

3 EDITORIALE

STUDI

- 17 Carmela Di Agresti
La Formazione Professionale nell'Europa comunitaria. La FP extrascolastica
- 41 Angel Astorgano Ruiz
La Formazione Professionale nel nuovo sistema educativo in Spagna
- 57 Luciano Corradini
Il prolungamento dell'obbligo di istruzione
- 67 Luisa Ribolzi
Eguaglianza delle opportunità. differenziazione dei percorsi formativi ed elevazione dell'obbligo
- 73 Costante Scarpellini
Cultura, Professione. Realizzazione di sé

DOCUMENTI

- 81 Prolungamento dell'obbligo di istruzione e percorsi formativi coerenti.

VITA CNOS

- 89 Carlo Nanni
La nuova guida di Cultura Generale per i CFP del CNOS/FAP
- 107 Piero Carducci
Servizi alle imprese e disparità regionali

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 137 Rosario Salerno (a cura)

La complessità dei fenomeni che investono la Formazione Professionale possono dare origine a valutazioni contraddittorie, secondo che si sottolinea l'importanza dell'uno o dell'altro elemento. Sta di fatto che unanimemente viene sottolineato il ruolo strategico che la Formazione Professionale viene ad assumere per la piena valorizzazione della risorsa « Uomo ». Forse mai come ai nostri giorni la Formazione Professionale viene scoperta come diritto fondamentale della persona umana nelle diverse fasi della sua maturazione, sia come avvio all'ingresso nel mondo produttivo (formazione iniziale), sia come requisito del momento lavorativo (formazione sul lavoro), sia come atteggiamento abituale (formazione continua).

Viene meno quel determinismo che la legava al mestiere e al posto del lavoro, per diventare tensione verso l'occupabilità, come espressione della vita dell'uomo.

Lo stesso concetto di Formazione Professionale, mentre rompe gli schemi tradizionali del tempo e dello spazio, assume la dimensione vocazionale propria di ogni persona, e si arricchisce di contenuti biologico-salariali, tecnico-produttivi e sociali, morali, culturali e religiosi, per attingere il soprannaturale-salvifico. Una Formazione Professionale autentica non si limita agli aspetti immediati, ma coinvolge tutta la persona, in tutte le sue

componenti, nelle sue aspirazioni e nei suoi progetti, nella sua originalità e creatività, nei suoi rapporti con le altre persone, con la società e con la natura.

Una prospettiva formativa di questo genere non può avere alla sua radice se non una visione solidaristica della vita, per cui riconosce il proprio sviluppo in connessione profonda con lo sviluppo degli altri, e la solidarietà diventa criterio di giudizio, di comportamento individuale, sociale e politico.

Siamo ben lontani da quei progetti, che, demandando all'individuo tali possibilità, si limitano ad un addestramento scientifico-tecnico, più o meno sofisticato, per un determinato ruolo, in un determinato momento. Pur affermando la centralità della persona, in realtà la subordinano a logiche, che sono estranee alla legge dello sviluppo della persona stessa.

Così non è accettabile la cosiddetta «aziendalizzazione» della Formazione Professionale, quasi che, applicando le leggi del mercato e del profitto a tale sistema, ne conseguano efficienza ed efficacia.

Il sistema formativo diventa produttivo in proporzione alla sua capacità di personalizzazione, in modo che ogni persona possa, nella varietà e complessità dei suoi bisogni, trovarvi una risposta adeguata alla sua domanda formativa.

In tale ottica si prenderanno in considerazione tre fatti che hanno caratterizzato questo periodo: il centenario della «Rerum novarum», la svolta organizzativa riguardo all'Orientamento, il prolungamento dell'obbligo di istruzione in rapporto alla Formazione Professionale. Sotto angolature e modalità diverse concorrono ognuno di essi a sottolineare la centralità della Formazione Professionale al fine dello sviluppo personale e sociale.

Il centenario della «Rerum novarum»

Non è certo per indulgere ad una esigenza del momento che l'Editoriale si apre con il ricordo della «Rerum novarum» (1891-1991). Anche se nel documento pontificio non si parla esplicitamente di Formazione Professionale, vengono offerti alcuni principi, a cui essa deve riferirsi, se vuol contribuire alla piena valorizzazione del lavoratore. L'enciclica «Centesimus annus» dedica un intero capitolo ad annunciarli: «Proponendosi di far

luce sul conflitto che si era venuto a creare tra capitale e lavoro, Leone XIII affermava i diritti fondamentali dei lavoratori. Per questo, la chiave di lettura del testo leoniano è la dignità del lavoratore in quanto tale e, per ciò stesso, la dignità del lavoro... ».

A controprova, basta riandare all'esperienza salesiana di quei tempi.

La « magna charta » della Scuola professionale salesiana, risale al 1887 (Cfr. « Deliberazioni del terzo e quarto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana » pag. 18/22), quando, con la partecipazione di Don Bosco, si dà una sistemazione organica all'esperienza professionale dei Salesiani:

« Il fine che si propone la Pia Società Salesiana nell'accogliere ed educare questi giovanetti artigiani, si è di allevarli in modo che, uscendo dalle nostre case compiuto il loro tirocinio (professionale), abbiano appreso un mestiere onde guadagnarsi onoratamente il pane della vita, siano bene istruiti nella religione ed abbiano le condizioni scientifiche opportune al loro stato.

Ne segue che triplice deve essere l'indirizzo da dare alla loro educazione: religiosa-morale, intellettuale e professionale ».

Nel 1992 si celebra il sesto Capitolo Generale della Pia Società Salesiana e uno degli schemi in discussione riguardava « come applicare nei nostri ospizi ed oratori gli insegnamenti pontifici riguardo alla questione operaia ».

Si integrano le deliberazioni dei Capitoli Generali precedenti e si pubblica una nuova edizione delle regole o Costituzioni e delle Deliberazioni stesse. (S. Benigno Canavese — Tipografia e Libreria Salesiana 1894).

Riguardo all'indirizzo religioso-morale sono introdotte le seguenti integrazioni:

492. Per premunire contro gli errori moderni gli alunni dei nostri Ospizi ed Oratorii festivi si facciano loro a quando a quando conferenze sopra il capitale, il lavoro, la mercede, il riposo festivo, gli scioperi, il risparmio, la proprietà, evitando d'entrare in politica. Giova assai a questo fine propagare i seguenti libri: Il lavoratore cristiano (Le travailleur Chretien), Il portafoglio dell'Operaio, Attenzione! Buon senso e buon cuore.

493. *Si consiglia di dare loro come premi libretti delle Casse di risparmio.*
494. *Ove esistano Società Operate Cattoliche, si indirizzino loro, o accompagnandoli personalmente o con una lettera, i giovani che escono dalle nostre Case o che frequentano i nostri Oratorii.*
La compagnia di S. Giuseppe sarà una preparazione a tali società.
495. *Si favoriscano e si aiutino per quanto sta in noi dette Associazioni Cattoliche, si indirizzino ad esse il maggior numero di individui che si potrà, conformandoci così ai desiderii espressi da Leone XIII nella sua Enciclica «Rerum novarum» e di D. Bosco.*
496. *Si badi bene che la cura delle Società esterne non deve nuocere alla saggia direzione dei giovani interni (CAP. GEN. VI).*

Un altro esempio.

Il 23/25 aprile 1895 si tenne a Bologna il 1° Congresso internazionale dei Cooperatori Salesiani sotto la presidenza onoraria dell'arcivescovo di Bologna card. Domenico Svampa ed effettiva di Don Michele Rua, primo successore di Don Bosco.

Benedetto da papa Leone XIII, esso fu onorato dalla partecipazione di quattro cardinali (Svampa, Galeati, Mauri e Ferrari), di quattro arcivescovi e di ventiquattro vescovi, di numerose personalità religiose e laiche e di folte rappresentanze anche dall'estero. È il più importante di una serie di convegni che caratterizzarono la vita dei cattolici di quei tempi. Filippo Crispolti lo definì: «splendido saggio di generosità finanziaria, di magnificenza, d'ordine, di cooperazione delle varie classi, di concorso del pubblico; splendido saggio soprattutto di fervore religioso, perché delle trentamila persone che preregirono alla Madonna di S. Luca (a conclusione del Congresso), una buona parte fece le sue devozioni; tutti parteciparono con profonda pietà alle funzioni che a più riprese occuparono le giornate».

Eugenio Ceria negli «Annali della Società Salesiana» così lo presenta: «Quanto al suo oggetto, poté parere a prima vista che il Congresso propugnasse un interesse particolare, cioè la maggior diffusione della Società salesiana; invece il Congresso Salesiano raggiunse un obiettivo più vasto, sintetizzato da taluno in queste parole: la salvezza sociale per mezzo della religione e della Chiesa» (Vol. II, Parte 1ª, pag. 434).

Le deliberazioni, formulate e approvate dopo che erano state discusse in seno alle assemblee generali, riguardano il Sistema Educativo di Don Bosco, gli Oratori festivi e i Catechismi, le Scuole di Religione, le Scuole primarie e secondarie, i Collegi e gli Ospizi, la Educazione delle fanciulle, la Educazione dei Giovanetti Operai, le Colonie agricole salesiane, la protezione degli Emigranti, la Stampa popolare, la Stampa scolastica, la organizzazione dei Cooperatori Salesiani.

Esse rispecchiano l'impegno a tutto campo dei Cooperatori Salesiani, cioè di Cattolici impegnati, che si rifanno allo spirito di Don Bosco.

Si riportano integralmente le deliberazioni riguardo alla educazione dei giovanetti operai.

- 1° I Cooperatori Salesiani si colleghino a tutti gli uomini di cuore e di buona volontà per ottenere, dove è possibile, disposizioni legislative che moderino le esigenze delle grandi industrie, conciliando i soli e veri interessi legittimi di queste con l'obbligo che hanno di rispettare i sacri diritti e doveri della maternità.*
- 2° Favoriscano le associazioni che abbiano per iscopo il miglioramento delle case operate.*
- 3° Zelino e facilitino con la loro influenza il collocamento dei bambini negletti od abbandonati delle classi operaie nei presepi « creches » od asili d'infanzia, massime in quelli diretti da persone religiose, in quei casi in cui la prima buona educazione dei medesimi per mezzo della madre nel domicilio domestico è resa impossibile.*
- 4° Zelino il colloamento degli operai in quelle officine, nelle quali si rispettano le regole della fede e morale cristiana.*
- 5° I Cooperatori Salesiani padroni di officina o capi botteghe prendano interesse dei giovani apprendisti loro affidati, come se questi fossero loro figliuoli, e porgano loro l'esempio di una vita effettivamente cristiana.*
- 6° Ne curino perciò non solo l'istruzione tecnica, ma anche l'educazione religiosa e morale e l'igiene del loro corpo.*
- 7° Promuovano l'osservanza del riposo e della santificazione del giorno festivo, appoggiando anche in ogni miglior modo le iniziative che all'uopo fossero prese da altri.*
- 8° Curino quindi la loro frequenza ai Catechismi parrocchiali, agli Ora-*

tori festivi ed alle scuole cattoliche serali e festive, vigilando perché non manchino all'adempimento dei loro doveri religiosi.

- 9° Lungi dal permettere loro occasione di scandalo col turpiloquio, bestemmie o gozzoviglie, loro inculchino con la parola e con l'esempio il rispetto di Dio e di se stessi, la fuga dell'ozio e l'amore del lavoro.
- 10° Si facciano ascrivere fin da giovanetti alle società cattoliche di mutuo soccorso e di previdenza e li abituino al risparmio, poiché non manchino dei necessari provvedimenti nei giorni delle infermità, della vecchiezza e della sventura.
- 11° Nel determinare la mercede od il salario ai loro lavoratori, si uniformino alle massime solennemente proclamate da Sommo Pontefice Leone XII nell'ammirabile Enciclica « Rerum novarum ».
- 12° I Cooperatori Salesiani esercitano ogni loro influenza e concorrano col consiglio, col denaro e con le opere a sostenere, a far sorgere, ove non esistano, le scuole d'arti e mestieri, le scuole serali e festive, non che le altre fondazioni di Don Bosco per la educazione dei giovanetti operai, massime nelle grandi città; e dove già esistono, le sostengano con solerte beneficenza.

Sarebbe interessante ripercorrere la storia di questo secolo che ci divide dalla « Rerum novarum » per vedere quanto abbiano influito sulla vita sociale del Paese tali deliberazioni, espressione comune a tutte le forze cattoliche.

A superare il rallentamento dei cattolici nel campo sociale e ad allargare gli orizzonti si sono succedute le varie encicliche papali e ultimamente le celebrazioni del centenario della « Rerum novarum ».

Fra queste si ricorda il Convegno nazionale per gli Operatori di FP: « Solidarietà sociale e Formazione Professionale » (Roma, 30 novembre – 1 dicembre 1990), di cui si stanno pubblicando gli Atti e il documento conclusivo.

L'Orientamento

Sembra che la problematica intorno all'Orientamento stia entrando in una fase di maggiore sensibilità.

C'è la sensazione di una più intensa attivazione di iniziative orientative nell'ultimo triennio. Sono aumentati i Centri specifici costituiti e promossi dalle Regioni e dagli Enti locali; si è rilevata una oggettiva specializzazione o comunque tendenza alla specializzazione anche di associazioni volontarie e agenzie private.

Anche nella Scuola si sono moltiplicati i dibattiti teorici e le trasformazioni organizzative, anche se limitati alle sperimentazioni.

È invalsa la pratica di una programmazione didattica orientativa che sviluppa ed incentiva la valenza formativa dell'orientamento, rivalutando la potenziale attività dei Distretti.

Così nella Formazione Professionale non sono mancate le sperimentazioni di moduli e talora di corsi di orientamento sia per la scelta della qualifica, sia per la scelta della specializzazione.

Di fronte alla scarsa produttività del sistema di formazione, ai fenomeni della emarginazione e della disoccupazione o inoccupazione giovanile, diventano sempre più urgenti gli interventi orientativi come base di ogni rimedio e di ogni prevenzione che devono essere assicurati da effettivi servizi pubblici.

Emerge la necessità di una modifica profonda non solo dei curricula, ma anche della organizzazione e del funzionamento delle istituzioni formative. Si soffre la carenza di addetti all'orientamento, non esistendo diplomi di stato per riconoscere tale professionalità e non venendo garantita una minima omogeneità del servizio e tanto meno la sua scientificità. La stessa creazione nella Scuola e nella Formazione Professionale della figura professionale del docente coordinatore di orientamento è circondata da confusione e incertezze ed ha assunto il carattere di ripiego.

Per dare organicità, efficacia e nuovo impulso alle iniziative di orientamento si sente l'urgenza di una legge-quadro, anche per reggere il confronto con gli altri Paesi della comunità Europea.

In questi ultimi mesi si sono fatti dei passi in avanti in questa direzione. A livello nazionale si sono succedute alcune iniziative che vanno segnalate: la «Carta dell'Orientamento», stilata da un gruppo di lavoro composto dai rappresentanti delle ACLI, dei sindacati CGIL-CISL-UIL, dei coordinamenti tecnici delle Regioni, delle Province e dei Comuni, della Confindustria, dell'INTERSIND, dell'AIOSEP, dei COSPES, dell'ISFOL e della CONFAP; un documento predisposto dall'Ufficio Studi e Programma-

zione del Ministero PI: « Una strategia dell'Orientamento: verso un piano nazionale »; il documento del Consiglio nazionale della P.I.; la conferenza di servizio per l'Orientamento scolastico promossa dal Ministero PI il 9/10 aprile 1991; la costituzione da parte del Ministero del Lavoro di un Comitato per il coordinamento operativo delle attività di Orientamento (30 maggio 1991); la pubblicazione, a cura del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale di un « Manuale per l'orientamento ad uso delle Sezioni circoscrizionali per l'Impiego » in cinque volumi.

La Carta dell'Orientamento, delineato lo stato dell'Orientamento in Italia ed in Europa, presenta le scelte fondanti quali la centralità della educazione, l'orientamento come mirato, la visione processuale, la « rete orientativa », l'orientamento indiretto e diffuso, l'approccio progettuale e la metodologia ricerca-intervento; individua alcune linee progettuali più rilevanti; richiama il problema legislativo, e propone un Forum per l'Orientamento.

Il documento del C.N.P.I. è un contributo alla Conferenza di servizio del Ministero della PI, visto come « una prima tappa di un itinerario che punti all'organizzazione di una Conferenza Nazionale sull'orientamento, con la partecipazione di altri Ministeri, delle forze politiche, sindacali, imprenditoriali, associazionistiche e del privato sociale, di rappresentanti della scuola, statale e non statale, e della Formazione Professionale, di genitori e studenti, per presentare precise proposte che costituiscano un vero e proprio piano del Ministero della PI sull'orientamento ». Partendo dal ruolo centrale della Scuola nell'orientamento in quanto « principale sede formativa di elaborazione critica delle informazioni, da qualsiasi parte provengano », ne studia le implicanze a livello di Scuola, sostiene « la necessità di superare la parcellizzazione degli interventi presenti nel nostro Paese, attivando delle opportune sinergie tra diversi soggetti che consentano di ottenere risultati maggiormente qualificati e di ottimizzare le risorse », e propone al Ministro PI di attuare al riguardo un piano di sperimentazione « guidata » sul F.S.E., e di verificare l'esperienze intorno al Docente Coordinatore di Orientamento.

Il decreto, che istituisce presso il Ministero del Lavoro e della Previdenza sociale — Ufficio Centrale per l'Orientamento e la Formazione Professionale dei Lavoratori — il Comitato per il coordinamento operativo delle attività per l'orientamento, ne stabilisce i componenti, ne delinea gli

obiettivi (armonizzazione delle legislazioni settoriali, nazionali e regionali; definizione di finalità e obiettivi comuni dell'operatività dei diversi soggetti finalizzata alla rete dei servizi) e ne determina i compiti (formulazione di linee programmatiche di lavoro comuni, definizioni di progetti di interesse nazionale finalizzato all'attuazione del protocollo d'intesa; valutazione, monitoraggio e verifica della attuazione dei suddetti progetti nazionali; confronto continuo di esperienze e di progetti). Negli articoli 3 e 4 si parla del Comitato esecutivo, della sua composizione e dei suoi compiti. Chiude l'articolo 5 sui compiti di segreteria.

Molto diversa la natura dei documenti e delle iniziative di cui si è fatto cenno.

Numerose, però, le convergenze, quali l'urgenza di riprendere il disegno di legge-quadro, partendo dal testo approvato nel 1987 dalle Commissioni Istruzione e Lavoro della Camera e dal Protocollo di intesa Ministero del Lavoro-Regioni-ANCI-UPI-UNCCEM del 4.4.1989, la necessità di un Comitato di promozione a livello centrale e di articolazioni locali, la formazione di personale specializzato ecc.

Un equivoco può nascere riguardo alla cosiddetta «centralità della Scuola» nell'orientamento.

Se «orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, con il duplice obiettivo di contribuire al progresso della società e di raggiungere il pieno sviluppo della personalità», supera la fase della formazione iniziale, propria della Scuola e delle altre agenzie formative per diventare dimensione essenziale della formazione continua. Anche riguardo alla formazione iniziale sarebbe preferibile parlare della centralità del sistema formativo integrato, volendo riferirsi alla Scuola, alla Formazione Professionale, alla formazione sul lavoro e ad altre iniziative formative non meno importanti di quelle scolastiche.

Difatti, non solo gli insegnanti, risultano essere gli esperti che possono conoscere le attitudini, gli interessi e le ambizioni dei giovani e nello stesso tempo i loro limiti, e, mediante un'azione sistematica ed una presenza costante, possono svolgere opera di sostegno e di assistenza per un impegno di autoorientamento, base di quello che dovrà essere una dimensione fondamentale della sua vita.

L'espressione potrebbe servire anche di copertura alle discussioni sulle

competenze, che in un sistema formativo integrato vanno affermate nella loro specificità, ma coordinate al momento operativo.

Non sembra, però, che sia questo l'intendimento del C.N.P.I. sia perché la mette in rapporto con la dispersione scolastica (abbandoni, bocciature, ripetenze, standards conoscitivi insufficienti, ingressi nel mondo del lavoro senza qualificazione professionale...), sia perché ripetutamente afferma la esigenza di un raccordo tra percorso formativo e sbocchi professionali, e di una integrazione con il territorio.

Il prolungamento dell'obbligo di istruzione

La tesi portata avanti in questi anni dalla Rivista riguardo alla possibilità e opportunità che la Formazione Professionale regionale possa essere un canale percorribile per chi soddisfa all'obbligo d'istruzione prolungato da otto a dieci anni sembra trovi uno sbocco legislativo.

I problemi nascono quando vengono ipotizzate le condizioni per cui la FP possa soddisfare questo servizio. Nel dettare tali condizioni devono essere salvaguardati alcuni principi, se si vogliono raggiungere gli obiettivi tante volte prospettati: ne va dell'efficienza ed efficacia del servizio stesso. Tali principi potrebbero essere sintetizzati nel modo seguente:

a) *Tenuto conto che il sistema formativo italiano è articolato in due sottosistemi, quello scolastico di competenza del Ministero della Pubblica Istruzione e quello della Formazione Professionale di competenza delle Regioni, una mediazione equilibrata dovrebbe partire dal principio, accolto internazionalmente, secondo il quale l'equivalenza fra strutture formative non va ricercata nella identità né di programmi, né di processi, ma nella parità o equivalenza dei risultati.*

b) *Indubbiamente gli obiettivi nella Formazione Professionale in funzione della elevazione dell'obbligo dovranno essere atti a realizzare le finalità generali del prolungamento; tuttavia essi non possono coincidere del tutto con gli obiettivi del biennio della scuola secondaria superiore. In proposito è sufficiente tener presente che la Formazione Professionale dovrà provvedere prevalentemente, nel caso dell'obbligo, a una percentuale consistente di giovani (il 25% circa di una leva di licenziati secondo indagini*

nazionali) che alla fine dell'obbligo intende inserirsi direttamente nelle attività lavorative.

c) L'integrazione fra sottosistemi di FP e di SSS deve essere fondata sul riconoscimento della reciproca autonomia e parità. In particolare, dovrà essere rispettata la natura specifica dei processi della FP, che partono dalla concretezza dell'esperienza di lavoro per raggiungere poi l'astrazione teorica, se si vuole assicurare l'efficacia formativa dei corsi della FP in relazione ai propri destinatari.

d) Se è giusto elevare i requisiti culturali e professionali degli operatori della FP al livello dei docenti della SSS quanto agli insegnamenti comuni, si dovrà, però, sia rispettare la facoltà di scelta che attualmente compete agli Enti di FP riguardo agli insegnanti, sia garantire la gestione unitaria dei Centri, per mantenere la pluralità e l'originalità delle diverse proposte formative.

Reca non piccola meraviglia il constatare la rigidità con cui si vogliono imporre « i programmi degli insegnamenti comuni dei primi due anni della scuola secondaria superiore » e soprattutto « l'organizzazione dell'attività didattica conforme ai principi secondo cui si esplica l'attività didattica nella scuola secondaria superiore statale ». Viene la voglia di chiedersi se a dettare tali indirizzi doveva valere un forte rigidismo, oppure, tenuto conto dei scarsi risultati raggiunti dall'organizzazione didattica abituale della scuola secondaria superiore statale (Cfr. il numero degli abbandoni, delle bocciature, dei rimandi e delle ripetenze del biennio) e considerando i risultati positivi raggiunti con le sperimentazioni, si doveva aprire al nuovo delle sperimentazioni stesse, determinandone con chiarezza gli ambiti.

Le OO.SS., in contraddizione con tante e abusate proclamazioni, non solo accettano la prospettiva della rigidità statalista, ma vogliono garantirne l'osservanza, imponendo dei meccanismi di controllo da parte del personale scolastico.

Non sono molto persuasive neppure le ragioni per cui verrebbe affidato agli Insegnanti di Stato le cosiddette materie dell'area comune, quasi fossero essi i custodi della cultura.

Tutto l'insieme dell'operazione conferma l'opinione già tante volte

manifestata: prevalgono gli interessi politici, sindacali e di categoria e di partito, determinando il ricorso ad una difficile opera di ingegneria scolastico-formativa e mettendo in seconda linea gli obiettivi che si vogliono raggiungere.

Di fronte a questa situazione, originata dalla complessità del problema del prolungamento dell'obbligo di istruzione, non è lecito disarmare.

Attraverso lo studio e il confronto si sono superati ostacoli, che sembravano insormontabili. C'è speranza di superarne altri. Le strade da percorrere vanno in una triplice direzione: la sperimentazione, la interazione con le Regioni e la collaborazione degli Enti di FP.

Il principio della sperimentazione va adottato non soltanto come termine temporale, entro il quale avviene la verifica, ma va applicato all'interno stesso della struttura di questo nuovo biennio, con una coraggiosa attuazione della didattica modulare, con un adeguato sostegno dell'orientamento, con un serio impegno di individualizzazione degli insegnamenti e conseguente opera di ricupero. Vanno soprattutto salvate la organicità del processo formativo e «la unitarietà metodologica tra contenuti tecnologici, scientifici e culturali» (Cfr. legge 845/78 art. 7), raggiunte attraverso una progettualità e una programmazione unitarie, attraverso verifiche periodiche e valutazioni adeguate, attraverso comuni riferimenti, condivisi.

Non possono essere semplicemente accostati il sistema scolastico con propri insegnanti, programmi e organizzazione didattica e il sistema formativo regionale con tutt'altra impostazione.

È necessario interagire, con un forte coordinamento, che non può essere se non di tutto il gruppo dei docenti con la guida del Direttore CFP in base alla legge 845/78.

La seconda strada è rappresentata dalle modalità con cui realizzare la convenzione tra Stato e Regioni, senza trascurare il ruolo del Ministero del Lavoro.

Non si tratta soltanto di fissare con chiarezza i ruoli dell'uno e delle altre e i relativi oneri, quanto di poter usufruire delle esperienze che le Regioni hanno accumulato in questi anni di servizio formativo di base di primo livello: è un patrimonio prezioso che non va disperso.

Nella sperimentazione di tali corsi dovrebbe confluire il meglio delle sperimentazioni della Formazione Professionale. La risposta alle esigenze

territoriali aiuta a perseguire l'obiettivo della personalizzazione dei percorsi formativi.

La terza strada si riferisce alla collaborazione degli Enti di FP, la cui presenza nel settore della Formazione Professionale è legata ad una proposta formativa specifica e ad alcune condizioni fissate dalla legge 845/78 art. 5. In base a tali condizioni (avere come fine la formazione professionale; disporre di strutture, capacità organizzativa e attrezzature idonee; non perseguire scopi di lucro; garantire il ruolo sociale delle attività; applicare per il personale il contratto nazionale di categoria; rendere pubblico il bilancio annuale per ciascun centro di attività; accettare il controllo della Regione che può effettuarsi anche mediante ispezioni, sul corretto utilizzo dei finanziamenti erogati) essi sono in situazione ottimale per rendere il servizio formativo.

Essi, più che le singole sedi operative, dovrebbero i garanti della qualità della formazione offerta.

In questo numero

L'EDITORIALE, partendo dalla constatazione del ruolo strategico che la formazione professionale sta assumendo in questi tempi ai fini della piena valorizzazione della risorsa « Uomo », prende in considerazione tre fatti che hanno caratterizzato questo periodo ed hanno concorso a tale sottolineatura: il centenario della « Rerum novarum » di Leone XIII (1891-1991), la svolta organizzativa riguardo all'orientamento e il riconoscimento della possibilità di soddisfare il prolungamento dell'obbligo di istruzione da otto a dieci anni anche nei corsi regionali di formazione professionale, di cui alla legge 21 dicembre 1978, n. 845.

Nel settore STUDI anche questo numero continua a sviluppare alcuni filoni, sui quali da tempo la rivista insiste: la dimensione europea, la problematica dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione e i problemi dell'orientamento.

La docente universitaria Carmela Di Agresti in questo numero completa lo studio della formazione professionale nell'Europa Comunitaria, prendendo in esame la FP extrascolastica. Dalla formazione professionale in

genere e di quella scolastica in particolare aveva già parlato nei numeri 1990/2 e 1991/1.

Angel Astorgano Ruiz, della Segreteria tecnica delle Scuole professionali Salesiane in Spagna, presenta la formazione professionale nel nuovo sistema educativo in Spagna; in seguito alla LOGSE (= Legge Organica di Ordinamento Generale del Sistema Educativo).

Luciano Corradini, Ordinario di Pedagogia all'Università di Milano e Vicepresidente del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, parla del prolungamento dell'obbligo di istruzione.

Sullo stesso problema interviene la Prof. a Luisa Ribolzi dell'Università di Bari con il suo articolo: «Eguaglianza delle opportunità, differenziazioni dei percorsi formativi ed elevazione dell'obbligo».

Nel settore «DOCUMENTI» viene pubblicato quello rielaborato e fatto proprio da numerose associazioni, fra cui anche il CNOS: «Prolungamento dell'obbligo di istruzione e percorsi formativi coerenti».

A ricordo del ventesimo di fondazione del COSPES di Genova-Sampierdarena viene pubblicata la magistrale lezione del Prof. Costante Scarpellini, docente di Psicologia dell'Università Cattolica di Milano: «Cultura, Professione, Realizzazione di sé».

Nel settore VITA CNOS viene presentata dal Prof. Carlo Nanni dell'Università Salesiana la «nuova» guida curricolare di Cultura Generale per i CFP della Federazione CNOS/FAP, ora in sperimentazione.

Piero Carducci, ricercatore della Romuli-Reiss de L'Aquila, traccia una sintesi della ricerca «Servizi alle imprese e disparità regionali» pubblicata nel Quaderno n. 3 edito dal CNOS/FAP dell'Abruzzo, i cui dati furono rilevati e elaborati dalle Cooperative «Giovani oggi» di Vasto (CH) e «Lavoro 2000» de L'Aquila. Molto utile agli operatori di FP come modello di analisi del mercato del lavoro e come indirizzo nell'innovazione della FP.

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

La Formazione Professionale nell'Europa comunitaria

La FP extrascolastica

Carmela Di Agresti

Premessa

Dopo aver considerato la FP all'interno delle strutture scolastiche e le modifiche ad esse apportate negli ultimi decenni per adeguarle ad una domanda formativa sempre più articolata, esigita dalla mutata situazione socio-economica dei paesi comunitari (cfr. *Rassegna CNOS* 1991, n. 1, pp. 21-55), la presente riflessione mira a cogliere le trasformazioni avvenute nel settore della FP extrascolastica, a evidenziarne i tratti che sono comuni a tutti i paesi e quelli che sono propri perché legati ai modelli tradizionali e da tempo consolidati.

Il processo di avvicinamento che è avvenuto all'interno della Comunità anche per questo settore è evidente. Si possono indicare due ragioni sostanziali a giustificazione di tale avvicinamento: la prima è che il Trattato di Roma del 1957 dava agli organismi comunitari la possibilità di intervenire nel settore della FP ai fini di una regolamentazione e del riconoscimento reciproco delle qualifiche, la seconda è la maggiore elasticità dei percorsi formativi extrascolastici, meno legati di quelli scolastici a forme istituzionali rigide e più condizionati dalle sollecitazioni e dai bisogni provenienti dal sistema occupazionale.

Relativamente alla prima delle ragioni indicate è facile capire quale peso abbiano svolto le decisioni comunitarie, se soltanto si pensa agli accordi più significativi che hanno sollecitato una abbondante normativa comunitaria,

progetti sperimentali comuni, stimoli per scelte di politica formativa dei singoli paesi in questo settore.

La seconda ragione è peculiare della FP extrascolastica che, come si è detto, non essendo legata a curricula prescrittivi rigidamente definiti, può realizzare con maggiore immediatezza l'adeguamento degli obiettivi e dei contenuti alle esigenze dell'offerta lavorativa. I problemi occupazionali della Comunità hanno spinto alla ricerca di strategie concordate, anche se la diversità del livello di sviluppo ha portato alcuni paesi ad attestarsi su posizioni di avanguardia, altri invece ad attardarsi su posizioni legate ad una economia ancora alla fase iniziale di decollo industriale.

Il gran numero di varianti presenti nelle forme apparentemente simili, come pure la quantità e qualità delle trasformazioni avvenute negli ultimi decenni rendono assai problematico un tentativo di costruire tipologie ben definite nel vasto arcipelago della FP extrascolastica: i contenuti, l'esecuzione, le competenze trovano tali e tante combinazioni che mi sembra sia consentito soltanto tracciare qualche tendenza a mio parere tra le più significative e passare poi a rilevare per ciascun contesto caratteristiche specifiche tipiche delle modalità più ricorrenti.

La *prima tendenza* che merita menzione è quella di un generale miglioramento della qualità della FP extrascolastica in tutti i diversi modi con cui la si attua. Storicamente questo tipo di formazione ha assunto quasi ovunque una configurazione più precisa in concomitanza con la organizzazione o riorganizzazione della istruzione tecnica. Peculiare di quest'ultima era il suo netto strutturarsi come percorso formativo professionalizzante destinato ai quadri intermedi e, successivamente, con le graduali aperture alla formazione di terzo livello, ai quadri medio-alti, mentre la FP extrascolastica veniva finalizzata alla prima qualificazione operaia-artigiana, con predominanza di formazione pratica sul posto di lavoro e una forma minima di formazione generale ad essa complementare, impartita in strutture scolastiche o in centri appositamente istituiti. L'evoluzione più recente è stata quella di accostare la FP scolastica alla formazione tecnica e di elevare quella extrascolastica con l'aumento qualitativo e quantitativo della preparazione teorica di carattere generale. Nonostante il perdurare di sostanziali differenze tra le diverse modalità e della stessa modalità tra i diversi paesi, nell'insieme si costata ovunque la preoccupazione e l'impegno all'innalzamento di livello. Alcune forme tradizionalmente direzionate alla semplice professionalizzazione hanno esteso la loro funzione specifica e sono diventate canali paralleli a quelli scolastici; non di rado la FP extrascolastica svolge il ruolo di recupero della scolarità di base

per quei soggetti che per ragioni personali o per condizioni di svantaggio socio-economico-culturale non hanno potuto usufruire adeguatamente delle opportunità offerte dalla scuola dell'obbligo.

La *seconda tendenza* riguarda la diversa articolazione dei contenuti formativi. La FP extrascolastica, con lo spostamento dell'inizio verso una fascia di età più adulta e con l'aumento delle conoscenze professionali di base ad integrazione e quale prerequisito della FP specifica, ha visto potenziata e migliorata la formazione di supporto. Questa scelta si è resa necessaria ed è diventata obiettivo primario di ciascun paese sia per adeguare la formazione ai bisogni nuovi delle professioni, sia per facilitare l'inserimento iniziale dei giovani nel mondo del lavoro, sia, infine, per favorire le prevedibili forme di successive riconversioni.

La *terza tendenza* è rappresentata dall'enorme sviluppo della FP continua che, pur vantando una lunga tradizione, ha tuttavia assunto in tempi più recenti connotazioni profondamente diverse e obiettivi formativi nuovi. Questi, poi, sono in continua trasformazione, strettamente legati come sono alle congiunture di tipo economico e alla evoluzione del dibattito politico-sociale e vanno dall'acquisizione di una qualifica iniziale, alla riqualificazione in vista della riconversione, all'acquisto di crediti per il rientro nel sistema formativo formale in vista di una mobilità verticale. Anche per questa categoria di utenti, perciò, gli obiettivi formativi sono meno direzionati alla pura e semplice professionalizzazione e sempre più tendono ad abbracciare tutti gli aspetti di una crescita globale del soggetto.

Queste mi sembrano le maggiori tendenze comuni a tutti i paesi. Resta da dire che la spinta a cambiare si sta ulteriormente accentuando negli ultimi anni di fronte alle incertezze e oscillazioni dei nuovi scenari che si profilano nei contesti nazionali e internazionali del sistema occupazionale. Le istanze del cambiamento si presentano ulteriormente rafforzate e preannunciano nuovi e più consistenti sconvolgimenti nel settore.

Modalità ricorrenti e loro peculiarità

Per leggere il presente e guardare in prospettiva in un settore tanto poliedrico giova esaminare l'evoluzione che le forme più tipiche di FP extrascolastiche hanno subito in questi ultimi anni. Soltanto così rimane agevole capire come mai forme apparentemente comuni svolgano funzioni particolari e assumano valutazione sociale e significati diversi in differenti contesti.

L'apprendistato

Si tratta, come si è già avuto modo di dire, della prima e più tradizionale modalità di FP iniziale dei giovani adottata da tutti i paesi. L'istituto, nato con connotazione quasi esclusivamente addestrativa — non a caso prende vita nel senso delle corporazioni di arti e mestieri — ha subito trasformazioni rilevanti per ragioni di ordine economico e sociale insieme. Le modifiche più consistenti si sono avute a partire dagli anni '60, da quando, cioè, è cominciato un pesante atto di accusa contro quella che veniva indicata come funzione tradizionale dell'apprendistato, legittimare l'esclusione e perpetuare la stratificazione sociale esistente. Le critiche, accese ovunque, sono servite a mettere in luce i molti limiti di una forma nata per altri contesti e per rispondere a bisogni formativi differenti, ma non più rispondente in pieno alla mutata qualità della domanda formativa. Le ragioni di tale inadeguatezza sottolineate dalla critica possono essere così riassunte: scelta professionale troppo precoce, attuata in maniera definitiva e irreversibile; impossibilità di passare, durante il periodo dell'apprendimento, ad altro tipo di attività a causa della preparazione angustamente specifica per determinare mansioni; insufficienza, oltre che mancato coordinamento, tra formazione generale data a scuola o nei centri specializzati e formazione pratica assicurata dalle aziende; scarso peso attribuito all'insegnamento extraaziendale, alla cultura generale, così da rendere difficile l'aggiornamento e il cambiamento di qualifica. I punti fermi di tutte le trasformazioni, perciò, sono stati l'impegno ad elevare la preparazione generale e professionale di base e l'impegno a trovare una migliore fusione tra formazione teorica e formazione pratica.

Nonostante le critiche, l'apprendistato continua a svolgere la sua funzione in tutti i paesi. Costituito essenzialmente da un periodo di uno o più anni di addestramento in azienda integrato da alcune ore di istruzione generale, quest'ultima viene assicurata per la maggior parte da istituzioni di carattere formale quali *scuole* o *centri di FP*, con programmi e orari che sono sempre più direttamente o indirettamente controllati dallo Stato o da organismi espressi dalle forze sociali, con contenuti formativi che tendono a diventare quantitativamente e qualitativamente sempre più ricchi. In alcuni paesi troviamo una doppia modalità di apprendistato, quella tradizionale e quella riformata. In questi casi la differenza è data proprio dalla diversa estensione della formazione teorica di base con più attenzione alla formazione di supporto che a quella specifica. Significativo è però il fatto che, quando la codificazione di una modalità nuova di FP presupponeva un cambiamento troppo forte e un passaggio troppo repentino, questa non è riuscita a sostituire totalmente

quella tradizionale. Qualche cenno a situazioni particolari consentirà di ricavare elementi di comparazione.

In **Belgio** la FP scolastica è decisamente prevalente, tuttavia ad essa si affianca una FP extrascolastica di competenza di alcuni ministeri o gestita direttamente da imprese pubbliche o private.

Il « Ministero delle classi medie » organizza azioni di FP iniziale e continua per gli adetti ai settori dell'artigianato e del commercio e per i lavoratori dipendenti.

Per la formazione iniziale ha privilegiato la forma dell'apprendimento che prevede un contratto modello in base a cui sono stabiliti gli accordi generali a contenuto pedagogico, tecnico, finanziario; la durata media è di 4 anni. Durante il periodo dell'apprendistato l'apprendista, che deve avere almeno 14 anni e deve aver adempiuto l'obbligo scolastico, riceve una istruzione a carattere generale e conoscenze professionali attinenti alla specializzazione presso *centri di formazione*, e una preparazione teorico specializzata impartita dal « patron », ossia dal proprietario di una piccola azienda artigianale o commerciale. La formazione si conclude con un esame finale davanti ad una commissione di Stato e il rilascio di un attestato di qualificazione.

Il settore agricolo è di competenza del « Ministero dell'agricoltura » che promuove la formazione di questa categoria di lavoratori attraverso il « principio della delegazione », in sostanza affidando ad un certo numero di organismi specializzati il compito di organizzare e di gestire le attività di FP in un quadro di criteri che il ministero definisce.

In **Danimarca** la FP iniziale dei giovani viene attualmente realizzata o attraverso la forma di EFG o, ma in quantità sempre più ridotta, attraverso la forma del vecchio apprendistato. Trattandosi per entrambe le forme di formazione in alternanza tra scuola e azienda, ho avuto già modo di precisare le caratteristiche nel precedente articolo. La strutturazione dell'apprendistato danese ha subito una lunga evoluzione sul piano legislativo. La prima legge che lo regola risale al 1889, legge più volte riveduta nei successivi decenni (1921, 1937, 1956). Quest'ultima, le cui disposizioni sono per la maggior parte ancora in vigore, è il risultato di una contrattazione in cui sono entrati in campo i poteri decisionali di associazioni di categoria e sindacati e di associazioni di datori di lavoro. Dalla fine del secolo scorso lo Stato esercita una stretta sorveglianza sulle scuole professionali (tecniche e commerciali) istituendo una sezione dell'amministrazione responsabile del settore. Un elemento che merita di essere sottolineato, relativamente a questo Paese, è la difficoltà che i giovani incontrano per entrare in un percorso formativo pro-

fessionalizzante, difficoltà che è di gran lunga maggiore rispetto all'accesso alla formazione di carattere generale.

Anche in **Francia** l'apprendistato è la modalità tradizionale di FP iniziale per i giovani compresi tra i 16 e i 20 anni. Esso si realizza nel quadro di un contratto di lavoro che per 2 o 3 anni lega il giovane ad una impresa che l'accoglie con l'obbligo, da parte di quest'ultima, a dare una formazione pratica ad opera di un esperto, a retribuire l'apprendista e ad autorizzare ad assentarsi dal lavoro per seguire la formazione di carattere generale e teorica. Questa si attua nei *centri di FP* per apprendisti i quali vengono istituiti tramite convenzione tra lo Stato e gli enti pubblici o privati in relazione ai bisogni della zona; sono controllati dal Ministero dell'educazione nazionale e sono finanziati dalle imprese (tasse sull'apprendistato) e dai poteri pubblici. L'orario da riservare agli insegnamenti e alle altre attività pedagogiche è determinato nella convenzione, esso tuttavia non può essere mai inferiore a 360 ore all'anno.

La Francia, come il Belgio, privilegia la FP scolastica. Per questo motivo, sebbene negli ultimi anni siano stati compiuti molti sforzi per migliorare la qualità di questa formazione e per proteggere gli apprendisti, l'apprendistato continua ad essere un percorso formativo devalorizzato agli occhi della società, perché considerato pur sempre un indirizzo destinato agli esclusi del sistema scolastico a tempo pieno. Va comunque detto che in realtà il livello varia a secondo dei settori professionali e della preparazione degli addetti alla formazione. Utilizzato frequentemente anche per la formazione ai mestieri dell'artigianato e del commercio, esso ha conosciuto un vero sviluppo soltanto in due branche industriali, le costruzioni e la meccanica.

In **Germania Federale** la stragrande maggioranza di alunni opta, al termine della scuola dell'obbligo, per la FP nel « sistema duale », un sistema che combina teoria e pratica nella FP e nell'addestramento in due sedi separate di apprendimento, ciascuna delle quali ha caratteristiche giuridiche ed amministrative proprie.

L'addestramento pratico avviene in azienda, sotto la guida di un istruttore e questa attività formativa è disciplinata a livello federale dalla legge sulla FP (BBIG = Berufsbildungsgesetz); l'insegnamento teorico viene impartito in una *scuola professionale*, generalmente 1 o 2 volte alla settimana ed è regolamentato dai singoli Länder federali. Il compito di armonizzare questo ultimo insegnamento è assolto dalla Conferenza dei Ministri dell'Istruzione. Un contratto privato tra apprendista e azienda costituisce il fondamento del rapporto formativo. Lo Stato regola la formazione per ciascuna professione

da esso riconosciuta (attualmente intorno alle 500), mentre il programma quadro e i criteri per gli esami, alla cui osservanza sono tenute tutte le aziende che fanno formazione, spettano al Ministro competente in quella professione, di concerto con il Ministro Federale per l'Istruzione e la Scienza. Per ogni professione viene stabilito un livello standard di conoscenze e operazioni che il lavoratore deve possedere ed essere in grado di fare.

L'apprendistato tedesco è un istituto molto complesso sia dal punto di vista organizzativo, sia dal punto di vista amministrativo e funzionale; per il coordinamento delle diverse competenze sono stati istituiti organi a livello federale e a livello regionale a cui vengono demandate particolari compiti rispettivamente decisionali o consultivi. Come ovunque, l'apprendistato in Germania ha subito rilevanti modifiche negli ultimi decenni. Sebbene il sistema duale come oggi è regolato si sia consolidato tra gli anni 1950-1960 con l'istituzione delle Scuole di miglioramento professionale introdotte dalla politica della «Commissione tedesca per l'istruzione e formazione professionale» (1953-1965) e abbia trovato una codificazione legislativa a livello federale soltanto con la legge sulla FP del 14 agosto 1969 che costituisce il fondamento giuridico più importante per la formazione in azienda, in effetti esiste a monte una lunga e esperienza e una normativa specifica relativa alla FP che risale alla legge sugli ordinamenti dei mestieri del 1869. Disposizioni di grande rilievo per l'apprendistato si trovano soprattutto nelle modifiche apportate a questa legge nel 1897 e 1908, con cui si dettano norme generali per l'inserimento degli apprendisti nell'industria e nel commercio, e norme particolari per il loro collocamento nell'artigianato, mentre al maestro titolare delle aziende incaricate dell'addestramento si richiedeva un certificato di competenza. Nel 1939, infine, venne fatto un passo definitivo nella regolamentazione dei mestieri che necessitavano di una FP con il prescritto obbligo di sottoporre i regolamenti al Ministro del Reich per il commercio. Attraverso l'«Istituto del Reich per la FP nel commercio e nell'industria» vennero elaborati circa 1000 mestieri negli anni successivi.

Le trasformazioni avvenute nel secondo dopoguerra riguardano i contenuti e le modalità strutturali. Varie forme integrative o sostitutive si sono sviluppate negli anni più recenti. La prima è quella dei cosiddetti *centri interaziendali*, con il compito di integrare la FP nel sistema duale per quei contenuti che non è possibile apprendere nelle singole aziende. La carenza di posti di formazione aziendale, poi, specialmente in alcune regioni, ha fatto sorgere *Centri di addestramento extraaziendali* che rappresentano una alternativa all'azienda e formano senza un riferimento diretto alla sfera produttiva. Infi-

ne, nel 1969 viene introdotto, con la motivazione ufficiale di una migliore integrazione tra istruzione generale e FP, ma in realtà anche e soprattutto per la difficoltà a reperire posti di formazione per apprendisti nel settore produttivo, *l'anno di formazione professionale di base*. Durante questo anno gli apprendisti non vengono ancora avviati per una delle attività professionali riconosciute dallo Stato, ma per uno dei 13 gruppi maggiori che le coprono tutte.

Queste nuove forme hanno sostanzialmente mutato la struttura tradizionale della FP e il sistema duale spesso non è più soltanto a due sedi di apprendimento (scuola-azienda). La ragione del moltiplicarsi delle sedi formative, soprattutto attraverso i Centri di formazione interaziendali è da ricercarsi, oltre che nella possibilità di avere un contributo finanziario dallo Stato, in primo luogo nella specializzazione della produzione e nel crescente fenomeno di *tecnicizzazione e di automatizzazione dei processi di lavoro* per cui le aziende si trovano in difficoltà ad adempiere da sole le condizioni imposte dalla legge sulla FP. Quest'ultima difficoltà è avvertita in particolar modo dalle piccole aziende che per assicurare tutte le fasi del processo lavorativo prescritte dal regolamento sono costrette a far istruire i propri apprendisti in forma *supplementare presso centri separati di formazione*. Per affrontare tale difficoltà si è fatto strada l'associazionismo tra le imprese. Più imprese non in grado di assicurare da sole tutte le formazioni richieste dai regolamenti si uniscono e ciascuna assume una parte della formazione. L'apprendista può stipulare il contratto con una o con tutte le imprese associate; singolarmente o insieme devono comunque garantire in merito alla completezza della formazione.

Il progressivo estendersi di una istruzione supplementare all'interno dell'azienda che integra l'insegnamento professionale impartito a scuola, il costituirsi all'interno delle grandi o medie aziende di laboratori di addestramento in cui si attua in gran parte la *formazione aziendale lontano dai posti di lavoro effettivo* sono elementi introdotti per rispondere ai nuovi bisogni formativi ma anche, e direi soprattutto alla situazione di crisi occupazionale, elementi che modificano in parte il legame tradizionale che caratterizzava il sistema duale.

Nel **Regno Unito** la regolamentazione statale della FP è stata quasi inesistente fino agli anni '60. Considerata per tradizione compito dell'industria, lo Stato interviene, a partire da detto periodo, soltanto per affrontare, in un primo momento, la carenza di mano d'opera qualificata, in secondo tempo i problemi occupazionali e la corrispondente conflittualità sociale.

Il primo passo si attua con l'«Industrial Training Act», una legge del 1964 che istituisce le *Industrial Trainings Boards* (ITBs = Commissioni statali per la formazione industriale). Tale legge, tuttavia, non obbliga legalmente il datore di lavoro a formare professionalmente i suoi lavoratori secondo determinati regolamenti e standards, come non garantisce, sul piano giuridico, lo studio in una scuola professionale per un mestiere o una professione. Nonostante ciò le ITBs eserciteranno un grande influsso sulla formazione degli apprendisti attraverso la concessione dei fondi per i corsi ad essi destinati che si effettuano in azienda, fondi che dipendono dalla quantità e qualità di FP realizzata.

L'apprendistato si compie in un arco di tempo che va dai 4 ai 5 anni, durata concordata tra i sindacati e i datori di lavoro sul piano specificamente professionale in base al livello di qualificazione richiesto. In concreto si tratta di una prima formazione aziendale che a causa del vuoto legislativo in merito risulta estremamente variegata e di cui è difficile trovare descrizioni o analisi utili ad una generalizzazione, e di un insegnamento professionale complementare svolto presso uno degli *istituti delle LEAs*, oppure in un *corso ITBs* o *gestito dall'azienda*. Nella maggior parte dei casi l'apprendistato è strutturato in modo che gli alunni frequentano un primo anno in un istituto o centro di formazione lontano dal posto di lavoro e i successivi alternando una formazione in azienda e corsi nei centri, per una giornata a settimana o per blocchi di più giorni insieme. L'apprendistato si intende concluso con successo una volta completato il periodo di tempo richiesto. Si possono dare gli esami, ma non sono obbligatori.

A partire dagli anni '60 in **Irlanda** l'apprendistato viene rinnovato e regolamentato in tutti i settori. In particolare nel 1967 venne abrogata la legge del 1959 sull'apprendistato e venne istituita una Autorità per la formazione industriale (ANCO), dotata di ampi poteri, compresi quelli del precedente Ufficio nazionale per l'apprendistato. L'ANCO ebbe il compito di esercitare il controllo sulla formazione degli apprendisti e di attuare e promuovere, con una attività di coordinamento e di sostegno la FP per tutte le attività legate all'industria, mentre rimanevano fuori i settori dell'agricoltura, forestale, pesca e libere professioni. Per sua iniziativa furono creati molti centri di FP facilmente accessibili e ad opera del Consiglio di tale organismo venne pubblicato, nel 1970, un *memorandum* con cui si richiamava l'attenzione sull'esigenza di riconsiderare il sistema di apprendimento in vigore. Già l'anno precedente, però, le principali imprese pubbliche (L'Ente per l'energia elettrica e

l'Azienda nazionale dei trasporti) avevano introdotto programmi di studi formali nella FP per apprendisti.

La peculiarità della proposta avanzata dall'ANCO è l'introduzione di un primo anno di istruzione formale extraaziendale per gli apprendisti in determinati mestieri. Il modello non è stato generalizzato — continua infatti a sussistere il vecchio apprendistato — ma ha avuto larga attuazione. Accertato che una impresa è idonea a fornire una formazione adeguata, si stipula un contratto di apprendistato, registrato presso l'ANCO, con i giovani in possesso dei prescritti requisiti. Il primo anno viene speso in un *Centro di FP*, oppure in un *Centro di formazione aziendale* o in un *Istituto tecnico* e al termine gli apprendisti, già retribuiti dal datore di lavoro, vanno in azienda per il necessario addestramento. I curricula di questo anno iniziale sono unitari e validi per tutto il territorio nazionale. Il corso ha durata quadriennale, in alcuni casi triennale e si conclude con un sistema di esami e di certificati.

Nell'apprendistato tradizionale, invece, la formazione ha luogo dall'inizio sul posto di lavoro e viene integrata da corsi organizzati dal Ministero dell'educazione, svolti in singoli giorni o a blocchi di giornate. Lo stesso ministero stabilisce le materie degli esami e provvede alla loro effettuazione. Gli esami non sono però obbligatori e l'apprendista riceve comunque un attestato finale indipendentemente dall'aver o non conseguito il diploma. Gli esami possono essere sostenuti alla fine del secondo anno (*certificate junior*) o alla fine del quarto anno (*certificate senior*):

Nel 1963 venne creato un Ufficio apposito per la formazione degli apprendisti nel settore agricolo e per quello alberghiero. Questa FP dipende dal Ministero dell'Agricoltura; accanto alla forma a tempo pieno esiste anche quella a tempo parziale in alternanza con corsi organizzati dai Comitati di contea per l'agricoltura, nel quadro di un programma sull'apprendistato agricolo. Nel settore alberghiero il CERT (= Ufficio turistico irlandese) ha costituito una organizzazione permanente per la formazione e assunzione del personale degli alberghi e della ristorazione e opera con analoghe modalità.

Nel Lussemburgo la legge del 21.5.1979 riportava tutte le possibilità di formazione esistenti in un unico sistema comprensivo nel ciclo medio e prevedeva, relativamente all'istruzione tecnica, un indirizzo teorico e uno pratico; quest'ultimo era modellato sull'apprendistato classico riformato, con addestramento pratico in azienda, sulla base di un contratto di apprendistato, accompagnato dall'istruzione complementare presso un liceo tecnico. Tale insegnamento, come si è già visto, adotta metodi diversi, sempre più secondo il principio dell'alternanza. La durata varia a secondo dei settori e delle specia-

lizzazioni interne a ciascun settore, come pure varia la durata dell'insegnamento complementare (nel settore dell'industria, per esempio, l'insegnamento complementare è stato elevato, nel 1978, a 16 ore settimanali).

Nel settore dell'artigianato troviamo una formazione a ciclo lungo e una a ciclo breve che può cominciare nel 9° anno di scolarità, al termine del quale si può stipulare un contratto di apprendistato, con l'obbligo di frequentare la scuola una volta la settimana e allargare le conoscenze teoriche nella professione scelta. Per gli alunni che non riescono a superare l'insegnamento teorico nella scuola professionale esiste una soluzione alternativa (tuttavia soltanto nel settore dell'artigianato), quella di conseguire, su richiesta dello studente, il trasferimento dal corso originario del CAPT a quello limitato alla parte pratica di questo certificato, per conseguire il certificato pratico di attività manuale.

Nota caratteristica dell'apprendistato nel Lussemburgo è l'enorme peso assegnato alla formazione complementare scolastica e al superamento dei corrispondenti esami. Il successo nella parte teorico-tecnica è determinante per la scelta degli indirizzi e per il conseguimento del certificato di attitudine tecnica e professionale. La durata del contratto di apprendistato viene prolungata nel caso di deficienza degli apprendisti sul versante scolastico.

L'accesso all'apprendistato avviene, in Olanda, dopo 4 anni di formazione professionale scolastica a livello medio inferiore. L'apprendistato è per lo più scelto da coloro che non hanno superato gli esami finali o che comunque non sono in possesso dei requisiti per accedere alla FP scolastica di livello medio. Fino alla fine della 2ª guerra mondiale esso ha avuto un ruolo secondario nel sistema di FP, ma ha conosciuto uno sviluppo considerevole nella fase di industrializzazione accelerata. Il volume di posti di addestramento dipende dall'economia nei singoli settori, in crescente espansione nell'artigianato e nei servizi, in diminuzione in quello dell'industria.

La formazione generale fatta in una scuola professionale, è incentrata sull'esperienza di lavoro. La legge sull'apprendistato considera gli apprendisti come lavoratori dipendenti e per essi valgono tutti i diritti doveri stabiliti dai contratti collettivi, con un salario minimo garantito. Sulla base del contratto l'apprendista acquisisce il diritto a ricevere un addestramento nella pratica di un particolare mestiere affidato, nella sua forma organizzativa ma non nei suoi contenuti, al datore di lavoro, e un insegnamento generale legato a quel mestiere, affidato al sistema della scuola professionale che opera sotto la legge per l'istruzione continuata. Gli organi nazionali e regionali della formazio-

ne sono incaricati della messa a punto dei contenuti, della garanzia pedagogica e didattica in entrambe le componenti scolastica e aziendale.

Esiste, inoltre, una forma di professionalizzazione iniziale fatta nelle aziende per i nuovi assunti nell'industria. Solitamente l'insegnamento è riferito al posto di lavoro, ma può riguardare anche l'educazione sociale.

Per quanto riguarda **Grecia, Portogallo e Spagna** il settore della FP extrascolastica, al di là di una tendenza al miglioramento, non mi sembra presenti significative innovazioni. Nella politica scolastica recente di questi paesi l'attenzione alla FP è stata molto forte, ma si è prevalentemente diretta al settore scolastico dove c'erano da colmare debolezze e ritardi. Le vicende storiche che accomunano questi paesi — l'uscita da regimi dittatoriali, l'inizio ritardato della fase di decollo industriale, l'entrata più recente nella Comunità — si riflettono anche nella linea comune delle politiche scolastiche: interesse primario, che li ha spinti a riforme coraggiose, è quello di alzare il livello di istruzione per tutti, di costruire percorsi formativi più articolati e rispondenti ai bisogni emergenti dal contesto sociale, di rendere appetibile la formazione tecnico-professionale facendola uscire dallo stato di marginalità a cui l'avevano condannata i politici. Questi obiettivi possono essere conseguiti soltanto dando alla formazione tecnico-professionale pari dignità formativa e uguali opportunità rispetto alla formazione di carattere generale. Una crescita di considerazione della FP scolastica avrà certamente una ricaduta su quella extrascolastica, in concomitanza con i nuovi bisogni che emergeranno dalle trasformazioni in atto nella società sul piano economico e sul piano sociale. In particolare in Spagna esistono istituzioni diverse di FP sia nell'ambito dell'insegnamento a distanza molto incentivato o di corsi televisivi, sia in sede di iniziativa privata o di speciali corsi promossi dal Ministero del Lavoro, soprattutto per fronteggiare la disoccupazione giovanile molto alta.

La FP continua

Sotto tale denominazione possiamo comprendere tutte le modalità di FP rivolte a soggetti che in qualche modo siano usciti dal ciclo formativo iniziale e abbiano esperienze di lavoro, che vi siano poi entrati con o senza una prima professionalizzazione. Si tratta di un settore dove le trasformazioni avvenute negli ultimi anni sono state enormi: per la vastità delle esperienze è possibile solo indicare alcuni tratti che mi sembrano emergenti.

Innanzitutto ci troviamo di fronte ad un diversificarsi continuo di proposte formative promosse e gestite dai soggetti più diversi: datori di lavoro, forze sindacali, forze associative, poteri pubblici ecc. Altrettanto diversi sono

i contenuti, più o meno finalizzati a competenze di spendibilità immediata, come diversi sono gli obiettivi: recupero di formazione iniziale, riqualificazione, riconversione e riciclaggio di competenze, conseguimento di titoli legali.

In tutti i paesi si è allargato questo settore, conseguenza naturale della evoluzione tecnologica, ma anche delle difficoltà occupazionali e del bisogno di riconversione. A fianco dell'iniziativa privata, dominante fino ad una certa epoca, si è sviluppata una iniziativa pubblica, patrocinata dalle forze sociali, interessate soprattutto a conseguire obiettivi non angustamente professionalizzanti e a favorire una promozione verticale. Molte proposte sono più semplicemente destinate a fronteggiare problemi di dequalificazione e rischi di emarginazione. In questo quadro complesso si situano forme di intervento destinate a soggetti con difficoltà di conservazione del posto di lavoro o con problemi di socializzazione all'interno di mutati contesti lavorativi. Molti degli interventi definiti di «promozione sociale» tengono presenti, insieme alla dimensione professionale, altre dimensioni riconosciute fondamentali per lo stesso svolgimento di un ruolo professionale. L'indicazione di alcune forme di FP continua servirà a chiarire quanto detto.

In **Belgio** la formazione continua interessa tre principali settori: la formazione del «patron» che prepara alla direzione di piccole e medie imprese, una formazione di durata biennale a cui si accede dopo aver percorso l'iter precedente o con il possesso di un attestato di qualifica. Si conclude con un esame finale per il rilascio di un diploma (diplome d'entreprise); la formazione prolungata (formation prolongée) che concerne l'aggiornamento delle conoscenze, la riqualificazione, l'assistenza individuale all'imprenditore, con vari corsi, tra cui quelli di perfezionamento pedagogico per formatori o dirigenti di azienda che prendono in carica uno o più apprendisti; formazione in vista della riconversione dell'imprenditore e dei suoi più diretti collaboratori verso un'altra attività autonoma.

Il «Ministero del lavoro», che opera attraverso l'ONEM, (= Office national de l'emploi), è impegnato soprattutto in corsi di FP per adulti già inseriti nel mondo del lavoro e tuttavia minacciati di disoccupazione a causa della ristrutturazione economica o di una qualificazione inadeguata (ma ha anche sezioni particolari dedicate esclusivamente alla FP di base dei giovani). Scopo principale dell'ONEM è porre rimedio alle carenze formative che si presentano nelle varie branche dell'economia e per questo si tratta di una formazione orientata verso il mercato di lavoro. L'ONEM opera o attraverso Centri direttamente gestiti, o attraverso Centri creati in collaborazione con l'impresa, o attraverso Centri riconosciuti.

Un discorso a parte meritano le iniziative a favore degli adulti promosse dai « Ministeri dell'educazione nazionale » con i corsi di « promozione sociale ». Questi corsi sono a tempo parziale e rivolti ad adulti spesso inseriti nel mondo del lavoro, di carattere generale e professionale a livello secondario o superiore. Essi sono sovvenzionati dallo Stato e sono realizzati da circa 500 istituzioni per la maggior parte comunali o di organismi privati (questi soprattutto confessionali). Si tratta di un percorso formativo che viene utilizzato dagli adulti come una seconda opportunità per conseguire diplomi che non hanno potuto ottenere nella loro giovinezza.

Anche in **Danimarca** è molto diffusa la formazione continua per operai non qualificati e per quelli specializzati. Una legge del 1960 prende provvedimenti in merito. Crea in modo sistematico una FP per la categoria degli operai non qualificati, istituendo corsi presso le cosiddette « scuole speciali per operai », di durata variabile da 1/2 fino a 10 settimane con l'obiettivo di fornire ai partecipanti cognizioni e capacità richieste dallo sviluppo tecnologico e dalla situazione del mercato del lavoro. I piani di formazione vengono elaborati da commissioni in cui sono presenti le parti sociali. La preparazione è adeguata alle possibilità e aspettative dei partecipanti e può assumere il carattere di formazione di base, di qualificazione e di riqualificazione.

Altri corsi sono destinati a tutti coloro che hanno compiuto i 18 anni di età e hanno già compiuto la FP corrispondente e che hanno già o sono alla ricerca di una funzione nella loro professione. Questi corsi si prefiggono di *ampliare le cognizioni specifiche informando su nuovi metodi di produzione e su tecniche di lavoro più recenti*. I programmi vengono elaborati in ciascun caso in relazione ai mestieri, prevedono una durata variabile da 1 a 10 settimane e possono essere diurni o serali.

La caratteristica della FP nel contesto della formazione continua in **Francia**, regolamentata dalle leggi degli anni '70, è quella di essere istituzionalizzata al massimo, sebbene si avvalga di un'organizzazione flessibile e decentrata. Essa riflette il contesto socio-politico in cui è nata, anche se alcuni aspetti, in particolare quelli dovuti ad una crescita economica al momento in espansione, non hanno trovato adeguato riscontro in una successiva situazione di crisi (per esempio il diritto al congedo di formazione).

Le fonti legislative a cui si è fatto cenno sono l'« Accordo nazionale interprofessionale sulla formazione e il perfezionamento professionale », concluso tra il sindacato dei lavoratori e gli imprenditori il 9 luglio 1970 e la legge sulla « Formazione continua » del 16 luglio 1971, norme che vengono perfezionate con clausole aggiuntive di un successivo accordo del 1977 e con una

legge del 1978. Questo quadro normativo sancisce il ruolo crescente della contrattazione tra parti sociali iniziato alla fine degli anni 50 e valido non soltanto per la FP, ma per l'insieme della politica in materia economico-sociale.

Per quanto attiene la FP continua essa poggia su una concezione che lascia il massimo spazio di iniziative alle parti sociali e coinvolge tanto il settore privato quanto quello pubblico. Nel *settore privato* la legge del 1971 obbliga tutti gli imprenditori che occupano almeno 10 salariati a finanziare azioni di formazione per il loro personale, formazione per la maggior parte legata all'esercizio del mestiere o alla funzione esercitata, e rispondente a obiettivi che l'impresa stessa fissa. Questo obbligo, che è stato innovativo soltanto per le piccole imprese visto che le medie e le grandi già consacravano tempo e denaro per la formazione dei loro dipendenti, ha sollecitato modalità di formazione gestite da organismi specializzati esterni, pubblici o privati.

Una seconda modalità formativa è quella rappresentata dal «congedo di formazione», di cui per legge possono godere tutti i salariati, anche quelli che lavorano in imprese con meno di dieci dipendenti. Il congedo di formazione permette al salariato di assentarsi durante l'orario di lavoro per seguire una formazione di sua scelta ma riconosciuta dallo Stato (lista annuale), senza che vi sia interruzione di contratto e conservando i benefici retributivi (legge 17 luglio 1978), oltre agli effetti delle ferie pagate e ai diritti legati all'anzianità. Questa forma, tuttavia, non è molto diffusa per ragioni di carattere economico.

I dipendenti del *servizio pubblico* hanno la possibilità di seguire corsi di FP o di perfezionamento organizzati dalla loro amministrazione e riconosciuti da essa, ma possono ottenere anche un congedo per seguire una formazione al di fuori dell'amministrazione.

La FP dei lavoratori autonomi è attuata attraverso fondi di assicurazione-formazione, fondi alimentate da risorse messe a disposizione dalle organizzazioni professionali e dalle camere dei mestieri a cui può aggiungersi l'erogazione di aiuti finanziari dello Stato.

Anche nella **Germania Federale**, come ovunque, si è registrato un forte incremento della FP continua a cominciare dalla fine degli anni '60. La legge sulla FP regola i contenuti, i requisiti e gli esami nel campo della formazione continua e della riqualificazione professionale, mentre le implicazioni finanziarie sono regolamentate dalla legge sulla promozione del lavoro. Tale formazione è attuata da un notevole numero di istituzioni (camere del commercio

e dell'industria, centri industriali di formazione, centri di riqualificazione istituiti ad hoc).

Accanto a questa FP regolata dalla legge troviamo le iniziative di tutte le grandi aziende volte ai loro dipendenti, con obiettivi che rispondono a specifici interessi ed esigenze e che sono soprattutto l'adeguamento di qualificazione del personale agli sviluppi tecnologici sul posto di lavoro e nell'azienda e la formazione di quadri dirigenti adeguati a tutti i livelli. Attività di FP continua, anche se in quantità ridotta, sono promosse dalle leggi sull'educazione degli adulti (educazione permanente) in vigore in diversi Länder. Va rilevato, tuttavia, che in tale ambito, l'accento è posto prevalentemente sulla promozione sociale in generale, ossia sull'educazione generale e politica degli adulti.

Nel 1974, in base all'«*Employment Training Act*» del 1973, viene istituita in **Gran Bretagna** la «*Manpower Service Commission*» (MSC = Commissione nazionale per la manodopera) per migliorare la FP della forza di lavoro e offrire un servizio finalizzato al collocamento. Compito principale di questa Commissione è la programmazione generale della formazione in collegamento con la formazione iniziale e il coordinamento del lavoro svolto dagli ITBs. I compiti assegnati a queste ultime sono soprattutto tre: aumentare il volume della formazione, migliorare la qualità della formazione, distribuire equamente i costi della formazione tra tutte le imprese. Le ITBs, composte da rappresentanti dei datori di lavoro, dei sindacati e del servizio formativo, prestano opera di assistenza per migliorare la formazione e gestiscono il sistema di riscossione-esenzione dei contributi delle imprese per la formazione (*Levy/Grant/Exemption Programme*). La MSC influisce, attraverso l'approvazione del bilancio delle ITBs, sull'ammontare dei contributi che le imprese devono pagare e sulla concessione delle sovvenzioni a favore delle imprese che gestiscono un proprio centro di formazione. In aggiunta alla cooperazione con le ITBs, poi, la MSC ha sviluppato una grande varietà di programmi di FP per l'occupazione e dirette sia agli adulti sia ai giovani. Per gli adulti è stato elaborato il «*Training opportunities Scheme*» con l'obiettivo di offrire opportunità di formarsi per impieghi di più alta qualificazione o per ottenere un posto di lavoro. Del programma per i giovani dirò in seguito.

Corsi a tempo pieno o a tempo parziale vengono svolti anche all'interno delle aziende che possiedono propri centri di formazione e volti ai loro dipendenti. Se le attrezzature e la qualità della formazione raggiungono gli standard previsti dalle ITBs, le aziende possono ricevere i sussidi dati per la FP.

In **Irlanda** la FP continua viene svolta prevalentemente all'interno delle

aziende a cui spetta la responsabilità primaria. Tuttavia esiste un rapporto di coordinamento con l'ANCO attraverso cui le aziende ricevono incentivi finanziari dal fondo costituito con la percentuale del monte salario che le stesse aziende sono tenute a versare a scopi di formazione. L'ANCO opera attraverso una rete di comitati per la formazione, ciascuno dei quali è competente per un determinato settore. Nei comitati sono rappresentati datori di lavoro, lavoratori e responsabili del settore educativo. Compito dei comitati è aiutare l'ANCO a espletare le sue funzioni statutarie: i comitati si assumono la responsabilità dell'attuazione dei programmi di contribuzione-sovvenzione. L'ANCO, inoltre, attraverso i suoi esperti fornisce consulenza alle aziende per identificare i bisogni di formazione e per programmare e attuare i programmi che soddisfano tali bisogni. Le sovvenzioni vengono erogate solo a completamento del programma.

Nei settori dell'agricoltura, delle foreste e della pesca le attività di formazione continua dipendono da servizi di consulenza specifici e sono controllati da responsabili del settore. Operano attraverso corsi di differente durata, con differente modalità attuative e obiettivi mirati o a una FP globale e ad aspetti specifici.

Per il **Lussemburgo** la legge del 21 maggio 1979 precisa gli obiettivi della FP degli adulti nel seguente modo: consentire a coloro che hanno completato la FP di base di adeguare la FP al progresso tecnico e alle esigenze del mondo economico; dare a coloro che hanno interrotto gli studi senza conseguire una qualificazione professionale modo di ottenere una FP di base; offrire ai lavoratori l'occasione per migliorare la loro formazione al fine di conseguire titoli legalmente riconosciuti.

La FP continua può essere attuata dal Ministero dell'educazione, dalle Camere, dagli Enti locali, da istituti privati legalmente riconosciuti. Un Comitato di Coordinamento, di cui fanno parte più ministeri e le camere corrispondenti oltre ai funzionari governativi preposti alla FP, hanno il compito di proporre al Ministero dell'educazione le modalità con cui può essere organizzata la FP continua degli adulti.

Anche in **Olanda** la FP continua si attua attraverso vari percorsi con iniziative promosse dallo Stato o dal settore privato. Gli interventi dello Stato sono indirizzati soprattutto a promuovere un sistema di opportunità più coerente ed efficace, con esperimenti (per esempio la cosiddetta «scuola aperta») che hanno lo scopo di conoscere meglio le esigenze formative di determinate categorie di adulti e di elaborare programmi e metodi didattici particolari. Anche qui esistono corsi aziendali di riqualificazione professionale de-

stinati a lavoratori chiamati a svolgere un nuovo tipo di lavoro o a utilizzare tecnologie più avanzate. Sovente gli imprenditori si avvalgono di istituti di formazione esterni all'azienda, soprattutto per i corsi di management, istituti creati da organismi privati e finanziati dalle imprese. Altra modalità formativa è quella istituita e organizzata per settore, con i fondi che le imprese stesse versano per finanziare i corsi.

La FP promossa da interventi straordinari

Nei tempi più recenti numerose iniziative si registrano in quasi tutti i paesi per affrontare problemi di emergenza, in particolare quelli relativi alla disoccupazione giovanile, alla difficile fase di transizione dalla scuola al mondo del lavoro, dell'inserimento dei soggetti più a rischio come immigrati, handicappati, inadempienti dell'obbligo scolastico, soggetti in genere affetti dalle nuove povertà.

Innanzitutto vanno menzionati gli interventi connessi con la politica dell'occupazione. Tutti i paesi sono stati coinvolti dal fenomeno della disoccupazione giovanile e sono state avviate esperienze formative volte sia a familiarizzare i giovani con il mondo del lavoro per verificare le attitudini in vista di una eventuale assunzione, sia per svolgere attività formativa di prima qualifica, di integrazione sociale e di orientamento professionale. Non è possibile dare neppure una semplice elencazione di quanto è andato sviluppandosi in questo quadro di interessi. Mi limito a qualche cenno su due paesi, la Gran Bretagna e la Francia, che per lo sforzo poderoso compiuto nell'affrontare la complessa problematica mi sembrano emblematici circa le tendenze in atto.

Nel 1975 la MSC in **Gran Bretagna** avvia programmi speciali per i giovani allo scopo di metterli in condizioni di superare gli svantaggi in cui si trovano (di fronte alla crisi economica le imprese reagiscono selezionando la manodopera a danno dei giovani che, mancando di FP progressiva, presentano costi aggiuntivi di inserimento e di formazione) e di aumentare la occupabilità rendendoli competitivi con gli adulti. Due le traiettorie seguite: dare esperienze formative ai giovani dopo l'obbligo; creare posti di lavoro in particolare attraverso sussidi alle imprese. Nel 1976 nasce il «Work Experience Programme», perfezionato con lo «Youth Opportunities Programme» (YOP) del 1978, per offrire ai giovani tra i 16 e i 19 anni la possibilità di unire una esperienza di lavoro presso un'azienda ad un'attività collaterale di FP. Il programma era diretto a facilitare la transizione dalla scuola alla vita attiva per le fasce più deboli della popolazione giovanile. Tra le opportunità offerte quella che ebbe maggior rilievo è stata l'esperienza di lavoro presso le impre-

se private, in particolare nei settori dei servizi, con pochi addetti. Ma nel 1982 la MSC decreta la fine dello YOP, avviando una inversione di tendenza rispetto agli interventi precedenti. Le nuove proposte pongono l'accento sulla formazione/riqualificazione professionale dell'offerta di lavoro secondo una concezione neoliberalista sostenuta dal governo della Thatcher per cui incrementi occupazionali sono possibili migliorando qualità e riducendo il costo dell'offerta di lavoro senza intervenire sulla domanda. I nuovi obiettivi sono: sviluppare la FP in modo da dare a tutti gli individui di qualsiasi età e formazione precedente la possibilità di acquisire professionalità adeguate ai posti di lavoro disponibili e le basi conoscitive necessarie per acquisire nuove conoscenze; dare a tutti i giovani con meno di 18 anni la possibilità di continuare la scuola o di passare un periodo di esperienza lavorativa combinata con la FP; fornire a tutti gli adulti, occupati o non, un ventaglio di opportunità formative per acquisire, incrementare, aggiornare di continuo le proprie conoscenze. Nel 1982 viene elaborato e nel 1983 viene avviato lo « Youth Training Scheme » per tutti i giovani tra i 16 e i 19 anni. È un programma di transizione dalla scuola al lavoro con gli obiettivi di fornire ai giovani conoscenze di base per entrare nel mondo del lavoro, di fornire alle imprese forza-lavoro giovanile con un minimo di competenza ed esperienza necessarie alla produttività ed efficienza delle imprese, di sviluppare e mantenere forza-lavoro versatile, adattabile, produttiva, motivata. Le novità, in questo programma, è che non si intende formare i giovani a ben individuati posti di lavoro, né ad una prospettiva occupazionale immediata, ma a posticipare l'inserimento e nel frattempo dare una formazione polivalente. A monte di tale intervento c'è la preoccupazione per una popolazione giovanile allo sbando, senza prospettive di occupazione in tempi brevi e senza possibilità di proseguire gli studi. L'intento primario è aiutarla a socializzare con il mondo del lavoro. La modalità della durata di un anno con possibilità di allungamento per particolari soggetti, prevede un programma integrato di formazione-esperienza diretta sul lavoro ed educazione generale. La formazione e il lavoro sono impostati per fasce professionali completamente orizzontali (= intercambiabilità dei settori produttivi). Sono previste certificazioni finali per fasce su standards nazionali.

La Francia è uno dei paesi più impegnati nella creazione di alcuni istituti per una politica attiva del lavoro. Sono note, nel corso degli anni più recenti, molte forme atipiche di lavoro dipendente destinate a favorire lo sviluppo di esperienze formative per i giovani, a permettere il conseguimento di una determinata qualifica professionale e a creare le condizioni per l'accesso

ad una occupazione stabile. Il « Patto nazionale dell'impiego » (1977) ha dato il via ad una ricca tipologia formativa: *contratti formazione-lavoro*, a tempo determinato, con una formazione teorica dalle 200 alle 1200 ore, diretti prevalentemente ai giovani tra i 18 e i 25 anni privi di FP; *contratti di adattamento al lavoro*, per persone già qualificate al fine di completare e aggiornare le conoscenze per affrontare i mutamenti; *contratti di orientamento lavoro* per giovani privi di lavoro e di propri progetti professionali, per aiutarli a superare le difficoltà attraverso la sperimentazione diretta di una attività lavorativa; *contratti formazione-produzione-lavoro*, con cui non si istituisce il rapporto di lavoro ma una relazione di scambio tra lo Stato e le imprese contraenti. Una o più imprese si impegnano a sviluppare nuove produzioni che aprono la strada alla creazione di nuovi posti di lavoro; una o più imprese si impegnano ad acquistare i beni prodotti. Lo Stato eroga un aiuto finanziario alle imprese produttrici e compratrici in proporzione delle nuove assunzioni. Le finalità formative di questi contratti vengono chiarite in sede di definizione dell'accordo, con l'impegno a investire parzialmente gli aiuti statali in attività di formazione. Comunità e Regioni sono le sedi più indicate per promuovere questo tipo di accordo e possono integrare le sovvenzioni dello Stato. Nell'anno scolastico 1986-87 si è svolto, varato dal Ministero dell'educazione, il primo piano sperimentale volto a favorire il passaggio della scuola alla vita attiva. Questo piano, inizialmente limitato ai licei professionali ma con la prevista diffusione dell'esperienza a tutte le scuole secondarie superiori francesi, intende offrire a tutti i giovani, al termine della formazione dell'obbligo, un periodo di 6 o 12 mesi di formazione-lavoro per determinare una minima qualificazione professionale.

Numerosi programmi di FP iniziale e continua sono stati messi in atto in diversi paesi nel quadro delle politiche sociali volte a soggetti con difficoltà aggiuntive di inserimento come gli immigrati o i portatori di handicap. In questo ambito una spinta incisiva viene da alcune scelte di politica comunitaria volta alla difesa dei diritti fondamentali alla formazione e al lavoro.

Riflessioni conclusive

Delle linee di tendenze emerse nel settore della FP extrascolastica si è già detto ad apertura di questo intervento. Qualche ulteriore elemento di riflessione si può fare per sottolineare alcuni dati emersi dalla presentazione, anche se breve, delle esperienze nazionali.

Per quanto attiene l'*apprendistato* esso continua a svolgere una sua fun-

zione in tutti i paesi, nonostante le critiche. Le differenze, e non di lieve entità, tuttavia, sono tante e riguardano il ruolo che esso gioca nel quadro generale delle opportunità formative, il tasso percentuale di utilizzo di tale forma, la valutazione sociale di cui esso gode, le possibilità di inserimento nel lavoro che offre.

Abbiamo detto che suo scopo precipuo è quello di dare una FP iniziale di primo livello ai giovani che lasciano la scuola di base, resa ovunque unica o unitaria. In qualche caso la FP ha inizio per alcuni soggetti meno favoriti già nelle classi terminali dell'obbligo; nella maggior parte dei casi, viceversa, si è cercato di innalzare l'età di accesso alla FP istituendo l'anno propedeutico di formazione di base a carattere prevalentemente teorico e orientativo. A prescindere dalle motivazioni contingenti, questo protrarsi della scelta definitiva ha consentito una migliore preparazione e un innalzamento del livello generale.

La considerazione di cui l'apprendistato gode nella valutazione sociale dei diversi paesi dipende da molti fattori, prima fra tutti dal tipo di FP che ciascun paese privilegia. Nei Paesi in cui la FP si attua prevalentemente nel sistema scolastico, l'apprendistato è considerato un percorso formativo devalorizzato perché destinato ad accogliere soltanto i soggetti esclusi dal sistema formativo a tempo pieno; mentre in altri gode di maggiore considerazione e continua a svolgere, per l'alta percentuale di soggetti che lo utilizzano e per le opportunità di lavoro che offre, una funzione insostituibile. Emblematica è la situazione della RFT in cui il valore sociale ad esso attribuito si è venuto evidenziando nel contesto delle politiche formative sorte per far fronte ai problemi occupazionali. Nella RFT è la scuola a tempo pieno che viene vista come un ripiego di fronte alla crisi di posti disponibili; tutti coloro che sono costretti a protrarre l'accesso nel sistema duale cercano affannosamente un posto di formazione presso un datore di lavoro e aspirano a passare dalla scuola a tempo pieno all'apprendistato. Ciò è comprensibile, se si tien conto che la formazione in alternanza in questo Paese è il passaggio obbligato per accedere all'impiego a pieno tempo (circa il 90% segue questa trafila) e la difficoltà sta proprio nella possibilità di passare dalla scuola a tempo pieno al sistema abbinato. Ai giovani che non possono accedere ad un posto di formazione nel sistema duale è quasi impossibile accedere ad un lavoro stabile, anche se non qualificato o semiqualeficato. Le accresciute possibilità di formazione nella RFT possono avere perciò una doppia lettura. In altre parole, l'estensione della scuola professionale a tempo pieno, l'aumento dei programmi speciali e della costruzione di centri di formazione fuori dal lavoro, gestiti

da privati, camere varie, industrie ecc. esprimono tanto una domanda formativa diversa, più articolata e complessa, esigita dagli stessi datori di lavoro, quanto una difficoltà in cui è venuto a trovarsi il sistema occupazionale. Questa caratteristica accomuna diverse politiche formative nazionali, manifestando una precisa linea di tendenza. Il moltiplicarsi dei provvedimenti contro la disoccupazione giovanile ha portato, in quasi tutti i paesi, ad un aumento dell'offerta formativa che in un primo momento era finalizzata all'inserimento immediato nel mondo del lavoro dei giovani, in una seconda fase è diventata meno specifica e più direzionata verso una formazione di tipo polivalente, atta a garantire una generica socializzazione lavorativa in attesa di *opportunità lavorative future*.

Un altro fattore che incide sulla considerazione dell'apprendistato è la possibilità di passaggio dal sistema informale e quello formale, ossia l'opportunità di rientro nel sistema scolastico. In questo ambito troviamo tradizioni diverse. In alcuni paesi le conoscenze acquisite nell'esperienza lavorativa sono riconosciute, a volte addirittura esigite per accedere a particolari tipi di FP di livello successivo (es. RFT, Gran Bretagna), in altri, invece, è scarsamente valutata o considerata inadeguata in confronto a quella acquisita a scuola. Un ruolo decisivo, da questo punto di vista, lo svolge il sistema delle certificazioni finali, obbligatorie in alcuni casi, facoltative in altri, del tutto non previste in altri ancora.

Nei paesi dove l'apprendistato è destinato ai gruppi svantaggiati residuali — gli esclusi dal sistema per ragioni varie — troviamo o una tradizione culturale che da sempre ha privilegiato gli aspetti teorici della formazione (es. la Francia) o un ritardo nella regolamentazione dei canali formativi tecnico-professionale e l'interesse a dare pari dignità al settore professionale riportandolo nel sistema scolastico (es. Grecia, Portogallo, Spagna).

Il problema delle competenze e gli aspetti amministrativi funzionali dell'apprendistato si presentano complessi in tutti i paesi a causa della varietà di organismi pubblici e non, deputati ad intervenire con poteri decisionali o consultivi. Una prima differenziazione va fatta tra le forme di apprendistato che si svolgono in due sedi formative e quelle gestite prevalentemente all'interno delle aziende. La dialettica decisionale si sviluppa sempre tra governo (centrale, regionale, locale) e parti sociali, e riguarda contenuti, esecuzione e certificazioni. In alcuni paesi prevalgono i governi nell'assunzione delle decisioni (es. Belgio, Francia, Irlanda, Olanda), ma mai in maniera assoluta; in altri hanno più voce le forze sociali e il controllo governativo avviene in forma indiretta (es. la Gran Bretagna); in altri ancora esiste una suddivisione di

compiti (es. i contenuti sono controllati dallo Stato, l'esecuzione è di competenza delle parti sociali). Per certificazioni finali prevale ovunque il controllo dello Stato a cui spetta la definizione dei profili e degli standard conoscitivi. In sintesi: in nessun paese della Comunità vi è una sola autorità che controlla globalmente la FP. Vi sono autorità a livelli diversi (nazionale, regionale, locale) ed esistono divisioni di compiti con funzioni decisionali o consultive.

Tutte le forme di FP extrascolastiche sono sotto la direzione di un Ministero che esercitano autorità soltanto sui contenuti di FP relativi al settore di competenza, mentre per gli esami finali intervengono altri organi, a vari livelli. Il Ministero dell'educazione esercita compiti di coordinamento e/o di controllo.

I giovani non sono tenuti a pagare la FP in nessun paese. In genere ricevono un presalario il cui ammontare è definito secondo criteri diversi, solitamente regolato in via contrattuale. I costi della FP vengono sostenuti in parte dal bilancio pubblico (abituamente la FP scolastica), in parte dall'azienda (l'addestramento interno). Ma la politica di incentivazione messa in atto per far fronte alla disoccupazione giovanile ha coinvolto sempre più nel finanziamento lo Stato che dà alle imprese sovvenzioni atte a coprire la maggior parte delle spese.

La partecipazione delle forze sociali si attua attraverso tutti gli organismi collegiali creati appositamente e che svolgono un ruolo più o meno condizionanti delle politiche governative. La contrattazione tra le parti sociali (datori di lavoro e rappresentanti dei lavoratori) avviene sotto la funzione arbitrale dei governi, e tutti insieme sono soggetti della politica attiva del lavoro e della formazione. Una complessa e articolata legislazione attinente il settore della formazione si è sviluppata nei tempi più recenti.

Altre riflessioni si potrebbero fare sullo sviluppo della *FP continua*, ma il grado di differenziazione in questo ambito è tale che è impossibile operare qualunque generalizzazione. Il settore della FP continua è diventato estremamente importante e ha stimolato l'impegno di tutti i governi ad una seria politica formativa. Alle iniziative statali, volte prevalentemente al recupero della istruzione di base di molti adulti, si sono affiancate quelle del settore privato, volte in particolare a riqualificare i propri dipendenti. Tuttavia è difficile operare una distinzione netta tra questi due tipi di interventi, soprattutto nei paesi dove la FP di base e quella continua tendono a sovrapporsi (esempio emblematico è la situazione della Gran Bretagna e dell'Olanda).

Anche nel settore della FP continua acquistano particolare rilievo quelle forme che consentono il conseguimento di diplomi di I o di II livello e i di-

spositivi legislativi creati per favorire il rientro nel sistema formale. Questa opportunità, presente quasi ovunque, ha una estensione molto varia: se ne fa grande uso in Belgio, RFT, Irlanda, Gran Bretagna, Olanda; è molto rara in Danimarca e Francia. Il dibattito acceso, svoltosi a partire dagli anni '70, sul sistema formativo integrato, tuttavia, ha suscitato ovunque grande interesse per il problema e, anche se l'esperienza è lenta a decollare e la legislazione è ancora carente, l'istanza è molto sentita. La linea di tendenza mi sembra vada verso il superamento della contrapposizione troppo rigida tra sistema formale e sistema informale.

Riferimenti bibliografici

- BERTOLDI, M. B., *La formazione professionale in Germania*, in «Professionalità», 1988, n. 4 (dicembre), pp. 23-26;
- CEDEFOP, *Le chômage des Jeunes et la formation en alternance dans la CEE*, Berlino, 1980.
- CEDEFOP, *I sistemi di formazione professionale negli Stati membri della Comunità Europea. Studio comparato*, Berlino, 1984;
- CONSIGLIO DELLE COMUNITÀ EUROPEE — SEGRETARIATO GENERALE, *Testi relativi alla politica europea in materia di istruzione*, Giugno 1987 (3ª ed.).
- HOERNER, W., *Le strutture scolastiche e la formazione professionale di fronte alla crisi. Il caso della Repubblica Federale tedesca*, in AA.VV., *I giovani e l'Europa. Qualità della scuola, qualità della vita*, Napoli, Tecnodid, 1988, pp. 53-69.
- ISFOL, *Occupazione giovanile in Europa. Provvedimenti adottati in Gran Bretagna, Francia, Belgio e Repubblica Federale Tedesca*, in «Quaderni di formazione», n. 1 (Gennaio-Febbraio) 1984;
- JALLADE, J. P., *La formazione in alternanza dei giovani: principi per l'azione*, Berlino, CEDEFOP, 1982;
- MAJZMA, G., *Politiche formative per la transizione: CEE e RFT a confronto*, in AA.VV., *I giovani e l'Europa. Qualità della scuola e qualità della vita*, Napoli, Tecnodid, 1988, pp. 258-278;
- MURRAY, J., *Contratti di formazione per i giovani nella Comunità Europea*, Berlino, CEDEFOP, 1987;
- VILLA, F., *Politiche per l'occupazione giovanile: l'esperienza francese*, in «Professionalità», 1989, n. 8 (Aprile), pp. 2525-27;
- AA.VV., *Tornare a scuola in Europa. Sistemi formativi a confronto*. A cura di L. Pagnoncelli, Milano, Edizioni Unicopli, 1985.

La Formazione Professionale nel nuovo Sistema Educativo in Spagna

Angel Astorgano Ruiz *

La definitiva approvazione della LOGSE (= Legge Organica di ordinamento generale del Sistema Educativo) da parte dei Deputati, supporrà l'entrata in vigore del nuovo Sistema Educativo. Molti anni di lavoro, di studio, di analisi, di riflessione e di dibattito, hanno costituito la base imprescindibile perché si possa dare il via ad un Progetto nel quale ci sentiamo profondamente coinvolti. Non tutto è detto né tutto è fatto. L'impianto scaglionato del nuovo ordinamento, con tutta la problematica della pianificazione, e l'assunzione della grande novità contenuta nei Disegni Curricolari di Base costituiscono il compito che negli anni a venire darà la misura della reale dimensione della Riforma del Sistema Educativo. Ora siamo al punto di partenza per raggiungere i diversi obiettivi che il Progetto vuole attuare. Uno degli obiettivi che il nuovo Sistema Educativo intende perseguire nell'ambito di studio che ci interessa, è quello di arrivare ad una profonda trasformazione della FP (= Formazione Professionale) e ad un più stretto legame del siste-

* Angel Astorgano Ruiz è membro della Segreteria Tecnica delle Scuole Professionali Salesiane in Spagna.

L'articolo è ripreso dalla rivista «Educadores» organo della Federación española de religiosos de enseñanza, n. 156 ottobre-dicembre 1990.

La traduzione è della dr. Rosetta Mastantuono segretaria di «Orientamenti Pedagogici», rivista globalmente da Guglielmo Malizia.

ma con il mondo del lavoro oltre che ad un maggiore adeguamento ai moderni profili professionali (Cfr. *Libro Bianco*, p. 91).

La FP si presenta perciò come una tappa peculiare e allo stesso tempo importante nel nuovo sistema. Peculiarità e importanza che sono state sottolineate *sin dall'inizio*.

Nel testo che l'allora ministro Maravall presentava nel giugno del 1987, si sottolineava: «Il rinnovamento dell'Educazione Tecnico-Professionale costituisce uno degli elementi più importanti nella riforma del sistema educativo... È molto indispensabile indirizzare gli sforzi innovatori sull'Istruzione Secondaria postobbligatoria, nel suo aspetto di Educazione Tecnico-Professionale» (13.6).

Allo stesso modo, il Direttore Generale del Rinnovamento Pedagogico del Ministero di Educazione e Scienza, nell'ottobre 1987 affermava che l'Educazione Tecnico-Professionale costituiva il grande compito della riforma dell'insegnamento.

Non è nuova la peculiarità di questa tappa dell'educazione, come non è nuova la sua problematica e le difficoltà che l'hanno accompagnata, soprattutto a partire dalla riforma del 1970. La nostra intenzione, in queste pagine, è quella di sottolineare alcuni aspetti che possono essere migliorati nella FP, basandoci sulla contrastata esperienza e sulle implicazioni che hanno interessato il corpo insegnante dei nostri Centri, e partendo da una breve visione retrospettiva.

1. A mo' di storia

Già 13 anni orsono, i Direttori dei Centri di FP della Chiesa sottoscrivevano una dichiarazione nella quale, tra le altre cose, segnalavano: «Le Scuole Professionali hanno collaborato allo sviluppo del nostro paese preparando operai qualificati, imprenditori e tecnici, molti dei quali, partendo dalla FP hanno raggiunto titoli superiori ed hanno avuto un influsso nella trasformazione della nostra società.

Certamente, l'attuale legislazione discrimina in modo negativo la FP, contribuendo così a un suo deprezzamento da parte della società, che la vincola ad attività di minor prestigio sociale.

Ci vediamo costretti, di nuovo, a denunciare questa grave discriminazione. Riteniamo necessario e urgente modificare la legislazione attuale per offrire alla società una FP di pari dignità accademica rispetto agli altri livelli educativi.

In tal modo, la società ed i suoi alunni considereranno la FP come una vera e propria alternativa del Baccellierato e non come qualcosa di categoria inferiore.

Rendendola un corso volontario, e non solo obbligatorio, essa aumenterà la sua attrattiva e la sua efficacia e, conseguentemente, aumenteranno gli alunni che la seguiranno.

Avendo inoltre lo stesso valore degli altri livelli educativi, aumenterà la stima sociale e la sua qualità, e il titolo di FP sarà più apprezzato».

Ci troviamo, quindi, di fronte alla grande possibilità di adeguare la FP alle attuali esigenze sociali, alle nuove figure professionali e ai rapidi cambiamenti tecnologici, se si inizia un programma di FP moderno, che possa rispondere in modo soddisfacente alle necessità del nostro mondo sociale e lavorativo e alle esigenze del nostro inserimento in Europa.

Per poter contestualizzare la Riforma nel campo della FP, diamo uno sguardo alla sua evoluzione del nostro Paese durante gli ultimi decenni.

1.1. *La Legge sulla Formazione Professionale Industriale del 1955*

Anche se il primo tentativo di ordinamento appare nello Statuto del 1928, il primo vero punto di partenza è stata la Legge di Formazione Professionale Industriale del 1955. Presentandola alle Corti, l'allora Ministro dell'Educazione Nazionale, Joaquin Ruiz Jiménez, diceva: «Molti e importanti sono i motivi che debbono spingere i Governi, anzi, tutta la nazione, ad interessarsi alla Formazione Professionale dei lavoratori. I principali potrebbero essere sintetizzati dicendo che questo aspetto educativo è necessario in ambito etico; consigliabile in campo politico; conveniente in campo economico; doveroso in campo giuridico e insostituibile in campo storico». E continuava citando la Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo promulgata dall'UNESCO, secondo la quale «se l'istruzione elementare è obbligatoria, l'istruzione tecnico-professionale deve essere attuata in tutti i popoli del mondo».

L'approvazione della Legge, che per la prima volta parlava di aiuti economici fissi ai Centri di FP, fu in effetti l'inizio dell'espansione di massa di questo tipo di istruzione. Tuttavia nell'aspetto qualitativo non raggiunse tutti gli obblittivi che si erano prefissati. La successiva regolamentazione cominciò a cambiare le cose: fu abbreviato il periodo di 'Maestria', non fu impiantato il periodo di Perfezionamento, le scuole primarie non poterono, in generale, assorbire il periodo iniziale, e la Legge, benché buona, fu praticamente sepolta viva quando si giunse alla riforma del 1970, con la Legge Generale di Educazione.

I tempi cambiano e nei sistemi educativi si rendono necessarie delle modifiche, tuttavia saremmo ingiusti se non riconosciamo che, nonostante i limiti dell'epoca, la Legge del 1955 fu un grande passo per la FP e rese più facile la promozione dei giovani preparati che furono delle 'pietre miliari' nello sviluppo industriale del decennio seguente.

1.2. *La Legge Generale di Educazione del 1970*

La Legge Generale di Educazione del 1970 realizza un grosso sforzo di unificazione di tutto il sistema educativo, all'epoca un coacervo di leggi, a volte non coordinate fra loro, ed ognuna per ogni livello di istruzione. La nuova Legge ha, come suo maggior successo, l'attuazione della Educazione Generale di Base (= EGB), unificata, obbligatoria, gratuita e comune per tutti gli spagnoli fino ai 14 anni.

Nella FP, però, la Legge cambia completamente filosofia e, quindi, impostazione legale; cambio che molti non compresero e che non pochi furono restii ad accettare. Nella Legge Generale di Educazione, la FP non è tanto un livello educativo, quanto il punto di partenza, da ciascun livello, verso il lavoro: un ponte, cioè, tra l'educazione e la vita reale. Terminata la EGB, si trova il ponte della Formazione Professionale di Primo Grado (FP1) per l'immissione nel mondo del lavoro. Concluso il Baccellierato, la Formazione Professionale di Secondo Grado (FP2) dà il supporto tecnico per passare al livello successivo; alla fine del primo ciclo universitario, i Diplomati avrebbero una preparazione professionale (Terzo Grado) che consente di accedere ai rispettivi impieghi.

Quando questa filosofia si traduce nei concreti articoli di Legge, non si include la FP tra i livelli educativi e non la si nomina neanche nel capitolo 2° dedicato appunto ai livelli educativi. Ugualmente non ne parla quando nelle disposizioni generali stabilisce che «la connessione e le interrelazioni tra i diversi livelli, cicli e modalità educativi — non nomina la FP — consentiranno il passaggio dall'uno all'altro e i necessari riadattamenti individuali...» (Cap. 1.9).

Dobbiamo tener conto di queste cose per le ripercussioni che avranno in seguito.

Una delle più importanti ripercussioni sociali è stato il minor apprezzamento che ha avuto la FP, soprattutto la FP di Primo Grado. Le cause sono molte e, se una di essa è proprio questa sensazione di apparente svalutazione con cui la Legge la tratta, non è meno importante, per un minor apprezza-

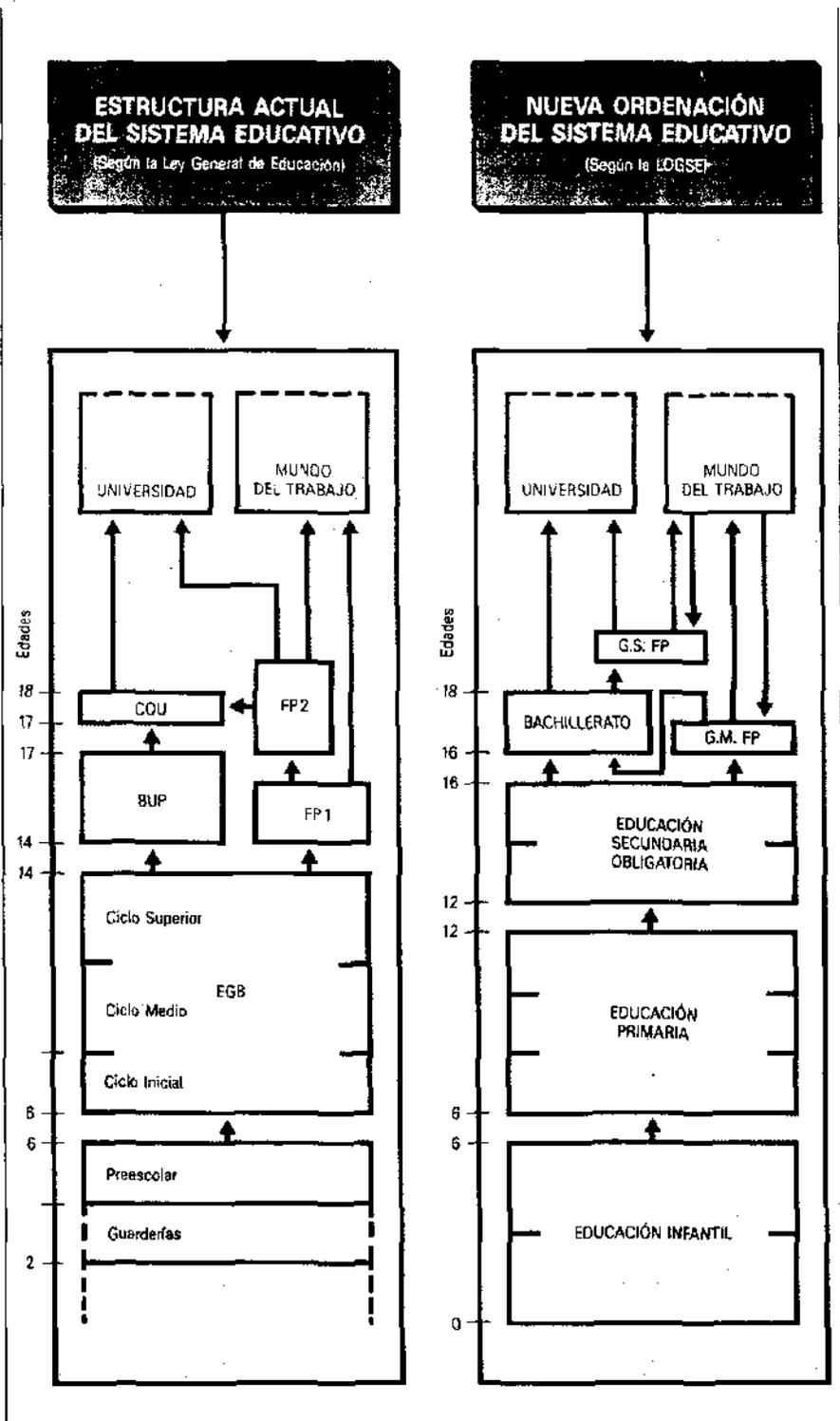
mento sociale, l'art. 20 che 'condanna' alla FP quegli studenti che non hanno superato la EGB.

Anche le industrie non hanno dato sufficiente considerazione ai contenuti di questo grado di istruzione, che nella regolamentazione ha diminuito in modo notevole le ore di Pratica dell'antica Officina Industriale, ed è voce comune che questi ragazzi escono dalla Scuola professionale meno preparati di coloro che venivano dalle scuole strutturate come in precedenza.

Con questa impostazione — ponti tra livelli educativi e lavoro — il passaggio da un grado ad un altro non era un cammino normale. L'accesso normale al Secondo Grado avveniva a partire dal Baccellierato. Tuttavia come era prevedibile che accedessero liberamente alla FP alcuni alunni particolarmente brillanti, si doveva prevedere un cammino ascendente eccezionale dal Primo Grado al Secondo; cammino che la Legge prevede, sì, ma con un condizionamento molto forte: cioè che questi alunni « seguano gli insegnamenti complementari che siano imposti » (art. 40. 2b). Tali insegnamenti nella regolamentazione successiva si concretizzarono in un corso talmente pesante che divenne in pratica un Baccellierato abbreviato, molto difficile da superare, e che portò all'insuccesso di una grandissima percentuale di studenti che lo avevano frequentato. Per questo, si cercò una scappatoia legale dei due Regimi di Secondo Grado: il Regime generale, più conforme alla Legge, che esigeva questo corso di Insegnamenti Complementari per coloro che provenivano dalla FP1 e quindi rendeva molto difficile il passaggio e il Regime di Insegnamenti Specializzati, che incorpora direttamente il Primo grado con il Secondo, dando di fatto alla FP una durata di cinque anni. Si dovettero però forzare molto le cose per ammetterlo, dato che il cap. 5° della stessa Legge definisce gli Insegnamenti Specializzati come quegli insegnamenti che « in virtù delle proprie caratteristiche non sono integrati nei livelli che costituiscono il regime comune ».

Chiunque conosca l'ambito della FP può capire che la somiglianza dell'intento legislativo di allora con la realtà attuale non è neanche una 'semplice coincidenza'.

Bisogna anche dire che il Secondo Grado, più ricco di contenuti, ha facilitato maggiori livelli di preparazione tecnica, e, di fatto, sono stati parecchi quelli che hanno potuto accedere alle Scuole Universitarie e molti altri hanno trovato posti di lavoro in settori industriali e nei servizi, nonostante l'attuale crisi lavorativa. Del fatto che sia stato poi accettato meglio dalla società, è prova il dato che sono aumentati gli iscritti a questo Grado, sia nei centri statali sia in quelli di iniziativa sociale.



2. La Formazione Professionale nella riforma dell'insegnamento

Non solo il passato, ma anche il presente e soprattutto il futuro fanno sì che la FP sia la tappa del sistema educativo non universitario che si può caratterizzare come la tappa in cui vi sono più polemiche e conflitti. Questi aspetti polemici e conflittuali si comprendono se si considerano il suo vincolo con i problemi sociali, la sua relazione con i problemi del lavoro e con le politiche di sviluppo industriale e tecnologico che delegano al sistema di FP risposte e soluzioni a tali problemi.

Sarebbe eccessivo pretendere che solo la FP risolva questi problemi o altri simili, siano essi sociali o economici. Il progetto, che il Ministero di Educazione e Scienza ci offre, mira a risolvere alcuni problemi di base, che si possono sintetizzare nei seguenti punti:

— Rispondere alle aspettative e alle necessità degli individui, proponendo loro una maggiore iniziativa e una maggiore possibilità di difesa di fronte ai cambiamenti della domanda del mercato del lavoro, facilitando il passaggio alla vita attiva a partire dai diversi livelli del sistema educativo.

— Rendere possibile la formazione permanente e qualificare maggiormente tutti gli individui (non solo i giovani in età scolare), evitando quindi barriere inutili.

— Rispondere alle richieste del sistema produttivo, offrendo ai cittadini conoscenze, abilità, attitudini e capacità necessarie ai livelli di qualificazione riconosciuti dagli agenti sociali e omologati nel contesto europeo e internazionale.

Per rispondere adeguatamente a questi punti e attuare la riforma della FP, il Ministero di Educazione e Scienza analizza la situazione attuale da quattro punti di vista principali:

2.1. *Cambio tecnologico ed esigenze di formazione*

Appare oggi imprescindibile esplorare le caratteristiche dell'applicazione delle nuove tecnologie alla produzione di beni e servizi e, a partire da queste, tracciare le linee fondamentali che caratterizzeranno i futuri tecnici, e d'altra parte appare necessario considerare le implicazioni del cambio tecnologico in materia di formazione.

Questi cambiamenti hanno conseguenze importanti per il sistema educativo ed esigono per esso le caratteristiche di:

- dare un gran peso alla formazione di base, peso che discende dalla necessità della polivalenza;
- avere sufficiente agilità per rispondere ai cambiamenti accelerati delle professioni.

2.2. *La necessità di attuare una reale interazione con il sistema produttivo*

Conformemente al suo obiettivo finale, il sistema di FP deve rispondere alle richieste del sistema produttivo. Per ottenere la sintonia e la reciproca implicazione in entrambi i sistemi, è necessario che la FP sia più vicina alla produzione per quanto riguarda i contenuti, i metodi e le attività degli alunni.

Appare, perciò, necessario che una delle componenti della FP sia meno accademica, meno scolastica e sia differenziata rispetto alle altre componenti.

2.3. *Le nuove esigenze socio-economiche*

La crisi del pieno impiego e la ristrutturazione del mercato del lavoro sono due importanti caratteristiche della nostra società. La situazione del cambio del nostro sistema produttivo, la necessità di riconversione di vasti settori della nostra economia e, in generale, la necessità della formazione continua derivata dall'accelerato cambio tecnologico, determinano l'esigenza di dare agli individui una maggiore capacità di difesa di fronte ai problemi del mercato del lavoro.

In questo senso, è sempre più necessaria la formazione permanente della popolazione attiva, in un duplice versante: in quello motivato dall'evoluzione delle professioni (riciclaggio) e in quello derivato dal cambio tecnologico nei settori produttivi (riconversione).

Questa esigenza può riassumersi nella necessità di un sistema di FP che sia accessibile alla popolazione attiva, che faciliti l'attualizzazione delle sue conoscenze oltre che la sua riconversione e promozione.

2.4. *Le domande sociali poste al Baccellierato*

Al momento attuale si ha la situazione paradossale che il BUP è un livello terminale per circa il 65% degli alunni, mentre i suoi contenuti sono esclusivamente propedeutici, preparatori per l'Università.

Sembra più coerente preparare la transizione alla vita attiva introducendo una certa formazione di base a carattere semispecialistico e semiprofessionale.

Per questo, si impone sempre più urgente la necessità di introdurre nel Baccellierato delle materie che tengano conto del prossimo inserimento nella vita attiva di gran parte degli alunni.

Sottolineamo, perciò, tre aspetti che meritano particolare attenzione:

a) si richiede che il sistema di FP curi soprattutto le sue componenti di Formazione di Base, mentre è necessario che il Baccellierato dia ad esse un peso maggiore;

b) è necessario differenziare la componente più specifica della FP per attuare una reale interazione con il sistema produttivo;

c) bisogna realizzare un sistema di FP accessibile alla popolazione lavorativa.

Di conseguenza, il sistema di FP proposto dal Ministero di Educazione e Scienza situa due componenti: la *Formazione generale* e la *Formazione Professionale di Base* in un unico sistema educativo per tutti gli alunni, e la *Formazione Professionale Specifica* in un subsistema differenziato a struttura modulare.

Questo sistema di FP integrato darebbe una risposta alle esigenze di cui si parlava. Darebbe risposta anche alle necessità che la scuola secondaria si ponga al centro del sistema educativo, dato che in essa si formano i soggetti destinati poi ai distinti livelli della scala lavorativa e sociale: operai qualificati, tecnici intermedi, lavoratori autonomi, studenti universitari, ricercatori, ecc.

Di fronte al nuovo disegno, è conveniente soffermarsi un attimo per chiarire le definizioni e i significati delle componenti del sistema di FP.

La Formazione Professionale di Base corrisponde a un curriculum che include:

- una dimensione pratica delle materie tradizionali;
- una educazione tecnologica generale per tutti gli alunni;
- obiettivi di transizione alla vita attiva che significa in pratica un maggior contatto della scuola con il mondo del lavoro e una zona di diversificazione nella quale si facciano delle attività o esperienze preprofessionali.

Nella seconda tappa dell'istruzione secondaria si richiede un Baccellierato diversificato in distinte modalità e con possibilità di materie opzionali nelle varie modalità.

La Formazione Professionale Specifica si può definire come un insieme di conoscenze, abilità e capacità relative ad una professione, intesa come la capacità di esercitare una gamma più o meno ampia di lavori affini.

La *Formazione Professionale Specifica* nel sistema proposto è un ponte

tra scuola e impresa, rappresentando il tratto di unione tra la formazione di base e la formazione sul posto di lavoro.

La Formazione Professionale Specifica deve essere chiaramente definita e ciò suppone:

- pianificare e programmare tenendo conto del mercato del lavoro e potendo contare sulla FP sul posto di lavoro;
- la presenza delle attuali pratiche formative sul lavoro nel curriculum degli alunni;
- una certa corresponsabilità nella FP da parte degli agenti sociali.

Con una Formazione Professionale di Base e una Formazione Professionale Specifica così strutturate, il nuovo sistema di FP proposto si basa su:

a) un'istruzione secondaria obbligatoria, che costituisce il supporto del Grado Medio di FP (equivalente al secondo livello di qualificazione europeo);

b) una Formazione Generale e Professionale di Base contenuta nelle diverse modalità del Baccellierato che è il fondamento del Grado Superiore di FP (e che corrisponde al terzo livello di qualificazione europea);

c) una Formazione Professionale Specifica impartita attraverso Moduli Professionali.

I Moduli Professionali suppongono un determinato ordinamento della FP Specifica ed hanno come caratteristiche principali le seguenti:

- si ispirano ad un profilo professionale;
- devono essere definiti in stretta connessione con il mondo del lavoro e debbono consentire il loro adattamento nell'ambito del centro educativo;
- includono un periodo di formazione in centri lavorativi.

Con queste caratteristiche, il nuovo sistema di FP si struttura in diversi livelli, equivalenti ai livelli di qualificazione della CEE.

Livello 1°

È costituito da un insieme di attività di semplice esecuzione. Il contenuto di FP specifica è molto ridotto e praticamente tutta la FP si acquisisce sul posto di lavoro.

L'istruzione generale obbligatoria deve preparare tutti i giovani ad acquisire questo livello di qualificazione.

Per i giovani che, o perché hanno abbandonato la scuola e perché non hanno conseguito il titolo corrispondente all'Istruzione Secondaria Obbligatoria, non possono accedere a livelli superiori, è necessario elaborare dei pro-

grammi educativi che includano delle competenze professionali iniziali che possono facilitare il loro ingresso nel mondo del lavoro.

Livello 2°

I Moduli di 2° livello danno una preparazione in grado di svolgere un 'pacchetto' di lavori relativamente ridotto e danno la possibilità di utilizzare gli strumenti e le tecniche tipiche di tali lavori. Il campo professionale è costituito da lavori che richiedono un certo apprendimento e devono offrire una qualificazione completa per esercitare tali lavori; la componente fondamentale è esecutiva.

L'accesso a questo livello avviene a partire dal sistema educativo per tutti gli alunni che hanno concluso l'istruzione obbligatoria. Vi si può accedere anche provenendo dal mondo del lavoro, previo il superamento di requisiti di entrata prefissati.

Livello 3°

I Moduli del terzo livello completano la preparazione, per cui mettono in grado di svolgere lavori di un certo grado di tecnicismo, e allo stesso tempo prevedono delle responsabilità di programmazione e coordinazione. Questi moduli in pratica vogliono dare una formazione polivalente.

L'accesso dal sistema educativo si effettua a partire dal Baccellierato e in corrispondenza alle modalità proposte dalla FP di base comune al campo professionale nel quale si situa il modulo. Si può accedere a questo livello anche provenendo dal mondo del lavoro, dopo aver conseguito i requisiti stabiliti.

In questo momento conviene far notare, data la sua grande importanza nell'ordinamento del sistema di FP, che non è previsto un corso-ponte che consenta l'accesso dal livello 2° al livello 3°. I motivi addotti sono:

a) il passaggio dal livello 2° al livello 3° di qualificazione si ottiene fondamentalmente attraverso un incremento delle capacità generali e questo incremento della formazione di base è molto difficile da ottenere in un solo corso;

b) un corso-ponte tra il livello 2° e il livello 3° riprodurrebbe un secondo sistema educativo con caratteristiche simili alla FP attuale;

c) dal punto di vista pedagogico-didattico non sembra adeguato un corso di tale tipo al termine della FP di 2° livello (esiste già un'esperienza negativa con l'attuale sistema generale di FP).

3. Anallsi del sistema proposto

L'attuale FP nasce già 'malata' nella Legge Generale di Educazione, quando, di fatto, viene proposta come una via alternativa al BUP per gli alunni che non conseguono la Educazione Generale di Base o che la seguono in modo insoddisfacente.

In questi anni sono stati molti i tentativi fatti per migliorare la FP. Tuttavia l'eccessivo accademicismo del suo ordinamento, la poca flessibilità dimostrata dai centri nell'introdurre delle variazioni, la definizione dei distinti rami che rimangono inalterati e la mancanza di aiuti per i centri di iniziativa sociale, hanno fatto in modo che non si superasse l'iniziale, cattivo avvio. Solo un grande sforzo personale ed economico ha potuto salvare l'offerta di qualità dei nostri centri di FP2.

Il nuovo Sistema Educativo utilizza la FP come un argomento prioritario per sviluppare la Riforma, però, come abbiamo visto in precedenza, la struttura proposta dal Sistema Educativo contempla la FP, praticamente, come una strada per gli alunni che non possono seguire l'unica via educativa generale. Ci troviamo di nuovo di fronte ad una FP per alunni reduci da insuccessi scolastici?

Ciononostante, bisogna dire che in seguito, nella definizione del nuovo sistema, intervengono alcuni tratti sostanziali di una FP moderna, e che forse non sono stati finora tenuti in conto. Questi tratti conferiscono al nuovo sistema di FP delle caratteristiche che una critica obiettiva deve evidenziare.

- Si sono prese in considerazione le nuove esigenze sociali, che richiedono al sistema una maggiore diversificazione e capacità di risposta per aiutare determinati individui, come i giovani, le donne, i lavoratori disoccupati e gli adulti, ad inserirsi nella vita attiva, a migliorare la propria formazione e a conservare il proprio lavoro.

- Si è rivendicata alla FP la sua caratteristica essenziale: ottenere il miglioramento delle risorse umane e materiali che lo sviluppo economico e la tecnologia esigono. Si è stabilito che insieme alla dimensione sociale ed educativa, la FP deve appoggiare la politica industriale e la politica dell'impiego, la politica tecnologica e la politica dello sviluppo locale e regionale del paese.

- Nel definire i suoi tratti fondamentali, si è puntato su un sistema di FP che pone una speciale enfasi nell'approfondimento dei legami con il sistema produttivo. In questo senso, si è concluso che l'acquisizione di una solida formazione di base, culturale, scientifica e tecnica, costituisce una preparazio-

ne professionale migliore dell'insegnamento di tecniche effimere e si è messa in chiara luce la necessità di incrementare la formazione nelle imprese per rendere più completa la preparazione.

- Infine, si è pensato alla differenziazione della FP specifica come al miglior mezzo per ottenere l'autoregolazione del sistema, la sua agilità e la sua versatilità, e si è optato per una concezione modulare di questa componente formativa, basata sul concetto di professione e come campo intermedio tra la rigidità dei programmi attuali e la semplice unione di blocchi tematici.

La proposta è ambiziosa, dato che essa intende dare una risposta ai problemi irrisolti con la pretesa di recuperare il prestigio della FP nella società.

Tuttavia l'attuazione del progetto esige che operi un tal cumulo di elementi e di agenti, che è già facile sentire nel nostro ambiente — che d'altronde non dubita della necessità di una riforma — che siamo di fronte ad una proposta, quanto meno, eccessivamente utopistica.

In questa linea, i seri interrogativi che il progetto suscita, si possono riassumere nei punti seguenti.

- Si tratta di un progetto realista? Su quale esperienza si basa? Quali Centri potranno attuarlo? È possibile una tale riconversione in tutti gli attuali Centri?

- L'impresa assumerà la sua parte di collaborazione e partecipazione nel progetto? Come si attuerà realmente questa collaborazione? Chi avrà la responsabilità della sua organizzazione? Quale sarà il compito degli altri attori sociali?

- Si parla di flessibilità nei criteri della sua formazione complementare, nell'adeguamento dei piani ai distinti profili professionali... C'è questo concetto nell'esperienza quotidiana di rigidità burocratica?

- Come si affronterà dal punto di vista economico la riconversione dei Centri? Sarà una riforma solo per i Centri pubblici?

- Il sistema si basa sulla necessità di impartire una FP di base nell'Istruzione Secondaria, sia obbligatoria che postobbligatoria. Il nuovo sistema sarà in grado di assolvere a questo importante compito come supporto alla FP specifica?

- La struttura del nuovo sistema tiene conto dell'esperienza passata e presente? Si tratta di potenziare la FP o di rimediare agli abbandoni dell'Istruzione Secondaria, obbligatoria e postobbligatoria?

- Attualmente la FP1 serve al recupero di parecchi alunni che non sono riusciti nella Educazione generale di base. Qualc'attenzione si intende dare al

gruppo di alunni che non riescono a concludere in maniera soddisfacente l'istruzione obbligatoria? Chi organizzerà il Livello 1°? In quali Centri si organizzeranno questi contenuti professionali?

Una parola ancora sulla struttura che ci presenta il nuovo sistema. L'idea — sembra ossessiva — del Ministero di Educazione e Scienza, di eliminare la FP come una strada alternativa nel sistema educativo, a parte il fatto che non corrisponde alla situazione attuale degli altri paesi della CEE, ha condizionato seriamente l'elaborazione di una struttura che dia una vera dignità alla FP. Oltre a non aver tenuto conto della storia recente, di cui abbiamo parlato prima, crea un grosso interrogativo sulla possibilità, per il nuovo sistema del Modulo3, di riuscire a formare dei tecnici competenti come quelli che può formare l'attuale sistema di FP2.

4. A mo' di conclusione

Il risultato dell'analisi, al di là della pura teoria, e con gli occhi appuntati alla realtà, ci presenta un futuro non molto ricco di speranze. L'impressione di molti professori è che, lungi dall'essere un progetto che favorisce, conferisce dignità e sproni gli alunni a seguire livelli differenti, assesta al contrario un duro colpo alla FP, che si ripercuoterà nella preparazione dei nuovi tecnici che dovranno competere con gli altri tecnici europei.

Il progetto, con tutti i suoi aspetti positivi, è passabile di miglioramento. La LOGSE, approvata di recente, avendo dichiarato lo sviluppo di questa tappa non organico, affida alle Comunità Autonome la possibilità di perfezionare il progetto. Già esiste qualche Comunità Autonoma che lavora con schemi e strutture differenti. Sarà per le altre un esempio da seguire. Tutto naturalmente sarà giudicato positivo, se alla fine si potrà offrire un sistema di FP che migliori la qualità dell'insegnamento, aumenti il suo prestigio in ambito sociale, potenzi le attitudini e gli interessi degli alunni, renda sempre più attuale la formazione degli studenti e favorisca la partecipazione e la collaborazione del mondo del lavoro e dei diversi attori sociali.

Come conclusione suggeriremmo alcuni punti-chiave che, secondo il parere di molti insegnanti di FP, potrebbero essere applicati in vista di un miglioramento del nuovo sistema. Alcuni di questi punti sono già indicati nel progetto e si tratta di sottolinearne l'importanza. Altri, invece, sono nuovi.

- Innanzitutto, è necessario che il nuovo Sistema Educativo impartisca nell'Istruzione Secondaria degli insegnamenti di FP di base in forma verificabile e valutabile. Per questo, dovrà dare tutta l'importanza necessaria alla

nuova area tecnologica nell'Istruzione Secondaria Obbligatoria. Dal punto di vista storico vi sono chiari precedenti di quanto è successo con la «Pretecnologia» nell'Istruzione Generale di Base e con la E.A.T.P. nel BUP.

• Introdurre, nell'ultimo corso dell'Educazione Secondaria Obbligatoria la possibilità di scegliere tre strade:

a) una per gli alunni che chiaramente desiderano e possono seguire il Baccellierato;

b) un'altra per coloro che siano orientati a seguire i corsi di Livello 2° (Grado Medio) di FP, realizzando un Modulo Professionale 2;

c) un'altra, infine, per coloro che, avendo conseguito o no il titolo dell'istruzione obbligatoria, non vogliono o non possono proseguire negli studi.

In ogni caso verrebbe aumentata la diversità, in linea con la possibile strada da seguire in futuro. Nel primo caso si insisterebbe nelle aree più consone al tipo di Baccellierato che si vuole seguire. Nel secondo abbonderebbero le componenti preprofessionali o professionali. Nel terzo infine la differenza dovrebbe far sì che questi alunni affrontino in maniera soddisfacente il Livello 1° di qualificazione professionale.

In nessun caso, seguire l'uno o l'altro corso dovrebbe essere una scelta irreversibile.

• Strutturare una FP specifica con programmi di unità di studio o crediti. Un credito costituisce un insieme di conoscenze, abilità e attitudini parziali nell'ambito di un campo professionale determinato, che permettono di acquisire delle capacità tipiche del profilo professionale corrispondente.

Un insieme di crediti, debitamente regolamentati, renderà possibile il raggiungimento del livello di qualificazione necessario per esercitare una professione. Questi livelli di qualificazione si adatteranno a quelli corrispondenti alle definizioni della CEE.

D'altro canto, attraverso un insieme di crediti di accesso, si può garantire il passaggio dai Moduli di Livello 2° a quelli di Livello 3°, senza la necessità di seguire il lungo iter accademico.

• Ottenere la partecipazione e collaborazione piene, nell'attuazione del sistema, del mondo imprenditoriale e dei diversi fattori sociali, ispirandosi all'interpretazione europea e aperta dalla relazione scuola/impresa, che suppone un contatto che va oltre le pratiche delle conferenze, visite, supporto tecnico...

• Disporre degli aiuti economici necessari per poter mettere concretamente in opera il nuovo sistema. Questo supporrà di curare la riconversione

dei Centri e l'investimento in équipes didattiche, poiché si dovrà realizzare una pianificazione che tenga conto di:

- a) investimenti in centri di istruzione Secondaria Obbligatoria, destinati alle tecnologie di base;
- b) Centri di FP;
- c) Centri di Ricerca e Aggiornamento degli insegnanti.

In ciascun di questi livelli i Centri dovranno essere provvisti delle attrezzature corrispondenti al proprio livello educativo, cercando di far rendere al meglio le strutture di cui già dispongono.

• Promuovere il 'riciclaggio' del corpo docente nel livello ad esso corrispondente. In ciò si devono includere i seguenti punti:

- a) conoscenza della tecnologia usata negli ambienti di lavoro;
- b) adeguamento dal punto di vista pedagogico del personale insegnante nei Centri di ricerca e aggiornamento.

L'attuale Direttore Generale della Promozione Educativa affermava in una circostanza: «... siamo dinanzi a qualcosa che è più di una riforma; è un cambiamento del sistema educativo necessario — aggiungeva — per arrivare al 2000 in condizioni ottimali; poiché, o riformiamo il sistema e lo adattiamo alle necessità del mondo circostante o abbiamo perduto la battaglia».

Siamo di fronte ad un grande compito. Si può ripetere la storia e perderemo la battaglia. Abbiamo, però, la speranza che questi ed altri suggerimenti possano contribuire ad eliminare gli interrogativi e a superare le deficienze che il nuovo sistema di FP presenta. Contiamo, per questo, sul lavoro quotidiano di tante persone che vivono con entusiasmo il proprio impegno nel campo della FP.

Il prolungamento dell'obbligo di istruzione

Luciano Corradini

La ricerca G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale*, Roma CNOS/FAP 1990, consente di orientarsi su una letteratura sociologica e su una vicenda politica ormai annosa, fornendo dati essenziali di grande utilità. Penso che sarebbe una buona cosa se venisse usato nelle Università come modello di ricerca militante, nel senso che prende in considerazione un problema e cerca di affrontarlo con determinazione, con chiarezza, con impegno di obiettività, ma anche con la passione che traspare dalla prima all'ultima parola.

Quanto le decisioni tardano, tanto le carte aumentano. Tra queste carte vorrei citare anche il recente ampio documento del Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione che si è preoccupato di ripensare e di sintetizzare un materiale ben più ampio, che tra poco arriverà in Parlamento e in tutte le scuole.

Alludo al materiale della Conferenza nazionale sulla Scuola, che si è tenuta nel gennaio/febbraio 1990. Si tratta di 3 volumi che sono in corso di stampa a cura del Ministero della PI.

Non molti giorni fa il Consiglio nazionale ha ripreso in esame l'intera tematica della Conferenza e, al termine di un anno di lavoro, realizzato attraverso diverse commissioni, è arrivato a una pronuncia di propria iniziativa, che servisse non soltanto al proprio interno, per disporre all'inizio di questa

«legislatura» di un quadro di riferimento condiviso, ma anche all'opinione pubblica esterna, perché l'immane sforzo fatto nella preparazione della Conferenza nazionale, attraverso studi specifici, consultazioni e impegno delle persone, dia almeno in parte i frutti attesi.

Il Consiglio nazionale si rende conto che passare da affermazioni di carattere generale a singole scelte, rappresenta a volte un dramma, perché imboccare una strada o l'altra, in un paese complesso e discorde implica compiere o chiedere grandi sacrifici. Senza compiere delle scelte non si può superare la paralisi dei veti incrociati, che ha finora mortificato la Scuola Secondaria Superiore.

Il Consiglio nazionale si è trovato diviso su una questione che invece in sede di Conferenza sembrava risolto.

I punti comuni, dice il CNPI, riguardano innanzitutto il «prolungamento dell'istruzione obbligatoria, per esigenze sia intrinseche che di confronto con i sistemi scolastici europei. È noto che l'Italia ha il percorso scolastico obbligatorio più breve. Sono in proposito presenti, nel dibattito politico-culturale, diverse ipotesi sulla durata complessiva dell'obbligo scolastico, sui percorsi da utilizzare e sulla portata della loro unitarietà e differenziazione entro la Scuola Secondaria Superiore.

Nell'ambito della Conferenza nazionale sulla Scuola si è comunque profilato un accordo sulla necessità di un nuovo quadro programmatico che si segnali per qualificazione culturale. Nella consapevolezza che esistono nella società italiana situazioni di grave disagio economico e culturale, che potrebbero vanificare l'impegno politico di una formazione scolastica più lunga, e tenuto altresì conto dei fenomeni di evasione e di dispersione che già si verificano in rapporto alla attuale durata dell'obbligo, il CNPI evidenzia che il raggiungimento di un più elevato livello formativo di tutti gli adolescenti richiede, oltre alla legge generale sulla Secondaria Superiore, appropriate ed articolare politiche di sostegno ai soggetti più deboli, sia attraverso forme di assistenza economica, sia attraverso una più puntuale, flessibile e individualizzata azione didattica, da promuovere in tutti i gradi scolastici, a partire dalla materna, senza far carico di questa metodologia esclusivamente al biennio terminale».

Questo per indicare che non si può, nel momento in cui si fa leva sulla politica, e quindi sull'ordinamento, dimenticare la professionalità docente, che ha pure un rilievo notevole, e che deve essere presa in considerazione per evitare che una parte degli studenti obbligati nell'eventuale biennio si trovi in difficoltà più gravi di quelle in cui si trova adesso.

Rispetto al problema degli adolescenti che aspirano ad un immediato inserimento nel mondo del lavoro, «è opportuno che, contestualmente ad una più alta formazione di base, si offrano, da parte della Scuola, opportunità formative, che attraverso l'utilizzo di opportuni moduli orari e programmatici da introdursi anche mediante convenzioni, consentano ai giovani l'acquisizione di competenze professionali di base».

Questo è lo sforzo unitario fatto, nella prospettiva di un innalzamento dell'obbligo nell'ambito del biennio.

Sono state presentate ipotesi di maggioranza e due ipotesi di minoranza, anche se quest'ultima non ha avuto una esplicitazione e un rilievo particolare. La posizione di minoranza sostenuta dai consiglieri dello SNALS, ma non solo, proponeva un quarto anno di scuola media per portare l'obbligo a 15 anni, lasciando i 5 anni di Scuola media superiore. Questo non marginale «ritocco» implica un ripensamento dell'intero sistema scolastico, con l'anticipo dell'obbligo a 5 anni.

La maggioranza si orienta in altro modo e cioè prevede l'obbligo nell'ambito della Scuola Secondaria Superiore, l'ipotesi a), con i correttivi che qui sono annunciati. Cercherò ora di approfondire le implicazioni di questa scelta.

Il termine obbligo scolastico ha una origine antica. Risale al 1700, quando sovrani illuminati e assemblee rivoluzionarie ritennero compito dello Stato farsi interpreti e dell'interesse della nazione e dei diritti dei singoli, diritti non esercitati di fatto, a causa del bisogno o dell'ignoranza. Questa concezione e la prassi conseguente hanno avuto alterne vicende e in complesso un valore positivo, legate come sono al progetto di democratizzazione della società e all'introduzione del suffragio universale, anche se il solo intervento dei Carabinieri e dei Magistrati non è di per sé bastato a raggiungere gli obiettivi che stavano a cuore a chi si ispirava ad una pedagogia razionale e ragionevole.

Questi obiettivi si possono riassumere nella liberazione di anni fondamentali dello sviluppo infantile e adolescenziale dalle costrizioni di un precoce inserimento lavorativo, (è quella che Perucci chiamava «liberazione degli stadi dell'età evolutiva») e nella liberazione dalle trappole di un ambiente corruttore, per consentire ai ragazzi livelli più alti di maturazione umana, civica e professionale.

Il significato e il valore dell'intervento dello Stato a rendere obbligatoria la frequenza di certi segmenti dell'ordinamento scolastico sono mutati nel tempo, in rapporto all'aumento generalizzato delle fonti di informazione e di

cultura, dei redditi disponibili, della consapevolezza delle famiglie e in rapporto al mutamento dell'ethos collettivo, che relativa l'ordine sociale, la sua cultura e i suoi strumenti per valorizzare l'autonoma scelta dei singoli. Questo è un punto abbastanza centrale su cui la ricerca si diffonde nella parte introduttiva, utilizzando le ricerche di Vincenzo Cesareo e di altri sociologi contemporanei, tra cui Luisa Ribolzi.

In particolare si è notevolmente sviluppata la coscienza dei diritti, mentre è venuta impallidendo la disponibilità a ritenere legittimo un intervento dello Stato per obbligare i singoli ad esercitare certi diritti.

Può essere un sintomo di questa tendenza la sentenza della Corte costituzionale, che ha dichiarato non obbligatoria la frequenza dell'ora alternativa all'ora della religione cattolica. D'altra parte, quando lo Stato interviene a obbligare i cittadini ad esercitare determinati diritti, si può ottenere una disobbedienza di massa come nel caso del rifiuto generalizzato della cintura di sicurezza o del casco.

Assistiamo ad una sorta di riduzione del peso che si attribuiva allo Stato in quanto capace di interpretare eticamente gli orientamenti della società.

Si sta facendo strada l'idea che la scuola, come altre pubbliche strutture, si capisce meglio, se alle categorie giuridiche dell'obbligo e del diritto si aggiungono categorie funzionali come quelle che rientrano nel concetto di servizio alle persone: e il servizio vale non se si ha il diritto o il dovere di avvalersene, ma se di fatto serve, ossia se si stabilisce un incontro produttivo fra una struttura e un bisogno in termini verificabili dal soggetto stesso che fruisce di quella struttura.

Di fatto un numero sempre più alto di studenti s'iscrive alla Scuola Secondaria Superiore apprezzandone, se non sempre il servizio, almeno il titolo di studio promesso. Gli insuccessi e gli abbandoni dicono, però, che l'apprezzamento e la volontà di frequenza non bastano da soli a fare della scuola un reale strumento di crescita per tutti. E comunque, come ricorda la ricerca, ci sono ragazzi che seguono strade diverse dalla Scuola non per incapacità o per insuccesso, ma per motivi rispettabili.

Non è in questione il ritorno allo stato liberista che «lascia fare».

Per questa strada si può arrivare verso un'assoluta indifferenza dello stato nei riguardi di quei valori e di quelle condizioni che danno senso e concretezza alla libertà. Tra lo stato totalitario e lo stato estraneo e indifferente al senso e all'uso della libertà individuale c'è di mezzo lo stato disegnato dalla nostra costituzione che riconosce e si riconosce diritti e doveri. È un fatto che il cittadino è diventato più adulto e quindi non deve essere guidato

per mano in tutti gli atti fondamentali della sua vita, ma è anche vero che quando aumentano le libertà di movimento, senza che il singolo sia consapevole realmente delle conseguenze delle sue scelte, si può arrivare a dei drammi di carattere sociale.

Bisogna tenere presenti entrambi queste situazioni. La più recente storia della Scuola è passata attraverso tre fasi significative. La prima, dagli anni 50 agli anni 60, è la fase ottimistica, dell'espansione di una istituzione ritenuta comunque positiva per lo sviluppo della società, della cultura, della conquista della uguaglianza delle possibilità, nella prospettiva di una illimitata limitata ascesa sociale. La seconda, corrispondente alla fine degli anni 60 e i primi anni 70 è la fase della contestazione, cioè la fase pessimistica in cui la Scuola non significa più educazione, più sviluppo, ma più selezione e più ingiustizia sociale. La terza fase, corrispondente alla fine degli anni 70 e agli anni 80, non esalta né deprime la Scuola, ma la vede piuttosto come potenzialità suscettibile di sviluppi positivi o negativi in rapporto al verificarsi di certe condizioni.

In questa terza fase si dà per scontata l'espansione quantitativa della Scuola e si insiste sul verificarsi di certe condizioni: sono queste che in ultima analisi determinano la qualità del servizio e quindi l'utilità di concepirlo come obbligatorio o come diritto di cui fruire.

Queste condizioni riguardano fundamentalmente la capacità della Scuola di offrire possibilità formative effettivamente fruibili da parte dei giovani che, a dispetto degli sforzi fatti per ridurre i condizionamenti negativi dell'ambiente, appaiono pur sempre diversamente motivati e orientati verso lo studio e la professione.

Qualora si riconosca utile per tutti l'aumento degli anni da dedicarsi all'istruzione obbligatoria, nonostante l'impallidire del concetto di obbligo, di cui si è parlato, si dovrebbe distinguere questo provvedimento volto a garantire un consistente patrimonio iniziale dei beni formativi, dalla riforma della Scuola Secondaria Superiore e dall'istituzione di un biennio unitario. Sono di fatto problemi distinti. Questo per evitare che l'uguale misura di beni formativi venga intesa come obbligo per tutti di compiere gli stessi percorsi, con il rischio di fare le parti uguali fra disuguali e di aumentare gli insuccessi, le ripetenze e gli abbandoni di quella parte consistente di adolescenti che non traggono profitto dai curricoli cosiddetti accademici.

Qualora si intenda considerare obbligatoria la frequenza dei primi due anni di Scuola Secondaria Superiore, ritenendo questa struttura come terminale, ma anche come propedeutica a studi superiori, occorrerà dedicare par-

ticolare attenzione agli snodi istituzionali, alla flessibilità curricolare e alla differenziazione metodologica, affinché la struttura unitaria non diventi una prigione per tutti, anziché un servizio aperto alle singole persone; ma ciò richiede ardui compiti di governo del sistema formativo con interventi volti a sostenere sia le seconde opportunità, la formazione professionale e l'apprendistato, sia le terze opportunità, cioè quelle che rientrano nell'ambito dell'educazione permanente e ricorrente come le scuole serali e le varie forme di formazione degli adulti.

Uno studio curato da Marco Tedeschini per conto dell'IRRSAE Lombardia sulla «terza via all'istruzione», indica come ci siano percorsi diversi da quelli dell'innalzamento dell'obbligo, che implica poi la massima continuità iniziale e lo scuolacentrismo, per valorizzare invece opportunità formative che nel contesto della vita umana si pongono in maniera molto diversa.

Ha ragione Roberto Bottani quando dice che la posta in gioco è di carattere culturale, non di tipo giuridico o amministrativo; che le buone scuole sono quelle che hanno una propria personalità, che sono bene dirette, che hanno stretti legami con le famiglie, che possono contare su uno stile e su uno spirito di scopo.

Risulta da alcune ricerche che nei paesi di tradizione anglosassone, il portare l'uniforme è correlato positivamente con il successo scolastico, ciò indica che le scuole debbono avere una loro personalità, un certo spirito di corpo che non nasce in virtù della istituzione.

Non è con un taglio di tipo puramente giuridico, ma è con una qualità di tipo umano che si determina il valore di una istituzione. A questo proposito si potrebbe sostenere che ottimi CFP, umanamente ricchi, dotati di «personalità sociale», di buoni programmi e di prospettive di lavoro, potrebbero diventare più educativi di una scuola, che, pur essendo stata invece concepita istituzionalmente con finalità di crescita culturale, per un complesso di ragioni — burocratismo, indifferenza, senso di frustrazione degli insegnanti, poca chiarezza di prospettive — non fosse messa in grado di raggiungere i risultati attesi. In questo caso non si tratterebbe di stabilire se un modello in sé sia migliore dell'altro, ma a quali condizioni un modello dia buoni frutti.

Ci sono splendidi edifici abitati da persone depresse e ci sono tuguri abitati da persone che hanno tutto sommato voglia di vivere: questa variabile ha maggior peso su quella strutturale. Non sembra convincente la proposta, che non è solo di Bottani, ma abbastanza diffusa, di fare della Scuola un'occasione esclusivamente impegnata sul versante cognitivo, quasi che dalla società,

dalla socialità, dalla affettività venisse solo sovraccarico o disturbo ad un buon funzionamento della Scuola.

L'ideale aristocratico contemplativo potrà essere una delle risorse ideali di una Scuola non ignara della sua antica tradizione, ma non si può farne il riferimento essenziale di una Scuola di massa, aperta a tutti, ossia anche a coloro che per situazione familiare o per scelta si ispirano a modelli culturali lontanissimi da quelli delle classi dirigenti. Sappiamo che la Scuola è di fatto impegnata, e le leggi e i programmi lo confermano, a « produrre », o meglio a sviluppare nei ragazzi le dimensioni della persona, del cittadino, del lavoratore.

L. Benadusi, in un suo studio intitolato *La non decisione politica*, rileva che la Scuola riesce a legittimare la sua presenza nell'ambito della società soltanto se risponde ad una pluralità di domande; e che nessuna di queste da sola è in grado di sostenere un'istituzione complessa come la Scuola. In altri termini: se la Scuola deve essere il luogo, il percorso obbligato di tutti, la sua legittimazione non può basarsi soltanto su un valore, ma su un complesso di valori che risultino significativi per un complesso di personalità differenti.

Ricerche empiriche recenti smentiscono un facile e un pò romantico ottimismo, ma non accreditano concezioni deterministiche, né sul piano biologico, né sul piano socio-ambientale, né sul piano familiare.

Il che serve a tenere aperta la riflessione a tutto campo, ma non criminalizza, né santifica alcuna ipotesi, né consente di alleggerire il carico dei problemi con scelte unilaterali o con immagini riduttive. La Scuola, quindi, come l'educazione, di cui condivide, sia pure secondo il suo modo, la problematica, non è né impotente, né onnipotente. Il diritto all'educazione e allo studio non può essere pensato come la pretesa di una riuscita umana e di un successo scolastico uguale per tutti. Sarebbe una specie di diritto al titolo di studio e al posto desiderato, indipendentemente dalle condizioni soggettive e dal contesto sociale: una sorte di vaga aspirazione socialistoide o idealistica. In quanto espressione del valore insostituibile di relazione e di eventi maturativi della personalità umana, l'educazione e lo studio acquistano la forza del diritto e chiamano in causa molte responsabilità, anzitutto quella dei genitori, di tutte le figure autorevoli presenti nei diversi enti educativi, poi quella dei responsabili della cosa pubblica.

Non si devono, però, dimenticare gli stessi titolari di questi diritti, giovani o adulti che siano, che non vanno pensati come rondinotti capaci soltanto di attendere col becco aperto il nutrimento dei genitori.

I programmi della Scuola Media del '79 dicono nella seconda parte della Premessa che la « individuazione degli itinerari di apprendimento è garanzia per l'alunno di effettiva soddisfazione del diritto allo studio, cui corrisponde il dovere di impegnarsi per la promozione di sé e per la preparazione ad assolvere i propri compiti ». Importante questo riferimento al diritto-dovere, inteso come opera compiuta in ultima analisi dal ragazzo che si orienta e nei riguardi del quale devono essere pensate e tenute in vita le istituzioni formative.

Ricordo che venti anni fa, quando cominciò il dibattito sulla Secondaria Superiore e sull'innalzamento dell'obbligo, in particolare sul biennio, Carlo Perucci, nel volume che fu all'origine della sperimentazione del biennio unitario sperimentale della provincia di Milano, sostenne in una pagina del suo libro questa tesi: nell'unità dello sviluppo umano possono distinguersi due movimenti, quello di maturazione generale, quello che lui chiama verticale, e il movimento di differenziazione personale che lui chiama orizzontale.

Secondo questa prospettiva non si cresce restando uniti e restando uguali, ma allontanandosi e differenziandosi, sulla base però di una comune umanità, che renda sempre meno arbitraria e casuale e sempre più razionale e libera la spinta alla differenziazione. Tutto ciò è teoria, ma in questo caso teoria significa comprensione dei dinamismi e delle possibilità della persona e impegno progettuale, politico e professionale per far sì che lo sviluppo di alcuni non sia pagato dal sottosviluppo degli altri.

I bambini piccoli sono portatori di patrimoni genetici diversi, ma nessun'altra diversità li distingue, tanto che i neonati si confondono fra loro, piangono e si comportano nello stesso modo, i ricchi e i poveri, i bambini e le bambine, i bianchi e i neri.

Progressivamente cominciano non solo a distinguersi in virtù degli ambienti a cui appartengono, ma a volersi distinguere, con una dinamica molto complessa. In tempi e per aspetti diversi ma talora contemporaneamente, soffrono e godono dell'uguaglianza e della diversità, temendo che la differenza sia avvertita come emarginazione o discriminazione negativa, e all'opposto che l'uguaglianza voglia dire non considerazione del loro valore personale. La crescita quindi si esprime in una ricerca costante di uguaglianze e insieme di differenze. Si vuole essere diversi, non solo più belli, più ricchi e più forti, ma anche migliori degli altri e questa è una prospettiva che va controllata, non ignorata o negata.

Con questa spinta alla differenziazione, che è in sé matrice di voglia di vivere e di realizzarsi nella propria singolarità, si rischia di perdere il contat-

to con gli altri, cioè di perdere il senso dell'uguale natura che ci caratterizza e quindi di smarrire la famosa solidarietà di cui tutti vanno ora in cerca, dalla Confindustria agli asili nido parrocchiali.

Tutti oggi apprezzano la solidarietà, probabilmente perché la si vive poco in conseguenza della cultura consumistica e narcisistica che è all'origine dell'aumentata efficienza del nostro sistema economico. Di fatto si investe sempre meno nella partecipazione sociale e nei grandi progetti di trasformazione istituzionale, sempre più nella creatività, nelle capacità e negli appetiti dei singoli.

Quello che succede all'Est è la dimostrazione del fallimento di una ideologia di tipo pianificatorio e centralistico, mentre l'Occidente laico pluralistico, basato sullo stato democratico e sul mercato libero, ha vinto il confronto. L'Occidente ha pagato e paga questa maggiore vivacità, questo rispetto di alcuni diritti fondamentali con scollature, con solitudini, isolamenti e con un tipo di sviluppo che rende alcuni sempre più ricchi e altri sempre più poveri. *L'uguaglianza delle opportunità o meglio delle possibilità educative, che è stato il cavallo di battaglia degli anni tra i 60 e 70, riguarda il complesso di beni iniziali e delle condizioni che consentono di non essere esclusi a priori dalla gara della vita, che ciascuno deve affrontare innanzitutto con se stesso, prima che con gli altri.*

Uguaglianza di opportunità o di possibilità educative non vuol dire, però, che si possono pretendere risultati eguali anche con interventi di tipo compensativo tra persone variamente e per diverse ragioni diseguali. Pretendere questo miracolo significherebbe non contestare, ma rinforzare le posizioni razzistiche, che vedono solo il versante della diversità, che considerano spreco o empietà coltivare il versante dell'uguaglianza. Questo tipo di razzismo si va ora diffondendo. La logica delle leghe si inquadra nell'ambito di una concezione generale che vede solo la diversità come valore e la crescita come diritto di qualcuno indipendentemente dal risultato di altri. È provato che interventi precoci sul ritardo mentale, per esempio, possono produrre in bambini svantaggiati uno sviluppo e dei risultati vicini alla normalità. In questo caso oltre ad uno spreco sociale, il non intervento sarebbe ingiustizia e delitto.

Fornire a ciascuno condizioni che gli consentono di concorrere a realizzarsi, è prima che un dovere giuridicamente sancito, un dovere morale basato sulla consapevolezza di un valore. La rilevanza giuridica è preziosa, ha consentito alla società di liberarsi dai costumi barbarici. Anche il diritto, però, evolve: il diritto napoleonico non è il diritto romano, il diritto costituzio-

nale italiano non è il diritto napoleonico. Nel passaggio dall'uno all'altro si notano motivi di continuità e motivi di cambiamento, che sono per lo più migliorativi. Per ciò che riguarda il diritto all'educazione, si è notata, in età moderna negli Stati assoluti non meno che negli Stati rivoluzionari, la trasformazione del diritto in obbligo, a garanzia dei titolari medesimi di un diritto che per vari motivi non fossero in grado di esercitare. Il diritto all'educazione è diventato così, di fatto, obbligo relativo, obbligo di frequenza progressivamente più lungo di un'istituzione ritenuta per definizione positiva, al di là della verifica empirica dei suoi esiti.

Oggi ci si trova in una singolare situazione: mentre da un lato cadono le ragioni che hanno portato ad identificare il diritto con l'obbligo, dall'altro le forze politiche si sono accordate per elevare comunque l'obbligo ai 16 anni di età, legando per questa scelta motivi di civiltà e di allineamento con gli altri paesi europei.

Non è ancora sciolto il nodo del concorso che la Formazione Professionale possa garantire per il soddisfacimento di questo obbligo. Tutti sono chiamati ad uno sforzo di fantasia e di realismo, per evitare che la compresenza, nel dibattito, di prospettive culturali e di interessi diversi blocchi ancora per anni il ragionevole e diverso tentativo di dare agli studenti italiani un servizio formativo più adeguato alle esigenze delle persone di oggi e di domani.

Eguaglianza delle opportunità, differenziazioni dei percorsi formativi ed elevazione dell'obbligo

Luisa Ribolzi

Uno dei limiti più cogenti del nostro sistema formativo, che ha parzialmente vanificato gli esiti delle riforme, e che dovrebbe invece costituire un obiettivo centrale per il futuro, è proprio la sua *incapacità a concepire la formazione in termini di sistema*, così che i singoli segmenti vengono analizzati ed eventualmente modificati uno alla volta, come forse avverrà con il prolungamento dell'obbligo, che riguarderà solo i due anni successivi alla terza media, senza agire né su quelli che li precedono né su quelli che li seguono. Oggi invece non è più possibile immaginare che i compiti formativi vengano svolti unicamente dalla scuola, ma nemmeno unicamente da una qualsiasi altra agenzia, anche più flessibile ed aggiornata della scuola stessa. È invece necessario tenere presente che solo un *sistema aperto e differenziato*, in cui tutti i soggetti formativi interagiscono tra di loro e con gli utenti, può conseguire il primo obiettivo indicato nel lungo titolo che mi è stato chiesto di trattare, l'eguaglianza delle opportunità.

Vorrei allora non tanto svolgere una relazione a tema, quanto elencare una serie di tendenze emergenti della formazione in rapporto alle trasformazioni in atto nel mercato del lavoro, che vanno tenute presenti prima di assegnare all'una o all'altra agenzia un compito specifico, e la cui conoscenza consentirà poi una differenziazione dei percorsi formativi finalizzata alla co-

struzione di percorsi anche individuali per una collocazione ottimale sul mercato del lavoro.

Gli elementi che caratterizzano il sistema di passaggio dalla scuola alla vita attiva nei paesi industriali avanzati sono molteplici, ma se ne possono elencare una decina:

1. il problema della disoccupazione giovanile, per anni considerato il più importante della società occidentale, non è risolto, ma probabilmente viene visto come meno urgente rispetto ad altri (cui pure è collegato) come la droga, il problema ambientale, sia dai politici che dagli stessi giovani. Questo ha portato ad una minore innovatività nei sistemi formativi, tranne che per quei segmenti alti (diplomati e laureati) in cui sono forti carenze di mansioni tecniche, che creano problemi alle imprese;

2. difatti, i posti di lavoro sono distribuiti in modo disuguale, così che in alcuni settori vi è una rilevante carenza di domanda, in altri al contrario assistiamo ad una domanda insoddisfatta, anche in presenza di una forte disoccupazione. Ne consegue un *aumento della competizione*, per cui una qualificazione adeguata comporta un consistente vantaggio aggiuntivo rispetto alle doti personali; le politiche educative, però, sembrano tutte centrate sull'innalzamento, e poco sulla differenziazione, per cui di fatto finiscono ancora col prevalere le caratteristiche ascritte;

3. la disoccupazione, soprattutto femminile, ha modificato atteggiamenti, aspirazioni e modelli di comportamento dei giovani e delle loro famiglie. Viene meno la tendenza a rinviare l'ingresso nel mercato del lavoro in attesa del « buon » posto e si accettano lavori anche non coerenti con la formazione ricevuta, in via provvisoria e con la consapevolezza che il lavoro più difficile da trovare è il primo. Parallelamente, si allungano i tempi della transizione, creando spazio a forme intermedie come il contratto formazione/lavoro o l'apprendistato, al cui interno il ruolo di un sistema aperto di formazione professionale, già realizzato in altri paesi europei, è determinante;

4. cambiano qualità, atteggiamenti e abilità personali necessari per intraprendere un lavoro, sia in generale che in riferimento a mansioni specifiche. Nella nostra struttura produttiva, si va affermando come modello vincente quella di una produzione « alla carta »: in termini di *requisiti richiesti* ai giovani questo comporta una valorizzazione della creatività e della capacità di adattarsi e cambiare, in termini di *caratteristiche del sistema formativo* richiede la presenza di una formazione elevata qualificata e forte (ecco il motivo del-

l'elevazione dell'obbligo) e di formazioni successive articolate e facilmente modificabili;

5. l'innalzamento della scolarità, se aumenta mediamente la qualificazione dei giovani, aumenta anche le probabilità di scacco e di abbandono. Oggi si calcola che i giovani inadeguatamente scolarizzati compresi fra 16 e 19 anni siano in Europa sei milioni e in Italia circa ottocentomila, comprendendovi tutti coloro che hanno lasciato la scuola prima dei sedici anni: è quindi necessario pensare a radicali mutamenti nella struttura del sistema formativo che:

- perseguano lo sviluppo delle capacità progettuali dello studente,
- consentano di elevare gli standard pur mantenendo punte di eccellenza,
- motivino i giovani prevenendo gli abbandoni,
- accrescano la possibilità di intraprendere percorsi misti o di riprendere percorsi interrotti.

Tradizionalmente, la formazione professionale è stata considerata la scelta di elezione per questi ragazzi: e liberando questa asserzione dalla sua immagine negativa di «scuola per i meno dotati», dovremmo affermare con forza che la FP ha pari dignità dei canali «accademici», ma è strutturata con un taglio operativo che consente la valorizzazione di doti personali normalmente ignorate nel ciclo lungo, con una conseguente marginalità scolastica e sociale. Nei fatti questo è già talvolta avvenuto, mentre bisogna forse pensare, parallelamente alla riqualificazione dei corsi, ad un «marketing dell'immagine» della formazione professionale presso l'opinione pubblica e i suoi utenti potenziali;

6. la semplice moltiplicazione delle possibilità, però, non è sufficiente a risolvere i problemi, perché il sistema, diventando più complesso, genera maggiori difficoltà nella scelta. Ci sono minori certezze a fronte delle maggiori possibilità, ed è difficile fare delle scelte a medio periodo. Uno dei vantaggi delle forme miste e della flessibilità di un sistema integrato è la possibilità di procrastinare scelte irrevocabili al momento in cui si disponga di informazioni più sicure, oltre a quella di modificare senza costi eccessivi una scelta inadeguata;

7. le disparità interne al sistema tendono ad aumentare: si ha una polarizzazione (tra paesi, tra aree geografiche, tra gruppi sociali, tra maschi e femmine) e l'offerta di servizi formativi non è omogenea. Nel nostro paese è particolarmente diffusa la poco produttiva abitudine di discutere sui canali

formativi « di serie A » e « di serie B », riferendosi alla formazione professionale e anche al diploma universitario breve, mentre paesi di più antica e consolidata tradizione democratica hanno da almeno vent'anni capito che tutto quel che consente una maggiore fruizione del servizio formativo alle classi deboli costituisce un effettivo vantaggio sociale. Che utilità avrebbe un'estensione indiscriminata del diritto di accesso, se poi non si garantisse un'uguaglianza anche nella possibilità di terminare il percorso iniziato?

8. in particolare per quanto riguarda le donne, non è automatica l'estensione qualitativa della praticamente raggiunta parità numerica, e occorrono azioni positive di incoraggiamento. In particolare per esse, ma per tutti i giovani, deve crescere *l'orientamento all'autoimprenditorialità*, inteso come capacità di sviluppare le proprie capacità personali e di finalizzarle alla realizzazione di un progetto, di un'attività lavorativa. È da questo punto di vista che si potrebbe valorizzare l'apporto di esperienza della formazione professionale regionale, che si è sempre basata precisamente sulla sinergia tra sapere e fare;

9. la trasformazione avvenuta ha avuto come conseguenze una rivalutazione del localismo (modelli educativi ancorati alla realtà culturale ed economica di territori limitati e relativamente omogenei) e una maggiore apertura all'esterno della scuola: ancora una volta diventano essenziali per tutto il sistema formativo le caratteristiche su cui si è basata da sempre la programmazione della FP (legame col territorio e collegamento con il sistema produttivo). Un paese come il nostro organizzato per distretti produttivi e con forti differenze culturali legate a ragioni storiche è particolarmente sensibile a questo tipo di impostazione, che dovrebbe essere rispettata anche nella scuola. Essa, però, funziona con modelli organizzativi che non sono in grado di consentirle cambiamenti di ruolo, per lo meno non in tempi brevi, e quindi la soluzione ideale, in quell'ottica di sistema di cui si diceva, parrebbe essere *l'integrazione di obiettivi e modalità di funzionamento tra scuola e formazione professionale*.

In una fase storica in cui stiamo assistendo ad un recupero della centralità della formazione, legato all'importanza cruciale della risorsa umana nei processi di innovazione da cui dipende la competitività dei sistemi economici, mi pare che l'elevazione dell'obbligo (e, direi, la sua riqualificazione: una media di cinque anni, puro e semplice prolungamento di quella attuale, non servirebbe assolutamente a nulla) e la differenziazione dei percorsi formativi debbano procedere di pari passo. Non va dimenticato che l'innalzamento dei

livelli di base è un fenomeno irreversibile, e quindi la FP di primo livello non solo non è inutile, ma deve attrezzarsi sia a recuperare le formazioni generali non sufficientemente possedute, in alternativa al biennio comune, sia a progettare nuove forme per giovani che vi accedono in possesso di una scolarità più elevata. Nel discorso sulla differenziazione, la FP del Duemila vedrà convivere il recupero dei non scolarizzati, intesi come coloro che rifiutano un modello scolastico, la prima formazione successiva ad un obbligo più lungo, e il postdiploma di uno o due anni, che taluni vorrebbero inserire come sesto e settimo anno negli istituti tecnici.

Cultura, Professione, Realizzazione di sé

Costante Scarpellini *

Le civiltà si differenziano fra loro per la direzione particolare della mentalità, cioè della cultura.

La cultura fa da elemento specificante e da asse portante di interpretazione della realtà, cosicché le civiltà sono l'effetto delle interpretazioni diffuse e diverse della realtà.

La cultura cinese, quella europea, quella africana sono diverse perché accentuano alcuni aspetti della realtà e danno un'interpretazione differenziata. Perciò è chiaro che la cultura e la civiltà sono sistemi che danno significato al mondo, alla persona, alle cose, al lavoro, al cibo, all'istruzione e via dicendo.

La cultura viene canalizzata attraverso l'istruzione, che veicola la mentalità e il tipo di interpretazione, lasciandone altre, pur non negate, come sfondo e mettendo in evidenza i valori come criteri dell'interpretazione.

Vi è quindi un'immediata connessione tra cultura-civiltà e i valori, sia perché attraverso di essi si costruisce una cultura, sia perché sono il metro di misura e il mezzo direttivo dell'operare della singola persona che giudica e interpreta se stessa e le cose intorno a lei.

La cultura ha un duplice senso e una duplice direzione:

- 1) anzitutto è diretta in senso verticale, cioè orientata dalla persona verso il « tutto » (le cose, gli altri, la società, il mondo);

* Relazione tenuta a Genova-Sampierdarena in occasione della celebrazione del ventesimo del Centro di Orientamento « COSPES ».

2) è rivolta anche in senso orizzontale dalla persona ad altre persone per stabilire i rapporti e i significati del vivere associato.

Nel primo senso e indirizzo, la cultura ha come scopo la costruzione di un sistema nel quale l'individuo trova la sua consistenza, la sua stabilità, il suo significato che gli permette di condurre e attuare la propria vita. Essa rappresenta il sostegno psicologico e metafisico del suo esistere: non a caso le culture e le civiltà si distinguono per l'aspetto religioso, perché questo rappresenta la massima espressione della significazione: si considerano infatti le culture-civiltà cristiane, musulmane, buddiste come culture diversificate, che hanno differenti valori e che danno svariate interpretazioni ai fenomeni della vita personale.

La cultura (compreso l'aspetto religioso) nella direzionalità verticale propone i valori che la persona deve attuare come persona, cioè nella sua esistenza, responsabile di se stessa, per realizzarsi nelle sue prospettive.

L'aspetto verticale della cultura è verso la trascendenza, cioè tende a spingere l'uomo a superare se stesso verso orbite di esistenza sempre più umanizzate e civilizzate.

A culture *materialistiche* corrisponderà un livello di espansione materialistico, omeostatico; a culture *umanistiche* corrisponderà un livello umanitario. Le culture, invece, *valoriali-spiritualistiche* sproneranno a conquiste non economiche e tecnologiche soltanto, non solo umanitarie chiuse nel tempo, ma a conquiste atemporali, superando l'avere, l'esteriorità, l'egoismo e giungendo a traguardi espansivi universali.

In altre parole la cultura può essere:

- 1) omeostatica-narcisista-materialista, legata al contingente temporale e spaziale (avere ed esteriorizzazione);
- 2) oppure potrà esser equilibrata da una tendenza di sviluppo verso i traguardi di attuazione di sé;
- 3) infine può essere rivolta a valori e a ideali superiori per *ogni* uomo e per ciò degni di *tutti* gli uomini.

A seconda dell'inquadratura culturale (di questo senso verticale) si avrà la curvatura di tutte le altre attività umane, cosicché in queste attività si tradurrà in modo coerente l'inquadratura culturale di fondo.

Tale triplicità si vede anche nell'uomo, nella sua evoluzione psichica:

- 1) dell'impulso come attuazione delle pulsioni fisiologiche;
- 2) dell'emozione come affermazione egoistica ed egocentrica;

3) del sentimento come equilibrio ed espansione direttiva.

Ma la cultura ha un'altra direzione, quella orizzontale, che è rivolta verso la socialità, cioè a stabilire rapporti e significati nel vivere col proprio simile. La socialità rappresenta l'aspetto autentico della cultura. Infatti non è cultura se non viene partecipata, interiorizzata, moltiplicata *negli* altri e *con* gli altri.

Inoltre è essenziale alla cultura l'apporto di tutti e l'assenso di tutti, in modo che vi sia comunione.

Orbene, la cultura diviene orizzontale quando si traduce in operatività, quando, essendo partecipata, diviene legame per l'attuazione di progetti, di invenzioni, di idee.

In questa direzione la cultura entra nel vivo della vita di una persona e fa da molla perché essa persona possa realizzarsi.

La realizzazione di sé è spesso prospettata come *fine*, autorealizzazione, ma tale concezione è una strada chiusa, perché solo attuando gli ideali e i valori, visti in modo oggettivo, si potrà avere come fioritura conseguente la propria realizzazione.

Infatti, chi vuole realizzarsi soltanto ha a disposizione i modi più meschini e più infimi, come pure i modi più alti e più sublimi.

Questa realizzazione di sé, senza l'attuazione dei valori, è un autoinganno, perché l'individuo crede di realizzarsi, mentre di fatto si ferma nell'auto-compiacimento per i traguardi che ha raggiunto.

Quindi ciò che dice Maslow riguardo alla propria autorealizzazione risente troppo di soggettivismo e di narcisismo: ad essa manca il realismo della verifica oggettiva. In altre parole l'uomo non si realizza se non realizzerà traguardi concreti.

Uno di questi è la sua professione che si connette essenzialmente con l'orientamento. Infatti l'orientamento non è se non la ricerca di un progetto di sé per collaborare con gli altri, per raggiungere la propria autonomia, la propria validità competente e la propria identità personale.

L'orientamento traduce in termini concreti la spinta culturale verticale, incarnandola nella socialità.

L'orientamento è un processo fatto di scambi, di colloqui e di decisioni. Esso è attuato da tre attori principali:

- 1 - individuo;
- 2 - la famiglia con la scuola;
- 3 - il consulente.

Se l'individuo sente il bisogno di risolvere il problema orientativo, significa che non ha tutti gli strumenti per addivenire da solo alla decisione.

La famiglia ed anche la scuola non hanno i dati sufficienti per essere in modo esclusivo orientati, benché contribuiscano radicalmente ad indirizzare verso l'attività produttiva; esse hanno il principale compito di trasmettere cultura e sapere, non quello precipuo di aiutare a progettarsi in modo autentico e fondamentalmente creativo.

L'orientamento viene spesso inteso come un atto « ristretto », sia nelle dimensioni temporali fissate (colloquio di qualche ora), sia nelle dimensioni relazioni altrettanto configurate (con una persona stabile).

Nella dinamica orientativa ciò non avviene e non può avvenire, perché l'orientamento è un modo di porsi, in vista di una decisione, di colui che è in cerca di un suo proprio indirizzo esistenziale, un rapporto con persone diverse: genitori, insegnanti, consiglieri di orientamento, economisti (se si tratta di orientamento professionale); consulenti matrimoniali, medici, fisiologi, psicologi, tecnici (se si tratta di orientamento matrimoniale o sportivo o di altra natura).

Il rapporto orientativo dura fino a che è maturata la decisione: esso è quindi *continuativo*, perché è necessario fino al completamento del percorso maturativo decisionale.

Chi si accinge, come tecnico dell'orientamento (psicologo, consigliere, educatore ecc.) a stabilire un colloquio per una scelta o, più in generale, chiunque sia richiesto (genitore, insegnante, operatore sociale) di fornire aiuto per la decisione esistenziale e professionale deve conoscere chiaramente quale valore assuma per la vita di una persona la sua attività lavorativa.

Sembra lapalissiano affermare che il lavoro e la produzione economica non sono il fine ultimo dell'uomo. *L'uomo non è fatto per lavorare*, per alienarsi nelle cose da lui prodotte, ma è fatto per essere, per vivere la propria esistenza il più intensamente possibile, per amarsi e per amare.

L'inverso, cioè che l'uomo sia fatto per lavorare per il Faraone o per lo Stato, è un principio *utile* al Faraone o allo Stato, ma svalORIZZANTE la persona, che in tal modo viene concepita meramente come strumento produttivo di ricchezza « per altri da sé ».

Se noi esaminiamo la parola stessa « lavoro », subito ci accorgiamo che deriva da *LABORO*, *soffro*, *fatico*, *mi fa male* (es. *laboro capite*). Questo significato profondo non è solo del latino, ma si trova in tutte le lingue, almeno europee:

- travailler (travaglio);
- douleîn (doulos = schiavo);
- arbeit (lavoro da servi, schiavi);
- robòta (esecuzione meccanica, inferiore), in opposizione all'attività arricchente, che viene detta ἐργάζουαι (ergazomai).

Forse il superamento dello stato di necessità e la ricerca di un'attività più consona alla nuova dimensione di dignità, quella non ingabbiata dal bisogno, ristrutturata il concetto di lavoro dal piano prevalente di fatica e dolore, al piano dell'attività, con una dimensione preponderante espansiva e realizzativa.

È questo il passaggio dal mestiere alla professione e alla vocazione.

L'attività produttiva, infatti, può essere vissuta come mestiere.

Il mestiere

Lavorare permette di produrre beni o servizi che possono essere barattati o scambiati; ma la stessa attività lavorativa può assumere l'aspetto di merce di scambio.

Se questo scambio è totale, l'uomo non possiede più il suo lavoro, ma ciò che è scambiato. In questo caso estremo egli utilizza il suo lavoro per avere *altro*, qualcosa che è totalmente estraneo alla sua attività.

Questo *altro* può essere il denaro, il prestigio o qualunque vantaggio esterno al lavoro. Chi vive in quest'ottica cercherà un lavoro che dia più denaro, più prestigio, più comodità, meno impegno ecc. In questa prospettiva non è importante la qualità intrinseca del lavoro, ma sono prevalenti gli aspetti esteriori ad esso, come la disponibilità del posto, la retribuzione, la sicurezza.

Questa mentalità, che riecheggia la cultura materialista-narcisista, fa scendere sul piano del « mestiere » l'attività lavorativa; la fa scendere sul piano della pura merce di scambio.

Forse la teoria del plusvalore marxista deriva dall'aver intravisto l'irriducibilità del lavoro e del suo valore a pura merce; soffocata dalle premesse economicistiche, non poté più uscire dalla visione esclusivamente strumentale dell'attività lavorativa.

La professione

Se invece di vivere il lavoro come mezzo per tendere ad altro (in cui fatalmente si attua l'alienazione dell'uomo) si passa a prospettarsi l'attività lavorativa come realizzazione psichica completa di sé e secondariamente *anche* come mezzo per ottenere altro da sé, se si passa cioè a considerare il lavoro come espressione delle proprie capacità, modo di attuare interessi validi, di collaborare con altri, di creare qualcosa di oggettivamente buono, utile, bello, allora l'attività produttiva non assume la colorazione di attività totalmente alienante, perché l'attività non viene mai *espropriata* completamente, in quanto è espressione delle qualità della persona che si realizza nella sua umanità e nella sua capacità di essere utile.

Il medico, il meccanico, l'insegnante che non ricercano solo prestigio o denaro dal loro lavoro, ma cercano di migliorare la vita propria e dei loro simili, che non ripetono gesti senza partecipazione, ma affrontano il rischio, la fatica, il nuovo, si pongono sul piano della professione.

Da questo punto di vista, che riflette il secondo grado di cultura, quella umanistica, la professionalità si raggiunge quando si attua sul piano operativo la propria realizzazione personale: l'identità attraverso un ruolo ben definito, la produttività attraverso l'iniziativa costante tesa al miglioramento, la socialità come disponibilità ad aiutare gli altri attraverso la propria competenza. Su questo piano non si parla più di alienazione nel lavoro, in quanto la persona non perde totalmente ciò che produce, perché lo fa nella direzione significativa della sua vita e della sua realizzazione.

La creatività vocazionale

Se la professione rappresenta la realizzazione degli interessi dell'individuo equilibrati con i suoi bisogni, la vocazione, intensa come attività dedicata prevalentemente ad un ideale, privilegia motivazioni squisitamente oblativo e di creatività, che si pongono decisamente sul piano del valore.

La vocazione esige l'arretramento sullo sfondo di una serie di bisogni e di interessi e l'anteposizione in primo piano — con significato di figura gestaltica — dei valori.

La vocazione estetica, politica, religiosa, umanitaria ecc. è una *trasvalutazione* fatta di trasporto emotivo e sintesi creativa dell'attività occupazionale, in vista di un modello di vita ideale che assume la funzione di *propulsore significativo esistenziale*.

Così la persona che sceglie la medicina come vocazione non la persegue per motivazioni estrinseche alla medicina, né per motivi soggettivi (sia pur validi), ma per spinte che oltrepassano la stessa sua persona e che sono universali e supersoggettive o autotrascendenti: si tratta di motivazioni valoriali.

I dottori Schweitzer nel campo della medicina, Gandhi o La Pira per l'azione politica possono essere esempi di tale impostazione che permette il recupero dell'esistenza proprio quando sembra precisamente il contrario.

Il punto cruciale dell'orientamento è nel vissuto della vita operativa, perché in base a come si vive l'attività lavorativa si realizza (professione) o si spreca (mestiere) l'uomo.

Ecco allora che l'orientamento non è solo rivolto verso l'indicazione di spazi e di posti occupazionali, non è solo rilevazione di abilità personali e di interessi favorenti il risultato e la produttività operativi, ma diventa spinta all'attuazione e realizzazione della persona.

In tal modo l'orientamento assume la valenza dinamica pedagogica che tende a salvare dallo spreco la cosa più preziosa nel mondo: la persona umana, che gli antichi dicevano «id quod est perfectissimum in rerum natura».

Come si è visto, anche il modo di fare orientamento rispecchia la cultura di fondo portante e vivificante l'attività educativa promozionale. Se si assume come base la cultura di tipo immediato materialistico di soddisfazione dei bisogni, allora si punterà sull'esteriorismo e quindi sul posto di lavoro, sul mercato del lavoro e sulle opportunità.

Si vedrà perciò l'orientamento come pura informazione, come conoscenza delle offerte, divenendo un servizio non dell'uomo, ma delle aziende, delle organizzazioni industriali a cui l'uomo è sottoposto e che deve servire.

Se invece si ha come base la cultura umanistica che si ferma alla attuazione delle potenzialità dell'uomo, si avrà un orientamento promozionale verso la professione come massimo traguardo a cui può giungere la persona: si prospetta così che la persona trovi il suo scopo nel lavoro e in esso si realizzi; chiusa nell'ambito della professionalità, non persegue altri fini che se stessa.

Se infine si ha come base la cultura valoriale, allora si farà l'orientamento non solo in vista di una professionalità; non si vedrà l'orientamento solo come attuazione di potenzialità operative, la persona non sarà solo un «lavoratore», ma si vedrà l'orientamento come promozione della persona in quanto tale, verso un progetto integrale e ampio. Sarà un orientamento di promozione personale che completa e oltrepassa la promozione professionale.

Parlando in un Centro Salesiano, non si può non fare il paragone, per contrasto, con quella parte della cultura italiana (politica, amministrativa e

governativa) che parla tanto di Orientamento, ma fa poco e quel poco non con animo di aiutare la gente, ma di fare risonanza a se stessa. L'orientamento è così per lo più ridotto a qualche conferenza, a una valanga di carta stampata e alla pura informazione.

Non si affrontano i problemi personali, individuali, con atteggiamenti psicologici, ma si usa solo l'atteggiamento sociologico e politico; non si affronta il vero problema, perché esula da questa mentalità, delle scelte e del progetto di sé, in quanto si è implicati nella cultura del fare per apparire, non nella cultura della persona come centro valoriale.

Solo chi è teso verso un ideale non politico, ma pedagogico, solo chi vede l'importanza dell'uomo, non quella delle idee, si interessa della completezza orientativa.

Don Bosco è stato un genio che, un secolo e mezzo fa, con l'idea creativa del metodo preventivo come positivo orientamento al progetto di sé, ha prospettato, *facendo*, un orientamento integrale della persona, perché aveva, come cultura di fondo, la cultura valoriale e non era preoccupato di autorealizzarsi, ma di realizzare.

In sintonia con questa cultura, che è geneticamente passata ai Salesiani, dobbiamo riconoscere che essi, con i loro Centri COSPES, fanno questo lavoro profondo.

Il Centro qui del Don Bosco di Genova Sampierdarena offre un esempio, con duemila giovani annualmente orientati in aiuto alle famiglie e circa cinquemila adulti (genitori e insegnanti) raggiunti da corsi, conferenze e dibattiti, nell'umiltà e nella fattività.

Nel campo dell'orientamento siamo abbastanza stanchi di chiacchiere, di informazioni vaghe o generali: la via da seguire è quella del fare, accompagnando intelligentemente e discretamente, ma con competenza, ogni persona al progetto di Sé, da realizzare progressivamente e con soddisfazione.

Solo l'orientamento fatto in questa maniera è un vero atto di cultura, di socialità e di salvezza delle potenzialità e delle ricchezze di ogni persona.

La persona, ogni persona, è in cammino verso la sua crescita e, come diceva Aristotele, *ἐπιδοσις εἰς αὐτόν* = è destinata a succrescere su di sé.

Prolungamento dell'obbligo di istruzione e percorsi formativi coerenti

Roma, giugno 1991

Premessa

Il presente documento, elaborato con il concorso delle Istituzioni e delle Associazioni firmatarie, mira principalmente a mettere in evidenza le caratteristiche specifiche del prolungamento dell'obbligo di istruzione e a motivare le opzioni di percorsi formativi che risultino coerenti ed efficaci per assicurare positive opportunità di crescita e di sviluppo a tutti i soggetti destinatari e alla società italiana nel suo insieme.

1 - Elevazione dell'obbligo e riforma della Secondaria Superiore

Sembra doveroso rilevare che il dibattito sull'elevazione dell'obbligo di istruzione nel nostro Paese subisca condizionamenti e limiti derivanti dalle problematiche attinenti alla riforma degli ordinamenti e dei programmi della Scuola Secondaria Superiore, al punto di essere stato unificato in quasi tutti i disegni di legge presentati in Parlamento.

Al di là delle valutazioni politiche su tale unificazione, un corretto e responsabile approccio sistematico impone di distinguere le finalità e le problematiche dell'elevazione dell'obbligo di istruzione da quelle della riforma della Scuola Secondaria Superiore.

Con l'innalzamento dell'obbligo di istruzione, la società italiana si impegna sostanzialmente ad assicurare un nuovo spazio istituzionale, nel pro-

prio sistema formativo, perché tutti i cittadini possano trovare reali opportunità di potenziamento della propria formazione culturale, di orientamento e di crescita professionale, di facilitazioni all'inserimento nella vita attiva e nel mondo del lavoro e di maturazione sociale e politica, al fine di contribuire allo sviluppo integrale della persona e al progresso spirituale o materiale della società.

È solo da ricordare che, a richiedere il conseguimento di tali finalità, stanno motivazioni anche estrinseche, quali l'allineamento ai sistemi formativi dei paesi della Comunità Europea in vista della definitiva attuazione del mercato unico e l'adeguamento della nostra società alle mutate condizioni socio-economiche provenienti dal resto del mondo.

Con la riforma della Scuola Secondaria Superiore, la società italiana intende conseguire finalità che solo in parte coincidono con quelle connesse all'elevazione dell'obbligo di istruzione, quali l'adeguamento del proprio impianto alle mutate esigenze culturali e sociali attuali, finalità per altro già ampiamente anticipate con le sperimentazioni contemplate anche dal DPR 419/74.

A motivazione di tale riforma stanno, principalmente, le istanze di innovazione degli assetti curriculari, degli statuti epistemologici di molte discipline e segnatamente il confronto con altre agenzie di comunicazione, nonché le esigenze emergenti di autonomia scolastica.

Dall'esplicitazione delle finalità connesse all'innalzamento dell'obbligo di istruzione, rispetto a quelle relative alla riforma della Scuola Secondaria Superiore, discendono problematiche differenziate di approccio per ricercare soluzioni coerenti.

2 - Cultura e lavoro

Rispetto alla nuova area istituzionale relativa all'innalzamento dell'obbligo di istruzione, che costituisce l'oggetto diretto del presente documento, bisogna rilevare che nel nostro paese il sistema di istruzione si è venuto strutturando per rispondere prevalentemente alle esigenze di una componente specifica della popolazione, sottovalutando le esigenze formative delle grandi masse contadine, prima, e di quelle del mondo del lavoro artigianale ed industriale, poi.

Delle esigenze formative di quest'ultima parte della popolazione si è storicamente fatto carico un insieme di iniziative, per lo più private o di privato sociale, che hanno dato vita al segmento del sistema formativo italiano de-

nominato «formazione professionale», che non ha mai acquisito quel livello di accoglienza che ha avuto, invece, il segmento della «scuola».

Infatti, anche quando la struttura istituzionale ha dovuto impegnarsi nel settore, con la scuola di avviamento, prima, e con l'istruzione professionale, poi, questi segmenti del sistema scolastico sono risultati, soprattutto a livello di cultura diffusa, aree secondarie e laterali, destinate alla marginalità o emarginanti.

Ciò ha contribuito realisticamente, nel nostro paese, a creare la frattura tra cultura scolastica e cultura del lavoro, tra lavoro e cultura, con le conseguenze che ancor oggi possiamo constatare nel confronto con gli altri paesi della Comunità Europea.

Sul versante istituzionale, tale frattura determina una difficoltà pregiudiziale ad accogliere nel sistema formativo italiano, accanto al sottosistema scolastico, anche il sottosistema della formazione professionale.

La elaborazione aggiornata della cultura del lavoro, esplicitata nei vari processi produttivi di beni e di servizi, risulta invece l'obiettivo di una formazione globale della persona del lavoratore e parte integrante e costitutiva della migliore tradizione della formazione professionale, che con la relativa legge-quadro nazionale n. 845/78 è affidata alle Regioni con il compito di realizzare il dettato previsto all'articolo 117 della Costituzione.

A tale frattura culturale e alla debole collocazione istituzionale del sistema di formazione professionale sembra doversi fare riferimento per valutare responsabilmente anche le diverse situazioni in cui opera la formazione professionale nella nostra società attuale italiana.

Il risultato sostanzialmente positivo della ricognizione dovrebbe sfatare una concezione superficiale di formazione professionale, ridotta al mero momento addestrativo, cui sembrano indulgere ancora non pochi rappresentanti del mondo politico e imprenditoriale, del mondo della scuola, delle pubbliche amministrazioni e dei mezzi di comunicazione sociale, che solo dall'esterno accostano i progetti di tale percorso formativo.

3 - Sistema dell'istruzione, obbligo e domanda sociale

L'apporto specifico della formazione professionale all'interno del sistema formativo italiano assume, in analogia con i sistemi formativi europei, una rilevanza strategica allorché si vuole assicurare una rete di raccordi tra istruzione e formazione professionale, al fine di garantire ai giovani adeguate opportunità nel progettare il proprio iter formativo.

In particolare, l'esigenza di determinare tali rapporti si impone quando la questione del prolungamento dell'obbligo chiama in causa quel segmento della formazione professionale, che coincide con la « formazione professionale di base ».

Nel contesto istituzionale attuale, dove l'obbligo è limitato ai quattordici anni, il conseguimento della licenza media proscioglie dall'obbligo e apre la possibilità al giovane di operare quelle scelte formative che più gli sono convenienti, compreso l'accesso alla formazione professionale di base.

Nell'ipotesi, invece, che ulteriori due anni di obbligo non siano di ampliamento degli attuali percorsi formativi, ma vengono considerati come un nuovo segmento di attività formativa, si pone il problema di come garantire ai giovani l'attuale regime di libertà di scelta, dopo la scuola media inferiore e la fruizione del diritto di ognuno alla formazione.

Che il problema sia percepito come tale, e che si avverta il rischio che sia risolto con reali mortificazioni di libertà di scelta, lo dimostrano alcune rilevazioni e ricerche recenti.

Dal sondaggio di opinione, condotto dall'Associazione Genitori (Age) nel 1987, risulta che il 68% degli intervistati è favorevole al prolungamento dell'obbligo, il 22% è contrario e il 10% è incerto.

La ricerca realizzata dal Laboratorio « Studi e Ricerche » del CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane nel 1989) ha rilevato che, nonostante il tasso di scolarizzazione dei 14enni e dei 15enni abbia toccato rispettivamente il 90 e il 70%, solo il 60% tra gli studenti del biennio della secondaria superiore e il 50% tra gli allievi della formazione professionale di base si sono dichiarati d'accordo con la proposta di prolungamento dell'istruzione obbligatoria.

Circa l'inclusione del sistema di formazione professionale in tale innalzamento, si sono dichiarati favorevoli il 70% degli allievi della formazione professionale e il 75% degli studenti del biennio, che dichiarano di conoscere tali corsi.

L'indagine EVA del 1989, che l'ISFOL realizza ogni anno, rileva come su una leva di licenziati della scuola media inferiore, pur in presenza dell'80% di licenziati che proseguono iniziative formative e del 20% che non prosegue gli studi, la percentuale vera di prosecuzione sia solo del 66%, perché il 15% abbandona gli studi dopo uno o due anni.

Approfondendo le esigenze che esprimono i soggetti in riferimento alle diverse situazioni, la medesima indagine rileva che il gruppo che rimane nella

scuola solleva soltanto la questione di una riforma dei primi due anni della Secondaria Superiore.

I drop-outs della Secondaria non pongono il problema della loro permanenza a scuola fino a 16 anni, ma mettono in discussione le modalità pedagogico-didattiche dell'offerta formativa da organizzare nei loro confronti, che non può rimanere la stessa che li ha emarginati.

Gli iscritti ai corsi di formazione professionale, che hanno optato per un iter diverso da quello scolastico, ritengono che il prolungamento dell'obbligo non possa significare per loro un semplice rientro nella scuola, ma richieda l'attivazione di una differente proposta formativa.

Infine, i giovani che non proseguono nessun percorso dopo la licenza della scuola media esigono soluzioni che non possono essere ricordate esclusivamente all'istruzione di tipo scolastico.

A completare la panoramica delle situazioni sta anche la porzione non trascurabile degli adolescenti che lasciano la scuola dopo la licenza della scuola media e che hanno compiuto i 16 anni.

Indagini di opinioni e rilevazioni di complessità di situazioni portano ad una precisa consapevolezza: il problema sostanziale del prolungamento dell'obbligo non è dato né dalla riforma del biennio della Secondaria Superiore, né dal consistente numero dei giovani inferiori ai 16 anni che si trovano in nessuna struttura formativa.

La questione può essere affrontata responsabilmente se si predispongono offerte formative coerenti per rispondere alle esigenze di quel 40% di licenziati dalla scuola media che tenuto conto delle loro reali situazioni, non potrebbero essere motivati mai a percorrere un biennio di Scuola Secondaria Superiore per soddisfare un obbligo imposto e percepito coercitivo.

4 - Scelta di percorsi formativi coerenti

Nell'impegno a ricercare offerte formative adeguate a soddisfare le esigenze evidenziate, sembrerebbe ovvio, almeno dal punto di vista teorico, far ricorso a tutte le risorse formative che sono disponibili già nel nostro assetto istituzionale attuale, segnatamente alla formazione professionale di base.

Questa scelta, che il presente documento considera una risorsa potenzialmente adeguata e ancora utilizzabile, trova una diffusa resistenza fra quanti percepiscono in modo riduttivo l'entità e le specificità differenziate delle situazioni rappresentate da quel 40% dei giovani interessati, cui si è ac-

cennato, e fra quanti subordinano la formazione di base alla soluzione del problema dei drop-outs della Scuola Secondaria Superiore.

Per quanti sono in queste posizioni, condivise anche apertamente da esponenti dell'area sindacale, risulterebbe distorto utilizzare il segmento della formazione professionale di base per risolvere una situazione percepita quantitativamente limitata e diagnosticata patologica e transitoria della scuola attuale, della cui emergenza dovrebbe farsi carico la scuola stessa riformata ricorrendo anche a strumenti di sostegno e a iniziative mirate al recupero.

È fuori dubbio che il segmento della formazione di base abbia avuto, ed abbia ancora oggi, una reale funzione di riaccoglienza dentro un'esperienza formativa per non pochi giovani fuoriusciti dalla Secondaria Superiore.

Ma la funzione preminente e peculiare della formazione professionale di base è da riconoscere all'interno dell'esigenza, che molti giovani avanzano, di scegliere un percorso formativo più motivante e ritenuto valido per conseguire una qualificazione professionale mirata e spendibile nel mondo del lavoro.

La scelta della formazione professionale di base non si fonda primariamente sulla funzione suppletiva del recupero dei drop-outs, per cui una volta migliorata la capacità della scuola di trattenere gli allievi al suo interno, la formazione professionale di base non avrebbe più alcuna legittimazione nell'obbligo.

La formazione professionale ha i presupposti e le qualità per essere inclusa nel prolungamento dell'obbligo alla pari del biennio della Scuola Secondaria Superiore, in quanto segmento formativo finalizzato a svolgere un proprio ruolo specifico e percepito motivante sia per ulteriori percorsi formativi, sia per l'ingresso nella vita attiva e nel mondo del lavoro.

Si tratta, quindi, di entrare nel merito dell'opzione avanzata e di prendere atto delle innovazioni qualitative che, anche attraverso recenti e diffuse sperimentazioni, caratterizzano attualmente la struttura, i contenuti e i metodi della formazione professionale di base.

L'articolazione in cicli e moduli del percorso formativo, la dimensione dell'orientamento educativo e professionale, la polivalenza di base, l'interazione tra momento culturale-teorico e momento esperienziale-applicativo, la formazione al ruolo professionale e le esperienze di stages finalizzati a verificare nel territorio l'innovazione tecnologica dei vari processi di beni e di servizi... risultano elementi peculiari che non consentono di utilizzare la formazione professionale in funzioni assistenziali o meramente strumentali.

Una diversa concezione ed un impegno distorto di questo segmento del sottosistema di formazione professionale contraddicono gli assetti istituzionali

che le Regioni sono impegnate a qualificare e a potenziare, in riferimento alla Legge-Quadro n. 845/78.

Tale configurazione e specificità non comportano, ovviamente, il disinteresse della formazione professionale ad affrontare, con un concerto di azioni preventive, le cause e le situazioni che possono concorrere a consolidare e ad incrementare il grave fenomeno della dispersione nel sistema formativo italiano nel suo complesso, come documentato anche dalla ricerca CENSIS 1990.

In particolare, la problematica relativa alla dispersione nei primi due anni della Scuola Secondaria Superiore – che neppure il Progetto '92, pur assistito dalla Direzione generale Professionale e tendente ad anticipare le linee contenutistiche della riforma scolastica, è riuscito a risolvere – deve essere affrontata nell'ottica della prevenzione per rimediare al problema degli scarti; essi infatti si verificano proprio nelle prime classi degli istituti interessati e che presumibilmente dovrebbero accogliere l'incremento più forte di alunni, nel caso si ipotizzasse il biennio di Secondaria Superiore come unico canale per l'assolvimento dell'obbligo scolastico prolungato.

Il problema degli abbandoni, quindi, esiste ed è di grande rilievo e di drammaticità sociale; ma esige una risposta istituzionale ed educativa che offra adeguate e coerenti opzioni di percorsi formativi motivanti direttamente i soggetti destinatari.

5 - Opzione per percorsi formativi flessibili e pluralistici

Il nuovo segmento formativo dell'obbligo, che la società italiana si appresta a garantire istituzionalmente, richiede che alla coerenza dei percorsi individuabili corrisponda l'offerta qualitativamente ricca di opportunità appetibili da tutti.

Gli orientamenti pedagogici prevalenti, apprezzano positivamente scelte strategiche che coniugano uguaglianza e diversità.

Il consenso generale sul principio che l'educazione è un diritto di tutti, senza discriminazione né per il singolo né per il gruppo, è accompagnato dalla crescente consapevolezza che esso non significa una scelta di percorsi uguali per tutti, rispetto alla struttura e ai contenuti.

L'esigenza dell'uguaglianza va conciliata con il diritto prioritario della persona alla personalizzazione dei servizi e con il diritto della società ad ottenere il massimo dei benefici in vista dello sviluppo delle potenzialità umane e materiali di cui essa dispone.

L'esplosione della soggettività comporta, anche nell'ambito educativo,

una attenzione particolare al cambiamento della cultura formativa che tende a valorizzare l'autonomia dell'educando, il riconoscimento di talenti specifici e l'attenzione allo sviluppo integrale della persona attraverso anche l'acquisizione di specifiche professionalità, rispettando scelte e ritmi personali.

Riducendo la pluralità e la flessibilità dell'offerta formativa, sottraendo ai giovani che finiscono l'iter della scuola media l'opzione attuale dei percorsi della formazione professionale si irrigidisce e si impoverisce, nei fatti, la stessa offerta formativa.

Garantire l'attuale possibilità di opzioni differenziate è compito delle scelte politiche che, senza pregiudizi, definiscano la equivalenza dei due sottosistemi, nel segmento scolastico e in quello della formazione professionale di base, in ordine all'adempimento del prolungamento dell'obbligo di istruzione e all'esercizio concreto ed effettivamente libero del diritto alla formazione.

6 - Conclusione

Le Istituzioni e le Associazioni firmatarie del presente documento ritengono di concorrere positivamente all'attuazione del dettato dell'articolo 34 della Costituzione rivendicando l'opportunità che, accanto alla sanzione dell'obbligo di istruzione prolungata, venga salvaguardata l'offerta pluralistica e flessibile di percorsi formativi coerenti e sia pienamente rispettato il diritto attuale di scelta di soddisfare tale obbligo anche attraverso i percorsi formativi del sottosistema della formazione professionale di base.

CONFAP: on. Francesco CASATI
CNOS: don Felice RIZZINI
FIDAE: p. Antonio PERRONE
ENAIP: Giovanni ASCANI (ACLI)
M.P.: Mario DUPUIS
FICIAF: Luciano SOMADOSSI
Opera don Calabria: don Antonio MAZZI
CIOFS: sr Vera VORLOVÀ
ACEF: don Antonio GALLENCA
AECA: Gaetano FINELLI
Casa di carità « Arti e mestieri »: Domenico CONTI

ELFAP: Ivo DEITINGER
ENAC: sr Emilia CASSAMAGNAGHI
Opera Don Orione: Don Ivaldo BORGOGNONI
ENGIM: P. Roberto LOVATO
Fondazione Luigi Clerici: Dante BETTONI
Ass. Genitori Formaz. Professionale: Primo BAGGIO
AGESC: Roberto LOMBARDI
CISM: p. Francesco RIBOLDI
USMI: sr Floredana DI NISIO

La « Nuova Guida di Cultura Generale » per i CFP del CNOS/FAP

Carlo Nanni

Attraverso una complessa interazione tra docenti di Cultura Generale, segretari regionali del Settore Cultura, esperti ed autorità della Federazione CNOS/FAP, con iniziative di settimane di aggiornamento, di seminari, di incontri periodici, di momenti di supervisione particolare e momenti di prese di posizione assembleari, si sta revisionando la « Guida di Cultura Generale » per i CFP della Federazione CNOS/FAP.

Il presente intervento, dopo averne rifatto un po' le tappe ed indicato i fattori che hanno portato alla revisione, vorrebbe evidenziarne la « filosofia » di fondo, la prospettiva pedagogica e quella metodologica didattica, la connessione con l'insieme dell'azione formativa portata avanti dai CFP del CNOS/FAP.

1. L'area di Cultura nel Curricolo della Formazione Professionale

La legge n. 845 del 21.12.1978 (apparsa sulla Gazzetta Ufficiale del 30 dicembre 1978) — che fino a nuova legge fornisce il quadro legale in materia di formazione professionale — ricorda all'art. 7, c. 2, come « l'elaborazione e l'aggiornamento degli indirizzi di formazione professionale devono avvenire in relazione a fasce di mansioni e di funzioni professionali omoge-

nee, rispettando l'unitarietà metodologica tra contenuti tecnologici, scientifici e culturali».

Sulla base di queste indicazioni, sembra corretto pensare che in ogni tipo di curriculum formativo della formazione professionale debbano essere costitutive tre aree di supporto all'esercitazione operativa pratica:

- a) un'area tecnologica;
- b) un'area scientifica;
- c) un'area culturale.

A proposito di quest'ultima, nelle varie sedi regionali, a cui dal 1972 (con il D.P.R. n. 10 del 15.1.1972) sono demandate le competenze ordinarie in materia di formazione professionale, c'è stato sempre un differenziato modo di intendere la natura e l'estensione. In molti casi ci si è limitati e ci si limita ad un recupero e ad un supporto linguistico-espressivo che promuova le abilità fondamentali del leggere, scrivere, esprimersi, relazionarsi, discutere e dialogare in modo corretto, incisivo e ragionato. In altri casi si aggiunge a queste preoccupazioni un volume più o meno ampio di conoscenze relative ad elementi di economia o a leggi e norme attinenti la vita sociale e politica, ed ancor prima la condivisione operaia e lavorativa in genere. In altri posti invece si prospettano anche conoscenze per la riflessione formativa-personale. In termini attuali si potrebbe delineare un quadro che va dalla cura più o meno vasta della comunicazione interpersonale e sociale (soprattutto nei suoi aspetti formali e prescindendo dai contenuti di essa), ad «informazioni socio-economiche», ad una vera e propria area linguistico-umanistica di carattere letterario, antropologico, sociale, giuridico.

Anche sotto il profilo disciplinare si va da un'insegnamento unico di «cultura generale» o di «educazione civico-sociale» o di «informazioni socio-economiche» ad un'area che comprende moduli o insegnamenti autonomi di italiano, storia, economia, educazione civica, educazione religiosa ed in alcune qualifiche anche la presenza di una seconda lingua, per lo più, ma non necessariamente, l'inglese.

L'area curricolare della Cultura risente più delle altre aree del regime di pluralismo, di autonomia e di libertà che possono avere iniziative formative a livello di Centri e Regioni. In concreto vengono a farsi risentire in essa le tradizioni educative proprie degli enti gestori o le prospettive ideologiche di riferimento che prevalgono nelle forze sociali e politiche, operanti a livello locale o che comunque gestiscono attività pubbliche di formazione professionale.

2. Perché una «nuova» Guida?

In questo contesto la Federazione del CNOS/FAP, dopo due anni di incontri tra docenti e tra rappresentanti regionali di Cultura Generale, nel 1985 portò a termine la *Proposta di Guida curriculare di Cultura Generale nei CFP/CNOS/FAP*. Essa fu assunta ed indicata dall'Assemblea Generale dei membri della Federazione come documento ufficiale per la sperimentazione.

Pur prevedendo espansioni e sviluppi, la Guida si rivolgeva «ad una utenza giovanile e più esattamente a utenti provenienti dalla scuola dell'obbligo». Per essi si poneva come parte di un curriculum formativo di primo livello, volta a fare da supporto comunicativo-linguistico alle altre aree curriculari; e specificamente a sviluppare il quadro delle conoscenze, dei significati e dei valori della formazione professionale.

Essa si muoveva nella prospettiva di una cultura della professionalità e del lavoro, cristianamente ispirata e protesa ad un umanesimo integrale, secondo gli stili della tradizione educativa salesiana.

Nell'orizzonte di una formazione che si voleva particolarmente attenta alle persone, al territorio, alle novità emergenti nel mondo economico e nella vita civile, fu presa come punto di partenza e come centro di riferimento contenutistico la professionalità.

A distanza di cinque anni, vari motivi hanno invitato ad una profonda revisione di quella proposta.

2.1. Nuovi soggetti, livelli, settori

In rapporto alle mutate condizioni sociali e produttive i CFP del CNOS/FAP si sono fatti attenti alla fascia alta della giovinezza; ai giovani diplomati o laureati, di entrambi i sessi; agli adulti, uomini e donne, in condizione di riqualificazione, aggiornamento o di recupero occupazionale, di disoccupazione o di cassa integrazione; a persone appartenenti a segmenti deboli della convivenza sociale, quali handicappati, immigrati, detenuti, giovani di comunità terapeutiche, ecc. Per essi hanno preso ad offrire loro corsi o progetti di secondo e terzo livello, oltre i tradizionali corsi di primo livello di due o quattro o sei cicli.

Accanto ai settori tradizionali di tipo industriale, hanno promosso la formazione in nuovi settori più rispondenti alle innovazioni tecnologiche e la crescente terzialisazione della vita economica e sociale, alla presenza femmi-

nile nella formazione professionale. Ciò ha indotto a nuove e diverse considerazioni circa la cultura del lavoro e della professionalità che fino ad allora si cercava di tenere presente.

2.2. La modernizzazione della produzione

La modernizzazione della produzione e l'informazione dei servizi, hanno elevato il livello qualitativo delle competenze professionali ed insieme chiedono che venga rafforzata la formazione professionale di base. La richiesta di più e migliore cultura è una istanza abbastanza diffusa sia nelle sedi sindacali che in quelle imprenditoriali. Ma la modernizzazione e la computerizzazione della produzione porta anche a privilegiare competenze di altro tipo rispetto a quelle derivanti dal sistema produttivo industriale tradizionale. Ad esempio, rispetto a valori di manualità, fabbrilità, standardizzazione, vengono ad essere ricercati valori di autonomia gestionale, di controllo processuale, di progettazione operativa, di attenzione qualitativa del prodotto, ecc.

2.3. Nuovi contesti e nuovi valori

Peraltro tali richieste di formazione hanno a che fare con le forte istanze di autorealizzazione, diffuse tra giovani ed adulti, che si vogliono esaudire attraverso il lavoro. Rispetto alle tradizionali concezioni del lavoro, cristiana o marxista, secondo le quali il lavoro veniva prevalentemente visto come dovere etico, come impegno morale o come momento forte di liberazione socio-politica, vanno prevalendo concezioni che subordinano l'impegno e il tempo del lavoro alla ricerca di una plenaria autorealizzazione, all'esaudimento dei bisogni vitali personali, alle aspirazioni di una libera e soddisfacente fruizione del tempo libero. Così pure devono fare i conti con un quadro sociale e culturale in rapida evoluzione, caratterizzato da complesse e non sempre equilibrate movenze d'insieme; attraversato da un elevato senso delle libertà personali e dei diritti civili; particolarmente sensibile alla difesa dell'ambiente, alla questione morale della vita pubblica e dei rapporti professionali e di lavoro; desideroso di una migliore qualità della vita per tutti ed ognuno; proteso verso una piena e globale integrazione europea; spinto verso prospettive di sviluppo solidale e mondiale, ma insieme geloso difensore delle particolarità locali e delle esigenze individuali o di gruppo.

2.4. Rapporto più stretto tra formazione, impresa e scuola

Con la legislazione riguardante i contratti di formazione-lavoro, si sono resi più stretti anche i rapporti tra formazione ed imprese, non più riducibili al momento di *stages* immediatamente precedenti la fine dei cicli di formazione. Una maggiore interazione tra sistema formativo ed imprese viene a coinvolgere l'intera concezione della professionalità, la prospettiva dell'alternanza formazione-lavoro, uno più stretto rapporto tra cultura formativa e bisogni/cultura del territorio.

Più in particolare, soprattutto in percorsi formativi di primo livello, accanto a richieste di formazione per un diretto inserimento nel mondo del lavoro, si sono accresciute richieste di percorsi formativi tali da permettere ingressi o rientri nella scuola secondaria superiore di tipo tecnico o professionale. E comunque viene a farsi urgente l'avvicinamento al sistema formativo scolastico in vista di soluzioni integrate in relazione al prospettato innalzamento dell'istruzione obbligatoria. Ora queste richieste vanno nel senso di un profondo irrobustimento soprattutto ed in primo luogo dell'area culturale della formazione professionale.

2.5. La Proposta formativa del CNOS/FAP

Intanto nel 1989 è stata approvata ed è diventata ufficiale la *Proposta Formativa della Federazione CNOS/FAP*. Essa intende essere specificazione e mediazione del Progetto Educativo Pastorale Salesiano per ciò che riguarda la formazione professionale in Italia. E si pone come quadro di riferimento per i progetti formativi che i singoli CFP sono stati chiamati ad elaborare, «interpretando le domande e le risorse del territorio, individuando persone e strutture necessarie ad una risposta articolata, programmando e verificando interventi mirati, instaurando il dialogo con tutte le forze del territorio disponibili a collaborare o a contribuire in vario modo all'opera formativa dei Centri» (*Prop. Form., Premessa, 2.5*).

Essa ha reimpostato in particolare l'opera culturale e professionale svolta dai CFP del CNOS/FAP (*Prop. Form., 5*). In tale quadro è stata chiamata a porsi anche la Guida di Cultura Generale all'interno del curricolo formativo.

2.6. Nel quadro dell'innovazione pedagogica degli ultimi anni

La ripresa economica della seconda metà degli anni ottanta e la pervasiva socializzazione dei «media» informatizzati ha portato a mettere in primo piano la formazione delle intelligenze e lo sviluppo padroneggiato delle cono-

scenze, piuttosto che le istanze di socializzazione e di semplice inculturazione. Alla ricerca pedagogico-didattica si fa carico di studiare i presupposti psicologico-mentali dell'apprendimento o di individuare modelli di padroneggiamento dell'informazione e dei processi comunicativi. Altri indirizzi, più attenti alla complessità e alla differenziazione delle situazioni evolutive personali, così come delle sorti e delle speranze della convivenza democratica, urgono la necessità di sistemi formativi integrati, tra momenti formativi istituzionalizzati e momenti formativi informali, in una prospettiva globale di educazione permanente e differenziata.

La stessa concezione della professionalità viene ad essere molto più ampia ed articolata, collegata all'insieme dei mondi vitali e differenziata secondo le diverse età e situazioni di vita. Anche la formazione professionale e all'interno di essa la formazione culturale è chiamata a muoversi secondo modi tipici ad una pedagogia dei diversi e della differenza.

3. La « filosofia di fondo »

Questa serie di « ragioni » della revisione, emergono peraltro da una articolata intenzionalità di fondo che si cercherà ora di esplicitare, almeno un poco e per quanto si sarà capaci.

3.1. L'imprescindibile legame con una ininterrotta tradizione di formazione professionale

Il laboratorio è parte integrante dell'Oratorio di don Bosco. La tradizione educativa e pedagogica salesiana, in Italia e all'estero, ha avuto sempre a suo punto d'onore una ininterrotta azione di formazione professionale per i giovani prossimi ad entrare nel mondo del lavoro.

Tale azione si è costantemente qualificata per una sostanziale attenzione di formazione culturale, specifica e globale, organicamente articolata ai momenti di apprendistato vero e proprio o di tirocinio pratico all'attività lavorativa. A sua volta questa stessa attenzione ha trovato il suo senso nella precisa intenzione educativa che sorregge l'azione dei Salesiani a vantaggio di giovani ed adulti dei ceti popolari. Tale intenzione educativa ha condotto i Salesiani a coniugare formazione professionale, con momenti di istruzione, con attività di orientamento, con iniziative formative e ricreative, con proposte di educazione religiosa e di catechesi, pur nella distinzione degli ambiti e dei tempi di intervento. Soggetto ultimo di questo complesso di iniziative educative so-

no state e rimangono le Comunità formative, che, educano non solo con l'insieme delle attività formative, ma con l'offerta di un ambiente per se stesso educativo attraverso un clima ispirato allo « spirito di famiglia salesiano » e a stili relazionali e didattici in linea con il trinomio pedagogico di don Bosco: « ragione, religione amorevolezza », nella prospettiva di formare « buoni cristiani ed onesti cittadini ».

I CFP dei Salesiani d'Italia si ritrovano, come figura istituzionale nella Federazione del CNOS/FAP, la quale è centro propulsore di una linea educativa comune.

In questo senso — come si afferma in questo documento — « la Federazione CNOS/FAP si sente in continuità con l'impegno formativo e sociale dei Salesiani che, muovendo dagli interventi pionieristici di Don Bosco a tutela e formazione dei giovani artigiani, ed in consonanza con le iniziative popolari cattoliche in materia di formazione professionale, intendono assicurare nello stesso spirito, metodo e stile, un aggiornato e qualificato servizio formativo ai giovani e agli adulti dei ceti popolari » (*Prop. Form.*, 2.1.).

Questa tradizione si pone come « esperienza fondativa », da cui non si può fare astrazione se si vuole intendere le posizioni attuali dei Salesiani in materia di formazione professionale. E nelle molteplici « questioni disputate » che si vengono ad avere e a vivere in questo campo, questa ispirazione di fondo funziona da « ragione forte » per prese di posizioni precise, identificative e distintive allo stesso tempo, nel contesto del legittimo pluralismo che la legislazione in materia permette e promuove.

3.2. *Nell'orizzonte di una formazione professionalizzata e democratica*

Un po' prima della citazione sopra riportata, la « Proposta Formativa » ribadisce che « la Federazione CNOS/FAP intende assolvere ad un rinnovato impegno di solidarietà e di servizio educativo nei confronti della società italiana che ha riconosciuto in Don Bosco il « Santo del Lavoro », il « Patrono degli apprendisti », il « Padre e Maestro della gioventù », (*Prop. Form.* 2.1.).

La legge quadro n. 845 ricorda 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 vengono richiamati gli art. 3,4, 35 e 38 della Costituzione.

A sua volta, secondo la legge-quadro il diritto al lavoro e alla libera scelta di esso, così come la crescita della personalità dei lavoratori sono favoriti e resi effettivi « attraverso l'acquisizione di una cultura professionale ».

È pur vero che 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. Tuttavia si intravede non solo una specifica via di formazione professionale ma anche uno specifico e differenziato modo di formazione culturale e ad un modo originale di diventare « persone », uomini o donne, cittadini o cittadine, lavoratori e lavoratrici: mediante uno specifico approccio ed una specifica modalità culturale, genericamente e globalmente identificati come « cultura professionale ».

Questa dimensione globalmente « personalistica » della formazione professionale è assunta dalla « nuova » Guida di Cultura Generale, che al § 3.2. così recita:

Insieme con le altre aree disciplinari del curriculum formativo, proposto dai Centri del CNOS/FAP, la Cultura Generale propone un itinerario di formazione culturale professionale che mira a:

— *umanizzare* la formazione al lavoro e la scelta professionale nel quadro del progetto di vita personale e sociale, secondo prospettive di valore, oltre il puro e semplice quadro economico-produttivo;

— *integrare* l'esperienza lavorativa nell'insieme della vita di relazione (amicale, familiare, sociale, civile ed ecclesiale);

— *personalizzare* la scelta e la pratica professionale, affinché possa essere vissuta secondo modi e stili personali;

— *inserire* in forma attiva e partecipativa gli utenti nel mondo del lavoro e nella società civile ed ecclesiale nella prospettiva di una cultura della corresponsabilità e della solidarietà ».

3.3. Nella prospettiva di uno sviluppo solidale per tutti ed ognuno

L'ispirazione personalistica e democratica della « nuova » Guida di Cultura Generale, impegna a non ridurre l'azione formativa di tale area curricolare all'apprendimento di pure e semplici nozioni utili per l'attività professionale; e neppure può ridursi alla conoscenza delle dinamiche e delle tecniche di ottimizzazione delle capacità cognitive, espressive, comunicative o argomentative. Essa sprona a realizzare suporti ed opportunità formative che in qualche modo corrispondano alla domanda di formazione integrale dei cittadini, secondo le diverse forme che il sistema di formazione pubblica propone, stimola a ricercare o perlomeno permette. In tal senso non si può rinunciare nel corso della formazione professionale ad un lavoro educativo, che attraverso il momento addestrativo ed informativo, arrivi alle strutture di fondo della personalità e ai livelli della mentalità consolidata o in via di consolidamento,

al fine di sostenere il formarsi di un solido e giustificato senso critico, così come la strutturazione di consolidate capacità di decisioni personali, individuali e comunitarie, libere e responsabili.

Tali capacità trovano il loro quadro di riferimento ultimo in quei valori, che nell'attuale momento storico-culturale si coagulano intorno ad una cultura della pace, della solidarietà e dello sviluppo integrale per tutti ed ognuno.

L'aspirazione alla pace invita a ricercare anche nella formazione il consenso personale e comunitario su quelli che sono i « pilastri » su cui è costruita la pace: la verità, la libertà, la giustizia, la fratellanza e l'amore. In tal senso una civiltà della pace ed una civiltà dell'amore diventano anche l'orizzonte ultimo di una formazione professionale che non rinuncia alla sua intrinseca caratterizzazione di peculiare forma di educazione globale e permanente dell'uomo e del cittadino.

La solidarietà si propone oggi come il « nuovo nome » della pace, perché prospetta un modo di intendere la vita comunitaria, che riesca a superare i « mali » che devastano la convivenza democratica (criminalità, droga, malgoverno, burocraticismo, interessi di parte, corporativismo, disoccupazione) o comunque aiuti a trovare un senso e una identità nelle dure e pesanti spinte della complessificazione vitale e della differenziazione sociale; perché dà forza alle speranze, alle attese, alle sofferenze, ai disagi dell'accelerata modernizzazione, alle lotte per vincere le massicce forme di emarginazione che i processi produttivi producono; perché si mostra come una via di impegno civile ed ecclesiale che assume in positivo la realtà della interdipendenza e della non-violenza, del pacifismo e della collaborazione operativa a livello locale, nazionale, internazionale, mondiale; pur nella coscienza chiara che anch'essa può diventare parola di copertura e nuova forma di ideologia a favore delle multinazionali, del consumismo imperante, dell'efficienza dominativa dell'Occidente e del Nord sovrasviluppato, o all'opposto parola d'ordine di gruppi « malavitosi » e di raggruppamenti legati alla difesa oltranzistica di interessi di parte o di situazioni di privilegio.

Una prospettiva di sviluppo plenario, non solo sotto il profilo economico, ma anche sotto quello sociale, culturale, etico e religioso, è sentita sempre più dalle persone singole e dai popoli, come una mèta ed un impegno comune. La società civile nazionale e internazionale vi vedono una prospettiva di civiltà a cui riferire il lavoro dei singoli e dei gruppi associati, così come il sistema della produzione e del mercato. La Chiesa cattolica vi ritrova il nocciolo di quel « vangelo sociale » che ha imparato a riscoprire a contatto con le « realtà nuove » che le vicende storiche presentano; e vi trova un mo-

do concreto di partecipare alle gioie e alle speranze, alle sofferenze e alle ingiustizie, a cui la lezione del Vaticano II l'ha addestrata.

4. La prospettiva pedagogica e didattica

In questo orizzonte di senso, la formazione professionale, secondo la Proposta Formativa del CNOS/FAP, viene ad essere intesa come una via allo sviluppo ed una specifica forma di solidarietà verso di esso. E la Cultura Generale ne viene ad essere un segmento specifico, organico con l'insieme della Proposta Formativa.

4.1. La metodologia d'insieme

Della Proposta Formativa compartecipa anzitutto la prospettiva di formazione permanente secondo cui si intende modulare gli itinerari formativi e l'organizzazione della vita dei Centri del CNOS/FAP, formare gli utenti che accedono ai servizi dei Centri, curare la formazione in servizio e l'aggiornamento del personale docente e non docente, promuovere iniziative e collaborazioni con le altre forze del territorio.

Di essa cerca inoltre di realizzare le intenzioni pedagogiche di fondo, volte ad assumere la coeducazione come comprensività del processo formativo, e tese a ricercare la coerenza delle diverse iniziative e modalità d'intervento formativo.

La coeducazione viene intesa non solo nell'ovvio senso di aiuto e stimolazione integrativa alla crescita comune e differenziata di ragazzi e ragazze, uomini e donne, come lavoratori e lavoratrici, cittadini e cittadine, persone e aperte alla dimensione religiosa della vita, in modo proprio e comune; ma anche nel senso di un coinvolgimento accomunante utenti e personale formativo nella prospettiva della educazione permanente; e più largamente nel senso di una compartecipazione solidale ai processi di liberazione umana, civile, culturale, sociale, politica, storica, trascendente, in linea con l'affermazione di P. Freire, secondo cui non ci si educa e non ci si libera se non «insieme».

Come si è accennato, la Proposta Formativa del CNOS/FAP si realizza grazie all'impegno comune della «Comunità formativa», non solo attraverso il curriculum, ma con altre attività extra-curricolari, con lo stile delle relazioni interpersonali e collettive, con la testimonianza individuale e comunitaria, con l'organizzazione del Centro e con il clima educativo che si vuol far respirare in esso.

Queste sono anche le strade che percorre la proposta culturale che la Federazione CNOS/FAP condivide e promuove. In questo lavoro si richiede la ricerca della buona correlazione con l'esperienza vitale e con la cultura vissuta degli utenti, in modo tale da permettere una valida riflessione e sistemazione critica di essa in un quadro culturale personale, ragionato e fondato. A tale scopo si dovrà tener conto delle stimolazioni culturali che provengono dal territorio, dall'ambiente familiare, dal sistema della comunicazione di massa, dalle relazioni parentali ed amicali, ecc.

4.2. *Gli obiettivi specifici*

La Cultura Generale rientra in questa prospettiva globale di formazione culturale, in qualità di area specifica del curriculum formativo dei centri (= CFP) del CNOS/FAP. All'interno di esso, essa è tesa:

- ad offrire informazioni solide e critiche;
- a motivare le conoscenze e le abilità che vengono apprese;
- a stimolare l'apertura ad interessi ampi di ordine professionale, culturale, personale, sociale, morale e religioso, nella flessibilità e nella disponibilità all'aggiornamento, all'innovazione, al mutamento, pur nella ricerca di una consolidata identità e continuità culturale, personale, sociale, ecclesiale;
- a suscitare atteggiamenti, prese di posizione personale e forme di presenza professionale, civile e cristiana, che sanno coniugare sapere, saper fare e saper essere.

4.3. *Nel pluralismo degli itinerari formativi*

La complessità e la diversità delle situazioni locali, in cui operano i CFP del CNOS/FAP, invita ad un certo pluralismo degli itinerari formativi concreti di Cultura Generale.

Nell'elaborazione di essi incidono infatti fattori molteplici, che costituiscono i vincoli delle scelte curriculari specifiche dei CFP. Allo stesso tempo sono anche stimoli ed opportunità che invitano a calibrare intenzioni e proposte dei CFP con le necessità e le urgenze particolari degli utenti e delle situazioni locali in cui si viene a porre l'azione formativa dei CFP.

Tra questi fattori sono da segnalare certamente:

a) le competenze specifiche richieste dal particolare processo produttivo o servizio, cui la formazione professionale fa riferimento; il tipo e il livello di professionalità cui si intende formare; le esigenze di formazione professionale proprie del territorio in cui si opera: il tutto in rapporto all'attuale grado di

sviluppo scientifico-tecnologico, agli attuali modi di produzione, alle attuali forme di gestione dei servizi;

b) le tendenze culturali ed i valori emergenti nel contesto generale e locale, nell'attuale momento storico, con la loro incidenza sul modo di intendere la vita professionale e il lavoro;

c) le caratteristiche particolari dei soggetti cui ci si rivolge, nella loro individualità e nelle loro molteplici appartenenze o riferimenti esistenziali;

d) gli obblighi posti dagli organismi regionali (ad es. molte ore a disposizione, indirizzi generali in materia, richieste specifiche indicate per i corsi, ecc.);

e) le istanze derivanti dall'identità salesiana e dai progetti formativi dei Centri;

f) la specificità della Cultura Generale, quale area curricolare che cura in particolare le competenze linguistiche e comunicative della formazione professionale e la ricerca del significato della professionalità, in se stessa e nella globalità personale e sociale;

g) l'eventualità di ingressi o rientri nel sistema scolastico.

4.4. *I contenuti essenziali*

Pur tenendo conto di questi molteplici vincoli e possibilità di determinazione curricolare, sembrano tuttavia imprescindibili per un itinerario di Cultura Generale dei FP del CNOS/FAP alcune attenzioni conoscitive e culturali essenziali che non possono essere trascurate e che vanno nella direzione di:

— un miglioramento linguistico ed espressivo (sia sotto forma di recupero, sia sotto forma di supporto alle altre aree curricolari, sia come sviluppo delle personali capacità linguistiche ed espressive);

— competenze comunicative e relazioni adeguate ai modi e alle esigenze della professione a cui si intende formare;

— contenuti attinenti una aggiornata e criticamente approfondita cultura del lavoro e delle professionalità;

— un approfondimento ragionato e solidamente fondato dei rapporti tra vita professionale, dimensione etico-religiosa, impegno civile ed ecclesiale.

4.5. *La strategia didattica*

La tradizione didattica della Cultura Generale nei CFP del CNOS/FAP è solita organizzare gli interventi formativi secondo le forme della

programmazione curricolare e di progetti mirati. All'interno di essi, l'azione formativa:

- trova il suo punto di partenza nella individuazione e nell'analisi dei bisogni formativi e professionali specifici degli utenti;
- organizza i contenuti in moduli ed unità di apprendimento, scanditi lungo il decorso dei cicli formativi a disposizione;
- privilegia il riferimento alle fonti, ai documenti e stimola alla ricerca, al lavoro e alla discussione di gruppo;
- fa uso di molteplici strategie didattiche disciplinari e interdisciplinari, di sussidi tradizionali e di mezzi multimediali; mettendo a frutto gli esiti formativi di carattere informatico;
- controlla e valuta sistematicamente il processo di apprendimento mediante forme di valutazione formativa e di valutazione finale.

Negli anni successivi al 1985 la Sezione di Cultura Generale ha fatto uno sforzo interessante per offrire ai docenti e agli utenti dei CFP del CNOS/FAP sussidi didattici modulari (dispense, unità didattiche multimediali) per realizzare interventi di Cultura Generale congrui con la prospettiva della Guida Curricolare dei CFP del CNOS/FAP. Si tratta di un lavoro tuttora in corso e che nel tempo è andato incontro a revisioni e a produzioni nuove, nel tentativo di provvedere sussidi didattici su tematiche che vanno emergendo in questi ultimi anni o si prospettano come particolarmente indicativi del prossimo futuro.

4.6. *La dimensione etico-religiosa*

Nel quadro della proposta curricolare dei CFP del CNOS/FAP, la dimensione etico-religiosa è parte integrante della Cultura Generale, in quanto aiuta a cogliere le ragioni profonde e il significato plenario della attività lavorativa, della vita professionale e della formazione ad esse. E ciò diventa evidente quando si va al fondo delle questioni affrontate, oltre la pura e semplice abilitazione linguistico-comunicativa o l'informazione di tipo economico-giuridico o civico-politica.

La dimensione etico-religiosa esige uno specifico approfondimento proprio in ordine ad una formazione professionale competente e motivata, collocata nell'insieme della vita professionale e comunitaria.

Posta in tale quadro di riferimento, essa viene trattata nei limiti e nei modi tipici alla proposta curricolare dei CFP del CNOS/FAP e secondo la strategia pedagogico-didattica sopra delineata.

Peraltro essa trova completamento e deve cercare coordinazione ed inte-

grazione con le forme di catechesi e con le altre attività formative extra-curricolari di tipo religioso che i Centri propongono lungo l'itinerario formativo, in linea con il loro preciso impegno educativo che mira ad una educazione globale delle persone degli utenti e con la tradizione pedagogica salesiana. A loro volta queste iniziative extra-curricolari non sostituiscono lo specifico approfondimento etico-religioso curricolare, né si sovrappongono ad esso, sia per contenuti, sia per metodi, sia per finalità dirette e specifiche. Le une e l'altro sono piuttosto da vedere in termini di complementarità e di apporto ad una strategia pedagogica globale, coerente e coordinata.

Queste esigenze vanno tenute presenti laddove tradizioni locali o situazioni particolari richiedessero un insegnamento della religione a parte, come nei casi in cui, in progetti formativi di una certa ampiezza, si rende necessaria una specifica autonomia modulare della dimensione etico-religiosa (così come può accadere per la dimensione linguistica della lingua straniera).

Tale autonomo insegnamento deve tuttavia trovare i suoi inizi e deve essere pensato ed attuato sempre nell'orizzonte di una cultura delle professionalità e del lavoro, con il fine di stimolare la ricerca dei significati ultimi di essi. Dovrà procedere dai bisogni formativi specifici degli utenti e svilupparsi secondo i modi curricolari pensati per l'area della Cultura Generale. Non potrà e non dovrà essere una catechesi e neppure un insegnamento della religione scolastica, puro e semplice, né tantomeno potrà ridursi ad una esposizione della dottrina cristiana.

In caso contrario verrebbe ad incrinarsi l'organicità della formazione professionale; si rischierebbero spaccature formative tra quanto viene appreso nell'una e nell'altra sede di apprendimento; si verrebbe a pensare la dimensione etico-religiosa come un corpo estraneo agli intenti della formazione professionale, imposto forzatamente dall'ente gestore agli utenti.

Ad evitare tale perdita di significatività, potrà essere utile ponderare accuratamente, in sede di programmazione formativa, le modalità di approfondimento della dimensione etico-religiosa, nell'insieme degli interventi formativi, curricolari ed extracurricolari dei diversi Centri e secondo i diversi tipi di intervento o di progetti. E sarà preziosa l'opera di un qualche coordinatore, che curi l'attuazione organica di quanto si è programmato a livello di Centro e a livello di corso o di progetto.

4.7. Criteri di identificazione e di valutazione per singoli piani di lavoro

Materialmente la «nuova» Guida di Cultura Generale, oltre che presentare gli orientamenti generali, ha cercato di prospettare alcuni itinerari forma-

tivi diversificati per livelli, settori, utenza, ciclicità. Ne riporta undici. Ad essi si rimanda per una valutazione, che è in corso all'interno della Federazione, tra i diretti interessati (docenti di Cultura Generale, Segretari Regionali, Direttori di Centro), tramite un apposito questionario costruito dagli organismi centrali della Federazione.

Qui sarà sufficiente riportare i parametri che si è inteso aver presenti al fine della loro identificazione e allo scopo di aiutare la valutazione dell'azione formativa.

1) Per azioni formative di primo livello della durata di due cicli e riguardanti utenti compresi tra i 15 ed i 18 anni, che abbiano assolto l'obbligo di istruzione o che ne siano stati prosciolti, sia nel settore industria/artigianato che in quello del commercio/servizi, si propongono piani di lavoro che:

a) contenutisticamente siano comprensive delle dimensioni essenziali indicate sopra (cfr. § 4.4.);

b) si pongano a livelli di approfondimento piuttosto iniziali;

c) insistano in ogni caso sulla specificità del mondo del lavoro e della vita professionale;

d) e richiedano di fornire a riguardo di essi presentazioni di ordine linguistico, espressivo, soprattutto orale, e di ragionamento di una minima fondatezza, esattezza, chiarezza, logicità e criticità.

2) Per azioni formative di primo livello della durata di quattro cicli:

a) le stesse dimensioni essenziali sopraindicate saranno approfondite con una certa sistematicità e completezza;

b) si cureranno maggiormente gli aspetti linguistici ed espressivo-comunicativi;

c) si presterà attenzione ai rapporti tra vita professionale e problemi adolescenziali o giovanili;

d) si evidenzieranno le logiche della nuova organizzazione del lavoro e gli sviluppi ed i cambiamenti relativi alle professioni;

e) si discuteranno le problematiche globali e valoriali oggi maggiormente emergenti nella professione e nella vita civile;

f) si educerà alla partecipazione democratica ed ecclesiale o a specifiche forme di impegno specifico umano, civile e religioso.

3) Per azioni formative di primo livello di più lunga durata (es.: anno propedeutico e di orientamento + cicli di qualifica; oppure: cicli di qualifica + specializzazione) si prospettano percorsi modulari dotati di una certa autonomia:

a) uno o più moduli presteranno un'attenzione specifica agli aspetti linguistici ed espressivo-comunicativi;

b) in rapporto con essi e con l'area tecnologico-scientifica, uno o più moduli saranno dedicati all'apprendimento di informazioni ed elementi di lingua inglese o di altra lingua che si giudicasse particolarmente rilevante per certe qualifiche professionali o in determinati contesti locali;

c) uno o più moduli approfondiranno la professionalità nelle sue dimensioni economiche, giuridiche, personali, sociali, civili, politiche ed ecclesiali, evidenziando idee, valori e comportamenti adeguati;

d) una propria autonomia potrebbero assumerla i moduli dedicati all'approfondimento della dimensione etico-religiosa di cui si è detto in precedenza;

e) la possibilità di passaggio a corrispondenti indirizzi di Scuola Secondaria Superiore potrà essere realizzata attraverso moduli o unità di apprendimento integrative di tipo storico, letterario, linguistico, che per un verso riprendano ed integrino a livello disciplinare le problematiche presenti nella cultura della professionalità e del lavoro e per altro verso ne permettano una sistemazione coerente e sostanzialmente omogenea ai programmi scolastici corrispondenti.

4) Per azioni formative di secondo livello post-diploma o post-qualifica, riguardanti utenti di età compresa tra i 18 ed i 25 anni, se diplomati o di età compresa tra i 18 ed i 29 anni, se laureati, gli interventi di Cultura Generale, per quanto sarà possibile:

a) andranno piuttosto nell'ordine di una precisa informazione circa gli aspetti economico-giuridici della professione, in relazione al progetto/corso frequentato;

b) stimoleranno ad un livello più largamente formativo:

— all'apprendimento delle strategie e delle tecniche di educazione permanente;

— ad un dialogo, ragionato e fondato, sulle problematiche di confine che si danno tra vita professionale e mondi vitali, individuali e collettivi;

— all'approfondimento delle questioni di morale e di deontologia professionale;

— allo sviluppo di una personale e ragionata spiritualità del lavoro e della professione, in vista di una integrazione tra vita, cultura, professione, fede ed azione;

5) Per azioni formative finalizzate a riqualificare i percorsi giovanili di

accesso al lavoro o lavoratori adulti o disoccupati saranno da prospettare moduli specifici, adeguati alle situazioni di ingresso ed agli obiettivi dell'azienda.

6) Per azioni formative riferite a segmenti deboli o marginali della società, saranno parimenti da prospettare moduli specifici alle diverse categorie cui i progetti si riferiranno.

5. Flessibilità ed innovazione

L'accelerazione dei mutamenti e la forte carica innovativa che stiamo sperimentando a tutti i livelli della vita sociale, invitano ad essere attenti alle ricadute che i processi storici in atto hanno sulla cultura della professionalità e della formazione ad essa. I docenti di Cultura Generale sono chiamati a saper cogliere le novità che si osservano sul mercato del lavoro ed i bisogni formativi che scaturiscono da essi e dai mondi vitali in cui si è inseriti. Tematiche nuove stanno emergendo, talora oltre ogni ragionevole o scientifica previsione e spingono la formazione professionale a muoversi secondo modalità innovate e diverse anche rispetto ad un pur recente passato.

Peraltro la fluidità della situazione, ed in particolare la questione dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione e del suo eventuale assolvimento in ambito scolastico, porta ad essere flessibili e disponibili al fine di trovare forme nuove, rispondenti alla reale domanda sociale di formazione professionale.

Queste istanze enfatizzano l'esigenza di una più vasta e sistematica presenza della Cultura Generale nel curriculum di formazione professionale.

In ogni caso saranno da superare prospettive di pura assistenza o, all'opposto, di pura adeguazione alle richieste delle politiche professionali.

Per la Proposta Formativa del CNOS/FAP, adeguatezza agli utenti nella loro concreta situazione e spendibilità della formazione nel mercato del lavoro sono da comporre in azioni formative che permettano un esercizio della professione soddisfacente e nell'orizzonte di uno sviluppo plenario, per quanto è possibile storicamente ad ogni persona ed ad ogni popolo.

La «nuova» Guida di Cultura Generale, almeno nelle intenzioni, ne vorrebbe essere una interpretazione ed uno strumento pedagogico adeguato e pertinente.

Servizi alle imprese e disparità regionali

Piero Carducci

0. Premessa

L'articolo qui presentato costituisce un estratto del volume curato dallo stesso autore, su « Servizi alle imprese e disparità regionali. Il caso del Mezzogiorno d'Italia », editato a L'Aquila nel dicembre 1990, dalla delegazione regionale del CNOS per l'Abruzzo nell'ambito della collana dei « Quaderni di ricerca ».

Nell'opera citata vengono pubblicati i principali risultati di una ricerca affidata al CNOS dall'Osservatorio del Lavoro della Giunta Regionale d'Abruzzo, alla quale hanno collaborato nella rilevazione ed elaborazione dei dati i soci delle cooperative « Giovani Oggi » di Vasto e « Lavoro 2000 » de L'Aquila.

La particolarità del lavoro consiste nell'essere sviluppato attorno ad un'ipotesi metodologica basata, da un lato, sulle informazioni desumibili dalle principali fonti statistiche, dall'altro, su una ricerca campionaria, realizzata con interviste dirette a un campione di aziende manifatturiere.

L'approccio utilizzato ha permesso di individuare le determinanti delle attuali asimmetrie, territoriali e settoriali, nei processi di sviluppo di servizi alle imprese, la varianza di terziario implicito (o terziario nel secondario) ed, inoltre, di trattare il problema della domanda di servizi delle imprese nella

sua dimensione quali-quantitativa, dal duplice punto di vista della produzione interna o dell'acquisto all'esterno.

Sono individuate, inoltre, le componenti peculiari della domanda di servizi delle imprese in funzione della classe dimensionale di appartenenza, nonchè il nodo cruciale del rapporto tra tali servizi, le politiche di sviluppo del capitale umano e, di conseguenza, il fabbisogno di figure professionali specifiche.

In una prospettiva rivolta all'intervento, si sottolinea inoltre l'importanza di specifiche linee di azione, finalizzate allo sviluppo di reti integrate di servizi al sistema produttivo, funzionali al superamento dei tre nodi strutturali che rischiano di condizionare, nella prospettiva dell'integrazione europea, la stessa sopravvivenza del sistema della piccola e media impresa, attinenti la struttura atomistica del sistema industriale privato, la collocazione di larga parte delle produzioni sul basso profilo tecnologico e, infine, l'insufficiente orientamento delle aziende ai mercati esteri.

1. Obiettivi e campo di indagine della ricerca

1.1. Introduzione.

È ormai noto da tempo il fenomeno, tipico della fase di maturità di ogni processo di industrializzazione, della diminuzione della quota della occupazione industriale e del contemporaneo aumento della quota di occupazione nel settore terziario. Negli anni più recenti, in aggiunta all'innarrestabile emorragia degli occupati dall'agricoltura, in tutti i paesi avanzati si è registrata un'accentuazione della tendenza all'assorbimento di occupazione nei servizi e, più in generale, nel settore terziario. Ciò ha fatto parlare sociologi ed economisti di de-industrializzazione, di società dei servizi o, con toni quasi messianici, dell'avvento pos-industriale.

La letteratura su questi argomenti è oggi assai vasta ed articolata. Il punto di origine comune, al di là di differenze di linguaggio ed alle volte sostanziali, sembra consistere nell'ipotesi di passaggio dalla società industriale alla cosiddetta società post-industriale, dove si intende per tale una società nella quale la parte preponderante dell'attività economica, prima centrata sulla produzione seriale di beni materiali, è destinata alla produzione finale di beni intangibili: informazioni, simboli, valori.

Verrebbe in effetti spontaneo estendere, come fanno i teorici del post-industriale, al rapporto dinamico di crescita terziario-industria le stesse carat-

teristiche del rapporto dinamico industria-agricoltura che l'ha preceduto. Ma questa appare sempre più come un'indebita estensione, fondata su un'osservazione, la crescita relativa dei servizi finali, che si ferma soltanto alla superficie dei fenomeni economici. Le determinanti dei mutamenti strutturali alla base della crescita del settore terziario appaiono, a ben vedere, straordinariamente più complesse e meno percepibili di quelle relative a fasi precedenti dello sviluppo. Ciò che in effetti avviene si rivela essere, adottando un criterio di analisi più fine, non tanto un incremento dell'occupazione nel settore dei servizi destinati al consumo finale, bensì un cambiamento nel modo di produrre i beni che favorisce una sempre più stretta integrazione tra industria e terziario. Mentre superficialmente sembrerebbe aver luogo una de-industrializzazione, ciò che in realtà si manifesta è un importante fenomeno di progressiva terziarizzazione dell'industria.

Tesi varie e contrastanti tra loro possono tenere ancora sospeso un tale giudizio; in effetti, il campo delle relazioni tra crescita economica e mutamenti strutturali del sistema produttivo appare ancora, per molti versi, inesplorato. La teoria dell'impresa resta comunque, a nostro modo di vedere, l'ambito disciplinare privilegiato per l'analisi dei processi di integrazione tra industria e servizi, e pertanto dei problemi del terziario avanzato. La discussione che segue, senza la pretesa di porre problematiche assai complesse in termini ultimativi, è tesa a dimostrare che il grado di rilevanza quantitativa dei fenomeni esposti può essere sicuramente discusso, ma il salto qualitativo che, nella prospettiva dell'integrazione tra industria e terziario, l'analisi compie, è indubbio e fecondo.

Il punto di vista che adotteremo si muove dunque nell'ambito della prospettiva che contempla in primo luogo la scomposizione del settore dei servizi in base al tipo di mercato servito, e più precisamente a seconda che si tratti di servizi intermedi destinati ad altre unità produttive o in alternativa destinati al soddisfacimento del consumatore finale. Tuttavia, mentre appare relativamente semplice definire i servizi per il soddisfacimento dei bisogni finali ed i servizi collettivi, è molto più complesso definire quali sono i servizi strumentali per il sistema produttivo. Questo anche a causa di carenze proprie dei dati statistici ufficiali, poiché la tassonomia delle attività terziarie contemplata dall'ISTAT si rivela fondamentalmente eterogenea al suo interno e non adatta alla classificazione funzionale tra servizi intermedi e servizi al consumatore. Di qui l'esigenza di dare un nuovo impulso a ricerche empiriche, proiettate nelle diverse realtà settoriali e territoriali, nell'intento di indagare importanti aspetti relativi ai mutamenti strutturali del sistema produttivo

parzialmente occultati e sempre distorti dalla scarsa quantità di informazioni statistiche e dal trattamento delle stesse entro tradizionali schemi aggregati.

Scopo di questo lavoro è l'analisi di alcune caratteristiche empiriche del settore dei servizi al produttore, altrimenti noto come terziario avanzato, con particolare riferimento al ruolo che tali servizi possono avere in funzione di una crescita diffusa ed equilibrata del sistema economico. Tale scelta impone di sottolineare le asimmetrie regionali nel processo di terziarizzazione ed i vincoli allo sviluppo per le dimensioni minori dove, a differenza delle grandi imprese, la relazione tra servizi moderni e processi di crescita non si pone in termini scontati o addirittura banali. L'analisi qui contenuta si differenzia dai contributi precedenti sull'argomento per almeno due peculiarità: il particolare angolo visuale, che mira ad evidenziare le disparità regionali e dimensionali nel processo di terziarizzazione, e, per la metodologia, l'integrazione effettuata tra i risultati di una nostra indagine campionaria ed i dati provenienti dalle fonti statistiche ufficiali (ISTAT). Dell'aspetto metodologico diremo nel seguito; l'idea di rilevare e sottolineare le asimmetrie, quale momento centrale della ricerca, assume invece la valenza di un forte richiamo a riflettere ancora sulla questione meridionale che, al di là delle apparenze e delle nebbie alzate dalle vocazioni convegnistiche, sembra ormai negletta e dimenticata dai più.

Servendoci di angoli visuali tra loro complementari considereremo pertanto diversi aspetti del terziario avanzato, cioè di quell'insieme di servizi strumentali per il sistema produttivo. È bene avvertire che una definizione del settore si posta presta il fianco a numerose critiche ed appare ancora incerta e per certi versi contraddittoria, per la difficoltà di individuare un significato univoco dell'aggettivo avanzato. In altri termini, non è assolutamente chiaro il criterio di distinzione tra questi servizi e l'insieme dei servizi e degli inputs destinati al sistema delle imprese.

Nella recente letteratura il problema viene affrontato sotto prospettive diverse ed anche divergenti tra loro. Rifiutata la tentazione di rincorrere tanti processi di terziarizzazione quante sono le attività terziarie, acquisita peraltro la consapevolezza dell'eterogeneità dell'aggregato noto come terziario, la distinzione al suo interno tra un comparto avanzato ed un altro tradizionale si fonda alle volte sulla novità delle tecnologie di produzione dei servizi avanzati, altre sulle loro caratteristiche intrinseche, altre ancora sono considerate soprattutto le finalità cui tali servizi sono rivolti. Dato che le attività in questione saranno oggetto di verifica empirica nel prosieguo della ricerca, sembra opportuno tentare di chiarire, sia pure in termini problematici, alcune ambi-

guità e tentare, ancorché convenzionalmente, alcune definizioni di campo. È possibile prendere le mosse dalla letteratura in materia per sintetizzare alcune caratteristiche che sono ritenute proprie del comparto in esame:

* È opinione comune degli autori che il terziario avanzato comprenda un insieme di servizi attinenti sia i processi produttivi che le attività di management, finalizzati alla generazione ed alla diffusione dell'innovazione nelle imprese che ne usano. Per tale motivo dovrebbero escludersi dall'aggregato in esame trasporti, comunicazioni e distribuzione commerciale ed, alle volte, banche, assicurazioni, consulenti legali, fiscali e commerciali. Il motivo dell'esclusione è che si tratterebbe di attività dai contenuti tradizionali che contribuiscono in misura limitata all'accrescimento della capacità competitiva dell'impresa. A nostro modo di vedere si tratta di una classificazione assai convenzionale ed ambigua, peraltro concettualmente criticabile. In effetti recenti processi di riqualificazione e modernizzazione, legati alla pervasività intersettoriale delle tecnologie dell'informazione, stanno provocando cambiamenti radicali anche nei comparti tradizionali, tali da influenzare radicalmente le caratteristiche qualitative del servizio offerto.

* Secondo altri autori sono avanzati soltanto quei servizi che, promuovendo innovazioni di prodotto e di processo, modificano l'organizzazione produttiva preesistente. Tale definizione discrimina ulteriormente, fino ad escludere dal terziario avanzato le cospicue attività di servizio prestate dai dottori commercialisti e, in generale, quelle attività ricorrenti in cui il rapporto con l'attività innovativa è minore. Anche in questa definizione la distinzione tra avanzato e tradizionale ricalca l'analoga dicotomia tra comparti innovativi e comparti maturi che, per la sostanziale inappropriata delle misure di intensità tecnologica utilizzate, risulta oggi assai dubbia negli esiti e sempre meno accettabile. Inoltre, a voler applicare in senso stretto tale criterio discriminante, il terziario avanzato si ridurrebbe davvero a ben poca cosa.

* In altri studi, infine, si individua un rapporto strettissimo tra terziario avanzato e dotazione di capitale umano del servizio. In altri termini, i servizi avanzati sarebbero sempre caratterizzati dalla presenza di professionalità elevate o dai contenuti innovativi. Questa impostazione, eliminando la dicotomia avanzato-arretrato, supera le ambiguità connesse all'utilizzo di un criterio discretivo tecnologico ed etichetta come avanzati soltanto quei servizi che tali si autodefiniscono. Tuttavia, la dotazione di capitale umano di un determinato servizio appare come condizione necessaria ma non sufficiente per qualificare come avanzata una determinata attività. Trattandosi di servizi alle imprese, per l'inclusione nell'aggregato in esame occorre sottolineare, oltre che

la dotazione di capitale umano del servizio, anche il grado di implicazione con l'attività d'impresa, a livello di tecnologie produttive o di attività gestionali in senso lato.

Sulla base di tali considerazioni abbiamo ritenuto di includere nel comparto convenzionalmente denominato terziario avanzato (T.A.) le seguenti attività:

- * servizi tecnici alla produzione: ricerca e sviluppo, progettazione, assistenza tecnica, logistica...;

- * servizi funzionali al mercato: pianificazione, marketing management e relative metodologie, pubbliche relazioni...;

- * servizi per la gestione del capitale umano: selezione, addestramento, formazione specialistica e manageriale...;

- * servizi per l'efficienza gestionale: controllo di gestione, Internal Auditing, consulenze organizzative, fiscali, tributarie, legali...;

- * servizi di gestione dell'informazione: progettazione, gestione manutenzione di sistemi informativi, informatica individuale, telecomunicazioni... .

Il terziario avanzato risulta così formato da attività comprese nel più ampio insieme dei servizi intesi quali input intermedi per il sistema produttivo, caratterizzate dalla dotazione di capitale umano qualificato e finalizzate sia all'efficienza di processo, sia al vantaggio competitivo dell'impresa che le utilizzano. Le definizioni proposte risentono di una inevitabile componente di arbitrarietà, ma in casi come questi di attività in continuo cambiamento riteniamo sia del tutto inutile affannarsi, come fanno alcuni autori, a cercare sintomi di novità del servizio come determinante criterio tassonomico. In una società turbolenta e dinamica, qual'è l'attuale, i tempi di diffusione delle innovazioni si sono estremamente accorciati, ciò che è avanzato oggi diventa precocemente arretrato, e proprio per questo non appare il caso affidarsi al criterio della novità nella definizione dell'aggregato di servizi in esame. La speranza di individuare una frontiera nettamente delimitata e rigorosamente stabile è, nel caso del terziario avanzato, una speranza mal riposta.

1.2. *Aspetti metodologici.*

Gli elementi salienti dell'indagine richiedono di assumere, per gli opportuni incroci, non una ma diverse unità d'analisi. L'intento è quello di individuare correlazioni significative tra le variabili strutturali e funzionali delle imprese industriali e la loro domanda di T.A., in riferimento al grado di dinamicità del contesto in cui esse operano. Questa scelta ha consigliato di inte-

grare i dati già disponibili a livello di impresa, riaggregati per macrosettori, con un'indagine condotta secondo la tecnica campionaria, realizzata nel secondo semestre del 1989, e riferita all'ambito territoriale della regione Abruzzo. Com'è noto, nella recente letteratura di geografia economica si fa sovente riferimento all'Abruzzo, quale regione intermedia tra il Nord ed il Sud dell'Italia in tutti i sensi, sia dal punto di vista geografico, sia dal punto di vista dei principali indicatori macroeconomici e sociali. Considerare l'Abruzzo quale regione pilota significa pertanto cogliere una realtà quanto mai articolata, sempre sospesa tra situazioni di persistente marginalità e tendenze all'innovazione ed allo sviluppo. Un'indagine riferita all'industria manifatturiera abruzzese permette, dunque, di individuare indicatori di sviluppo o di ritardo i quali, se amplificati a livello del territorio meridionale, potrebbero spiegare importanti evoluzioni della struttura industriale del Mezzogiorno. Ciò risulta tanto più utile se non ci si limita ad una meccanica trasposizione dell'esperienza abruzzese nella realtà meridionale, ma si tiene adeguatamente conto delle diversità che caratterizzano il modello di sviluppo di ciascun territorio.

Per quanto riguarda l'analisi condotta attraverso i dati di impresa, la riaggregazione in settori si è fondata sulla loro capacità di incorporare alta tecnologia nei prodotti e servizi offerti. Secondo una tassonomia ormai classica (Pavitt), nel settore dell'alta tecnologia si comprendono i prodotti chimici e farmaceutici, le macchine per l'office automation e l'elaborazione dei dati, gli apparati di telecomunicazioni, le apparecchiature elettriche di misura ed il settore aeronautico. È evidente la convenzionalità del criterio adottato: non tutte le imprese operanti in questi settori sono davvero coinvolte nell'alta tecnologia, così come imprese operanti in altri settori possono, in alcuni casi, essere all'avanguardia nelle tecnologie di prodotto e di processo. Tuttavia, il criterio di aggregazione basato sulla distinzione tra imprese high-tech ed imprese tradizionali è sembrato particolarmente rilevante, dal punto di vista degli obiettivi della ricerca e dei problemi che si intendono esaminare. Pur comprendendo il campione un certo numero di imprese a partecipazione statale, in questo primo saggio limitiamo l'analisi alle sole imprese private; questa scelta, che influenza indubbiamente i risultati, è stata effettuata per evitare di trarre conclusioni parzialmente fondate sui comportamenti di imprese soggette a condizionamenti di centri decisionali esterni e, pertanto, non sempre rispondenti al gioco ed alle variabili di mercato.

L'indagine diretta presso il campione di imprese ha teso a valutare due elementi essenziali:

* l'organigramma e le strutture occupazionali, e cioè il grado di com-

piessità funzionale delle imprese, inteso come misura dell'occupazione non direttamente produttiva sul totale dell'occupazione. È evidente che tale misura, disaggregata per mansioni, settori di attività e classi dimensionali, fornisce il valore quali/quantitativo del terziario internalizzato, o terziario nel secondario;

* le motivazioni che hanno condotto, nel ricorso a servizi per la gestione, alla scelta tra acquisizione di competenze specifiche sul mercato oppure all'attivazione delle strutture interne all'impresa. È importante inoltre valutare il grado di soddisfazione relativa della scelta in termini dei tradizionali parametri di costo-prestazione.

La scelta delle imprese da intervistare è stata condotta secondo la tecnica del campione ragionato che permette, sia pure con note ed inevitabili lacune, una maggiore rispondenza alle situazioni reali ed alle peculiarità presenti nelle situazioni stesse. La scelta del campione si è orientata verso una fisionomia che rappresentasse in maniera significativa l'universo statistico delle imprese industriali abruzzesi, applicando poi un duplice correttivo relativo sia alla struttura dimensionale, sia alla classificazione delle imprese nei consueti settori Alta Tecnologia e tradizionali. Si è proceduto alla scelta di non considerare le imprese a carattere artigiano, al di sotto cioè dei 10 dipendenti, ed a ridimensionare la classe della piccola impresa — fino a 50 addetti —. Questo ha permesso di non trascurare la dimensione minore d'impresa, pur attribuendo il peso più consistente alla dimensione media e grande che, a nostro avviso, costituisce l'area di maggiore interesse in considerazione delle finalità della ricerca. Le aziende intervistate sono state in numero di 40, pari al 6% dell'universo, equivalente alle aziende abruzzesi con oltre 20 addetti (ISTAT, 1981).

In definitiva le caratteristiche del campione, come è emerso a posteriori, individuano un modello industriale che per dimensione e settore seleziona un'area di forte dinamica mentre per la collocazione geografica coglie lo sviluppo specifico e le relazioni del sistema industriale nell'area regionale.

2. L'economia territoriale dei processi di terziarizzazione: le disparità regionali.

2.1. Le asimmetrie regionali.

È apparso subito, alle prime verifiche e confronti tra i dati del campione ed i dati aggregati dell'ISTAT, un certo grado di sottoterziarizzazione del-

le regioni meridionali, sia per quanto riguarda in generale il livello di specializzazione terziaria, sia a maggior ragione per i servizi come fattore di produzione per le imprese, rispetto alle circoscrizioni forti del Paese, in particolare il Nord-ovest.

I livelli di crescita del settore terziario possono essere calcolati, nonostante i limiti delle fonti statistiche attuali, come numeri indici rispetto alla media nazionale, del rapporto ai rispettivi totali di variabili relative ai servizi tra loro diverse, in riferimento alla definizione di servizio assunta come riferimento. Sono tre, in particolare, le definizioni di servizio che appaiono significative:

a. i servizi come componenti la domanda finale, e cioè consumi di trasporto e comunicazioni, di tipo sanitario, di cultura, di ricreazione, (indicatori 1^a e 2^a della Tab. 2.1);

b. come settore produttivo, e cioè gli occupati nel terziario (indicatori 3^a, 4^a e 5^a);

c. come fattore produttivo (T.A.), e cioè i dirigenti, i quadri e gli impiegati in tutti i settori (indicatore 6^a).

L'ordine gerarchico tra le regioni è alquanto diverso a seconda dell'indicatore considerato a conferma sia della specializzazione terziaria delle diverse regioni, sia delle disparità territoriali nei processi di terziarizzazione anche all'interno di aree contigue:

TAB. 2.1. - *Posizione delle regioni del Mezzogiorno secondo i principali indicatori di terziarizzazione*

Regioni del Mezzogiorno	Indicatori di terziarizzazione					
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a
Abruzzo	11	17	15	16	15	17
Molise	10	20	18	21	20	20
Sardegna	8	15	14	19	14	15
Basilicata	5	9	20	20	21	21
Puglia	3	8	19	18	16	19
Campania	6	5	16	11	19	14
Sicilia	4	16	17	13	17	16
Calabria	2	10	21	17	18	18

Fonte: ns. elab. su dati ISTAT ('81) e Banco S. Spirito ('90)

In riferimento ai servizi come domanda finale (punto a. ed indicatore 1^a in tabella) il rapporto tra il consumo di tali servizi (trasporto, sanità,

istruzione, cultura...) ed i consumi totali posiziona il Molise e l'Abruzzo nella parte centrale della graduatoria delle venti regioni italiane, mentre le altre circoscrizioni meridionali appaiono tra le più terziarizzate tra le regioni italiane. Ciò può essere facilmente spiegato in considerazione degli importanti trasferimenti statali, con finalità redistributiva del reddito, che sostengono i livelli di consumi pro-capite. Una possibile spiegazione delle posizioni intermedie dell'Abruzzo e del Molise può essere invece individuata, da un lato, nel fatto che tali regioni godono di minori trasferimenti statali per unità di consumo, e, dall'altro, nel livello inferiore di specializzazione turistica, sempre relativamente alle altre regioni meridionali. Nelle regioni meno sviluppate, in effetti, le statistiche dei consumi vengono ad essere fortemente distorte dai consumi dei non residenti, particolarmente rilevanti nelle aree ad alta vocazione e specializzazione turistica (Calabria, Puglia, Sardegna, Sicilia).

Se nel calcolo dell'indicatore escludiamo i consumi pubblici, si assiste ad una diminuzione significativa della posizione relativa delle regioni meridionali (indicatore 2^a), mentre l'Abruzzo ed il Molise finiscono per sprofondare rispettivamente alla 17^a ed alla 20^a posizione nella graduatoria delle regioni italiane, confermando anche per tale via la scarsa specializzazione nei consumi terziari.

Un terzo indicatore, che si riferisce alla definizione dei servizi come settore produttivo (punto b. ed indicatore 3^a), consiste nella quota dell'occupazione dei servizi totali sulla popolazione. Il calcolo di tale indicatore posiziona il Mezzogiorno sui valori della parte bassa della graduatoria, a conferma di una dotazione di servizi come settore produttivo inferiore alla media nazionale. Risultati simili si ottengono con un quarto ed un quinto indicatore che misurano rispettivamente il rapporto tra occupazione nei servizi vendibili e da un lato l'occupazione totale (4^a in tabella) e dall'altro la popolazione regionale (5^a). In particolare l'ultimo indicatore segna un ulteriore arretramento della posizione del Mezzogiorno in rapporto alle regioni settentrionali, in conseguenza dell'effetto della esclusione dei servizi non vendibili, che hanno un evidente effetto riequilibratore sulle disparità regionali.

Un ultimo indicatore si basa sulla definizione dei servizi come fattore della produzione (punto c. e 6^a in tabella) ed è definibile come rapporto tra il numero dei dirigenti, quadri ed impiegati e l'occupazione totale regionale. Tale indicatore conferma la posizione nella parte alta della graduatoria delle regioni settentrionali, ma soprattutto mostra un chiaro nesso tra processo di terziarizzazione e livello tecnologico della struttura produttiva nelle singole regioni. In effetti il valore dell'indicatore è relativamente peggiore per quelle

regioni nelle quali rilevanti sono attività di tipo commerciale e connesse con i trasporti ed il turismo (il Trentino Alto Adige, ad esempio) che, pur essendo classificate nei servizi, hanno una debole quota di occupazione di tipo terziario. Le regioni più terziarizzate appaiono invece quelle del Nord-Ovest, aventi una struttura industriale tecnologicamente avanzata, mentre le regioni meridionali mostrano la minore dotazione di servizi.

In definitiva la dotazione di servizi delle regioni meridionali appare relativamente debole, ed inoltre peggiora ancora passando dall'analisi di indicatori basati sulla prima (a.) ad indicatori basati sulla seconda (b.) e quindi sulla terza (c.) delle definizioni di terziario suindicate. Per tutte le definizioni di terziario si evidenzia la rilevante dotazione delle regioni settentrionali e, per la definizione di terziario quale fattore produttivo, l'esistenza di una forte correlazione tra processo di terziarizzazione e livello tecnologico della struttura industriale regionale.

Quindi l'ipotesi di sovraterziarizzazione del Mezzogiorno, di cui alle volte si parla, non trova riscontro né nelle statistiche ufficiali né nella nostra indagine empirica, se consideriamo la categoria dei servizi fattori della produzione (c.), a tutt'oggi assolutamente carenti, il cui sviluppo si accompagna alla crescita di una struttura industriale tecnologicamente avanzata. La sovraterziarizzazione è inoltre soltanto apparente, se consideriamo le componenti di servizio della domanda finale (a.) ed i servizi come fattore produttivo (b.). È apparente, perché risultante dall'effetto di un fenomeno noto: l'insufficiente livello di accumulazione capitalistica e conseguentemente dei livelli di occupazione totale, che finisce per esaltare la quota dei consumi e dell'occupazione nei servizi, in assoluto debole, ma comunque sostenuta la prima dai consumi dei non residenti prevalentemente connessi alle attività turistiche, la seconda dalla politica dei trasferimenti statali.

2.2. Gerarchia spaziale nella localizzazione dei servizi

Un aspetto di enorme interesse attiene alla gerarchia spaziale nella diffusione dei servizi. Le ricerche economiche condotte sia in Italia che all'estero sulla localizzazione dei servizi avanzati hanno accertato una spiccata tendenza alla concentrazione territoriale di tali attività. Tale processo opera secondo due modalità principali: a livello di area vasta, corrispondente ad esempio ad una regione o ad un aggregato di regioni, l'offerta di T.A. tende a localizzarsi nelle zone fertili in cui è già presente un tessuto economico ricco e dinamico; adottando invece un livello di analisi territoriale sub-regionale si osserva la chiara tendenza alla concentrazione di tali servizi nelle aree metropo-

litane, secondo una scala gerarchica di localizzazione. La prima ipotesi trova piena conferma nei dati aggregati dell'ISTAT:

TAB. 2.2. - *Concentrazione territoriale dei servizi di T.A.*
(valori % — anno 1981)

Regioni	Addetti	(x1.000 res.)	Unità locali
Piemonte	10,7	(7,3)	9,0
Valle d'Aosta	0,2	(5,1)	0,3
Lombardia	27,9	(9,5)	21,0
Liguria	3,7	(6,3)	3,6
Trentino A.A.	1,5	(5,4)	1,9
Veneto	7,4	(5,2)	8,7
Friuli V.G.	2,8	(6,7)	3,4
Emilia Romagna	7,9	(6,1)	9,6
Toscana	5,8	(5,0)	7,5
Umbria	1,1	(4,1)	1,4
Marche	2,3	(5,1)	2,8
Lazio	12,1	(7,3)	7,6
Abruzzo	1,3	(3,2)	2,0
Molise	0,2	(2,3)	0,4
Campania	3,9	(2,1)	4,9
Puglia	3,7	(2,9)	5,4
Basilicata	0,5	(2,5)	0,8
Calabria	1,4	(2,0)	1,9
Sicilia	4,1	(2,5)	6,0
Sardegna	1,5	(2,8)	2,0
ITALIA	100,0	(5,4)	100,0

Nella sola Lombardia si concentra il 28% degli addetti ed il 21% delle U.L. nelle attività di T.A., nelle regioni del Nord-ovest quasi il 45% . Fra le altre regioni soltanto il Lazio assume un ruolo di rilievo, con il 12,1% degli addetti, mentre in tutta la ripartizione meridionale si registra una debolissima presenza di tali attività, con appena il 16% sul totale degli addetti. Come si vede in tabelle, la tendenza alla concentrazione territoriale emerge con evidenza ancora maggiore considerando il rapporto tra addetti al terziario avanzato e popolazione residente. Si rileva inoltre una correlazione diretta fra ta-

lune caratteristiche dell'offerta dei servizi e concentrazione territoriale; attività innovative, relativamente poco diffuse e caratterizzate da un'elevata dotazione in capitale umano — Pubblicità, Ricerche di mercato, Pubbliche relazioni e così via — vedono accentuata la tendenza alla concentrazione. La scarsa diffusione e la piccola dimensione di tali servizi in termini di addetti, e la forte specializzazione che li caratterizza fanno ritenere assai difficile la diminuzione della soglia ottima minima, quindi la loro diffusione territoriale. Si può ritenere, pertanto, che per i servizi nuovi e particolarmente dotati di capitale umano continuerà ad operare una forte correlazione inversa tra la dimensione di offerta del servizio e la concentrazione territoriale. Ciò significa, tra l'altro, che le modalità spontanee secondo le quali si manifesta la localizzazione dei servizi avanzati tendono a riprodurre, e forse ad accentuare, i divari regionali tra le diverse aree del paese, non solo nella capacità di riqualificazione delle imprese industriali, ma anche delle imprese di servizi.

Per quanto riguarda la seconda modalità di concentrazione del T.A., a livello di aree metropolitane, l'indagine dal lato della domanda ha confermato l'ipotesi secondo la quale l'offerta di terziario privato ha origine e si sviluppa prevalentemente all'interno delle agglomerazioni urbane. La localizzazione nelle aree metropolitane secondo una scala gerarchica è in effetti una caratteristica peculiare dei servizi, in un quadro sia nazionale che internazionale.

I dati statistici confermano peraltro che tra Milano e Roma si concentra il 50% degli enti e dei consulenti in T.A. di tutta la Nazione. Le conglomerazioni meridionali occupano invece una posizione relativamente marginale nella gerarchia dell'offerta di T.A.. Ciò è dovuto al fatto che una quota non indifferente delle aziende industriali rivolgono la loro domanda di T.A. al di fuori dei confini regionali; in altri casi — Campobasso, L'Aquila, e così via — è invece confermata la tesi secondo cui è necessario un certo grado di modernizzazione del sistema produttivo ed una soglia minima di sviluppo delle attività industriali autoctone, evidentemente non ancora raggiunta, perché possa aver origine e svilupparsi un'attività di servizi al produttore.

In definitiva, alla base della nascita e dello sviluppo delle attività di servizio è il processo di specializzazione e di graduale divisione del lavoro. Se poi la nascita di nuovi servizi avviene normalmente nei centri urbani maggiori o più sviluppati, questo avviene perché tali centri sono originariamente dotati di maggiori livelli di attività terziarie. In effetti non esistono servizi completamente nuovi, in quanto questi ultimi costituiscono il risultato di un processo di progressiva differenziazione di attività tradizionali che permette di soddisfare bisogni nuovi oppure già esistenti, ma prima soddisfatti da servizi

più tradizionali. Per tali motivi la novità di un servizio e delle relative figure professionale non è mai assoluta, perché anche l'attività apparentemente più nuova risulta sempre collegata da relazioni di complementarità e sostituzione con singole attività di servizio di tipo tradizionale.

In questo contesto i centri urbani maggiori o maggiormente sviluppati, avendo una maggiore dotazione complessiva di servizi, possono acquisire un vantaggio competitivo nei confronti dei centri minori o meno sviluppati, che riescono a mantenere nel tempo attraverso la nascita di nuove attività, favorita dai citati fattori di agglomerazione e dalle connesse economie. Questo processo porta alla concentrazione delle funzioni più qualificate e maggiormente innovative nei centri maggiori, che acquisiscono così una funzione direzionale nei confronti di un territorio costituito da una costellazione di centri minori, dove si localizzano le attività di tipo più tradizionale. Il processo sarà poi tanto più evidente ed accelerato nel tempo quanto più sarà sostenuto da sensibili miglioramenti del sistema delle comunicazioni, da aumenti di domanda dei servizi più qualificati e da progressi tecnologici ed organizzativi che accrescano l'effetto congiunto dei fattori di agglomerazione. In particolare, il fattore critico che maggiormente spiega l'incremento dell'offerta di T.A. nei centri maggiori può essere individuato nello sviluppo del sistema dei trasporti e delle reti di comunicazione, che permette un più facile accesso dalle aree distanti. Pertanto, lo sviluppo progressivo delle reti di comunicazione favorisce sia la nascita di nuovi servizi nei centri urbani già sviluppati, sia la fuga verso quei centri di una parte della domanda di servizi tradizionali inizialmente soddisfatta a livello locale nei centri meno sviluppati.

Nel caso delle regioni meridionali, i modelli teorici prevalenti e l'osservazione empirica svolta inducono a prevedere una persistente difficoltà nell'incremento della dotazione di T.A. per le aree periferiche e, soprattutto, per le aree interne montane. Tuttavia, questa pessimistica indicazione si fonda esclusivamente sull'ipotesi dell'evoluzione di un trend spontaneo di crescita che potrebbe non verificarsi, o quantomeno essere limitato nei suoi effetti perversi, in una duplice ipotesi:

* se la domanda di T.A. cresce in modo assai rilevante; in tal caso le economie di scala e di specializzazione fanno premio sui differenziali dei costi di comunicazione e, pertanto, anche nei centri minori possono svilupparsi nuovi servizi;

* se si realizzano interventi di politica economica finalizzati alla creazione di esternalità (economie di agglomerazione), ossia se si verificano sensibili riduzioni dei costi di produzione.

Non bisogna dimenticare, peraltro, che le modalità di localizzazione dei servizi sono influenzate da fattori diversi da quelli di scala rappresentati dalle dimensioni assolute o relative dei sistemi economici di riferimento. Una situazione tipica che si riscontra nelle regioni meridionali è la seguente: in un determinato ambito territoriale preesiste una struttura produttiva relativamente solida e di ampie dimensioni, ma non si raggiunge tuttavia quella massa critica di domanda sufficiente a stimolare l'offerta locale di T.A.. Questo fenomeno è indipendentemente dai fattori di scala e dal conseguente operare delle economie di agglomerazione ed è correlato ad un'altra concentrazione, quella dei centri di controllo delle attività economiche e delle direzioni generali delle maggiori società in alcune regioni soltanto. Occorre sottolineare, dunque, che i sistemi industriali a direzionalità esogena come quelli delle regioni meridionali, in cui si realizza la produzione materiale ma da cui sono assenti le funzioni di pianificazione e controllo, presentano un livello di dotazione di servizi moderni inferiore alla media nazionale, per cui in assenza di interventi correttivi di valenza forte il divario fra queste regioni e le aree più sviluppate tenderà ad accentuarsi ulteriormente.

La concentrazione dell'offerta è confermata dall'analisi di un aspetto di estremo interesse, relativo al mercato di provenienza dei servizi acquistati all'esterno da parte delle aziende operanti in regioni del Centro-Sud. Le aziende esaminate a campione soddisfano i fabbisogni di servizi rivolgendosi in maniera consistente ai mercati locali (70%) e per una parte pure significativa (20%) ai mercati limitrofi. Ma soprattutto colpisce il fatto che il ricorso ai servizi acquistati sui mercati del Nord — in particolare a Milano — avviene per i servizi con caratteristiche particolarmente innovative (marketing, pubblicità, design), mentre la domanda rivolta sul mercato locale riguarda prevalentemente servizi ampiamente diffusi (contabilità e consulenze fiscali). Il quadro informativo esposto in precedenza mette in luce che la spiegazione di tale dualismo va ascritta sia alla scarsità dell'offerta di servizi con particolari caratteristiche qualitative e di innovazione sul mercato locale, sia all'agire di economie di agglomerazione più volte citate, secondo una relazione di causalità circolare. Va considerato, inoltre, il fatto che le aziende più avanzate e di più ampia dimensione a direzionalità locale hanno generalmente adottato la politica di creare all'interno una serie di servizi per sopperire alle carenze esterne. È questo anche per ovviare alle difficoltà logistiche create dalla localizzazione geografica di molti importanti servizi al di fuori dei confini regionali.

La carenza dell'offerta di servizi sul mercato locale costituisce evidente-

mente una seria ipotesi sui processi di trasformazione e di ammodernamento che interessano l'apparato produttivo e industriale meridionale. Soprattutto per le imprese di media e di piccola dimensione le quali incontrano gravi difficoltà ad acquisire all'esterno dell'ambito aziendale quei servizi ed attività collaterali che richiedono competenze professionali elevate, e quindi costi e capacità produttive non adeguati alle dimensioni aziendali minori.

3. L'integrazione tra industria e terziario

3.1. La domanda di servizi delle imprese industriali

La domanda di servizi quali fattori della produzione esprime mediamente una funzione di domanda dai connotati tradizionali, dove l'aggettivo tradizionale non deve essere considerato come un banale sinonimo di poco importante. I servizi maggiormente diffusi e richiesti riguardano attività cospicue che condizionano la qualità e l'efficienza della gestione aziendale: essi attingono la problematica legale e fiscale, la gestione dei sistemi informativi, l'amministrazione aziendale e, per quanto riguarda l'area tecnica della produzione, la manutenzione degli impianti. È assai scarsa invece la domanda rilevata per i servizi strategici, qualificanti la stessa funzione imprenditoriale, quali sono ad esempio il marketing e la formazione, che costituiscono strumento importante per l'introduzione dell'innovazione, per lo sviluppo di processi di incremento della quota di mercato e della redditività aziendale.

Le esigenze di servizio dell'area amministrativa, dell'area tecnica e di quella commerciale vengono per lo più soddisfatte all'interno dell'impresa, con l'utilizzo diffuso dei servizi esterni in funzione complementare. Al contrario l'area dei sistemi informativi evoluti e quella della formazione si collocano prevalentemente all'esterno, in funzione di prevalente sostituzione rispetto alla dotazione interna.

L'elemento più debole nel sistema del terziario industriale, sia in termini di servizi internalizzati che di ricorso all'esterno, è rappresentato dalla dimensione minore d'impresa. Il ricorso ai servizi esterni assume per la piccola-media impresa soprattutto una valenza sostitutiva, non già integrativa come per le altre dimensioni d'impresa. In particolare, nella piccola impresa un forte ricorso all'esterno o misto con effetto di sostituzione si verifica in un'altra area dove l'internalizzazione è generalmente massiccia: quella della manutenzione. Le piccole imprese sono completamente rivolte all'esterno per la manutenzione di impianti e macchinari, e questo dato appare facilmente

comprensibile se si considera sia la notevole complessità funzionale che le macchine stesse tendono ad assumere, sia l'orientamento sempre maggiore da parte dei produttori o fornitori a vendere tali servizi. Ulteriore elemento di debolezza della dimensione minore si riscontra nell'area di servizi di selezione, addestramento e formazione, afferenti il capitale umano. Questi servizi sono sviluppati quasi esclusivamente all'interno, a dimostrazione della scarsa complessità funzionale di tali realtà e pertanto della criticità dell'area. Le differenze nell'assorbimento dei servizi esterni tra le piccole e le grandi imprese, a disfavore delle prime, raggiunge il suo massimo per il ricorso ai servizi afferenti la gestione dell'informazione e le applicazioni informatiche in genere. Pure rilevanti sono risultate le differenze di ricorso nelle aree funzionali della produzione, del personale e del marketing. Lo scarto si riduce sensibilmente nell'area amministrazione, della consulenza legale, ed in generale nelle attività gestionali legate a specifiche prescrizioni civilistiche.

Le motivazioni addotte circa la scelta di dotarsi di servizi interni trovano la loro matrice comune nella flessibilità organizzativa, seguita dall'efficienza, ed infine dal costo. Per quanto riguarda il ricorso ai servizi esterni i problemi maggiormente sentiti dalle imprese risiedono nel costo, ritenuto eccessivo in assoluto ed in riferimento al servizio reso, e, per le imprese meridionali, nella distanza geografica, ovvero nella difficoltà di reperimento a livello locale del servizio stesso.

Un discorso a parte meritano le imprese dipendenti da centri decisionali esogeni al territorio dove è localizzata la produzione. È evidente che il rapporto con la casa madre finisce per condizionare anche l'intensità e le modalità di ricorso ai servizi esterni: le imprese appartenenti ad un gruppo acquistano servizi all'esterno soltanto quando l'holding non è in grado di soddisfare le loro richieste. In tal caso, la casa madre esercita comunque una forma di influenza diretta sull'acquisto di terziario esterno fornendo, nella logica di gruppo, precise indicazioni e specifiche tecniche relative alle caratteristiche intrinseche del servizio.

Se prendiamo infine in considerazione i problemi incontrati dalle imprese nell'accedere ai servizi esterni si riscontra ancora una notevole differenziazione, per le diverse classi dimensionali. Il vincolo del costo, la difficoltà ad accedere alle economie di scala e lo scarso dinamismo imprenditoriale sono tutti fattori che si traducono, per la dimensione minore, nell'impossibilità tout-court di accedere ai servizi intermedi. Per le grandi aziende, invece, il maggior problema incontrato nell'accesso ai servizi esterni risiede nel difetto di conoscenza sulla localizzazione dei servizi stessi, soprattutto per quanto ri-

guarda quelli di particolare contenuto professionale. Il dato è abbastanza sorprendente, se riferito ad imprese di una certa dimensione, come pure sorprendente è il giudizio sulla qualità del servizio. Soltanto in pochi casi, prevalentemente nell'area dei sistemi informativi, il livello è ritenuto elevato, mentre per la maggior parte dei casi la qualità in termini di rispondenza agli obiettivi prefissati è ritenuta appena sufficiente. Si può ritenere, pertanto, che i servizi considerati presentano per l'imprenditore un'elevato grado di incertezza non soltanto nei costi, ma anche nei risultati; d'altro canto trattandosi di attività non banali è possibile che l'impresa, seppure lo desidera, incontri ostacoli alle volte insormontabili nell'attivarli al proprio interno. Il problema decisionale si pone quindi in termini assai delicati, proprio per la difficoltà di tradurre in differenze di costo dei servizi, chiare e percepibili per l'impresa, le differenze qualitative ad essi associate.

L'incertezza sul costo e l'asimmetria di informazione sui contenuti intrinseci del servizio, dunque sui risultati, sembra polarizzare l'acquisto di terziario da parte delle imprese verso due tipologie estreme di servizi: da un lato quelli dai contenuti certi o percepibili, il cui acquisto sul mercato presenta rischi limitati, ovvero certezza sui costi-benefici; dall'altro, quelli a tal punto essenziali che il costo associato alla rinuncia a tali servizi supera significativamente i costi in termini di situazioni di incertezza, di razionalità limitata e di concorrenza imperfetta tipiche del mercato dei servizi al produttore. In tali casi, peraltro, l'impresa deve disporre di conoscenze in materia sufficienti sia per comprendere i benefici connessi all'utilizzo del servizio, sia per esercitare un controllo di qualità sulla fornitura, senza di che il rischio diverrebbe insostenibile e l'acquisto non razionale.

È comprensibile dunque la relazione di circolarità viziosa in cui si trova ad operare la dimensione minore d'impresa. In particolare, la piccola impresa non dispone delle competenze e capacità tali da poter sviluppare al proprio interno servizi di T.A. e, per lo stesso motivo, non può neppure esprimere una domanda qualificata di tali servizi rivolta al mercato. La conseguenza del processo è che l'impresa resta scarsamente competitiva ed, ancora, non riuscirà ad attivare, per carenze nelle risorse umane e finanziarie, una struttura interna di servizi paragonabile a quella delle realtà più dinamiche. A questi vincoli dal lato della domanda si sommano poi, nelle aree meridionali, strozzature dal lato dell'offerta, che appare sensibilmente ridotta sul piano quantitativo e inferiore su quello qualitativo rispetto alle altre regioni del paese.

3.2. *Le determinanti del terziario nel secondario (terziario implicito).*

Ma quali sono le cause determinanti del divario tra impresa ed impresa in fatto di ricorso ai servizi avanzati? Quali le variabili che, più di altre, possono essere considerate le determinanti della produzione interna di servizi (terziario del secondario) oppure giustificare il ricorso all'acquisto esterno?

Tentare di rispondere a tali domande significa risolvere o quanto meno affrontare un duplice problema: in primo luogo la scelta delle variabili critiche, che più di altre si dimostrano in grado di spiegare la quota e le caratteristiche qualitative del terziario nel secondario presente a livello aziendale. In secondo luogo occorre definire una metodologia di indagine che permetta di correlare la variabile dipendente «terziario nel secondario» (TNS) con una serie di variabili indipendenti desumibili dalle informazioni sulla gestione operativa delle imprese e sul loro posizionamento di mercato.

La strada seguita nella soluzione del primo problema è stata quella di integrare le informazioni desunte dalla nostra indagine con una verifica dei risultati raggiunti da studi e ricerche su problematiche analoghe. Le principali variabili esplicative del livello e delle caratteristiche del terziario nel secondario sono risultate le seguenti:

a. dimensione. Si nota come la quota di occupazione non direttamente produttiva presenti un andamento decrescente al crescere della dimensione d'impresa. Si può pertanto parlare di economie di scala nella dotazione interna di servizi che favoriscono la grande dimensione d'impresa. Si può ritenere che il fattore dimensionale sia, in prospettiva futura, destinato a perdere progressivamente rilevanza quale variabile esplicativa del TNS. L'ipotesi di una piena esplicazione delle potenzialità offerte dalle telecomunicazioni giustificano il presumibile avvento di reti di servizi integrate su scala territoriale, che consentano l'utilizzazione di servizi moderni da parte del sistema atomizzato della piccola e media impresa. Ma la possibilità di una significativa estensione alle regioni del Mezzogiorno di evoluzioni di questo tipo in tempi non troppo lontani pare attualmente assai incerta per la persistenza di forti divari regionali, di cui si è già detto, non solo nel livello dell'apparato industriale, ma anche nella specializzazione terziaria a livello locale;

b. organizzazione a rete. Le imprese con sede unica ed operanti in aree periferiche tendono ad avere una dotazione di TNS inferiore alla media; quelle multiregionali concentrano una quota maggiore di TNS. E' evidente che la quota più elevata di terziario interno si evidenzia nelle sedi centrali, là dove si sviluppano le attività strategiche di direzione generale, mentre nelle sedi periferiche si registra un abbassamento, tanto più evidente quanto se

passiamo dalla considerazione di vere e proprie filiali a semplici unità operative locali;

c. appartenenza ad un gruppo. Le aziende appartenenti ad un gruppo tendono ad occupare una quota di terziario nel secondario superiore alle altre, a parità di classe dimensionale. La quota di TNS appare direttamente correlata al grado di diversificazione del gruppo, in termini di gamma e servizi accessori offerti sia pre-vendita che post-vendita;

d. tipo di produzione. Sono significative le differenze rilevate nella qualità e nella quantità di TNS a seconda del tipo di produzione (piccola o larga scala, produzione a ciclo continuo, per lotti economici). La tendenza è quella di avere una quota di terziario nel secondario maggiore nelle produzioni di piccola scala ed il contrario nella produzione di massa, a conferma di quanto detto a proposito dell'operare delle economie di scala;

e. livello tecnologico. Il funzionamento dei processi produttivi di un'impresa ad elevata tecnologia richiede una maggiore sofisticazione, intensità di conoscenze scientifiche ed input immateriali, relativamente ai settori di scala o tradizionali. Sotto questo profilo si è rilevato che limitazioni nella rete di fornitori di T.A. costringono, sovente, le imprese dei comparti ad elevata tecnologia a dotarsi internamente di servizi che sarebbe economico trasferire all'esterno. Si comprende dunque quale importanza rivesta per le moderne economie industriali una rete efficiente di servizi in grado di garantire economie di sistema;

f. età dell'impresa. Si è rilevato che le nuove imprese nascono con organizzazione e procedure gestionali più adatte alla utilizzazione di servizi esterni moderni (T.A.). Per la correlazione positiva esistente tra consumo di servizi internalizzati ed esternalizzati le nuove imprese tendono, a parità di altre condizioni, ad una maggiore dotazione di terziario nel secondario. Il ricorso a servizi qualificati appare dunque inversamente proporzionale all'età delle imprese.

Ciò premesso, l'obiettivo dell'analisi è quello di esprimere da un punto di vista quantitativo, quindi verificare nel loro peso relativo, le ipotesi esaminate in precedenza. Il problema metodologico che si pone è evidentemente quello di isolare l'effetto di ciascuna sulla variabile indipendente (TNS) da quello di tutte le altre. Per questa ragione è stata scelta la metodologia statistica nota come analisi della varianza. In tal modo è stato possibile verificare, oltre alla dipendenza complessiva del terziario nel secondario dall'insieme di tutte le variabili indipendenti considerate nel modello, l'effetto che ciascuna

di esse esercita sulla variabile indipendente una volta isolato quello di tutte le altre.

Le variabili maggiormente esplicative del TNS sono riassunte nella seguente tabella:

variabili indipendenti	varianza spiegata %
(c) struttura di holding	23,0
(b) articolazione spaziale multi-impianto	14,0
(e) livello tecnologico elevato	9,0
(f) imprese di recente costituzione	7,0
(d) produzione di massa	3,0
(a) grande dimensione (> 200 addetti)	2,0

L'appartenenza di un'impresa ad un gruppo spiega, da sola, il 23% della varianza della quota di terziario nel secondario. Se poi il gruppo risulta, com'è di norma, diffuso sul territorio e quindi articolato in una molteplicità di impianti, la varianza spiegata è del 37%; le due variabili sono pertanto assai rappresentative del livello interno di terziarizzazione.

Un ulteriore 9% della varianza complessiva può essere attribuito alla variabile di livello tecnologico della produzione. Il dato è in linea con l'ipotesi di maggiore sofisticazione, intensità di conoscenze scientifiche ed input di tipo immateriale necessari al buon funzionamento dei processi operativi dei settori ad alta tecnologia, produttori di beni e di servizi ad un livello di qualità e di valore aggiunto decisamente superiori a quella di altri settori.

Circa il 7% della varianza complessiva del TNS può essere attribuito a variabili riconducibili all'anno di costituzione dell'impresa, confermando per tale via la correlazione inversa tra età dell'impresa e dotazione di terziario interno. Il basso valore della varianza spiegata dalle variabili produzione di massa (3%) e grande dimensione (2%) conferma inoltre l'ipotesi fatta in precedenza circa l'esistenza e l'operare della legge delle economie di scala nella dotazione di servizi interni.

In sintesi la scheda anagrafica dell'impresa ad alto contenuto di terziario nel secondario coincide sostanzialmente con la scheda anagrafica dell'impresa ad alto consumo terziario: essa fa parte di un gruppo articolato sul territorio in una molteplicità di impianti, produce puntando alla qualità, impegna consistenti immobilizzazioni tecniche, processi di alta tecnologia ed input imma-

teriali sofisticati e, quindi, realizza un alto valore aggiunto per addetto. Si è rilevata una stretta correlazione positiva tra intensità di servizi internalizzati e ricorso a servizi esternalizzati: pare pertanto prevalere una funzione di complementarità del TNS su quella di sostituzione.

I risultati empirici presentati finiscono per implicare alcune considerazioni che paiono rilevanti per comprendere le caratteristiche dei processi di terziarizzazione in atto. La crescita dell'occupazione terziaria, sia in termini assoluti che relativi, si accompagna sempre più ad un'integrazione crescente dei servizi nel sistema industriale; in conseguenza di ciò diviene sempre più difficile considerare industria e terziario privato come entità distinte e tra loro separate, anzi la progressiva terziarizzazione dell'apparato industriale mette in discussione la legittimità della distinzione tra i due settori.

L'evidenza empirica sembrerebbe sostenere la tesi che l'efficienza e la crescita dell'impresa si fonda su una rete di servizi intermedi che, nel favorire il coordinamento di decisioni decentrate, costituiscono sempre più importanti economie di sistema; dall'altra i servizi assumono un ruolo sempre più integrato e complementare rispetto ai beni, per cui non è pensabile una crescita del terziario senza un forte e dinamico settore industriale che ne traini lo sviluppo. In questa prospettiva i servizi contribuiscono a creare le condizioni per l'accrescimento della divisione del lavoro; se quest'ultima, come sostiene la teoria economica, congiuntamente all'espansione dei mercati, è la condizione di sviluppo delle società industriali, si può concludere che la crescita dei servizi intermedi sia una caratteristica necessaria dell'espansione dei sistemi economici.

Alla luce di queste considerazioni è possibile trarre alcune indicazioni di politica economica. In primo luogo, si è notato come sistemi produttivi sempre più articolati e complessi richiedono, quale fondamentale momento di sviluppo, la dotazione di una rete di servizi moderni sempre più estesa, che favorisca i contatti tra le imprese partecipanti a ciascun processo produttivo. Stimolare la crescita di questa rete attraverso l'opportuna strumentazione di politica significa costituire importanti esternalità, favorite dal progressivo estendersi di servizi già esistenti e dall'emergere di nuovi servizi, i quali a loro volta rendono possibile una maggiore divisione del lavoro e specializzazione del sistema. In base a questa visione il risultato del processo di concorrenza tra aree territoriali e tra settori produttivi non sarà tanto determinato, in proiezione futura, dai comportamenti delle singole imprese, ma sempre più dall'efficienza complessiva dei sistemi. Sarà una concorrenza tra le capacità di ricerca e di innovazione, tra terziario pubblico e privato, tra sistemi

formativi, tra assetti del mercato del lavoro, tra strutture finanziarie. In questa prospettiva va letta la posizione del Mezzogiorno d'Italia: il decennio trascorso ha visto importanti risultati per alcune regioni meridionali quanto a convergenza dei principali indicatori macroeconomici verso gli standard delle aree più evolute del Paese. Ma permangono gravi ritardi sul terreno dell'occupazione e distorsioni gravissime in materia di efficienza del terziario pubblico e dello stesso ordinamento politico-amministrativo. Il compiacimento per gli innegabili progressi compiuti non deve far velo delle minacce insite, nel processo di progressiva liberalizzazione dei mercati; nel confronto concorrenziale l'economia del Mezzogiorno potrebbe non riuscire a recuperare i ritardi, potrebbe addirittura vederli aggravati ed essere risospinta ai margini dell'Europa integrata.

4. Servizi e processi di crescita delle imprese

4.1. Fabbisogno di figure professionali

Sulla base dei risultati dell'indagine campionaria tentiamo ora di tracciare un quadro di previsione relativo al fabbisogno di figure professionali internalizzate, direttamente collegate alle necessità attuali e prospettiche di servizi in T.A. espresse dalle imprese. Le carenze manifestate a livello di singola impresa ci permettono di elencare semplicemente alcune posizioni afferenti ai servizi in T.A. sulle quali presumibilmente si indirizzerà nei prossimi anni, sia pure con valenze quantitativamente deboli e secondo rapporti di complementarità o sostituzione difficilmente valutabili ex ante, la richiesta dell'industria manifatturiera (vedi tab. p. 130).

Si tratta evidentemente di posizioni professionali tipiche della tecnostuttura caratterizzante la grande impresa, da tempo rilevate e conosciute nelle realtà più moderne e maggiormente esposte alla competizione globale ed ai processi dell'innovazione. Le posizioni elencate non rappresentano evidentemente l'intera gamma delle figure professionali che operano nell'ambito dei servizi intermedi, ma soltanto quelle per le quali si rileva una sentita esigenza di diffusione nelle imprese intervistate. Il fatto che esista e si sia rilevata una esigenza di servizi alle imprese collegata alle figure professionali elencate è sintomatico della difficoltà di reperire tali servizi e tali figure sui mercati locali: tutte le aziende operanti nelle circoscrizioni meridionali hanno in effetti sottolineato la criticità di tale problema. Preoccupa inoltre la considerazione

Aree di attività	Figure professionali
<i>a.</i> pianificazione e marketing	<ul style="list-style-type: none"> - responsabile di prodotto; - pubblicitario/creativo; - adetto ai mercati esteri; - esperto in metodi di analisi della domanda; - esperti venditori;
<i>b.</i> amministrazione e gestione	<ul style="list-style-type: none"> - responsabile programmazione e controllo; - responsabile della revisione interna;
<i>c.</i> sistemi informativi	<ul style="list-style-type: none"> - responsabile del sistema informativo; - analista programmatore;
<i>d.</i> engineering e produzione	<ul style="list-style-type: none"> - progettista e progettista disegnatore; - analista dei processi produttivi; - project manager; - quality controller;
<i>e.</i> personale	<ul style="list-style-type: none"> - responsabile formazione /addestramento;
<i>f.</i> ricerca sviluppo	<ul style="list-style-type: none"> - responsabile sviluppo prototipi; - designer

che non si sono rilevate correlazioni significative tra le esigenze di T.A. delle imprese industriali ed offerta formativa erogata dal sistema della formazione professionale, dalle Università e dalle altre istituzioni formative. Si ritiene dunque di estrema importanza la realizzazione di un'ulteriore indagine con l'obiettivo di valutare se, e in che misura, il complesso ed oneroso sistema della formazione abbia i ritorni attesi in termini di sviluppo e di innovazione. I risultati di tale ricerca potrebbero sostanziare prospettive originali e soluzioni innovative per quanto concerne i rapporti, attualmente non ottimali, tra esigenze delle imprese e caratteristiche dell'offerta di formazione.

L'esame delle caratteristiche di professionalità, presenti nelle posizioni corrispondenti ai servizi internalizzati, evidenzia dei tratti comuni nelle attività svolte dai quali estrapolare le indicazioni per la progettazione di percorsi formativi. Un primo tratto comune: le figure internalizzate forniscono apporti

di carattere specialistico, ma esprimono anche capacità di analisi e sintesi dei fabbisogni aziendali in termini delle modalità di rapporto con il mondo esterno dei servizi. Un ulteriore elemento di trasversalità è legato alla sempre più massiccia diffusione delle moderne tecnologie dell'informazione che coinvolge in tutte le funzioni le figure professionali anche elevate, dalla progettazione, alla produzione, alla gestione aziendale. Un aspetto comune attiene anche alla formazione dell'imprenditore e dei dirigenti, per il ruolo centrale che tali figure ricoprono nel contesto produttivo indagato. Per tale posizione occorre prevedere interventi formativi brevi e mirati all'acquisizione di strumenti finalizzati alla gestione della tecnologia e dell'innovazione, all'uso delle metodologie di pianificazione, marketing ed alla gestione del capitale umano. Per gli specialisti nelle specifiche funzioni, maggiormente esposti al rischio di obsolescenza, occorre invece prevedere interventi di carattere monografico, connessi in sequenze e piani formativi secondo le necessità.

La formazione deve essere di tipo ricorrente e scaturire da un'attenta analisi della domanda del sistema produttivo, sia per gli aspetti di polivalenza che per quanto concerne l'acquisizione e l'aggiornamento di competenze specialistiche. Dall'indagine emerge la potenzialità di una domanda di formazione per figure professionali elevate, ma viene altresì confermata l'urgenza di un adeguamento dal lato dell'offerta formativa, attualmente indifferenziata e qualitativamente inadeguata, sia nei contenuti che nell'impostazione didattica. In definitiva, se da una parte è indispensabile orientare un'area imprenditoriale estesa al ricorso ad una buona formazione, intesa come interfaccia tra azienda e consulenza al fine di operare un trasferimento permanente di know-how, dall'altra occorre progettare interventi formativi in grado di fornire risposte flessibili e/o differenziate adeguate alle esigenze del mercato, e quindi mosse da un'analisi previsionale dei bisogni.

4.2. Politica industriale e servizi alle imprese.

La condizione di sviluppo del sistema atomizzato delle imprese meridionali richiede la possibilità di accesso ad una rete di servizi intermedi sempre più estesa, che permetta i contatti tra le unità che partecipano del sottosistema produttivo. Si tratta di un'esigenza ormai largamente documentata a livello di studi e ricerche, già parzialmente recepita dal legislatore: la legge 64/86, ad esempio, prevede alcuni strumenti di incentivazione dei servizi reali, sia sul lato dell'offerta che della domanda.

La crescita di questa rete, dovuta all'estendersi di servizi già esistenti ed all'emergere di nuovi servizi, renderà a sua volta possibile l'ulteriore crescita

delle piccole imprese, attraverso una maggiore divisione del lavoro, decentramento dei processi, specializzazione del sistema e sviluppo delle capacità imprenditoriali. Le preoccupazioni riguardano evidentemente la capacità dell'operatore pubblico di gestire tempestivamente l'insieme di interventi integrati, finalizzati allo sviluppo delle infrastrutture e dei servizi richieste da questi processi. In assenza, appare difficile per le piccole imprese poter ancora mantenere una posizione di vantaggio competitivo basata sostanzialmente sul prezzo in un momento, qual'è l'attuale, caratterizzato da una crescente competizione, dall'internazionalizzazione dei mercati, dalla necessità di sfruttare i vantaggi dimensionali per gli investimenti in nuove tecnologie, per le innovazioni di prodotto e per la realizzazione di efficienti strutture distributive. Inoltre la gestione della competizione a livello globale esige un'integrazione tra aspetti strettamente produttivi, finanziari e normativi (fusioni, accordi di cooperazione costruttiva, aggregazioni di vario genere) che per essere pienamente efficaci richiedono generalmente la grande scala dimensionale.

Se si considera che da una parte le grandi imprese hanno ridimensionato i livelli occupazionali e che d'altra parte i tassi di disoccupazione negli ultimi anni si sono mantenuti su livelli elevati, il rinnovamento ed il rafforzamento del tessuto di piccole imprese esistenti, e la nascita di nuove iniziative, assumono sempre più un carattere strategico per lo sviluppo del Mezzogiorno. Le cause di crisi e di insuccesso, e quindi l'elevato turn-over delle piccole imprese, sono da ricercare nella mancanza, in molte piccole unità, di una strategia di mercato, di gestione finanziaria, di programmazione degli investimenti, di formazione del capitale umano, di analisi dei costi. I servizi reali, volti ad incidere sulle relazioni di produzione tra soggetti, dovrebbero permettere la formulazione e l'attuazione di strategie adeguate alle nuove regole della competizione globale in corso di definizione nel sistema concorrenziale. La scelta dei servizi di supporto, sui quali più acuta è la necessità di investimenti, attiene alle aree dell'innovazione di prodotto e di processo, al trasferimento delle tecnologie, alla diversificazione dei mercati, all'assistenza all'export, alla formazione specialistica e manageriale di quadri e dirigenti, oltre che dello stesso imprenditore. Tuttavia è da sottolineare la necessità, per l'operatore pubblico, di un'attenta selezione dei servizi di supporto. Il problema della concentrazione spaziale di tali attività è molto complesso, poiché combina insieme fattori di domanda e di offerta, ed una migliore comprensione dell'articolazione territoriale del fenomeno appare indispensabile per trarne le opportune indicazioni di politica economica. Un'indiscriminata promozione dell'offerta di servizi può comportare, in primo luogo per il Mezzo-

giorno, risultati ininfluenti e dispersione di risorse. In queste aree il problema principale consiste non tanto nell'esiguità dell'offerta di servizi, bensì nella povertà del tessuto industriale, sia per quanto riguarda la composizione settoriale ed il livello tecnologico, sia per le gravi carenze delle infrastrutture pubbliche, sia infine per la localizzazione prevalentemente esterna dei centri di controllo delle imprese. Per tali aree il problema prioritario è ancora quello dell'ampliamento della base produttiva e della modernizzazione del sistema economico nel suo complesso. Abbandonare l'illusione di pericolose scorciatoie ed affrontare congiuntamente il complesso intreccio dei fattori di domanda e di offerta: questa sembra essere una strada obbligata, che rappresenta un prerequisito necessario per impostare una politica di incentivazione, sotto diverse forme, dell'offerta di terziario moderno a sostegno di processi di crescita sufficientemente solidi ed estesi.

In linea generale, si può ritenere che le iniziative pubbliche nel campo della promozione dei servizi alle imprese dovrebbero essere ricondotte a tre ambiti di particolare evidenza e rilevanza prospettica:

- a. collocazione tecnologica;
- b. struttura dimensionale ed efficienza;
- c. orientamento all'export.

a. *Collocazione tecnologica.* La collocazione del sistema dell'industria privata del Mezzogiorno su produzioni di basso profilo tecnologico è un fatto documentato. Quel che preoccupa è l'accentuarsi di tale caratteristica in un momento della congiuntura internazionale in cui essa assume un valore, il più negativo. Il posizionamento del nostro sistema su produzioni di basso livello tecnologico non può essere ormai considerata come una caratteristica neutrale, bensì come un vincolo all'ulteriore crescita, e da modificare al più presto. È bene osservare che l'investimento diretto di fondi pubblici nelle attività di Ricerca e sviluppo è condizione necessaria ma non sufficiente alla fertilizzazione tecnologica: l'esperienza degli altri Paesi sta a dimostrare che la produttività delle risorse destinate alla ricerca ha radici quasi esclusivamente privatistiche. L'investimento pubblico diretto non sarà sufficiente a mutare la divisione internazionale del lavoro: occorre un diverso grado di consapevolezza delle stesse imprese private che dovranno destinare alla ricerca pura ed applicata una maggiore quota dei profitti accumulati e, nel campo pubblico, por mano a politiche assai più ampie. L'innovazione tecnologica non si diffonde soltanto invocandola; in realtà essa costituisce la risultante di un processo complesso in cui la variabile spaziale gioca un ruolo determinante. Il li-

vello di sviluppo economico preesistente e delle strutture formative, la rete di interdipendenze settoriali e di infrastrutture di servizi, il clima culturale favorevole alla diffusione delle idee e alla mobilitazione delle risorse umane nell'accoglimento della sfida tecnologica; sono questi i fattori principali che favoriscono l'integrazione del *kno-ho* capitalizzato con le nuove conoscenze, determinando il ruolo di *leadershi* di un distretto industriale.

b. Struttura dimensionale ed efficienza. Di per sé la piccola dimensione non è un elemento frenante dello sviluppo industriale, come dimostra il caso del Giappone, la cui struttura dell'occupazione per classi di addetti è per molti versi simile a quella italiana. Lo confermano pure i difficili anni '70, durante i quali le piccole e medie imprese furono protagoniste del successo del *made in Italy* nel mondo. Tuttavia non v'è dubbio che la dimensione inadeguata sia oggi, per le questioni già ricordate (economie di scala, diffusione di nuove tecnologie), uno dei problemi dell'industria meridionale, costituendo un elemento di freno più che di vantaggio. La nostra indagine avvalorava questa tesi. Una delle cause del divario di efficienza, che si è aperto negli ultimi anni tra le imprese grandi e le piccole, va proprio individuato nel fatto che le prime hanno proceduto, a differenza delle altre, ad integrare su vasta scala ed in rete le proprie attività, attraverso l'uso diffuso dei sistemi di telecomunicazioni. Le imprese minori, invece, anche quando facenti parte di sistemi socio-economici fortemente integrati, sono rimaste ancorate a modalità tradizionali di coordinamento delle operazioni, con i conseguenti sprechi in termini di insufficiente utilizzo delle immobilizzazioni tecniche e di cattiva gestione del capitale circolante. Considerata l'importanza che lo strato della piccola impresa ha e continuerà ad avere nell'economia nazionale, appare indispensabile favorire l'aggregazione delle imprese attraverso operazioni di riorganizzazione industriale. L'obiettivo sarebbe quello di ridurre il frazionamento attraverso, ad esempio, la costituzione di strutture di coordinamento che non comportino la redistribuzione di capitale tra le imprese aderenti. In tale prospettiva occorre pensare da un lato all'ulteriore sviluppo delle aree integrate e dei distretti sviluppatasi in maniera spontanea; dall'altro sarebbe utile esplorare forme di interazione tra intervento pubblico ed imprese private di diverse dimensioni, analizzando con maggiore attenzione la trasportabilità nella nostra realtà di modelli ed esperienze internazionali.

c. Orientamento all'export. La nostra indagine conferma la propensione della piccola e media impresa a dedicarsi all'attività di esportazione in manie-

ra non programmata se non addirittura residuale, al di fuori di un'articolata strategia di mercato. La dimensione minore d'impresa appare presente e si sposta rapidamente sui mercati esteri, ma più per sollecitazioni sporadiche della domanda che in funzione di una strategia di penetrazione tesa ad uno stabile radicamento. Le osservazioni desunte dal nostro campione sono suffragate dai dati aggregati dell'Istituto per il Commercio Estero (ICE): un terzo delle piccole e medie aziende esportatrici meridionali spariscono ogni anno dai mercati internazionali e vengono sostituite da altre, oltre la metà ha esportato in un solo esercizio negli ultimi dieci anni, soltanto il 10% esportano regolarmente tutti gli anni. L'export rappresenta appunto una possibilità o un'opportunità in più, non già un obiettivo esplicito della programmazione commerciale. Inoltre, le aziende esportatrici sottovalutano sovente la necessità di accompagnare, al prodotto, quote di servizi ad esso incorporato: logistica, informazione pre-vendita, assistenza post-vendita, sono funzioni generalmente trascurate dalla piccola e media impresa (Pmi), con nefaste conseguenze in termini di costi, di affidabilità, di prestigio e, in definitiva, di immagine sui clienti esteri. Del resto la Pmi non dispone della dimensione adeguata per poter dominare e controllare una rete distributiva e le connesse funzioni commerciali. L'operatività efficiente sull'estero costa, l'assistenza al cliente costa, la pubblicità costa e gli investimenti, inoltre, vanno fatti in certe dimensioni per garantirsi un ritorno accettabile. Anche in questo caso la parola d'ordine per la sopravvivenza diventa la costituzione di strutture di coordinamento, nell'intento ultimo di superare la frammentarietà e l'isolamento tipiche della dimensione minimale. Strutture di coordinamento che non devono evidentemente ricalcare la formula scarsamente efficace dei consorzi per l'export, bensì operare secondo modalità di canalizzazione dell'offerta, favorire forme di aggregazione su servizi comuni di formazione ed assistenza tecnica negli specifici comparti, garantire alle aziende l'informazione sui piani di sviluppo locali, agevolando altresì le fasi di acquisizione delle informazioni ed i contatti con i potenziali acquirenti, siano essi privati o enti governativi.

Nei tre ambiti di intervento individuati appare essenziale, da parte dell'operatore pubblico, attrezzare servizi di assistenza qualitativamente elevati. Si tratta in ogni caso non tanto di servizi finanziari, di contributi alla gestione o in conto capitale, quanto piuttosto della provvista di servizi reali: iniziative volte a forzare la fornitura di quelle attività immateriali di produzione, la cui carenza potrebbe inibire all'intero sistema economico comportamenti coerenti al cambiamento delle modalità competitive. È proprio qui, sul terreno

dell'assistenza tecnica e della formazione professionale, che le disponibilità finanziarie si saldano agli aspetti più generali che possono favorire la nascita ed il mantenimento dell'impresa. Ma tutto ciò non basta ancora. Un ambiente fertile per l'impresa richiede anche un maggior livello di efficienza e di fluidità di funzionamento di tutte le istituzioni pubbliche, le quali sono invece sovente in ritardo.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

Rosario Salerno (a cura)

IRI, *Uno specchio per Minerva. Informazioni di ritorno per il sistema scolastico*, Edindustria, Roma 1990, pp. 120, ed. fuori commercio.

Si tratta della presentazione dei risultati di una ricerca realizzata dall'IRI, attraverso la valutazione della preparazione scolastica dei candidati all'assunzione nelle aziende del Gruppo.

Avvalendosi di un gruppo di lavoro altamente qualificato, composto da docenti universitari delle Università di Roma e di Bologna e da dirigenti aziendali, e adottando come strumento di indagine un test appositamente costruito, la ricerca analizza la preparazione scolastica di 2.200 diplomati che, nel corso del 1989, hanno partecipato alle prove di selezione nelle seguenti aziende del Gruppo: Aeritalia, Alitalia, Credito Italiano, GS Società Generale Supermercati, Italtel, Rai, Saritel, Selenia, Sip, Stet Divisione Seat.

I quesiti per la selezione dei candidati sono raggruppati dal test in due aree: una, che si potrebbe definire matematico-scientifica, che propone quesiti di matematica, fisica, chimica, biologia, e scienze della terra; e una che è stata definita umanitaria, che propone quesiti sulla comprensione della letteratura, di tipo logico-linguistico, di educazione civica, di cultura industriale, di storia e di cultura letteraria.

Classificando le competenze dei candidati nelle risposte ai quesiti secondo la tassonomia degli obiettivi cognitivi di Bloom (conoscenza, comprensione, processi intellettuali superiori), la ricerca rileva che, in merito, la differenza fra le due suddette

aree non è molto marcata e che l'universo degli intervistati si distribuisce su tre fasce: la prima costituita da quelli che hanno conseguito un alto risultato (27.2%), la seconda, la più ampia, composta da coloro che hanno conseguito risultati di valore medio (40.4%) ed infine la fascia di coloro che si sono attestati su un risultato basso (32.4%).

I risultati complessivi sono ulteriormente disaggregati secondo la provenienza sociale e geografica dei soggetti e il tipo di scuola. Emergono interessanti confronti, che però non si discostano di molto dai risultati registrati in altre simili indagini svolte nel nostro Paese.

Pur trattandosi di un universo che non riproduce quello degli allievi che escono dalla scuola dopo aver conseguito un diploma alla fine di un corso di scuola media superiore, il gruppo dei soggetti intervistati, composto in prevalenza da diplomati in ragioneria e dell'istituto tecnico-industriale, mantiene una particolare significatività, in quanto omogeneo per l'insieme di opzioni, motivazioni, situazioni che, in qualche modo, hanno portato questi giovani alle soglie della grande impresa.

La ricerca, lungi dal prescrivere alla scuola che cosa deve insegnare, si limita ad offrire delle «informazioni di ritorno» utili a far prendere coscienza del grado di raggiungimento, almeno per questo tipo di allievi, degli obiettivi educativi che la scuola stessa con l'adozione di determinati programmi si dà.

Attraverso questa indagine, il mondo delle imprese, mentre trova ulteriori motivi del suo interesse al buon funzionamento della scuola, intende soprattutto affermare che essa è non solo importante, ma anche decisiva e che alla scuola e ai suoi suoi protagonisti vanno fornite sempre più e da tutti i soggetti interessati (e l'impresa è uno di essi) informazioni e occasioni di riflessione per metterla in grado di calibrare meglio la sua azione formatrice e innescare gli opportuni meccanismi di adattamento e di correzione.

INIPA, *La formazione del giovane imprenditore agricolo. Risultati di una ricerca e ipotesi di percorso formativo*, ed. extacommerciale, Roma 1990, pp. 324.

I processi di innovazione tecnologica, la internazionalizzazione del mercato, l'evoluzione dei modelli di professionalità e di imprenditorialità investono oggi anche il complesso mondo dell'Agricoltura. Ne segue quindi la necessità di analizzare attentamente e con strumenti scientificamente più adeguati i bisogni formativi di quanti a tale mondo si avvicinano per gestirne con atteggiamento imprenditoriale la realtà economico-produttiva in trasformazione.

A tale scopo l'INIPA (Istituto Nazionale Istruzione Professionale Agricola) ha progettato e realizzato la presente ricerca, finanziata dal Ministero del Lavoro nell'ambito delle iniziative nazionali per la formazione all'imprenditorialità.

Diretta dal Dott. Carlo Maria Parlagreco ed elaborata con il contributo di un qualificato gruppo di collaboratori e di responsabili regionali e provinciali del movimento giovanile imprenditori agricoli, la ricerca si colloca in un'area agricola evoluta, identificabile nelle regioni Veneto ed Emilia-Romagna, regioni caratterizzate da un notevole dinamismo imprenditoriale.

L'indagine è stata svolta su un campione di 206 giovani coltivatori diretti attivamente impegnati in azienda, di età compresa tra i 18 e i 35 anni, estratti da 180 nuclei di imprese diretto-coltivatrici dei comuni-campione delle due regioni interessate.

Il rilevamento dei dati è stato effettuato sia attraverso un questionario individuale, articolato in più sezioni in modo da cogliere la « pluridimensionalità professionale » del giovane imprenditore e i suoi bisogni formativi a livello personale, a livello familiare-aziendale e socio-territoriale e nei confronti del sistema tecnico-economico, sia attraverso una « guida » per le interviste in profondità a 20 testimoni privilegiati.

La ricerca si articola in più parti.

Una parte prevalentemente *teorica* (la seconda) che, mediante l'analisi delle caratteristiche strutturali e sociali della professionalità agricola nell'ambito di una realtà territoriale ad alta evoluzione, come quella del Veneto e della Emilia-Romagna, delinea il profilo professionale del giovane imprenditore agricolo.

Una parte prevalentemente *espositiva* (la terza) la quale presenta, comparandoli e discutendoli, i dati relativi ai giovani intervistati, alle loro aziende e alle rappresentazioni sociali della professionalità agricola.

Una parte prevalentemente *propositiva* (la quarta e la quinta) che, partendo dalle indicazioni che emergono dalla ricerca sugli aspetti e sui problemi della formazione dei giovani coltivatori, traccia, ricavandola dalla ormai collaudata esperienza dell'INIPA in materia di formazione professionale agricola, un iter formativo per giovani imprenditori agricoli, arricchito da ipotesi di moduli formativi e da metodologie e strumenti di valutazione degli interventi formativi.

La presente ricerca, alla quale, fra l'altro, lo stile chiaro, l'impostazione grafica ariosa, l'appendice statistica ricca di preziose informazioni rendono ancor più gradito l'approccio, può essere considerata uno stimolo a porre in essere quella serie di interventi coordinati in un progetto organico per l'inserimento dei giovani in agricoltura da molte parti invocato: progetto che si rende necessario, oggi più che mai, alla luce delle prospettive del settore agricolo, sempre più dipendente dal sistema economico europeo e mondiale e dalle innovazioni tecnologiche che lo attraversano.

CONFINDUSTRIA, *Sportello Orientamento, manuale per docenti e formatori*, SIPI, Roma 1990, pp. 146.

Allo scopo di offrire un contributo di chiarezza sulle funzioni orientative e sui modi di assolverle, la Confindustria — all'interno del suo programma di intervento rivolto al mondo della scuola — ha redatto il presente *manuale* che raccoglie alcune delle iniziative di qualità promosse e realizzate dalle associazioni industriali provinciali negli ultimi anni.

Il manuale, presentato da Giancarlo Lombardi, si articola in due parti.

La *prima*, prevalentemente teorica, traccia un ampio quadro di riferimento entro cui anche la Confindustria legge la problematica odierna dell'Orientamento. Partendo dalla complessità che condiziona una sua chiara definizione a causa delle trasformazioni che attraversano il sistema di relazioni scuola/lavoro, il manuale fa innan-

zitutto una accurata e sintetica disamina della qualità dei servizi di Orientamento nei Paesi della CEE e in Italia.

Viene quindi presentato il punto di vista dell'impresa sull'Orientamento: per essa, facendo sua una aggiornata definizione, «...orientarsi significa imparare a vivere progettuamente, ponendosi il problema di avere un progetto per la propria vita, acquisendo la capacità di elaborarlo, di ipotizzare le azioni per realizzarlo, di verificarlo ed eventualmente correggerlo» (p. 43). Le mutate caratteristiche dell'organizzazione del lavoro, le richieste di qualità e competitività internazionale della produzione e la nuova attenzione allo sviluppo culturale delle risorse umane, spingono l'impresa ad assegnare ai servizi di Orientamento un ruolo di estrema delicatezza e di rilevante importanza, strettamente collegato al rinnovamento dell'organizzazione scolastica e formativa e alla messa a punto di una metodologia appropriata, contrassegnata da una didattica squisitamente orientativa.

Un capitolo, infine, comprende la illustrazione di alcune parole chiavi nel campo dell'Orientamento e della formazione in genere, come abilità (skill), attitudine, informazione, obiettivo, professione, ricerca, unità didattica, e chiude questa prima parte del manuale.

La seconda parte contiene 28 schede su alcune attività di orientamento di matrice industriale.

Lo schedario raccoglie esperienze attivate in collaborazione con enti, imprese, distretti scolastici del territorio nazionale: è organizzato in modo da evidenziare le caratteristiche e le istruzioni per l'uso di ogni singola esperienza descritta nelle sue parti attraverso una scheda.

La tipologia del materiale comprende libri e supporti cartacei, materiale audiovisivo, software e materiali misti ed è riferita a corsi di aggiornamento/formazione per docenti, genitori e studenti, progetti di percorsi didattici, schede per visite aziendali, simulazioni e giochi didattici, documentazione di mostre, strumenti operativi e schede di progettazione.

Il presente manuale può essere considerato un primo servizio erogato dallo «Sportello Orientamento»: un progetto voluto dalla Confindustria per sostenere docenti e formatori nello svolgimento di un compito decisamente essenziale per la crescita delle nuove generazioni e in definitiva per lo sviluppo del Paese.

CONFINDUSTRIA, *Mezzogiorno, Formazione, Sviluppo*, SIPI, Roma 1990, pp. 182.

Nella edizione della SIPI (Servizio Italiano Pubblicazioni Internazionali) e con la presentazione di Sergio Pininfarina, Presidente della Confindustria, vengono pubblicati gli *Atti del Convegno di Bari* (10-11 novembre 1989), organizzato dalla Confindustria e dedicato ai temi della formazione e dello sviluppo nel nostro Paese.

Il Convegno di Bari, che si inserisce nella annuale scadenza degli appuntamenti che la Confindustria dà ormai su scala nazionale, a partire da quello di Mantova del 1986, a tutti coloro che a vario titolo sono interessati ai problemi della formazione professionale, ha avuto per tema «Mezzogiorno, Formazione, Sviluppo» e ha visto raccolti in un qualificato confronto personalità della Pubblica Amministrazione, del

mondo politico, sindacale e culturale, della Scuola, delle Aziende e delle Istituzioni Formative pubbliche e private.

Gli Atti del Convegno, qui presentati, sono suddivisi in *due parti* che ruotano attorno ai due temi fondamentali trattati nei giorni del Convegno: Politica di sviluppo e Formazione nel Mezzogiorno; Europa e Mezzogiorno, il ruolo della Formazione.

La relazione introduttiva di Giancarlo Lombardi, la presentazione di una indagine sulla spesa formativa nel Mezzogiorno, fatta da Roberto Moro e una riflessione sul rapporto fra azione formativa e qualità dello sviluppo, curata da Sergio Zoppi, hanno dato occasione ai Ministri Ruperti e Misasi, alla Senatrice Alberici e a personalità ed esperti del mondo della impresa, come Ennio Presutti, Cesare Annibaldi, Giorgio Porta, di approfondire in una tavola rotonda il rapporto fra Scuola, Università e Ricerca Scientifica, in vista di una sinergia di risorse formative per lo sviluppo e la crescita civile del Mezzogiorno.

Gli interventi programmati di Gian Tommaso Scarascia Mugnozza, Pier Luigi Strepavara, Antonio D'Amato e Antonio Urcioli e la relazione di Sergio Pininfarina sul tema «*Industria e Mezzogiorno: condizioni per lo sviluppo*» hanno altresì consentito a Sergio D'Antoni, Carlo Patrucco, Bruno Trentin e al Ministro Carlo Donat Cattin di dibattere sul ruolo delle forze politiche e sociali di fronte ai problemi della formazione.

Dalla relazione finale di Carlo Di Benedetti sulla dimensione europea della formazione alle nuove professionalità per un mercato del lavoro di respiro comunitario e dagli interventi del Ministro della Pubblica Istruzione, Sergio Mattarella, e ancora di Giancarlo Lombardi possono dedursi le conclusioni e le *linee guida*, emerse dal Convegno: l'alleanza università-industria, gli incentivi per la formazione, erogata con competenza e qualità, e la trasparenza e l'efficienza nel sostegno pubblico alla formazione, al di là di ogni forma di assistenzialismo.

Il Convegno, come risulta dal presente volume, è stato un momento di particolare e strategica attenzione alle forze della cultura meridionale: «una cultura dalle potenzialità ancora inesprese e tuttavia dotate di grandi capacità creative» (p. 182), ma certamente in grado di favorire uno sviluppo di ampio respiro europeo delle aree più sfavorite del Paese.

ENAIIP, *La valutazione nelle azioni formative: modelli a confronto, parte I e II*, in «*Formazione e lavoro*» nn. 125 e 126-127, Roma 1990, pp. 340.

Nei numeri 125 e 126/127 della sua rivista «*Formazione e lavoro*», l'ENAIIP (Ente Nazionale ACLI Istruzione Professionale) pubblica i risultati di un accurato studio sulle problematiche emergenti nella valutazione delle azioni formative, mettendo a confronto, in maniera scientifica e sistematica, esperienze interne all'Ente e modelli di valutazione a livello nazionale e transnazionale.

Con tale lavoro l'ENAIIP si inserisce a pieno titolo, e vi porta un contributo significativo, nelle iniziative, in verità non molte e spesso disarticolate, che mirano a mettere a regime un auspicabile Sistema Nazionale di Valutazione, al quale Istituzio-

ni Pubbliche, come il Ministero del Lavoro e della Pubblica Istruzione, e altre prestigiose Istituzioni, come il CENSIS, il CEDE, l'ISFOL, si vanno da tempo interessando.

Pur non sottovalutando la complessità delle problematiche sottese alla valutazione (passaggio da una «moda» a una esigenza culturalmente vissuta in materia di valutazione, da modelli parziali e settoriali di valutazione dell'attività formativa a modelli in grado di coprire l'intero sistema di formazione nella sua complessità; la chiarificazione terminologica; le sperimentazioni in corso in materia di valutazione), l'ENAIIP ha voluto impegnarsi con particolare attenzione nell'affrontare il problema della valutazione, facendone una delle scelte prioritarie del suo impegno culturale ed operativo (Milano, gennaio 1988).

A tal fine ha avviato pertanto *lo studio di un possibile «Modello»*, per così dire, «a maglie larghe», che potesse essere applicativo, cioè, in situazioni formative molto diverse: modello che è stato sottoposto a sperimentazioni, proposto, discusso e accettato anche da parte di altri partners europei in occasione di progetti formativi binazionali o transnazionali.

La presentazione di tale «Modello», unitamente ad alcuni risultati della sua applicazione e a una serie di studi di esperti, costituiscono il contenuto della presente pubblicazione, il cui merito è quello di consentire di cogliere in una visione di insieme il panorama dell'attuale dibattito culturale e sperimentale sui problemi riguardanti la valutazione del sistema e dei progetti di formazione.

Il ricco contenuto della ricerca, redatta in forma originale, tale da conservare l'impostazione «per articoli» propria della Rivista, si suddivide in *due parti*.

Nella prima (n. 125 della Rivista) vengono presentati gli studi, gli approfondimenti teorici e le esperienze ENAIIP sulla valutazione.

Il «Modello» di valutazione ipotizzato dall'ENAIIP, inquadrato nella attuale problematica sulla valutazione, ma con specifico riferimento agli interventi formativi in campo professionale in Italia, è caratterizzato da tre distinte funzioni: la descrizione dell'azione formativa, l'espressione della percezione sociale degli utenti e degli operatori e infine la valutazione in senso stretto, con i suoi parametri e gli strumenti di «misura» e di controllo.

Decisamente interessante è in questa prima parte anche la presentazione di due rapporti su delle sperimentazioni condotte nell'applicazione del suddetto «Modello» ad alcune iniziative di formazione realizzate dall'ENAIIP: una ricerca-sperimentazione, commissionata dal CEDEFOP nel 1987, su due progetti di formazione professionale (progetto sovraziendale per giovani svantaggiati — Wolfsburg, R.F.T. — e Progetto Drop-out — Sesto S. Giovanni, Milano) e la relazione sul Progetto ENAIIP «Formazione a distanza per formatori della f.p.».

Nella seconda parte della ricerca un altro gruppo di esperti in campo nazionale e internazionale fa una lettura approfondita dei vari modelli di valutazione, mettendoli a confronto con il sistema della formazione professionale italiana e di alcuni paesi esteri, con la formazione professionale finanziata dallo Stato, con la produttività aziendale.

Ne risulta un complesso e vivace quadro di rilievi critici e di apporti teorico-orientativi nel campo della formazione professionale e della valutazione dei suoi in-

terventi, con particolare riferimento sia alla qualità del processo formativo e agli indicatori di qualità, sia alle prospettive metodologiche della valutazione in relazione ai criteri di scelta, ai costi e ai benefici del sistema di formazione, al suo impatto con il mercato del lavoro e con il territorio.

Una interessante bibliografia prodotta dal C.N.A.M. (Conservatoire National des Arts et Métiers) sulla valutazione nella formazione conclude la pubblicazione: pur raccogliendo quasi esclusivamente titoli in lingua francese può essere considerata, per le sue caratteristiche di completezza, un ulteriore e qualificato contributo all'oggetto della ricerca.

CAVAGLIA PIERA, *Educazione e cultura per la donna*, LAS, Roma 1990, pp. 410.

«Educazione e cultura per la donna» è il titolo con cui, nella collana «Il Prisma», a cura della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma, viene pubblicata la presente ricerca di notevole rigore scientifico-storico sulla Scuola «Nostra Signora delle Grazie» di Nizza Monferrato dalle origini alla riforma Gentile (1878-1923).

L'ipotesi che sostiene la ricerca è «quella di analizzare se e a quali condizioni la Scuola in esame possiede una intrinseca rilevanza non solo storica, ma pedagogica e tipologica, tale da dare origine ad una vera tradizione educativa ancora valida oggi» (p. 11).

In un clima di crisi diffusa della scuola, non solo nel più vasto contesto nazionale, ma anche all'interno di istituzioni cattoliche che tradizionalmente hanno fatto di essa una delle forme privilegiate della loro presenza nel campo della educazione culturale e cristiana della gioventù, questo lavoro, attraverso un procedimento storico-descrittivo, richiama agli educatori di oggi le radici feconde cui deve essere collegato un patrimonio educativo, glorioso e prestigioso nel passato, ma ancora valido per il presente e per il futuro.

La ricerca si articola in cinque capitoli.

Preceduti da una presentazione delle fonti dirette e indirette utilizzate e da un bilancio valutativo di esse (capitolo primo), vengono innanzitutto illustrati gli antecedenti storici e pedagogici della Scuola «Nostra Signora delle Grazie», risalendo al Fondatore e alla Confondatrice delle Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA), le cui idee si affermarono e concretizzarono, fin dalle origini (1872-78), all'interno della struttura educativa e scolastica (capitolo secondo).

La storia della Scuola costituisce ovviamente la parte fondamentale del lavoro: dalla fondazione al pareggiamento (1878-1900) e alla riforma Gentile (1900-1923) vengono ricostruite le tappe più rilevanti dell'itinerario storico e pedagogico della Scuola, nel quale emergono i protagonisti diretti delle sue origini e del suo sviluppo, nonché i conflitti, i problemi e le difficoltà di vario genere che lo caratterizzarono, la fitta rete di relazioni e rapporti con le autorità scolastiche, le Istituzioni e Associazioni culturali, il rapporto con il territorio (terzo e quarto capitolo).

Alla luce del modello della «comunità educativa» viene, infine, nell'ultimo capitolo, esaminata criticamente la struttura organizzativa e didattica della Scuola di Niz-

za, il suo progetto, l'articolazione dei ruoli e le reciproche relazioni di complementarità fra alunne, educatrici, insegnanti e genitori, la sua natura di « casa di educazione », di spazio di vita e di cultura per le future donne.

Le conclusioni, seguite da una esauriente e ricca bibliografia delle fonti edite e degli studi utilizzati, sono elaborate secondo criteri tratti, nelle loro linee generali, dagli orientamenti contenuti nel documento ecclesiale « La Scuola cattolica » (1977) e dalla tradizione pedagogica salesiana: fiducia nella fecondità della scuola cattolica, elaborazione esplicita e condivisa di un progetto educativo, stile di famiglia, dimensione culturale e spiritualità della scuola cattolica e salesiana.

La presente ricerca storico-pedagogica, pur elaborando dati, fatti e avvenimenti con un *quid* di personale interpretazione di chi ha iniziato e condotto a termine il lavoro, in quanto il passato è rivissuto e lo si fa rivivere ai lettori attraverso e con gli occhi « storici » della autrice, mantiene decisamente i connotati di obiettività e rigorosità di documentazione e di metodo, anche perché non lascia in ombra i limiti della Scuola in esame: pertanto può essere considerata a buon diritto *un contributo* alla storia dell'educazione e della scuola italiana dell'800, in particolare alla storia della educazione femminile.