accorpamento in un insegnamento di cultura generale e in uno per la seconda lingua.

Nella individuazione degli obiettivi e dei contenuti della cultura generale si sono tenuti presenti i seguenti fattori vincolanti le scelte curricolari:

a) le competenze specifiche richieste alla formazione professionale grafica dell'attuale grado di sviluppo dei processi produttivi del settore o quelle, più generali, attinenti i modi di vivere la professionalità, sia in genere sia nella sua specifica qualifica professionale, o nella particolarità della situazione locale;

b) le tendenze culturali e antropologiche presenti nel contesto e nell'attuale momento storico, che incidono sul modo di intendere la vita professionale e il lavoro (ad es. una certa soggettivizzazione, frammentazione, liberazione dal lavoro, oltre che del lavoro, ecc.);

c) le caratteristiche proprie della popolazione degli utenti (adolescenti, con tratti di personalità generalmente più pratico-operativi, che teorici, con carenze o difficoltà avute nell'assolvimento dell'obbligo scolastico; o giovani provenienti da altri tipi di scuola);

d) gli obblighi posti dagli organismi regionali e dalla legge-quadro (ad es. monte ore, indirizzi generali in materia...);

e) l'identità particolare dei CFP (= Centri di formazione professionale), che spesso hanno una loro tradizione e un loro progetto educativo specifico;

f) la specificità della cultura generale, disciplina dell'area comune con funzione di supporto nei confronti delle altre aree disciplinari (specialmente per ciò che riguarda le abilità conoscitive di base e le metodologie di studio e di ricerca) e come area del significato della formazione professionale (vale a dire attenta alle idee e ai valori che ispirano il lavoro nel suo senso oggettivo e soggettivo).

La determinazione dei contenuti è stata fatta avendo come punto di partenza e come centro di riferimento la professionalità.

Ciò per diversi motivi:

— è ciò a cui propriamente e direttamente è rivolto sia il ciclo formativo (= è un corso di formazione professionale), sia l'interesse dell'utente (= è venuto nel centro per questo scopo primario);

— corrisponde all'attuale clima culturale che pone l'accento sul soggettivo, sul personale piuttosto che sull'oggettivo, sul pubblico (qui, per il lavoro: più sulla professionalità che sulla produzione). Del resto si tratta di

qualcosa che attiene il mondo personale più che il mondo oggettivo (è un corso di formazione);

— dà significatività e unità all'insegnamento e all'apprendimento: indicando una prospettiva generale cui tutto il percorso formativo è finalizzato.

La professionalità è messa in rapporto simultaneamente:

a) sia con la molteplicità dei ruoli che definiscono il profilo generale dell'utente, riassumibile secondo il dettato costituzionale nell'uomo, persona, cittadino, lavoratore;

b) sia con la trama vitale essenziale entro cui è vissuta e si espande la vita professionale:

— il sé

— gli altri

— la società

— il mondo oggettivo del lavoro.

I contenuti sono stati organizzati in moduli, secondo un andamento e una progressione che vanno dal generale al particolare, dal polivalente allo specifico.

La netta caratterizzazione adolescenziale della popolazione scolastica, proveniente dalla scuola dell'obbligo, e le finalità di recupero e di orientamento del corso propedeutico, hanno fatto dare la precedenza a tematiche attinenti il linguaggio e le problematiche relative all'identità personale. Nei primi due cicli del corso di qualifica si sono messi a fuoco i rapporti tra professionalità e vita sociale (sia a livello di comunità locale che a quello nazionale e internazionale). Negli ultimi due cicli si sono infine collocate le tematiche più specificamente attinenti il senso della professionalità grafica, anche in vista di eventuali ingressi di giovani provenienti da altre esperienze di studio e di lavoro o anche da un eventuale ciclo breve della secondaria superiore.

Come si è accennato, nella proposta della Regione Veneta è previsto anche un insegnamento di seconda lingua (quella inglese). Fino all'ultimo nel gruppo di ricerca sono rimaste perplessità circa la collocazione di tale insegnamento: se nell'area umanistica o in quella tecnologica, soprattutto nel corso di qualifica. Per le finalità che ad esso sono state date nel progetto (abilitare a leggere testi tecnico-grafici in lingua; coadiuvare l'acquisizione delle abilità di base; stimolare a modelli di comportamento ispirati ad una cultura aperta ai valori dell'internazionalismo e alla comprensione tra i popoli) e per il suo intrinseco carattere linguistico, è sembrato alla fine opportuno mantenere l'insegnamento all'interno dell'area umanistica anche per

l'intero corso di qualificazione, come sezione di essa, con programma proprio, anche se con collegamenti con l'area tecnico-pratica.

7.4. - Anche la « Bozza di Guida curricolare per la Cultura Generale » per la sperimentazione del 1° e 2° ciclo nei Centri Professionali dipendenti dal CNOS/FAP dei salesiani d'Italia è frutto dell'interazione continuata di operatori e di esperti. Si tratta di una « Bozza », ma che ha potuto tener conto della precedente sperimentazione, a motivo della presenza in essa di alcuni operatori ed esperti, che avevano partecipato alla sperimentazione della Regione Veneto.

Come si dice nella « Premessa », la ' Bozza ' del CNOS/FAP « si rivolge ad una utenza giovanile e più esattamente a giovani provenienti dalla scuola media inferiore. Prevede un tipo di intervento lungo un corso biennale suddiviso in quattro cicli. Ad ogni ciclo si fa corrispondere un modulo. Ogni modulo si articola sequenzialmente in più unità didattiche. Non sono state specificate le unità didattiche, né l'itinerario particolare di svolgimento dei contenuti di modulo, in quanto si crede che ciò è compito della programmazione didattica locale e della stesura del piano di lavoro da parte del docente ».

La Bozza è stata pensata come polivalente, sia nel senso che può essere agevolmente adattata a fasce di qualificazione non del tutto omogenee, sia nel senso che può servire da riferimento per altri tipi di corso, che non siano quello di qualificazione in 4 cicli di 600 ore.

Si afferma infatti:

« Dove il corso si svolge in tre anni, si può prevedere una espansione e un approfondimento del primo modulo della presente guida a tutto il primo anno; si può attribuire il secondo e terzo modulo al secondo anno; e sviluppare il quarto modulo lungo il terzo anno. Dove invece i corsi sono di più breve durata, o siano ad esclusivo vantaggio di utenti diversi da quelli ipotizzati, l'apporto della cultura generale dovrebbe essere finalizzato soprattutto alle problematiche della cultura del lavoro in senso stretto (in qualche modo identificabile con i temi prospettati per il quarto modulo della presente Guida). Infine, per ciò che riguarda corsi di riqualificazione o aggiornamento, si può prevedere un intervento della cultura generale, sia in termini di formazione ed educazione permanente, sia in termini di sensibilizzazione su problemi e linee di tendenza attualmente presenti nelle diverse e specifiche professionalità, rapportate ai mondi vitali ».

La Bozza del CNOS/FAP non prevede un insegnamento della seconda lingua.

Molto simile alla Guida Curricolare del corso di qualificazione grafica della Regione Veneto, la « Bozza » del CNOS risulta originale per più versi:

a) in primo luogo per ciò che riguarda la scansione dei contenuti. Essa è ottenuta facendo interagire la professionalità non solo con la trama vitale essenziale, entro cui è vissuta e si espande la vita professionale: il sé, gli altri, la società, il mondo oggettivo del lavoro (come è nella proposta della Regione Veneto); ma anche con le finalità assegnate ai singoli cicli (1° ciclo = umanizzare la formazione al lavoro e la scelta professionale; 2° ciclo = socializzare l'esperienza lavorativa nell'insieme della vita di relazione; 3° ciclo = personalizzare la scelta e la pratica professionale all'interno delle strutture e delle procedure professionali e sociali; 4° grado = inserirsi con competenza professionale e vitale nel mondo del lavoro), nelle loro articolate dimensioni (personale, sociale, professionale, etico-religiosa);

b) in secondo luogo per ciò che riguarda i presupposti teorici, nel senso che è reso esplicito non solo il possibile apporto cristiano alla problematica del lavoro, della professionalità, della formazione professionale, ma anche la specificità del metodo educativo della tradizione salesiana per tali problemi;

c) in terzo luogo per la soluzione data alla dimensione etico-religiosa della formazione professionale.

Così si afferma nella « Premessa » della Bozza:

« Nella prospettiva della Guida, la dimensione etico-religiosa appartiene di essenza alla cultura generale (sia come trattazioni specifiche, sia come specificazioni possibili all'interno di ciascun tema di modulo o unità didattica) in quanto attinente all'area del significato del lavoro, della professione, della formazione professionale. Essa viene trattata nel rispetto e nei limiti di un insegnamento disciplinare e di una realtà « laicale » quale è la formazione professionale; in tal senso non va equiparata o identificata con la catechesi. Tradizioni locali o esigenze particolari degli utenti possono condurre a prevedere un insegnamento religioso a parte, senza però che questo sia a danno o porti a trascurare la presa di coscienza e l'approfondimento di tale dimensione etico-religiosa, presente nella cultura del lavoro e nella formazione professionale, a vantaggio di utenti di età evolutiva ».

## **8. Conclusione - Ipotesi, compiti e istanze**

8.1. - Alcune sperimentazioni mostrano proposte culturali d'ampio spettro, molto vicine a quelle ipotizzate per il curricolo comune della secondaria superiore.

I due o tre anni (anno propedeutico e due anni di qualificazione) o due anni di qualificazione e un anno di specializzazione, come avviene per alcune qualifiche in vari centri professionali) o, se si vuole, i quattro o sei cicli, in cui vengono ad articolarsi gli itinerari formativi della formazione professionale di base, vengono molto a somigliare al primo biennio della secondaria, seppure secondo organizzazioni diversificate (per cicli e moduli, più che per discipline) e una prospettiva peculiare, la cultura professionale.

Si comprende così come non sembra fuor di luogo la pretesa, che da molte parti si ha, di pensare che con la frequenza dei corsi di formazione professionale si possa assolvere all'obbligo d'istruzione prolungato sino a 10 anni di scolarità.

Nel recente dibattito in Senato tale prolungamento è stato pensato come due anni che completano quanto già fatto nei cinque anni delle elementari e i tre della media inferiore.

L'attuazione e il controllo dell'assolvimento è di spettanza dell'autorità scolastica; ma ciò non vuol dire che esso debba essere assolto *necessariamente* in ambito scolastico. Forse sono possibili forme attuative altrove, delegate e controllate dall'autorità scolastica. Se così non fosse e se l'assolvimento dell'obbligo scolastico non si potesse attuare fuori dell'ambito scolastico, si avrebbe un pratico esautoramento della formazione professionale di base, e magari uno slittamento e un privilegiamento da parte delle Regioni, per corsi di aggiornamento, di riqualificazione o di specializzazione. La destinazione e l'utenza della formazione professionale sarebbe profondamente diversificata rispetto all'attuale.

D'altra parte l'assolvimento dell'obbligo esclusivamente in sede scolastica, non è senza interrogativi (cfr. Villa et Al. 1985, pag. 149 ss.).

In primo luogo aumenterebbe l'equivoco della polifunzionalità della secondaria, chiamata contemporaneamente a preparare all'accesso all'università e all'inserimento nel mondo del lavoro: un peso che difficilmente la secondaria riuscirà a sostenere, per come vanno le cose nel nostro paese.

In secondo luogo, e più gravemente, il riportare la formazione professionale nel sistema scolastico ordinario, difficilmente riuscirà ad evitare una scolasticizzazione rigida della formazione, fenomeni di disagio da parte dell'utenza, di dispersione e di mortalità scolastica, di aumento dei « drop-outs », cioè di quei fenomeni che sono già caratteristici della secondaria superiore.

Se invece venisse riconosciuta la possibilità di assolvere all'obbligo scolastico, anche attraverso la frequenza dei corsi di formazione professionale, pur con la supervisione dell'autorità scolastica, si avrebbe molto probabil-

mente una più precisa risposta all'esigenza di un corso di studi brevi, a carattere pre-professionalizzante.

Ciò richiederebbe per un verso di superare l'attuale disomogeneità funzionale e culturale, che sussiste nelle diverse situazioni regionali, in modo da avere dappertutto, nei Centri di formazione professionale, una analoga, o come si dice, una pari dignità di studi a quanti percorrono l'itinerario scolastico ordinario nei primi due anni. Per altro verso ciò non comporta una stretta integrazione tra strutture (e procedure) statali e regionali.

Un tal modello di forte integrazione tra i due canali del sistema formativo pubblico, è richiesta anche, e in specie, nella prospettiva dei corsi, di cui all'art. 3, c. 2 b del testo approvato dal Senato, con l'esigenza di completare la formazione professionale o nelle strutture regionali di formazione professionale o attraverso forme di contratto formazione-lavoro. Anche qui il rischio di una eccessiva riduttività dell'intervento formativo e del prevalere di finalità meramente addestrative è tutt'altro che improbabile.

Ad evitare ciò si richiederebbe un lavoro di coordinamento e di integrazione, sia contenutistico che formativo, tra biennio e corsi di formazione professionali collegati alle diverse possibili uscite della scuola secondaria superiore.

8.2. - Ma a parte la questione dell'obbligo scolastico e dell'attuazione dei « Corsi attivati nell'ambito dell'ordinamento scolastico », a me pare che le esigenze (e i principi) emergenti dal dibattito di riforma della secondaria superiore, siano uno stimolo per ripensare, o meglio portare fino in fondo, le istanze di un itinerario di formazione professionale, valido e rispondente alla domanda attuale di formazione professionale.

1. Un primo tipo di lavoro è nella direzione, che emerge del resto da alcune sperimentazioni in atto, di elevare la qualità del curriculum di formazione professionale, senza nulla perdere in specificità culturale (= la cultura professionale) e didattica (= flessibilità, ciclicità, modularità, ultra-disciplinarietà, secondo una pedagogia degli obiettivi e della competenza).

2. Un secondo tipo di lavoro va piuttosto nella direzione di doversi far sempre più carico del problema delle uscite dalla scuola secondaria superiore o di abbandoni di essa, attraverso opportuni interventi modulati e calibrati alle reali esigenze dell'utenza.

3. Un terzo tipo di lavoro va invece nella ricerca e previsione dei momenti di ulteriorità rispetto all'itinerario formativo di base. Quest'ultimo ricopriva finora gran parte degli interventi della formazione professionale regionale.

Ma l'esigenza dell'ulteriorità, a parte gli stimoli derivanti dalla riforma della secondaria, si è fatta sempre più precisa, sia per moto intrinseco sia per l'innalzamento della sofisticazione della produzione e dei servizi, a seguito della loro crescente automazione e computerizzazione, che hanno reso radicalmente sufficiente in molti casi la qualificazione ottenuta attraverso i corsi professionali di base. La specializzazione e l'aggiornamento diventano così sempre più oggetto di chi è attento e ipotizza itinerari formativi professionali di una certa continuità e integralità.

8.3. - È evidente che ciò richiede, oltre la ricerca e il reperimento di risorse e infrastrutture opportune, di *pensare alla formazione del personale direttivo e degli operatori per questi stadi ulteriori dell'itinerario formativo.*

Ma è pure necessario che si passi da una *prospettiva di educazione tradizionale* (quasi esclusivamente fissata su soggetti in età evolutiva) *ad una prospettiva di educazione permanente* (che articola l'intervento educativo in genere e prospetta in altra materia lo stesso intervento educativo in età evolutiva).

A sua volta, per quel che comprendo, *tale prospettiva educativa va inquadrata in una cultura del lavoro*, che oggi sempre più si qualifica come « *post-industriale* », segnata dalla predominanza emergente dei servizi computerizzati e burocratizzati. Parimenti essa va vista nel quadro di quella che i sociologi denominano « *complessità sociale* », cui è intrinseca la differenziazione, l'articolazione, la segmentazione, la frammentazione, e d'altra parte l'interdipendenza, il pluralismo, l'intersecazione e la moltiplicazione dei rapporti, dei ruoli, delle funzioni, delle appartenenze, delle identificazioni.

In questo orizzonte vitale *i rischi di nuove forme di dipendenza, di ripetitività burocratica, di alienazione o di perdita dell'identità personale e sociale, del senso della globalità e della continuità dell'esistenza individuale e collettiva, sono tutt'altro che immaginari.* A fronte di un ipotetico « mondo nuovo » alla Huxley, o di un 1984 di Orwell, non più tanto fantascientifico o futuribile, la esigenza di rinnovati modi negli itinerari formativi professionali si fa indubbiamente sempre più urgente e importante.

## BIBLIOGRAFIA

- AGAZZI E. (a), *Discipline comuni, programmi differenziati*, in: « Nuova Secondaria », (1983) 2, 3-6.
- AGAZZI E. (b), *In che senso è comune l'area comune?*, in: « Nuova Secondaria », (1983) 3, 3-5.
- CAVALLI A. - R. LAPORTA, *Le condizioni di una riforma: il progetto di legge sulla SSS*, in: « Il Mulino », (1979) 261, 131-155.
- CORRADINI L., *Educare nella scuola. Cultura, comunità, curricolo*, Brescia, La Scuola, 1983.
- CORRADINI L., *Funzioni e fini della scuola nel contesto delle agenzie educative*, in: « Annali della Pubblica Istruzione », (1984) 3, 303-312.
- GALASSO G. - P. ROSSI, *Riforma della scuola: tre ipotesi per l'area comune*, in: « Prospettive settanta », (1979) 1, 11-23.
- GIOVANNI PAOLO II, *Enciclica « Laborem exercens »*, Leumann, L.D.C., 1981.
- GRUPPO FONDAZIONE G. AGNELLI, *A lavorare si impara*, Torino, SEI, 1981.
- MARAGLIANO R. - B. VERTECCHI, *Organizzazione didattica e valutazione nella scuola secondaria superiore*, Roma, Istituto Gramsci, 1979.
- MOLLIKA S. - P. MONTOBIBIO, *Nuova professionalità. Formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1982.
- MONASTA A., *Cultura professionalità e formazione*, Milano, Franco Angeli, 1984.
- MOSSO S., *La chiesa e il lavoro*, Roma, Ed. Lavoro, 1982.
- PONTECORVO C. et alii, *Quale cultura per la nuova secondaria?*, Firenze, La Nuova Italia, 1980.
- VERTECCHI B. et alii, *Una scuola per l'adolescenza*, Firenze, La Nuova Italia, 1983.
- VILLA F. et alii, *Dalla formazione al lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1985.



# Formazione al ruolo professionale e cultura matematico-scientifica

Michele Pellerey

## 1. La formazione al ruolo professionale

Vari progetti di curriculum formativo per fascia di professionalità fanno leva, nell'analisi della professionalità e della conseguente formazione professionale, su un cambiamento che implica il passaggio da una definizione di professionalità basata sull'idea di mansione (« insieme di operazioni elementari affidabili a un individuo »), a una fondata sul concetto di ruolo (« ciò che ciascuno fa nelle sue relazioni con gli altri, visto nel contesto del suo significato funzionale per il sistema sociale » o, più semplicemente, « ciò che si fa in relazione agli altri, visto nel suo significato funzionale »). Da questa assunzione di significato si traggono in genere parametri di riferimento fondamentali utili allo studio dei contenuti culturali, tecnici e operativi delle qualificazioni proposte. Ad esempio, nel progetto di formazione professionale per la fascia relativa all'industria grafica, tali parametri vengono individuati in: conoscenze, capacità tecnico-operative, capacità di controllo-regolazione, capacità di interazione.

Alla radice di questa scelta c'è lo sforzo di prefigurare un'organizzazione del lavoro più consona all'attuale tendenza evolutiva. L'azienda è vista come un complesso sistema sociale finalizzato alla realizzazione di un prodotto soggetto a mutamenti nel tempo e nello spazio e che assume, quindi, sempre più il carattere di industria di commessa, al suo interno soggetta a notevoli evoluzioni, sia come processo o ciclo di lavorazione, sia come tecnologia intesa in senso vasto, sia come strutturazione gestionale. Il ruolo

emerge proprio dalla condensazione di un insieme di attese circa la possibilità-capacità di rispondere, da parte di un individuo, alle esigenze di un sistema sociale dotato di queste caratteristiche.

Viene superata, così, la visione assai riduttiva propria di un'impostazione basata sul concetto di mansione. Nella piccola industria e nell'artigianato, però, soprattutto in alcuni settori, non è stato tanto un principio di organizzazione tayloristica del lavoro, principio più funzionale, d'altronde, a un'industria di serie, che ha determinato nel passato l'emergenza di mansioni parcellizzate e gerarchicamente strutturate, quanto una lenta evoluzione partita dalla figura dell'artigiano e quindi da una professionalità di mestiere, radicata in una elevata capacità individuale di intervento tecnico-operativo sull'oggetto e sulle modalità di una sua trasformazione. Nei Centri di formazione si può spesso constatare quanto sia presente ancora un'impostazione di formazione professionale di mestiere, più che di ruolo. L'assunzione di questa prospettiva viene giustificata con l'avvallo di molti datori di lavoro e di operatori di aziende locali sia artigiane che piccolo-industriali, con la constatazione che questa, appunto, è anche nel futuro la caratteristica della professionalità artigiana. Occorre quindi, proprio per la delicatezza del problema, approfondire un poco la questione.

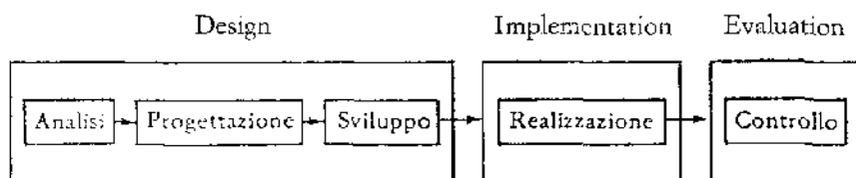
### *Tecnologia tradizionale e tecnologia moderna*

La tecnologia tradizionale era caratterizzata da un insieme di abilità di ordine pratico, prive però di una vera giustificazione teorica. Abilità basate sull'esperienza e la tradizione. L'acquisizione di questo complesso di capacità avveniva attraverso l'interazione sistematica con una persona competente, che possedeva quindi il suo mestiere e lo sapeva esercitare in maniera riconosciuta. Si passava di conseguenza progressivamente da uno stadio di noviziato a uno di competenza tecnico-operativa, tendenzialmente illimitata.

Tutto questo è certamente di più e più esigente di quanto richiesto dall'acquisizione di una mansione industriale. Ma ciò non è visto nel contesto di un concetto di ruolo, proprio perché centrato solo sulla competenza professionale dell'individuo e non sul sistema produttivo, visto sotto il profilo sociale.

La tecnologia moderna ha caratteri più sistematici e coscientemente controllati, soprattutto per quanto concerne le conoscenze scientifiche sottese. Conoscenze d'altronde di varia natura: naturalistiche, sociali, economiche, ecc. In genere questa tecnologia si distingue per il prevalere dell'istanza progettuale su quella esperienziale, cioè l'esigenza dichiarata e reale

di partire dall'elaborazione di un progetto, che prefiguri non solo il prodotto finale, ma anche il processo di produzione e il controllo/regolazione del processo stesso. È la logica del progetto che sottende tutte le fasi e i procedimenti che verranno messi in opera, logica, però, da assumere in senso flessibile, perché occorrerà saper valutare continuamente i risultati parziali ottenuti nelle varie fasi per adattare le azioni e le scelte alle esigenze che man mano emergeranno. Per questo si distinguono generalmente 3 momenti o livelli: quello del design (o del progetto), quello dell'implementation (o della realizzazione) e quello dell'evaluation, detta anche quality control, (valutazione/regolazione o controllo di qualità). In sintesi:



Al livello del design vanno poste anche altre due fasi: una precedente, dell'analisi; e una susseguente, dello sviluppo. La prima garantisce un'adeguata base informativa circa le reali esigenze progettuali, l'altra la prefigurazione di concreti procedimenti attuativi del progetto. In molti casi è probabile che la fase di analisi debba tener conto di un rapporto dialettico rivolto sia verso l'interno, e che tiene conto delle possibilità e delle limitazioni del sistema sociale produttivo, sia verso l'esterno, e che interagisce con la committenza. Quanto alla fase di sviluppo, essa implica una programmazione nei tempi e nelle forme dei vari momenti del processo di produzione. Questa fase deve tener conto anche dei modi di organizzazione concreta del lavoro, di una definizione abbastanza precisa dei caratteri, che l'oggetto in lavorazione dovrà avere in uscita/entrata dai diversi momenti lavorativi, più che di norme/divisioni operative di lavoro. Questo perché la tendenza in atto porta a una suddivisione in unità produttive gestionali per funzioni o cicli di lavorazione. All'interno di ogni unità produttiva e gestionale si manifesta una certa flessibilizzazione e rotazione dei lavoratori. Questo è vero a tutti i livelli di grandezza, sia artigianale, sia di piccola, media o grande impresa.

#### *Un concetto di ruolo più ricco e comprensivo*

Il ruolo va visto, quindi, nell'ambito di una assunzione collettiva di responsabilità, in ordine alla produzione in tempi e costi competitivi di un

oggetto (finito o semilavorato), che soddisfi alle caratteristiche del progetto e dello sviluppo predisposti all'interno di una unità operativa e gestionale. Alla base di questa assunzione di responsabilità sta una capacità di diagnosi continua e corretta del processo e del prodotto in lavorazione per prevenire e riportare i parametri del processo e del funzionamento degli impianti e quelli del prodotto a norma. Ciò a sua volta implica capacità e atteggiamenti adeguati nella prefigurazione del processo e del prodotto, in un'azione-controllo-adattamento efficiente ed efficace.

Come già accennato, invece, un concetto di tecnologia tradizionale implica una professionalità di mestiere, intesa, certo, in senso ampio e profondo, come quello proprio di una tradizione artigiana che in Italia ha una lunghissima storia. In questa fase di transizione verso una tecnologia moderna, occorrerà porre attenzione a tale trasformazione per accoglierla in maniera adeguata nel processo formativo. D'altra parte è facile cogliere un compito di simulazione e di analogia che deve assumere il Centro di formazione professionale: accettare cioè nella sua stessa organizzazione formativa e gestionale i principi fondamentali di una tecnologia moderna e di un decentramento organizzativo del processo per unità operative-gestionali e per momenti lavorativi unitari, che prefigurano parametri prestabili, sia per il prodotto che per il processo, tenuto conto delle risorse interne e delle richieste esterne e di un continuo controllo/regolazione del processo formativo.

Abbiamo già ricordato come per ruolo professionale si intenda spesso il complesso di attese, che un sistema sociale e/o produttivo complesso ha nei riguardi di chi si deve assumere il compito di organizzare e controllare un segmento della sua realtà; e come altri, contrapponendo l'idea di mansione (o di insieme di mansioni elementari affidabili a un individuo) a quella di ruolo professionale, abbiano definito quest'ultimo come: « ciò che ciascuno fa nelle sue relazioni con gli altri, visto nel contesto del suo significato funzionale per il sistema sociale ». Da questa definizione appare già un elemento centrale: il cogliere l'attività lavorativa nel contesto più generale del sistema produttivo e in riferimento al sistema di relazioni sia istituzionali che interpersonali in esso presente. Tuttavia un ruolo professionale per essere inteso in senso pieno deve includere tre componenti fondamentali.

a) Il compito, o i compiti lavorativi affidabili a un soggetto, visti in relazione alla totalità dei compiti lavorativi presenti nel sistema produttivo. Ciò implica da parte del lavoratore la capacità di comprendere il sistema e cogliere se stesso come una sua componente essenziale, discriminandone la specificità (funzioni professionali).

b) *Le relazioni sia interpersonali che istituzionali che il soggetto deve essere in grado di sviluppare e gestire per portare a termine in modo valido e fecondo i suoi compiti lavorativi (relazioni professionali).*

c) *Il sistema di significati che il soggetto lavorativo deve essere in grado di dominare e attribuire alla sua attività, alle persone con cui entra in rapporto, al sistema produttivo e sociale di cui fa parte, colto nella complessità della situazione storica, sociale e territoriale (senso e motivazioni professionali).*

È utile aggiungere che tutto questo va posseduto in maniera cosciente, e ciò è evidentemente incluso nelle esigenze sopra delineate, e flessibile, in quanto dinamicamente aperto all'adattamento progressivo, alle trasformazioni sociali e tecnologiche.

Un processo di formazione professionale al ruolo assume quindi il significato di progressivo passaggio da una situazione di orientamento e di apertura fondamentale verso la professionalità a un'assunzione degli attributi, che congiunti in modo valido e fecondo, permettono l'acquisizione e l'esplicazione di un ruolo professionale vero e proprio. Questi attributi vengono denominati competenze professionali.

#### *Ruolo, competenze professionali e conoscenze scientifiche*

Una competenza professionale, d'altronde, è, in estrema sintesi, la capacità di compiere una certa attività lavorativa, o un compito lavorativo globale, in modo tecnologicamente e operativamente valido e produttivo, in modo socialmente congruo e fluido, in modo cognitivamente e affettivamente adeguato e aperto. Una competenza professionale assume cioè le stesse dimensioni, o componenti, del ruolo professionale, ma contestualizzato in modo più pertinente e preciso.

A sua volta una competenza professionale deriva dall'integrazione dinamica di conoscenze, abilità e di atteggiamenti. Conoscenze relative a fatti, concetti, principi e teorie; abilità di natura pratica e intellettuale; atteggiamenti riferiti sia al lavoro inteso nella sua globalità e specificità, sia alle relazioni sociali, interpersonali e istituzionali, sia alla percezione di sé, del gruppo e della comunità più vasta.

Nei parametri di definizione del ruolo professionale determinati dai vari progetti si ha, in genere, una sottovalutazione delle componenti culturali e scientifiche del processo formativo, mentre vengono messe bene in evidenza quelle tecnologiche, tecnico-operative e di interazione. Soprattutto per queste ultime due componenti, è stata ben individuata l'esigenza di un lavoro

di gruppo, di un rapporto a monte e a valle della fase-sottofase con altre unità operative-gestionali, di capacità di controllo-regolazione-manutenzione ordinaria. Quanto all'insegnamento della tecnologia, viene dato un modello discendente progressivo, che parte da una visione generale e dinamica a una più particolare e specifica, relative alle operazioni incluse nell'attività della propria specializzazione. Tuttavia occorre precisare che non si tratta di una progressione temporale, prima l'una e poi l'altra, bensì di una continua interazione tra comprensione e controllo del processo generale e attività produttiva, gestionale e di controllo-regolazione della fase in cui si esplica la propria professionalità di ruolo.

Uno dei caratteri fondamentali della tecnologia moderna, lo abbiamo già accennato, è la sua stretta connessione con la scienza. Senza entrare nei dettagli di un'analisi di queste due realtà, occorre però dire che sebbene esista tra esse una differenza di natura (la scienza ha come obiettivo il progresso della conoscenza, la tecnologia, la trasformazione della realtà data), tuttavia le loro interazioni sono assai strette. Ambedue procedono per operazioni (vere e proprie trasformazioni), dipendono da schemi formali, le loro operazioni sono ancora tematizzabili (cioè possono formare oggetto di studio ulteriore), sono generalizzabili e interdipendenti. La scienza d'altronde avanza per l'apporto tecnologico a lei necessario e la tecnologia per le nuove informazioni e conoscenze che la scienza le mette a disposizione e che essa inserisce nei sistemi materiali e sociali. E questo è l'ultimo elemento che vorremmo sottolineare. La scienza e la tecnologia non si occupano solo di fatti e fenomeni e sistemi materiali, ma anche sociali, economici e culturali. Le basi scientifiche della tecnologia sono assai più ampie di quelle tradizionalmente supposte; esse si estendono non solo alle scienze formali (logica, matematica e, oggi, informatica e telematica) e sperimentali (come fisica e chimica), ma anche alle nuove scienze, quelle appunto che studiano i sistemi sociali, culturali, economici, ecc. Se la formazione è al ruolo, e il ruolo si definisce a partire dal sistema sociale produttivo in oggetto, è essenziale allora l'apporto di conoscenze relative ai sistemi sociali produttivi, e quindi ai sistemi sociali, economici, culturali che ne fanno da sfondo e contesto.

Nei Centri di formazione professionale, tuttavia, si ha l'impressione che l'impostazione dell'insegnamento della matematica, della fisica e della chimica, ma anche quella della cultura generale, sia poco coerente rispetto a questa stretta connessione e interdipendenza tra scienza e tecnologia. Le varie discipline sembrano più essere un trasferimento, spesso materiale, di programmi e metodi, tradizionalmente presenti nei corsi degli Istituti Pro-

fessionali e Tecnici, e oggi del tutto superati nel loro valore culturale e formativo.

Finora nel discorso non si è tenuto conto, se non implicitamente, dell'impatto che l'informatizzazione della società, dei sistemi di produzione, di gestione e di organizzazione del lavoro ha sulle competenze professionali e di conseguenza sul ruolo professionale. Basti qui accennare all'influsso, che il concetto di informatica distribuita, sta avendo sulla strutturazione delle aziende. Si tratta della costituzione di una rete interconnessa di unità autonome periferiche, che vengono coordinate e gestite da un riferimento centrale, oppure che trovano nel rapporto reciproco una dinamica integrazione. La tendenza al decentramento e al coordinamento dinamico porterà a una diminuzione del numero degli operatori presenti in ciascuna azienda, che sarà economicamente e giuridicamente autonoma, e di conseguenza a una loro perdita di potere contrattuale e sindacale. Questa frammentazione in aziende di consistenza più ridotta è resa possibile dalla rete di interconnessione fornita dalla telematica. Questo sommario panorama sottolinea alcune esigenze nuove poste al sistema di qualificazione professionale. In particolare occorre qui ricordare quello che diverrà sempre più un obiettivo formativo di estrema importanza, obiettivo alla base di ogni possibile ulteriore processo educativo. L'uso delle macchine automatizzate a controllo digitale porterà inevitabilmente a frapporre tra attrezzature e uomo il momento rappresentativo del processo di trasformazione degli oggetti, siano essi pezzi propri di un ciclo di produzione meccanica o grafica. Non si interagisce direttamente con le macchine, controllandole e regolandole in modo continuo, bensì con un sistema regolativo formalizzato e dotato di un suo linguaggio. Si predispose un programma esecutivo, lo si verifica, e quindi lo si introduce nel processo produttivo realizzato dalla macchina. Occorre cioè impostare un processo seguendo la logica propria dell'automa esecutivo e interagendo secondo il linguaggio formalizzato che tale automa è in grado di comprendere. Si comunica mediante istruzioni formalizzate, sempre più complesse, istruzioni che devono essere interconnesse in un procedimento efficiente ed efficace. Il punto focale della competenza, direi di buona parte delle competenze professionali, sta proprio nella capacità di rappresentare il processo di trasformazione, che dovrà fare la macchina, nel modificarlo fino a renderlo ottimale e nel tradurlo in un linguaggio formalizzato.

Questa competenza non può essere sviluppata solo da un docente o da una disciplina di studio. È l'insieme del processo formativo che deve essere attento e sensibile a questa esigenza. Dalla matematica, alla tecnologia, alla stessa cultura generale.

## 2. Quale formazione matematica

Il discorso precedentemente avviato ci porta direttamente a trattare della matematica. Essa è stata fin dall'antichità uno dei caposaldi educativi della capacità di pensare il modo astratto e rigoroso. Tuttavia occorre, specialmente in questo contesto, rileggere anche questa disciplina dal nostro punto di vista. Un'impostazione dinamica, costruttiva e applicativa della matematica, d'altra parte, non è affatto contraddittoria rispetto alla sua natura interna, tutt'altro. Vediamo il perché.

La matematica è stata vista nel corso dell'ultimo secolo secondo diverse e per molte ragioni contrapposte prospettive. La prima di queste, che ha avuto tanta fortuna negli anni sessanta, afferma che tutta la matematica riposa sulla logica, e che quest'ultima è la vera radice di tutto l'edificio matematico e in essa esplicita le stesse leggi del pensiero rigoroso. Tutta la matematica è fondata sull'aritmetica, e questa a sua volta trova le sue basi nella logica.

È la tesi logicista, dalla quale si è sviluppata una variante che affida alla Teoria degli insiemi questo valore fondante. L'insiemistica diffusasi nella scuola tra la fine degli anni sessanta e l'inizio degli anni settanta è una filiazione, talora assai ingenua, di questa prospettiva. Tale impostazione logicista, d'altra parte, partiva dal presupposto di poter costruire in questo modo un edificio matematico coerente, completo, nel quale ogni affermazione derivata dalle premesse iniziali trovava un suo preciso valore di verità.

Questo sogno si è infranto a partire dagli anni trenta, ma la presa di coscienza riflessa delle conseguenze delle scoperte realizzate da Goedel, da Turing e da altri è stata assai lenta. Una di queste conseguenze concerne il metodo di lavoro e di verifica delle conclusioni raggiunte che caratterizza la matematica.

Sembrava chiaro, infatti, dopo le scoperte sulle geometrie non euclidee, che l'impostazione della matematica dovesse essere di natura assiomatico-deduttiva. Essa doveva, cioè, muoversi da enunciati arbitrariamente posti e da regole di deduzione chiaramente definite, per sviluppare poi a poco a poco le catene di ragionamenti e conclusioni che da tali premesse si potevano derivare. In realtà si è constatato che in questo paradiso logico, un po' artificiale, non solo non siamo in grado di decidere sempre se una proposizione è vera o falsa, ma la stessa sensatezza e significatività delle varie affermazioni non può essere sempre ricavata partendo dal suo interno. Il metodo da solo porta, infatti, a un'esplosione tumorale di enunciati, non a un organismo vivo e funzionale.

Una seconda impostazione esaspera quella precedente, aggiungendo l'esigenza di una rappresentazione simbolica formale di tutto quanto entra a far parte dell'impianto assiomatico-deduttivo. È la tesi formalista. Nella sua forma più chiara essa priva di qualsiasi significato i vari simboli matematici e i vari enunciati vengono ridotti a pure formule, quale  $a+b = b+a$ . Formule vuote, non appoggiabili né all'intuizione, né alla costruzione. In questo modo matematici come D. Hilbert credevano di salvare la matematica da alcune sue difficoltà interne e darle coerenza come sistema formale, cioè come insieme di formule, catene di segni, e di regole di manipolazione, considerato indipendentemente da ogni significato potesse essere loro attribuito. La matematica in questo modo è un linguaggio formalizzato, i cui aspetti grammaticali e sintattici ne costituiscono l'ossatura.

Il progetto di Hilbert è naufragato insieme alla tesi logicista. Ma restano tante negative conseguenze anche sul piano didattico. Tra queste la soverchia attenzione data alla manipolazione corretta di formule senza significato per l'allievo e la puntigliosa esigenza di definizioni precise, stereotipate, espresse spesso in modo inutilmente astratto.

### *Una concezione della matematica costruttiva e sostanziale*

Contro queste due impostazioni sta l'affermazione che ciò che importa della matematica non è la formula, l'espressione astratta, bensì la sostanza dei suoi concetti, il significato dei suoi principi, il senso e il perché dei suoi procedimenti. La formalizzazione delle definizioni e delle affermazioni può essere utile, talvolta è necessaria; ma non può sovrapporsi alla costruzione dei concetti, dei principi e dei procedimenti in modo chiaro, pregnante, ricco di ricadute sulla realtà esterna ed interna dell'uomo. D'altra parte lo stesso linguaggio naturale è più ricco, complesso e fecondo di un qualsiasi linguaggio formalizzato, anche se quest'ultimo è più controllato e controllabile. Esso è certamente indispensabile per discutere, verificare e comunicare le varie conquiste matematiche e le loro formulazioni astratte. Ma credere di ridurre la ricchezza, complessità e varietà del pensiero matematico alla sua sola componente esprimibile in modo logico-formale è privarlo della sua parte più preziosa e creativa.

La matematica va vista così come una costruzione ricca di significato, lenta e progressiva, che parte da alcune intuizioni fondamentali: quella del numero naturale o del discreto e quella dello spazio o del continuo. Nessuna di queste due intuizioni può essere eliminata. I matematici prima di Pitagora tentarono di costruire la matematica basandosi solo sull'intuizione del

discreto o del numero naturale; ma nella scuola pitagorica ci si scontrò con un ostacolo insuperabile: come descrivere lo spazio e gli oggetti geometrici mediante i numeri naturali. La scoperta dell'incommensurabile, cioè dell'esistenza di grandezze geometriche, che non hanno un sottomultiplo comune per quanto piccolo, portò al prevalere dell'intuizione del continuo. Così la matematica greca seguente cercò di risolvere anche le questioni aritmetiche mediante la geometria; l'intuizione spaziale sembrava ormai un più serio fondamento per ogni sviluppo successivo. Di questa tendenza fa fede l'opera di Euclide. Einstein in un suo ultimo scritto del 4 aprile 1955 parla ancora di « antico contrasto continuità contro discontinuità ».

Oggi si accetta sempre più, anche in matematica, il principio di complementarità di Bohr, principio per cui il continuo e il discreto sono visti come due differenti aspetti di un unico e medesimo mondo fisico, entrambi concorrenti a formare il punto di vista della teoria fisica. A seconda cioè del tipo di problemi che si affrontano in matematica, ci si impegna a impostare il discorso sulla base dell'esistenza del continuo geometrico, o a considerare l'esistenza e la computabilità nel senso del discreto numerico.

E qui sono necessarie due considerazioni particolari: l'una riguarda lo sviluppo attuale della matematica sotto la spinta dell'informatica; l'altra il posto ove collocare la teoria degli insiemi, e più in generale la logica, sia essa più o meno formalizzata. Uno degli effetti che lo sviluppo vistoso dell'informatica può avere sulla matematica sta nel sottolineare, e forse esasperare, i suoi aspetti algoritmici. Buona parte dei concetti matematici, infatti, può essere definita in termini di procedimenti mentali, traducibili e rappresentabili in successioni ordinate e finite di operazioni. È questa una nuova spinta alla valorizzazione dell'intuizione del discreto. Questa, se accompagnata alla svalutazione operata negli anni cinquanta e sessanta dell'intuizione geometrica dello spazio, nel favorire un approccio algebrico, potrebbe squilibrare in modo non indifferente non solo l'impianto della matematica, ma soprattutto quello del suo insegnamento. Occorre allora insistere sull'importanza di dare un adeguato spazio alla geometria e all'intuizione spaziale.

Quanto all'insiemistica, e in genere alla formalizzazione dell'analisi del pensiero matematico dal punto di vista logico, la visione complementarista sopra ricordata, pone la teoria degli insiemi e tutta la logica come scienza normativa, che regola, cioè, l'uso del linguaggio matematico e fornisce un efficace controllo critico alla costruzione ed elaborazione delle conoscenze matematiche. Logica e insiemistica, così, non sono più fondamento della matematica, ma strumento di analisi del discorso matematico e guida al suo progressivo sviluppo verso livelli di astrazione più elevati.

## *Una matematica per l'uomo e il lavoratore*

L'approccio alla matematica, sopra esposto nelle sue grandi linee, ha però un ulteriore risvolto sul quale occorre soffermarsi. In esso si parte dall'ipotesi che l'edificio matematico nei suoi concetti, definizioni, principi, proposizioni ecc., venga a poco a poco costituendosi a partire dalle due intuizioni fondamentali di discreto e di continuo. Questo suppone che la matematica non esista fuori dell'uomo, né in un cielo empireo, né nascosta nelle pieghe dell'universo fisico. Il pensare questo edificio già esistente in se stesso, significa che si può solo scoprirlo pazientemente, ma che nella sua architettura e sostanza esso è già dato. È una concezione della matematica che può definirsi descrittivista, in quanto l'attività matematica consiste nell'esplorare l'edificio matematico e nel descriverlo mano a mano che esso viene alla luce. Spesso questa posizione viene chiamata anche platonismo, con evidente riferimento a quanto a suo tempo affermò Platone circa l'esistenza di un mondo di idee, autonomo e ideale. Esiste però anche la variante terrestre, che non accetta l'esistenza della matematica in un mondo empireo, bensì in quello fisico. L'universo contiene in sé gli oggetti matematici, che l'uomo può scoprire studiandolo attentamente.

Nell'esposizione precedente viene completamente privilegiata, invece, l'identificazione della matematica con una costruzione umana, un corpo di conoscenze a poco a poco elaborato nei secoli, via via sempre meglio controllato e organizzato, progressivamente espresso in modo più coerente e sistematico, ma sempre aperto a nuove conquiste.

Dal punto di vista didattico il risvolto sta nel fatto che una vera conoscenza matematica è data solo, se è l'alunno stesso che compie questo percorso, che costruisce a poco a poco il suo edificio matematico, superando talora ostacoli né piccoli né semplici, veri e propri ostacoli di natura epistemologica e psicologica. È ovvio che tale percorso va guidato e reso agevole dall'insegnante. Non è neppure lontanamente pensabile, infatti, che egli possa da solo rifare un cammino di millenni.

Tutto questo vale per l'educazione matematica in generale. Nel caso della formazione professionale, però, occorre accentuare una componente, che troppo spesso è del tutto trascurata, soprattutto nella prassi didattica italiana: le applicazioni della matematica. Non basta infatti favorire la costruzione di concetti, di principi e di procedimenti matematici, occorre anche avviare a un loro uso sistematico e produttivo nell'interpretare, rappresentare e risolvere problemi scientifici, tecnologici e pratici. La formazione al ruolo, come più volte ribadito, implica una stretta inter-connessione tra

scienza e tecnologia; strumento di questo rapporto è la comune base di rappresentazione e di elaborazione matematica. L'informatica, nata da una lenta evoluzione di idee logiche e matematiche, rappresenta oggi il più elevato e compiuto progetto di interscambio a livello conoscitivo e operativo tra crescita del sapere matematico-scientifico e sviluppi tecnologici. D'altra parte va ricordato come gran parte della conoscenza scientifica si riassume nella costruzione, controllo e applicazione di modelli matematici di fenomeni e situazioni naturalistici, sociali o economici.

### 3. Quale formazione scientifica

Nella conclusione del paragrafo precedente abbiamo accennato al ruolo della matematica nell'elaborazione dei modelli di situazioni o fenomeni, oggetto delle scienze sperimentali. Ora dobbiamo esplicitare il carattere e il ruolo della scienza nel processo formativo al ruolo. Per far questo è inevitabile premettere alcune riflessioni critiche generali, anche a causa di una concezione assai popolare e diffusa, che ha le sue radici nella rivoluzione scientifica del diciassettesimo secolo. Essa può essere così riassunta: « La conoscenza scientifica è conoscenza provata: le sue teorie derivano rigorosamente dai fatti empirici acquisiti mediante l'osservazione e l'esperimento. La scienza si basa su ciò che è possibile vedere, udire, toccare; il pensiero speculativo, le opinioni personali o le preferenze non vi trovano posto perché la scienza è oggettiva. La conoscenza scientifica è attendibile appunto perché oggettivamente dimostrata » (A. F. Chalmers).

Due sono i punti rilevanti di questa impostazione. Primo: il metodo scientifico parte dall'osservazione. Secondo: l'osservazione costituisce una solida base da cui derivare la conoscenza scientifica. Tuttavia ambedue i punti non sono sostenibili. Ma vediamo le cose con ordine.

« Il semplice accertamento dei fatti — scriveva Claude Bernard — non arriverà mai a costruire una scienza. Si ha un bel moltiplicare i dati e le osservazioni; tutto questo non insegnerà mai nulla ». E P. B. Medawar: « Immaginiamoci a vagare per un mondo silvano e pastorale intenti a osservare e a prender nota delle nostre osservazioni. Evidentemente non potremmo osservare tanto da dare un sostanzioso apporto all'aumento della scienza. Potremmo, per esempio, passare la vita intera nell'osservazione della natura, senza vedere una volta sola due rametti secchi sfregati l'uno contro l'altro, o senza vedere la luce solare rifratta attraverso un cristallo, o senza assistere alla distillazione di un liquore fermentato ». L'immaginazione di Medawar

non era tanto distante dalle tendenze ecologico-osservazioniste rilevabili in molte scuole.

K. Popper, per convincerci, ci invita a un esperimento. « Il mio esperimento consiste nel chiedervi di osservare qui e ora. Spero che tutti stiate cooperando, ed osserviate! Ma temo che qualcuno di voi, invece di osservare, provi il forte impulso a chiedermi: "che cosa vuoi che osservi?" ». Lo stesso C. Darwin si domandava: « Come è strano che nessuno veda che ogni osservazione non può essere pro o contro qualche teoria... ».

Ma se non si parte dall'osservazione, cioè dal mondo fisico, da dove inizia il processo conoscitivo? Ecco allora la proposta di K. Popper. Occorre distinguere fra tre mondi diversi:

a) il mondo 1: quello degli oggetti e dei fenomeni fisici (il mondo reale);

b) il mondo 2: quello del pensiero e della coscienza di ciascuno (il mondo della cultura come patrimonio personale);

c) il mondo 3: quello della conoscenza che è stata codificata e viene trasmessa per mezzo di documenti (il mondo della cultura codificata).

Nella prospettiva di Popper il pensiero scientifico parte dal mondo 3, cioè dalle teorie scientifiche, che esistono nella cultura codificata e che vengono messe in discussione, che entrano in crisi per qualche fatto nuovo. La scienza è costituita da un complesso di teorie che hanno il compito di spiegare fatti e fenomeni noti e di prevedere fatti e fenomeni non ancora noti. Queste teorie, o alcuni dei loro pezzi, possono entrare in crisi, se non riescono a spiegare alcuni fatti e fenomeni nuovi e se alcune delle loro previsioni risultano errate. Nasce così un problema scientifico. La molla del procedimento scientifico quindi non è l'osservazione, ma il problema.

« Potete (...) ottenere qualche risultato di rilievo scientifico, se dite: "queste sono le teorie sostenute oggi da alcuni scienziati. Esse pretendono che determinati eventi siano osservabili in determinate condizioni. Vediamo se è proprio così. In altre parole, solo se scegliete le osservazioni da compiere tenendo presenti i problemi scientifici, e la situazione generale della scienza, sarete forse in grado di dare un contributo a quest'ultima. E l'insegnante, il quale suggerisse al giovane scienziato desideroso di fare scoperte: "vai in giro e osserva", darebbe un cattivo consiglio; mentre lo guiderebbe correttamente se gli dicesse: "cerca di imparare quali sono i temi dibattuti oggi dalla scienza e di scoprire dove insorgano delle difficoltà e interessati delle divergenze di opinione. Sono questi i problemi che devi affrontare" » (K. Popper).

La conclusione a cui sembriamo sollecitati è questa: la teoria precede

l'osservazione; le osservazioni e gli esperimenti sono realizzati, per controllare o far luce su una teoria determinata e perciò vanno tenute in conto solo le osservazioni che sono pertinenti a quello scopo; queste osservazioni possono confermare o rendere falsa la teoria (o un suo pezzo): una osservazione che contraddice a una teoria genera un problema, mette in crisi la teoria, costringe a ripensare. Il conflitto è tra mondo 3 e mondo 1.

Il secondo punto, precedentemente ricordato, su cui si fonda una impostazione osservativo-induzionista è questo: l'osservazione costituisce una solida base da cui derivare la conoscenza scientifica. Si può sostenere ciò? È possibile cioè trovare delle leggi o dei principi di natura scientifica, a partire dall'osservazione? La prima questione che si pone è: quante osservazioni sono necessarie perché si abbia il diritto di affermare che un qualche principio o una qualche legge vale sempre? Ma per quanto grande sia il numero delle osservazioni concordi e differenziato l'insieme delle circostanze di queste osservazioni, non è possibile ottenere mai una vera certezza. Conferme a una ipotesi derivante da osservazioni ripetute se ne possono trovare sempre, ma da questo a trarre delle conclusioni definitive ce ne passa. B. Russel ha fornito una pungente caricatura di questo modo di procedere. È l'aneddoto del tacchino induttivista.

Fin dal primo giorno questo tacchino constatò che nell'allevamento, dove era stato portato, gli veniva dato il cibo alle 9 di mattina. Da buon induttivista, però, non volle trarre nessuna conclusione. Attese finché non ebbe collezionato un gran numero di osservazioni intorno al fatto che veniva nutrito alle 9 di mattina ed eseguì queste osservazioni in una vasta gamma di circostanze, di mercoledì e di giovedì, nei giorni caldi e nei giorni freddi, sia che piovesse sia che splendesse il sole. Ogni giorno arricchiva il suo elenco di una nuova proposizione osservativa. Finalmente, la sua coscienza induttivista fu soddisfatta e concluse: « Mi danno sempre il cibo alle nove di mattina ». Ma purtroppo questa conclusione si rivelò incontestabilmente falsa la vigilia di Natale, quando invece di essere nutrito venne sgozzato.

Ma allora come procedere? Come raggiungere una certezza? K. Popper non ha esitazioni: il tribunale della realtà è inappellabile, solo se condanna una teoria o un suo frammento. La falsificazione di una conclusione invalida le premesse. Se l'esperienza contraddice le ipotesi, queste debbono cadere. Occorre rimettersi in marcia.

Ma, è stato obiettato, anche le falsificazioni possono essere poco attendibili. È bene dare fiducia a una sola osservazione contraria? O ce ne vogliono di più? E quante allora? Non è forse vero che ai tempi di Galileo la teoria tolemaica aveva più prove di quante non ne avesse quella coper-

nicana? E Galileo stesso quante volte si è imbattuto in prove contrarie alla sua teoria del moto: avrebbe dovuto abbandonarla? Probabilmente né le verifiche, né le falsificazioni da sole bastano a spiegare la scienza e il suo progresso. Che cosa garantisce allora la conquista scientifica? Che cosa è il metodo scientifico?

Non è utile, né necessario sviluppare oltre il discorso. La conclusione che sembra possibile avanzare è questa: non è possibile descrivere in maniera compiuta, né prescrivere in maniera assoluta un metodo scientifico. Non esiste il tanto sbandierato metodo scientifico. L'unica cosa che si può affermare è che esistono alcuni principi, che permettono di giudicare se un metodo è più o meno scientifico. Essi offrono alcune garanzie irrinunciabili.

### *Principi di metodo scientifico*

Quali possono essere, allora, i principi atti a caratterizzare un procedimento che può definirsi scientifico? A mio avviso essi sono principalmente: il principio di rilevanza, quello di consistenza e quello di pubblicità.

a) Il principio della rilevanza. Esso riguarda i fatti e i fenomeni che si prendono in considerazione. O meglio ancora, perché tale è sempre il punto di partenza di un autentico processo di pensiero, i problemi che si devono affrontare. Rilevanza significa importanza, risonanza, ricchezza di relazioni e di riferimenti, connessione con teorie e ipotesi ricche di informazioni, applicabilità e capacità di previsione, o con situazioni, oggetti, esperienze che sollecitano vivamente l'uomo e la società. Muoversi a mezz'aria, staccati dalla realtà o da significati ricchi e pregnanti, legati a pure formule o a questioni peregrine, non è di certo un buon indizio.

b) Il principio della consistenza. Si tratta di consistenza del modo di procedere e della bontà delle soluzioni. Non dico verità. Sarebbe troppo. Abbiamo visto quanto è complesso il problema della prova della verità di un'affermazione che riguardi la realtà esterna all'uomo. La storia ci ha educato a un sano scetticismo. Ogni teoria, per quanto corredata da prove, è stata superata nel corso dei secoli, talvolta degli anni. Tale consistenza è migliorata se il ragionamento fatto, l'argomentazione sviluppata, è coerente e completo e, d'altra parte, se l'affermazione, soprattutto se audace e ricca di informazione, riesce a trovare conferme e a superare tentativi di falsificazione. Sia la coerenza interna, sia il controllo sperimentale aiutano ad aumentare la consistenza di una soluzione, di una spiegazione, di una teoria.

c) Il principio della pubblicità. La nostra teoria, la nostra spiegazione, la nostra previsione possono essere comunicate e sottoposte al giudizio altrui.

Diventano cioè di pubblico dominio e possono essere sottoposte a controllo critico da parte di tutti. Esse potranno essere accettate, o rifiutate. La loro validità viene esposta alla severa analisi della contraddizione. Il principio può essere esteso fino ad affermare che la scienza è un bene di tutti, una proprietà comune. Tutti e tre i principi concorrono a qualificare come scientifica una conoscenza. Da solo ciascuno di essi è insufficiente. Tuttavia essi possono trovarsi applicati a livelli più o meno esigenti ed elevati. Il pensiero scientifico, la conoscenza scientifica si possiede a diversi livelli, ci sono sfumature, gradi differenti. Questo vale per la scienza nel suo sviluppo storico, questo vale per ciascun uomo, che si avvicina alla scienza. Dall'infanzia all'età adulta si passa attraverso varie immagini del mondo, di sé e della società, ciascuna a un suo grado di rilevanza, consistenza e pubblicità.

Tra il modo di procedere degli scienziati e il modo di procedere degli insegnanti e degli allievi nel processo formativo esistono analogie e differenze, anche notevoli. La cosa sarà più chiara utilizzando i tre mondi di cui parla K. Popper e che prima abbiamo ricordato.

Lo scienziato parte dal mondo delle teorie scientifiche, dalla conoscenza scientifica già codificata e consolidata. Anzi parte dai problemi che questa conoscenza scientifica porta in sé, cioè da un dato di crisi interno alle teorie o fra teorie e fatti e fenomeni. Crisi all'interno del mondo 3 o tra mondo 3 e mondo 1, il mondo della realtà fisica esterna.

Il problema viene poi messo in luce e circoscritto nella sua portata e nel suo significato. Attraverso un attento confronto, con il contributo già dato sia storicamente che sociologicamente, il pensiero tenta vie nuove, si apre a nuovi orizzonti, ipotizza nuovi principi esplicativi. Si tratta di un dialogo interiore tra mondo 3 e mondo 2, quello della coscienza e del pensiero soggettivo.

Si cerca quindi nella realtà fisica esterna un responso alle proprie congetture. L'interazione è tra mondo 2 e mondo 1. Il tribunale della realtà può dare conferme o falsificazioni. Conferme e falsificazioni più o meno incisive e ricche di risonanza.

### *Apprendere il pensiero scientifico*

Nel caso dell'apprendimento delle scienze le cose però stanno un poco diversamente. L'inizio del processo non è in un contrasto interno al mondo 3, o tra mondo 3 e mondo 1. Esso deve venirsi a creare all'interno del mondo 2 degli allievi, il mondo delle loro teorie e immagini personali, o tra questo mondo 2 e il mondo 1.

Di qui nasce lo stato problematico, che con l'aiuto dell'insegnante deve essere ben delineato e identificato. Va distinto cioè chiaramente qual è l'origine del problema e in quali condizioni potremo affermare di averlo superato, almeno a un livello di plausibilità accettabile.

Il momento successivo è quello del dialogo tra pensiero soggettivo e mondo 3. Cioè occorre che il giovane entri in contatto con le spiegazioni, le teorie, le ipotesi che sono state avanzate, o storicamente o sociologicamente, oppure che sono diffuse nella comunità umana di appartenenza. Ma senza accettarle acriticamente. Esse vanno accolte come ipotesi di lavoro, come congetture da sottoporre a un ulteriore controllo. Questo controllo avviene mettendosi in contatto con il mondo -. Ad esso si pone una domanda, da esso si attende una risposta. Una conferma o una falsificazione. A un livello definito di affidabilità e di consistenza.

I principi di metodo scientifico non variano, varia il processo. Perché nel primo caso si tratta di scoprire davvero qualcosa, nel secondo caso di conquistare una conoscenza ricostruendola personalmente. La prima è un'avventura dell'umanità, la seconda un'avventura personale. Non illudiamo i nostri allievi di poter scoprire tutta la scienza da capo.

Traiamo ora alcune prime conclusioni dal discorso fatto.

La prima riguarda il partire dall'osservazione. Già Dewey rifiutava un certo andazzo dell'attivismo delle scuole « progressive » americane: « Non c'è da meravigliarsi che questo zelo entusiastico manchi di chiedersi come e perché l'osservazione abbia valore ... educativo, e che quindi cada nell'errore di fare dell'osservazione un fine a sé stante, accontentandosi, di conseguenza, di una qualsiasi specie di materiale in qualsiasi tipo di condizione ». D'altronde: « Il pensiero non tratta con le nude cose, ma con i loro significati, le loro suggestioni. Senza significati, le cose sono nient'altro che ciechi stimoli, brutte cose, oppure fonti occasionali di piaceri e di pene... » e questi significati « hanno origine nelle comunicazioni ».

Ma nell'educazione scientifica, come d'altronde in ogni tipo di educazione sistematica, occorre partire da quanto gli allievi già possiedono, da quello che hanno già costruito. Essi infatti, a qualsiasi livello di scolarità si affacciano, portano con sé un insieme di conoscenze, di capacità, di atteggiamenti e stati emozionali, collegati tra loro e strutturati ad un certo grado di sviluppo, sia nel senso della ricchezza che in quello della incisività. Questo bagaglio lo hanno costruito, a partire dalle esperienze scolastiche, dagli influssi dell'ambiente familiare e sociale, dagli stimoli della televisione e dagli altri mezzi di comunicazione. D'altra parte il livello raggiunto deve essere superato, e in ciò sta l'apprendimento. Occorre che la situazione cognitiva degli

allievi venga oltrepassata, trasformata, collocata a livelli superiori di profondità e di articolazione. Il mezzo per far ciò è di norma una crisi, o disagio, che emerge di fronte a una nuova esperienza, una nuova comunicazione, una riflessione più attenta, che si pone in qualche modo in contrasto con quanto già coagulato, con gli schemi interpretativi già elaborati, con le teorie già formate. Si genera così uno stato problematico, di incertezza, analogo alla scoperta della falsità di un'asserzione e della non applicabilità di una legge, di una teoria. Ogni nuova conoscenza, ogni nuova strutturazione dell'esperienza nasce da una situazione problematica, da una rimessa in discussione di ciò che già si possiede.

Queste affermazioni richiamano un altro problema.

Nella formazione di base il pensiero scientifico deve essere visto in una prospettiva di continuità nei riguardi del cosiddetto senso comune. Esso è infatti come una evoluzione del senso comune e del suo principale strumento di comunicazione, il linguaggio orale, per mezzo di un'azione di ritorno che critica e supera quanto precedentemente acquisito a causa del lavoro di riflessione. Già perché non è tanto l'agire che produce scienza, quanto il riflettere sull'agire.

Azione e pensiero devono cioè integrarsi in maniera continua. Si può rimanere prigionieri della manipolazione, come del puro verbalismo. Pensare e agire possono essere sviluppati e acquistare una validità e produttività nuove, se a poco a poco acquistano sempre più marcatamente i caratteri della rilevanza, della consistenza e della pubblicità. Se cioè evolvono verso forme integrate di competenza scientifica. Competenza, questa, che risulta intrisa di concetti, capacità e atteggiamenti.

In ciò sta la principale potenzialità educativa della scienza. Questa, d'altra parte, oggi, nell'elaborare i suoi progetti di ricerca, non può fare a meno di interrogarsi sugli apporti, che a essa può dare la tecnologia, intesa nel suo senso più vasto, soprattutto quella segnata dall'informatica. In un certo senso il cammino dello scienziato è simmetrico a quello dell'operatore nel mondo della produzione. Quegli, infatti, cerca nella tecnologia il supporto tecnico e organizzativo per il suo lavoro di ricerca, questi cerca nella scienza il fondamento delle sue trasformazioni dei percorsi e delle strutture produttive.

#### **4. Conclusione**

Si giunge così sempre allo stesso punto di convergenza: senza un'adeguata conoscenza e competenza matematico-scientifica è inconcepibile oggi

acquisire una competenza tecnica e tecnologica, ma soprattutto aprirsi in modo serio, responsabile e cosciente all'assunzione di un ruolo professionale, non rigido e cristallizzato, bensì dinamico ed evolutivo. Non sembra però che le impostazioni sopra delineate siano sempre e adeguatamente presenti a quanti sono impegnati, sia nella costruzione del percorso formativo della scuola dell'obbligo, sia di quello postobbligatorio. I curricoli, che via via vengono prefigurati per la formazione professionale di fascia, sottovalutano, spesso, l'apporto determinante di matematica e scienze alla preparazione tecnologica e pratica. E non si può certo pensare che i programmi di scienze della Scuola media siano sufficienti a questo scopo; e questo per due ordini di motivi: il primo riguarda la loro consistenza interna e la loro apertura alle applicazioni; il secondo l'età degli allievi e il metodo di insegnamento generalmente adottato. Di qui la necessità di un congruo periodo di sviluppo, consolidamento e integrazione della formazione matematico-scientifica dopo la Scuola Media.



# Informazioni sulla situazione politica, sociale, culturale e professionale, in Italia

Pasquale Ransenigo \*

### 0. Premessa

La presente relazione ha lo scopo di offrire alcune informazioni essenziali riferite alla situazione politica, sociale, culturale e professionale della società degli anni ottanta in vista della realizzazione di uno scambio culturale tra un gruppo di giovani lavoratori italiani e tedeschi, promosso rispettivamente dal CNOS italiano e dalla KAJ tedesca nell'ambito delle iniziative dei rapporti culturali tra i giovani di Paesi membri della CEE.

Le caratteristiche formativo-pedagogico-sociali che il CNOS e la KAJ intendono assicurare a questo scambio vincolano a scelte di criteri informativi utili a delineare un quadro di riferimento essenziale agli educatori e ai formatori che guideranno i giovani durante la loro esperienza di soggiorno nei due paesi interessati allo scambio.

Conseguentemente, la complessa realtà politica, sociale, culturale e professionale italiana viene presentata con intento critico attorno a due temi essenziali:

1 - la descrizione e l'analisi delle dinamiche politico-socio-culturali che hanno riferimento al mercato del lavoro;

\* A completamento di quanto abbiamo riportato nel N. 1, p. 49 e ss. circa la « Scambio culturale fra giovani lavoratori Italia-Germania » presentiamo la relazione del Dr. P. Ransenigo, membro del Consiglio Direttivo del CNOS e relatore al Seminario di Benediktbeuern.

2 - le caratteristiche del sistema formativo rapportato alla situazione occupazionale.

Alcune tabelle, relative alle rilevazioni della situazione presa in esame, vengono allegate in riferimento ai due temi scelti.

### **1. Le dinamiche politiche, sociali, culturali riferite al mercato del lavoro, in Italia**

Il problema fondamentale dei paesi della CEE negli anni ottanta è senza dubbio quello relativo alla lotta contro la disoccupazione e l'inoccupazione, specie nelle fasce sociali più deboli.

L'impennata improvvisa di tale fenomeno nei paesi della CEE si impone drammaticamente tra il 1973 e il 1976, raddoppiando o triplicando il numero delle persone in cerca di lavoro iscritte presso i servizi della occupazione, da 2,6 milioni a 5,2 milioni (tabella n. 1).

Tale raddoppio o triplicazione nel triennio indicato non si verifica, invece, per l'Italia che, pur essendo il paese della CEE con la più alta percentuale di disoccupati e di inoccupati, vive tale situazione in un contesto politico, culturale, sociale e professionale che risulta di difficile comprensione a coloro che si fermano alle informazioni puramente statistiche e di rilevazione ufficiali (tabella n. 2).

Per comprendere più a fondo la situazione italiana bisogna rapportare lo sviluppo e la crisi attuale ad un processo culturale, sociale, politico e professionale che si sviluppa nel tempo recente per tappe o cicli.

Il Centro Studi Investimenti Sociali (CENSIS), che dal 1967 redige un rapporto annuale sulla situazione sociale italiana, in uno studio pubblicato nel 1982 col titolo significativo « gli anni del cambiamento », presenta una sintesi interessante e periodizzata della situazione italiana che può giustificare un recente apprezzamento che l'ex Cancelliere Helmut Schmidt ha espresso definendo la situazione italiana « più vitale di quanto non ci si renda conto » (intervista al Corriere della Sera del 18 luglio 1984).

Eppure, appare del tutto evidente la situazione di crisi di un paese con i suoi 56,5 milioni di abitanti:

- nella disoccupazione, con un tasso del 12,5%;
- nella inflazione, con un tasso attorno al 10%;
- nella dimensione socio-demografica europea (tabella n. 3);
- nel fenomeno dilagante della droga (tabella n. 4);

- nell'assistenzialismo ai disoccupati (tabella n. 5);
- nell'aumento del deficit pubblico, camorra, mafia...

Tuttavia, l'insieme della attuale situazione italiana suscita interessi e riflessioni anche presso alcuni paesi di Europa che sperimentano, negli anni ottanta, situazioni analoghe al caso italiano.

La sintesi del CENSIS, sopra richiamata, si articola su tre grandi cicli culturali, sociali e politici che aiutano ad approfondire i fenomeni di cambiamento delle società industrializzate dell'occidente.

Presentiamo una sintesi generale di tale studio:

1.1. - *Il primo ciclo dal 1960 al 1971* è definito dalla affermazione dell'autocoscienza della società italiana che abbandona i grandi obiettivi dell'emergenza ed apre la via ai processi spontanei.

Tale periodo, dopo la ricostruzione, evidenzia alcuni elementi significativi:

a) l'affermazione di una società « aperta » che provoca una serie di mutamenti culturali e di atteggiamenti dei singoli e della società a livello di rappresentanza politica;

b) si assicura a tutti i cittadini, fino ai 14 anni di età, la scuola gratuita ed obbligatoria (1962) per favorire il superamento delle disuguaglianze socio-culturali;

c) si afferma e si difende il pluralismo istituzionale, anche se da questo ne deriva una situazione di conflitto che caratterizza i rapporti dei partiti e del sindacato e porta a vivere la crisi del 1968 in modo drammatico;

d) la realtà fenomenologica si contrappone ai piani ideologici ed illuministici del dibattito politico che si attarda sui fenomeni della migrazione, del consumismo con analisi elitarie, preindustriali e altoborghesi anche nei confronti della relativa mobilità dall'agricoltura all'industria;

e) si attua il decentramento dello stato, creando le Regioni a statuto ordinario e a statuto speciale con poteri legislativi ed amministrativi per singole materie per potenziare la scarsa partecipazione dei cittadini alle grandi scelte politiche, sociali ed economiche del paese;

f) si determina la crisi delle tematiche culturali relative allo sviluppo programmato, ai progetti urbanistici, alla trasformazione del sud del paese, alla riforma del sistema scolastico della secondaria superiore per rispondere alle esigenze dell'economia industriale occidentale.

Il ciclo 1960-1971 si chiude con il prevalere di meccanismi spontanei che impongono uno sviluppo di società con ritmi molto più lenti rispetto

ai grandi progetti di trasformazione e determinano una evoluzione sotterranea del paese in risposta alle indicazioni di un disegno politico sempre più di vertice.

Cadono le grandi utopie culturali, i modelli maoistici e quelli di esportazione USA e si affermano le logiche dei processi quotidiani, nella convinzione che la società italiana si deve costruire nella complessità delle varie situazioni che caratterizzano la storia e la cultura delle singole realtà geografiche del paese.

La società italiana vuole costruire se stessa.

1.2. - *Il secondo ciclo dal 1972 al 1977* evidenzia l'Italia dell'adattamento fra economia sommersa e galleggiamento nella crisi.

In questo periodo si verificano i seguenti fenomeni:

a) aumenta la quota della occupazione non istituzionale, occulta, precaria, parziale, del doppio lavoro, del lavoro stagionale, a part-time, del lavoro a domicilio;

b) si afferma lo sviluppo del terziario e della piccola imprenditorialità commerciale, turistica e di trasporti;

c) si espande il processo di decentramento delle grandi industrie rendendo flessibile ed elastico il mercato;

d) si allarga il carattere composito e familiare del meccanismo di formazione del reddito e della propensione al consumo, agli investimenti, al risparmio, producendo una ricchezza familiare che rimane difficile da rilevare statisticamente.

Tali fenomeni, non appariscenti, costituiscono l'area del sommerso, la cui struttura riesce a far evitare il crollo economico poggiando su un margine di elasticità personale e familiare e sulle piccole unità produttive.

Si diffonde, di conseguenza, una triplice consapevolezza sulla economia « sommersa » italiana:

— gli aspetti negativi di questa via sono valutati diversamente rispetto alla cultura economica e politica ufficiale;

— l'economia sommersa non si presenta come un fenomeno congiunturale, ma segna un orientamento evolutivo del paese;

— l'economia sommersa evidenzia, nella sua ambiguità, tensioni innovative culturali e civili.

Solo comprendendo le due facce — l'economia sommersa e quella che emerge — si può comporre una sintesi valutativa della situazione ambiva-

lente della società italiana, dagli aspetti avanzati ed arretrati, positivi e negativi, di decadenza e di innovazione costante.

Non si possono certo sottovalutare alcuni pericoli reali che minacciano il governo del paese:

- la difficoltà ad aggregare consenso su strategie nazionali;
- la tendenza a scaricare le tensioni sociali sull'apparato del sistema pubblico monolitico ed impacciato;
- l'uso perverso del pluralismo come meccanismo per riprodurre situazioni di comodo;
- il difficile compito di governare un paese che non sopporta né di essere tutelato, né posseduto, ma solamente orientato.

1.3. - *Il terzo ciclo dal 1978 al 1981* è caratterizzato dall'orgoglio della società italiana per assicurare la propria solidità sociale, politica e culturale per far fronte alla crisi economica.

Tale orgoglio si manifesta nel riconoscere la situazione del paese così come essa è nella realtà, nella ricerca di una via « italiana » al progresso occidentale, segnata dal pluralismo, dalla molteplicità, dalla diversità, dal conflitto degli interessi delle varie parti sociali e dalle autonomie locali.

Si vanno, quindi, consolidando alcuni meccanismi:

a) la crescita di vitalità della piccola e media impresa e della cooperazione, con conseguente aumento negativo della cassa integrazione dei dipendenti delle imprese di grande dimensione;

b) una nuova dinamicità nei consumi non più rivolti all'alimentazione, all'arredamento e all'abbigliamento; ma ai viaggi, agli articoli sportivi e da boutique, alle seconde case;

c) la valorizzazione del lavoro non istituzionale, considerato come modulo diverso di partecipazione al mercato del lavoro (tabella n. 6; tabella n. 7);

d) la dimensione sempre più centrale acquisita dal reddito familiare e della sua crescita attraverso spezzoni di reddito da lavoro o da pensioni o da redditi di piccole proprietà patrimoniali (tabella n. 8).

Tutto ciò produce un assestamento ad alto livello che tende a migliorare la qualità della vita, promuove una nuova schiera di imprenditori, commercialisti, assicuratori, mediatori, fornitori di apparecchiature elettroniche ed informatiche, assistenza tecnica, ecc...

Si sperimentano nuove forme di risparmio, nuovi modi di vivere anche al di fuori delle grandi città, nuovi aggregati di cultura locale e regionale.

Le sfide che l'Italia sta affrontando sono sfide conosciute dai paesi ad alto sviluppo:

- restare nella CEE, collaborando anche con iniziative rivolte ad interessi internazionali e a paesi in via di sviluppo;
- affrontare i rischi dello SME, nonostante la lotta all'inflazione rilevante;
- confrontarsi con il mercato concorrenziale internazionale e riducendo il costo del lavoro;
- sollecitare interventi dello stato non più assistenziali, ma coerenti con una politica industriale europea;
- vincere la tendenza all'appiattimento dei salari e valorizzare la professionalità;
- salvaguardare la sicurezza del paese, consolidando e difendendo ogni iniziativa al disarmo e alla pace internazionale;
- liberalizzare il sistema scolastico nazionale, riconoscendo sussidi o finanziamenti anche alla scuola non statale.

È, dunque, un pacchetto di sfide che si appropria ai paesi avanzati e che può giustificare la valutazione lusinghiera espressa da Schmidt, sopra menzionata.

I tre grandi cicli dell'evoluzione della situazione italiana evidenziano il nuovo difficile rapporto che si impone tra la società civile e le istituzioni e sottolineano la situazione di crisi della politica italiana quando questa tenta di rilanciare complessi progetti di programmazione a livello di vertice e di governo.

Infatti, le istituzioni di ricerca, di coordinamento e di controllo dell'azione pubblica manifestano disagi insormontabili nell'affrontare riforme complesse nel sistema carcerario e giudiziario, tributario, previdenziale, scolastico ed assistenziale.

Non minori difficoltà incontra il sistema industriale a partecipazione statale, incapace a far proprie le regole del gioco, innestando un processo diffuso di deresponsabilizzazione e di assenteismo generalizzato.

Il policentrismo del potere sociale provoca meccanismi negativi di dislocazione selvaggia delle decisioni, favorendo il formarsi di interessi di categoria non facilmente controllabili dalle forze sociali, sindacali e dei partiti.

La cultura della classe dirigenziale del paese non sembra avere ancora imboccata la via induttiva di analisi e di intervento operativo e rischia di screditare a « decisionismo » ogni atto di governo.

Alla crisi delle istituzioni si deve aggiungere quella che ha colpito i

grandi corpi sociali intermedi: i partiti, i sindacati, il libero associazionismo che, tradizionalmente, hanno avuto ruoli e funzioni di rappresentazione della complessa realtà nazionale, ma non sembrano più in grado di operare scambi e mediazioni, crediti e rimandi nell'attuale momento storico.

Per tali corpi sociali intermedi, invece, si è verificata:

— una caduta verticale delle identità, favorendo appartenenze puramente formali ad esse;

— una esasperazione delle tensioni ideologiche proprie, trascurando analisi più realistiche dei fatti, alla ricerca ad ogni costo del consenso;

— l'ambizione ad accedere a livelli generali di confronto e di preteso governo politico della società.

*A reazione di tale crisi*, non ancora del tutto evidente a tutta la classe dirigenziale del paese, si delineano orientamenti non secondari in relazione all'analisi che abbiamo finora affrontato:

— la necessità di articolare il mercato del lavoro a livello regionale e locale, creando agenzie ed osservatori periferici che si coordinano a livello nazionale;

— l'opportunità di favorire esperienze ed iniziative flessibili di inserimento nel mondo del lavoro: formazione in alternanza, contratti di formazione-lavoro, apprendistato vigilato nel settore dell'artigianato, programmazione di iniziative innovative per l'orientamento scolastico e professionale;

— l'urgenza di intervento politico nelle dinamiche che determinano il costo del lavoro: fiscalizzazione degli oneri sociali, chiamata nominativa, part-time, contingenza, orario di lavoro.

Questi orientamenti generali indicano una diffusa persuasione del paese nel volere uno stato ed un governo che privilegi ed attui interventi di supporto e di sostegno dei corpi intermedi della società e non si ponga come soggetto esclusivo di diritti e di gestione, mortificando le libere aggregazioni dei cittadini.

Tuttavia, nei confronti di tali orientamenti sta la crisi dei partiti e del sindacato che non riescono ancora ad adeguare il proprio ruolo alla mutata realtà della situazione attuale.

#### 1.4. - *Cinque nodi dell'attuale situazione italiana.*

Il rapporto CENSIS 1983 riassume l'analisi della situazione italiana attorno a 5 problemi da risolvere:

a) l'affermazione, quasi ossessiva, della razionalizzazione dell'economia reale non può esaurire lo sforzo del paese: occorre un nuovo slancio per affrontare i rischi dello sviluppo in atto;

b) lo stato e il potere pubblico non è ancora in grado di orientare i propri interventi e favorisce così la segmentazione dei soggetti sociali;

c) l'incontrollabilità politica, derivata dai risultati delle elezioni politiche del 26 giugno 1983, lotta con difficoltà contro la tendenza dei vari soggetti sociali ad autorappresentarsi, senza passare per la sintesi dei partiti e del sindacato;

d) la società diventa sempre più indistinta e multidimensionale:

— nell'occupazione, per il formarsi di processi incontrollati di entrata e di uscita dal mercato del lavoro di centinaia di migliaia di persone all'anno;

— nella struttura dei gruppi, nell'uso del tempo, nell'utilizzo indifferenziato della moneta o dei titoli, nella difficoltà di porre gerarchia nelle funzioni territoriali regionali, provinciali, comunali.

Tali nodi o problemi costituiscono motivazioni sufficienti e reali per prospettare l'avvio di un nuovo ciclo (il quarto) dello sviluppo della società italiana che si caratterizzerà dalle domande sociali « nuove »:

a) postacquisitive (si veda il declino della tendenza alle seconde case, ai beni di rifugio, agli studi superiori...);

b) post-trasgressive (si veda l'emergere dell'esigenza di valori collettivi contro il potere occulto, contro il debito pubblico, contro la devianza...);

c) innovative (si veda la tendenza al superamento dei disagi della solitudine, dell'abbandono, della marginalità...).

Le risposte che tentano di dare una soluzione a tali domande evidenziano due tipologie contrapposte:

— la richiesta di una autorità decisionale e di rigore, perché si affermi e si recuperi un modello perduto di società;

— il ricorso a modalità intensificate di scambio sociale, del tipo già in atto relativo al costo del lavoro e all'autodisciplina dello sciopero, aprendo il dialogo coi vari soggetti sociali intermedi chiamati ad elaborare complessivi quadri culturali e sociali che si impongano al consenso dei cittadini.

Il prevalere dell'una o dell'altra tipologia prefigurerà, di conseguenza, il tipo di ciclo nuovo dello sviluppo dell'attuale società italiana.

## 2. Le caratteristiche del sistema formativo italiano rapportato alla situazione occupazionale

Nella seconda parte della presente relazione si vuole offrire alcune informazioni relative agli interventi formativi che preparano all'inserimento o al reinserimento dei giovani e degli adulti nella vita attiva e alle politiche intraprese per coordinare la domanda e l'offerta di lavoro, con particolari cenni sulla situazione occupazionale giovanile, agli handicappati e alla immigrazione straniera.

### 2.1. - *Aspetti generali dell'occupazione riferita al 1982*

Il 1982 segna un fenomeno nuovo e preoccupante: la riduzione sensibile dei posti di lavoro e l'aumento della Cassa Integrazione Guadagni - CIG (tabella n. 9):

— i giovani in cerca di occupazione, in età dai 14 ai 29 anni, rappresentano oltre i 3/4 della disoccupazione complessiva riferita al 1982 (tabella n. 10);

— le fasce di età centrali (30-54 anni) presentano tassi di disoccupazione tradizionali;

— si riduce anche l'assorbimento di lavoratori nel terziario e nella pubblica amministrazione: si veda l'andamento delle 13 professioni più richieste (tabella n. 11);

— si nota la caduta della domanda anche del lavoro qualificato e il rapporto con le attuali forze di lavoro per titolo di studio conseguito (tabella n. 12 e tabella n. 13).

### 2.2. - *L'offerta di lavoro giovanile*

L'Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei lavoratori (ISFOL) elabora una rilevazione triennale sulla situazione dell'offerta di lavoro giovanile, in collaborazione con l'agenzia EVA.

Con riferimento all'ultima indagine pubblicata (1978-1981) si ha modo di rilevare il rapporto esistente tra l'intervento formativo-scolastico-professionale e l'inserimento dei giovani nella vita attiva; ha abbandonato il sistema scolastico-formativo-professionale il 49,6% degli intervistati, così ripartiti:

- licenziati media inferiore      37,1%
- diplomati media superiore      62,3%
- qualificati dai CFP              93,0%

Rispetto al 1978, l'anno 1981 registra l'aumento della percentuale degli usciti dal circuito formativo di circa il 15,5 (tabella n. 14).

Aumenta, quindi, la quota di coloro che hanno tentato di proseguire gli studi, ma ne sono usciti dopo qualche anno; sono aumentati i drop-out della secondaria superiore, ma anche coloro che si sono iscritti all'università o ai corsi parauniversitari (+ 1,5%).

Nel triennio considerato (1978-81) aumenta del 2% il numero di coloro che proseguono gli studi; ma un terzo di questi abbandona l'istruzione scolastica e si immette nel mercato del lavoro senza alcuna qualifica.

Rispetto ai CFP, i qualificati per ogni anno del triennio considerato risultano, come sopra ricordato, del 93% e si dispongono o inserendosi nella vita attiva o proseguendo l'iter formativo, con la seguente articolazione:

- 5,2% si iscrive ad una scuola media superiore;
- 14,5% prosegue nel sistema formativo regionale (per conseguire ulteriori qualifiche specifiche);
  
- 0,5% si iscrive a corsi para-universitari;
- 1,2% si iscrive all'università.

Conseguentemente, si notano i seguenti orientamenti:

- aumenti rilevanti degli usciti dalle medie superiori;
- incremento dei drop-out;
- tendenza a percorrere due vie intrecciate, fra media superiore e CFP: dalla media superiore si iscrive al 1° anno dei CFP il 2,1% e dai CFP si iscrive alla scuola media superiore circa il 5,2%.

In sintesi, quanto alla condizione professionale dei giovani in uscita dai diversi livelli formativi, rispetto alla rilevazione del 1978 si nota che:

- esiste un lieve incremento, rispetto al 1980, di occupazionalità, accompagnato da un aumento percentuale di giovani che rimangono fuori del mercato del lavoro;
- le quote di maggiore occupazione fanno riferimento ai licenziati delle scuole medie inferiori e ai qualificati dai Centri di Formazione Professionale (tabella n. 15);
- i diplomati trovano maggiore difficoltà, soprattutto quelli in possesso di diplomi non professionalizzanti (licei, magistrali);
- le donne appaiono ancora la forza di lavoro capace di inserirsi nel mercato, specie se sono in possesso di un basso livello di istruzione (licenza media inferiore);

- diminuisce il numero di operai specializzati (—5,4%);
- diminuisce il numero degli apprendisti (—5,4%).

Quanto alle scelte scolastiche dei giovani che rimangono nel circuito formativo, si evidenzia un incremento di iscrizioni agli istituti tecnici e la persistenza di una separazione di percorsi formativi tra maschi e femmine sia nelle medie superiori, sia nei CFP.

Quanto al tipo di occupazione trovata:

- appare in aumento l'occupazione stabile per i licenziati dalle scuole medie inferiori;
- aumenta il lavoro senza contratto;
- diminuisce l'occupazione temporanea e saltuaria;
- si riduce l'occupazione degli apprendisti.

La crisi occupazionale dei giovani si accompagna, però, a situazioni familiari spesso problematiche:

- a fronte dei 314.000 matrimoni celebrati nel 1981, si sono registrati circa 40.000 scioglimenti ufficiali (28.000 separazioni legali e 11.000 divorzi).

Anche i suicidi tra giovani sono in aumento: su 2.755 suicidi registrati in Italia nel 1981 il 10% era di giovani inferiori ai 24 anni di età.

Le fughe da casa hanno registrato il numero di 2.000, sempre nel 1981, relative a minori.

Quanto alla tossicodipendenza si rileva che dal 1977 al 1980 il numero dei decessi per droga è quintuplicato, colpendo soprattutto i giovani di ambo i sessi (dati offerti dalla relazione del prof. Franco Garelli dell'Università di Torino al convegno svolto a Roma, presso la Università Urbaniana dal 23 al 25 febbraio 1984).

### 2.3. - *Problemi e prospettive per gli handicappati*

L'analisi e la diagnosi dei vari tipi di handicap, specie nell'ambito delle iniziative rivolte al loro inserimento nel mondo del lavoro, è una lacuna sempre più evidente e mortifica le iniziative politico-sociali pur presenti nel paese.

Di conseguenza, anche l'ampia legislazione con cui alcune Regioni sono intervenute sia a livello sanitario, sia a livello di formazione professionale per superare una concezione puramente assistenziale, trovano limiti reali nell'inserimento del portatore di handicap nel mondo del lavoro.

Infatti, i provvedimenti recenti in materia di contenimento della spesa pubblica, la mancata riforma sanitaria e previdenziale costituiscono una seria ipoteca per il processo di integrazione dei giovani e dei cittadini portatori di handicap.

In particolare, la formazione professionale di tali soggetti riveste, almeno sul piano sociale, una particolare importanza in quanto tale formazione viene considerata, anche dalla legge-quadro 845/78, un valido strumento per l'accesso di tali soggetti nelle attività lavorative e sociali.

Anche la legge n. 482/68 che disciplina le assunzioni obbligatorie presso le pubbliche amministrazioni e le aziende private trova difficoltà di applicazione là dove i soggetti portatori di handicap non sono stati oggetto di particolari interventi formativi e psico-sociali volti a valorizzare il lavoro quale esperienza capace di arricchire e potenziare le capacità di relazione interpersonale e comunitaria.

Particolari progetti, elaborati da alcune Regioni con finanziamenti del Fondo Sociale Europeo, si stanno realizzando con il coinvolgimento delle famiglie, dei CFP e delle Comunità locali: Calabria, Emilia, Liguria e nell'Alfa Romeo di Pomigliano d'Arco.

In tali attività specialistiche operano CFP di ispirazione cristiana: Opera D. Calabria, Opera D. Orione...

Anche il CNOS, nella primavera 1984, ha promosso un seminario di confronto tra i CFP-CNOS allo scopo di socializzare le proprie esperienze in tali interventi.

Infine, non sono da trascurare gli interventi all'interno delle *Cooperative*, alcune delle quali operano con specifiche finalità di integrazione degli handicappati, specie nelle lavorazioni del legno, nell'elettronica, nell'agricoltura...

Tuttavia, l'inserimento dei soggetti portatori di handicap rimane un problema che, pur affrontato nei suoi presupposti culturali e sociali, trova reali difficoltà operative.

#### *2.4. - Immigrazione straniera in Italia e nuova emigrazione*

I lavoratori stranieri fanno ormai parte del panorama del mercato del lavoro italiano ed il loro arrivo, intensificandosi nell'ultimo decennio, ha complicato la già variopinta statistica del fenomeno Italia.

Accanto ai 2.068.000 disoccupati (media 1982) si contano circa 800.000 o un milione di lavoratori stranieri: più della metà clandestini, spesso sfruttati e sottopagati.

L'afflusso degli stranieri in un paese che ha la più alta quota di disoccupati nella CEE trova varie spiegazioni:

— insufficienza normativa: integrazioni alla legge che risale al 1926 sono state adottate il 2 marzo 1982 con funzione di sanatoria dei rapporti di lavoro e di blocco alla concessione dei permessi;

— indisponibilità degli italiani a lavori non gratificanti: camerieri, sguatterri, mozzi, minatori, muratori, facchini, scaricatori, braccianti a giornata, domestici.

Le zone particolarmente recettive sono: l'Emilia-Romagna, Friuli, Venezia Giulia, la Sicilia, il Lazio, la Lombardia e il Piemonte.

La fascia quasi compatta di giovani si trova in Emilia-Romagna ed è compresa tra i 20 e i 35 anni: sono celibi, provengono da periferie delle grandi città del loro paese e non sono quasi mai manodopera generica e sono scolarizzati (circa 1.600 unità).

Molti di essi frequentano le Università italiane.

La *nuova emigrazione* registra circa 854.000 italiani che nel 1982 hanno lavorato e vissuto, insieme ai loro familiari, nei paesi in via di sviluppo (dati offerti dal Ministero Esteri).

Da una indagine ISFOL-ISPI si possono distinguere tre tipi di atteggiamenti delle aziende nei confronti del problema formativo per tali soggetti:

a) aziende che non fanno nessun intervento formativo in Italia e inviano detto personale nei paesi di destinazione dove avranno brevi periodi di aggiornamento (le più numerose);

b) aziende che limitano la formazione ad un breve ciclo di lingua sia per il personale dipendente che per il personale assunto a termine;

c) aziende (numero limitato) che usano il metodo dell'affiancamento in Italia prima della partenza, unito qualche volta a corsi aziendali o stage in altre aziende.

Complessivamente, salvo poche eccezioni, è scarsamente curata la formazione di tipo culturale, sociale ed ambientale.

Tale mercato risulta alquanto dinamico, anche se presenta una certa irrazionalità nella sua gestione ed una scarsa governabilità, soprattutto a causa della inadeguatezza della legislazione.

## 2.5. - *Interventi politici e accordo sul costo del lavoro*

Il 22 gennaio 1983 il governo italiano raggiunse uno « storico » accordo sul costo del lavoro con un decreto-legge n. 17, convertito nella legge n. 79 del 25-3-1983.

Anche se l'accordo non ha potuto accogliere tutti gli elementi innovativi e di razionalizzazione delle procedure del collocamento e dell'architettura dei servizi dell'impiego (osservatori, agenzie, norme sulla mobilità e sulla Cassa Integrazione), tuttavia tale intervento è visto e giudicato opportuno a far fronte ad una situazione di crisi socio-economica.

Il carattere sperimentale di tale intervento ha poi permesso, a distanza di un anno, di perfezionare il contenuto affrontato, provocando un secondo decreto-legge n. 10 del 15 febbraio del 1984. I due interventi governativi meritano un rilievo particolare sia in ordine alla metodologia seguita, sia in ordine ad alcuni contenuti:

- a) si abbandona la via delle grandi riforme e si punta, con maggior flessibilità a guidare e coordinare la realtà dinamica della situazione italiana;
- b) si coinvolgono nelle intese da raggiungere le forze sociali, gli imprenditori e i sindacati: il governo assume potere politico *mediando* e gestendo un ruolo attivo nella trattativa.

In sintesi, i contenuti di tali accordi risultano:

- a) l'ampliamento del campo di possibilità alle chiamate nominative e dei contratti di lavoro a tempo parziale con finalità formative (contratti formazione-lavoro per 24 mesi);
- b) controllo delle tariffe e dei prezzi amministrati in relazione al tasso massimo di inflazione preventivato (10%);
- c) i punti di variazione della misura della indennità di contingenza vengono ridotti a non più di due per ogni trimestre per l'anno 1984;
- d) possibilità di riduzione di orario di lavoro e suggerimento di ricorrere a « contratti di solidarietà »;
- e) possibilità di controlli sanitari per verificare l'assenteismo sui posti di lavoro.

Tali interventi hanno innescato un nuovo tipo di rapporti di relazioni industriali e hanno evidenziato punti di grave crisi e di rottura tra sindacato CISL e UIL e sindacato CGIL.

Le conseguenze di tali accordi trovano riflesso immediato nelle fasi di contrattazione collettiva dove si deve escludere materie già definite a livello politico nazionale.

### 3. Alcune conclusioni generali

I criteri individuati per rispondere alle esigenze di disporre di un quadro sintetico di informazioni utili per realizzare l'iniziativa di scambio culturale e professionale per giovani italiani e giovani tedeschi lasciano certamente in ombra informazioni altrettanto significative per cogliere l'attuale situazione sociale, politica, economica, culturale e professionale italiana.

Al confronto seminariale tali esigenze potranno trovare opportunità di ampliamento e di risposte più puntuali.

Di fronte alla situazione descritta, appare evidente l'impegno che sollecita anche i cristiani a dare il loro contributo fattivo.

Tale impegno si concretizza anche in iniziative che, a livello nazionale, fanno capo ad Associazioni ed ad Enti che operano nel campo sociale, politico, culturale, professionale e scolastico.

In sede di pastorale sociale e per il mondo del lavoro si verifica un appuntamento annuale nazionale promosso dall'apposito ufficio della Conferenza Episcopale Italiana con l'obiettivo di studiare l'evoluzione dello sviluppo della situazione del paese e socializzare le iniziative che, a livello nazionale e periferico, si realizzano a tale scopo.

A detto appuntamento gli Enti di Formazione Professionale si presentano coordinati dalla Confederazione Nazionale per la Formazione e l'Aggiornamento professionale (CONFAP), a cui aderisce anche il CNOS.

TAB. 1. - *Numero degli iscritti nelle liste di collocamento nella Comunità / Disoccupati 1983*  
(media annua in migliaia)

Stato	1958	1960	1965	1970	1973	1976	1979	1983
Belgio	134	110	65	81	111	267	352	574
RF di Germania	764	271	147	149	273	1.060	876	2.148
Francia	93	131	141	262	394	933	1.350	2.000
Italia	1.759	1.546	1.180	888	1.005	1.182	1.653	2.258
Lussemburgo	0	0	0	0	0	0,5	1	
Paesi Bassi	71	30	27	46	110	221	210	766
EUR 6	2.821	2.088	1.560	1.426	1.893	3.654	4.442	
Regno Unito	451	377	347	612	619	1.359	1.391	3.200
Irlanda	65	53	50	59	62	108	90	
Danimarca	65	31	16	24	18	118	138	
EUR 9	3.402	2.549	1.973	2.121	2.592	5.238	6.060	

Fonte: « Occupazione e disoccupazione 1971-1978 », ISCE Lussemburgo.

TAB. 2. - *Consistenza e variazioni delle forze di lavoro*  
(valori assoluti in migliaia)

		Forze di lavoro									Non forze di lavoro		Totale popolazione presente	Tasso di attività	Tasso di inoccupazione
		Occupati				In cerca di occupazione				Totale	Totale	di cui disposte a lavorare			
		Agricoltura	Industria	Altre attività	Totale	Disoccupati	In cerca di 1 <sup>a</sup> occupazione	Altre in cerca di lavoro	Totale						
Luglio 1982	V.A.	2.620	7.607	10.602	20.829	277	1.202	640	2.119	22.948	33.499	624	56.447	40,7	9,2
composizione	%	12,6	36,9	50,9	100,0	13,1	56,7	30,2	100,0	—	—	—	—	—	—
Luglio 1983	V.A.	2.617	7.422	10.871	20.910	349	1.314	595	2.258	23.168	33.368	725	56.536	41,0	9,7
composizione	%	12,5	35,5	51,0	100,0	15,5	58,2	26,3	100,0	—	—	—	—	—	—
Luglio 1982- Luglio 1983															
Variazioni assolute		— 3	— 184	+ 268	+ 81	72	112	— 45	139	+ 220	— 131	+ 101	+ 89	—	—
Variations %		— 0,1	— 2,5	+ 2,5	+ 0,4	+ 26,0	+ 9,3	— 7,0	6,6	+ 1,0	— 0,4	+ 16,2	+ 0,2	—	—
Aprile-Luglio 1983															
Variazioni assolute		+ 151	+ 2	+ 144	+ 297	+ 50		— 54	— 5	+ 293	— 329	+ 164	— 37	—	—
Variations %		+ 6,1	+ 0,03	+ 1,3	+ 1,4	+ 3,1		— 8,3	— 0,2	+ 1,3	— 1,0	+ 29,2	— 0,06	—	—

Fonte: Elaborazione CENSIS su dati ISTAT.

TAB. 3. - *Principali indicatori socio-demografici europei*

Indicazioni	Anni	Germania	Francia	Italia	P. Bassi	Belgio	Lussemburgo	Gran Bretagna	Irlanda	Danimarca	EUR 9
Tasso di natalità	1960	17,4	17,9	17,9	20,8	17,0	15,9	17,5	21,5	16,6	17,9
	1970	13,4	16,8	16,5	18,3	14,8	13,0	16,3	21,9	14,4	15,9
	1981	10,1	14,9	11,0	12,5	12,6	12,1	13,0	21,0	10,4	12,3
Tasso di mortalità	1960	11,6	11,4	9,4	7,6	12,5	11,8	11,5	11,5	9,5	11,2
	1970	12,1	10,7	9,6	8,4	12,3	12,2	11,8	11,4	9,8	11,0
	1981	11,7	10,3	9,6	8,1	11,2	11,2	11,8	9,4	11,0	10,7
Tasso di accrescimento naturale per 1.000 abitanti	1960	5,9	6,5	8,8	13,2	4,7	4,1	6,0	9,9	7,1	7,1
	1970	1,3	6,1	7,3	9,9	2,3	0,8	4,5	10,4	4,6	4,9
	1981	-1,6	4,6	1,5	4,4	1,2	0,8	1,3	11,7	-0,6	1,6
Nati illegittimi per 1.000 abitanti	1960	63,3	60,7	24,2	13,6	20,7	31,7	52,2	15,9	78,2	47,0
	1970	54,6	68,4	21,8	20,9	27,7	40,1	80,4	26,5	110,3	53,4
	1981	79,0	126,8	42,8	47,9	33,6	71,1	125,0	54,1	357,5	87,6
Tasso di mortalità infantile	1960	33,8	27,4	43,9	17,9	31,2	31,5	22,5	29,3	21,5	31,1
	1970	23,4	18,2	29,6	12,7	21,1	24,9	18,5	19,5	14,2	21,6
	1981	11,6	9,6	14,1	8,3	11,7	13,8	11,1	10,6	7,9	11,2
Nati morti per 1.000 nati	1960	15,3	16,9	24,5	14,9	15,1	16,1	20,1	21,9	12,4	18,7
	1970	10,2	13,3	15,4	10,7	11,2	9,7	13,1	13,9	8,5	12,9
	1981	5,1	8,2	8,0	6,2	7,1	5,6	6,8	9,1	5,3	7,3
Tasso di nuzialità per 1.000 abitanti	1960	9,4	7,0	7,6	7,8	7,2	7,1	7,5	5,5	7,8	7,9
	1970	7,3	7,8	7,3	9,5	7,6	6,3	8,5	7,1	7,4	7,8
	1981	5,8	5,8	5,5	6,0	6,5	5,5	7,2	6,0	5,0	6,1

TAB. 4. - *Indicatori sul fenomeno droga in Italia (1970-1983)*

Anno	Quantità di sostanze sequestrate (kg)	Numero di persone decedute
1970	437	—
1974	637	8
1975	816	26
1978	4.819	62
1980	5.461	206
1981	11.500	237
1982	5.259	250
1983 (primi 9 mesi)	4.447 (primi 6 mesi)	196 (primi 9 mesi)

Fonte: Elaborazione CENSIS su dati Direzione Centrale Antidroga, M.I.

TAB. 5. - *Cassa Integrazione guadagni. Ore autorizzate agli operai e agli impiegati nel periodo gennaio-luglio degli anni 1982 e 1983 ai sensi delle LL. nn. 164/1975 e 427/1975 (\*)*

Gestioni	Gennaio-Luglio	
	1982	1983
<b>ORDINARIA</b>		
Interventi ordinari	113.518.650	140.053.169
Interventi straordinari		
Operai	185.980.086	251.594.030
Impiegati	21.615.401	28.711.414
<i>Totale</i>	321.114.137	420.358.613
<b>EDILIZIA</b>		
Industria edile	32.973.141	30.979.923
Artigianato edile	9.136.569	8.548.341
Lapidei	2.155.787	2.589.770
<i>Totale</i>	44.265.497	42.118.034
<i>Totale generale</i>	365.379.634	462.476.647

(\*) Dati provvisori. Negli interventi straordinari sono incluse le ore autorizzate agli addetti di unità commerciali di aziende industriali in crisi ai sensi della L. n. 215/1978.

Fonte: INPS.

TAB. 6. - *Occupati con una o più attività secondarie nel corso dell'anno secondo il settore economico e la posizione nella professione dell'attività principale (in migliaia)*

	Variazioni assolute (luglio '82 - luglio '83)				Valori assoluti (luglio 1983)				% sul totale degli occupati
	Agricoltura	Industria	Altre attività	Totale	Agricoltura		Altre attività	Totale	
Indipendenti	-32	-4	-1	-37	85	55	133	273	4,8
Dipendenti	-8	-18	-9	-35	93	279	290	662	4,6
di cui:									
— dirigenti e impiegati	+1	—	+8	+8	6	34	160	199	3,5
— operai e assimilati	+9	-18	-17	-43	87	245	130	463	5,3
<i>Totale</i>	-40	-22	-10	-72	178	334	423	935	4,7

Fonte: Elaborazione CENSIS su dati ISTAT

TAB. 7. - Occupati con meno di 40 effettuate nell'attività unica o principale nella settimana di riferimento per sesso, settore e motivazioni nel luglio 1983 (in migliaia)

	Maschi				Femmine				Totale			
	Agricoltura	Industria	Altre attività	Totale	Agricoltura	Industria	Altre attività	Totale	Agricoltura	Industria	Altre attività	Totale
<i>Valori assoluti (luglio 1983)</i>												
1) Non ha trovato occasioni di maggior lavoro	37	55	68	150	45	14	70	140	82	69	138	290
2) Contratto di lavoro	8	10	125	143	10	23	304	336	18	33	429	479
3) Non convenienza o interesse a maggior lavoro	84	29	75	186	92	47	136	275	176	76	209	461
<i>Totale</i>	129	94	267	479	147	84	376	751	276	178	776	1.230
<i>Variazioni assolute (luglio 1982-luglio 1983)</i>												
1) Non ha trovato occasioni di maggior lavoro	+10	+18	+11	+29	+11	-5	+9	+15	+21	+13	+20	+54
2) Contratto di lavoro	+5	+2	-4	+3	-	-1	-22	-23	+5	+1	-26	-20
3) Non convenienza o interesse a maggior lavoro	+6	-1	-4	-	-3	+5	-	+8	+9	+4	-5	+8
<i>Totale</i>	+21	+19	+3	+32	+14	-1	-13	-	+35	+18	-11	+42

Fonte: Elaborazione CENSIS su dati ISTAT.

TAB. 8. - *Contribuenti per numero di redditi*  
*Dichiarazioni 1980 relative ai redditi 1979*

N. redditi	Lavoro dipendente		Lavoro autonomo		Terreni		Impresa	
	V.A. migliaia	%	V.A. migliaia	%	V.A. migliaia	%	V.A. migliaia	%
1 solo red.	10.207	51,8	86	15,2	985	38,8	83	2,0
2 redditi	6.803	34,6	197	34,9	968	38,2	1.719	42,1
3 o più red.	2.677	13,6	282	49,9	584	23,0	2.279	55,9
<i>Totale</i>	19.687	100,0	565	100,0	2.537	100,0	4.081	100,0

Fonte: Elaborazione CENSIS su dichiarazioni 1980 - Ministero Finanze.

TAB. 9. - *Occupazione e disoccupazione 1982 (media rilevazioni trimestrali)*  
*(valori in migliaia)*

Condizione	M	F	MF
1. Occupati	14.116	6.561	20.678
1.1. Occupati dichiarati	13.795	6.224	20.019
di cui: - regolari	13.214	5.711	18.925
- occasionali	447	349	796
- stagionali	134	164	298
1.2. Altri occupati	321	338	659
2. Persone in cerca di occupazione	919	1.149	2.068
di cui: - disoccupati	163	121	283
- in cerca di prima occupaz.	559	607	1.166
- condiz. non professionali (casalinghe, studenti, riti- rati dal lavoro, etc.)	197	422	619
1 + 2 Forze di lavoro	15.035	7.711	22.746
3. Non forze di lavoro disposte a lavorare a particolari condizioni	164	499	663
4. Non forze di lavoro indisponibili al lavoro	12.399	20.701	33.039
3 + 4 Non forze di lavoro	12.503	21.199	33.702
Totale popolazione presente	27.538	28.910	56.448

Fonte: Istat.

TAB. 10. - Tassi di disoccupazione, per classi di età e sesso. 1981-'82

Classe d'età	Maschi		Femmine		Totale	
	1981	1982	1981	1982	1981	1982
14-29	16,1	18,0	26,7	28,2	20,6	22,4
30-34	1,8	2,2	8,2	8,1	4,0	4,4
35-39	1,1	1,4	6,7	6,0	2,9	2,9
40-44	1,0	1,3	5,3	5,2	2,3	2,4
45-59	1,0	1,3	4,9	4,6	2,2	2,2
50-54	1,2	1,3	4,1	4,4	2,0	2,1
55-59	1,2	1,7	4,4	4,4	2,0	2,4

Fonte: Istat.

TAB. 11. - Le 13 professioni più richieste: 1981 e 1982

Professioni	1981		1982	
	N.	%	N.	%
1. Rappresentanti di commercio e assimilati	30.756	34,8	28.831	39,8
2. Impiegati amministrativi con mansioni direttive e di concetto	12.223	13,9	9.158	12,7
3. Direttori e simili delle industrie dei trasporti, del credito e dei servizi	4.864	5,5	4.651	6,4
4. Analisti e programmatori (Edp) di calcolatori e macchine contabili	4.607	5,2	4.948	6,8
5. Contabili, economi, cassieri non altrove classificati	3.812	4,3	2.905	4,0
6. Tecnici con mansioni direttive e di concetto (escluse professioni agricole)	2.802	3,2	2.547	3,5
7. Ingegneri	2.777	3,2	2.090	2,9
8. Periti industriali, chimici, d'arte e assimilati	2.774	3,1	2.196	3,0
9. Tecnici con mansioni esecutive (escluse professioni agricole)	2.222	2,5	1.475	2,1
10. Disegnatori tecnici e cartografi	1.914	2,2	1.291	1,8
11. Meccanici generici e riparatori meccanici	1.611	1,8	420	0,6
12. Geometri e periti edili	1.464	1,7	934	1,3
13. Infermieri e esimili	390	0,4	532	0,7
Totale prime 13	72.216	81,8	61.978	85,6
Altre professioni	16.070	18,2	10.420	14,4
Totale	88.286	100,0	72.398	100,0

Fonte: Indagine Isfol - Centro statistica aziendale.

TAB. 12. - In cerca di occupazione, per titolo di studio (valori in migliaia)

Tipologie	Titolo di studio									
	Senza titolo licenza elem.		Licenza scuola media inferiore		Diploma scuola media superiore		Laurea		Totale	
	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%	V.a.	%
Disoccupati	133	47,0	101	35,7	43	15,2	6	2,1	283	100
di cui tra 14 e 29 anni	35	24,3	74	51,4	32	22,2	3	2,1	144	100
	V.a.		%							
Provenienti da:										
Agricoltura	35		97,2		1	2,8	—	—	36	100
Industria	110		90,2		11	9,0	1	0,8	122	100
Altre attività	89		71,2		31	24,8	5	4,0	125	100
Persone in cerca di prima occup.	160	13,7	541	46,4	408	35,0	57	4,9	1.166	100
di cui tra 14 e 29 anni	112	10,5	518	48,7	386	36,3	47	4,5	1.063	100
Altre persone in cerca di occup.	242	39,1	222	35,9	146	23,6	9	1,4	619	100
di cui tra 14 e 29 anni	60	16,2	181	48,9	124	33,5	5	1,4	370	100
Casalinghe										279
Studenti										184
Ritirati dal lavoro, etc.										156
Totale	535	25,9	863	41,7	597	28,9	72	3,5	2.068	100
di cui tra 14 e 29 anni	207	25,9	863	41,7	597	28,9	72	3,5	1.577	100
					V.a.		%			
Occupati in cerca di lavoro	189	36,5	206	39,8	123		23,7		518	100
Non forze di lavoro disposte a lavorare a particolari condizioni	49	16,3	159	53,0	92		30,7		300	100
di cui in età 14-29 anni	292	44,0	258	38,9	109	16,5	4	0,6	663	100
di cui in età 14-29 anni	63	18,0	197	56,1	90	25,6	1	0,3	351	100
Casalinghe										375
Studenti										216
Ritirati dal lavoro										44
Altri										27

Fonte: Elaborazione su dati Istat.

TAB. 13. - *Forze di lavoro per titolo di studio*

<i>Titolo di studio</i>	<i>Maschi e femmine</i>					
	1980		1981		1982	
	N.	%	N.	%	N.	%
<i>Forze di lavoro occupate</i>						
Nessun titolo e licenza elementare	10.381	50,2	9.938	47,9	9.379	45,4
Licenza scuola media inferiore	6.072	29,4	6.361	30,7	6.581	31,8
Diploma scuola media superiore	3.197	15,5	3.391	16,3	3.589	17,4
Laurea	1.024	4,9	1.062	5,1	1.129	5,4
Totale	20.674	100,0	20.752	100,0	20.678	100,0
<i>Forze di lavoro in cerca di occupazione</i>						
Nessun titolo e licenza elementare	471	27,7	525	27,4	536	25,9
Licenza scuola media inferiore	663	39,1	755	39,5	863	41,7
Diploma scuola media superiore	500	29,5	572	29,9	597	28,9
Laurea	64	3,7	61	3,2	72	3,5
Totale	1.698	100,0	1.913	100,0		
<i>Totale forze di lavoro</i>						
Nessun titolo e licenza elementare	10.852	48,5	10.463	46,2	9.915	43,6
Licenza scuola media inferiore	6.735	30,1	7.116	31,4	7.444	32,7
Diploma scuola media superiore	3.697	16,5	3.963	17,5	4.186	18,4
Laurea	1.088	4,9	1.123	4,9	1.201	5,3
Totale	22.372	100,0	22.665	100,0	22.746	100,0

Fonte: Istat.

TAB. 14. - Usciti dai diversi livelli formativi

<i>Usciti dal sistema formativo</i>	1978-79	1979-80	1980-81	<i>Incremento totale</i>
Licenza media inferiore	21,5	26,4	37,1	+15,6
Diploma media superiore	46,6	52,5	62,3	+15,7
Centri formaz. professionale	78,9	84,7	93,0	+14,1
Totale	34,1	39,4	49,6	-15,5

Fonte: Isfol.

*Iter nel triennio 1978-81, secondo il titolo di studio*

<i>Modalità</i>	<i>Centr. f. profess.</i>		<i>Media superiore</i>		<i>Media inferiore</i>		<i>Totale</i>	
	%	<i>Variaz. su 80</i>	%	<i>Variaz. su 80</i>	%	<i>Variaz. su 80</i>	%	<i>Variaz. su 80</i>
Ha proseguito gli studi ed è tuttora studente	62,9	+2,0	37,7	-1,2	7,0	-0,2	49,6	+0,4
Ha proseguito gli studi per qualche anno e poi ha lasciato	15,6	+0,6	15,7	+2,3	14,1	+7,1	15,6	+1,4
Ha lasciato gli studi dopo il conseguimento del titolo	21,5	-2,6	46,6	-1,0	78,9	-6,9	34,8	-1,8
Non indicato								
Totale	100,0	—	100,0	—	100,0	—	100,0	—

TAB. 15. - *Occupati: posizione professionale, per sesso e titolo di studio*

Posizione	Licenza Media			Diploma secondaria			Centr. f. profess.			Totale		
	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF	M	F	MF
<i>Valori percentuali</i>												
Imprenditore, libero professionista				3,2	0,5	2,1	0,4		0,2	1,4	0,2	0,9
Lavoratori in proprio	3,5	5,6	4,4	9,1	2,8	6,6	3,5	3,2	3,3	5,7	4,1	5,1
Coadiuvante	14,2	8,4	11,8	5,7	5,1	5,5	7,0	4,1	5,5	9,7	6,3	8,3
Dirigente, direttivo				0,3	0,3	0,3	0,9		0,4	0,3	0,1	0,2
Impiegato	3,2	12,9	7,1	46,3	76,3	58,2	18,7	71,5	44,6	22,9	48,6	33,6
Intermedio	0,6	0,5	0,5	1,7	4,4	2,8	2,6	2,7	2,7	1,4	2,4	1,8
Operaio qual. spec.	14,8	6,5	11,5	17,7	2,8	11,8	34,8	2,7	19,1	19,1	4,4	13,0
Operaio comune	31,5	38,8	34,5	13,9	5,7	10,6	25,2	10,4	18,0	23,5	20,6	22,3
Apprendista	32,4	26,6	30,1	1,4	1,8	1,5	6,1	4,5	5,3	15,9	12,8	14,6
Lavorante a domicilio		0,5	0,2	0,5	0,3	0,4	0,9	0,9	0,9	0,3	0,5	0,4
Non indicato				0,2		0,1				0,1		0,0
Totale	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale in valori assoluti	657	443	1.100	592	389	981	230	221	451	1.479	1.053	2.532

Fonte: Isfol.

# « Crescere nello sport » una indagine delle PGS

Gino Borgogno

Per una Associazione che pur partendo da un interesse settoriale, lo vive e lo fa vivere in un contesto di vita integrale, od ancora più precisamente, lo vede nell'ottica di un progetto educativo per la gioventù come è l'Associazione « *Polisportive Giovanili Salesiane* » (PGS), è esigenza vitale conoscere la situazione entro cui intende operare. Per la PGS quindi è esigenza vitale confrontare il proprio progetto con la situazione giovanile nel suo evolversi.

Nel 1981 la PGS già aveva svolto una indagine affidata all'Istituto di Sociologia della Università Pontificia Salesiana, fra gli atleti ed allenatori e ne aveva condensato i risultati in un volume intitolato « *Educare con lo sport* ». Ma, sia la volontà di approfondire l'inchiesta, sia la rapidità dell'evolversi della situazione giovanile, hanno stimolato la Presidenza Nazionale a promuovere una seconda indagine, questa volta più specifica e rivolta al mondo dei propri operatori-animatori-tecnici.

Questa inchiesta è stata svolta nel 1983 e dopo la necessaria elaborazione è stata presentata nel volume « *Crescere nello sport* »<sup>1</sup>.

Occorre fare una precisazione: non interessava alla PGS indagare sul « fenomeno sport », di indubbia rilevanza nella vita sociale odierna, nella

<sup>1</sup> Istituto di Sociologia - Università Pontificia Salesiana - Roma: « *Crescere nello Sport* », Edizioni P.G.S., Roma 1984.

cultura attuale, e nel coinvolgimento sempre più massiccio di passione sportiva di milioni di spettatori e telespettatori.

Interessa il « fatto sport » come pratica sportiva, come costume sportivo, specie da parte della gioventù, come esperienza vissuta quindi, capace di inserirsi nella dinamica di sviluppo e di maturazione della personalità dei ragazzi e dei giovani di ambo i sessi.

I due aspetti hanno forti correlazioni: una nuova cultura dello sport, che lo inserisce fra le dinamiche della personalità, che evidenzia il ritardo del costume italiano, sia nella progettazione educativa della scuola, accusata di preminente se non esclusivo nozionismo, sia nella enfattizzazione dello spettacolo sportivo prodotto dai mass-media, che portano ad un popolo di sportivi « seduti », ha provocato un espandersi della « domanda di sport ». Sport come pratica personale, al di là dello schema selettivo dello sport agonistico, « sport per tutti », inserito nel progetto di maturazione della personalità, nella tensione ad una nuova qualità di vita.

Questa precisazione ha particolare rilievo se riferita ai giovani: un interesse sportivo di tifo sedentario, rappresenterebbe e rappresenta un ulteriore condizionamento e fattore di alienazione per una gioventù, già assillata da tanti problemi di emarginazione, da esperienze vive, da frammentarietà culturale e vitale, da disorientamento fra tante proposte dei massmedia, da una faticosa ricerca della propria identità.

Una vissuta esperienza di sport può invece rappresentare e rappresenta per tanti giovani un progressivo affermarsi di un protagonismo gratificante e costruttivo, un superamento della emarginazione, a cui sembra condannarli la vita sociale odierna, un prezioso aiuto alla conoscenza di sé stessi e quindi della propria identità profonda, personale e sociale.

La domanda di sport, da parte della gioventù, supera quindi i confini del settoriale, e tende a diventare domanda di vita, di pienezza di vita, di maturazione, di crescita. Diventa esperienza vissuta, cultura interiorizzata ed apertura a ricerca di senso e di significato, forte processo di socializzazione positiva.

Questa domanda emerge da tutti gli strati della gioventù, senza evidenti differenziazioni di strati sociali, di differenza di sesso, di situazione di vita (studenti-lavoratori). Interessa « la gioventù »: oggi caratterizzata da processi di frustrazione e di disgregazione, di emarginazione e di qualunque culturale, tormentata da insicurezza occupazionale, di non inserimento nel processo sociale, di frammentarietà nel proprio vivere personale esperienziale, disorientata dalla molteplicità di proposte culturali, comunque dalla caduta di valori e di ideologie valide.

Interessa tutta la gioventù, che nondimeno manifesta evidenti segni di « voglia di vivere », di nuova tensione ad un progetto di futuro, di grandi disponibilità alla solidarietà umana, di sincera opposizione ad ogni « logica di morte », di rifiuto di tanti elementi di una società in cui si trova a vivere.

Ed è in questo contesto che si situa la nostra ricerca. La gioventù che vive nell'ambito della PGS è uno spaccato della situazione giovanile, presenta le caratteristiche della gioventù d'oggi, con i suoi lati positivi e negativi, con le sue problematiche e le sue attese.

Alla « domanda di sport » la PGS risponde con una « offerta di sport ». È assolutamente necessario verificare se l'offerta corrisponde alla domanda, altrimenti un'offerta non rispondente provocherebbe un'ulteriore delusione e quindi frustrazione.

La ricerca ha sottolineato le ancora presenti incertezze e limiti di questa offerta, ma sostanzialmente ha rilevato la positività e l'accoglienza di questa offerta da parte della gioventù. Circa centomila sono i soci dell'Associazione, oltre seimila i dirigenti volontari, oltre mille le associazioni locali in tutte le regioni d'Italia, nelle più varie situazioni sociali (grandi metropoli e piccoli paesi, zone industriali e zone agricole, strati sociali medioborghesi e strati popolari).

È la proposta di uno sport ricco di qualità: la gratuità, la gioia, l'incontro in amicizia, la solidarietà costruttiva nel dinamismo di squadra, la tensione al miglioramento, un agonismo rispettoso delle regole e dell'equilibrio in costante progressivo possesso, una serietà di esperienza tecnica non fine a se stessa, ma correlativa allo sviluppo della personalità, l'esperienza della conquista e dei limiti personali e di gruppo, un progressivo maturarsi di motivazioni, che si collocano sulla strada della ricerca di significato delle proprie esperienze, fino al senso del proprio vivere in un progetto in graduale costruzione.

Questa forte esperienza giovanile, non isolata da tutto il processo evolutivo della persona in altre esperienze di vita giovanile, anzi integrata in questo processo, è lo specifico dell'esperienza proposta dalla PGS ai ragazzi ed ai giovani.

\* \* \*

Ma la ricerca è andata oltre: ha rivolto la sua indagine a quelli che si possono chiamare gli « animatori » di questa esperienza. Quei giovani cioè che dopo aver vissuto positivamente la loro esperienza personale, avendone constatata la validità, si pongono in servizio volontario all'interno delle Associazioni locali PGS per animare l'esperienza proposta ad altri giovani e ragazzi.

E questa è la seconda proposta PGS in sintonia con la disponibilità dei giovani che stanno maturando la propria personalità.

Fatta l'esperienza di uno sport di potenzialità educative, percepita la validità del progetto PGS, se ne sentono coinvolti, ne identificano alcuni contenuti essenziali, orientati ad un « umanesimo dello sport », che coincide con le proprie attese e progettualità.

Nasce così l'apertura ad un « volontariato educativo » nel quadro della realtà sportiva, rivelano un realistico ottimismo di volontà, elaborano una concezione di sé, pur nella consapevolezza delle proprie inadeguatezze, ma con la tensione ad arricchirsi della necessaria cultura, orientandosi ad una professionalità, che li interessa profondamente.

Non è ancora un volontariato maturo, stretti come sono nelle morsa di una transitorietà giovanile, volta alla ricerca di una occupazione, di un progetto di vita personale più pieno; ma è un volontariato già ricco di tensioni, e quindi ancora costruttivo di maturazione personale per gli stessi giovani che vi si dedicano.

Un volontariato che richiede ancora arricchimenti, non solo culturali, ma di personalità, di scelte profonde; ma che offre tutta la ricchezza di una esperienza di impegno educativo, di processi di socializzazione, di apertura e sensibilità verso il sociale, e che stimola anche ad approfondire l'ispirazione cristiana del progetto.

L'Associazione PGS si sente quindi impegnata sui due aspetti: offrire una proposta di sport rispondente alle necessità dei giovani e capace di incidere sulla loro ricerca di personalità e di senso di vita, ed una proposta di volontariato che perfezioni questa esperienza, in un servizio di professionalità educativa e di tensione spirituale.

È questo il significato del titolo che si è voluto dare a questa seconda ricerca « Crescere nello sport » nel servizio di « educare con lo sport ».

# Il gruppo SAR nelle regioni

Umberto Tanoni

Nel n. 1 di « Rassegna CNOS » nella rubrica *Vita CNOS* abbiamo presentato le motivazioni, gli obiettivi e la fase preparatoria della sperimentazione delle Guide curriculari.

Nello stesso articolo si informava anche della costituzione del gruppo di supporto animazione e rilevamento (SAR) della sperimentazione, composto da due membri della Sede nazionale, da tre membri dell'Istituto di Didattica della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana e da uno o più tecnici regionali, al fine di visitare i Centri per verificare il consenso che la sperimentazione ha riscosso, per animare le attività formative, per rilevare problemi e difficoltà, non solo, ma anche e soprattutto, i risultati più significativi che si vanno ottenendo.

## **1. Omogeneizzazione del modello sperimentale**

Il gruppo SAR si è trovato di fronte a situazioni diversificate a seconda delle interpretazioni che ogni collegio dei docenti aveva dato al modello formativo proposto dalle Guide curriculari.

Il primo impegno del gruppo è stato pertanto rivolto alla omogeneizzazione del modello che tenderà ad eliminare notevoli difetti dalla formazione professionale (F.P.) tradizionale, quali il nozionismo, la superficialità,

l'insoddisfacente livello di capacità critiche maturate dagli allievi, proponendo il passaggio dalla formazione alla mansione, alla formazione al ruolo.

Per eliminare questi difetti la scelta dei gruppi di studio che hanno elaborato le Guide curriculari, si è formalizzata sulla metodologia modulare della quale tanto si parla, ma della quale ancora non molto si capisce.

Per questo il gruppo SAR si è fermato a lungo nei Centri a far riflettere i colleghi dei docenti sulla progettazione dell'intervento formativo per cicli e per moduli.

Elaborare un progetto formativo per cicli significa spezzarlo in alcune tappe fondamentali, identificate contemporaneamente da un arco di tempo e dalle conoscenze e abilità da acquisire in questo stesso arco di tempo.

Strutturare un progetto formativo modularmente implica l'organizzazione di costruzioni dialettiche compatte, ben precisate nelle loro caratteristiche strutturali e nelle loro funzioni formative, tali da essere componibili fra loro e anche in progetti diversi.

Il modulo didattico, quindi, diventa un insieme strutturato di attività e di esperienze di apprendimento, insieme ben identificato nella situazione di partenza e negli obiettivi finali, e che, proprio per questa caratteristica, può essere innestato con altri analoghi insiemi in più di una maniera, al fine di portare chi percorre questi curricula a ben precise specificità professionali, sia a livello tecnico che a livello pratico.

L'organizzazione modulare della F.P. porta con sé notevoli vantaggi che possiamo così sintetizzare:

- permette una migliore utilizzazione del tempo-formazione;
- permette di evitare che si intavolino discorsi, spesso fra sordi, tra i docenti abbarbicati ai diritti sacrosanti della propria disciplina;
- permette di evitare tradizionali crociate per la supremazia culturale tra teoria e pratica;
- permette di realizzare in breve tempo un curriculum di formazione specifica, innestandolo sulla formazione polivalente;
- permette di affrontare le difficoltà della elaborazione di piani di formazione, adeguati e rispondenti alle rapidissime trasformazioni tecnologiche, superando la staticità di un sistema formativo legato a programmi rigidi, che nulla concedono alla fantasia e alla creatività;
- permette anche una flessibile aggregazione degli allievi in gruppi diversi per i cicli della polivalenza e per i cicli della formazione specifica;
- permette infine una migliore utilizzazione dei docenti secondo la propria « vocazione » e competenza, senza doverli sottomettere a frequenti, se non a continue, riconversioni.

## 2. Riforma globale della formazione professionale

Il modello proposto dalle Guide curricolari è un modello di riforma per un verso graduale, ma per l'altro globale della F.P.

I colleghi dei docenti di qualche Centro di fronte a queste realtà sono rimasti o sorpresi o smarriti, e hanno accusato un senso di disorientamento che ha preoccupato non poco il gruppo SAR, che ha dovuto fare opera di animazione e di costruzione del consenso intorno alla innovazione necessaria, sia a livello metodologico che a livello tecnologico.

Rifiutare questo modello significherebbe optare non per un CFP in cui si sviluppano cicli di polivalenza e cicli di formazione specifica, ma per un Centro, in cui la specifica qualifica viene scelta fin dal momento dell'iscrizione, e dove i giovani vengono « segregati » fin dall'inizio in corsi rigidi, nei quali si conoscono sempre gli stessi docenti, e si fanno sempre le stesse cose, senza mai spaziare in un'area comune e polivalente, soprattutto a livello scientifico-culturale.

In tal modo non si costruisce un CFP, ma un aggregato casuale di corsi, dove poco o nulla cambia dell'attuale modo di fare formazione.

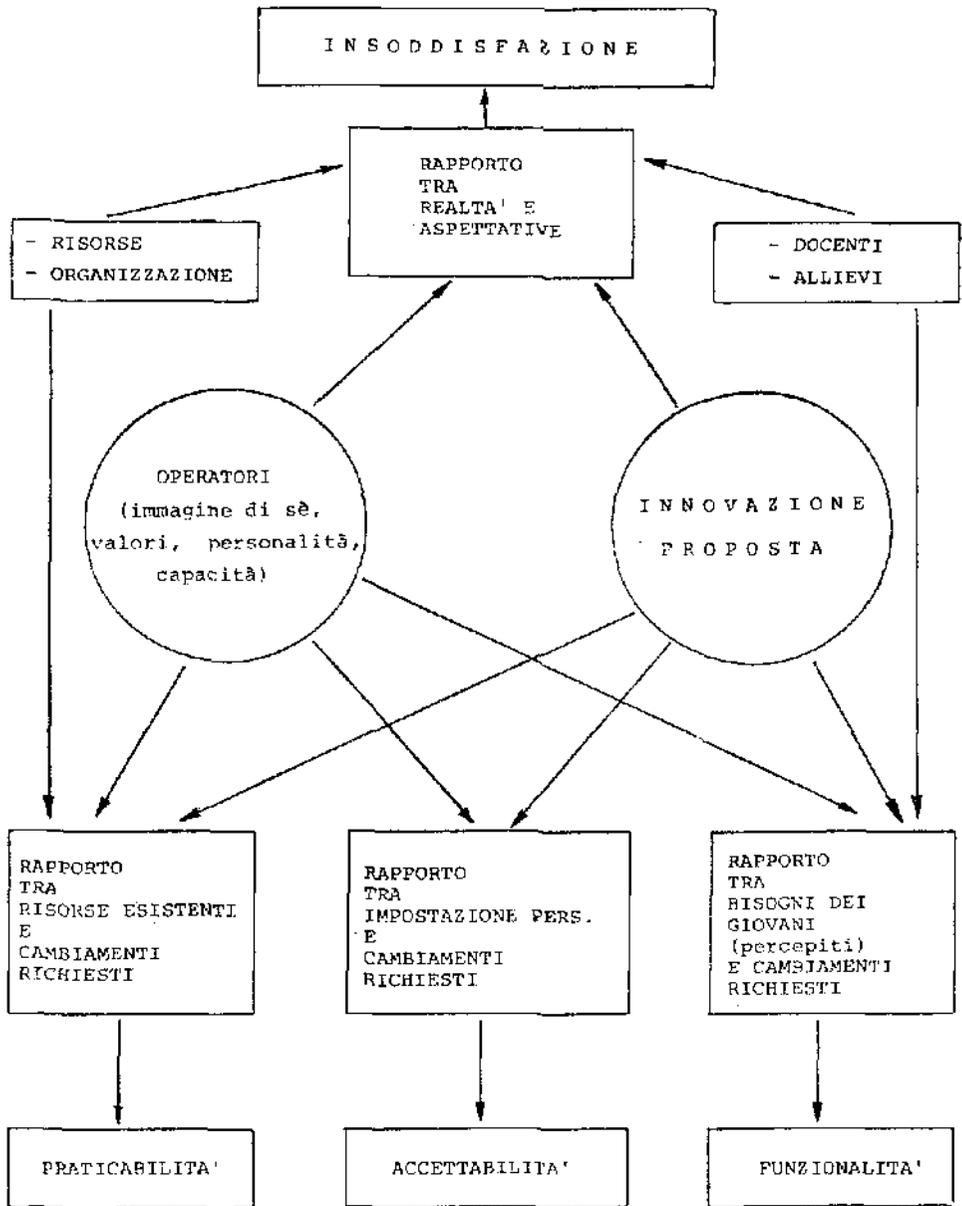
## 3. Acquisizione del consenso alla innovazione

Siccome queste idee non sono ancora patrimonio dei colleghi dei docenti si è constatato come si renda necessario sviluppare un processo di faticosa acquisizione del consenso alla innovazione; finché non c'è questa adesione di volontà al progetto innovativo i motivi del rifiuto possono essere tanti, e possono venire coperti da giustificazioni collaterali, come mancanza di tempo, di attrezzature, di organizzazione che, in realtà, tendono a nascondere la non totale disponibilità al cambiamento.

Per raggiungere questo consenso il gruppo SAR ha cercato di capire l'atteggiamento di chi deve essere protagonista della innovazione; la sua riflessione, rappresentata graficamente nello schema di pag. 90 si è fissata su quattro variabili:

a) il progetto innovativo genera *insoddisfazione* poiché si rivela inadeguato a produrre nella F.P. il salto di qualità necessario per renderla coerente con le aspettative dei docenti e degli allievi;

b) il progetto non è dotato di *praticabilità*, poiché non esistono le condizioni materiali e organizzative per realizzare l'innovazione proposta;



c) il progetto non ha le caratteristiche di *accettabilità*, poiché l'innovazione proposta contrasta con l'impostazione personale di alcuni docenti.

d) il progetto non è carico di *funzionalità*, poiché l'innovazione proposta non è percepita come possibile soddisfazione dei bisogni dei giovani.

#### 4. Aggiornamento e sperimentazione

Di fronte a questa analisi è stato necessario fare un passo indietro per ripensare il tragitto di formazione e aggiornamento percorso dal personale direttivo e docente. Era sembrato che l'unico ostacolo alla innovazione fosse quello legato alla *praticabilità* del progetto e si era finalizzato l'intervento formativo alla fornitura di strumenti operativi, come guide curricolari, sussidi, schede di rilevamento e valutazione, ecc. ...

La situazione reale di partenza si è rilevata però diversa, perché esiste un notevole numero di docenti, che hanno sempre insegnato nozioni e tecniche, che consideravano non solo utili, ma indispensabili per la vita dei giovani.

Perciò l'innovazione proposta non è sentita funzionale alla vita dei giovani, e come tale non viene accettata da docenti, che si ritengono del tutto soddisfatti di quello che stanno facendo, e che non sono ancora disponibili a mettersi in crisi.

Il gruppo SAR dopo questa analisi, ha tratto una prima conclusione: l'aggiornamento non può avere solo la finalità di fornire strumenti operativi, ma deve far percepire ai docenti i bisogni reali dei giovani.

Sul piano dell'*accettabilità* poi occorre programmare un cammino, che tenti di far cambiare il sistema di *valori* dei *docenti*, presentando i nuovi obiettivi, i contenuti e i metodi con rigerosità scientifica e come più aderenti alle esigenze culturali e tecniche dei giovani.

Ma forse l'aspetto più importante e più delicato del problema è quello della *insoddisfazione* che genera il progetto innovativo: molti operatori hanno raggiunto un loro equilibrio, nel contesto dei programmi e dei metodi più o meno tradizionali che essi utilizzano, e si trovano bene con essi, nel senso che ottengono risultati positivi, e quindi gratificanti, anche se non funzionali.

Sarà impegno dei formatori dimostrare la scarsa o nulla funzionalità dei risultati ottenuti, per rendere efficace il progetto innovativo.

Il gruppo SAR inoltre ha trovato qua e là una realtà anche più insidiosa di quella finora descritta.

Un certo numero di operatori percepiscono il loro operato già adeguato

alle Guide curriculari, e quindi non hanno nulla da cambiare: ciò che essi fanno corrisponde perfettamente ai bisogni dei giovani e del territorio, così come essi li percepiscono: e la sperimentazione delle Guide Curriculari può portare al più a cambiare etichette, nomenclatura, non la sostanza del fare F.P.

Dopo questa rilevazione il gruppo SAR, mentre si è proposto di rifuggire dalla tentazione di limitare l'innovazione all'architettura teorica, concretizzata nelle Guide curriculari, ha riconfermato la volontà di realizzare, tramite convenienti e opportuni investimenti di risorse formative, la praticabilità dell'innovazione, con l'intento di far convergere le volontà verso obiettivi programmati e verso una coerente azione per realizzarli.

Ciò perché la innovazione proposta si cala in una società *dinamica* che, grazie agli sviluppi della ricerca scientifica e tecnologica, ed ai loro effetti sulla organizzazione e sulla qualità della vita, non solo ha conosciuto e conosce un *veloce cambiamento delle sue strutture e dei suoi modelli operativi*, ma anzi ha fatto del cambiamento e della innovazione categorie portanti.

E la F.P. entro tale contesto non può restare ferma su uno schema burocratico, che manca spesso della necessaria *flessibilità* e della capacità di adeguamento alle nuove richieste della società civile, politica e produttiva.

## 5. Conclusione

Poiché siamo convinti che la F.P. è chiamata a fare della innovazione una sua caratteristica permanente, così da poter garantire un servizio formativo, sempre migliore per qualità e dialetticamente coerente con le richieste e attese dei giovani e della società in trasformazione, continueremo il cammino intrapreso con serenità, ma anche con perseveranza, non sottovalutando difficoltà e problemi, ma affrontandoli, utilizzando ogni strumento idoneo e opportuno, tra cui il principale, la formazione dei formatori.

Sembra necessario riproporre gli obiettivi, generali e particolari, culturali ed educativi del servizio, che il CFP intende garantire ai giovani, nella consapevolezza della importanza di tale servizio per la vita e il vero progresso della società.

Si vuole cioè procedere ad un'accorta progettazione pedagogico-didattica ed organizzativa, che garantisca, con il contributo di tutte le forze disponibili all'interno e all'esterno del CFP, l'« ottimizzazione » dei risultati formativi, culturali, tecnici.

Un'altra azione importante da fare si rivela la predisposizione e la cura

delle risorse necessarie, per realizzare concretamente gli obiettivi proposti.

La prima attenzione sarà rivolta alla risorsa-docente, che dovrà essere di continuo adeguata agli standards di formazione richiesti. Non si vede infatti nessuna possibilità di innovazione se non si assicura ai docenti, una formazione continua, sia culturale che metodologica in tutta la gamma dei fondamentali aspetti che compongono la loro professionalità.

La valutazione dei risultati, tesa al migliore conseguimento degli obiettivi, costituisce per il CNOS l'ultima meta di questo laborioso, ma entusiasmante progetto di innovazione didattica.

Anche su questo tema ci ripromettiamo di informare i lettori mettendo in evidenza nei prossimi numeri luci e ombre, come naturale in ogni processo in cui interagiscono persone, strutture, organizzazioni.



# SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

---

a cura di Natale Zanni

*Nei due numeri precedenti sono stati presentati 10 testi che vengono qui nuovamente indicati per dare una panoramica completa dell'intera annata.*

*Essi sono:*

ANTONELLI C., *Cambiamento tecnologico e teoria dell'impresa*, Collana Loescher, Università-Monografie, Torino, Loescher, 1982, pp. 263

BARALDI R. (a cura di), *Fasce di professionalità. La professionalità come sistema: appunti metodologici e strumenti empirici per una sua descrizione*, ISFOL Strumenti e ricerche, Milano, Franco A., 1982, pp. 120

CACACE N., *Professioni e mestieri del 2000*, Quaderni di « Affari Sociali

Internazionali », Milano, Franco A., 1983, pp. 111

CANONICI A. (a cura di), *La formazione e lo sviluppo del personale*, Enciclopedia di direzione e organizzazione aziendale, Sezione V, n. 26, Milano, Franco A., 1981, pp. 575

ISFOL, *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, Quaderni di formazione, n. 1/83, Roma, Isfol, 1983

MAGER R. - B. BEACH, *Come progettare l'insegnamento. Metodi e mezzi per l'istruzione professionale*, Collana educazione nuova 20, Teramo, Lisciani/Zampetti, 1978, pp. 90

MOLLICA S. - P. MONTORBIO (a cura di), *Nuova professionalità, formazione e organizzazione del lavoro*, Collana « RSO - Ricerche sull'organizzazione del lavoro », Milano, Franco A., 1982, pp. 512

OCSE, *Per una nuova politica dell'apprendistato. Dall'apprendistato al contratto di formazione e lavoro*, Torino, Marietti, 1981, pp. 96

QUAGLINO G. P. - G. P. CAROZZI, *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Collana Psicologia, Milano, Franco A., 1981, pp. 242

UMBERTO F. - CERRATO L. (a cura di), *Tecnologie e organizzazione: sfide aperte*, Roma, ENFAPI, 1984, pp. 103

*Si presentano ora altri 4 libri interessanti per gli operatori della formazione professionale.*

MALIZIA G. - S. CHISTOLINI (a cura di), *Drop-out non più. L'abbandono nel biennio a Verona: un'indagine e una sperimentazione*, LAS, Roma, 1985, pp. 181

Non è sempre facile trattare soggetti che con varie motivazioni hanno abbandonato la scuola (i cosiddetti drop-outs). E questo per varie ragioni, non ultima l'incapacità di staccarsi da modelli di formazione già collaudati negli anni, che sono stati certamente validi, e in parte lo possono essere ancora,

ma che devono lasciare sempre più spazio a modelli alternativi, diversificati, capaci di programmare « percorsi formativi individualizzati », per un rinnovato ricupero motivazionale nell'apprendimento; modelli che aiutino realmente ad apprendere secondo i propri ritmi.

Le difficoltà nella progettazione di interventi formativi per drop-outs non sono poche, anche perché è necessario tenere presente le interferenze di diversi fattori che agiscono o hanno agito più a monte. L'abbandono del « mondo scuola » difficilmente è solo un problema di tipo scolastico e formativo. Molto frequentemente esso è anche di tipo sociale, economico, affettivo. L'apprendimento certamente non è un fatto automatico ed avviene con minor facilità quando oltre che difficoltà di tipo scolastico, vi è anche disadattamento sociale, difficoltà economiche, rapporti familiari tesi...

Il testo riporta una ricerca su tale argomento ed ha lo scopo di far prendere coscienza sul fenomeno dell'abbandono scolastico del biennio, in particolare a Verona, dove è stato attuato il progetto sperimentale. Alcuni riferimenti puntuali sono perciò legati a quel territorio particolare. La problematica però è presente con caratteristiche simili anche in altri ambienti italiani. In questo senso la ricerca contribuisce non poco a dare informazioni preziose, per affrontare il problema anche in contesti diversi da quelli del Veronese.

Il concetto di base, dal quale gli estensori sono partiti, è stato quello della *demotivazione* del ragazzo che abbandona la scuola. Colui che decide, sceglie, o comunque arriva ad una posizione di rifiuto della scuola è spesso spinto da una situazione divenuta per lui insostenibile sul piano personale.

L'uscita dalla scuola è la manifestazione più appariscente dell'insoddisfazione del modello scolastico presentato. Tutto ciò ha poi delle conseguenze anche di tipo sociale, che non facilitano certamente la convivenza serena dei soggetti nell'ambiente, anzi in molti casi, come rilevano gli stessi autori, tale situazione facilita il fenomeno della tossicodipendenza nel soggetto, che si sente emarginato, diverso dai compagni che continuano la scuola.

Il testo si divide in tre parti con delle conclusioni sulle implicanze pedagogiche del fenomeno e una bibliografia sull'argomento.

La *prima parte* presenta un quadro generale di riferimento entro cui si è mossa l'indagine. Anzitutto alcune premesse teoriche con una breve sintesi della letteratura sociologica sull'insuccesso scolastico. Quindi una analisi dei dati più rilevanti sulla dispersione nella scuola secondaria superiore italiana, seguita dalla descrizione dell'indagine sul campo.

La *seconda parte* analizza i risultati della ricerca nelle due sezioni: la prima riguardante i ragazzi drop-outs e l'ambiente sociale, familiare e scolastico a loro legato; la seconda il gruppo insegnante interessato e il loro modo di vedere il problema.

La *terza parte* presenta invece una sintesi della sperimentazione condotta dal CFP CNOS/FAP San Zeno di Verona per il recupero dei drop-outs entro il quadro dei progetti-pilota CEE. La sperimentazione viene descritta nel suo evolversi seguendo le relazioni dei quattro anni di lavoro con i ragazzi.

Le *conclusioni* raccolgono in modo organico i dati principali dell'indagine elaborando, sulla base dei risultati del

corso CEE, un progetto di massima per il recupero di ragazzi in difficoltà in particolare dei drop-outs.

La *bibliografia* sull'argomento infine chiude il lavoro che pur non avendo la pretesa di essere esaustivo sull'argomento, focalizza molto bene alcuni aspetti del problema evidenziando la necessità di rivedere un modello di intervento formativo come quello scolastico, che non sembra essere attento a tale fenomeno, non certo marginale, visto che le percentuali di mortalità scolastica, che ci sono a tutti i livelli, sono considerevoli, come appare dalle statistiche del rapporto CENSIS sulla scuola.

LA ROSA M. (a cura di), *Qualità della vita e qualità del lavoro. Problemi e prospettive per gli anni '80*, Collana « Sociologia del lavoro e delle organizzazioni », Milano, Franco Angeli Editore, 1983, pp. 437.

In questi ultimi anni si è assistito ad un crescendo nella vivacità del dibattito, in convegni, seminari, studi e ricerche, incentrato sul lavoro come problema: come si è venuto configurando anche in presenza di nuovi comportamenti e atteggiamenti (donne e giovani), di una diversa cultura del lavoro e del radicale mutamento che va assumendo il « valore del lavoro ». Va poi tenuto conto della profonda trasformazione, che l'intera tematica del lavoro ha subito nei suoi aspetti peculiari (in termini di qualità del lavoro e della qualità della vita lavorativa), così intensamente interagenti con gli aspetti individuali (vissuto e qualità della vita) dei soggetti. Tanto più oggi il lavoro come problema si pone in

tutta la sua drammaticità, data l'attuale dimensione, ormai universale, della crisi economica, della disoccupazione, dei connessi squilibri sociali.

La società, afferma il curatore, è fortemente condizionata dalla cosiddetta « civiltà del lavoro », per cui da una parte viene sancita la « necessarietà » del lavoro, come dovere-diritto di tutti gli uomini, « quale strumento fondamentale per il loro sviluppo materiale ma anche sociale »; dall'altra si assiste ad una tendenza a cercare nel lavoro una « chiave di lettura », se non alternativa, per lo meno diversa, della società, soprattutto in presenza di « tempi di latenza », in cui « valori, stili di vita, modi di aggregazione e partecipazione, progetti individuali e collettivi nella sfera del lavoro e della vita quotidiana appaiono in modo discontinuo e incerto, ma che saranno forieri di modificazioni profonde nell'assetto delle dinamiche sociali ».

La chiave di lettura proposta dal libro privilegia l'analisi sociologica, incentrando l'attenzione per motivi metodologici e per scelta, date le peculiarità fortemente « connotative », sul lavoro industriale, offrendo un approccio che si basa su una « rilettura mirata » delle teorie socio-lavoriste consolidate e sulle più recenti analisi e linee di ricerca emergenti, per cogliere lo sviluppo del concetto e le sue implicazioni.

In questo contesto vengono studiati alcuni nuovi referenti, quali il problema della soggettività o del gruppo, l'esigenza della trasformazione del sistema organizzativo, il valore preminente assunto dalla qualità delle condizioni lavorative; si avvia quindi un confronto qualità del lavoro qualità della vita di lavoro, proposto sia a livello teorico, sia empirico, facendo ri-

ferimenti anche ad esperienze vissute in alcuni Paesi della Comunità Economica Europea.

In particolare il libro, strutturato in contributi a carattere monografico, vuole porre il lettore in condizione di comprendere le coordinate culturali della crisi del valore del lavoro, crisi che avrà in un immediato futuro una notevole incidenza sulla ridefinizione dei « significati positivi » del lavoro umano, nonché « sul ruolo più complessivo che il lavoro medesimo potrà rivestire nell'ambito della vita individuale e collettiva dei lavoratori ».

Completa il volume una bibliografia « orientata », articolata in 4 aree di preminente interesse, offrendo i testi più significativi, recenti e disponibili in Italia.

MENCARELLI M. - W. K. RICHMOND -  
B. SUCHODOLSKI, *Educazione permanente e democrazia*, (Traduzione di Natalia Papa e Giovanna Tomassucci), Collana Educazione Nuova, Teramo, Lisciani & Giunti Editori, 1983, pp. 120.

L'ipotesi fondamentale di questo volume, scritto in collaborazione ed espressivo di concezioni pedagogiche diversamente rappresentative, è stabilire « se l'idea di educazione permanente, nel settore dell'ormai classico discorso che la pedagogia contemporanea ha svolto sul rapporto democrazia-educazione, è in grado di sfidare la crisi della democrazia contemporanea e al tempo stesso di svolgersi, come idea, solo nel rigenerarsi della democrazia ».

L'itinerario è incentrato intorno a tre poli:

a) « Quale forza hanno le idee in ordine all'azione sociale? E quale fun-

zione in particolare può essere esercitata, su questo piano, dall'idea di educazione permanente? ».

b) « Quale è la situazione della democrazia contemporanea, nella pluralità delle sue accezioni e nella diversità in cui si dà alle varie latitudini e longitudini? ».

c) « L'articolazione di un più stretto rapporto fra democrazia ed educazione permanente pone alla pedagogia, in quanto scienza, nuove prospettive e necessità di sviluppo? ».

I contributi dei tre Autori concordano nel sottolineare la crisi della democrazia.

M. Mencarelli si sofferma sul rapporto tra educazione permanente, democrazia e creazione culturale, offrendo una interpretazione delle connessioni tra processi educativi e processi sociali e sottolineando la valenza culturale e politica della pedagogia sociale, « intesa come scienza sviluppativa, impegnata non in una meccanica operazione di ingegneria sociale, bensì in una vasta impresa di creazione culturale che attinga contemporaneamente al patrimonio culturale esistente e alla vocazione culturale delle comunità, oltre che delle persone ».

Per W. K. Richmond uno dei motivi fondamentali, per cui l'idea di educazione continua non ha finora ottenuto appoggio popolare né reale sostegno politico, se non adesioni di massima, è che « l'idea in sé è di così vasta portata, da rivoluzionare tutte le nostre attuali nozioni sul processo di educazione ». Per un fatto così radicale, sarebbe necessario liberare l'idea di educazione dalle « costrizioni della pedagogia », come emerge dalla riflessione sulle esperienze storiche.

Di fronte alle grandi attese di libertà e promozione umane, l'educazione

continua si pone come impegno di creazione culturale.

B. Suchodolski basa il suo contributo sull'analisi dei « valori » dell'uomo contemporaneo, ma anche sui drammi della civiltà in cui viviamo e si chiede quali prospettive di futuro possano esistere per un mondo ormai « al bivio »; sono domande fondamentali che concernono i compiti e le responsabilità degli educatori. Per questo dapprima analizza le idee tradizionali classiche di democrazia e i compiti che ne derivano per l'educazione; poi si sofferma sulla realtà sociale e sui problemi quotidiani, per dimostrare le difficoltà che un progetto di educazione permanente incontra sul proprio cammino; infine denuncia contraddizioni e incongruenze insite nel progetto stesso, che determinano problemi ed ostacoli per un suo sviluppo nel futuro.

BALLESTRERO M. V. - L. FREY - R. LIVRAGHI - G. C. MARIANI, *Lavoro femminile, formazione e parità uomo donna*, Quaderni di economia del lavoro, Milano, Franco Angeli E., 1983, pp. 265.

In tutti i paesi industrializzati, in base all'esperienza accumulata durante gli anni '70, è in progressivo aumento l'offerta di lavoro femminile, il che determina problemi sia dal punto di vista qualitativo che quantitativo, ma anche di equità e di giustizia politico/sociale.

Infatti « l'aumento assoluto e relativo (rispetto al lavoro maschile) dell'offerta di lavoro femminile, mentre da un lato alimenta continuamente le esigenze quantitative di "creazione" di nuovi posti di lavoro, per far fronte all'offerta crescente, dall'altro lato incide profondamente su diversi aspetti qua-

litativi della problematica del lavoro, rendendola ancor più complessa e difficile da risolvere senza adeguate politiche strutturali ».

Posti di fronte ad una offerta di lavoro femminile, superiore al 50% dei posti disponibili, i settori produttivi non riescono a far fronte alla massiccia richiesta. D'altra parte nell'ambito della stessa offerta, c'è una forte concorrenza operata dai giovani maschi, soprattutto verso quei settori, che presentano condizioni economiche e professionali migliori e quindi sono particolarmente ambiti.

Questi fenomeni avvengono proprio quando si è operato un notevole sforzo sul piano istituzionale con l'approvazione della legge 903 sulla parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro. Ed è proprio sulle considerazioni critiche svolte sulla legge 903, che si basa il contributo di Maria Vittoria Ballestrero, che ricostruisce i dati statistici dell'occupazione femminile e analizza la prassi giurisdizionale relativa a questa legge, evidenziandone le disapplicazioni e le distorsioni e formulando una proposta operativa per una maggiore equità, cioè il passaggio non solo formale dal diritto di parità alla « discriminazione positiva ».

Il secondo contributo, di Renata Livraghi, si impernia sulla descrizione di

un progetto di formazione e sugli effetti che tale intervento ha provocato sulle donne interessate, esperienza formativa che si è svolta nel comprensorio di Carpi, cioè in un'area in cui il mercato del lavoro offre notevoli opportunità per le donne, soprattutto nel settore industriale (industrie tessili e abbigliamento).

Infine, Gian Claudio Mariani presenta un'indagine svolta all'interno dell'Italtel, per verificare come avvengono i procedimenti di riqualificazione delle lavoratrici e quali ne siano gli effetti sortiti.

In una realtà differenziata, articolata e spesso contraddittoria quale è quella dell'Italtel, l'Autore cerca di far emergere le caratteristiche di un'azienda, che costituisce un caso esemplare e significativo di formazione professionale delle donne in Italia.

A chiusura viene riportata un'Appendice/Documentazione, in cui sono ripresi interventi già apparsi su riviste, a cura di L. Frey e degli altri Autori, che offrono ulteriori spunti e suggerimenti nel campo delle strategie di formazione nel settore terziario, in particolare facendo emergere i problemi, che la rivoluzione tecnologica farà esplodere nel breve volgere degli anni (rischi di perdita di lavoro, riqualificazione, formazione di base, ecc.).