

3 EDITORIALE

STUDI

- 15 Giancarlo Milanese
Volontariato, Solidarietà, Mondo del lavoro
- 25 Pasquale Ransenigo
Identità e ruolo della Formazione Professionale in riferimento alle iniziative di riforma della Scuola Secondaria Superiore
- 35 Piero Carducci
la direzione strategica della Formazione Professionale (II parte)
- 49 Irune Lopez Aresti
Il tutor: stili e funzioni
- 57 mario Becciu – Anna Rita Colasanti
La demotivazione scolastica come sintomo di un sé scoraggiato
- 65 E. Job – L. Koeleman – I. Diez – M. Baeza – M. Miranda
la qualità dell'insegnamento delle scuole cilene affiliate
- 79 Sandra Chistolini
Esperti a confronto sui bisogni formativi dei giovani del veneto

VITA CNOS

- 105 Guglielmo Malizia – Vittorio Pieroni
Ricordando un amico e un maestro. Profilo di Giancarlo Milanese
- 117 Felice Rizzini
L'attività svolta dalla Federazione Nazionale CNOS/FAP nel campo della ricerca

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 131 A cura di Guglielmo Malizia

Il decennale di Rassegna CNOS

Con ottobre 1994 si compiono i dieci anni dal numero 0 di «Rassegna CNOS», rivista quadrimestrale che tratta soprattutto di problemi, di esperienze e di prospettive per la formazione professionale, edita dal Centro Nazionale Opere Salesiane/CNOS, Ente con personalità giuridica civilmente riconosciuta con DPR n. 1016 del 20-09-1967 e dal DPR n.294 del 02.05.1969 e Statuto proprio approvato con DPR n. 116 del 19.03.1979, presso la Tipografia Borgo Ragazzi Don Bosco - Roma - Via Prenestina, 468.

Essa veniva ad affiancarsi all'organo interno «Linea CNOS» a carattere soprattutto informativo, che andava presentando i diversi CFP della Federazione CNOS/FAP, le iniziative innovative, le problematiche sindacali, contrattuali ed economiche del settore, ed altre notizie sulla vita delle Associazioni, promosse dal CNOS (i Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale - COSPES, i Cinecircoli Giovanili Socio-culturali - CGS, le Polisportive Giovanili Salesiane - PGS, il Turismo Giovanile e Sociale - TGS).

Il Comitato di Redazione, composto da Mario Bassi, Presidente CNOS, da Giancarlo Milanese e da Michele Pellerey del Laboratorio CNOS e da Umberto Tanoni, Direttore nazionale della Federazione CNOS/FAP, nell'editoriale specificavano quali erano i destinatari della nuova iniziativa editoriale: «gli Operatori della formazione professionale, i Centri di studi del settore e quanti, soprattutto a livello regionale, sono delegati dalla Comunità alla promozione e al controllo delle iniziative pubbliche e private e convenzionate». Nello stesso tempo determinavano il servizio che intendevano rendere: «un periodico saggio degli studi e delle ricerche degli esperti e l'esperienza degli operatori dei suoi 41 Centri (della Federazione CNOS/FAP), impegnati oggi particolarmente nella innovazione e sperimentazione della didattica e delle tecnologie formative».

A questo scopo ogni numero della Rivista è generalmente articolato in: Editoriale, Studi, Vita CNOS, Segnalazioni bibliografiche. Pubblica talora Documenti di particolare interesse per la FP.

Ogni tanto vengono editati anche numeri monografici. Nel decennio furono pubblicati i seguenti: ad ottobre 1986: «Il CNOS nel triennio 84-86»; a maggio '86: «La transizione»; a maggio '87: «CNOS e Territorio»; a maggio '88: «Don Bosco e la formazione professionale»; a febbraio '94: «Adolescenza, identità e Orientamento».

Si è partiti da 1000 copie (500 abbonamenti a carico della Federazione e 500 per omaggi e cambi) per arrivare alle attuali 1500/1600 copie.

Ogni numero va da un minimo di 90 pagine ad un massimo di 140 pagine.

Gli articoli della Rivista vengono segnalati normalmente nella «Rassegna bibliografica sulla formazione, l'orientamento, l'occupazione, l'innovazione tecnologica, la professionalità» che il Rapporto ISFOL ogni anno pubblica e in «SELEINFO», bollettino di selezione da periodici sulla formazione professionale edito dalla Regione Lombardia.

La scelta del titolo si rifà al Centro Nazionale Opere Salesiane - CNOS, che rappresenta i Salesiani d'Italia impegnati a promuovere un servizio di pubblico interesse a favore della gioventù, nello stile educativo di Don Bosco. Esso indica che, pur riferendosi la rivista in forma prioritaria alla formazione professionale, la coglie nella globalità della maturazione umana, al cui raggiungimento è necessaria la collaborazione anche delle altre Associazioni, promosse dal CNOS. Nello stesso tempo rileva che il taglio della rivista è quello educativo conforme agli insegnamenti e agli esempi di Don Bosco e si ricollega alla lunga e sperimentata tradizione dei Salesiani nel campo professionale, validata da esperienze nazionali e internazionali.

Il linguaggio di cui usa la Rivista, è piano, chiaro ed immediato, come si conviene ad una volgarizzazione di alto profilo. Per renderlo più perspicuo si ricorre a esemplificazioni, a grafici ecc..

Anche la composizione del Comitato di Redazione presenta una sua originalità, in quanto coordina l'azione dell'Ente, quella della Federazione e quella del Laboratorio CNOS, istituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà delle Scienze dell'Educazione della Università Salesiana di Roma. In questo modo le attività istituzionali possono contare, in forma continuata e coordinata, sulla riflessione scientifica, sulle ricerche-studio e sulle sperimentazioni.

Con il n. 1 - febbraio 1985 - i componenti del primitivo Comitato di Redazione sono passati a far parte della «Condirezione» e si è allargata la consistenza del nuovo Comitato di Redazione: altri Docenti dell'UPS, altri membri del Consiglio Direttivo CNOS e rappresentanti delle Associazioni promosse dal CNOS.

Questa struttura continua per sei anni, pur essendo succeduto a Mario Bassi un nuovo Presidente CNOS nella persona di Felice Rizzini. A febbraio 1990 si arriva alla strutturazione che si caratterizza per la supervisione di un Comitato scientifico (Giancarlo Milanese, Michele Pellerey, Severino De Pieri, Pasquale Ransenigo, Natale Zanni), in cui entra anche il Presidente nazionale COSPES, per la presenza di una Condirezione (Felice Rizzini, Guglielmo Malizia, Umberto Tanoni) e per l'accesso di una vasta gamma di Collaboratori, in cui figurano anche alcuni Operatori di FP e alcuni esperti esterni in quanto consulenti della Federazione. La cerchia dei collaboratori esterni andrà sempre più allargandosi, anche in seguito al consenso ed alla stima che la rivista è andata conquistandosi.

Con il 1994 la proprietà della testata è passata dall'Ente CNOS alla Federazione nazionale CNOS/FAP.

Ricerche e Studi

Le finalità che si proponeva il CNOS nell'editare la nuova rivista sono così individuate nell'Editoriale del numero 0:

- a) offrire un contributo «alla vasta ricerca di nuova professionalità» (più umanizzante e più partecipativa) e di conseguente innovazione nel campo formativo»;*
- b) mettersi «in dialogo e confronto con le numerose, dotte ed sperimentate pubblicazioni, fiorite, anche nel campo specifico in questo decennio, e con le Istituzioni, di cui sono espressione»;*
- c) superare «la separatezza esistenze fra ricerca scientifica e tecnologia da una parte e la formazione professionale dall'altra»;*
- d) il tutto «in fedeltà alla sua originale ispirazione, che non può non rifarsi alla sua memoria storica, a Don Bosco educatore e alla sua creazione geniale e prediletta "la Scuola di Lavoro"».*

Lo strumento principale per contribuire al dialogo e al confronto si è configurato negli studi-ricerche condotti dal Laboratorio CNOS/FAP, di cui tratta espressamente un articolo del presente numero della Rivista. Basta una semplice scorsa all'elenco delle ricerche sia a quelle proposte dall'Ente e commissionate dal Ministero del Lavoro, sia a quelle volute dalla Federazione, sia a quelle realizzate dagli organismi regionali e locali, per rendersi conto del vasto lavoro realizzato in questi anni. Fin dal numero 0 della Rivista vengono sistematicamente pubblicate delle sintesi di tali studi-ricerche o ricerche-sperimentazioni per socializzarne le conclusioni, pur essendone stati stampati talora i rapporti finali.

Fra le più significative se ne ricordano alcune per il consenso ottenuto.

Nel 1983 veniva editata e pubblicizzata la ricerca: «Stage in azienda: occasione formativa di transizione scuola - vita attiva».

Nel 1987 è la volta della ricerca: «Giovani a rischio. Esperienze di Formazione Professionale e di reinserimento occupazionale durante e dopo la detenzione carceraria».

Nel 1988, nel bel mezzo delle discussioni riguardo all'innalzamento dell'obbligo di istruzione e alla sua spendibilità anche nella Formazione Professionale, viene stampata e presentata la ricerca: «I percorsi formativi della Scuola e della Formazione Professionale: problemi e prospettive». Basandosi su un campione di 6.749 allievi di FP, di 3067 studenti del biennio, di 421 Operatori di FP e di 407 Docenti del biennio, distribuiti su 8 Regioni — un campione eccezionale per la sua consistenza e rappresentatività — la indagine concludeva che la FP è un itinerario formativo, intenzionalmente perseguito e non un incidente subito; che essa è percepita da giovani, da formatori e da docenti come valida alternativa al percorso scolastico; quali siano le esigenze a cui deve rispondere l'innalzamento dell'obbligo di istruzione e quali siano le condizioni istituzionali, organizzative e didattiche che deve soddisfare la FP per fare tale servizio nella triplice direzione di risposta ad una domanda formativa personalizzata, di acquisizione di capacità e comportamenti tali da consentire l'inserimento dinamico nel mercato del lavoro o il passaggio alla SSS.

Nel 1993 viene pubblicato, a cura di Guglielmo Malizia, il volume «Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale. Articolazione del profilo del Formatore».

Il volume raccoglie la ricerca e la prassi di un decennio di studi e di esperienze della Federazione sia riguardo al Personale del CFP (Direttore e nuove articolazioni della funzione docente: Coordinatore di Settore, Coordinatore progettista, Coordinatore delle attività di orientamento), sia riguardo alla organizzazione delle azioni di formazione professionale. Esso propone un modello, che sia nello stesso tempo formativo, comunitario, progettuale, coordinato, aperto e flessibile.

In consonanza con le dinamiche fondamentali che stanno attraversando i sistemi sociali e di istruzione, esso riafferma la centralità della scelta formativa e comunitaria a servizio della persona del formando rispetto a quella aziendale e a quella politica.

Gli Enti di FP potrebbero trovare nella loro tradizione e nella loro Proposta Formativa la base dell'innovazione, purchè coniugata con la dinamica della progettualità, della flessibilità e dell'apertura alla dimensione territoriale ed europea.

Nello stesso tempo dovrebbero coinvolgere i Formatori nella condivisione culturale e formativa della specificità della loro proposta.

Vanno perseguiti insieme sia i valori frutto di una autentica tradizione educativa, sia i nuovi valori maturati nella società attuale, sia quelli derivati dalla innovazione scientifica e tecnologica, sia quelli che procedono dalla evoluzione

del lavoro e della professione, avendo di mira la globalità della persona dell'educando. Ogni volta che si creano separazioni o contrapposizioni tra i diversi valori, non si fa certamente opera duratura, in quanto che solo dalla loro concorrenza il giovane può operare una sintesi vitale personale, necessaria per la sua autorealizzazione e per orientarsi nel suo futuro.

Accanto alle informazioni e alle sintesi delle ricerche condotte dalla Federazione a livello nazionale non sono mancate quelle sulle ricerche portate avanti a livello regionale e locale.

Se ne richiamano alcune: Piero Carducci: «Servizi alle imprese e disparità regionali. Il caso del mezzogiorno d'Italia»; «Dalla Scuola al Lavoro» indagine sugli exallievi dei CFP CNOS/FAP dell'Abruzzo realizzata dalla Delegazione regionale CNOS/FAP dell'Abruzzo; quella condotta da Vito Orlando sugli alunni ed exalumni dei quattro CFP CNOS/FAP della Puglia; quella fatta da Fabrizio Fantoni: «La Formazione Professionale nei Centri Salesiani della Lombardia»; l'indagine sui bisogni formativi e occupazionali dei giovani nel Basso Piave: «Abitare il futuro nel Veneto Orientale».

Non meno buono è stato il contributo dato attraverso gli studi pubblicati in questi anni. Essi vanno dagli aspetti istituzionali a quelli innovativi sul piano organizzativo e metodologico; dalla problematica generale a quella educativo-culturale; dall'orientamento alla dimensione europea; dalle sperimentazioni generali ad alcune esperienze particolarmente significative.

Accanto a collaborazioni stabili, specie nell'ambito dei consulenti della Sede nazionale, si sono sviluppate altre collaborazioni su problematiche emergenti in concomitanza con il cammino formativo che la Federazione stava realizzando, a sostegno della formazione continua degli Operatori di FP.

Sul piano istituzionale gli interventi di Gianfranco Garancini, Luciano Corradini, Guglielmo Malizia, Claudio Volpi e Luisa Ribolzi tendono ad evidenziare le basi giuridiche, formative e pedagogiche e sociologiche per fondare la legittimità della ipotesi che la Federazione intende portare avanti con gli altri Enti di FP riguardo alla possibilità che la FP sia ritenuta un canale percorribile per soddisfare l'obbligo di istruzione, in alternativa a quelli offerti dalla Scuola. Tale posizione, che non ha incontrato molta disponibilità da parte della maggioranza dei partiti politici e delle OO.SS., ha trovato accoglienza all'interno della Scuola stessa, dall'ISFOL e dal CENSIS. È illusorio il pensare che il problema si risolva, se continua l'attuale andamento dell'indice di scolarizzazione, sviluppando le azioni contro la dispersione scolastica. Lo stanno a dimostrare le esperienze di altri Paesi Europei. Lo confermano anche gli ultimi dati in possesso riguardanti l'anno 1991-92. Dall'esame dei dati di flussi dello stesso anno risulta che su 1000 allievi di prima classe di scuola media, 965 raggiungono la licenza media (35 abbandoni); di questi 891 si iscrivono al 1° anno di SSS (in 74 fanno altre scelte: 17 FP, 24 Apprendistato; 33 Altre attività non formative). Soltanto in 654 arrivano al diploma. La SSS che seleziona più fortemente è rappresentata dagli Istituti Professionali (da 229 iscritti alla 1° classe solo 102 raggiungono la maturità professionale) (Cfr. 27° Rapporto CENSIS, pag. 15). Oltre un terzo (346) non raggiunge il diploma; se ne ricu-

perano una novantina con la FP, un centinaio con l'Apprendistato, ove è pressochè inesistente l'attività formativa; tutti gli altri si inseriscono nel mondo del lavoro senza nessuna preparazione formativa. Su questi dati si dovrebbe aprire il confronto per reperire le soluzioni adeguate, che non possono essere i cosiddetti progetti mirati di orientamento, votati ultimamente dal Senato, quasi forme larvate di ricupero. Il punto di partenza non sono le esigenze del sottosistema scolastico, nè di quello formativo, nè di quello produttivo, ma quelle dei giovani, che non trovano nella Scuola la risposta alle loro attese. Anche ultimamente, in un'analisi a livello europeo il Malizia rilevava: «Tra i giovani si riscontrano, non marginalmente, una sindrome da stanchezza nei confronti della scuola, che dipende da vari fattori: l'irrilevanza per la vita di quanto studiato; l'eccessiva astrattezza dei manuali; la facilità che gli alunni sperimentano nell'apprendere dai pari e dai media rispetto alle difficoltà che incontrano nell'apprendere a scuola». Tale atteggiamento critico è ancora più forte e variamente motivato nei giovani che desiderano immergersi al più presto nell'attività produttiva, fino al rifiuto. Si devono perseguire le finalità, che sottostanno alla necessità di innalzare il livello culturale in rapporto a quello europeo, con percorsi e metodologie diversi rispetto a quelli realizzati dalla Scuola. Alla uguaglianza delle discipline e dell'organizzazione va sostituita l'uguaglianza degli obiettivi che ogni Centro potrà raggiungere con le modalità che risulteranno più opportune alla condizione specifica dei frequentanti ed alla composizione del Corso.

A conferma di questa posizione stanno sperimentazioni condotte a lungo e con serietà e soprattutto una verifica su migliaia di giovani ricuperati allo studio e al lavoro dal sistema formativo regionale. Alle combinazioni ingegneristiche, frutto di compromessi, si devono preferire soluzioni che nascono da analisi più attente alle loro esigenze ed alle loro situazioni concrete.

Non si vuol dare a questi giovani una cultura di grado inferiore, non adatta ad affrontare quella problematica necessaria alla formazione dell'uomo e del cittadino; ma altre sono le esigenze culturali di chi nel biennio mette le basi degli apprendimenti del triennio successivo, altre di chi, dopo il biennio, intende immergersi nel mondo del lavoro, (anche se bisogna prevedere la possibilità di riprendere il cammino scolastico). Si tratta del diritto-dovere alla propria formazione che lo Stato deve assicurare ad ogni cittadino in conformità alle proprie esigenze. A tale principio deve essere subordinata ogni altra considerazione.

Ad evitare che l'alternativa della FP alla Scuola sia da considerarsi di serie B, basterà far sì che i processi formativi facciano parte tutti di un unico sistema di istruzione nazionale integrato, in cui entrano a pieno diritto sia il sottosistema scolastico che quello formativo regionale nel rispetto delle loro autonomie e specificità.

In questa prospettiva si sta procedendo, anche se lentamente, attraverso l'autonomia prevista per le istituzioni scolastiche (Cfr. art. 4 della legge 537/1993), attraverso i protocolli di intesa tra Ministero PI e le Regioni e le Parti Sociali, attraverso le ipotesi di riforma dei Ministeri e di potenziamento delle Regioni.

Allo studio dei problemi di ordine sociologico connessi con la condizione giovanile riguardo all'occupazione, all'informazione, alla domanda formativa ed alla professionalità sono impegnati numerosi interventi di Giancarlo Milanese.

All'analisi di aspetti inerenti ai Contratti Collettivi Nazionali di Lavoro per la Formazione Professionale convenzionata 1986-1989 e 1989-1991 sono dedicati gli studi di Pasquale Ransenigo della Sede nazionale CNOS/FAP.

Ai problemi della dimensione europea sono destinati numerosi studi sia come comparazione tra i diversi sistemi formativi (Carmela Di Agresti), sia come ricaduta delle normative comunitarie sulla formazione in Italia (Angelo Ferro). Un folto gruppo di salesiani, esperti di FP, provenienti dai diversi Paesi della Unione Europea, hanno focalizzato le esperienze formative portate avanti dai Salesiani nel loro Paese, mettendone in luce la storia, la consistenza e le caratteristiche e richiamando la legislazione e l'organizzazione del Paese stesso. Si è continuato così sulla rivista un dialogo cominciato durante le visite-studio che un gruppo di Dirigenti di FP della Federazione ha fatto in questo periodo, incontrando i colleghi dei diversi Paesi della CE, e incrementato durante alcuni seminari a livello comunitario. Non mancano interventi per problemi particolari da parte di altri competenti a livello europeo. È forse questo un settore da sviluppare ulteriormente nel senso di prendere in esame altri aspetti specifici, per confrontarli con le soluzioni adottate in Italia, al fine di trasferirne alcune valenze nel nostro Paese.

Molto sviluppati sono stati gli studi per quanto riguarda l'orientamento, visto come «un servizio che, utilizzando proprie metodologie, integra e supporta l'intervento delle istituzioni formative, offrendo un contributo specifico sotto il profilo psico-pedagogico-didattico-sociale» (Cfr. Proposta Formativa, pag. 33). Si tende a superare la contrapposizione tra un orientamento visto soltanto in funzione delle eventuali scelte di lavoro, con quell'azione continua di sostegno al soggetto nello sviluppo di attitudini, di preferenze, di interessi e di valori in prospettiva della maturità professionale da conseguire.

Quasi ogni numero della Rivista porta uno studio elaborato dai Soci COSPES. Fra i più frequenti sono da segnalare gli interventi di Severino De Pieri, di Mario Viglietti, di Giorgio Tonolo, di Pina del Core...

Numerosi e qualificati si succedono gli interventi sull'evoluzione del mondo produttivo e conseguentemente sulla necessità di cambi radicali nell'impostazione della formazione professionale ad opera di Dirigenti d'azienda e di docenti universitari.

Sarebbe interessante richiamare l'attenzione anche alle sperimentazioni generali o di Settore che vengono presentate dalla Rivista, la cui esposizione è in genere affidata ai Coordinatori delle sperimentazioni stesse, data l'originalità, la concretezza e l'esemplarità che le contraddistinguono. Esse sono in genere frutto del lavoro dei Settori Professionali (metalmeccanico, elettro-elettronico, grafico e terziario), della commissione intersettoriale della cultura e di quella matematico-scientifica, istituiti per assicurare alla Federazione l'innovazione culturale, scientifica, tecnico-operativa, metodologica didattica; la progettazione

ne, la sperimentazione e la verifica dei curricula e dei percorsi formativi; l'elaborazione, la validazione, la socializzazione di sussidi; la predisposizione di iniziative di formazione, di aggiornamento e di visite-studio. Tali organismi, articolati a livello locale (Commissioni specifiche dell'Organo collegiale dei formatori previste dal Contratto Collettivo Nazionale di categoria), regionale (lo staff regionale) e nazionale, non rappresentano solo una rete per la socializzazione degli elaborati del Laboratorio CNOS/FAP, quanto concorrono a tale elaborazione nel momento dello studio, della ricerca, della progettazione e della realizzazione. È un continuo interscambio, favorito dalla struttura associativa. Più che alle direttive degli organi sociali — che non mancano — la produzione e la circolazione delle idee e dei progetti sono affidate alla corresponsabilità dei soci, coinvolti nelle diverse fasi di tale processo: aspetto non sempre sottolineato come si dovrebbe dalla Rivista.

Piuttosto trascurato dalla Rivista risulta anche lo studio delle diverse tipologie della formazione professionale. Unica eccezione la formazione iniziale di 1° livello e l'analisi della formazione tecnica post-laurea nelle aree dell'ingegneria dell'informazione (telecomunicazioni, elettronica, informatica).

La specificità della Rivista

Particolarmente attenti sono gli studi che la Rivista dedica al fatto formativo come componente della maturazione umana globale, tanto da farne la specificità della Rivista stessa, anche in fedeltà alla tradizione salesiana.

In questa prospettiva Michele Pellerey tenta di identificare alcuni elementi costitutivi del processo di formazione professionale attraverso l'analisi dell'identità della formazione professionale, dell'azione formativa, della progettazione, conduzione e valutazione dell'azione formativa stessa. Partendo dal principio che oggi l'apprendimento professionale è coestensivo all'esperienza attiva del lavoratore, egli coglie la formazione professionale di base come «sviluppo di certi processi interni, di competenze pratiche e di specifici atteggiamenti di fondo, che costituiscono come il nucleo portante di ogni professionalità e che esigono un continuo adeguamento e sostegno per tutta la vita lavorativa». Non si tratta tanto di prepararsi ad occupare un dato posto di lavoro, quanto di acquisire quelle qualità e disposizioni che permettano l'esplicazione di un ruolo professionale e il raggiungimento di una competenza professionale attraverso l'integrazione dinamica di conoscenze, abilità e di atteggiamenti: «conoscenze relative a fatti, concetti, principi e teorie; abilità di natura pratica e intellettuale; atteggiamenti riferiti sia al lavoro inteso nella sua globalità e specificità, sia alle relazioni sociali, interpersonali e istituzionali, sia alla percezione di sé, del gruppo e della comunità più vasta».

Nella formazione professionale iniziale e post-diploma, riferendosi a soggetti in età evolutiva con esigenze di crescita personale, sociale e culturale, questo fatto diventa più evidente e le azioni formative diventano ancora più complesse e comprensive in quanto che si devono nello stesso tempo raggiungere le fina-

lità di sviluppo personale e quelle richieste per l'acquisizione delle competenze necessarie a ricoprire un ruolo professionale. Anche se con la crescita del soggetto si attenuerà la specifica esigenza di formazione personale e culturale, non sarà mai da darla per scontata.

Protagonista dell'azione formativa non potrà essere se non la persona stessa del soggetto che deve rapportarsi con la tecnologia, che deve affrontare mutate condizioni relazionali, che deve interiorizzare nuovi valori di riferimento. L'insegnante può solo creare uno spazio di apprendimento e di relazione che risulti il più adeguato possibile a tali compiti. Lo sviluppo della dimensione tecnologica didattica non potrà mai sminuire la centralità del rapporto educativo diretto in ogni azione formativa e del suo ruolo nello sviluppo di fondamentali componenti della professionalità: aspetto che il Pellerey prende in esame in un altro suo studio: «La comunicazione educativa nell'azione didattica».

Nel presentare la nuova Guida di Cultura Generale per i CFP del CNOS/FAP Carlo Nanni dell'UPS rileva che una precisa intenzione educativa sorregge l'azione formativa 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». E più specificamente: «Non si può rinunciare nel corso della formazione professionale ad un lavoro educativo, che, attraverso il momento informativo e lavorativo, 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».

Il lavoro educativo non si giustappone, però, a quello professionale, ma concorrono insieme alla formazione integrale dell'uomo, del cristiano, del cittadino e del lavoratore.

Analizzando contenuti, metodi e modello culturale della Cultura Generale della Formazione Professionale, Giorgio Bocca, ricercatore dell'Università Cattolica di Brescia, vede il «lavoro» come possibile asse culturale attorno al quale dipanare un itinerario specifico della formazione professionale: «un "lavoro" che non rappresenta genericamente una qualsiasi attività, bensì si caratterizza come attività tipicamente umana che coinvolge la persona in tutte le sue dimensioni (ideativa, cognitiva, razionale, motivazionale, etica...), che opera quale stimolo potente in direzione della stessa ridefinizione della identità personale (uomo che si identifica come lavoratore e cittadino)». E continua: «A chi lavora si richiede una sintesi di conoscenze, capacità, abilità, atti di volontà, motivazioni all'azione, che si intreccia con le dimensioni della solidarietà, della partecipazione e della condivisione che costituiscono l'aspetto umanizzante di ogni ambito tecnologico».

In questa prospettiva gli Enti di FP di ispirazione cristiana nel documento: «Società, Solidarietà e Formazione Professionale», (1991) affermano: «La centralità del soggetto, se non si riduce ad affermazione demagogica, è uno dei

parametri fondamentali che commisura la qualità della progettazione, della realizzazione e dei risultati della formazione, che deve integrare professione, relazioni affettive, impegno sociale e mirare, secondo le parole della "Populorum progressio", alla "promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo", in un'ottica di formazione continua».

Ne consegue che «mirando a promuovere "il saper essere" l'educazione alla professione è in grado di assicurare al futuro lavoratore una progressiva presa di coscienza della propria identità personale e delle proprie capacità, una progressiva consapevolezza critica delle conquiste della civiltà tecnologica, un crescente adeguamento dei bisogni conoscitivi ed operativi della persona alle domande di professionalità che provengono dal mondo del lavoro, un migliore adattamento alla vita in società, uno sviluppo di competenze che consentono di comprendere il processo produttivo nel suo complesso articolarsi ed intrecciarsi con i mutamenti sociali» (Battista Bosco).

Da questa visione globale della formazione professionale derivano la loro collocazione altri studi ospitati dalla Rivista su diversi elementi che concorrono al fatto educativo, sulla Proposta Formativa della Federazione e sulle cosiddette attività complementari: sport, mezzi di comunicazione sociale, espressioni giovanili, turismo...

In questo orizzonte trova la sua giustificazione anche la preferenzialità data alle tipologie formative che si riferiscono ai giovani nelle loro svariate situazioni. Non si tratta di forme attardate, che si camuffano come legate alla tradizione specifica di un Ente.

Già gli Enti di FP durante la Conferenza nazionale sulla FP avevano fatto rilevare: «Tra le molteplici tipologie di utenza che accedono alla formazione vi è quella dei giovani tra i 14 ed i 20 anni: essi rappresentano oggi una fascia di popolazione ad alta problematicità sociale e culturale; pongono una delle questioni più gravi del nostro Paese, come risulta anche dal graduale abbassamento dell'età di coloro che sono coinvolti in episodi sempre più frequenti di violenza e di delinquenza, ma anche — in un'ottica più positiva — dalla criticità di questa fase dello sviluppo psico-fisico e culturale della persona, in cui avvengono in genere le grandi scelte di vita... Si trovano a vivere all'incrocio di sistemi sociali diversi, senza appartenere a nessuno di essi: sistema scuola, FP, orientamento, collocamento, produzione, famiglia, mercato occupazionale.

Esigenza di accesso al mercato del lavoro, di continuazione del ciclo di formazione, di ridefinizione del proprio progetto di vita si sommano tra loro, superando i confini tra adattamento, marginalità sociale ed esclusione; la prevenzione si intreccia e si confonde con azioni di normalizzazione e di inserimento sociale». A completamento di questa analisi del 1992, che non ha perso niente della sua consistenza, bisogna richiamare i fenomeni sempre più cruciali della disoccupazione e della inoccupazione, che travagliano oggi la gioventù, abbia o non abbia raggiunto un buon livello di scolarità, con tassi sempre più alti, specie in alcune Regioni. Fino a quando e fino a che punto le famiglie riusciranno a contenere le conseguenze di tali fenomeni devastanti la gioventù?

Può la società limitarsi alla denuncia?

Ridiventa centrale la questione della formazione professionale di base e del suo intreccio con tutte le opportunità formative disponibili per questa età. L'attardarsi sulle questioni istituzionali (se eventuali interventi siano o meno conformi all'identità della Scuola o della FP; se essi rientrino o meno nelle loro competenze o in quelle del mondo produttivo...) è un alibi per non affrontare decisamente la questione giovanile, che va sempre più aggravandosi. È necessaria la convergenza delle forze, non la contrapposizione, partendo da una analisi seria delle situazioni e dell'esigenze concrete dei giovani e del territorio. Isolando i vari sottosistemi (Scuola, FP, aziende...), se ne aggrava l'inefficienza di fronte alla soluzione globale dei problemi.

In questo numero

L'EDITORIALE intende ricordare il decennale di fondazione della Rivista, tracciandone le caratteristiche così come sono state ipotizzate e soprattutto come sono venute a concretizzarsi attraverso il succedersi degli studi e delle ricerche.

Fra gli STUDI si distingue l'apporto del sociologo Giancarlo MILANESI, che è mancato in questi tempi: «Volontariato, Solidarietà, Mondo del Lavoro». In base all'esperienza di caporicercatore che stava conducendo presso la Fondazione italiana per il volontariato, egli individua alcune linee di sviluppo del volontariato nella società moderna e lo rapporta al sindacato, all'occupazione, all'impresa ed all'economia, per chiedersi quale ruolo possono rivestire gli Enti di FP in ordine alla sua promozione.

Pasquale RANSENIGO della Sede nazionale CNOS/FAP con il suo studio: «Identità e ruolo della Formazione Professionale in riferimento alle iniziative legislative di riforma della Scuola Secondaria Superiore», si chiede quale sia il rispetto all'identità e conseguentemente alle funzioni della Formazione Professionale nella riforma della SSS approvata dal Senato il 22 novembre 1993. Il testo non è tanto un'analisi «storica» quanto un contributo alla futura riforma della SSS, dove non potrà non figurare la integrazione fra i due sottosistemi scolastico e formativo, nel rispetto delle rispettive specificità.

Con la seconda parte del suo studio: «La direzione strategica della Formazione Professionale» Piero CARDUCCI intende presentare l'elaborazione delle politiche funzionali allo sviluppo della Formazione Professionale da parte della direzione del CFP e, più in generale, la cosiddetta pianificazione operativa, compresi i problemi di controllo e di revisione dei piani di azione. A questo scopo egli offre particolari indicazioni rispetto alla direzione strategica, alla organizzazione del CFP, agli stili direttivi e al sostegno delle motivazioni dei collaboratori.

Irene LOPEZ ARESTI, coordinatrice del Dipartimento di Orientamento della Ispettorica Salesiana di Bilbao, illustra la consolidata esperienza spagnola riguardo all'insegnante che svolge la funzione di tutor, visto sia come accompagnatore, sia come punto di riferimento e sia come coordinatore a favore

dell'allievo. In Spagna tale figura ha superato la fase esperienziale ed è stata riconosciuta per legge.

Sul fenomeno della demotivazione e della disaffezione allo studio, che sta coinvolgendo fasce sempre più estese della popolazione scolastica e formativa, intervengono gli psicologi Mario BECCIU e Anna Rita COLASANTI, ricercandone le cause e suggerendone alcuni rimedi, anche in base a recenti ricerche scientifiche.

E. JOB, L. KOELEMAN, I. DIEZ, M. BAEZA e M. MIRANDA con lo studio «La qualità dell'insegnamento delle Scuole Cilene affiliate alla FIDE TECNICA» presentano i risultati di una ricerca-azione, realizzata nel 1992 tra gli alunni e i professori dei Corsi Superiori delle Scuole Professionali e Tecniche cattoliche del Cile al fine di rilevarne il livello di soddisfazione globale.

Il settore VITA CNOS viene aperto da un articolo di Guglielmo MALIZIA, condirettore della Rivista, a ricordo dell'impegno scientifico del Prof. Giancarlo MILANESI, che fin dagli inizi ha seguito lo sviluppo della Rivista sia come componente del Comitato Scientifico, sia con alcuni contributi altamente qualificati sotto il profilo educativo-sociologico.

A Felice RIZZINI, condirettore della Rivista, è toccato il compito di presentare l'attività svolta dalla Federazione nazionale CNOS/FAP nel campo della ricerca, sia dietro commissione del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale in base all'art. 18 lettera f) della legge 845/1978, sia per iniziative della Federazione stessa sulla legge 40/1987. Non manca un cenno a quelle realizzate a livello regionale e locale, che sono state pubblicate.

L'originalità di tali ricerche sta nel fatto che esse affiancano e illuminano il cammino della Federazione, anche quando non corrispondono a sperimentazioni specifiche, e ne determinano le scelte e la programmazione. Si viene così a superare quella «separatezza esistente fra ricerca scientifica e tecnologica da una parte e la formazione professionale dall'altra» che è uno degli intendimenti della Rivista.

Sandra CHISTOLINI dell'Università di Macerata con lo studio: «Esperti a confronto sui bisogni formativi dei giovani del Veneto» relaziona intorno ai bisogni formativi dell'area costiera delle Province di Venezia e di Rovigo e della Bassa Padovana attraverso l'analisi di 19 esperti che a diverso titolo (Assessorati ai Servizi Sociali, all'Istruzione, alla Gioventù, Associazioni di datori di lavoro e sindacati; associazioni giovanili, istituzioni scolastiche e della FP; istituzioni universitarie e di ricerca) vivono relazioni importanti con l'universo giovanile di questa zona.

Tale intervento fa parte di una ricerca condotta dall'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa/ISRE di Venezia.

Chiudono il numero le SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE a cura di Guglielmo Malizia.

GIANCARLO
MILANESI

Volontariato, Solidarietà, Mondo del lavoro

L'art. 5 § I dello Statuto CNOS-FAP recita che «la Federazione nazionale tende a realizzare l'impegno di volontariato e di solidarietà nel mondo del lavoro»; ne specifica quindi i campi di possibile impegno, individuandoli nell'attuazione della propria proposta formativa, nell'attivazione di servizi e prestazioni formative, nella creazione di opportunità ed iniziative atte a superare situazioni di rischio di emarginazione.

I soggetti di questo volontariato sono indicati negli operatori, genitori, allievi ed ex-allievi che gravitano attorno ai Centri di Formazione Professionale dell'Associazione.

Lo sviluppo del volontariato nella società moderna

Le indicazioni statutarie contengono affermazioni e proposte che meritano una considerazione approfondita, soprattutto in rapporto all'evoluzione quantitativa e qualitativa che caratterizza la crescita del volontariato italiano da qualche anno a questa parte.

Un tratto fondamentale di questa crescita è certa-

mente rappresentato dal consolidarsi di un volontariato organizzato che si affianca al volontariato individuale e spontaneo, il quale per altro conserva la sua funzione insostituibile, seppure limitata.

Il nuovo volontariato va acquistando il carattere della stabilità, della continuità e della competenza professionale che si innestano sui valori persistenti della gratuità, della condivisione e della solidarietà.

È a questo volontariato, socialmente visibile e politicamente rilevante, che è rivolta la legge 266 (agosto 1991), la quale ne riconosce la funzione sociale e ne valorizza l'apporto per la crescita della società civile ed il rafforzamento della democrazia politica, fondata sulla partecipazione popolare.

Con questo riconoscimento pubblico lo Stato italiano attribuisce al volontariato organizzato il ruolo di soggetto sociale, operante con piena dignità e apprezzato contributo, alla costruzione di una società più giusta e più egualitaria, in sinergia ed autonomia rispetto alle altre presenze pubbliche (Stato, enti locali, ecc.) e private (mercato, associazionismo, ecc.) che concorrono alla realizzazione del bene comune.

Non a caso il sociologo Ralph Dahrendorf ha affermato recentemente che «il terzo settore» (che include volontariato, cooperazione sociale ed altre attività non-profit) rappresenta effettivamente il terzo pilastro delle moderne democrazie assieme ai partiti e ai sindacati; è in questo settore infatti che hanno spazi di vita quelle «formazioni intermedie» che garantiscono una partecipazione sociale significativa, fondata su un autentico interesse sociale.

La legge 266/91 offre ad un volontariato ormai maturo l'opportunità di inserirsi nel processo di mantenimento e sviluppo della società civile e di rifondazione della società politica, portandovi il contributo dei propri valori solidaristici, senza perdere la propria specificità ideale ed operativa.

È importante ribadire, al riguardo, che il volontariato non rappresenta la «ruota di scorta» del settore pubblico; la sua funzione non è quella di tamponare le carenze del sistema sociale, sostituendosi al potere statale quando questo è assente o inefficiente. Anche quando ciò accade in particolari situazioni di emergenza, resta preminente la funzione di integrazione e di affiancamento, con compiti complementari e convergenti.

Il volontariato moderno infatti si è sviluppato maggiormente nei Paesi in cui lo stato sociale è più efficiente ed il senso dell'appartenenza e della responsabilità civile è più vivo.

Del resto, solo un volontariato consapevole dei propri compiti storici è in grado di giocare anche un ruolo specificamente politico nell'ambito della società complessa. Non si tratta di schierarsi per l'una o per l'altra formazione partitica o sindacale, né di riesumare le vecchie formule del collateralsmo, che hanno caratterizzato i decenni passati.

Il volontariato esercita la sua azione politica in diversi contesti e (in prospettiva) con l'intento di individuare e sperimentare nuovi modi di fare politica.

Una prima funzione la svolge nel percepire e fare propri i bisogni inscolti che nascono alla base della società civile, soprattutto tra le fasce più

povere e marginali. È un compito che le organizzazioni di partito e di sindacato hanno progressivamente abbandonato o che non sono state più in grado di assolvere, approfondendo così il distacco dalle loro origini popolari.

Il volontariato vuole pertanto dare voce a chi non ne ha e portare questa voce al cuore della società politica, là dove si decidono e si attuano le politiche sociali e si organizza la vita collettiva.

Ma la funzione politica del volontariato non si esaurisce nel rappresentare i bisogni sociali inevasi, né nel criticare o denunciare le indempienze e le prevaricazioni dei politici; vi è una componente propositiva ed esperienziale che riguarda l'impegno costruttivo del volontariato per una società diversa, che si esplica soprattutto attraverso la promozione della cittadinanza attiva del «destinatari».

Il volontariato moderno infatti ha abbandonato da tempo il modello della sola «assistenza», della «beneficenza» e della «filantropia» per assumere l'atteggiamento della condivisione, partecipazione e corresponsabilità, che operativamente si traduce nell'impegno di coscientizzazione dei poveri e dei marginali, in vista di un loro attivo protagonismo sociale.

Non ci si accontenta più di far fronte all'emergenza, di sminuire gli effetti del disagio sociale o di aiutare genericamente chi sta nel bisogno; si mira invece ad abilitare gli esclusi a diventare essi stessi attivi promotori di cittadinanza.

Si tratta chiaramente di un modello di «educazione alla politica» che suppone una forte consapevolezza etica da parte del volontariato e richiede anche ai destinatari una generosa disponibilità ad uscire da un ruolo puramente passivo, di oggetti dell'azione volontaria.

È attraverso questo modello che sembra possibile evitare i rischi del clientelismo politico e sociale e, di conseguenza, restituire alla democrazia il valore fondamentale della partecipazione dal basso, ispirata da interessi solidaristici di tipo universale e non particolare.

Quanto siamo venuti dicendo concorre ad individuare gli spazi sempre più vasti che si offrono al volontariato in una società connotata da una forte crisi di identità. È in questa prospettiva che va analizzato il contributo che il volontariato può offrire al mondo del lavoro e a quello della formazione professionale in particolare.

Volontariato e sindacato

Forme diverse di volontariato sono presenti nel mondo del lavoro fin dai primordi della rivoluzione industriale. I lavoratori hanno percepito ben presto l'importanza delle organizzazioni di solidarietà e mutualità, come strumenti di rivendicazione e di difesa dei diritti fondamentali e come iniziative efficaci di sostegno ed aiuto ai lavoratori colpiti da emergenze insostenibili (malattia, disoccupazione, povertà).

Ciò si è realizzato prima ancora che gli Stati percepissero la necessità di

politiche sociali in grado di assicurare ai lavoratori le garanzie essenziali nel settore della salute, dell'occupazione, del pensionamento ecc.

Il sindacato in particolare ha rappresentato l'esperienza storica in cui sono confluite le varie istanze solidaristiche maturate nell'ambito del movimento operaio; in esso hanno sempre trovato spazio diverse forme di impegno volontario, soprattutto nelle articolazioni di base, anche se il rischio di una progressiva professionalizzazione dell'azione sindacale e di un'inarrestabile burocratizzazione della dirigenza ha sempre accompagnato la storia del sindacato.

Oggi il rapporto tra volontariato e sindacato ha assunto dimensioni inedite. Il mondo sindacale sta vivendo infatti una crisi profonda, il cui esito appare in gran parte imprevedibile.

Sintomi allarmanti ne sono il progressivo distacco tra i vertici e la base, l'impraticabilità di ogni progetto di azione unitaria, la sconfitta del collateralismo con i partiti, la sfiducia crescente degli associati nei riguardi della capacità della dirigenza di incidere sulle politiche sociali.

E tutto ciò in un quadro di mutate condizioni sociali ed economiche, oltre alle politiche: ridimensionamento della classe operaia a favore di uno sviluppo rilevante dei ceti medi, riemergere di un sottoproletariato nutrito soprattutto dall'immigrazione terzomondiale, persistenza di uno zoccolo duro di disoccupazione/inoccupazione come contropartita dello sviluppo economico e monetario a dimensioni europee e mondiali, scomparsa dei modelli di Stato e di società che tentavano di realizzare l'utopia ugualitaria.

In questo quadro problematico il sindacato sembra avere smarrito la capacità di cogliere il nuovo e di esercitare la rappresentanza delle istanze emergenti dal mutato panorama sociale; i grandi temi della questione morale, della rifondazione dello Stato, della partecipazione democratica, dei diritti e doveri di cittadinanza ecc., hanno solo sfiorato il sindacato, che fino ad ora non è parso in grado di adottare una propria posizione in merito, né tanto meno di escogitare modelli di azione sociale da proporre alla base degli associati.

Alla ricerca di stimoli per una rivitalizzazione interna e per una più efficace incidenza esterna, il sindacato ha anche rivolto la sua attenzione al mondo del volontariato, apprezzandone la capacità di interpretazione e condivisione dei bisogni sociali della gente e di inserimento efficace nel tessuto vivo della società civile.

Il sindacato chiede oggi al volontariato due diversi tipi di collaborazione: chiede un apporto di forze fresche che, provenienti dal volontariato, trasferiscano nel sindacato le riserve di entusiasmo, pulizia morale, sensibilità di cui si sente urgente bisogno; chiede anche al volontariato di affiancarsi al sindacato nelle lotte e nei progetti che mirano alla riproposta del protagonismo operaio nel processo di rifondazione della società civile e politica.

Il volontariato, almeno nelle sue forme organizzate, sembra per ora mantenere un atteggiamento prudente e attendista di fronte alla proposta sindacale.

Sensibile al richiamo dell'impegno comune per i grandi temi della solidarietà, il volontariato teme un coinvolgimento che ne strumentalizzi le energie e ne limiti l'autonomia valoriale ed operativa; il dialogo pertanto si svolge a distanza, anche se non mancano esempi concreti di collaborazione significativa (lotta alla delinquenza organizzata nel Sud, impegni comuni nel Terzo Mondo, presenza nelle aree urbane con progetti di affrontamento del disagio sociale, ecc.).

Si tratta ora di vedere qual'è lo spazio che in questo campo è riservato agli Enti di Formazione Professionale.

Un primo impegno investe indubbiamente l'attività formativa: il tema della solidarietà (non solo all'interno della classe operaia, ma in prospettiva più aperta ed universale) deve diventare oggetto di proposta educativa esplicita, da offrire ai giovani come stile di vita da adottare e praticare in tutte le opportunità di rapporti sociali. Formare i giovani ad assumere responsabilità sociali, nel sindacato e nell'associazionismo come nel partito e nell'impresa, con animo e pratica di volontariato, costituisce un compito prioritario degli Enti che si prefiggono di preparare il lavoratore per la società del domani, caratterizzata dalla fase di postindustrializzazione, in un quadro di crescente complessità strutturale e culturale.

Un secondo impegno degli Enti può configurarsi come approfondimento dei rapporti con il sindacato in vista di un'azione comune finalizzata a promuovere iniziative di partecipazione sociale, in cui abbia largo spazio la presenza di giovani, apprendisti e lavoratori, desiderosi di sperimentare il volontariato sociale.

In questo ambito i «luoghi» dell'impegno potrebbero essere la fabbrica come il quartiere, la scuola come l'associazione sportiva o culturale.

Volontariato ed occupazione

Nei paesi di più consolidata tradizione solidaristica ha sempre avuto molto sviluppo il volontariato impegnato a difendere, creare e sviluppare occupazione.

In questo settore il volontariato può impegnarsi in compiti diversi, collaborando con enti pubblici ed iniziative private.

Un primo ambito di azione può essere quello della transizione formazione-lavoro, durante la quale si rendono necessari interventi di sostegno all'orientamento professionale, alla ricerca di prima occupazione, all'inserimento progressivo nel mercato del lavoro, all'affrontamento dei problemi di adattamento al mondo del lavoro.

Si tratta di compiti che possono essere svolti con successo da agenzie operanti sulla base anche non esclusivamente dell'azione volontaria e che andrebbero coordinati con quanto già svolgono in questo settore le agenzie pubbliche (ad esempio i CILO).

Pertanto andrebbe superato il modello dello «sportello giovani» che forni-

sce solo informazioni occupazionali e muoversi in direzione di un intervento che offra anche consulenza e appoggio legale e fiscale, assistenza morale e supporto psicologico. Allo scopo sarebbero insostituibili le prestazioni di volontari dotati di particolari competenze professionali nei vari campi dell'economia, della legislazione, della sociologia e della psico-pedagogia.

Un secondo ambito di intervento è offerto dai problemi inerenti all'inoccupazione e/o disoccupazione. Nel mondo anglo-sassone l'azione volontaria su questi problemi si è sviluppata soprattutto attraverso il sostegno economico ai disoccupati e/o inoccupati; fanno storia, ormai, le mobilitazioni popolari per la raccolta di fondi (il classico «fund raising», il diffuso «giving money») a favore dei lavoratori in sciopero o disoccupazione prolungata, iniziative che indubbiamente esprimevano una significativa solidarietà tra lavoratori.

Oggi il volontariato sembra scegliere, a questo proposito, vie nuove.

Le iniziative dirette a disoccupati e/o inoccupati abbandonano il modello assistenziale e mirano a coinvolgere i destinatari in un processo di reinserimento attivo nel mondo del lavoro, soprattutto attraverso il rientro nelle strutture formative (riciclaggio, formazione permanente, aggiornamento, ecc.). Questa via è adottata ormai anche dalla maggior parte dei governi europei, che nelle loro politiche sociali lasciano sempre minore spazio ai trasferimenti monetari (sussidi di disoccupazione, cassa-integrazione, e simili) e privilegiano invece interventi capaci di strappare i disoccupati dalla dipendenza passiva che genera apatia e scoraggiamento e di offrire loro nuove opportunità occupazionali mediante l'acquisizione di più alte competenze professionali.

Anche in ciò il volontariato può avere ampi spazi di azione, soprattutto là dove l'iniziativa pubblica è latitante o inefficace.

Un terzo settore di intervento è quello della creazione di nuova occupazione.

L'azione volontaria qui si configura soprattutto come sostegno alle iniziative di cooperazione produttiva tra giovani, di nuova imprenditorialità, di creatività organizzativa.

Vi è molto da fare per insegnare a usufruire delle notevoli opportunità che le leggi vigenti offrono a coloro che intendono creare nuova occupazione e per accompagnare i giovani nel cammino difficile dell'autonomia produttiva: competenze professionali specifiche potranno essere messe a servizio di una consulenza incisiva, che miri soprattutto a formare ed orientare.

Verso queste diversificate ipotesi di azione volontaria pro-occupazionale, gli Enti di formazione professionale, e il CNOS-FAP in particolare, possono indirizzare i contributi di docenti, genitori ed allievi ed imprenditori che, condividendo la proposta culturale ed educativa del Centro di Formazione Professionale, sono disposti ad ampliarne la sfera di influenza anche oltre il momento strettamente formativo (di prima formazione).

Le possibilità di iniziativa in questo campo sono notevoli, anche in connessione con l'azione programmata di altri Enti pubblici e privati, sostenuti da finanziamenti di varia provenienza.

Va per altro detto che il volontariato può diventare, sotto il profilo dell'occupazione, fonte di non pochi equivoci.

In certi contesti sociali, caratterizzati da depressione o recessione economica (ad esempio nel Sud d'Italia), il volontariato è stato immaginato ed utilizzato come succedaneo del lavoro retribuito che non c'è, cioè come un'utile esperienza di apprendistato professionale, che talora può, (e in certi casi riesce a) facilitare l'ingresso nel mercato del lavoro. Non è neppure infrequente il caso in cui il volontariato è utilizzato come una forma larvata di lavoro nero, in quanto viene offerto come «ultima risorsa» a giovani disoccupati o inoccupati.

Va detto che tutto ciò contrasta vivamente con il concetto di volontariato moderno, che non nutre tali prospettive, rifiuta una concezione strumentale del volontariato e ne esalta invece lo stile di vita fondato su gratuità, condivisione e solidarietà. Il volontariato dei giovani è dunque considerato come «scuola» dei valori che il cittadino adulto praticherà nella vita quotidiana, più che un surrogato ambiguo del lavoro che non c'è.

Volontariato ed impresa

Un capitolo relativamente nuovo è quello dei rapporti tra volontariato ed impresa. In questo campo si registrano due diverse esperienze.

La più tradizionale si riferisce al fatto che il volontariato attraverso iniziative di ampio respiro organizzativo è in grado talora di mettere in moto rilevanti risorse economiche, di creare occupazione e di dar vita ad una certa imprenditorialità socialmente rilevante.

Sono conosciute, sotto questo profilo, le attività promosse da gruppi che operano nel settore della riabilitazione dei tossicodipendenti, dell'integrazione sociale degli handicappati, del reinserimento di exdetenuti, del recupero di giovani in difficoltà, della valorizzazione dei beni culturali ed altri ancora.

Si tratta per lo più di cooperative o di srl i cui soci sono prevalentemente i destinatari stessi dell'azione volontaria (ex-tossicodipendenti, handicappati, ex-detenuti) che beneficiano anche degli eventuali utili economici, mentre l'organizzazione di volontariato è tenuta per legge a non redistribuire ai propri membri alcun provento derivato dall'attività economica.

Lo scopo altamente sociale di questa attività imprenditoriale è sottolineato dal fatto che attraverso il lavoro vengono effettivamente recuperati alla partecipazione e alla responsabilità sociale soggetti «deboli» che altrimenti sarebbero condannati alla marginalità.

Il CNOS-FAP ha accumulato in questo settore un certo patrimonio di esperienza¹ che sebbene non sia stato impostato esclusivamente su basi di volontariato, ha registrato una componente volontaristica rilevante.

¹ PIERONI V., MILANESI G., MALIZIA G., *Giovani a rischio*, Esperienze di formazione professionale e di reinserimento occupazionale durante e dopo la detenzione carceraria, CNOS-FAP, 1989.

Un secondo tipo di rapporto tra volontariato e impresa si è venuto configurando più recentemente: in esso si ipotizza che le imprese possano contribuire efficacemente allo sviluppo del volontariato organizzato, fornendo «servizi reali» che le imprese stesse possono erogare senza aggravio ulteriore di tipo economico. Si tratta soprattutto di consulenza, ma anche di supporti di carattere tecnico (nei settori amministrativi, fiscali, legali ed, in genere, organizzativi) che le imprese già possiedono e che spesso non sono utilizzati pienamente.

Non siamo di fronte ad un'ennesima replica del vecchio modello della filantropia o del mecenatismo sociale, per cui in passato certe banche o certe aziende industriali distribuivano « a pioggia» contributi monetari a sostegno delle più svariate iniziative benefiche; né si vogliono avallare le più recenti iniziative di sponsorizzazione, da parte dell'industria, di campagne per la raccolta di fondi a scopo benefico (specialmente via TV).

Questo modello ha mostrato chiaramente di essere inefficace sotto il profilo dell'incidenza sulle cause del disagio sociale, aggravando inoltre i legami di dipendenza del volontariato dai centri del potere economico.

La nuova prassi dovrebbe invece garantire la piena autonomia progettuale del volontariato e allo stesso tempo elevare il livello di efficacia degli interventi; da parte sua l'impresa potrebbe stabilire con il volontariato un rapporto più stretto e continuativo, recependone gli stimoli culturali e condividendone le finalità ideali.

Questo tipo di rapporto è considerato da alcune «centrali» del volontariato (ad esempio dalla Fondazione Italiana per il volontariato) come uno strumento essenziale di veicolazione di nuove risorse umane dal mondo del lavoro verso il volontariato, proponibile anche ad imprese di piccole dimensioni, quali quelle di cui potranno essere, in un domani, dirigenti o dipendenti gli attuali allievi dei Centri di formazione; o comunque a tutte le imprese con cui i Centri di formazione hanno rapporti di collaborazione.

Anche a questo proposito l'impegno di sensibilizzazione e formazione degli Enti appare urgente e insostituibile.

Volontariato ed economia

Indubbiamente il volontariato organizzato incide sull'economia del Paese in diversi modi, oltre al fatto già menzionato della creazione di nuove opportunità occupazionali.

Un aspetto, che ancora deve ricevere in Italia una conferma empirica attendibile è dato dal «risparmio sociale» prodotto dal lavoro volontario gratuito.

Un recente sondaggio statunitense² calcola che in quel Paese il volunta-

² *Giving and Volunteering, in the USA: Findings from a national Survey*, Washington, Independent Sector, 1992.

riato ha prodotto nel 1991 attività gratuita per 20.497 milioni di ore (15237 milioni solo per il volontariato organizzato), che corrisponderebbe al monte-ore lavorativo annuale (calcolando 1700 ore/anno pro-capite) di 8.963.000 lavoratori a tempo pieno.

Sulla base di una retribuzione oraria di \$ 14.30 si avrebbe un «risparmio sociale» equivalente a 250.000 miliardi di lire italiane.

Sono cifre da prendere con prudenza, trattandosi di stime e proiezioni riferite ad un contesto molto differente da quello italiano; tuttavia restano indicative di un dato che anche per l'Italia dovrebbe essere ragguardevole, se fossero confermati i calcoli riferiti dal 4° Rapporto IREF³, secondo cui i volontari in Italia sarebbero circa 5.500.000.

In realtà il volontariato gioca un ruolo essenziale insieme alla cooperazione nell'ambito di quella che viene chiamata «economia sociale», cioè un'economia che non ha di mira il profitto ma il benessere disinteressato dei cittadini. La consistenza di questo contributo alla qualità complessiva della vita nel Paese dovrebbe essere un argomento più che sufficiente a garantire da parte del potere pubblico lo svolgimento «ordinario» dell'attività volontaria.

Il discorso si allarga a tutto il settore «non profit» (fondazioni, cooperative sociali, mutualità, associazioni di auto-aiuto, associazionismo pro-sociale, ecc.) che nelle società complesse sta assumendo un'importanza crescente, come area dell'economia parallela, da collocarsi accanto a quella centrale (il mercato proiettato verso alti livelli di produzione e di consumo) e a quella marginale (capace di produrre solo in funzione della sopravvivenza).

La sua specificità originale consisterebbe nel produrre servizi di grande utilità sociale (e a costo nullo o limitato), per un'utenza sempre più numerosa ed esigente, utilizzando competenze professionali di crescente livello. Si tratta pertanto di un'area capace di movimentare ingenti risorse umane, che a loro volta sono in grado di produrre consistenti fatti economici.

Gli studi condotti da qualche tempo a questa parte⁴ su queste tematiche tendono a confermare che vi sono «buoni motivi economici» per sviluppare ulteriormente l'economia sociale come titolate di «piena dignità economica», accanto all'economia gestita dall'impresa pubblica e da quella capitalista.

Non a caso è crescente l'attrazione che il volontariato, come forma di economia sociale esercita sui giovani; esso appare come spazio aperto all'innovazione e alla sperimentazione, in cui è possibile coniugare impegno lavorativo e azione solidaristica, creazione di beni/servizi e testimonianza di gra-

³ IREF, 4° Rapporto sull'associazionismo sociale 1993, Cernusco sul Naviglio, CENS, 1993.

⁴ ANTHEIER H.K., SEIBEL W. (eds.), *The Third Sector, Comparative studies of Nonprofit Organizations*, Berlin, De Gruyter, 1990; POWELL W.W. (ed.), *The Nonprofit Sector: a Research Handbook*, New Haven, Yale University Press, 1987; ROSE-ACKERMAN S. (ed.), *The Economics of Nonprofit Institutions*, Oxford, Oxford Press, 1986; WEISBROD B. *The Nonprofit Economy* Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1988; RANGI P. (a cura di), *Non per profitto*, Quaderni della Fondazione Olivetti, 1989; GUJ B., *Le organizzazioni mutualistiche e senza fine di lucro; un approccio unificato al terzo settore*, in «Stato e Mercato», 31, 1991, 143-157; VERRUCCI P., *Nonprofit Organizations*, Milano, Giuffrè, 1985.

tuità; in altre parole un modo di essere e di operare nel mondo economico, compatibile con valori alternativi, poco diffusi nella prassi dei più.

Il volontariato diventa così uno strumento di mutamento culturale che non manca di incidere sul costume degli operatori economici, a cominciare dai giovani.

Conclusioni

La rapida rassegna che abbiamo presentato offre qualche utile spunto di riflessione sulle iniziative di volontariato che possono svilupparsi nell'ambito delle attività di formazione professionale e di avviamento al lavoro dei giovani.

La recente legge sul volontariato offre a queste iniziative un appoggio istituzionale che le rende socialmente visibili e rilevanti, facilitandone il compito sotto il profilo organizzativo. È forse auspicabile che tali iniziative possano uscire dall'improvvisazione spontaneistica e trovare il loro punto di riferimento in «organismi di volontariato» che abbiano statutariamente ed idealmente come scopo quello di affiancare i Centri di Formazione Professionale nei compiti complementari che abbiamo indicato.

Il volontariato giovanile ed adulto che ne potrebbe scaturire sarebbe certamente apprezzato, nell'ambito del vasto mondo della solidarietà, come un contributo originale e insostituibile; e creerebbe certamente nuovi sbocchi di presenza della formazione professionale nella società civile.

PASQUALE
RANSENIGO*

Identità e ruolo della Formazione Professionale in riferimento alle iniziative di riforma della Scuola Secondaria Superiore

0 - Premessa

Il tema della presente Relazione si inserisce nella cornice più ampia del dibattito attuale relativo al ruolo che la Formazione Professionale ha, o dovrebbe avere, nei confronti delle mutate problematiche poste alla politica attiva del lavoro e al complessivo sviluppo nazionale e comunitario.

Le sfide molteplici, che tali cambiamenti pongono anche alle iniziative formative, possono essere affrontate positivamente, se si superano mere tendenze attivistiche per far spazio alla ricerca responsabile di rinnovate strategie, che muovono da quadri di riferimento sufficientemente chiari e confrontabili con la realtà attuale e con le relative potenzialità migliorative.

* Don Pasquale Ransenigo, membro della Sede Nazionale della Federazione nazionale CNOS-FAP, è stato uno dei relatori al Convegno Diocesano *«Il mondo cattolico e la formazione professionale: storia, attualità e prospettive di sviluppo»*, celebrato a Torino il 20 febbraio 1994. L'articolo riprende sostanzialmente il testo della relazione distribuita ai convegnisti, omettendo gli apprezzamenti introduttivi riferiti al particolare significato che il tema del Convegno evidenzia nel contesto culturale, sociale e religioso della città di Torino e del territorio Piemontese.

Sembra, quindi, sufficientemente motivata l'istanza di riflettere insieme su alcune condizioni e/o opportunità culturali-sociali-istituzionali, che le «iniziative legislative di riforma della Secondaria Superiore» pongono (o tendono a porre) al sottosistema di Formazione Professionale nell'intento di realizzare l'auspicato miglioramento di raccordo col sottosistema dell'istruzione scolastica.

In particolare, il titolo assegnato a questa relazione sottende anche l'ipotesi che i contenuti di «identità e ruolo della formazione professionale», rapportati ai soggetti interessati alla riforma della Secondaria Superiore e al prolungamento dell'obbligo, vengano assunti quale principale criterio di analisi e di valutazione delle medesime iniziative legislative di riforma.

Conseguentemente, il primo punto della relazione sarà dedicato a delineare le caratteristiche principali dell'identità e del ruolo della formazione professionale, con riferimento ai giovani potenzialmente interessati alla riforma e al prolungamento dell'obbligo.

Nel secondo punto si prenderanno in esame alcune scelte istituzionali, in particolare quelle fatte proprie dal disegno di legge di riforma della Secondaria Superiore approvato dal Senato il 22 settembre 1993, per verificarne, alla luce del criterio di analisi adottato, il grado di rispondenza strategica alla costruzione di un progetto di sistema formativo integrato nei relativi sottosistemi.

1 - Identità e ruolo della Formazione Professionale

Come è noto, la Costituzione della Repubblica pone la «Pubblica Istruzione» nell'ambito dei «Rapporti etico-sociali» del Titolo II (artt. 33 e 34), mentre la «Formazione Professionale» è sotto l'ombrello dei «Rapporti Economici» del Titolo III (artt. 35 e 38) e del Titolo V «le Regioni, le Province, i Comuni», dove all'articolo 117 sono definite le competenze legislative delle Regioni e quindi anche quelle in materia formativa, contenute in una sola riga: «istruzione artigiana e professionale e assistenza scolastica».

«Da questi brevi riferimenti costituzionali è nato tutto un processo culturale, interpretativo, sistematico ed attuativo che, dopo oltre trent'anni dall'entrata in vigore della Costituzione, ha portato il nostro Paese a dotarsi istituzionalmente, con la «Legge-quadro in materia di Formazione Professionale n. 845/78», di un proprio sistema educativo-formativo italiano, articolato nel sottosistema di istruzione e nel sottosistema di formazione professionale e di formazione continua»¹.

Ma se questo è l'impianto formativo istituzionalmente articolato nell'ambito della certezza del diritto nel nostro Paese, ognuno vede, oggi, quanto risulti pregiudiziale ad ogni discorso di riforma e di auspicata intera-

¹ Cfr. F. HAZON, in «Formazione Professionale», quaderni FICIAP, n. 23, aprile-maggio 1978.

zione fra sottosistemi formativi la necessità che ciascuno di questi si sottoponga a verifica e, se il caso, si autoriformi.

In altre parole, si tratta di consolidare e sviluppare dinamicamente l'identità e ruolo dei vari sottosistemi formativi presenti nel nostro Paese, perché ognuno di questi possa concorrere armonicamente al conseguimento dell'obiettivo principale di assicurare a tutti i cittadini un servizio formativo appetibile, qualitativamente efficace ed efficiente, in grado di competere con le dinamiche innovative delle società complesse e del mondo del lavoro europeo ed internazionale.

Focalizzando la nostra attenzione sul ruolo della Formazione Professionale, è necessario disporre di un quadro di riferimento appropriato che non disgiunga l'identità della formazione professionale dall'azione formativa e dalla relativa progettazione, conduzione e valutazione¹.

Quindi, identità e azione formativa, progettazione, conduzione e valutazione debbono concorrere a delineare una specifica pedagogia della formazione professionale, che prende avvio proprio dalla formazione professionale di base.

Sembra utile esplicitare i contenuti e le ragioni di tale quadro di riferimento, senza del quale risulterebbe sterile e meramente ideologico o inficiato da interessi di parte ogni confronto con le scelte istituzionali di riforma della Secondaria Superiore e della stessa Legge-quadro in materia di formazione professionale, come avremo modo di verificare nella seconda parte della presente relazione.

L'elemento essenziale a definire il quadro di riferimento è rappresentato dall'assumere un concetto integrato di formazione professionale derivato da una constatazione di fatto: la formazione professionale, oggi, non può essere considerata solo come momento propedeutico, anche se importante ed in generale essenziale alla vita lavorativa.

Il suo carattere strategico in relazione allo sviluppo economico e produttivo del territorio, come oggi si ama dire, implica una concezione dinamica e continua, parallela e in qualche modo intrecciata con la stessa vita lavorativa.

Basti pensare alle recenti tumultuose trasformazioni dei processi produttivi e alla terziarizzazione dei ruoli nelle industrie, che hanno richiesto modifiche non solo operative, ma anche di identità personale, di soddisfazione personale, di motivazione, oltre che di sviluppo delle conoscenze e dei processi cognitivi fondamentali.

Rimane, quindi, obiettivamente datata ed obsoleta una definizione di «formazione professionale di base» che si identifichi con il solo ruolo iniziale di introdurre un soggetto in un settore lavorativo e si limiti a fornirgli gli elementi essenziali di una professionalità spendibile in quel preciso settore.

«L'acquisizione, la conservazione, l'ampliamento e l'approfondimento

¹ Cfr. M. PELLERAY, in «Rassegna CNOS», n. 3, ottobre 1990.

delle qualificazioni professionali dipendono da sistemi di formazione professionale in cui la formazione e il lavoro siano strettamente collegati fra di loro».

«La moderna formazione professionale deve pertanto essere organizzata in modo tale che le competenze metodologiche e sociali, nonché la capacità di apprendere in modo autonomo e continuo, costituiscano parte integrante della qualificazione professionale e siano la base delle future formazioni continue, sviluppando le possibilità di apprendimento nella situazione lavorativa»³.

L'assunzione di questa identità della formazione professionale di base permette l'individuazione di due dimensioni del relativo ruolo nella sua prospettiva dinamica: una orizzontale, che si articola in formazione di base e formazione legata al posto di lavoro; l'altra verticale, che si articola in formazione iniziale e formazione continua.

Realisticamente, occorre però rilevare come questo quadro di riferimento dimensionale non incida culturalmente e politicamente sui criteri da adottare per designare istituzionalmente un sottosistema organico di formazione professionale in Italia, dovuto anche al fatto che nel nostro Paese non esista ancora nessuna regolamentazione o legislazione della formazione continua dei lavoratori, né a livello nazionale, né a livello regionale.

La carenza di esperienze diffuse nel segmento della formazione continua sembra, inoltre, alimentare un equivoco generalizzato attorno ad una questione, che risulta derimente o quantomeno rilevante rispetto all'ipotesi di lavoro attorno a cui vertono le nostre riflessioni e che potremmo esprimere con un semplice interrogativo: elevando il livello culturale e l'età dei soggetti, rimane ancora strategico ispirarsi ad un simile concetto di formazione professionale iniziale?

Ovviamente, la risposta ad una simile domanda dovrebbe essere correttamente subordinata ad una attenta e reale rilevazione delle singole situazioni dei soggetti, che in età giovanile vogliono acquisire un determinato ruolo o qualifica professionale da spendere immediatamente nel mondo del lavoro.

A prescindere per un attimo (la questione verrà ripresa nella successiva seconda parte della relazione) dal destino, che verrà assegnato dall'assetto istituzionale della riforma della Secondaria Superiore alle attuali iniziative di formazione professionale di base di competenza regionale, è obbligo riferirsi responsabilmente alle reali situazioni personali dei soggetti presenti nelle suddette strutture di formazione professionale.

Ora, nell'attuale realtà italiana dei Centri di Formazione Professionale regionale, una rilevante quota di giovani che affronta una formazione iniziale è costituita da soggetti ancora in età evolutiva, con esigenze di orientamento e di crescita personale, sociale e culturale.

Ciò implica l'organizzazione di azioni formative più complesse e com-

³ Cfr. «Memorandum sulla formazione professionale nella Comunità europea per gli anni '90», ISFOL, *Progetti per le riforme*, Franco Angeli, Milano, 1992, n. 35-36, p.70.

prensive, che in una persona adulta si potrebbero in gran parte considerare giunte a sufficiente maturazione: uno sviluppo più elevato e controllato dei processi cognitivi generali, un'integrazione personale ed emozionale, una capacità di giudizio critico e di scelta nella complessità delle situazioni di vita e di lavoro.

Tuttavia, questa multidimensionalità formativa (che nella Legge-quadro in materia di formazione professionale assume la configurazione di pluralità di proposte formative correlate a specifici progetti formativi) viene talora contestata in ambito italiano in quanto non direttamente rapportabile alla formazione professionale vera e propria, bensì all'azione educativa scolastica, la cui obbligatorietà dovrebbe raggiungere ormai per tutti il sedicesimo anno di età.

La riserva avanzata, come è facile intuire, sottende varie questioni, alcune delle quali troveranno spazio di analisi e di valutazione critica nello svolgimento di questa stessa relazione.

Sulla scorta, però, delle riflessioni fin qui fatte basterà osservare subito che se tale obbligo verrà realizzato, si riproporrà il problema della formazione iniziale rivolta a questo tipo di soggetti, anche se presumibilmente si attenuerà una specifica esigenza di formazione personale e culturale.

«Ma questo fino a un certo punto, osserva giustamente il Pellerey nel già citato studio, in quanto l'acquisizione delle competenze richieste per assumere un coerente ruolo professionale non può più essere ormai ridotto all'acquisizione di capacità lavorative, direttamente ed esplicitamente rapportate a una o più mansioni legate a uno specifico posto di lavoro».

«Di più, continua lo stesso studioso, lo sviluppo di una carriera professionale e la tendenza a potere o dovere sperimentare nel corso della propria vita attiva uno o più cambiamenti di lavoro, implicherà sempre un'attenzione particolare alla promozione di quella formazione professionale di base a cui abbiamo sopra accennato»⁴.

Sulle medesime valutazioni concordano i cosiddetti «addetti ai lavori», il cui pensiero è bene interpretato da un noto veterano della Formazione Professionale in Piemonte, Domenico Conti.

«Se per il passato l'inserimento lavorativo poteva essere valutato come un fatto esclusivamente strumentale, non significativo da un punto di vista culturale ed educativo, oggi si richiede invece che non solo vengano riconosciute, ma esaltate e sviluppate le potenzialità culturali ed educative connesse con detto inserimento.

Questo problema — continua Conti, con riferimento esplicito al disegno di legge di riforma della Secondaria Superiore che formerà oggetto della seconda parte di questa relazione — non può essere risolto con il solo innalzamento dell'obbligo scolastico e con integrazioni e modifiche dei curricula scolastici esistenti.

Esso richiede, invece, tipi di intervento progettuali che si costruiscono e

⁴ Cfr. M. PELLEREY, *op. cit.*, p. 25.

si organizzano sulla base di una costante analisi delle situazioni dei soggetti, di prospettive e di problemi connessi con l'evoluzione tecnologico-organizzativa e con un tipo di operatori occorrenti in contesti lavorativo-produttivi sempre più dinamici ed interattivi»⁵.

Con il risultato delle riflessioni fin qui fatte, relative all'identità e ruolo della formazione professionale di base e continua, possiamo ora disporre di un criterio sufficientemente fondato per procedere all'analisi e alla valutazione di alcune scelte correlate al sottosistema di formazione professionale, che sono state fatte proprie dal disegno di legge del Senato.

2 - Confronto con alcune scelte adottate dal disegno di Legge-quadro di riforma della Secondaria

Sulle sorti finali dei disegni o proposte di legge in materia di riforma della Secondaria Superiore, giunti al traguardo di approvazione da un solo ramo del nostro Parlamento, si può oggi constatare che si è arrivati al «pareggio» dei tentativi falliti: la Camera ne ha approvati due (1978 e 1982) e altri due ne ha approvati il Senato, uno nel 1985 e l'ultimo il 22 settembre 1993 relativo alla «Legge quadro per il riordino dell'istruzione secondaria e per il prolungamento dell'obbligo scolastico».

I precedenti rimandi della relazione a quest'ultimo tentativo, arenatosi alla Camera dei Deputati con lo scioglimento anticipato della undicesima legislatura, richiederebbero un doveroso inquadramento di analisi e valutazioni generali positive e negative, peraltro già elaborate e socializzate dai soggetti interessati, sulle quali non è possibile soffermarci⁶.

Nell'economia delle presenti riflessioni e in relazione alle questioni sollevate nella prima parte della relazione, si devono soprattutto analizzare, senza entrare nel merito degli articoli coinvolti, le tre aree di possibile interazione-integrazione tra sottosistema scolastico e sottosistema di formazione professionale, previste nel suddetto disegno di legge:

- a) l'area dei «progetti mirati» riferiti al segmento del biennio obbligatorio della Secondaria Superiore;
- b) l'area degli interventi modulari attivabili al terzo anno del percorso di istruzione degli Istituti Professionali;
- c) l'area delle iniziative di formazione post-secondaria.

Ovviamente, il criterio di identità e ruolo della formazione professionale e le questioni sollevate nella prima parte della relazione costituiranno il quadro di riferimento per condurre l'analisi sulle tre aree individuate.

⁵ Cfr. D. CONTI, in «Presenza CONFAP», n. 5-6, 1993, p. 28.

⁶ Cfr. G. FARIAS, in «il Mulino» n. 6, 1993, pp. 1105-1118.

2.1 - I «progetti mirati» riferiti al biennio obbligatorio della Secondaria Superiore, attivabili all'interno di appositi «accordi di programma» tra Stato - Regioni - Enti Locali, sono istituzionalmente collegati sia alla scelta di prolungare l'obbligo di istruzione all'interno del solo ambito scolastico del biennio iniziale della Secondaria Superiore, sia alla strategica scelta di superare la separatezza tra sottosistema scolastico e sottosistema della formazione professionale (artt. 2 e 10).

Se tale è la collocazione istituzionale, che il disegno di legge assegna a questi «progetti mirati» ad ausilio del biennio obbligatorio per tutti, è doveroso interrogarci subito se lo strumento individuato corrisponde obiettivamente alla realtà giovanile interessata al prolungamento dell'obbligo fino a 16 anni, per poi chiederci se esso includa le connotazioni di identità e ruolo della formazione professionale iniziale e di base sopra evidenziate.

2.1.1 - *In rapporto alla situazione reale dei giovani* interessati al prolungamento dell'obbligo, non pochi attenti osservatori rilevano che i «progetti mirati», si configurano sostanzialmente funzionali ad interventi di recupero di un fallimento, che il disegno di legge già riconosce in partenza, ma che è necessario adottare nella previsione realistica che, anche a seguito del divieto di assolvimento dell'obbligo nei corsi regionali di formazione professionale o nell'apprendistato, il numero dei fruitori di tali iniziative risulti alquanto considerevole nel medio e breve periodo, pur tenuto conto del calo demografico in atto.

«Infatti, sulla base di valori relativamente stabilizzati e rilevati dai Rapporti annuali ISFOL e CENSIS, i «progetti mirati» verrebbero ad interessare:

- 100-125 mila drop-out del primo anno della scuola secondaria superiore ed una parte (circa 20 mila) di quelli del secondo anno;
- 40-45 mila giovani che oggi scelgono ogni anno di iscriversi ai corsi di formazione professionale regionale;
- 60-70 mila giovani che oggi decidono deliberatamente di lasciare lo studio dopo la terza media e che, se costretti a proseguire gli studi stessi, si troverebbero ancor più nella condizione di quelli che oggi scelgono la formazione professionale.

In sintesi, una stima largamente approssimativa per difetto porta a concludere che i «progetti mirati» verrebbero a interessare da 200 a 250 mila giovani all'anno.

Di fronte a questi giovani, considerati ideologicamente come manifestazione «patologica» riassorbibile da una scuola rinnovata e potenziata, i «progetti mirati», ben lungi dall'essere interventi di tipo eccezionale, finiscono per rappresentare di fatto una vera e propria «seconda via», per di più di serie 'B'.

«Ma se così è nei fatti, dicono ancora questi osservatori, perchè non prevedere e disegnare in termini innovativi e propositivi questa seconda via for-

mativa, da predisporre in sinergia con le iniziative di riforma della Leggequadro 845/78, relativa alla Formazione Professionale?»⁷.

2.1.2 - *In rapporto all'identità e al ruolo della formazione professionale, il declassamento di tali «progetti mirati» alla serie «B» potrebbe sembrare una condanna senza appello, se non si assumesse a criterio di giudizio quanto si è già ampiamente illustrato su tale argomento, e che non sembra necessario ripetere.*

A sostegno di una chiarezza di scelta istituzionale, sembra opportuno ricordare quanto già dichiarava nel 1985 un insospettato cultore e politico della formazione, il Sen. Salvatore Valitutti, nella sua qualità di Presidente della Commissione Istruzione al Senato.

«Un eccessivo indugio nella scuola tradizionale con contenuti comuni ed uniformi (che anche gli Istituti Professionali dovrebbero garantire nel biennio obbligatorio, afferriamo noi) non favorisce l'effettivo elevamento dell'istruzione, in quanto non pochi giovani non si assuefano agli studi e finiscono per disaffezionarsi al lavoro, autoregolandosi nella condizione di reietti, di frustrati e di emarginati scolastici. In tal modo non si valorizza, ma piuttosto si sperpera il potenziale di energie che portano con sé tali giovani».

«Si è anche constatato che attraverso l'istruzione professionale (da intendere qui come sinonimo di «formazione professionale», perchè al di fuori dei programmi scolastici del biennio riformato) o l'apprendistato, in cui c'è combinazione di momenti teorici e di momenti pratici, si ottengono migliori risultati per quanto riguarda il recupero intellettuale dei giovani emarginati dalla scuola tradizionale e per lo stesso incremento della mobilità sociale acendente».

«Noi siamo convinti, concludeva allora l'on. Valitutti, che quando c'è un mezzo moderno (la formazione professionale) per risolvere un problema, che una volta si tentava di risolvere con un congegno vecchio e in larga misura insufficiente, sia saggio e doveroso prendere in considerazione la possibilità di adoperare il nuovo mezzo»⁸.

Tuttavia, nonostante le ragioni esposte per richiedere una pari dignità tra i sottosistemi della scuola e della formazione professionale, sembra purtroppo doveroso rilevare la posizione latitante o silenziosa di non pochi soggetti interessati alla formazione professionale che, pur non condividendo l'esclusione dei corsi professionali regionali dall'assolvimento dell'obbligo, penserebbero già a concrete possibilità di compromesso per «aggirare l'ostacolo» e a cercare «soluzioni all'italiana», abbandonando all'ambiguità della prassi l'istanza di rinnovamento istituzionale dell'impianto complessivo del sistema formativo e le prospettive di sviluppo della nostra società nel confronto europeo ed internazionale.

⁷ Cfr. A. RUBERTO, *ibidem*.

⁸ Cfr. sondaggio in «Informazioni CISEM», n. 9, 15 maggio 1985.

Concludendo su questo punto le nostre riflessioni, possiamo concordare con quanti affermano che, pur ricorrendo ad attivare questi «progetti mirati», rimangono istituzionalmente sottratte ad una consistente fascia di giovani alcune alternative formative che essi potevano fino ad ora spendere deliberatamente nell'ambito della formazione professionale regionale o dell'apprendistato, con la conseguenza di vedersi penalizzati a continuare la frequenza di una scuola con la quale hanno avuto o hanno difficoltà o addirittura la rifiutano.

A questo punto, la nostra analisi risulterebbe non obiettiva e limitata se non facessimo un ultimo e breve cenno alle altre due aree sopra individuate, dove i concetti di formazione professionale illustrati nella prima parte della relazione trovano un potenziale positivo riscontro.

2.2 - Gli interventi modulari integrati col concorso della Formazione Professionale regionale, attivabili dopo l'obbligo e precisamente al terzo anno del percorso di istruzione degli Istituti Professionali, possono rappresentare una positiva ed innovativa strategia di «interazione» tra i due sottosistemi formativi, che il disegno di legge contempla istituzionalmente all'interno dei già accennati «accordi di programma» tra Stato - Regione - Enti Locali.

Il positivo consenso è motivato soprattutto dalla correlazione degli «accordi di programma» (art. 2) con il riconoscimento «dell'autonomia scolastica» (pur prevista nello stesso disegno di legge ma già sostanzialmente accolta nell'apposita legge di accompagnamento della manovra finanziaria 1994), offrendo obiettivamente una chiave di lettura motivante l'esplicito e complessivo consenso che il disegno di legge riceve da non pochi soggetti interessati.

Tra i soddisfatti non potrebbero certo mancare le Regioni e gli altri Enti Locali, che si troverebbero così in grado di recuperare il ruolo istituzionale a loro in parte sottratto dalle scelte di prolungare l'obbligo di istruzione solo all'interno del sottosistema scolastico.

Tuttavia, l'uso del condizionale ci viene imposto non tanto per manifestare (se necessario) la presa di distanza da criteri di scelte istituzionali ispirati al mero recupero di equilibri di competenze e poteri, quanto piuttosto per evidenziare una riserva, che i previsti decreti e/o leggi di attuazione dovrebbero eventualmente fugare, in ordine:

- ad un quadro nazionale di accordo a cui dovrebbero fare riferimento i 21 programmi regionali,
- ad una garanzia di effettiva paritarità di progettazione, di attuazione e di verifica,
- ad una efficace interazione tra sottosistemi, che dovrebbe essere garantita da un'analoga riforma della legge-quadro n. 845/78 in materia di formazione professionale.

2.3 - Un'ultima considerazione, anche questa positiva, riguarda l'area della *formazione post-secondaria*, attorno alla quale si possono ormai racco-

gliere i risultati consolidati di molteplici sperimentazioni e realizzazioni, per assicurare, anche nel nostro Paese, il segmento specifico della formazione professionale continua e ricorrente.

I previsti «accordi di programma», anche in questa area ormai matura, possono sviluppare obiettivamente un patrimonio di innovazioni formative, nate e sviluppate per rispondere alle concrete esigenze del contesto produttivo e sociale locale.

La formazione post-secondaria, aperta ad auspicabili ed ulteriori sviluppi per tecnici e quadri intermedi, costituisce un esempio concreto di sinergia e di interazione tra sottosistemi scolastico — formazione professionale — formazione sul lavoro, dove Regione, Ente Locale, strutture periferiche dello Stato, Enti di Formazione Professionale, Forze sociali e Imprenditori possono costruire lo spazio più consono per intessere rapporti collaborativi e propositivi orientati allo sviluppo complessivo delle risorse umane e produttive.

Osservazioni conclusive

Ripercorrendo la rotta tracciata nella relazione, sembra che si possa approdare alla formulazione di alcune conclusioni.

Il concetto integrato di formazione professionale rimanda ad una peculiare pedagogia (identità) e fonda radicalmente la percezione che la formazione professionale ha di sé stessa nel qualificare il proprio apporto specifico nei confronti delle attese del complessivo sistema formativo e sociale (ruolo).

Nelle iniziative di riforma della Secondaria Superiore, la scelta di prolungare il solo obbligo scolastico senza ipotizzare un adeguato percorso di formazione professionale o apprendistato per conseguire qualifiche professionali obbligatorie, da affrontare in analoghe e contestuali iniziative di riforma della Legge-quadro 845/78, rischia di condannare all'emarginazione culturale e professionale un'aliquota consistente di giovani.

La rilevazione a livello regionale, provinciale e locale della consistenza e qualità delle situazioni dei giovani interessati al prolungamento dell'obbligo dovrebbe imporsi come criterio per scelte coerenti di politica formativa, evitando in tal modo il rischio diffuso di comportarsi o come se fosse già approvato il disegno di legge di riforma della secondaria, o come se non esistessero proposte avanzate di riforma della legge-quadro n. 845/78 in materia di formazione professionale.

L'auspicata interazione tra i sottosistemi formativi dovrebbe, comunque, partire dalla valorizzazione di ciò che già esiste per procedere a riforme responsabili dello sviluppo complessivo.

PIERO
CARDUCCI

La direzione strategica della Formazione Professionale (II parte)

I. Premessa

Gli strateghi sono più da lamentare di quel che si creda. Senza ascoltarli tutto il mondo li giudica, e dei mille che li condannano forse nemmeno uno comprende la conduzione del più piccolo reparto di truppe.

(Federico Il Grande)

Scopo del nostro lavoro consiste nel trattare concretamente alcuni temi di particolare importanza ai fini della *direzione strategica della Formazione Professionale (FP)*. Nella prima parte abbiamo trattato della costruzione dello scenario di riferimento, del processo di formulazione delle strategie, degli obiettivi di medio termine, del portafoglio delle attività. Oggetto di questa seconda parte è l'attuazione delle strategie, ovvero l'elaborazione delle politiche funzionali e, più in generale, la cosiddetta *pianificazione operativa*, ivi compresi i problemi di controllo e revisione dei piani d'azione.

Sembra importante, prima di procedere, richiamare in questo paragrafo e in estrema sintesi, i punti cardine sui quali si è fondata l'architettura della I parte del lavoro:

(1) Il futuro degli enti operanti nella FP è nel nostro Paese assai incerto e qualsiasi previsione a tale proposito sarebbe priva di fondamento. In tale quadro ciò che importa è dotare le organizzazioni operanti nella FP di un'alta capacità di adattamento alla turbolenza ambientale ed alle situazioni non previste che si verifichino. Il modo migliore per procedere consiste anzitutto nell'identificare le situazioni per noi più svantaggiose.

(2) La strategia è l'evoluzione dell'originaria idea guida in conformità a circostanze continuamente mutevoli, è l'arte dell'agire sotto la pressione delle condizioni più difficili. La finalità della direzione strategica è quella di individuare e di valorizzare la vocazione individuale ed irripetibile di ciascun Centro di Formazione Professionale (CFP) nel proprio contesto socio-economico di riferimento. La direzione strategica della FP richiede che:

— si formuli una *visione*, ovvero si prenda coscienza dei cambiamenti nell'ambiente di riferimento. La visione si caratterizza per le direzioni che essa indica, e non per i limiti che pone, per ciò che fa nascere, e non per ciò che sta terminando, per le domande che suscita, e non per le risposte che dà;

— si concretizzi la visione in una politica generale. La *politica generale* non è altro che l'espressione del sistema di valori dei centri decisionali del CFP, conseguenti alla visione che si sono fatti. La politica generale suppone una sistematica pianificazione delle attività coerente con la visione e dà modo, a tutti indistintamente, di partecipare in modo ordinato e convinto alla formulazione ed al controllo delle strategie;

— si esplorino le forze, rilevanti per la FP, da cui trae alimento il continuo divenire dell'ambiente esterno, concentrando l'analisi su aree critiche ai fini della formulazione delle strategie ed istituendo precise priorità in termini di *allocazione delle risorse disponibili*. Ciò significa costruire uno *scenario* che tenga nel debito conto il potenziale della propria organizzazione e, inoltre, il comportamento delle istituzioni da cui la FP è condizionata, i mercati di riferimento, le tecnologie impiegabili, le azioni e le reazioni dei concorrenti;

— la direzione del CFP elabori un *programma di attività* e direttive per le varie aree di gestione in cui si articola l'organizzazione, così da consentire ai centri decisionali competenti di passare dalle strategie ai piani di azione funzionali. Tale prospettiva di decentramento controllato richiede la trasformazione delle strategie in piani, generalmente annuali, di cui siano noti in anticipo e con sufficiente certezza gli obiettivi per ciascuna unità organizzativa, le responsabilità, le coerenti linee di azione temporalmente definite, le risorse assegnate;

— si allinei la *cultura dell'organizzazione* con le strategie che sono state formulate. Molti piani d'azione ben concepiti falliscono o raggiungono parzialmente gli obiettivi per i quali sono stati formulati, perché non tengono in debito conto gli aspetti culturali.

(3) In tale prospettiva, la chiara comprensione dello scenario di riferimento diviene di vitale importanza per la formulazione della strategia. Nei prossi-

mi anni sarà graduale ma progressiva la deregolamentazione del settore della FP, che vedrà il ridursi del ruolo delle istituzioni e la rottura di vincoli che, pur posti a tutela degli operatori del settore, rischiano di agire da freno nel processo di orientamento al mercato imposto dall'Europa. Sembra essere arrivato il momento in cui le istituzioni pubbliche assumano il ruolo più maturo di «autorità» per la regolazione del mercato e per la definizione di nuove regole del gioco, nella prospettiva di sistema pluralistico di governo della FP dominato dal cliente, non più utente, e dai reali bisogni di un mercato del lavoro sempre più segmentato a livello locale. La domanda tenderà a concentrarsi sulle reali esigenze del mondo produttivo, non già in astratto ma in relazione ai peculiari momenti di una società civile in continua evoluzione.

(4) Un più stretto legame con il mondo della produzione ed un più ampio ruolo di questo nella FP sono, insieme, obiettivo e strumento per la rifondazione del sistema formativo. L'offerta deve liberarsi dall'idea di «consolidato formativo» e deve invece caratterizzarsi in funzione dei problemi che i clienti, in primis le aziende, intendono o ritengono di poter risolvere attraverso la leva della FP. È strategicamente perseguibile l'ipotesi che veda l'evoluzione del CFP verso un'attività di assistenza alle imprese. Tali interventi dovranno affiancarsi in un'ottica di diversificazione alla formazione di primo livello senza sostituirla, e dovranno rispondere ad esigenze collettive — ad es., la formazione di tecnici dell'ambiente —, oppure essere rivolti ad aspetti dell'operatività aziendale — ad es., la formazione di operatori all'export.

(5) In ogni caso, al CFP si richiede lo sviluppo di una capacità di diagnosi volta ad identificare le aree di intervento prioritario e di una capacità di risolvere una pluralità di problemi, aggregando le necessarie risorse esterne. È nella risposta al problema del cliente che il CFP dovrà organizzarsi in maniera funzionale alla sua soluzione. A nostro avviso gli ostacoli principali al perseguimento di simili strategie risiedono soprattutto nel tipo di cultura e nelle modalità di lavoro consolidate all'interno del CFP, che può risultare chiuso alle innovazioni richieste per svolgere un lavoro apprezzabile nel campo dell'assistenza alle imprese e, in generale, delle attività non convenzionate.

(6) Soltanto quando la direzione del CFP sarà convinta della necessità di esplorare nuovi territori di attività si potrà sperare di progredire con chiarezza nella soluzione dei problemi posti dal *nuovo corso strategico* (vedi sopra punti 4 e 5). Si possono peraltro prevedere situazioni di difficoltà per i CFP che perseverino indolenti nella statica ripetizione dell'esistente, che non riusciranno a bilanciare la riduzione certa del consolidato formativo finanziato dal pubblico con altre attività generate dall'esplorazione di nuove arene competitive.

(7) A livello legislativo, diamo per scontata la necessità di una profonda revisione della legge quadro sulla FP del 1978. In ogni caso, un ruolo pro-pulsivo importante per la rigenerazione del sistema può e deve essere svolto

dalle strutture nazionali cui i CFP aderiscono. Il coordinamento nazionale dovrebbe attivarsi: nella promozione di reti di collaborazioni con strutture di consulenza o free lance, a supporto della diversificazione delle attività dei CFP; nel coordinare percorsi formativi mirati rivolti al management dei Centri (sulle metodologie e gli strumenti del marketing e del controllo di gestione, ad esempio); per rinnovare profondamente l'immagine del CFP, su un piano manageriale e di efficienza, in quanto ente esperto (anche) di assistenza in senso lato alle imprese.

2. I compiti della direzione del CFP

Il valore dell'uomo è determinato dalle intenzioni che lo animano. (proverbio arabo)

Il «comportamento» del CFP è il risultato di decisioni prese in maniera più o meno coordinata da una pluralità di persone collegate tra loro da rapporti di fede, ideologici, gerarchici, di poteri, di responsabilità, di controlli e di reciproche comunicazioni. Il «comportamento» del CFP è un qualcosa cresciuto e consolidato nel lungo periodo che, tuttavia, può essere modificato o distrutto in tempi relativamente brevi; esso è determinato in maniera rilevante dall'esempio e dallo stile direttivo dei supremi centri di decisione.

La direzione del CFP deve porre particolare attenzione sulla motivazione dei propri collaboratori, spiegando i motivi per i quali determinate decisioni vengono prese o richieste determinate prestazioni. Non è sufficiente dire al docente di interrompere il lavoro su un certo corso, occorre anche spiegare perché è necessario e perché un altro si inserisca meglio nelle strategie che il CFP sta seguendo. I compiti fondamentali della direzione del CFP, a sostegno del nuovo corso strategico, risiedono allora:

- a. nell'individuare l'evoluzione dello *scenario*, effettuando previsioni congrue all'evoluzione effettiva degli eventi;
- b. nel formulare *strategie ed obiettivi*, realistici rispetto allo scenario di riferimento e rilevanti per i loro effetti sull'organizzazione;
- c. nel concretizzare nelle varie *aree gestionali* (didattica, marketing, personale, amministrazione, supporti didattici, ecc.) gli obiettivi formulati in b.;
- d. nella progettazione di *strutture organizzative*, e del relativo sistema di responsabilità, di delega e di motivazione, funzionale alla efficiente realizzazione delle strategie decise;
- e. nell'istituzione di un efficace sistema di *controllo di gestione*, per realizzare il confronto continuo tra i risultati conseguiti ed i risultati programmati e, quindi, necessari aggiustamenti di rotta.

La direzione del CFP deve dedicare la maggior parte del proprio tempo non già agli aspetti operativi — la progettazione e la realizzazione di un sin-

golo progetto corsuale, ad esempio —, bensì alla definizione delle strategie, delle politiche funzionali e delle strutture organizzative.

Peraltro, senza le attività operative di un gruppo di collaboratori, motivati e concludenti, nessuna attività operativa e quindi nessuna strategia potrà mai essere realizzata. La pianificazione operativa è appunto lo strumento che rende possibile la realizzazione delle strategie: essa è vincolante, in termini di obiettivi specifici coerenti con le strategie, per l'insieme degli organi ed uffici aziendali. La pianificazione operativa è sostanzialmente diversa da quella strategica per finalità, aspetti, strumenti, modalità operative, campi di applicazione. La pianificazione strategica attiene (vedi I parte dell'articolo) agli indirizzi di fondo di sviluppo dell'organizzazione e delle sue componenti (divisioni, dipartimenti, sub unità organizzative), alle principali azioni da intraprendere e ai risultati attesi temporalmente scadenzati, alle modalità attraverso le quali perseguire il vantaggio competitivo. La pianificazione operativa definisce puntualmente i vari passi da compiere, ai diversi livelli di responsabilità ed organizzativi, per conseguire gli obiettivi formulati e, inoltre, valuta sistematicamente gli scostamenti tra le indicazioni dei piani ed i risultati effettivi, e propone gli opportuni aggiustamenti di rotta. In sintesi, seguendo il pensiero di W. H. Newman, la pianificazione operativa si basa sui seguenti elementi:

a. elaborazione di progetti tattici finalizzati alla realizzazione di tutte le attività previste per il conseguimento degli obiettivi strategici;

b. identificazione della sequenza logica e temporale, e delle interdipendenze esistenti tra le singole attività;

c. assegnazione delle responsabilità (chi fa cosa, con che cosa, dove, come, quando), determinazione delle risorse occorrenti e delle modalità esecutive (budget);

d. determinazione dei tempi occorrenti per ciascuna attività parziale (inizio, fine, durata) individuando chiaramente la responsabilità o le responsabilità coinvolte in ciascuna fase;

e. controllo e revisione del piano in esame, in relazione a fenomeni interni ed esterni all'impresa che si produrranno nel corso del periodo di validità del documento.

In buona sostanza la pianificazione operativa introduce la componente temporale e quantitativa, *il quanto quando*, nel processo della pianificazione, stabilendo dei sub-obiettivi intermedi, per il cui conseguimento si formulano i piani funzionali ed i budget annuali. Da quanto detto è facile dedurre che la durata della pianificazione operativa dovrebbe essere quella delle azioni occorrenti per il raggiungimento degli obiettivi formulati. Tuttavia, la crescente complessità e la mutevolezza dell'ambiente esterno costringono le organizzazioni alla formulazione di piani operativi *al più* triennali. La pianificazione triennale viene aggiornata annualmente, ossia ogni anno si corregge

gono le previsioni per i due anni successivi e si aggiunge il programma per il terzo anno successivo. L'aggiornamento del piano ha il significato di un controllo, e di una eventuale revisione, delle strategie a suo tempo formulate; in altri termini gli scostamenti di breve periodo, osservati nell'andamento annuale rispetto a quanto previsto nel piano operativo, hanno significato in quanto rilevanti per le strategie di medio e lungo periodo. L'attività del controllo di gestione costituisce, dunque, parte integrante ed essenziale del processo di pianificazione scorrevole descritto (vedi paragrafo 5).

3. Direzione strategica ed organizzazione del CFP

L'uomo ha tre strade per ben agire: la prima mediante la riflessione, e questa è la più nobile; la seconda mediante l'imitazione, e questa è la più semplice; la terza mediante l'esperienza, e questa è la più aspra. (Confucio)

Se si comanda troppo, probabilmente il più importante, ciò che va attuato in ogni caso, viene oscurato dalla folla di cose secondarie ed eseguito solo marginalmente oppure affatto. (Moltke)

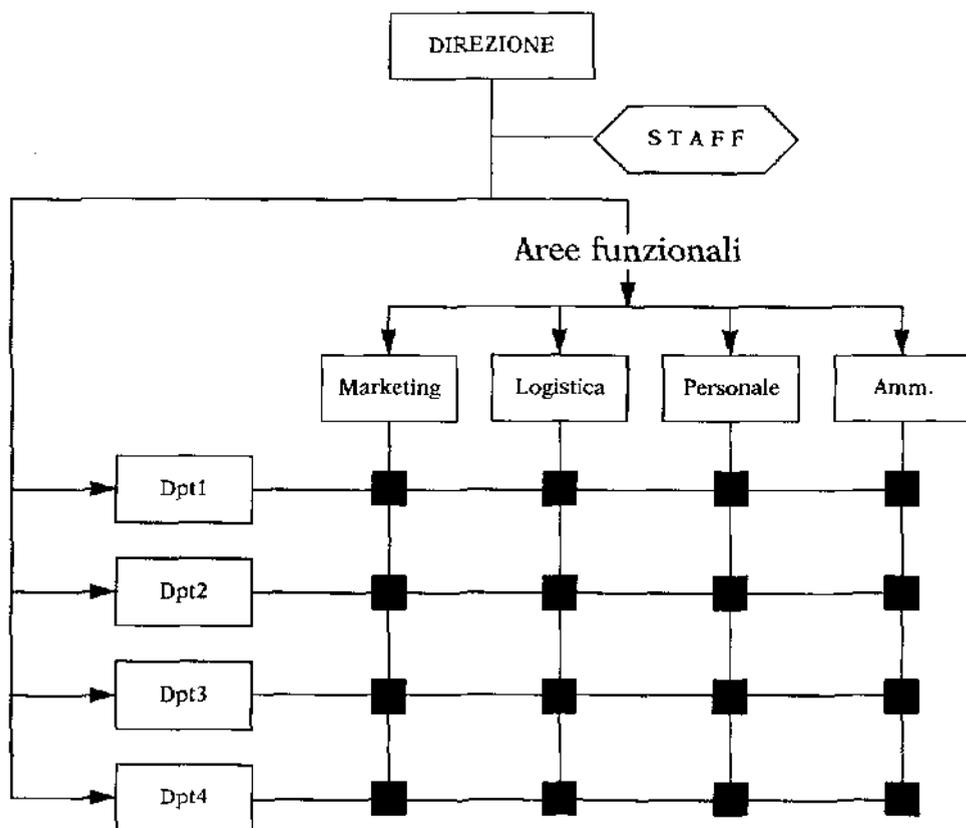
La direzione strategica resta un puro esercizio d'immaginazione senza lo sforzo coordinato e coerente di una pluralità di persone operanti ai diversi livelli dell'organizzazione. Ogni nuova strategia comporta una modifica delle priorità nelle varie aree funzionali del CFP e, di conseguenza, una modifica nella struttura organizzativa tale da renderla compatibile con il nuovo corso.

Così, ad esempio, una strategia di sviluppo nel campo della formazione post diploma richiede sicuramente anche un adeguamento delle attuali strutture organizzative nel senso di una maggiore flessibilità ed orientamento alle esigenze del mondo della produzione.

È l'organizzazione che deve adeguare in via strumentale la sua struttura alla strategia, mai è vero il contrario; di conseguenza non esiste uno schema organizzativo ottimo, valido in ogni tempo per qualsiasi strategia del CFP. Non intendiamo qui analizzare astratti schemi organizzativi; interessa invece esaminare — con riferimento all'organizzazione multidivisionale che rappresenta a nostro modo di vedere il prototipo del moderno CFP — una struttura che, sia pure in prospettiva, appare particolarmente adeguata a sostenere il nuovo corso strategico: la struttura a matrice.

La struttura a matrice sembra in effetti rispondere sia all'esigenza di una certa stabilità di fondo nel corso del tempo, sia a quella dell'innovazione imposta dal nuovo corso. Essa costituisce la «forma» organizzativa del lavoro per progetti. Tale struttura, nell'adattamento che proponiamo per il CFP, presenta organi di primo livello specializzati sia per insegnamenti sia per progetti. La sua rappresentazione grafica è simile ad una tabella a doppia entrata in cui in una delle dimensioni sono rappresentate le aree funzionali (marketing, logistica, amministrazione, personale, ecc.) e sull'altra gli organi

responsabili degli insegnamenti per gruppi omogenei di discipline (i dipartimenti, che nell'esempio seguente sono quattro):



Dipartimento (Dpt).

Questo tipo di struttura presenta una duplice linea di autorità: all'incrocio tra righe e colonne si uniscono i contributi di specialisti diversi che dipendono contemporaneamente dal responsabile di progetto e dal dirigente di funzione. Il principio «un uomo un capo», tipico delle organizzazioni burocratico-funzionali, viene superato nella struttura a matrice; ciò è vero in particolare per i «twoboss-managers» che sono i capi degli organi posti all'intersezione delle linee funzionali e di progetto, mentre al di sotto riprende la normale catena gerarchica. Il coordinamento di una struttura a matrice è flessibile, per comitati; per tale motivo la struttura in esame è normalmente definita anche *elastica*.

Per comprendere il funzionamento di un CFP ad organizzazione matriciale esaminiamo il processo di produzione di un qualsiasi corso, trascurando per semplicità altri aspetti (ad es., i problemi amministrativi). Nella strut-

tura proposta in figura il processo di produzione della formazione interessa sostanzialmente due dimensioni: il marketing ed i dipartimenti. Il marketing è responsabile della pianificazione, della programmazione e della vendita dei corsi: tale funzione costituisce l'interfaccia tra il CFP ed il cliente, dal momento dell'analisi dei bisogni, a quello dell'erogazione dell'intervento, fino alla valutazione dei risultati. Nei CFP di maggiori dimensioni, oppure in circostanze particolari, il responsabile del marketing può avvalersi della collaborazione di più coordinatori progettisti responsabili di due principali tipologie di prodotto:

— corsi a richiesta, che comprendono il consolidato formativo di primo livello e, inoltre, ulteriori interventi realizzati su specifica richiesta del cliente e per risolvere specifici problemi. A questo secondo filone di attività, che definiamo progetti speciali, i CFP dovranno porre crescente attenzione, in relazione alla crescita delle attese del mondo della produzione, mettendo esplicitamente al servizio delle imprese il notevole patrimonio di competenze e di capacità progettuali di cui già oggi dispongono;

— corsi a catalogo, liberamente offerti sul mercato e progettati dal CFP sia nei contenuti sia nelle modalità di realizzazione. Con essi si raggiungerà l'obiettivo dell'aggiornamento professionale su tematiche, sia specialistiche che manageriali, di preminente interesse degli operatori economici locali, in primis delle piccole e medie imprese.

I dipartimenti costituiscono la seconda dimensione della matrice. Ciascun dipartimento:

* è una sezione organizzativa, alla quale la direzione delega la formulazione delle strategie specifiche;

* presidia un gruppo omogeneo di discipline (ad es., Informatica) che presentano poche sovrapposizioni con gli altri dipartimenti;

* è responsabile delle risorse assegnate al dipartimento, ivi compreso il personale docente, sulla base delle strategie concordate.

Il personale dei dipartimenti è costituito essenzialmente dai *docenti*: essi collaborano con il marketing nella progettazione dei corsi e sono responsabili degli insegnamenti per le diverse discipline. I dipartimenti hanno il compito di progettare operativamente i corsi nei contenuti date le specifiche del marketing. Essi gestiscono i docenti ed i consulenti esterni al CFP, progettano e mettono a punto i materiali didattici e gli strumenti di supporto (CBT, simulazioni, ecc.), sono responsabili della qualità della didattica.

I dipartimenti sono dunque responsabili della conoscenza per le discipline di competenza, mentre il marketing si preoccupa della distribuzione di questa conoscenza sul mercato, applicata ai corsi e/o ad attività di consulenza.

I vantaggi che deriverebbero al CFP dall'applicazione di una struttura di questo tipo sono numerosi: il più evidente sarebbe quello di riuscire a fornir-

re un'elevata efficienza operativa nell'attuale situazione di elevata turbolenza ambientale, caratterizzata da elevato grado di incertezza, necessità di innovare diversificando il business, alta complessità dei compiti e contemporanee pressioni verso le economie di scala e la riduzione dei costi. Questo perché l'equilibrio che si viene a creare tra marketing e dipartimenti è di tipo dinamico: nel momento in cui occorre potenziare il know-how su una certa linea di attività strategica per il vantaggio competitivo, prevarrà la dimensione dipartimentale; nel momento in cui sarà necessario spendere il know-how accumulato per rispondere alle esigenze dei clienti o per realizzare un ambizioso obiettivo di fatturato, tenderà a prevalere la dimensione della vendita.

L'applicazione della matrice, inoltre, favorirebbe lo sviluppo delle capacità imprenditoriali e gestionali del personale del CFP, a qualsiasi livello. Questo perché la modalità tipica di lavoro è quella per gruppi di progetto, con il relativo sviluppo delle capacità direttive e relazionali dei singoli partecipanti al gruppo oltre che di quelle tecniche e specialistiche.

La realizzazione di una struttura matriciale non è comunque priva di difficoltà: nei punti di intersezione finiscono infatti per insorgere continui conflitti a causa di contrasti tra gli specialisti, di mancanza di chiarezza nella posizione di ciascuno, con la conseguenza che si possono realizzare degli scostamenti dalla matrice nella direzione di coloro che hanno maggiori capacità e potere negoziale. In definitiva, il modello matriciale può essere considerato come un punto di approdo per il CFP e può essere gradualmente introdotto in quei Centri già operanti per progetti, caratterizzati da ampia delega, da processo decisionario decentrato, da comunicazioni a doppio senso ad ogni livello, da forme di coordinamento per comitati ed organizzazione del lavoro improntata all'autocontrollo.

4. Stili direttivi e motivazione dei collaboratori

Sotto un buon generale non vi sono cattivi soldati.
(*proverbio turco*)
Ognuno è il carceriere di sé stesso (Aitar)

L'applicazione di modelli organizzativi flessibili, per progetti o addirittura matriciali, favorirebbe indubbiamente le opportunità di crescita professionale all'interno del CFP, con il conseguente incremento delle posizioni a contenuto manageriale in un clima di generale partecipazione ed autonomia decisionale. Per i primi livelli di responsabilità, inoltre, dovrebbe essere prevista la gestione per obiettivi, tipica della cultura manageriale; tale gestione sarebbe importante al fine di responsabilizzare e coinvolgere maggiormente il personale. Inoltre nella gestione ordinaria del CFP dovrebbe essere gradualmente introdotto un sistema premiante e specifici fringe-benefit, orientati a sviluppare il senso di appartenenza dell'individuo con l'organizzazione.

Oltre alla formulazione di direttive, la direzione del CFP dovrebbe dun-

que contribuire all'esecuzione delle strategie mediante la creazione di un clima organizzativo favorevole allo sviluppo ed all'innovazione e, inoltre, sviluppando efficienti canali formali ed informali di comunicazione interpersonale. Il comportamento dei membri della direzione del CFP, i loro valori, la loro cultura, la loro flessibilità ed apertura mentale, in definitiva, la loro personalità si manifesta nelle relazioni con i loro primi collaboratori, i quali tendono poi a riflettere tali manifestazioni nei comportamenti che a loro volta assumono nei riguardi dei propri colleghi. I membri della direzione sono dunque tenuti ad assumere comportamenti coerenti alle strategie decise ed alle situazioni specifiche: il loro esempio, recepito direttamente o indirettamente dal personale del Centro, costituisce un fattore motivazionale determinante.

«Si educa attraverso ciò che si dice — amava ripetere il Santo di Antiochia — di più attraverso ciò che si fa e ancora di più attraverso ciò che si è».

Il governo del CFP sarà quindi buono o cattivo, efficiente o inefficiente, in relazione alla qualità della direzione, alla qualità di coloro che concordano con i propri collaboratori gli obiettivi da raggiungere, agli stili di management più appropriati alle specifiche situazioni in cui le strategie si realizzano. In conclusione l'elemento critico condizionante l'efficacia di un direttore o di un capo intermedio è costituito dal grado di adattabilità dei suoi stili di direzione e quindi dalla sua capacità di adeguare lo stile alla specifica situazione in cui si svolge l'attività di coordinamento.

L'istituzione di un buon clima organizzativo e di efficienti canali di comunicazione all'interno del CFP richiede che:

— le strategie siano espresse in *direttive* chiare e complete, in modo da renderle esplicite a tutto il personale del Centro. Tali direttive devono essere fissate per iscritto prima in maniera sintetica, nel piano triennale, poi in dettaglio, negli appropriati ordini di servizio;

— i capi intermedi improntino il loro stile di management ad un obiettivo di *decentramento controllato*. Ciò significa che i capi, a qualsiasi livello gerarchico, devono da un lato delegare propri collaboratori incrementando gradualmente le loro responsabilità e, dall'altro, fornire loro, ove richiesto, assistenza e consulenza circa le modalità secondo le quali eseguire le direttive. Per tale via può essere aumentato il grado di accettazione dell'autorità e possono anche essere determinati nei collaboratori dei comportamenti coerenti all'interesse del CFP: la conformità di comportamento è ottenuta attraverso l'influenza invece che con l'autorità;

— si realizzi un processo di *Management by Objectives (M.B.O.)*. Ciò significa che a tutti i livelli dell'organizzazione deve essere realizzato un confronto sistematico tra gli obiettivi concordati in sede di budget ed i risultati effettivamente conseguiti. La direzione secondo obiettivi concordati, ed il relativo sistema premiante, è uno strumento fondamentale di motivazione dei collaboratori; inoltre, ove si rendano necessarie modifiche nella direzione strategica, mediante questo strumento è possibile ottenere tempestiva-

mente i necessari aggiustamenti di rotta e controllare l'interpretazione che i collaboratori danno dei nuovi e diversi compiti da svolgere.

La creazione all'interno del CFP di un clima favorevole al cambiamento ed all'innovazione richiede che tutto il personale sia motivato a svolgere i compiti previsti dalle strategie e dai piani d'azione funzionali. La direzione del CFP può influire sul clima organizzativo lungo quattro principali direttrici:

a. migliorando la soddisfazione sul lavoro di ciascuno, per via di incentivi monetari, il conferimento di prestigio e favorendo la partecipazione alle decisioni ed alla vita del Centro;

b. eliminando le cause di incertezza connesse con qualsiasi nuovo orientamento strategico mediante la tempestiva informazione, l'aperta discussione e, in definitiva, l'istituzione di un clima di fiducia nei riguardi di tutti i partecipanti all'organizzazione;

c. superando le barriere che si oppongono al cambiamento. Ciò significa identificare le persone ed i gruppi che si oppongono al nuovo corso strategico, coinvolgerli negli opportuni interventi formativi, neutralizzare i comportamenti individualistici non conformi all'interesse comune, rafforzare con incentivi e con misure organizzative comportamenti conformi agli obiettivi ed ai piani d'azione concordati;

d. istituendo un efficace sistema di controllo di gestione, supportato dagli adeguati strumenti di contabilità direzionale.

A tale problema, assai rilevante, dedichiamo il prossimo paragrafo.

5. Il controllo delle strategie

A poco serve un mondo ampio, se abbiamo poi le scarpe piccole (detto arabo)

La tua azione sia guidata da te, mai dagli avvenimenti (proverbio indiano)

Molti dei metodi di gestione attualmente impiegati nei CFP risentono di una impostazione burocratica e di finalità sostanzialmente amministrative, e sono propri di periodi in cui assai più lenti erano i cambiamenti dell'ambiente di riferimento. Si tratta di metodi più adatti ad una gestione statica del CFP che non ad una altamente dinamica, quale quella resa oggi necessaria dai mutamenti dello scenario di riferimento. A mio avviso, in questa carenza del management del CFP ad adeguarsi alle nuove esigenze di direzione strategica — oltre che in motivazioni di carattere generale quali derivano dall'insufficiente quadro legislativo — deve essere cercata l'origine delle difficoltà in cui si dibattono molti Centri.

Di qui l'attualità e l'interesse, per il management dei Centri, delle metodologie del controllo di gestione, e dei relativi problemi connessi al governo di una nuova direzione di sviluppo del sistema della FP nel suo complesso. Il controllo di gestione, infatti, consente di realizzare l'opportuna sintesi dei due momenti fondamentali della gestione di una qualsiasi organizzazione: quello della pianificazione strategica e quello della pianificazione operativa (vedi paragrafo 2).

Il controllo di gestione, quindi, permette di disporre di una guida razionale per tracciare le linee da seguire, assicurarne un sano realismo e garantire gli indispensabili aggiustamenti di rotta. Le interdipendenze esistenti tra la pianificazione, l'elaborazione dei piani funzionali, la ristrutturazione organizzativa e, infine, il controllo della realizzazione degli obiettivi possono essere interpretate come un meccanismo di *feed-back*. In altri termini, il sistema di controllo deve percepire prontamente ogni rilevante deviazione dal comportamento tracciato in sede di programmi e porre in essere, altrettanto prontamente, le misure necessarie per ricondurre il CFP nel giusto sentiero di sviluppo. Ma quali sono le grandezze fondamentali da sottoporre a controllo?

In primo luogo, le grandezze che definiscono lo scenario in cui il CFP si troverà ad operare:

- * la situazione del contesto locale (monitoraggio territoriale) e dei mercati di vendita dei propri servizi e di acquisto dei fattori della produzione;

- * il comportamento delle istituzioni da cui il CFP è condizionato (Regioni, Enti pubblici, Imprese, ecc.);

- * l'evoluzione delle tecnologie impiegabili nelle diverse linee di attività (didattica, editoriale, di promozione sociale e culturale, ecc.);

- * il comportamento dei concorrenti attuali e potenziali;

- * le dimensioni che definiscono l'attrattività di un certo mercato (ad esempio, su una certa linea di attività si può decidere di operare in perdita per ragioni etiche e morali, ma ove queste ragioni non sussistano, le attività in perdita dovrebbero essere prontamente eliminate).

In secondo luogo, devono essere assoggettate a controllo le grandezze cosiddette *interne* (controllable factors):

- * l'evoluzione del sistema di valori espresso dai membri del CFP, a qualsiasi livello organizzativo;

- * il vantaggio competitivo nei confronti dei concorrenti (quota di mercato per singola linea di attività, andamento dei costi fissi e variabili, ulteriori punti di forza e di debolezza in termini di qualità, prezzi, investimenti, immagine, ecc.);

- * gli obiettivi generali posti: ricavi per linea di attività (ad es., formazione di primo livello, post diploma...), finanziamenti per attività di promozione (ad es., convegni, editoria non didattica, manifestazioni varie...), ecc.;

* stato di avanzamento di progetti di rilevante significato strategico (ad es., progressi compiuti nella riorganizzazione aziendale, nell'applicazione di nuovi criteri nella gestione del personale, nell'introduzione di nuove figure professionali, di nuove modalità di lavoro, ecc.).

Il controllo e l'aggiustamento delle grandezze interne avviene, di norma, con frequenza annuale; così come l'attività di pianificazione anche quella di controllo, per risultare efficace, deve vedere il coinvolgimento motivato e consapevole dei responsabili delle diverse unità organizzative, oltre che della direzione stessa. Con l'accrescersi della complessità dell'attività di pianificazione, oltre che della sua importanza, il processo di pianificazione e controllo diviene sempre più, nelle imprese, una funzione di staff; in altri termini, diviene funzione di un organo posto alle dirette dipendenze della direzione, allo stesso livello delle divisioni o dipartimenti o altre unità organizzative superiori.

La direzione del CFP evidentemente non può e non deve preoccuparsi direttamente delle specifiche attività del controllo di gestione, bensì limitarsi ad operare lungo quattro fondamentali linee guida:

a. progettare il sistema di controllo, in collaborazione con risorse esterne specialistiche, in conformità alla natura del proprio CFP, alle strategie di medio e lungo periodo tracciate, alle risorse disponibili;

b. analizzare, valutare ed agire *anche* sulla base delle informazioni fornite dal sistema di controllo ai fini della formulazione di nuove strategie, di nuove politiche e di nuovi obiettivi;

c. esercitare la verifica periodica tra gli standard posti ed i risultati conseguiti ed attuare il controllo delle attività critiche al fine della realizzazione dei programmi di volta in volta decisi;

d. istituire un presidio operativo atto a proporre alla direzione, ed a promuovere autonomamente, le necessarie azioni correttive nel caso si registrino scostamenti non desiderati rispetto al budget concordato con le diverse unità organizzative.

6. Conclusioni

Nosce Te Ipsum.

(iscrizione delica)

I cani abbaiano, ma la carovana procede

(proverbio arabo)

Il fine ultimo della direzione strategica equivale, in buona sostanza, a valutare l'efficacia e l'efficienza dei centri decisionali dell'organizzazione. Sulla base dei ragionamenti svolti nelle pagine precedenti, la qualità del management di una qualsiasi organizzazione, e quindi anche di un qualsiasi CFP, può essere misurata sulla base dei seguenti elementi:

a. la visione imprenditoriale e la coerente formulazione di strategie di crescita dell'organizzazione, nel fine ultimo dell'elevazione individuale e del contributo allo sviluppo sociale;

b. la costruzione e la gestione di una struttura organizzativa in cui le varie sezioni contribuiscano in larga autonomia e consapevole responsabilità alla formulazione ed esecuzione delle suddette strategie;

c. il grado di equilibrio tra obiettivi quantitativi e monetari (fatturato, reddito, ore di attività ecc.) ed obiettivi qualitativi di medio e lungo periodo (di sviluppo futuro, di ingresso in nuove attività, di immagine, ecc.);

d. la produttività delle risorse dell'organizzazione (out-put/input, redditività operativa, liquidità, ecc.);

e. la capacità di creare e mantenere un clima di lavoro aperto all'innovazione, al rischio, allo spirito d'iniziativa;

f. l'attenzione posta nello sviluppo umano, professionale, manageriale dei membri dell'organizzazione di qualsiasi livello gerarchico e funzionale;

g. l'attenzione posta nello sviluppo presso l'opinione pubblica ed i clienti di un'immagine positiva della missione della propria organizzazione;

h. la qualità dei sistemi di pianificazione e controllo e, in generale, di governo dell'organizzazione;

i. la capacità di reazione a cambiamenti rapidi ed imprevedibili, sia interni che esterni, adattando il sistema organizzativo e componendo gli interessi divergenti.

La strategia, osserva Moltke, altro non è che l'applicazione del buon senso. Il buon senso è la capacità di vedere tutte le cose nella giusta prospettiva, e questo non lo si può apprendere, né insegnare. La strategia è dunque intimamente connessa con la personalità del decisore. Se il decisore o il gruppo di persone che determinano l'indirizzo strategico del CFP, conosce le competenze dei collaboratori di cui dispone e tiene conto delle loro propensioni e legittime attese, egli può ottenere allo stesso momento il piacere per i propri collaboratori ed il successo per il Centro stesso.

In tale prospettiva il CFP diviene una *confederazione di imprenditori*, ossia un network di unità che guidano con relativa autonomia le diverse sezioni organizzative, nell'interesse di strategie concordate con i supremi centri decisionali alla cui formulazione hanno contribuito, e si arricchiscono del continuo contributo di collaboratori «pregiati» esterni al CFP ed al proprio servizio.

IRUNE
LOPEZ ARESTI *

Il tutor: stili e funzioni

Nella storia la figura del *tutor*, inteso come colui che si assume la responsabilità di un minore e lo aiuta e protegge fino a quando egli raggiunge la maturità necessaria per cavarsela in modo autonomo nella società, è sempre esistita.

Questa figura, che ha solitamente avuto una connotazione legale, è presente anche in ambito scolastico, dato che nell'insegnamento esiste il ruolo di *tutor*. *Tutor* è quell'educatore che si assume la responsabilità di proteggere l'alunno nel sistema, prendendosi personalmente cura di lui durante il suo processo educativo.

Nella misura in cui la società diventa sempre più complessa, anche la scuola subisce lo stesso processo, allo scopo di continuare ad esercitare la sua funzione. Ci troviamo di fronte ad un sistema educativo di lunga durata, spesso massificato e centrato soprattutto sull'aspetto produttivo. In un simile contesto non è facile mantenere delle relazioni personalizzate; per questo la figura del *tutor* si rende sempre più necessaria per un alunno che proviene da una società disorientante ed ha davanti a sé un futuro di solito incerto.

* La traduzione dallo spagnolo è stata curata da Rosetta Mastantuono e rivista da Guglielmo Malizia.

* *Il tutor come accompagnatore* (Essere una guida nella sua vita)

Una delle funzioni fondamentali del *tutor* è fare in modo che lo studente si senta accompagnato durante il suo processo di sviluppo personale.

Il *tutor* cerca di conoscere i ragazzi e le ragazze che sono a lui affidati: le loro capacità, i loro interessi, il loro ambiente familiare, la loro situazione personale. Egli segue il loro cammino, intervenendo quando lo considera opportuno: animando, appoggiando, consigliando... in modo da poter aiutare il ragazzo, adolescente o giovane a fare le scelte giuste nei momenti giusti.

Attualmente un ragazzo si trova nel sistema scolastico dall'età di 3 anni ai 18, per cui fa il suo ingresso nel sistema quando è ancora un bambino e ne esce quasi adulto. In questo periodo si forma il nostro carattere, stabiliamo i nostri principali criteri, prendiamo importanti decisioni che riguardano la nostra vita; è un periodo privilegiato di crescita umana che ha bisogno di accompagnamento. Un alunno ha necessità di adulti che gli siano vicini, lo orientino, gli facciano da guida in tale processo; in questo modo egli sa a chi rivolgersi quando è stanco, è disorientato o incontra difficoltà nel suo cammino, a volte difficile e senza senso. Il *tutor* svolge questa importante funzione nella scuola.

* *Il tutor come punto di riferimento* (Relazione personalizzata e personalizzatrice)

Durante il lungo periplo attraverso il sistema educativo, arriva un momento in cui la realtà scolastica si diversifica: un numero sempre maggiore di materie, di insegnanti... Sono molti i preadolescenti e gli adolescenti che appaiono disorientati in questa struttura così complessa e nuova per loro; essi hanno bisogno di un punto di riferimento che li aiuti a mettere ordine in questo caos: *il tutor*.

Il *tutor* si assume il compito di dare unità; li pone nello spazio (gruppo) e nel tempo (corso), ascolta le loro difficoltà e loro idee confrontandole con il proprio punto di vista, chiarisce il senso delle diverse strutture ed esigenze scolastiche, è attento alla situazione globale, nonostante la parcellizzazione delle diverse materie funge da tramite fra la famiglia e la scuola. Un buon lavoro *tutoriale* fa sì che l'alunno riesca a capire e a dare un senso a questo insieme di esperienze. Si tratta, praticamente, di riuscire ad attuare una relazione personalizzata alunno/educatore che costituisca un punto di riferimento nell'ambito scolastico.

Inoltre, e questo è molto importante, il *tutor* come persona, come adulto in continua relazione con il gruppo, può anche diventare un modello di riferimento, nella misura in cui egli è vicino, è amato, ammirato e quindi ha un grande influsso sull'alunno.

* *Il tutor come coordinatore* (Mediatore e integratore di esperienze)

Compito basilare di un *tutor* è quello di coordinare gli sforzi di tutti gli

agenti educativi coinvolti nel rapporto con l'alunno o con il gruppo di cui egli è responsabile.

Da un lato, deve coordinare famiglia e scuola, deve mantenere un contatto sistematico con i genitori per poter scambiare informazioni e per riuscire ad unificare lo stile educativo di casa e quello della scuola; spesso l'alunno vive una contraddizione tra i criteri adottati a scuola e quelli adottati in famiglia.

Dall'altro lato, il *tutor* deve coordinare il lavoro dei diversi insegnanti che fanno lezione al suo gruppo, facendo in modo che l'insegnamento si adatti alla realtà concreta. Compiti del *tutor* sono: avere delle informazioni, trasmetterle agli altri insegnanti, fare delle valutazioni in base alle informazioni possedute e assumersi la responsabilità di attuare le decisioni prese.

Infine, spetta a lui fare da arbitro nelle relazioni del gruppo-classe, conoscendo la situazione affettiva e di leader dei diversi alunni e, in accordo con la dinamica dei gruppi, adoperarsi in modo che le relazioni siano un fattore costruttivo della personalità di tutti e di ciascuno dei membri della classe.

1. Essere tutor: uno stile di essere insegnante

Ogni insegnante, nell'assolvere il suo compito, cerca di sviluppare una specie di azione tutoriale. Il nostro obiettivo fondamentale come educatori è sempre lo sviluppo integrale dell'alunno; oltre alle conoscenze, al rendimento, alla promozione... esiste una realtà molto più profonda e importante: un alunno è un essere umano in formazione che ha bisogno e che si aspetta che noi lo aiutiamo ad essere la miglior persona possibile nell'ambito della realtà in cui si trova.

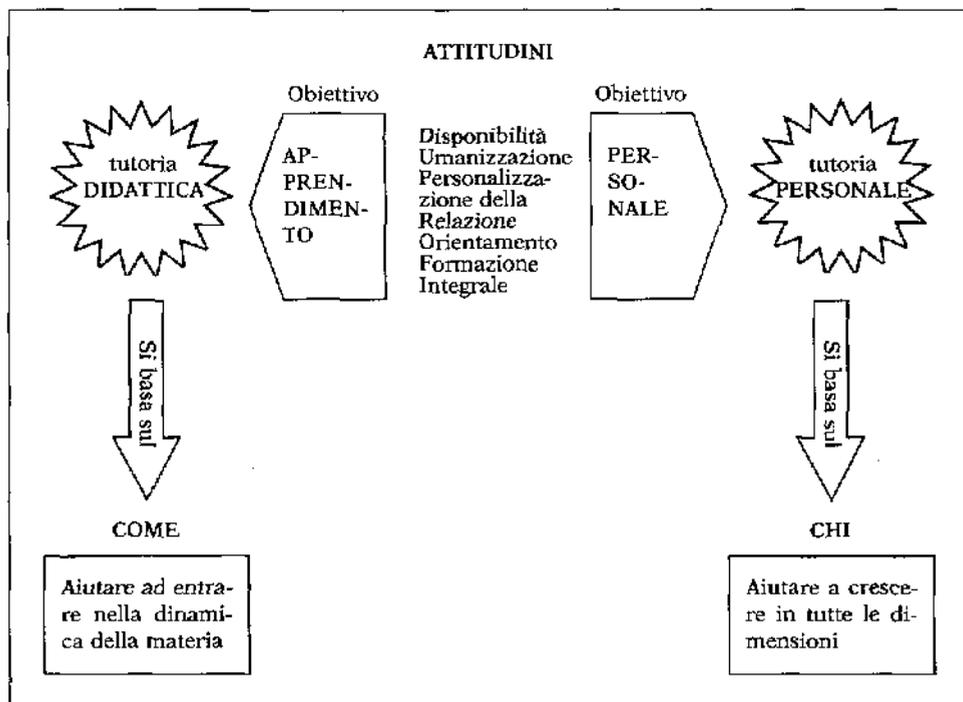
Questo ci spinge a stabilire con gli alunni delle relazioni più complete di quelle «strettamente professionali», cercando di:

- essere disponibili per qualsiasi dubbio, problema, necessità...;
- superare il nostro ruolo di insegnanti e stabilire una relazione umana sotto tutti gli aspetti;
- personalizzare le relazioni scolastiche, cercando di conoscere la realtà di ogni alunno e quindi intervenire in modo adeguato;
- orientare e motivare il più possibile il processo educativo affinché gli studenti capiscano il motivo e la necessità della propria formazione;
- educare tutti gli aspetti della persona e non solo trasmettere le conoscenze proprie della materia che si insegna.

Solo in questo modo risponderemo con onestà all'impegno che assumiamo verso il giovane e verso la società. Questo maggior impegno che suppone l'approccio tutoriale della funzione dell'insegnante è quello che si è venuto definendo come la «vocazione dell'insegnante». È questo che sottolinea la differenza tra il vero educatore e il semplice «funzionario», figura che ha poca, se non proprio nessuna influenza nell'ambito dell'educazione.

L'azione tutoriale è essenzialmente uno stile, un modo di vivere la funzione docente. Condiziona i nostri fini educativi, l'organizzazione delle persone, le scansioni temporali, le attività, e, soprattutto, lo stile di relazione che stabiliamo con gli alunni:

Fig. 1: Il Tutor: uno stile di relazione



Ogni insegnante, quindi, è un tutor. Ogni insegnante, nell'espletamento della sua professione, realizza un compito di «tutoria» più o meno diretta. Possiamo distinguere due tipi di azione tutoriale:

* La «tutoria» didattica

Essa consiste nel seguire l'alunno tenendo conto del suo processo di apprendimento e andando al di là della semplice acquisizione di conoscenze: aiutando ad entrare nella dinamica della materia, concentrandosi maggiormente nel processo di apprendimento, assimilazione e applicazione.

Il professore si preoccupa di come l'alunno apprende, personalizzando il processo di insegnamento-apprendimento e organizzando il tempo dentro e fuori della classe per dargli un aiuto individualizzato.

* La «tutoria» personale

Si tratta della «tutoria» nel senso più tradizionale del termine. Essa consiste nel seguire l'alunno nella sua globalità, come persona: conoscendolo, aiutandolo ad adattarsi, appoggiandolo, offrendogli sostegno per farlo crescere in tutte le sue dimensioni. Questo lavoro di solito è concentrato ufficialmente nella figura del tutor di gruppo, presente in quasi tutti i livelli educativi.

2. Funzioni del tutor

L'educatore, nel suo ruolo di *tutor*, sia didattico che personale, deve esercitare una serie di funzioni basilari:

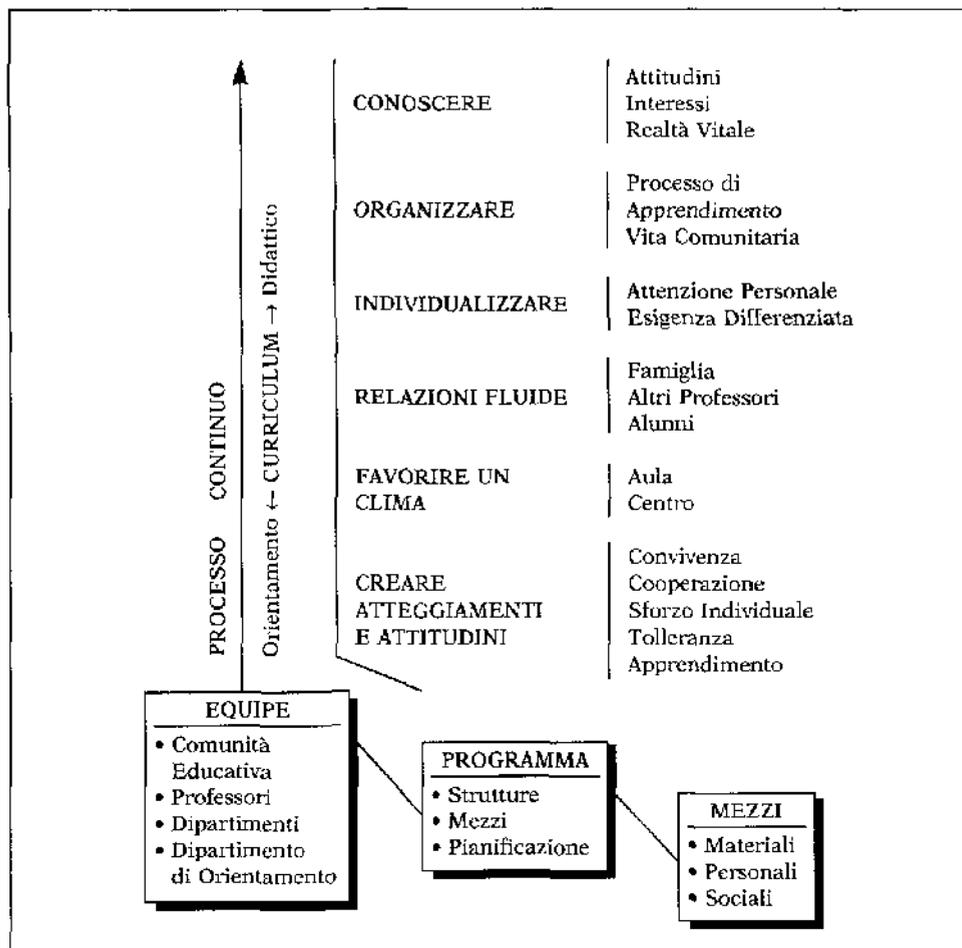
- conoscere le diverse situazioni personali degli studenti;
- organizzare la vita scolastica in tutti i suoi aspetti;
- intrecciare relazioni fluide con tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo;
- favorire un clima positivo in classe e nel Centro;
- creare negli alunni un insieme di atteggiamenti e attitudini.

Sono queste funzioni basilari che a volte non si attuano poiché richiedono al professore molto sforzo ed impegno, mentre egli non dispone dell'energia e del tempo necessari. Essere un buon *tutor* esige impegno, ma solo con la buona volontà non si ottiene alcun risultato. La «tutoria» non è un compito di persone presuntuose, né di franchi tiratori; infatti, a cosa serve che durante un corso si attui uno splendido intervento tutoriale, se nei corsi precedenti o seguenti non lo si fa? Come possiamo controllare se sono stati considerati tutti gli aspetti che ci sembrano importanti nella «tutoria» nell'arco della tappa educativa? Io, come tutor, da dove prendo il tempo, la formazione e la forza di volontà per fare tutte e ognuna delle mille azioni che mi si chiedono?

Per essere efficace, l'azione dei *tutors* deve essere inserita in un piano specifico che renda razionale l'intervento, facilitando il lavoro degli orientatori e facendo in modo, contemporaneamente, che l'alunno tragga il massimo profitto dalla sua permanenza nel sistema educativo.

Questa pianificazione globale e sistematica costituisce quello che si è venuto definendo il Curriculum di un Centro; Progetto che si realizza necessariamente in un'équipe che lavora in comune, elaborando un programma concordato che metta in gioco tutti i mezzi (materiali, personali e sociali) disponibili.

Fig. 2: Il Tutor: funzioni



Sul versante didattico il Curriculum Scolastico sarà la pianificazione sviluppata intorno al processo di apprendimento-insegnamento da parte delle diverse équipes didattiche (Dipartimenti). In questo curriculum, per attuare l'azione di «tutoria» didattica, si dovranno includere obiettivi, attività e criteri di valutazione che facciano riferimento al modo di apprendere, al progresso individualizzato, alla generalizzazione delle nozioni apprese...

Sul versante personale il Curriculum Orientativo sarà la pianificazione sviluppata dal Centro per sostenere l'alunno nella creazione di un progetto personale di vita, programmando obiettivi, attività, strutture, tempi... che assicurino l'intervento educativo in questo campo. Fattore primario perché questo possa attuarsi è la creazione e il funzionamento di un Dipartimento di Orientamento nel Centro.

3. Il Curriculum Orientativo

Nel considerare l'aspetto più tipico della «tutoria», e cioè la «tutoria» personale, dobbiamo intenderlo come un intervento sistematico, pianificato e organizzato dal Dipartimento di Orientamento, équipe formata da tutti i professori che esercitano questo tipo di «tutoria» e coordinata dall'Orientatore del Centro.

Il Curriculum Orientativo di un centro comprende:

- l'attenzione e l'orientamento delle famiglie;
- l'attenzione personalizzata degli alunni (tutoria individuale);
- l'intervento da parte del gruppo-classe (tutoria di gruppo);
- il coordinamento dell'équipe docente che segue il gruppo-classe.

Tutti questi compiti sono concordati in équipe, con i loro obiettivi, le loro attività, i loro criteri di valutazione, come il resto dell'attività docente. Poco alla volta si vanno creando materiali per lavorare con i gruppi-classe, schemi per interviste con genitori e alunni, guide per riunioni di valutazione... che avranno lo scopo di rendere coerenti tutte le azioni.

In tal modo il Centro può dare garanzia sul tipo di influenza che sta esercitando sugli alunni e sulle loro famiglie (solitamente non evidente, dato che non è oggetto di riflessione da parte dell'équipe docente); si evitano così lacune, ripetizioni ed errori, molto facili da verificarsi quando manca un coordinamento.

È certamente faticoso creare un Piano sistematico di Orientamento e di «tutoria», ma ne vale la pena. I fattori determinanti sono tre: lavoro d'équipe, coscienza delle direttive e dei sostegni adeguati, tempo, mezzi materiali e persone volenterose.

MARIO BECCIU
ANNA RITA COLASANTI

La demotivazione scolastica come sintomo di un sé scoraggiato

Il fenomeno della demotivazione, della disaffezione allo studio costituisce attualmente un problema di notevole rilievo educativo, sul quale convergono la preoccupazione e l'attenzione di quanti operano nella scuola e nella formazione professionale.

Esso interessa, infatti, fasce sempre più estese della popolazione scolastica e formativa individuato come uno dei fattori maggiormente responsabili dell'abbandono precoce degli studi.

All'inizio dell'evoluzione cognitiva sono presenti l'interesse e la curiosità ad apprendere qualsiasi cosa; esiste, cioè, una pulsione epistemica, per la quale conoscere ed apprendere costituiscono qualcosa di intrinsecamente gratificante.

Dopo un certo numero di anni, per molti ragazzi, la sola visione di un libro o il semplice pensiero di doverlo aprire innescano comportamenti di evitamento e lo studio, ma, più in generale, l'andare a scuola diventano uno stimolo negativo dal quale è meglio stare alla larga.

Ma come può spiegarsi una simile disaffezione? Che cosa può inibire o deviare il desiderio di conoscere? Che cosa può rendere il contatto con lo studio tanto spiacevole?

Le risposte a tali interrogativi sono, come è facile

intuire, tutt'altro che semplici ed è proprio sui fattori che possono essere all'origine del fenomeno demotivazione che educatori e ricercatori indirizzano attualmente la loro indagine, allo scopo di individuare adeguate modalità preventive e di recupero.

Particolarmente promettenti, a tale riguardo, sono i risultati di alcune ricerche condotte per esaminare la vita degli studenti nella prospettiva dell'igiene psichica (Wolny, 1983) e per analizzare le variabili facilitanti ed ostacolanti il controllo, da parte degli studenti stessi, delle situazioni scolastiche (Krupitschka, 1983; Burns, 1982). Essi mettono in luce il ruolo fondamentale giocato, nell'adattamento come nel disadattamento scolastico, dalle esperienze di successo o insuccesso legate all'apprendimento e al profitto ed evidenziano la necessità che gli allievi maturino una fiducia realistica nelle proprie possibilità.

Sembra, infatti, che quanto più gli studenti sperimentano di poter gestire le situazioni scolastiche sentendosi in grado di relazionarsi ad esse con auto-determinazione e competenza, tanto meno si sviluppano forme di disaffezione e demotivazione.

Si può, pertanto, ritenere che quegli allievi di fronte ai quali ci si sperimenta impotenti, per i quali il risveglio della pulsione epistemica sembra ormai insperabile, spesso non sono altro che ragazzi sfiduciati, scoraggiati, profondamente increduli delle loro capacità.

Tali ragazzi, molti dei quali popolano i CFP, hanno uno scarso retroterra culturale ed un passato scolastico generalmente negativo.

Essi considerano la scuola come una causa persa, si sentono incapaci di prendere parte costruttivamente alla vita scolastica e, convinti della loro inadeguatezza, assumono, per lo più inconsapevolmente, dei comportamenti che producono insuccessi e che contribuiscono ad alimentare aspettative pessimistiche nei loro confronti, così da creare un circolo vizioso di negatività.

Compito degli educatori e, particolarmente, degli insegnanti è di non entrare in collusione con tali meccanismi disfunzionali, che destinano i ragazzi ad essere perdenti, ma di ricercare un approccio diverso, pianificando azioni formative più complesse e comprensive delle diverse dimensioni evolutive.

Facendo riferimento a Pellerey (1991, 11), tali azioni formative dovrebbero riguardare:

- *lo sviluppo più elevato e controllato di processi cognitivi generali;*
- *una costruzione più vasta e significativa di reti concettuali per dare senso alla realtà e all'esperienza personale e sociale e per comprendere in modo adeguato fenomeni e situazioni del mondo fisico, naturale e artificiale;*
- *un'integrazione personale ed emozionale che permetta un equilibrato scambio comunicativo e validi rapporti interpersonali;*
- *la maturazione della capacità di giudizio e di scelta nella complessità delle situazioni di vita e di lavoro.*

In particolare, partendo dall'ipotesi che gli allievi demotivati sono innanzitutto ragazzi scoraggiati, che soffrono di bassa autostima, l'agire educativo

degli insegnanti dovrà indirizzarsi, essenzialmente, al potenziamento delle funzioni di controllo, così da restituire loro la necessaria fiducia di cui hanno bisogno.

Ma cosa si intende per *potenziamento delle funzioni di controllo*?

Prescindendo dall'esaminare i diversi aspetti comportamentali riconducibili al costrutto del controllo, possiamo definire quest'ultimo come la tendenza a controllare le esperienze relative a se stessi e al proprio relazionarsi al mondo, agli avvenimenti, alle situazioni sociali e ambientali, allo scopo di garantirsi un adattamento più efficiente e significativo.

Il controllo implica, in altre parole, la capacità di discriminare le diverse situazioni di vita sentendosi in grado di relazionarsi ad esse con autodeterminazione e competenza (Franta-Colasanti, 1991, 20).

Pertanto, potenziare le funzioni di controllo negli allievi vuol dire curare le componenti personali e contestuali affinché questi possano sperimentare le situazioni della vita scolastica come superabili, o quanto meno gestibili, senza esserne sopraffatti.

In tal senso l'*incremento delle funzioni di controllo*, e conseguentemente il *recupero della fiducia e dell'autostima* dell'allievo demotivato, costituiscono le mete dell'agire educativo.

Ma quali sono i principi e le strategie educative che possono facilitarne il conseguimento?

Relativamente ai *principi*, appare inevitabile riferirsi alla psicopedagogia dell'incoraggiamento secondo la quale l'insegnamento viene definito come un processo di cooperazione tra docente e allievi volto a generare in questi ultimi uno stato d'animo positivo, di *coraggio*, rispetto alla possibilità di affrontare le diverse situazioni e raggiungere gli obiettivi preposti (Dinkmeyer-Dreikurs, 1974, 45; Antoch, 1981, 145).

Secondo la psicopedagogia dell'incoraggiamento i principi ispiratori dell'azione educativa sono fondamentalmente cinque: attivare, comprendere, sottolineare il positivo, ridimensionare e responsabilizzare.

In base al *principio dell'attivare* l'insegnante dovrebbe promuovere le attività scolastiche facendo leva sulle motivazioni interne degli allievi (per es. interesse, curiosità), limitando il ricorso a quelle esterne (per es. ricompense materiali e sociali); inoltre, dovrebbe rendersi presente in un atteggiamento di cooperazione e disponibilità per consentire agli allievi di sentirsi attivamente partecipi, accompagnati nel lavoro, e non manipolati o sostituiti nella gestione delle situazioni scolastiche.

Il *principio del comprendere* sta a sottolineare che l'attivazione delle risorse e dell'*authorship* negli allievi non può prescindere da un'accurata lettura della situazione scolastica concreta alla quale questi devono far fronte. L'insegnante rispetta tale principio quando aiuta i discenti, da un lato, a coscientizzare le loro esperienze ed idee rispetto alla situazione in oggetto, dall'altro, a prendere atto di come questa si presenti nella sua interdipendenza oggettiva (possibilità reali di azione, aspettative degli altri, norme sull'interagire).

Tale principio pone in luce l'importanza di considerare le situazioni scolastiche così come vissute dagli allievi per poi aiutare questi ultimi a guardarle nella loro oggettività. Ciò al fine di renderli più capaci di controllare e gestire le situazioni stesse.

Il *principio del sottolineare il positivo* evidenzia il valore, in educazione, di apprezzare gli elementi di positività, anziché combattere quelli di negatività.

L'insegnante che segue tale principio preferisce riconoscere gli sforzi e i tentativi degli allievi nel conseguimento delle mete desiderate piuttosto che rilevare le loro manchevolezze o insuccessi.

L'apprezzamento dello sforzo e dell'impegno posti incrementa la fiducia negli allievi circa la possibilità di controllare le situazioni scolastiche; al contrario, l'evidenziazione degli errori produce scoraggiamento. L'insegnante segue ancora il principio del sottolineare il positivo quando aiuta gli allievi a scoprire i loro interessi, le loro possibilità e, facendo leva su di essi, predispone le varie attività.

Il *principio del ridimensionare* consiste nello sdrammatizzare esperienze di insuccesso e percezioni negativistiche o persino catastrofiche di situazioni scolastiche sperimentate come ansiose.

L'applicazione di tale principio si rivela particolarmente utile negli insuccessi ripetuti, che facilmente portano gli allievi a dubitare delle loro capacità di controllare le situazioni, inibendone ulteriori tentativi di superamento.

In circostanze del genere l'insegnante può, tramite il suo supporto, far comprendere agli allievi le cause dell'insuccesso: interne (per es. concentrazione, impegno) ed esterne (struttura del compito, grado di difficoltà), aiutando loro a trovare elementi che inducano a sperare in nuovi tentativi. Il principio del ridimensionare è, inoltre, valido in caso di percezioni negativistiche e catastrofiche, a causa delle quali gli allievi perpetuano reazioni difensive e comportamenti di evitamento.

Quando ciò si verifica l'insegnante può essere di aiuto favorendo la ristrutturazione dei pensieri disfunzionali (per es. «è inutile provarci, non ce la farò mai») che mediano la percezione inadeguata e danno origine a stati emozionali negativi.

Il *principio del responsabilizzare*, infine, rileva l'importanza di rendere gli allievi artefici delle situazioni scolastiche che incontrano e di riconoscerli meritevoli dei loro successi.

L'aiuto dell'insegnante in questa direzione non si configura in termini di confronto (richiamo ai doveri) né di sostituzione (essere iperprotettivi, fungere da Io ausiliare), ma semplicemente come coscientizzazione delle situazioni da affrontare, così che gli allievi possano valutarne il carattere di obbligo, di necessità, di opportunità e stimare le loro possibilità di gestione.

Altro aspetto importante del principio del responsabilizzare è quello di riconoscere agli allievi i meriti dei loro successi, riconoscimento che ne incrementa l'impegno e il senso di fiducia nei propri mezzi.

I principi dell'attivare, del comprendere, del sottolineare il positivo, del ridimensionare e del responsabilizzare rappresentano, come dicevamo, i cri-

teri ispiratori dell'agire educativo dell'insegnante, agire che prende forma tramite la cura delle componenti personali del discente e delle variabili del contesto apprenditivo.

Quando parliamo di cura delle *componenti personali*, facciamo riferimento alle strategie educative indirizzate a modificare le variabili di natura cognitiva ed emozionale che mediano le risposte comportamentali dei discenti in situazioni di rendimento.

In particolare, tali strategie mirano a: incrementare il controllo dei pensieri autosvalutanti, correggere lo stile attributivo, aumentare la tolleranza alla fatica e alla frustrazione, promuovere una conoscenza differenziata delle proprie capacità, fornire strategie proattive di autovalutazione, modificare gli standard cognitivi.

Negli allievi con scarso rendimento e bassa motivazione si riscontrano, infatti, alcune tendenze tipiche: un Sé reale ipovalutato, un povero controllo interno, un'attribuzione dell'insuccesso scolastico a fattori personali e consistenti (quali ad es., scarsa intelligenza, incapacità, mancata predisposizione) e, quindi, difficilmente modificabili, una conoscenza molto globale e aspecifica delle proprie attitudini, una scarsa tolleranza alla fatica e alla frustrazione, un livello di aspirazione inadeguato (Pope et al., 1988).

Curare le componenti personali dei discenti vuol dire, quindi, aiutare questi ultimi a coscientizzare e gestire quei fattori intrapsichici che possono consentire loro di riacquistare il controllo di situazioni scolastiche percepite, ormai, come inalterabili.

Oltre alla considerazione delle componenti personali, è importante, come dicevamo, quella delle *variabili contestuali*. Tra queste meritano particolare attenzione: la situazione apprenditiva e le strutture interattive nel gruppo classe.

Affinché gli allievi sperimentino più facilmente il controllo delle *situazioni apprenditive* è importante che queste ultime siano organizzate in modo tale da favorire esperienze di successo e da stimolare interesse e motivazione per il lavoro scolastico.

Ciò richiede, da parte dell'insegnante, un'attenzione e un impegno quotidiani alla strutturazione dei compiti e delle attività.

Relativamente ai *compiti* è auspicabile che questi siano posti secondo il criterio della *discrepanza ottimale*, per cui dovrebbero contenere un elemento di difficoltà che richieda al discente una competenza leggermente superiore di quella già raggiunta, ma non troppo elevata da generare sentimenti di ansia o frustrazione. La discrepanza tra le competenze possedute e quelle da acquisire è, pertanto, ottimale: nè troppo bassa da essere demotivante, nè troppo alta da essere scoraggiante.

Sono, inoltre, da preferire i compiti *diversificati* o *multidimensionali*, compiti, cioè, che coprono aree e livelli differenziati di competenza e che, in quanto tali, danno a ciascun allievo la possibilità di riuscire e di sperimentarsi capace in qualche area.

Relativamente alle *attività* è importante far leva, nella loro organizzazio-

ne, su alcuni importanti bisogni dei discenti, quali: il bisogno di sentirsi competente, il bisogno di curiosità, il bisogno di autodeterminazione.

A tale riguardo, le ricerche evidenziano che gli allievi si sentono più interessati e intrinsecamente motivati a portare a compimento i loro compiti quando gli insegnanti:

- provvedono la varietà nell'apprendimento;
- correlano quest'ultimo agli interessi degli allievi,
- usano l'imprevedibilità nei dovuti limiti;
- utilizzano metodi e contenuti nuovi e inusuali;
- stimolano la partecipazione attiva;
- forniscono validi feedback;
- incoraggiano le scelte degli allievi;
- creano esperienze apprenditive che abbiano conseguenze o prodotti finiti (Wlodkowski-Jaynes, 1990).

L'interesse e la motivazione si correlano, inoltre, positivamente alla responsabilizzazione.

Questa può essere favorita aiutando e incoraggiando i discenti a pianificare obiettivi e programmi di apprendimento e a valutare da loro stessi i progressi e i risultati raggiunti. Si tratta, in altri termini, di stimolarli a porsi degli obiettivi e ad impegnarsi per raggiungerli, al fine di renderli più autori del loro agire (DeCharms, 1976).

Un'altra variabile contestuale che, oltre alla cura della situazione apprenditiva, merita di essere considerata è l'organizzazione del gruppo classe.

Quest'ultima dovrebbe essere tale da prevedere un'equa distribuzione del potere d'influsso e delle gratificazioni, una fluidità comunicativa, un'adeguato status sociometrico per ogni ragazzo.

Alcune indicazioni che l'insegnante può adottare per promuovere un'organizzazione proattiva del gruppo classe possono essere le seguenti:

— *Utilizzare le scelte che si compiono all'interno della classe per favorire l'integrazione nel gruppo.* Se l'insegnante sa quali sono gli allievi respinti dalla classe e, al tempo stesso conosce le loro scelte, può aiutarli a trovare un posto nel gruppo. Le particolari attitudini o capacità dell'allievo isolato possono essere utilizzate per un suo vantaggioso inserimento in quei gruppi in cui la sua posizione può migliorare.

— *Sollecitare lo sviluppo di una morale di gruppo.* Questo implica da parte dell'insegnante l'impegno nello stabilire scopi e valori reciprocamente condivisi, così da superare la tendenza dei ragazzi a formare sottogruppi antagonisti all'interno del gruppo-classe.

— *Promuovere uno spirito di cooperazione opponendosi ad un'atmosfera competitiva.* Gli allievi dovrebbero essere portati a scoprire i vantaggi derivanti dal partecipare al gruppo e dal lavorare insieme e a comprendere che la loro autostima può accrescersi non tanto nell'essere migliori degli altri,

quanto piuttosto nel contribuire insieme agli altri a creare un gruppo efficiente.

— *Enfatizzare che i problemi della classe sono comuni a tutti.* Gli allievi dovrebbero essere resi consapevoli di quanto accade nel gruppo e responsabilizzarsi rispetto a questo. Una efficiente organizzazione della classe richiede che i problemi siano affrontati in modo tale da permettere agli allievi di coinvolgersi, di impegnarsi insieme nella ricerca di una soluzione, fatto questo che ne soddisfa il bisogno di appartenenza (Dinkmeyer-Dreikurs, 1974).

Come emerge in queste pagine, il recupero della motivazione in ragazzi scolasticamente in difficoltà si presenta come un compito estremamente complesso e oneroso, di fronte al quale, ci si trova, forse, impreparati. La preparazione accademica, il buon senso e la propria stabilità emotiva si rivelano spesso insufficienti a garantire la possibilità di intervenire con successo nei confronti di quei ragazzi che perpetuano forme consistenti di disaffezione.

Inoltre, la cura delle componenti personali dei discenti e l'organizzazione attenta ed accurata del contesto situazionale richiedono all'insegnante impegno, energia e fatica, non sempre ripagati dagli esiti. D'altra parte, siamo del parere, che sebbene, per molti ragazzi, i frutti di quanto si semina non si raccolgano a breve termine, a lungo termine l'esperienza di sentirsi valutati, incoraggiati, stimati e i coinvolgimenti personali di adulti significativi che hanno comunicato fiducia e positività non restano privi di conseguenze.

Bibliografia

- ANTOCH R.F. (1981), *Von der Kommunikation zur Kooperation, Studien zur individualpsychologischen Theorie und Praxis*, Reinhardt, Munchen.
- BURNS R.B. (1982), *Self-Concept Development and Education*, Rinheart and Winston, London.
- COLASANTI A.R. (1990), *Il rapporto insegnante-alunni*, in «Scuola Italiana moderna», 9, pp. 11-14.
- DECHARMS R. (1976), *Enhancing Motivation: Change in Classroom*, Irvington Publishers, New York.
- DINKMEYER D., DREIKURS R. (1974), *Processo di incoraggiamento*, Giunti Barbera, Firenze.
- FRANTA H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, LAS, Roma.
- FRANTA H., COLASANTI A.R. (1992), *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, NIS, Roma.
- KRUPITSCHKA M. (1983), *Das Selbstkonzept des Schùlers, Eine Untersuchung über den Zusammenhang von Merkmalen der Selbst und Fremdwahrnehmung des Schùlers, seiner sozialen Stellung in der Klasse und der Beurteilung durch den Lehrer*, Inaugural-Dissertation an der Universität, Regensburg.
- PELLERER M. (1991), *Sperimentare nella formazione professionale*, Giunta Regionale del Veneto, Dipartimento Servizi Formativi.
- POPE A. et al. (1988), *Migliorare l'autostima*, Ed. Erickson, Trento.
- WLODKOWSKI R.J., JAYNES J.H. (1990), *Eager to Learn*, Jossey Bass, San Francisco.
- WOLNY M. (1983), *Selbstvertrauen von Schùlern in leistungsthematischen Situationen*, Inaugural Dissertation an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen.

E. JOB - L. KOELEMAN
I. DIEZ - M. BAEZA
M. MIRANDA *

La qualità dell'insegnamento delle scuole cilene affiliate

Introduzione

La FIDE TECNICA fu fondata in Cile nel 1953, per iniziativa del Vescovo Manuel Larrain, con lo scopo di risolvere i problemi che si sarebbero presentati nelle scuole tecniche e professionali cattoliche. Attualmente sono affiliati alla FIDE 69 istituti di Insegnamento Medio Tecnico-Professionale (EMTP) privati sovvenzionati, che si trovano tra Iquique e Punta Arenas. Nel 1992 gli alunni di queste scuole ammontavano a 30.740 (che costituiscono il 12% di questo settore dell'istruzione in Cile), di cui il 49% femmine e il 51% maschi.

In questi istituti operano circa 1.880 insegnanti, metà dei quali impegnati nei corsi professionali e l'altra metà nei corsi di base. Tali scuole offrono 36 diverse specializzazioni attraverso i 5 settori della EMTP (agricolo, commerciale, tecnico, industriale e marittimo).

* L'articolo è la traduzione italiana da parte di R. MASTANTUONO (con la revisione di G. MALIZIA) del saggio di E. JOB - L. KOELEMAN - I. DIEZ - M. BAEZA - M. MIRANDA, su «Diagnostico de la calidad de la enseñanza de las escuelas afiliadas a FIDE TECNICA», Santiago, FIDE TECNICA 1992.

La FIDE TECNICA si è preoccupata fin dalla sua fondazione di:

- salvaguardare la libertà di insegnamento;
- effettuare studi per contribuire allo sviluppo dei piani e dei programmi di insegnamento che hanno dato impulso alle successive riforme che sono state poi sperimentate nel sistema scolastico cileno;
- tutelare la dignità e i diritti degli insegnanti promuovendo, tra l'altro, la loro formazione e il perfezionamento;
- dare il proprio appoggio per risolvere problemi concreti in campo legale e presentare alle autorità i problemi che man mano si devono affrontare;
- cercare di ottenere giustizia ed equità quando vengono assegnati i fondi da parte dello Stato.

In questo contesto la FIDE TECNICA ha ritenuto importante attuare, durante il secondo semestre del 1992, uno studio sulla qualità dell'insegnamento nelle scuole ad essa affiliate, considerando che si tratta in questo momento di una delle preoccupazioni prioritarie.

Il documento che presentiamo illustra la metodologia utilizzata e fornisce una sintesi delle informazioni ottenute e le principali conclusioni a cui si è potuto giungere.

I. Obiettivi e metodologia dello studio

Lo studio si è proposto di individuare globalmente il livello di soddisfazione espresso da alunni e insegnanti nei riguardi della qualità dell'insegnamento impartito, in relazione a:

- l'ambiente scolastico nella sua dimensione umana (relazioni tra le persone e disciplina) e fisica (attrezzature);
- la preparazione per il mondo del lavoro;
- l'insegnamento, inteso come l'insieme delle condizioni che stimolano l'apprendimento;
- l'apprendimento di valori e di abilità per inserirsi nella società.

Esso è stato concepito come una *ricerca-azione* finalizzata a:

- ottenere informazioni che permettessero ad ogni scuola di prendere delle decisioni, partendo da un insieme di problemi comuni;
- cercare risposte collettive alle diverse domande che si sono via via poste a questo settore dell'istruzione media;
- partecipare con dati sicuri al dibattito che si sta conducendo sul futuro dell'educazione scolastica cilena.

A differenza di altri studi che analizzano i risultati del processo educativo o chiedono le opinioni degli amministratori, in questo caso si è deciso di consultare in via prioritaria gli attori diretti del processo educativo scolastico (alunni dei corsi superiori e professori), ritenendo che essi potessero offri-

re una informazione valida come testimoni privilegiati e ritenendo molto importanti le loro percezioni, per quanto soggettive.

Si è deciso di prendere in considerazione solo gli alunni di corsi superiori, dato che essi potevano dare una visione completa della situazione.

Per ottenere le informazioni, ci si è serviti di tre strumenti:

1. un questionario al quale dovevano rispondere 10 alunni per ogni specializzazione e per ogni istituto scelti a caso;
2. un questionario al quale dovevano rispondere per ogni scuola due insegnanti per ogni specializzazione (uno delle scuole professionali e uno del piano comune);
3. un questionario complementare destinato alla direzione di ogni istituto, tramite il quale si ponevano domande per determinare:
 - la relazione tra ingresso ed uscita degli alunni;
 - la situazione di coloro che uscivano;
 - la situazione del corpo insegnante;
 - le condizioni delle attrezzature.

I questionari per alunni ed insegnanti comprendevano 50 domande per gli alunni e 53 per i professori. Erano simili in circa l'85% per entrambi i destinatari, in modo da poter fare un'analisi comparata delle risposte.

In 46 domande si doveva indicare un'alternativa di risposta nell'ambito di una scala che comprendeva tre possibilità:

- sì o abitualmente;
- talvolta o raramente;
- no o mai.

Le altre domande non presentavano questa scala ed erano finalizzate ad ottenere delle informazioni complementari.

Si è cominciato ad analizzare i dati quando sono pervenute le risposte dell'80% delle scuole (il totale comprendeva un 25% di alunni dei corsi superiori e un 20% di insegnanti). Ai questionari hanno risposto 62 istituti (89% delle scuole affiliate), per un totale di 1.407 alunni (31% degli alunni dell'ultimo corso di queste scuole) e 287 insegnanti (21% dei professori delle scuole interessate all'inchiesta).

TAB. 1 - Numero di questionari per settori

Settori	Agricolo	Commerciale	Industriale	Tecnico	Totale
Scuole	13	4	21	24	62
Alunni	130	123	592	562	1.407
Femmine	(42%)	(93%)	(5%)	(91%)	(51%)
Maschi	(58%)	(7%)	(95%)	(9%)	(49%)
Professori	28	24	109	126	287

Per fare in modo che i dati ottenuti potessero servire ad una presa di coscienza collettiva e contribuissero a dare impulso ai necessari cambiamenti, si è deciso di realizzare due cose:

- a. Interpretare i risultati globali in un incontro di una giornata da parte dei direttori delle scuole. Questa giornata si è tenuta nell'ottobre 1992. Dall'analisi sono emersi una serie di progetti che si dovranno concretizzare nel tempo.
- b. Successivamente, si è inviato ad ogni istituto un rapporto con i relativi risultati in modo che fossero utilizzati nella valutazione di fine anno scolastico allo scopo di orientare la pianificazione di azioni specifiche.

2. Risultati dell'analisi

1. Relazione tra ingresso e uscita degli alunni

Prendendo in considerazione gli iscritti del 1992, dal primo al quarto anno (poiché il quinto anno non esiste in tutte le scuole), si può osservare che il numero di essi diminuisce tra il 14% e il 18% in relazione al corso precedente, giungendo al quarto anno al 60% rispetto agli iscritti al primo anno.

Inoltre, in accordo con i dati ottenuti nelle scuole che parteciparono all'inchiesta si può constatare che i fenomeni di abbandono e di ripetenza hanno un impatto maggiore nel primo anno, mentre diminuiscono man mano che ci si avvicina ai corsi superiori.

TAB. 2 - *Iscritti per Corso nel 1992*

Corsi	Primo	Secondo	Terzo	Quarto	Totale
Iscritti	8.770	7.502	6.154	5.304	27.730
% in relazione al corso precedente		86%	82%	86%	
Abbandono	9%	5%	3%	2%	
Ripetenza	15%	11%	7%	2%	

2.2. Situazione degli studenti usciti

53 scuole hanno potuto fornire dati su quanto hanno realizzato gli studenti usciti dalla scuola nel 1991. Il totale di essi era 4.166 e solo per il 10% non si avevano informazioni.

La situazione al 1° giugno indicava che l'80% aveva completato la pratica o la stava facendo e che un piccolo numero seguiva studi superiori; tale numero era però inferiore a quello di coloro che stavano lavorando.

TAB. 3 - *Situazione degli alunni usciti nel 1991 al 1/6/1992*

Hanno concluso la pratica	51%
Attualmente fanno pratica	29%
Seguono studi superiori	6%
Lavorano	26%
Sono disoccupati	9%
Altre situazioni (servizio militare, matrimonio)	9%

2.3. *Situazione del corpo insegnante*

I professori che non possiedono titolo sono pochi (3,3%). Negli istituti professionali sono forniti di titolo diverso da quello di professore il 38% (72% nelle scuole agricole; 38% nelle scuole industriali; 33% nelle scuole commerciali e 24% nelle scuole tecniche).

In relazione all'orario previsto dal contratto si nota che:

- un 20% lavora meno di 20 ore; tale percentuale sale al 43% negli istituti professionali delle scuole agricole;
- un 33% lavora più di 32 ore; la percentuale raggiunge il 56% negli istituti professionali delle scuole industriali.

Quando si sono rivolte domande agli insegnanti sulla *realizzazione di corsi di perfezionamento negli ultimi 3 anni*, una percentuale leggermente superiore al 50% ha precisato di aver seguito dei corsi nella propria specializzazione e in pedagogia; mentre la percentuale di insegnanti che ha seguito corsi di amministrazione è del 28%.

Alle domande che riguardavano le *opportunità di entrare in relazione con il mondo del lavoro negli ultimi 6 mesi*, a percentuale inferiore al 50% ha segnalato che tali opportunità erano frequenti.

TAB. 4 - *Opportunità per gli insegnanti di entrare in relazione con il mondo del lavoro*

	Agricolo	Commerciale	Industriale	Tecnico
Frequenti	32%	46%	38%	48%
Scarse	46%	17%	32%	22%
Nessuna	11%	25%	17%	16%
Non risponde	11%	12%	13%	14%

Riguardo alla qualità dell'insegnamento, come si vedrà in seguito, i professori forniscono punteggi maggiori degli alunni, escludendo l'aspetto lega-

to alla preparazione per il mondo del lavoro. Questo già sta ad indicare che i docenti hanno una visione più ottimista degli alunni riguardo agli elementi presi in considerazione nei questionari.

2.4. Ambiente scolastico

Una domanda, che riguardava i motivi per cui si raccomandava la scuola, ci fornisce un dato importante per capire i punteggi ottenuti in questo ambito. I risultati sono stati i seguenti:

Raccomanderebbe la scuola per...	Alunni	Insegnanti
L'ambiente	46%	68%
La qualità degli Insegnanti	55%	66%
Le attrezzature	37%	54%

In pratica, l'ambiente umano delle scuole viene valutato più delle attrezzature, che rappresentano la componente fisica dell'ambiente.

Il 63% degli alunni e l'84% degli insegnanti sostengono che «le relazioni umane sono buone»; il 68% degli alunni ritengono che «gli insegnanti si preoccupano di dare risposta alle loro inquietudini».

Un 80% degli alunni pensa che «le regole della disciplina sono chiare e conosciute da tutti», anche se solo il 48% ritiene che le sanzioni o i castighi sono ragionevoli e un 47% pensa che sono proporzionate alle mancanze commesse.

In relazione alla convivenza a scuola, i fattori più critici risultano essere una lamentela da parte degli alunni che vedono una certa distanza da parte della direzione nell'ascoltare «le loro domande e i loro problemi»; gli alunni inoltre desiderano che «vengano rispettati i propri diritti», benché l'87% degli insegnanti sostengano che tali diritti sono rispettati.

Al termine delle domande che riguardavano le condizioni ambientali della scuola sono state richieste opinioni circa la situazione delle attrezzature. Il 44% degli alunni e il 68% degli insegnanti le consideravano sufficienti. La grande differenza percentuale si può spiegare probabilmente non con la mancanza di attrezzature, ma con la loro scarsa utilizzazione.

Le scuole dispongono, oltre che di aule e officine, delle seguenti attrezzature:

- Laboratori (79% delle scuole);
- Sala di audiovisivi (72% delle scuole);
- Biblioteca (94% delle scuole)
- Sala di computer (64% delle scuole)
- Palestra (60% delle scuole).

Ciononostante, solo il 42% degli alunni afferma che si fa uso degli audiovisivi e il 44% dichiara che si utilizzano i laboratori.

2.5. Preparazione al mondo del lavoro

Sia gli insegnanti che gli alunni ritengono che questi ultimi sono preparati per:

- decidere quale è il tipo di lavoro per il quale sono più portati;
- usare in modo adeguato gli strumenti e le attrezzature di un determinato mestiere;
- cercare un lavoro;
- riuscire a capire i manuali che riguardano la propria specializzazione;
- lavorare in una impresa;
- realizzare lavori di qualità.

Al contrario, considerano deficitari i seguenti aspetti:

- lavorare in una certa specializzazione senza l'aiuto dell'insegnante;
- fare un piano di lavoro;
- preparare un preventivo.

Vi sono poi due ambiti nei quali gli alunni ritengono di essere preparati, mentre gli insegnanti ritengono insufficiente la loro formazione;

- prevenire rischi di incidenti sul lavoro;
- far rispettare il codice del lavoro.

Infine, è importante sottolineare che solo un 40% degli alunni maschi e un 37% delle alunne pensano di essere preparati per «creare in futuro una propria impresa».

2.6. Insegnamento

In quest'ambito si possono segnalare con soddisfazione una serie di condizioni positive per l'apprendimento. Esse sono:

- il fatto che i corsi di base e i corsi specifici sono considerati importanti per la formazione;
- la relazione tra i diversi corsi e fra insegnamento teorico e insegnamento pratico nell'ambito della specializzazione;
- una buona utilizzazione delle ore di scuola;
- possibilità di praticare la specializzazione;
- orari adeguati.

Tra gli elementi che lasciano a desiderare bisognerebbe segnalare:

- che non si danno opportunità per gli alunni che presentino difficoltà di apprendimento;
- uno scarso uso di testi e di appunti, nonostante il fatto che l'87% delle scuole dichiara di avere a disposizione le attrezzature per riprodurre il materiale.

Un altro elemento critico è costituito dalle attività extracurricolari, delle quali solo il 52% degli alunni afferma che «vengono proposte delle attività

che completano la formazione», intendendo perciò che esse rispondono in scarsa misura alle proprie esigenze.

In un grado di insufficienza si collocano anche due affermazioni a cui hanno risposto solo gli insegnanti:

- i professori hanno il tempo per preparare le lezioni (52% mediamente);
- i professori lavorano in équipe (48%).

Confermando quanto detto precedentemente, solo un 43% degli alunni ritiene che i professori «si preoccupano di prepararsi». Gli insegnanti ritengono che per migliorare la qualità dell'insegnamento, oltre al perfezionamento (63%), è necessaria una pianificazione collettiva (53%) ed un potenziamento delle attrezzature e del materiale audiovisivo.

Nello stesso senso, alla richiesta di indicare le carenze esistenti per poter attuare dei programmi di studio, coloro (25%) che ritengono che esistono tali carenze, hanno segnalato, in ordine di priorità:

- il tempo;
- la pianificazione collettiva;
- il perfezionamento.

2.7. Apprendimento di valori e abilità per inserirsi nella società

È questo l'aspetto valutato in modo più positivo. Si nota una opinione generalizzata del fatto che si starebbe ottenendo la formazione di atteggiamenti quali:

- l'onorabilità;
- la responsabilità;
- un apprendimento responsabile;
- la solidarietà;
- il rispetto delle opinioni altrui;
- vivere in consonanza con i valori religiosi;
- la fiducia in se stessi;
- l'iniziativa;
- la capacità di prendere delle decisioni.

Gli elementi, che si collocano ad un livello negativo, sono in relazione con quelli che ultimamente sono stati definiti «obiettivi trasversali», e cioè promuovere:

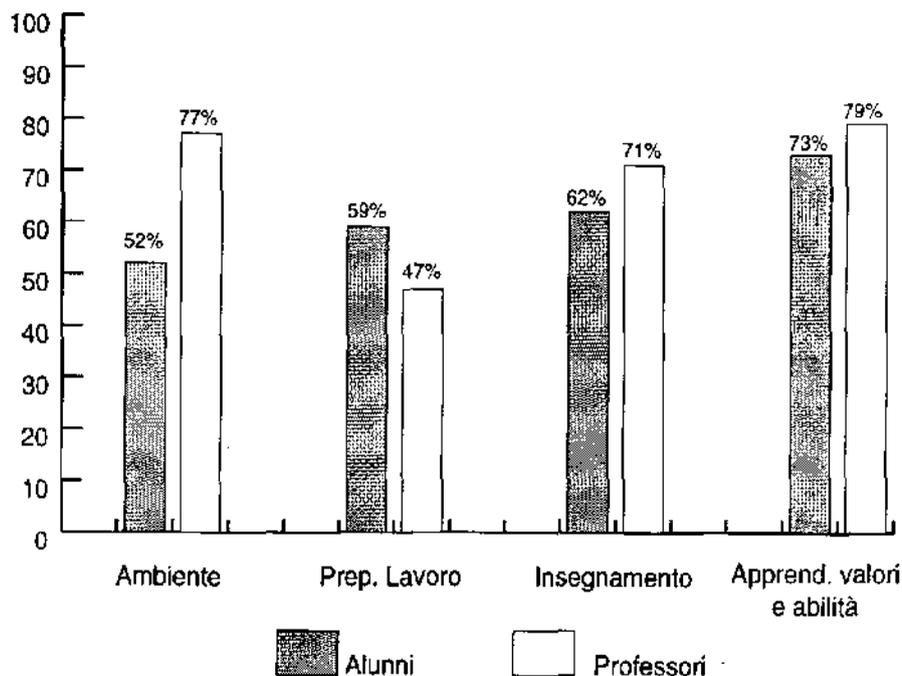
- la preoccupazione di curare l'ambiente;
- il mantenimento della salute fisica;
- un esercizio responsabile della sessualità.

2.8. Analisi globale della soddisfazione per la qualità dell'insegnamento

Analizzando globalmente i quattro aspetti considerati nello studio, si può osservare che:

- l'aspetto meglio valutato è l'apprendimento di valori e di abilità per inserirsi nella società;
- solamente riguardo alla preparazione per il mondo del lavoro, gli insegnanti dichiarano un livello di soddisfazione inferiore a quello degli alunni;
- come ambiente scolastico, specialmente in relazione all'uso delle attrezzature.

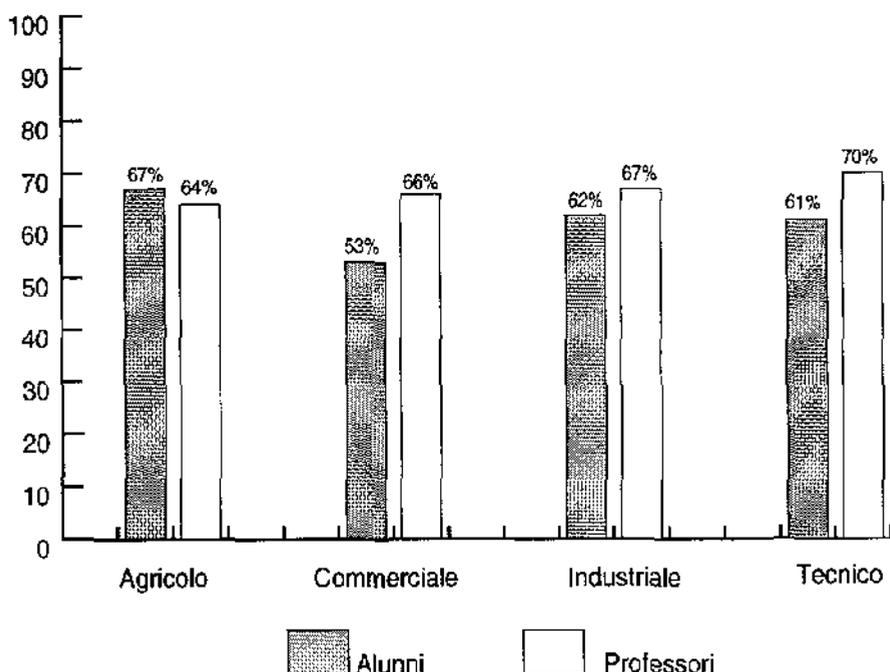
Grafico 1: *Soddisfazione di alunni e insegnanti per gli aspetti considerati*



Possiamo, infine, dire che gli alunni, sia femmine che maschi, si mostrano soddisfatti per la qualità dell'insegnamento. Il grado di soddisfazione raggiunge, mediamente, il 61%, restando su valori bassi solo nel settore commerciale.

Gli insegnanti presentano una percentuale superiore a quella degli alunni (in media il 68%), escluso che nel settore agricolo.

Grafico 2: Soddisfazione di alunni e insegnanti per settori



Ciononostante, alla richiesta se «si sentono motivati a frequentare», solo il 53% degli alunni risponde che «abituamente» lo è (60% nel settore agricolo, 49% nel settore industriale e tecnico e 43% nel settore commerciale).

3. Conclusioni

Le conclusioni, che presentiamo di seguito, possono estendersi solo all'ambito delle scuole comprese nell'inchiesta, cioè quelle private sovvenzionate e, quindi, diverse dalle scuole comunali o dipendenti da associazioni imprenditoriali.

Se vi è una certa rappresentatività dei dati ottenuti, essa è dovuta al fatto che tali dati scaturiscono dalla media globale di un insieme di scuole che presentano una varietà di situazioni; inoltre anche perché questi istituti si trovano nelle condizioni generali nelle quali si sviluppa l'insegnamento medio e, specificamente, il settore tecnico-professionale. In tale quadro, le principali conclusioni a cui si è giunti sono le seguenti.

- a. Si può osservare una *tendenza comune* ad apprezzare la qualità dell'insegnamento delle scuole considerate in questo studio, anche se gli insegnanti danno in generale punteggi più alti degli alunni.

Entrambi i gruppi dimostrano soddisfazione per:

- il conseguimento di valori e di abilità per inserirsi nella società (onorabilità, responsabilità, solidarietà, rispetto per le opinioni altrui, fiducia in se stessi, spirito di iniziativa e capacità di prendere decisioni);
- lo sviluppo delle relazioni interpersonali;
- le condizioni metodologiche per stimolare l'apprendimento;
- la capacità di realizzare lavori di qualità, usando in modo adeguato strumenti e attrezzature e interpretando i manuali relativi alla specializzazione;
- la preparazione necessaria affinché l'alunno decida quale è il tipo di lavoro in cui riesce meglio, ricerchi un lavoro e lavori in un'impresa.

Le due categorie oggetto dello studio mostrano *insoddisfazione* per la presenza di quei fattori che incidono sull'autonomia, come il fatto che gli alunni non sono pienamente in grado di formulare un piano di lavoro né sono in grado di cavarsela in una specializzazione senza l'aiuto del professore. Oltre a questo, si parla di carenze che sono in relazione con lo sviluppo della capacità di autogestione.

- b. Le *differenze di opinione* più importanti riguardano la collocazione specifica che alunni e insegnanti hanno nel sistema scolastico.

Gli insegnanti sostengono che gli alunni sono motivati a seguire le lezioni, che i loro diritti sono rispettati, che agli alunni in difficoltà vengono offerte opportunità per apprendere e inoltre che si fa uso delle attrezzature e dei sussidi didattici in dotazione agli istituti. Gli alunni invece sostengono che non è così.

Se i professori ammettono che altri importanti elementi si collocano ad un livello insoddisfacente, non si può pensare che questi giudizi rappresentino una difesa per il proprio disimpegno come insegnante, ma semplicemente che, dalla loro prospettiva, essi non ritengono critici questi aspetti nella attuale dinamica scolastica.

- c. Come *Istruzione Media* si starebbero perseguendo, in modo più adeguato dell'istruzione umanistico-scientifica, alcuni obiettivi vincolati a questo livello di istruzione, come ad esempio i valori e le abilità per inserirsi nella vita sociale e produttiva, probabilmente perché si devono sviluppare nella pratica, cosa che non accade solitamente nell'altro tipo di istruzione.
- d. Riguardo alla *situazione dei licenziati*, si è potuto notare che, a differenza di quanto si è soliti sostenere generalmente, gli alunni di questi istituti sono accettati in pratica nel mondo del lavoro e che la percentuale di quelli che continuano gli studi superiori, non appena usciti da questo ciclo scolastico, è bassa. Probabilmente influisce in questo sia la preparazione specifica che consente di inserirsi nel mondo lavorativo, sia la formazione ai valori, che consente un inserimento creativo nel mondo del lavoro.

- e. Da quanto abbiamo detto, emergono degli aspetti che richiedono una speciale attenzione ai fini del miglioramento della qualità dell'insegnamento.

Innanzitutto è necessario inserire nel curriculum aspetti nuovi, quali:

- la preoccupazione per la cura dell'ambiente, il mantenimento della salute fisica ed un esercizio responsabile della sessualità;
- lo sviluppo della capacità di autogestione, che richiede di dare maggior importanza all'autonomia, alla conoscenza della legislazione e alla padronanza di tecniche di amministrazione. Per affrontare questa sfida in maniera adeguata, ogni azione di cambiamento dovrà tener conto necessariamente del vincolo che unisce la scuola alla vita lavorativa, per scoprirne insieme obiettivi, contenuti e forme di insegnamento.

Riguardo agli insegnanti risulta imprescindibile:

- rafforzare una formazione in servizio orientata a risolvere le carenze individuate;
- attuare una forma di organizzazione amministrativa che lasci agli insegnanti il tempo di prepararsi e che contemporaneamente stimoli il lavoro di gruppo.

- f. Si possono individuare due ostacoli importanti al miglioramento della qualità dell'insegnamento.

Un primo scoglio è rappresentato dalle *condizioni del lavoro docente*.

Ultimamente si è data molta importanza alla necessità di rinnovare le attrezzature delle scuole tecnico-professionali. Lo studio che abbiamo condotto indica che le attuali attrezzature sono sottoutilizzate. Si può pertanto supporre che nuovi acquisti non sfoceranno necessariamente in applicazioni didattiche, se non vi saranno diverse condizioni di lavoro.

L'uso adeguato di officine, laboratori e materiali audiovisivi richiede del tempo per la pianificazione, che i professori dicono di non avere a disposizione. Richiede inoltre che si possano attuare delle sperimentazioni con mezzi che non si recupereranno: cosa che ha un'incidenza economica che la maggior parte delle scuole di questo tipo non è in grado di affrontare.

Nello stesso senso si può definire la scarsa rilevanza che si dà alle attività extracurricolari, poiché si sa che queste non sono solite rispondere alle necessità e agli interessi degli alunni, se non sono limitate a quanto si può fare, compatibilmente con gli orari degli insegnanti e con i mezzi economici stabiliti.

Una seconda barriera è costituita dalle caratteristiche proprie della *cultura della scuola*, che sembra vivere in perenne ritardo rispetto alle esigenze sociali e ai problemi del momento storico. Questo spiega perché non si sta dando la necessaria attenzione, per esempio:

- * allo sviluppo della capacità di autogestione, che suppone, tra l'altro, autonomia e conoscenza di una tecnica di base come ad esempio quella di elaborare un preventivo;
- * alla cura dell'ambiente o all'esercizio responsabile della sessualità.

g. In relazione alla metodologia utilizzata nello studio si può sottolineare che essa è risultata agile, opportuna e valida allo scopo di ottenere le informazioni da coloro che erano coinvolti direttamente nella ricerca.

Per la stessa ragione, questo studio potrebbe essere utilizzato per ulteriori iniziative quali ad esempio:

- * uno studio sul rendimento del sistema;
- * una ricerca che segua gli alunni usciti dal sistema e che preveda di conoscere la loro opinione e l'opinione di coloro che li accolgono in campo lavorativo;
- * la ricerca di modi innovativi per favorire la collaborazione tra scuole e mondo del lavoro.

SANDRA
CHISTOLINI

Esperti a confronto sui bisogni formativi dei giovani del Veneto

Nel corso del 1991 l'ISRE, vale a dire l'Istituto Superiore internazionale salesiano di Ricerca Educativa, (Isola di San Giorgio Maggiore - Venezia) ha curato una ampia e dettagliata indagine sui bisogni formativi dei giovani dell'area costiera delle Province di Venezia e di Rovigo e della Bassa Padovana. La ricerca, possibile grazie alla convenzione con la Regione del Veneto Assessorato Istruzione e Cultura, è stata effettuata dall'Istituto di Sociologia dell'Università Pontificia Salesiana di Roma¹.

I soggetti raggiunti con questionario ed intervista hanno riguardato otto campioni stratificati: 237 genitori di alunni di terza media e del primo anno della Scuola Secondaria Superiore; 522 alunni di terza media; 480 studenti del primo anno della Scuola Secondaria superiore; 285 studenti dell'Istituto Profes-

¹ Il Rapporto finale della ricerca dal titolo *Analisi dei bisogni formativi dell'area costiera delle Province di Venezia e di Rovigo e della Bassa Padovana*, Venezia, ISRE, 1991, è stato redatto da Guglielmo Malizia, Sandra Chistolini, Renato Frisanco, Renato Mion, Vittorio Pieroni, Arduino Salatin, con direzione scientifica di Guglielmo Malizia. La descrizione e l'interpretazione dei dati relativi alle interviste rivolte ai testimoni privilegiati è da attribuire a Sandra Chistolini.

sionale di Stato; 387 studenti del quinto anno della Scuola Secondaria Superiore; 261 allievi della Formazione Professionale; 246 giovani lavoratori; 252 imprenditori². Inoltre, sono stati contattati 19 testimoni privilegiati che, per competenza specifica ed impegno politico-sociale, sono ritenuti referenti significativi nel campo dell'educazione dei giovani.

Il presente contributo mette a confronto, descrive ed interpreta le opinioni variegata, fundamentalmente coerenti, rispetto al contesto culturale di riferimento, dei 19 esperti che a diverso titolo vivono relazioni importanti con l'universo giovanile di questa parte dell'Italia che a suo modo sta interrogando la stessa Europa.

1. Appartenenza istituzionale e ruoli

L'intervista ai Testimoni Privilegiati (TP) ha coperto l'area costiera delle Province di Venezia, di Rovigo e Bassa Padovana. Sono stati contattati 19 soggetti appartenenti a varie istituzioni sociali e formative, onde disporre di diversi punti di vista nella collocazione e nella lettura dell'universo giovanile di questa porzione dell'Italia.

Istituzioni e soggetti sono così classificabili, per area territoriale di osservazione e competenza professionale:

a) Assessorati ai Servizi Sociali, all'Istruzione, alla Gioventù

- a.1 Assessorato alla Cultura e alla Pubblica Istruzione - Est - TP=Assessore
- a.2 Assessorato provinciale all'Economia e Lavoro - Bassa Padovana - TP = Assessore
- a.3 Assessorato ai Servizi Sociali e alle Politiche Giovanili - Este - TP = Amministratore comunale
- a.4 Comune - Rovigo - TP = Consigliere
- a.5 Regione Veneto - Polesine - TP = Consigliere DC
- a.6 Regione Veneto - Mestre - TP = incaricato regionale su orientamento professionale ed educazione permanente

b) Associazioni di datori di lavoro e Sindacati

- b.1 CISL Regione TP = Sindacalista
- b.2 CISL Regionale - Mestre - TP = Sindacalista
- b.3 CISL - Rovigo TP = Sindacalista
- b.4 Olivetti Elea - Mestre - TP = Responsabile di formazione
- b.5 (Unione Sindacale Territoriale) UTS-CISL - Bassa Padovana - TP = Segretario organizzativo

² Per una presentazione dettagliata di questa parte dell'indagine cfr. G. MALIZIA, S. CHISTOLINI, R. FRISANCO, R. MION, V. PIERONI, A. SALADIN, *Giovani, domanda sociale e offerta istituzionale. Una ricerca nel Veneto*, in «Orientamenti Pedagogici», anno XXXIX, n. 4, 1992, pp. 757-785.

c) *Associazioni giovani*

c.1 «Light Job » Padova - TP = Orientatore

c.2 «Scout» Venezia - TP = Assistente

d) *Istituzioni scolastiche e della Formazione Professionale*

d.1 Collegio «Manfredini» Este - TP = Direttore

d.2 ENAIP TP = Direttore regionale

d.3 S. Camillo De Lellis - Padova - Direttrice COSPES

d.4 Istituto Tecnico Industriale «Marconi» - Padova - TP = Preside

d.5 Scuola Professionale «G. Bosco» - Rovigo - TP = Ex Direttore

e) *Istituzioni universitarie e di ricerca*

e.1 Università di Trento - Rovigo - TP = Ricercatore sociologo

Tutti gli intervistati sono maschi ad eccezione di c.1 e d.3.

Una occhiata alle categorie costruite a posteriori permette di notare la sovrarappresentazione delle Associazioni (b.+c.=7) e degli Assessorati (a.=6). In posizione intermedia si collocano le Istituzioni scolastiche e formative (d.=5). Chiaramente il mondo universitario resta sottorappresentato (e.=1). Considerando la valenza dell'indagine questo «campione privilegiato» offre di per sé un concreto materiale di riflessione, sperimentato personalmente dai soggetti contattati. Tuttavia, una maggiore presenza del contesto culturale di più ampio respiro avrebbe potuto perfezionare le opinioni raccolte. In ogni caso la somma delle interviste raccolte può essere considerata significativa delle diverse componenti, sociali culturali ed educative.

D'altra parte va notato che l'area territoriale predeterminata nella quale si doveva garantire per ogni Provincia un numero minimo di interviste pari a 7, è stata ricoperta secondo la consegna, solo per Rovigo vengono fornite 5 interviste, in quanto nei termini fissati non è stato possibile contattare più soggetti.

Si tenga presente che nel commento delle interviste i TP vengono citati per esteso, oppure con riferimento alla lettera e al numero della suesposta classificazione. Ad esempio al vuol dire: Assessore alla Cultura e alla Pubblica Istruzione di Este. Tale lettura facilita l'attribuzione del testo all'intervistato ed abbrevia la citazione medesima.

Appositamente si è evitata la lettura delle interviste secondo il gruppo di appartenenza per dare maggiore spazio alla libera espressione di ciascun TP, che, seppure non afferente ad un'area specifica, può offrire interessanti elementi di osservazione a tutti. Infatti, si nota che chi è impegnato in ambito socio-economico fornisce indicazioni utili a chi opera nella scuola, e viceversa. In alcuni casi, viene ripresa l'appartenenza istituzionale del TP per evidenziare emergenze significative ed anche, per certi versi, inaspettate, come appare nel paragrafo su *Radici e soluzioni del disagio adolescenziale*.

Per la presentazione di quanto emerso dalle interviste si segue l'ordine dei quesiti posti nella Griglia di 27 domande, che ha guidato nella raccolta delle opinioni. In generale, tutte le persone contattate offrono risposte estese e ponderate, anche quando premettono di non essere in possesso di dati precisi, rispetto alla realtà inchiesta.

2. Aspetti economico-sociali

1. Come può essere descritta la realtà dell'area costiera o della Bassa Padovana, che Lei conosce meglio, in rapporto con il resto del Veneto, per quanto concerne: a) lo sviluppo economico; b) la condizione di vita della popolazione; c) i problemi sociali specifici o peculiari; d) i problemi scolastici specifici; e) i problemi della formazione professionale extrascolastica regionale; f) la disponibilità dei servizi socio-sanitari?

Questa prima domanda è piuttosto complessa ed articolata in sottoquesiti. Le risposte ottenute fanno riferimento alla situazione storico-economica dell'area ed ai relativi cambi avvenuti a partire dal dopoguerra ad oggi. Così un sindacalista parla di «sviluppo economico della Bassa Padovana legato in parte allo sviluppo economico dell'area della Provincia. Per tanti anni, soprattutto nel dopoguerra, questa area era vissuta dell'indipendenza nell'agricoltura... con la fine degli anni '80 primi anni '90 c'è stata una certa ripresa, uno sviluppo industriale» (b.5). A quest'ultimo va aggiunto, a parere dei più, un'artigianato fiorente che fa prevedere ulteriori espansioni e benessere per la popolazione. Tuttavia, si spazia da zone interessate da una evoluzione promettente come Monselice a zone in ascesa commerciale e finanziaria come Este che negli ultimi anni ha visto crescere il numero delle banche, a zone definite «sacche» lontane dai livelli di miglioramento suddetto come l'area di Conselve e quella di Montagnana (a.2).

Tale lettura del dato socio-economico rende ragione a chi parla di «... situazioni differenziate tra l'area veneziana, la Bassa Padovana e la Provincia di Rovigo e quindi si possono fare delle considerazioni di tipo generale ma poi bisognerebbe specificare un poco la realtà». Infatti alcune ricerche metterebbero in risalto che la Provincia di Venezia, intorno a Chioggia, verso Rovigo, la Bassa Padovana hanno tassi di sviluppo inferiori rispetto alle altre Province del Veneto. L'asse portante sarebbe costituita da Treviso, Vicenza, Padova, Verona (b.4).

Come ricorda un sindacalista della CISL di Rovigo «per definire l'area polesana si sono usate nel tempo diverse definizioni: si è chiamata area marginale, area depressa, è stata definita dal CENSIS area tangente allo sviluppo». Insomma, esistono squilibri evidenti dovuti anche alla mancanza di realizzazione immediata di progetti infrastrutturali degli anni '60, talvolta addirittura accantonati.

Volendo elencare gli elementi che indeboliscono lo sviluppo economico di questa area del Veneto, si deve far riferimento.

- alla minore scolarità, con presenza comparativamente rilevante di analfabeti, evasori, drop-out;
- all'alta presenza di disoccupati, soprattutto donne, che sembra rimanere costantemente quattro/cinque punti superiore al dato relativo alla media regionale;
- alla scarsa natalità e all'ampliamento della fascia di popolazione anziana;
- all'esodo periodico dei giovani, per cui a quello degli anni '50-'60 è seguito quello degli anni '80 (a.1, a.4).

La descrizione fornita dagli studi dell'IRSEF condotti negli anni, '70 parla di «situazione socio-economica dell'area costiera di tutto il Veneto e quindi compreso il Basso Polesine e il Medio Polesine come di area omogenea distinta per parecchi aspetti dal Veneto centrale, dove appunto si avrebbe un modello agricolo-industriale, con una tradizione storica legata alle bonifiche, al latifondo, alla riforma fondiaria. Esempio è a questo proposito il più basso livello di istruzione del Veneto individuato nell'ULSS 31, frutto di una secolare povertà. Quest'ultima pare sia stata in parte superata dalla crescita del reddito individuale; tuttavia permangono questi cosiddetti "retaggi storici", situazioni di povertà culturale particolarmente accentuate con problemi scolastici specifici emergenti dagli alti tassi di bocciatura o di abbandono e dal bisogno di formazione di base (e.1).

Per alcuni va accentuato il rinforzo del settore terziario; per cui lo sviluppo economico dell'area costiera, la zona che va da Jesolo fino al Polesine risente in parte dei flussi stagionali, e quindi degli arricchimenti che hanno forzato lo sviluppo turistico. La cittadina di Jesolo, rinomata come area rivierasca, è influenzata dal grosso apporto del turismo veneziano, così anche l'area di Chioggia, fino ad Albarella. Tale fenomeno ha permesso un certo sviluppo economico non direttamente indotto da uno sviluppo produttivo vero e proprio, industriale e/o agricolo. Attività artigianali locali sono andate via via scemando, ne restano solo alcune, qua e là, che talvolta portano un certo benessere. Non si può comunque dire che si vada profilando uno sviluppo industriale regolare. Le condizioni di vita della popolazione sono migliorate rispetto agli anni '50, tuttavia non sono stati risolti tutti i problemi sociali. Permane il pendolarismo turistico, proprio delle aree interessate alle afferenze del periodo estivo. Esso proviene spesso dall'interno, dal Veneto nord-orientale (Portogruaro, San Donà). Si ha così uno sviluppo stagionale accanto al quale va considerata l'attività lavorativa ordinaria che comporta vari problemi sociali. In tal senso Venezia è al primo posto per dissesto sociale e culturale, acuito negli ultimi vent'anni dalla situazione residenziale-abitativa e da quella professionale. Infatti, diverse attività produttive sono state trasportate sulla terraferma; un esempio è quello del trasferimento degli uffici amministrativo-regionali, ciò ha provocato la carenza dei servizi soprattutto per i giovani (b.1).

Quanto al disagio della frequenza scolastica c'è chi nota che a zone di alta concentrazione di scuole, di opportunità, corrispondono periferie dove le

distanze da percorrere giornalmente sono tra le cause della dispersione degli alunni, crescente man mano che si sale ai livelli superiori di istruzione. Nella formazione extrascolastica regionale l'andamento decrescente di frequentanti è relativo a tre-quattro anni fa, in concomitanza con i problemi economici. Ultimamente le iscrizioni ai corsi di FP sono aumentati e questo fatto permette di considerare la «questione formativa» come «problema sociale», sia nel senso dei giovani che sono esclusi dagli studi regolari della scuola pubblica, sia nel senso che il settore formativo permette di affrontare concretamente l'emarginazione e il disagio giovanili (d.2).

Sui servizi socio-sanitari l'Assessore ai Servizi Sociali e alle Politiche Giovanili di Este sottolinea l'opera svolta nell'ambito della formazione degli educatori-animatori e di altre figure professionali che purtroppo stentano a decollare. Nella Bassa Padovana si parla di carenza dell'intera struttura sociosanitaria, per inadeguatezza dell'offerta attuale, rispetto ai bisogni della popolazione; anche se per certi versi vi è sovrabbondanza, come nel caso degli ospedali: nel Veneto ce ne sono più del necessario, a scapito di altri investimenti nel sociale (a.2).

L'incaricato regionale conferma la scarsità dei servizi socio-sanitari sia per l'aspetto della prevenzione che in fase di intervento verso la devianza e il disagio dei giovani. L'unica realtà salvabile è quella del volontariato (a.6). Sul versante dell'associazionismo giovanile si parla piuttosto di mancanza di abilità come: organizzazione, direzione, efficacia, ma non si specificano i soggetti a cui quest'ultime dovrebbero appartenere (c.2).

3. Condizione di vita di adolescenti e giovani

2. Quali sono gli aspetti che caratterizzano maggiormente la condizione di vita di adolescenti e giovani (14-23) in questa area? In che misura tali aspetti sono propri anche degli adolescenti e dei giovani del Veneto?

Per quanto riguarda la gioventù viene sottolineata la protezione esercitata dalla famiglia, per cui i figli fanno sempre più fatica a distaccarsi dall'ambiente familiare iperprotettivo e securizzante; talvolta i giovani sono necessari al mantenimento dei genitori anziani. Nei paesi l'aggregazione è sempre più difficile per l'esodo determinato dalla rigidità dei piani economici e di quelli di insediamento abitativo (d.5). Una visione più globale del quesito posto considera la prospettiva del lavoro come un elemento dirimpante nell'universo di significato dei giovani. Si può parlare di «speranza nel futuro» che è positiva se intesa come pluralità di inserimenti lavorativi del giovane di Padova, di Verona, di Treviso, ed è negativa se è invece riferita ai giovani polesani. Ciò determina la difficoltà per costoro di scegliere la loro strada del futuro, e quindi una minore disponibilità ad accedere all'Università; decidono di cercare subito un lavoro, pensano di formarsi una famiglia, di crearsi ambiti futuri di impegno e di socialità. In loro prevale il pessimismo insieme al pragmatismo: prendono «le cose con molta meno filosofia e molta

più praticità nella speranza di costruire la loro strada senza le difficoltà che ritengono che troveranno» (a.4).

Oltre alla generale carenza di opportunità formative e di servizi culturali (e.1), sono costantemente elencati dai TP problemi connessi alla scelta della SSS, alla disoccupazione, al tempo libero, all'uso «scorretto» del denaro (c.1). Non mancano comunque giovani che aderiscono alle associazioni di volontariato, a gruppi spontanei di varia ispirazione: si tratta di una minoranza sensibilizzata sul piano sociale. Della maggioranza si dice che «vive naturalmente, da spettatore più che da protagonista» (a.3). Volendo specificare la dimensione culturale entro la quale si collocano adolescenti e giovani dell'area investigata, va rilevato che ad Este e nella Bassa Padovana prevale l'associazionismo sportivo. Sul piano sociale la prolungata permanenza dei giovani in famiglia provoca un ritardo nella assunzione di responsabilità e la mancanza di autonomia; tali processi ricadono sulla sfera professionale nel senso che i giovani non riescono ad entrare nell'imprenditoria, non inventano la propria professione, non intraprendono la libera attività. Quanto agli adolescenti, si riscontra una presenza costante di questa fascia di età nella scuola, che ha voglia di apprendere anche proprio a livello nozionistico, dimostra in qualche modo dell'arrivismo rispetto alla carriera scolastica e rivela un interesse in calo per la scuola come istituzione da gestire democraticamente dall'interno. La scuola è luogo di apprendimento più che luogo di socializzazione del sapere. Dal punto di vista del confronto tra fascia giovanile del Veneto e Bassa Padovana emerge la omogeneizzazione delle condizioni di vita, anche rispetto a quanto descritto in altre aree di benessere economico. Pare che lo stereotipo della Bassa Padovana quale area depressa, zona a basso sviluppo, a bassa scolarità debba essere superato per lasciare il posto alla sola connotazione geografica dell'aggettivo: «Bassa» è la parte meridionale del Veneto e non l'area depressa per eccellenza (a.1). Tale valutazione se da un lato è comprensibile dal punto di vista emotivo-affettivo, non permette di controbattere adeguatamente le statistiche che continuano a rilevare la difformità dello sviluppo economico-sociale nell'area considerata.

4. Dimensioni del «rischio» e del «disagio»

3. In che proporzione gli adolescenti e i giovani di questa area possono essere considerati «a rischio» rispetto a forme di marginalità o disadattamento sociale? Perché li definirebbe «a rischio»?

Non sembra che i giovani di questa area siano per certi versi più a rischio di quelli di altre Regioni (d.3, d.4). Viene menzionato il problema del titolo di studio senza il quale è praticamente impossibile trovare un lavoro; d'altra parte anche quando si ha il titolo non sempre si è qualificati per la richiesta del mercato volto soprattutto all'ampliamento delle professioni terziarie (d.1). Una fascia di giovani a rischio nasce in corrispondenza del consumi-

smo, dell'aumentato benessere, della disaggregazione provocata dal turismo (Marghera, aree della costa) che ha rotto realtà sociali precedenti ad alta coesione sociale, della diffusione di modelli culturali legati allo sviluppo dell'industria, del terziario (b.2). Non manca tra i TP chi rifiuta di usare una simile categoria descrittiva, sostenendo che in questa parte d'Italia la famiglia tiene, e nel piccolo centro soprattutto i giovani sono riparati dallo «smarrimento» e dallo «annullamento» propri delle realtà urbane (a.5).

Volendo sintetizzare i fattori di rischio veicolanti giovani alla marginalità e al disadattamento sociale, vale ricordare:

- scelte scolastiche improprie (b.3);
- incertezza del futuro (b.3);
- inesistenza/debolezza dell'orientamento scolastico e professionale (b.3);
- emarginazione e disperazione sociale (a.4);
- carenze di crescita culturale locale (a.4);
- diffusione di alcool e droga (c.1);
- domanda insoddisfatta di utilizzo significativo dell'incremento di reddito (a.4);
- bassa qualificazione correlata al basso reddito e al tessuto culturale carente (b.4);
- marginalità territoriale oltre che anagrafico-sociale (b.4);
- scarse opportunità di associazionismo di vario genere (e.1);
- impossibilità di integrazione sociale in base alle proprie scelte di vita, di lavoro, di significato (a.1);
- mancanza di progetti di vita a livello individuale e sociale (a.6);
- demotivazione a trovare stimoli intellettuali di partecipazione sociale (a.6);
- mancanza di ideali e di valori (c.2),
- lavoro stagionale, guadagni facili, prolungata inattività (c.2); -mancanza di «attrezzi» morali e culturali (a.2);
- disaggregazione familiare e abbandono dei paesi (d.5);
- incapacità formativa della scuola, opulenza (d.2);
- dispersione scolastica (b.5),
- scelta di modelli fuorvianti, senza regole, senza obiettivi, senza valori (b.1).

Dubbi ed incertezze risultano sulla quantificazione dei giovani a rischio, per cui sebbene tutti più o meno ne parlino come di una presenza costante soprattutto nel passaggio dalla fase di adolescenza a quella giovanile intorno ai venti anni, pochi sono propensi ad estendere il concetto a fasce ampie della popolazione. Inoltre, la varietà delle situazioni/condizioni a rischio evidenzia il forte interessamento dei TP per questa tematica e la capacità di individuare casualità diverse dell'insorgenza del fenomeno in questione.

4. A Suo parere vi sono forme e gradi diversi di disagio o problematicità all'interno della componente giovanile considerata (14-23 anni)? Se «sì» specificare quale diversificazione vi è tra le diverse fasce anagrafiche rispetto al disagio?

La differenza è tra gli alunni della scuola dell'obbligo e gli studenti del diploma: hanno un approccio diverso alle tematiche. All'università poi riescono a trovare soluzioni di problemi specifici con altre realtà, aumenta la capacità personale, il livello di maturità e si allargano le esperienze e le amicizie (a.3). Tutti sono ovviamente d'accordo nel considerare la variabile età tra gli elementi più importanti, se non addirittura il più rilevante, per spiegare le diverse aspettative e i vari comportamenti di adolescenti e giovani. Il riferimento al lavoro per i ventenni è costante o come ricerca o come semplice attesa non ansiosa di una occupazione favorevole e stabile, con un calo di propensione a mettersi in proprio; l'obiettivo preferito sembra essere quello dell'assunzione in uffici pubblici, la garanzia quindi prima ancora del guadagno (b.5).

Un mezzo per far fronte al disagio dell'adolescente fuori del sistema scolastico è dato dall'offerta di FP intesa nella sua valenza di recupero pratico e motivazionale (d.2).

Altra è la incidenza delle condizioni ambientali che caratterizzano il disagio: un ragazzo con la terza media, abitante nel piovese, è più probabile che entri nel giro del piccolo spaccio, cosa questa più difficile per un coetaneo sorretto da un contesto «più affidabile, che faccia parte di qualche associazione o simili». In genere il giovane di cultura medio-alta di 19-20 anni si ritiene sia più adeguatamente preparato per superare gli ostacoli derivati da situazioni problematiche di vita (c.1).

La condizione adolescenziale si caratterizza per il disagio e i problemi di ordine scolastico; segue la fase delle difficoltà nelle relazioni soggetto-famiglia e di tipo professionale (c.2). Ma c'è anche chi parla di cultura del sonno degli adolescenti degli anni '90, troppo poco presi da ogni genere di problematicità; mancherebbe addirittura la presa di coscienza di se stessi (a.6). Scuola e famiglia possono avere la loro responsabilità nel favorire crisi di crescita del ragazzo, dimostrando di non saperne cogliere esigenze ed aspettative. L'età problematica non appare più solo quella del passaggio dalla scuola media alla SSS, ma ogni momento in cui il soggetto è lasciato solo, senza riferimenti culturali, valoriali, sociali.

5. Famiglia e bisogni

5. Quali sono i problemi che attraversano maggiormente le famiglie di questa area?

In alcune aree di questa zona la famiglia soffre di situazioni disaggreganti, determinate dalla difficoltà di rapporti, di condizioni particolari di disagio tra i genitori, e anche dal fatto che i giovani sono molto spesso, in conseguenza della difficoltà della vita familiare, abbandonati un po' a se stessi,

emarginati da processi formativi che dovrebbero essere orientati, o che dovrebbero trovare in famiglia il momento più attento alle necessità e ai bisogni (b.1). Parallelamente, si parla di scarso sostegno nella fase di orientamento dei giovani verso gli studi e/o verso il lavoro; questo appare come un sintomo del deficit di rapporto con le istituzioni formative, tra le quali non si sa come e quali scegliere (b.4).

Non va trascurato l'isolamento delle famiglie sui riferimenti e sui modelli educativi da dare ai figli adolescenti. Talvolta aiuta il confronto tra famiglie diverse anche per livello culturale e le esperienze fatte dimostrano che è utile potenziare l'aggregazione dei genitori intorno a problemi comuni (e.1).

Oltre all'isolamento psicologico, esiste la marginalità economica delle famiglie polesane nelle quali si trova di frequente un adulto disoccupato, espulso dal lavoro e senza prospettive di rientro: di qui il nascere di «una condizione di sofferenza, di miseria che nel Polesine non viene messa in mostra ma esiste ed è diffusa». Viceversa, in altre famiglie entrano anche tre, quattro redditi che determinano una situazione di opulenza nuova rispetto al passato. La contraddizione evidente è dunque di nuovo lo squilibrio interno dell'area con la coesistenza di due fenomeni contraddittori, non ancora compresi: elevata disoccupazione e livello pro-capite tra i più alti del Veneto (b.3). Connesso all'impatto economico vi è quello culturale. Le generazioni precedenti erano legate ai concetti di lavoro, di sacrificio; dopo il boom economico si è affermata la cultura consumistica, del benessere a tutti i costi, del successo rapido, dell'imprenditorialità facile. I genitori, impreparati a rispondere ai bisogni consumistici dei figli, finiscono per deresponsabilizzarsi e delegano i problemi dei giovani alla scuola che a sua volta non sa affrontarli (b.2). Le famiglie dimostrano poca disponibilità ad inserirsi nel tessuto sociale e a seguire esperienze formative, aggreganti (patronati, feste locali, incontri di quartiere): ritorna quindi il distacco dalle istituzioni (a.1) che si traduce in mancanza di un progetto di vita, di intervento sui figli, dando loro una apparente libertà che è poi «violenza del non confronto» (a.6).

La mancanza di dialogo, di comunicazione tra figli e genitori (d.4); il riferimento alla famiglia come momento di recupero del reddito (b.5) sono altri problemi menzionati dai TP.

6. Quali sono i bisogni dei giovani che Lei avverte come più acuti ed emergenti?

I giovani hanno bisogno di individuare alcune piste di vita, alcuni valori forti, ma soprattutto il problema più vero non è tanto quello di trasmettere verità assolute con il rischio di creare delle situazioni di fanatismo, quanto piuttosto di riuscire a trasmettere i significati più profondi dell'esistenza, la capacità di affrontarla in termini positivi, da uomini, nelle diverse sfaccettature, nelle diverse situazioni che si vengono a realizzare, il riuscire a trasmettere una scala di valori adeguata e appropriata. Nel Polesine, in particolare, si avvertono le minori opportunità culturali, scarso coordinamento tra enti locali e scuola per offrire ai giovani iniziative attive di crescita. È impor-

tante cioè che si renda possibile la gestione da parte dei giovani delle attività che li riguardano, attraverso le associazioni che entrano in rapporto con l'ente locale, grazie agli strumenti previsti dalla nuova legge sulle autonomie degli enti locali (142) (a.4);

I bisogni dei giovani elencati dagli intervistati sono:

- di integrazione e di informazione, di vicinanza con gli altri giovani, di relazione, di comunicazione (a.3);
- di smaltire la sovrabbondanza (d.3);
- di espressione della propria personalità nell'apertura all'altro (d.2);
- di occupazione, soprattutto delle giovani donne, di formazione globale (c.1);
- di tipo psicologico, di aiuto a trovare una loro linea di realizzazione (d.5), un proprio ruolo nella società (a.6);
- di uscire dall'omologazione culturale e dall'appiattimento delle mentalità (a.2);
- di vivere in famiglie preparate dal punto di vista educativo e di poter contare sui compiti educativi e orientativi della scuola, nonché di disporre di tirocini professionali e di lavoro (c.2);
- di riqualificazione del proprio percorso scolastico e formativo e di accesso consapevole al mondo del lavoro, di inserimento civile e sociale nelle strutture di partecipazione territoriale (a.1);
- di momenti di scelta autonoma, di acquisizione della responsabilità, di orientamenti precisi di fronte al dilagare dell'offerta di mercato (b.2);
- di rivalutazione dei problemi personali da parte della famiglia troppo presa dagli anziani (a.5);
- di veder considerate le proprie esigenze in modo differenziato, perché i giovani non sono un gruppo omogeneo (e.1);
- di amicizia, di movimento, di spazio, di espressione vitale (b.1).

7. Quali interventi per i giovani dell'area sarebbero più urgenti e pertinenti rispetto a tali bisogni?

Le proposte di intervento offerte dai TP sono di vario genere. Si va dalla richiesta di un ampliamento delle possibilità finanziarie degli enti locali (a.4), alla guida dei giovani affinché prendano coscienza del tessuto sociale in cui vivono e delle personali abilità e capacità (d.1); dalla programmazione dell'intervento stesso non per fasce di età, ma per aree socio-economiche (b.5), alla apertura di centri di ascolto (d.4), dall'intervento sinergico di strutture sociali e formative (c.1, d.5), all'impegno della scuola di attrezzare culturalmente giovani (a.2).

Ogni intervento consigliato è dunque corrispettivo al bisogno precedentemente descritto dagli intervistati: dove non c'è aggregazione, crearla; dove il servizio di orientamento non c'è e non funziona, attivarlo; dove la famiglia è carente, rimotivarla; dove manca il lavoro, stimolare l'imprenditorialità.

6. Interventi e politiche locali

8. Per realizzare degli specifici interventi a favore dei giovani su quali risorse Lei punterebbe maggiormente?

Le risorse sulle quali i TP punterebbero di più sono di tipo sportivo, culturale (a.5), associativo (e.1). Esse vanno trovate dove ci sono e quantificate (b.1), per esempio nel senso della formazione, dell'orientamento, della socializzazione, di forme di solidarietà diffusa (b.2), di valorizzazione del patrimonio insito nel giovane stesso (a.1). Alcune iniziative sono già in atto, ma risentono dello scarso coordinamento: si pensi ad esempio al «Progetto Giovani» attivato a scuola, senza il collegamento con il Progetto promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione relativo alla stessa tematica (d.4).

9.10.11.12. Che contributo può venire ad una politica per i giovani da: Comune, istituzioni scolastiche, FP, realtà associative locali?

Ognuno nella propria competenza ha per gli intervistati un ruolo preciso da giocare, onde contribuire ad una politica per giovani. Complessivamente, includendo anche la questione delle risorse, si pensa in termini di «tavola permanente» da realizzare da parte delle istituzioni pubbliche, enti locali, scuola, organizzazioni di categoria, associazioni sociali. Un incontro permanente appunto, di scambio di opinioni, informazioni, sinergie; un tavolo che riesce a produrre un lavoro unitario, e soprattutto convergente in tutte le direzioni che riguardano i giovani: scelta degli indirizzi scolastici, attività del tempo libero, definizione delle modalità di incontro tra domanda e offerta di lavoro. Le altre realtà associative locali dovrebbero partecipare al dibattito; portando la loro specifica esperienza, la loro tensione ideale (b.3).

Questa sintesi offerta dal sindacalista di Rovigo riesce, almeno teoricamente, a superare le numerose differenziazioni delle funzioni e degli ambiti di intervento. Si avverte senz'altro oggi, e non solo nell'area esaminata, il bisogno comune di ascoltare tutti, di far parlare tutti, ma in modo coordinato e funzionale.

Sulla FP si sottolinea l'urgenza del legame della stessa con lo sviluppo informatico, con i nuovi mezzi di informazione, senza tralasciare comunque la crescita culturale: unire dunque preparazione qualificata a formazione umanistica (a.3). Attualmente si danno alcune offerte da parte dei Centri di FP nella zona ed appare anche positiva la politica di partecipazione che viene incentivata; ciononostante, si auspica una FP più accessibile, con meno rigidità di tipo scolastico e più apertura alla politica di formazione (d.2). Resta forte il problema del pendolarismo che non agevola il lavoro delle strutture esistenti e che richiede l'ampliamento delle stesse (c.1).

Quanto alla chiarificazione contenutistica della «formazione» essa comprende discorsi di ampio respiro non esauribili nella scuola. La formazione può dunque essere intesa come «professionalità», cercando di modernizzare il più possibile la scuola, con l'apertura all'Europa, ma anche al mondo,

attraverso l'apprendimento di lingue e professioni spendibili non solo in Italia (a.1). All'interno della FP si considera dunque, piuttosto costantemente, l'importanza della formazione globale del giovane.

13. È possibile oggi pensare agli adolescenti e ai giovani di questa area attivando una strategia di intervento integrata nell'ambito di un «progetto» che affronti la complessità dei bisogni-problemi attraverso una varietà di risposte?

Assodata l'utilità di un progetto complessivo ed integrato rispetto al rapporto bisogni-problemi dei giovani, resta da precisare la questione del suo avvio. Quest'ultimo potrebbe svolgersi in più direzioni: sul piano locale se ne dovrebbe far carico la Provincia in raccordo con il Provveditorato; d'altra parte i Comuni potrebbero lavorare in collegamento con le associazioni (legge 142) senza discriminare tra le stesse, permettendo a tutti i giovani di partecipare, individuando piani, obiettivi, priorità, risorse finanziarie, soggetti partecipanti (a.4). Anche la scuola, le ULSS, la Regione dovrebbero svolgere il loro ruolo in coordinamento e comunicazione tra loro (a.1, c.1).

È opinione comune che il «progetto» sia quanto più ampio possibile coinvolgendo laici e non, forze pubbliche e forze industriali, e sia capace di perseguire la promozione della persona e la sua professionalità (d.1), la qualità della vita (a.1). Se questa è considerata la filosofia portante del progetto, è anche ben individuato l'obiettivo del superamento della esclusività soggettiva: vale a dire nessuno dovrebbe pretendere di essere totalizzante, bensì dovrebbe coordinarsi con gli altri per progettare e prevenire, non solo curare, il disagio (b.2), aiutare alla crescita personale e democratica (d.2, d.6).

Il richiamo alla responsabilità delle istituzioni pubbliche di ogni tipo è intimamente connesso all'impegno soggettivo di ogni persona di rispondere per quello che è capace, per le sue potenzialità, per ciò che gli è possibile. Tutti possono svolgere un ruolo: il settore pubblico, le associazioni, le aree culturali, le diverse impostazioni e concezioni del mondo. È poi indispensabile sistematizzare il progetto (b.1). Confermata la bontà del metodo del lavoro per progetti di stretta derivazione pedagogica, viene anche richiesta la trasparenza delle iniziative (b.4), nonché il funzionamento reale del sistema a rete, fondato sulla interdipendenza di gruppi ed Enti. Andando oltre la logica del particolarismo si può incrementare la nascita di una cultura dell'animazione e lavorare nel senso della solidarietà sociale (e.1).

7. Valori e aspettative dei giovani

14. Secondo Lei i giovani di oggi sono portatori di alcuni valori specifici o tipici della loro realtà? Quali?

I giovani di 14-20 anni sono ritenuti idealisti, sognatori, vorrebbero veder realizzati i valori tradizionali di giustizia, democrazia, solidarietà che purtroppo la società a parole dice di dare, e poi in effetti non mostra di creder-

ci veramente né pratica (d.4). A parte la delusione, viene anche sottolineata la «ventata di purezza, di nuovo» che il giovane porta con sé, il suo entusiasmo, la sua capacità creativa, la disponibilità, la voglia di sbagliare, di iniziativa (a.5). Essi sentono l'esigenza di contare e di essere ascoltati, hanno un loro credo, riescono a creare forme di solidarietà reciproca, cosa che negli adulti viene pian piano a scomparire (d.2, d.5). È anche possibile definire ulteriormente i valori di cui sono portatori i giovani, in termini di sensibilità politica, attenzione ai problemi ecologici, esigenza del religioso, richiesta di senso della vita (c.2, b.4).

Anche in questo ambito valoriale gli intervistati percepiscono il rischio della *distorsione della genuinità del giovane*, quanto per esempio alle esigenze di autonomia e di responsabilità personali; esigenze che non riescono a tradursi in vera azione, in vera capacità propulsiva poiché, per quello che manca, la società non offre gli strumenti adatti, e i mezzi di comunicazione di massa fanno dei servizi impropri. Inoltre i formatori oggi sono in crisi, rischiano di dare messaggi contrari, legati di più al successo individuale e quindi giungono a deformare quelle esigenze di autonomia in successo individuale (b.2).

TP più critici sostengono che i giovani sono portatori di valori e disvalori. Un valore, nello stesso tempo può essere visto anche come disvalore; per cui nella realtà odierna in azioni cariche di solidarietà, di attenzione personale diretta ai più deboli, nel senso del volontariato puro, si nota un accrescersi di identità professionale e personale, ma nello stesso tempo vi è la ricerca del benessere ad ogni costo, la scalata a posizioni sempre più elevate. Sono questi i valori comuni individuali nella fascia dei giovani dell'area settentrionale d'Italia, e se vogliamo anche della fascia giovanile nazionale (a.1).

Riepilogando, sembrerebbe difficile dire che qualcuno non sia portatore di valori specifici, di qualsiasi età si tratti, anche se sono valori talvolta discutibili, a volte discussi. I giovani sono considerati cinici rispetto alla realtà che hanno davanti, molto diversi dai ragazzi degli anni '60-'70 che diedero vita a forme di integralismo e di violenza politica, che non hanno memoria in altre epoche per lo meno recenti della nostra vita nazionale. Emerge così la differenza profonda tra generazioni passate e i giovani di oggi. Ma c'è chi distingue e ritiene che non si debba buttare tutti in un mucchio. La mancanza di un centro che a volte caratterizza i giovani, il loro policentrismo culturale, di valori, non è sempre negativo, può essere una palestra di crescita, per esempio della democrazia, della comprensione, del potere: vivere con culture diverse, ma vivere insieme. Certo, c'è una necessità educativa di fondo, c'è la richiesta esplicita di una scala di valori che devono dare gli educatori. Non si desiderano valori assoluti, bensì si cerca di far esprimere questi valori in termini critici. Ciò può aiutare tali giovani a vivere nella autonomia della loro esperienza di vita. Essi si rivolgono al futuro più di quanto si pensi, più di quanto a volte appaia; hanno davanti un futuro verso il quale devono assumersi delle responsabilità da adulti e delle responsabilità professionali. In alcuni casi questo dato è sentito, ma si tratta probabilmente di minoranze;

può apparire non coniugato, ma ciò dipende dalle forti preoccupazioni che i giovani hanno rispetto al futuro e al loro inserimento nel mondo del lavoro e forse ci sono anche gravi carenze formative, da parte della famiglia e delle istituzioni scolastiche (a.4).

15. Quali sono i bisogni che Lei ritiene meno soddisfatti nei giovani rispetto: a) all'assunzione di responsabilità proprie della vita adulta; b) all'inserimento nella vita professionale? In che misura i giovani stessi sono consapevoli di questi bisogni e perché?

Il riepilogo al paragrafo precedente ha in parte compreso la risposta a questi quesiti, ora esaminabili con ulteriori considerazioni che tendono quasi tutte a sottolineare, ancora una volta, la domanda insoddisfatta dei giovani desiderosi di dare un contributo nuovo alla società, rompendo con gli schemi tradizionali. Manca però l'educazione al sacrificio; il ragazzo è soddisfatto in tutto fin da bambino, e da adulto vuole arrivare prima ancora di partire. E così i giovani oggi non sono consapevoli che per arrivare, bisogna anche costruire con esperienza, con i tempi giusti (a.5); ritorna il giudizio sulla poca capacità critica (d.3).

Nel caso delle giovani donne si acquiscono le insoddisfazioni per le difficoltà di entrare nel mondo del lavoro, a causa della persistenza di vari stereotipi, della formazione inadeguata, della separazione del momento scolastico da quello lavorativo (c.1).

Alla potenziale acquisizione di responsabilità dei giovani corrisponde poi di fatto la insufficienza della preparazione e dell'abilità ad inserirsi nella professione (a.2). Si dice che non riescono ad uscire dallo stato di iperprotezione e dal sentimento di ipersolitudine, che vivono nel-bisogno insoddisfatto di trovare qualcosa per cui valga la pena di vivere. Venendo meno il senso del valore dell'autoidentità e del proprio ruolo sociale, si rende difficile l'inserimento nella vita professionale. In definitiva, mancano l'uomo (a.6) e la formazione della persona in senso globale (d.5). La società, la scuola, la famiglia sono di conseguenza richiamate alla funzione di assolvere ai compiti di orientamento, di formazione per la vita che comporta inevitabilmente delle delusioni rispetto alle aspettative del giovane (b.4). Per alcuni si tratta anche di recuperare i giovani alla politica, alla partecipazione sociale onde evitare il rischio di avere adulti poco impegnati che lasceranno agli «affaristi della politica» la gestione della cosa pubblica e questo dipenderà prevalentemente dall'impegno formativo messo in atto dagli adulti (b.3).

16. Quali sono le carenze formative dei giovani rispetto al loro inserimento lavorativo?

Sebbene le carenze formative siano quelle fondamentali proprie dell'uomo, si teme il pericolo di formare dei robot, invece dell'uomo ritenuto sempre al centro della formazione: ed è sulla realtà della persona umana che si dovrà inserire la professionalità sempre in movimento, perché non c'è una professionalità stabile, definitiva, realizzata una volta per sempre, ma essa cammina al passo della storia, dell'economia, della società (d.1). Anche la

scuola sarebbe carente in quanto non modernizza i percorsi rispetto all'evoluzione presente e futura, non promuove una formazione elastica (a.1). Inoltre andrebbero potenziate tutte le attività manuali, gli stages (d.5). Ma si avverte anche il bisogno di una solida cultura del lavoro, capace di fornire al ragazzo gli strumenti per affrontare in senso autonomo e consapevole l'occupazione, progettando, scegliendo, cambiando (b.2, d.4).

Non mancano le valutazioni pessimistiche di chi osserva che le carenze formative rispetto all'inserimento lavorativo vanno attribuite soprattutto alle «poco sviluppate attitudini mentali» di giovani che non sanno pensare, che non hanno imparato ad imparare, che non sanno impostare i problemi, che non hanno il senso della complessità (a.6). Il basso livello di istruzione acuirebbe la difficoltà di trovare strumenti di cambiamento (c.1) e di ragionamento logico-astratto (d.2).

8. FP e scuola

17. L'offerta di FP extrascolastica oggi disponibile per giovani nell'area è sufficiente quantitativamente e soddisfacente qualitativamente? Vi sono dei corsi o dei profili formativi che andrebbero potenziati o inseriti: quali?

La questione si pone a livello di scelte rispetto all'area, nel senso che se sul piano regionale, per esempio, è stato deciso che la realtà di Montagnana si deve sviluppare in campo agricolo-industriale, allora dovranno essere potenziati i servizi in quella direzione. In generale si ritiene che il processo è lento e che genera poca soddisfazione sul piano economico, meno ancora sul politico. Dal punto di vista dei profili appare la situazione emblematica del Casalese, dove vengono prodotti mobili in legno: lì sarebbe molto utile riaprire una scuola per intagliatori del legno (b.5). In tutto il Veneto mancherebbero gli artigiani, gli operai (a.3) e le donne potrebbero essere meglio assorbite nei settori tessile e calzaturiero (c.1).

Nuovi profili da incentivare appaiono: il marketing, l'artigianato artistico, la cantieristica, l'informatica (a.6) menzionati ripetutamente dagli intervistati. Al momento si può rilevare che l'offerta di FP extrascolastica viene considerata negativamente sul piano qualitativo e quantitativo. Si richiede infatti il potenziamento e una migliore scelta nell'istituire corsi legati al territorio e alle sue caratteristiche come specializzazioni in agricoltura, agricoltura biologica, acquacoltura, ambiente, turismo, agriturismo, cantieristica nautica, diporto. Inoltre si avverte la necessità di corsi postdiploma con l'obiettivo di stimolare nei giovani una cultura imprenditoriale, problema questo particolarmente avvertito nell'area polesana (b.3, b.4, e.1).

I giudizi sulla FP esprimono una grande domanda di ristrutturazione (a.5), di evoluzione tecnica (c.2), in risposta alle esigenze della società che cambia (a.1). Non sembra ci sia delusione per quanto già fatto, bensì per quello che si potrebbe ancora fare ed incentivare con i mezzi disponibili.

18. Quale valutazione dà del ruolo della scuola nell'aiutare i giovani ad affrontare il mondo del lavoro?

Il ruolo della scuola è ritenuto importantissimo. Insieme alla famiglia, essa dovrebbe essere in grado di aiutare i giovani a valutare, a giudicare il mondo in cui si vive, per poi orientarsi ed inserirsi nella società con i propri talenti. Una scuola di questo tipo dovrebbe perseguire l'efficienza, l'istruzione, accanto alla formazione. Ma ci si chiede dove sia la scuola che risponde a tali istanze. Oggi prevarrebbe il pluralismo confusionario che disorienta, perché vi si trovano tutte le concezioni dottrinali, filosofiche, religiose e non religiose (d.1). Accanto a posizioni così catastrofiche troviamo opinioni più propositive, attente alla revisione dei programmi della secondaria e alla qualificazione professionale che deve essere parimenti offerta. Si è dunque meno d'accordo con le tesi imprenditoriali che vorrebbero una scuola a settori, fortemente parcellizzata nella FP. Questo sarebbe errato poiché si avrebbero ragazzi a preparazione troppo rigida rispetto al sistema di lavoro in Italia; si preferisce invece accentuare le caratteristiche professionali insieme al mantenimento della base umanistica (a.4). Ma c'è anche chi sostiene che la scuola per sua natura più che al lavoro, deve preparare sul piano culturale, sviluppando le capacità culturali personali, di relazione con gli altri. La professionalizzazione, in questa ottica, verrebbe in un secondo momento (b.1). L'aggiornamento dei professori emerge come un altro punto forte senza il quale la scuola non può aiutare i giovani (a.1, a.2).

Resta il dilemma: scuola separata o scuola unita al mondo del lavoro? Le posizioni dei TP si differenziano ben poco. La maggior parte condivide la tesi secondo cui realtà scolastica e realtà lavorativa sono separate, quando invece dovrebbero essere avvicinate e portate avanti insieme.

19. Che valutazione dà del ruolo della FP nell'aiutare i giovani ad affrontare il mondo del lavoro?

Uno dei compiti assegnati alla FP è quello di fare da anello di congiunzione tra una preparazione culturale di base e l'inserimento nel mondo del lavoro, aiutando e orientando i giovani (b.1, d.1), a patto che crei percorsi nuovi (a.1, b.4) e che sia ripensata in un quadro generale di formazione permanente della persona (c.1). L'invito è dunque quello che la FP prosegua nello sforzo di adeguamento e rinnovamento già intrapreso negli ultimi anni (b.2).

9. Articolazione del mercato del lavoro

20. In che misura vi è corrispondenza tra le aspirazioni lavorative dei giovani di oggi e le possibilità offerte dal mercato del lavoro nell'area?

Ancora una volta gli intervistati mettono in risalto il divario tra le alte aspirazioni dei giovani e le basse disponibilità di ascesa socio-economica offerte dalla società attuale (d.3). La domanda dei primi è diversificata (b.2),

tendente al benessere con il minimo sforzo (c.2), e chiede di essere garantita (b.3); invece l'offerta non tiene in debito conto tali esigenze e mette a disposizione impieghi occasionali, stagionali che non soddisfano. Perciò si parla di scarsa e nulla corrispondenza tra aspirazioni dei giovani e offerta di mercato.

La sfasatura di domanda/offerta va valutata in termini di divario tra educazione/formazione dei giovani ed esigenze del mondo del lavoro: da ambedue le istanze la richiesta appare troppo alta e diviene difficile l'incontro tra le parti (cfr. a.2, d.2).

Viceversa appare diffusa la possibilità di lavoro nel Veneto nord-orientale dove i giovani trovano subito un lavoro e perciò non frequentano la SSS, talvolta spinti anche dalle precarie condizioni economiche della famiglia (b.1).

21. Quali sono le possibilità di assorbimento delle nuove leve giovanili nel mondo del lavoro in questa area?

L'area in esame pare sia stata interessata da un forte sviluppo negli ultimi dieci anni; tuttavia persiste il pericolo della «fuga dei cervelli» per la mancanza di infrastrutture e servizi (b.5). L'assorbimento attuale dei giovani dipende anche dalla loro disponibilità al pendolarismo (d.1) e dal possesso di titoli di studio specializzati, ancora poco diffusi (a.4).

Alcuni sostengono che le possibilità sono notevoli, ma molto legate ai ruoli, alla richiesta dell'industria che tende ad orientarsi ai livelli intermedi, dei diplomati (a.2). Si cita ripetutamente la necessità di far crescere giovani preparati secondo i bisogni delle aziende, dirigendoli verso professionalità precise (a.5) che tengano conto di nuove espansioni produttive come quelle proprie del settore terziario (a.6, b.4).

Da non sottovalutare è la posizione di coloro i quali sottolineano l'eventuale «adattamento» e la «buona volontà» di quei giovani che, se non pretendono tutto subito, possono anche trovare lavoro (c.2, d.3). Certo considerazioni del genere lasciano piuttosto perplessi, poiché di fatto scavalcano totalmente il problema strutturale della disoccupazione giovanile in Italia, ma non solo.

22. Quali misure si potrebbero prendere oggi per facilitare l'inserimento nel mondo del lavoro dei giovani?

Si riafferma l'importanza della preparazione dei giovani, degli stages (c.2), dei servizi di orientamento e di informazione, di educazione permanente (b.2) che possono contribuire a formare quella cultura del lavoro di cui si avverte la carenza (b.2). Una strada da percorrere sta nel lanciare ai giovani delle opportunità imprenditoriali; un altro percorso potrebbe essere quello dell'offerta dei servizi alle imprese che desiderano decollare su mercati locali, nazionali, internazionali (b.4). Resta il problema della creazione dei posti di lavoro e della comunicazione tra scuola e strutture produttive, per-

ciò sarebbe necessario **facilitare** lo scambio di conoscenze attraverso specifici stages aziendali che facciano conoscere ai giovani le diverse realtà del mondo del lavoro del Polesine, per esempio. Emerge la proposta di permettere periodi di interruzione della scuola, durante i quali i giovani possano frequentare un ambiente di lavoro e conoscere così le difficoltà, i problemi che ogni singolo contesto comporta, verificando le proprie disponibilità rispetto a questo e a quel lavoro (b.3).

Sostanzialmente si approvano i contratti di formazione/lavoro e la ricerca costante dell'incontro della domanda e dell'offerta sul piano economico generale.

10. Radici e soluzioni del disagio adolescenziale

23. Quali sono i fattori e le cause che generano oggi, soprattutto, problemi o situazioni di disagio che accompagnano l'attraversamento dell'età adolescenziale?

Senz'altro vi è un prolungamento dell'età generazionale che genera disagio (d.3); ad esso vanno aggiunti fattori/cause come:

- poca disponibilità educativa da parte dei genitori (c.2),
- scarsa credibilità educativa e formativa della scuola (c.2),
- benessere e «facilità» nella soddisfazione dei bisogni (c.2),
- disorientamento valoriale (c.2, d.4, a.2, d.1),
- scarso esercizio alla responsabilità (c.2, d.2, a.1),
- squilibrio tra eccessiva offerta consumistica e possibilità reali di soddisfazione delle aspettative (b.2),
- disagio materiale, tossicodipendenze, mancanza di riferimenti culturali abbastanza forti (e.1),
- carenza di orientamento generale e di informazione circa gli studi e il lavoro (c.1),
- mancanza di proposte centrate sul valore «uomo», prevalenza della logica del più forte, povertà morale della società (a.6),
- difficoltà di inserimento associativo (a.3).

24. Cosa attualmente fa la scuola per prevenire e rimuovere forme di disagio tra gli adolescenti?

Si accusa la scuola di oggi di essere strutturata in funzione dell'organizzazione più che dell'utenza, di non offrire molto quanto ad iniziative interne ed esterne che restano di carattere individuale; solo in alcuni casi si lascerebbe spazio all'associazionismo e al volontariato (b.1). È opinione diffusa che la scuola faccia ben poco nel senso della prevenzione e della rimozione del disagio citato (a.2, b.2, c.2, d.1, d.3, d.4, e.1). Confrontando le sigle con la classificazione presentata al primo paragrafo si nota come la critica venga soprattutto da chi opera proprio nelle istituzioni scolastiche, formative, uni-

versitarie: siamo perciò chiamati a prendere atto della stessa insoddisfazione dei protagonisti dell'offerta educativo-formativa.

La minoranza degli intervistati non è troppo negativa sull'operato della scuola, sottolineando le iniziative promosse come l'educazione sanitaria (a.3), la formazione degli insegnanti (a.6), la parziale apertura a possibilità non precisate (d.2), l'attivazione di esperienze di orientamento (c.1).

25. Cosa potrebbe fare di più o in modo più significativo incidente la scuola per prevenire e rimuovere forme di disagio tra gli adolescenti?

Il gruppo dei TP afferenti alla categoria d) delle Istituzioni scolastiche e della FP offre indicazioni precise su ciò che la scuola potrebbe fare per prevenire e rimuovere le forme di disagio giovanile. Si parla di una scuola che dia una visione della vita, che dia nozioni, che stimoli gli enti pubblici ad allargare gli sbocchi occupazionali, che promuova l'intesa con le famiglie e altre agenzie pubbliche, con il territorio (d.1). C'è chi richiama la scuola alla sua «funzione» e «missione», senza spiegare però i termini dei concetti (d.2) e chi riprende la questione della formazione dei docenti troppo poco preparati sul piano umano e psicologico, viceversa molto attenti alla selezione (d.3, d.4).

I TP impegnati negli Assessorati (a.1) prefigurano una scuola aperta tutto il giorno, luogo per attività associative e di studio di vario genere (a.1), preoccupata di offrire educazione morale ai giovani (a.3) e di fornire formazione a insegnanti e genitori anche qui in senso morale (a.6).

Le Associazioni del lavoro (b) propongono che la scuola si organizzi in funzione dell'utenza adolescenziale (b.1), che istituisca corsi specifici sul disagio con seminari, incontri con personalità della cultura, della filosofia, della sociologia (b.3).

Le Associazioni (c) precisano che la scuola ha la funzione di «pulire gli occhiali ai ragazzi» e di fare in modo che il mondo esterno sia visto più da vicino, di dare la consapevolezza della meta dell'inserimento nel mondo del lavoro (c.1). Più in particolare si parla di: istituire un servizio efficace di assistenza psico-pedagogica; favorire il dialogo e la partecipazione responsabile della famiglia; rimotivare gli insegnanti per il loro ruolo educativo; qualificare gli insegnanti dal punto di vista professionale, come insegnanti-educatori; impostare metodologicamente il lavoro scolastico, in modo che gli alunni ne respirino la serietà e l'impegno richiesto (c.2).

11. Ruolo degli adulti

26. Quali dei seguenti elementi che riguardano oggi il mondo giovanile dovrebbero preoccupare di più la società adulto-istituzionale?

1. la mancanza/insufficienza di opportunità di formazione professionale,
2. la mancanza/insufficienza di opportunità lavorative,
3. la inadeguatezza, sul piano formativo, delle strutture scolastiche,
4. il vivere alla giornata e la difficoltà a progettare il futuro da parte dei giovani di oggi.

5. la difficoltà ad orientarsi tra le molteplici opportunità formative che sono a disposizione dei giovani di oggi.
6. il vivere secondo molteplici modelli di comportamento, mutevoli e intercambiabili.
7. la estraneazione e manipolazione dei giovani operata attraverso modelli di vita, definizione dei bisogni e comportamenti di consumo veicolati dai mass media e dalle organizzazioni sociali presenti nella società.

Tenendo conto che ai TP è stato richiesto di indicare tre risposte in ordine di importanza, scegliendo tra le sette alternative proposte, si confronti la sistemazione delle stesse nella tav.1. Al primo posto emergono le alternative

TAV. 1 - *Elementi del mondo giovanile che dovrebbero preoccupare di più la società adulto-istituzionale, per ordine di importanza*

ALTERNATIVE	ORDINE DI IMPORTANZA					
	I	Tot.	II	Tot.	III	Tot.
1. la mancanza/insufficienza di opportunità di formazione professionale	a.5, b.1, d.1	3	c.1, e.1	2	a.3, b.3, d.5	3
2. la mancanza/insufficienza di opportunità lavorative	b.3	1	a.5	1	b.4, b.5, c.1	3
3. la inadeguatezza, sul piano formativo, delle strutture scolastiche	c.1	1	b.1, b.4	2	a.1, a.2, a.5 b.2, d.1, d.3	6
4. il vivere alla giornata e la difficoltà a progettare il futuro da parte dei giovani di oggi	a.1, a.4, b.5 d.5	4	b.3, d.2	2	b.1, d.4	2
5. la difficoltà ad orientarsi tra le molteplici opportunità formative che sono a disposizione dei giovani di oggi	c.1, d.2, d.3	3	a.4, d.4, d.5	3		0
6. il vivere secondo molteplici modelli di comportamento, mutevoli e intercambiabili	a.3	1	a.2, b.2, d.3	3	c.1	1
7. la estraneazione e manipolazione dei giovani operata attraverso modelli di vita, definizione dei bisogni e comportamenti di consumo veicolati dai mass media e dalle organizzazioni sociali presenti nella società	a.2, b.2, b.4 d.4	4	a.1, a.3, b.5 d.1	4	a.4, d.2	2
8. NR	a.6, c.2	2	a.6, c.2	2	a.6, c.2	2
TOTALE		19		19		19

n. 4 e n. 7. La società degli adulti si dovrebbe perciò preoccupare della mancanza di futuro nel pensiero dei giovani e dell'azione dei mass media e delle organizzazioni sociali che estranea e manipola i giovani. In altre parole le risposte sono circolari: la società rimprovera la società di costruire elementi negativi nel mondo giovanile. A parte la probabile stanchezza dei TP per la lunga e analitica intervista, in alcune sezioni risultata un po' ripetitiva, è da notare che si sono richieste per lo più opinioni generali che inevitabilmente hanno portato a considerazioni poco specifiche e scarsamente esplicative dell'universo investigato. La conseguenza è che i TP hanno finito per rispondere girando viziosamente intorno ad uno stesso centro. Abbiamo così un elenco di cause, elementi descrittivi, proposte utili più per reimpostare la questione giovanile che per risolverla.

27. In quali ambiti di intervento occorrerebbe agire secondo Lei?

1. l'animazione dei gruppi informali attraverso operatori appositamente addestrati,
2. la promozione della vita associativa (partecipazione a gruppi di impegno di vario tipo),
3. la messa disposizione di spazi attrezzati per le attività del tempo libero,
4. l'utilizzo delle strutture scolastiche anche nel pomeriggio come luoghi di aggregazione e attivazione di adolescenti e giovani,
5. una offerta più ampia e qualificata di formazione professionale negli oratori,
6. la istituzione di appositi centri diurni socio-educativi in cui convogliare soprattutto i soggetti a rischio,
7. la realizzazione di iniziative di formazione professionale per i giovani che escono dalle scuole medie inferiori o che abbandonano le superiori,
8. la realizzazione di appositi corsi di formazione professionale per giovani con diploma di scuola secondaria superiore,
9. altri ambiti (specificare).

Intorno a questo ultimo quesito gli intervistati si concentrano sulla promozione della vita associativa (cfr. tav. 2) e propongono in prima istanza la ridefinizione del ruolo della famiglia soprattutto sul piano valoriale, in modo che essa giochi una parte fondamentale nella assunzione e nella maturazione dei valori; questo è importante poiché si sottolinea la centralità del contesto familiare per adolescenti e giovani (a.1). Inoltre, viene sostenuto che tutti gli ambiti di intervento sono necessari, a pari merito, e tra di essi è opportuno creare un circuito funzionante (a.2, a.3). C'è poi chi ritorna sulla validità imprescindibile dell'orientamento scolastico e lavorativo, nonché sulla necessità di un lavoro capillare di informazione e stimolo rivolto al giovane (b.5). Al di là della separazione tra scuola e FP vengono richiamati i percorsi integrati capaci di ricongiungere le due realtà (b.2).

I TP riaffermano dunque la qualità dell'intervento aggregante i giovani che per età e contesto sociale tenderebbero a non autoisolarsi; diventano invece soggetti emarginati quando scatta la mancanza di corrispondenza familiare, sociale, lavorativa. Da questo punto di vista l'universo giovani appare compatto, così come quello degli adulti. Tuttavia gli uni e gli altri annaspiano nell'incertezza di poter trasformare l'ideale dell'adolescente in realtà sociale diffusa.

TAV. 2 - *Ambiti di intervento, per ordine di importanza*

ALTERNATIVE	ORDINE DI IMPORTANZA					
	I	Tot.	II	Tot.	III	Tot.
1. l'animazione dei gruppi informali attraverso operatori appositamente addestrati	d.2, d.5	2		0	b.5, e.1	2
2. la promozione della vita associativa (partecipazione a gruppi di impegno di vario tipo)	a.4, a.5, b.1 b.3, b.4, d.1 d.3, d.4	8	a.1, c.1, d.2 d.5	4	a.6	1
3. la messa a disposizione di spazi attrezzati per le attività del tempo libero		0	a.4, a.5, a.6 b.1, b.5	5	d.5	1
4. l'utilizzo delle strutture scolastiche anche nel pomeriggio come luoghi di aggregazione e attivazione di adolesc. e giovani		0	b.3	1	a.4, a.5, b.1	3
5. una offerta più ampia e qualificata di formazione professionale negli oratori		0	e.1	1		0
6. la istituzione di appositi Centri diurni socio-educativi in cui convogliare soprattutto i soggetti a rischio	b.2	1	d.4	1		0
7. la realizzazione di iniziative di formazione professionale per i giovani che escono dalle scuole medie inferiori o che abbandonano le superiori	c.1, c.1	2	b.4, d.1	2	a.1, d.3, d.4	3
8. la realizzazione di appositi corsi di formazione professionale per giovani con diploma di scuola secondaria superiore	a.6	1	b.2, d.3	2	b.3, c.1, d.1	3
9. altri ambiti (specificare)	a.1, a.2, a.3 b.5	4	a.2, a.3	2	a.2, a.3, b.2	2
10. NR	c.2	1	c.2	1	c.2, d.2	3
TOTALE		19		19		19

12. Decalogo interpretativo

Nell'intento di fornire al lettore elementi di lettura sintetica e di riflessione propositiva sul quadro emergente dalle 19 interviste esaminate, è possibile puntualizzare quanto segue.

1. L'area investigata si caratterizza per lo squilibrio socio-economico esistente nel Veneto con un Nord più sviluppato ed un Sud con grossi problemi di dispersione scolastica, disoccupazione giovanile, rigonfiamento delle fasce di età anziane, spostamenti interni e movimenti migratori soprattutto dei giovani, carenza di servizi socio-sanitari e di opportunità di crescita culturale.

2. La famiglia appare sempre più come una unità strumentale in via di depauperamento valoriale e morale. Offre protezione al giovane in termini di sicurezza materiale più che di conforto psicologico, lascia ampi spazi di libertà che il giovane non riesce a colmare, rinnega i modelli educativi tradizionali fondati sul senso del sacrificio e del lavoro senza appropriarsi definitivamente dei modelli consumistici, delega alla scuola e alla società compiti educativi che non sa gestire, vive da isola in un oceano tumultuoso di messaggi contraddittori.

3. La scuola emerge come l'occasione che «atterra e suscita» nella misura in cui avvilisce e esalta i propri compiti educativi; essa resta in bilico tra queste due possibilità, e a chi guarda con rammarico alle sue imperfezioni fa eco colui il quale si impegna a rimuovere gli ostacoli frapposti al suo miglioramento.

4. La FP viene riconfermata nel ruolo impaludato di recupero supplente, continua a essere considerata benevolmente, sul piano dell'offerta formativa degli esclusi dai canali ordinari dell'istruzione, ma non se ne tacciono i problemi di obsolescenza e le necessarie innovazioni da introdurre per renderla funzionale anche alla società del domani. Inoltre, assume consistenza e validità contenutistica l'inserimento della FP in un quadro generale di educazione permanente.

5. La società dell'area costiera delle Province di Venezia e di Rovigo, e della Bassa Padovana è dipinta di un grigio tendente al nero. Appare come una società amorale, «a-ideale», «a-progettuale», disattrezzata, emarginante, insomma una società deprivata che impedisce/priva la scelta dell'essere e favorisce quella dell'avere. Solo eccezionalmente il grigio assume colorazioni luminose caduche.

6. I modelli culturali citati dai TP sono riferiti alle culture della povertà, del sonno, dell'animazione, del lavoro, imprenditoriale. Le prime due da superare, le ultime tre da promuovere. Segno che molto si ritiene possa esse-

re compiuto agendo in questa direzione. Vi è quindi una ampia fiducia dell'investimento culturale attraverso il quale possono essere indotti nuovi comportamenti individuali e sociali, nuove politiche, nuove proposte educative.

7. Quanto alle politiche territoriali le opinioni convergono e si strutturano in modo tale da riparare ai danni della società deprivata. Infatti, nella sfera del politico unitario si ricompono la speranza nel futuro. Gli interventi sinergici di strutture sociali e formative, il lavoro fatto insieme, la condivisione di un progetto complessivo e integrato attento a ben coniugare il rapporto bisogni-problemi dei giovani caratterizzano la valenza positiva di questa dimensione.

8. La carta vincente appare quella giocata dall'associazionismo che forma, dà significato all'azione sociale, motiva l'impegno democratico e altruistico, fa uscire dal soggettivismo esclusivo e totalizzante. Qui nasce la filosofia dell'uomo e del cittadino attivo e responsabile capace di misurarsi con se stesso e con gli altri a livello internazionale.

9. Adolescenti e giovani sono definibili come la verifica vivente dell'investimento socio-politico, potenzialmente partecipi, attivi, associativi, sensibili, ma di fatto chiusi su se stessi, senza problematicità né senso critico, contenti di estendere nel tempo la dipendenza mentale e materiale da un modello di società indiscusso, opulento, arrivista. Le speranze riposte su questi giovani sono molte, sebbene sussistano cause e fattori ben individuati di accensione del disagio, dell'emarginazione e quindi della devianza. Proprio perché le idee appaiono così chiare intorno a questo universo giovanile, nasce la meraviglia di fronte alla crescente deresponsabilizzazione delle istituzioni e degli adulti. Dunque i giovani si conoscono, i problemi si sono esaminati, le proposte sono state avanzate, non ci sarebbe ragione di dubitare dell'esito positivo di prossime politiche giovanili. In realtà, è la stessa pretesa chiarezza del quadro a far sorgere perplessità; si dimentica che l'adolescente e il giovane in quanto tali vivono periodi di formazione e ciò che più conta è dare degli esempi concreti di vita, di pratica sociale democratica dai quali possano attingere per strutturare la propria unica ed individuale personalità, in quanto individui e in quanto società.

10. Infine, una osservazione complessiva: nella gran parte dei TP risalta una comune concezione del mondo fondata sulla centralità dell'uomo nei vari processi educativo-formativi, prevale la fiducia nelle possibilità di crescita di tutti, sono evitate posizioni estreme nell'offerta delle risposte. Tutto ciò porta a supporre che gli intervistati siano stati scelti all'interno di un'area ideologico-sociale sostanzialmente simile. È probabile che una scelta più differenziata di rispondenti avrebbe offerto materiale meno omogeneo, forse addirittura conflittuale. Da un punto di vista sociologico questo sarebbe stato

utile, tuttavia considerata la difficoltà del reperimento dei TP in tempi molto ridotti ciò che è stato possibile ottenere offre materiale più che sufficiente per trarre proprie e oggettive considerazioni e critiche.

13. Riflessioni sulla Formazione Professionale

Sul versante della progettazione politica e della ricaduta formativo-professionale, le interviste rappresentano la riflessione cosciente di quanto si agita e si aspetta l'universo giovanile di quest'area italiana, ma non solo. Ciascuna dimensione del vissuto dei reali protagonisti della ricerca, i giovani, è chiamata a svolgere un ruolo propositivo ricco di valenze. Di fatto, avviene che il sistema scolastico-formativo, così come quello occupazionale, la famiglia così come i settori di tempo libero siano rifocalizzati e rilanciati nelle potenzialità che li contraddistinguono, ognuno a suo modo e secondo proprie congenite/acquisite caratteristiche.

Alcuni punti fermi invitano a riflettere più di altri e da questi converrebbe partire per strutturare un nuovo futuro funzionale alla gioventù del 2000.

Prima di tutto appare sempre più urgente garantire a tutti i giovani delle varie categorie sociali: studenti, operai, disoccupati, tossico-dipendenti, disabili e così via, opportunità di lavoro da spendere effettivamente nella società e, più specificamente, nel territorio di riferimento più prossimo, utilizzando tra l'altro:

- corsi postobbligo o postdiploma;
- servizi articolati di orientamento scolastico-professionale;
- iniziative di autoimprenditorialità giovanile;
- contratti di formazione-lavoro;
- cooperativismo giovanile.

Ne segue, che parte del futuro della formazione professionale si sta già giocando sulle capacità innovative e gli impegni progettuali del presente a favore dei giovani che sono di fatto la verifica della funzionalità di ogni intervento formativo tanto professionale quanto culturale in senso ampio.

In secondo luogo, torna ad affermarsi la positività della politica dell'alternanza letta in chiave di sistema formativo integrato; vale a dire, di interdipendenza tra formazione, scuola, mondo del lavoro, forze sociali.

GUGLIELMO MALIZIA
VITTORIO PIERONI

Ricordando un amico e un maestro.

Profilo di Giancarlo Milanese

Il 9 dicembre scorso una morte tragica ci ha privati per sempre di Giancarlo. È stato un lutto grave non solo per i parenti e per tanti amici, ma anche per la sociologia e per il mondo del volontariato a livello nazionale e internazionale.

L'evento ci ha profondamente addolorati e sul momento abbiamo preferito il silenzio; ora, però, è venuto il tempo per manifestare il nostro affetto e la nostra riconoscenza attraverso il ricordo dell'uomo e dello studioso.

Giancarlo era nato a Pavia nel 1933 ed entrò dai Salesiani dopo la licenza ginnasiale. Aveva compiuto i suoi studi in maniera brillante, coronandoli prima con la licenza in teologia e poi con il dottorato in pedagogia presso il Pontificio Ateneo Salesiano.

Dal 1965 al 1989 è stato professore di sociologia della religione e dell'educazione presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Pontificia Salesiana di Roma. Inoltre, ha svolto l'incarico di direttore dell'Istituto di Sociologia della stessa Facoltà quasi ininterrottamente dal 1972 al 1989. Negli ultimi anni è stato apprezzato direttore di ricerche presso il LABOS e la Fondazione Italiana del Volontariato.

Prima di illustrare distintamente, anche se in modo sintetico, i vari campi in cui si è espressa la sua attività di insegnamento e di ricerca, vorremmo fornire una presentazione complessiva dell'uomo e dello studioso. Questo ci permetterà di offrire alcune chiavi di lettura che dovrebbero consentire di riportare a unità le molte tessere di cui si compone la sua personalità poliedrica e complessa.

Condivisione dei valori cristiani, servizio all'uomo, soprattutto ai poveri, agli emarginati e agli oppressi, accettazione convinta delle opzioni tipiche dello spirito salesiano e in particolare dell'amore ai giovani poveri e abbandonati: ecco tre aspetti che fanno certamente grande Giancarlo. Più specificamente, l'ansia di mettersi dalla parte degli ultimi lo ha portato, nella sua lunga parabola intellettuale, a concentrare le doti della intelligenza e l'impegno di un cuore generoso nel settore del volontariato e dell'emarginazione.

Della sua attività scientifica desideriamo richiamare in questa sintesi iniziale i tre aspetti che più ci hanno colpiti. Anzitutto, la sua originalità, chiarezza, logicità, rapidità, unite a una parola che conquistava. È passato con facilità dalla psicologia alla sociologia e ha percorso la sociologia da un capo all'altro, lasciando dovunque un'orma.

In particolare, egli ha creato una tradizione nella ricerca empirica che l'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana cerca oggi di conservare e di sviluppare. Anzitutto il suo modello intreccia strettamente teoria e prassi, riflessione e operatività: non vi è indagine di Giancarlo in cui non sia presente un quadro chiaro di proposizioni da verificare, una trattazione ampia e precisa delle teorie rilevanti per la tematica in esame, o in cui i risultati empirici non vengano messi a confronto con gli assunti di partenza. La riflessione di base si esprime di solito in un complesso articolato di ipotesi che nelle conclusioni vengono puntualmente riprese per essere passate al vaglio dei dati concreti.

Il piano di campionamento è illustrato con cura, ma senza nascondere i limiti molto spesso connessi con la limitatezza dei mezzi a disposizione; tuttavia, Giancarlo preferiva arrischiarsi anche con risorse inadeguate, sacrificando qualcosa della rappresentatività, pur di fare la ricerca, perché era convinto che la conoscenza della realtà sociale fosse condizione necessaria per qualsiasi teorizzazione. Inoltre, i campioni che vengono inchiestati nelle sue ricerche sono di solito più di uno in quanto solo la convergenza delle percezioni può offrire una base sicura di dati. Soprattutto Giancarlo è stato maestro del questionario: riusciva a operazionalizzare i concetti più oscuri, a trovare le forme più adeguate per sondare motivazioni, comportamenti, opinioni, atteggiamenti. Infine, l'analisi statistica non è mai elementare, ma tra i primi in Italia Giancarlo ha utilizzato tecniche sofisticate come l'analisi fattoriale, l'analisi delle corrispondenze e la «path analysis», i cui risultati egli sa rendere con chiarezza, precisione, senso critico e profondità di prospettiva.

Quello che abbiamo ammirato di più in lui è che non saliva mai in cattedra, non prendeva mai la matita rossa e bleu per segnare gli errori. Eppure,

egli ci superava tutti «dalla cintola in su»; malgrado ciò, Giancarlo si poneva al nostro fianco, alla pari con noi per aiutarci a cercare e a trovare la risposta giusta ai nostri quesiti, alle nostre difficoltà, ai nostri problemi.

Pertanto a Giancarlo, sempre tanto schivo, non sarebbe piaciuto di essere chiamato maestro, come noi abbiamo fatto nel titolo di questo articolo. Tuttavia lo è stato veramente, proprio perché egli non si riteneva tale, pur essendolo di fatto; in effetti, non è un titolo che ci si può dare da sé, ma è un titolo che solo gli altri possono attribuire, e a nostro parere esso esprime con esattezza la funzione che egli ha svolto nei nostri riguardi dal punto di vista non solo scientifico, ma anche umano.

I campi in cui ha esercitato la docenza e la ricerca a livello sociologico sono stati veramente numerosi e complessi. È ora, pertanto, di offrire dei più significativi una presentazione sintetica che speriamo riesca a far percepire tutta la grandezza delle sue doti di studioso.

1. Il sociologo e lo psicologo della religione

Lo studio della religione dal punto di vista delle scienze sociali ha segnato indubbiamente il punto di partenza di una attività e produzione culturale ampia e variegata e fino agli inizi degli anni '80 è stato questo l'ambito su cui si sono maggiormente concentrati i suoi sforzi come docente ed in quanto ricercatore.

L'interesse per la materia è attestato dal titolo stesso della sua tesi di dottorato: *Rapporti epistemologici tra filosofia, fenomenologia e psicologia nello studio dei fenomeni religiosi* (1965). E tra il 1971 e il 1972 pubblica alcune importanti indagini sul campo che riguardano l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole secondarie. Esse vengono a coincidere proprio con l'emergere delle prime problematiche riguardo all'IR quali il mantenimento dell'ora scolastica di religione, l'obbligatorietà della frequenza, il suo orientamento confessionale. Tali indagini si distribuiscono in una serie di sottocampioni provinciali sparsi in tutta Italia (Torino, Verona, Treviso, Udine, Arezzo, Massa Carrara, Ancona, Perugia, Terni, Cagliari, Bari), per un totale di 24.000 studenti circa. I principali trends emersi all'interno dei singoli campioni, come dall'indagine nel suo complesso, possono essere riassunti: in una mancata polarizzazione tra chi è «pro» e che è «contro» l'insegnamento della religione, in un sostanziale rifiuto da parte degli studenti di assumere atteggiamenti polemici nei confronti dell'IR e nella conferma della validità e della portata formativa dell'IR.

Un ulteriore salto qualitativo e quantitativo avviene nel 1973, con la pubblicazione di due saggi: *Sociologia della religione e Psicologia della religione*, opere che hanno contribuito a sistematizzare la materia, offrendo un contributo fondamentale sia all'insegnamento di tali discipline che all'azione pastorale e catechetica. È attingendo a questa letteratura che educatori ed operatori del settore hanno trovato abbondanti stimoli di riflessione per

a loro attività. Una riprova diretta la ritroviamo nel fatto che a quasi vent'anni di distanza la *Sociologia della religione* è stata ristampata in una edizione rinnovata, grazie anche al contributo ed alla collaborazione di J. Bajzek (1990).

Ancora nel 1973 viene alla luce *Famiglia sacrale o secolarizzata?*, un'attenta ed approfondita ricerca sul ruolo della famiglia, perché essa sia in grado di promuovere un'autentica educazione sociale nel complesso rapporto dialettico tra religione e società in costante trasformazione.

Da questi anni in avanti Giancarlo viene coinvolto in collaborazioni sempre più numerose, all'interno ed all'esterno dell'Università Salesiana. Nell'impossibilità di riportarle tutte ne citiamo una tra le più significative: *Chiesa in Italia 1975-78* (1978), volume a cui hanno collaborato vari autori, promosso dalla «Associazione per lo sviluppo delle scienze religiose in Italia» per cogliere i mutamenti all'interno della Chiesa italiana.

Ma l'opera che più e meglio di tutte ha contribuito a farlo conoscere come sociologo della religione e come ricercatore è sicuramente: *Oggi credono così. Indagine multidisciplinare sulla domanda religiosa dei giovani* (1982). Si tratta di una ricerca che, utilizzando metodi di ricerca sia quantitativi sia qualitativi, ha permesso di mettere in evidenza una certa ripresa del protagonismo giovanile per una partecipazione creativa e in prima persona all'elaborazione delle proposte presenti sul mercato dei «beni religiosi».

L'indagine non ha mancato di chiamare in causa la Chiesa, le famiglie, la scuola, l'associazionismo cattolico circa i metodi tradizionali di reclutamento e di iniziazione religiosa. Al tempo stesso sono state analizzate diverse tematiche che interessano da vicino la società civile come il rapporto tra fede e politica, tra fede ed etica, tra fede e qualità della vita. L'opera è suddivisa in due volumi: il primo presenta il quadro teorico generale, cui fa seguito l'esame dei risultati ottenuti col metodo di ricerca quantitativa; mentre il secondo è soprattutto un tentativo di lettura operativa della ricerca attraverso trattazioni monografiche mirate ad approfondire (con metodologie ed analisi di tipo qualitativo) aspetti specifici delle problematiche affrontate nell'inchiesta.

2. Il sociologo dell'educazione e della FP

Nell'area disciplinare della sociologia dell'educazione il suo grande merito consiste soprattutto nella definizione originale, chiara e precisa di oggetto e metodo in opposizione agli orientamenti dominanti di origine inglese e statunitense. L'ambito della sociologia dell'educazione è costituito dal processo attraverso il quale la cultura di una determinata collettività viene trasmessa alle nuove generazioni e da esse interiorizzata e per il cui tramite queste ultime sono inserite nei gruppi e/o nelle istituzioni portatrici di tale cultura (1986a). Il processo può assumere le seguenti caratteristiche: in modo quasi automatico, per il solo fatto cioè di vivere in una determinata società, ogni

giorno siamo letteralmente bombardati di messaggi dalle varie agenzie e queste ci offrono continue occasioni di inserimento nelle strutture; i vari contenuti vengono imposti in diversa misura ai recettori; le finalità sono sostanzialmente conservatrici perché si mira a integrare, ad adattare i giovani al sistema sociale così com'è. Questa dimensione del processo viene definita come *socializzazione*.

Egli riserva invece il termine *educazione* alla elaborazione critica dei contenuti della socializzazione, finalizzata a favorire lo sviluppo di un'autonoma capacità di scelta e di impegno nella società. L'educazione pertanto presuppone la socializzazione, ma intende superarla e portare a una partecipazione al sistema sociale che sia libera e cosciente. Più specificamente essa si contraddistingue per i seguenti tratti: intende liberare il soggetto dai pesanti condizionamenti ambientali ed abilitarlo ad esercitare su di essi una opzione responsabile; non impone ma propone dei contenuti alla libertà dell'individuo; si presenta come un processo di elaborazione consapevole e libera di un progetto, nel senso che non presuppone una serie di valori nuovi rispetto a quelli circolanti nella società, ma tende ad infondere nei materiali provenienti dalla socializzazione un principio di organizzazione e di unità che permetta di trasformarli in un progetto personale, libero e cosciente di vita; vuole inoltre abilitare a un atteggiamento critico e innovatore in vista del superamento delle carenze della tradizione dominante e dell'elaborazione di nuova cultura.

In sintesi, per Giancarlo la sociologia dell'educazione si occupa di *tutto* il processo di socializzazione-educazione e non soltanto di quella parte che si realizza nella scuola, come sostiene invece la letteratura di marca anglosassone. Di conseguenza, è necessario distinguere tra sociologia dell'educazione e sociologia della scuola e la prima si occupa sia di scuola, sia di famiglia, sia di pari, sia di mass media.

La sociologia dell'educazione condivide con le altre scienze dell'educazione il campo di intervento, ma si distingue per la *prospettiva* con lui l'accosta. Anzitutto essa studia, descrive e interpreta il comportamento umano in quanto uniformizzato e partecipato. In secondo luogo analizza i condizionamenti non individuali che strutturano i processi formativi e gli effetti di vasto raggio che questi ultimi introducono nel tessuto sociale. In altre parole i due elementi definiscono lo specifico dell'ottica sociologica.

In tema di FP il primo intervento di una certa consistenza risale al 1978, quando Giancarlo ha diretto una ricerca a livello nazionale sui Centri di Formazione Professionale CNOS-FAP, ricerca che poi è stata pubblicata sotto il titolo *Formazione Professionale e politica*. L'opera ha offerto un punto di riferimento significativo per l'attività educativa dei CFP del CNOS-FAP rivolta a promuovere la maturità degli allievi in campo sociopolitico. A monte sta la convinzione e quindi anche l'ipotesi su cui è impostata la ricerca (e che Giancarlo ha mutuato dall'esperienza pluridecennale del CNOS-FAP nel campo dell'educazione dei giovani operai) che «(...) la formazione

professionale non può esaurirsi in un processo di addestramento o di riciclaggio della forza lavoro, che punti soprattutto alla creazione di abilità manuali o di conoscenze scientifico-tecnologiche; al contrario essa va considerata come *fatto educativo globale*, che ha di mira la *totalità della persona del giovane lavoratore*, considerato nella sua realtà attuale e nelle prospettive che gli vengono aperte nel momento in cui si inserisce nei processi produttivi. Da qui la necessità di allargare l'ambito formativo a interventi che sono prioritariamente educativi, in quanto hanno come scopo quello di stimolare nel giovane la crescita di una consapevolezza piena delle proprie capacità umane, di una spinta creativa a gestire il proprio destino, di un potenziale di autonomia e di socialità» (p.5).

In altri termini si trattò di «restituire l'operaio alla cultura e la cultura all'operaio» (*Ibidem*). E, dal momento che già allora il CNOS-FAP aveva avviato una sperimentazione complessa di nuove metodologie educative, garantite da una base scientifica e appoggiate a larga partecipazione da docenti ed operatori dei CFP, l'indagine a tappeto sul suolo nazionale ha permesso di conoscere quali fossero i livelli di «maturità politica» (intesa come disponibilità alla partecipazione) dei giovani allievi dei CFP.

I successivi contributi alla FP sono andati sempre più orientandosi in approfondimenti settoriali. Già l'anno dopo (1979) la sua attività di ricerca si è spostata in Sicilia e ha dato luogo alla stesura di un rapporto dal titolo *Strutture di Formazione Professionale e mercato del lavoro*. L'indagine aveva inteso individuare, attraverso un'inchiesta campionaria sull'inserimento dei qualificati CFP nel mercato del lavoro, quali fossero le caratteristiche peculiari dei processi che condizionano il passaggio della forza lavoro (soprattutto giovanile) dalle strutture formative alla produzione. Le ipotesi formulate in avvio di ricerca hanno trovato conferma nei dati: più specificamente esse parlavano di scollamento tra sistema di FP ed esigenze del mercato del lavoro, come pure di persistenza di situazioni strutturali e congiunturali avverse all'inserimento dei giovani nel sistema produttivo e di inadeguatezza della cultura professionale offerta dai CFP rispetto alle esigenze produttive.

3. Il sociologo della condizione giovanile

Lo studio della condizione giovanile è una dimensione che attraversa tutta l'attività culturale e di ricerca di Giancarlo. Ne segue che è abbastanza difficile arrivare a scindere tale tematica da tutte le altre prese in osservazione in questa trattazione, per farne un'area a parte. Alcune opere tuttavia permettono di focalizzare l'argomento entro coordinate che consentono una lettura e una interpretazione unitaria delle diverse sfaccettature sotto cui si presenta la condizione giovanile.

Tra l'altro ricordiamo il volume del 1986 in collaborazione con vari studiosi di fama quali Ferrarotti, Bianchi, Melucci, Calvaruso, Buzzi, Garelli, Pollo, che va sotto il titolo di *Ipotesi sui giovani*. Si tratta di una lettura com-

plexa della realtà italiana che se per un verso evidenzia il superamento del momento di eclissi della condizione giovanile, dall'altro avanza previsioni di scenari inquietanti sulle nuove forme di protagonismo giovanile, scenari che lo porteranno a concludere: «(...) un cocktail imprevedibile di intenzioni progettuali convivono e interagiscono con le contraddizioni ed ambivalenze altrettanto variegata che accompagnano il vissuto giovanile. Ne risulta una geografia estremamente complessa, il cui senso globale può facilmente sfuggire, ma la cui ricchezza problematica continuerà a sollecitare la ricerca scientifica e l'interesse degli operatori» (p. 159).

In un'altra opera completamente sua: *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile* (1989) l'Autore ha dato il meglio di sé nell'interpretare la condizione giovanile alla luce dei differenti parametri sociologici: la secolarizzazione, la morale, le forme di partecipazione alla vita pubblica, il tempo libero ed i loisir, il lavoro «negato», la società complessa e post-industriale, i miti, i riti, i disagi, i rischi, le forme di devianza. Per passare quindi a verificare l'influsso esercitato sui giovani dalle varie istituzioni preposte alla loro socializzazione: la famiglia, la scuola, la Chiesa, i mass-media, il gruppo dei pari...

Ed è sempre qui dove trovano spazio alcune delle sue peculiari «ipotesi» sui giovani che hanno da sempre fatto parte dei suoi insegnamenti. Richiamiamo ora in sintesi le sue posizioni. Nella società italiana post-industriale la condizione giovanile non si presenta come una realtà sostanzialmente omogenea e compatta, ma offre un panorama complesso e variegato di situazioni e di dinamiche. Dai dati emerge un quadro articolato, una mappa diversificata di ostacoli e di risorse che operano in senso negativo o positivo ai fini della costruzione di personalità mature. Le problematiche possono essere identificate nella marginalità, cioè nella esclusione dal centro della società, e soprattutto, nella frammentazione strutturale e culturale, in altre parole in forme di totale frantumazione individualistica del sociale. La realtà giovanile non manca tuttavia di potenzialità positive che con l'aiuto di una educazione adeguata possono diventare risorse importanti per la costruzione del proprio progetto di vita: da una parte si costata una moltiplicazione delle opportunità, degli strumenti, delle offerte, delle strutture e delle strategie; dall'altra si nota sia l'affiorare potente di una soggettività che è riaffermazione del diritto all'autorealizzazione, sia la diffusione di valori post-materialistici.

4. Il sociologo della pace e della non violenza

Una delle prime pubblicazioni che lo hanno fatto conoscere a larghi strati di educatori e di operatori socio-culturali è il volume: *Educare alla non violenza* (1977). L'opera, realizzata anch'essa su richiesta del CNOS-FAP, è stata progettata in vista della elaborazione di una proposta educativa sul tema della violenza e nasce proprio nel bel mezzo degli «anni di piombo». Dopo

aver chiarito sul piano teorico e con il ricorso a una vasta letteratura il significato del fenomeno, la sua origine, i fattori che ne possono spiegare la diffusione e la persistenza, e prendendo lo spunto da un sondaggio d'opinione svolto su un campione di allievi dei CFP, vengono disegnate le linee portanti di un progetto organico e sistematico di formazione alla non violenza. È l'intervento educativo quindi l'ipotesi-guida dell'opera, in quanto considerato maggiormente capace di influenzare e orientare i comportamenti verso finalità non violente.

Qualche anno dopo egli riprende in mano le fila di questa tematica, abbandonata solo momentaneamente, per realizzare una ricerca in grado di oltrepassare gli stessi confini nazionali: *I giovani europei e la pace* (1988). Quindi dalla non violenza si passa al tema-problema della pace, tuttavia l'idea di fondo rimane pur sempre la stessa: delineare un piano efficace di interventi capace di superare i processi di emarginazione, violenza, intolleranza del «diverso» in vista della costruzione di una convivenza di giustizia e di pace.

L'iter è risultato complesso in quanto l'attività di ricerca vera e propria è stata preceduta da due importanti incontri di studio (con la partecipazione di esperti di fama nazionale) che a loro volta hanno dato seguito a due pubblicazioni: *Educazione alla pace* (1985a) e *I giovani e la pace* (1985b). Dal canto suo la ricerca ha preso avvio solo nell'anno successivo (1986) ed ha riguardato un campione di 14.400 giovani, dell'ultimo anno delle scuole superiori, di 12 Paesi europei (tra cui alcuni dell'Europa dell'Est), ossia: Italia, Francia, Spagna, Portogallo, Germania Federale, Gran Bretagna, Olanda, Belgio, Austria, Svizzera, Slovenia, Polonia. Dopo le premesse teoriche scaturite dai due incontri citati, l'obiettivo dell'indagine è stato di accertare l'esistenza di una «cultura della pace» tra giovani di diverse aree ed etnie, per tratteggiarne le note qualificanti e trasformarla in una proposta formativa.

5. Il sociologo della prevenzione e della devianza

Se «essere giovani» era il contesto spazio-culturale entro cui Giancarlo si è mosso nello studio dei processi sociali, i fenomeni di emarginazione/devianza/droga hanno costituito una sua preoccupazione specifica. L'ispirazione salesiana lo sollecitava non solo a una attenzione personale agli ultimi, agli emarginati, quanto soprattutto a programmare e a mettere in atto progetti culturali ed educativi che avessero un chiaro sapore di «prevenzione».

Egli per tempo era venuto a conoscenza e a contatto con i «ragazzi difficili» soprattutto ad Arese, un ex-riformatorio che i Salesiani durante gli anni '60 hanno trasformato in un Centro di rieducazione. La descrizione di questa realtà arriva nel 1980 con la pubblicazione *Ragazzi in difficoltà. Risultati di una prassi educativa*, dove appunto si riporta la piattaforma concettuale utilizzata per il recupero e la prevenzione dei soggetti a rischio, piattaforma che

da tempo era ormai diventata una prassi operativa presso il Centro salesiano di Arese.

In una inchiesta successiva su *Il lavoro e la Formazione Professionale per il recupero dei giovani disadattati e tossico-dipendenti nell'ambito di iniziative di volontariato* (1982a) l'attenzione si è spostata sul ricorso all'ergoterapia, intesa quale metodo di recupero che faceva da comune denominatore alle differenti comunità terapeutiche per tossicodipendenti selezionate (a Milano, Verona, Livorno e Foggia). L'indagine, di carattere qualitativo (e quindi realizzata attraverso l'osservazione partecipata e le «storie di vita») aveva l'obiettivo di mettere a confronto i quattro stili educativi che facevano capo ai diversi programmi. Con la seconda dal titolo *Giovani a rischio. Esperienze di Formazione Professionale e di reinserimento professionale durante e dopo la detenzione carceraria* (1989) Giancarlo ha fatto entrare la ricerca tra le mura delle carceri di S. Vittore a Milano, del Ferrante Aporti a Torino, delle case circondariali di Vicenza e di Venezia allo scopo di effettuare una verifica dell'azione intrapresa per dare cultura, professionalità e lavoro ai detenuti che lo richiedevano.

Infine l'attenzione alla prevenzione. Il relativo interesse ha accompagnato ovunque le sue attività di ricerca e di insegnamento. In particolare si segnalano due opere che hanno come protagonisti il territorio e la vita di quartiere. Con *Giovani e territorio* (1987b) si è realizzato un intervento di ricerca-azione: un gruppo di una ventina di giovani è stato preparato per vari mesi a svolgere attività socio-culturali in vista dell'animazione di un quartiere di recente immigrazione nella periferia di Vasto. Tale attività, oltre a far conoscere e ad aggregare gente di diversa provenienza, aveva anche la funzione di prevenire le forme di devianza tra i giovani, aiutandoli a gestire il proprio tempo libero. L'esperimento ha ottenuto successo in più punti: per la preparazione data ai corsisti in vari campi (da quello sociologico a quello pedagogico, ecc.), per la riuscita animazione del quartiere, per l'avvio di cooperative nel settore dell'animazione. L'inchiesta dal titolo *Conoscere per prevenire* (1989) ha avuto come scenario un ben noto quartiere di quella che allora veniva definita «la capitale della droga», Verona. Anche in questa circostanza alla conoscenza dei fenomeni di emarginazione in un determinato territorio ha fatto seguito l'azione di prevenzione, appoggiata dagli Enti pubblici (il Comune) e privati (l'intervento dell'associazionismo locale).

6. Il sociologo del volontariato

Il rapporto di Giancarlo col volontariato parte da lontano e lo ha riguardato come uomo e come studioso. Anzitutto egli ha partecipato a una delle prime organizzazioni di volontariato internazionale, l'«Operazione Mato Grosso», fin dalla fondazione (nel 1968).

La sua attività come studioso e ricercatore nel campo del volontariato si è caratterizzata per un crescendo a iniziare dagli anni '80, parallelamente

all'espandersi e all'affermarsi del fenomeno nel tessuto sociale.

In particolare per le PGS (Polisportive Giovanili Salesiane) egli ha diretto tre ricerche. La prima *Educare con lo sport* del 1982 ha indagato su atleti, allenatori e dirigenti ai fini di confrontare la situazione dell'Associazione con la Proposta formativa; la seconda *Crescere nello sport* (1984) ha analizzato con metodi qualitativi 800 «storie di vita» di allenatori ed animatori delle squadre e delle società sportive PGS, allo scopo di approfondire la conoscenza della loro personalità come educatori; la terza del 1988 *Sport dimensione donna* ha inchiestato un campione di 2760 ragazze, atlete ed allenatrici di varie discipline sportive, per verificare l'impatto dello sport sulla costruzione della identità femminile.

Inoltre, egli ha indagato per i CGS (Cinecircoli Giovanili Socioculturali) su alcune centinaia di giovani (15-19 anni) di un quartiere popolare della periferia romana allo scopo di analizzare gli incipienti fenomeni «discotecari» del sabato sera, con quindici anni di anticipo rispetto alla realtà attuale (*Il travoltismo e i contesti socio-culturali nei quali viene importato*, 1982). Nel 1987 ha effettuato una ricerca-sperimentazione su 600 giovani dei Centri di Formazione Professionale del Centro-Nord Italia, la quale aveva appunto l'obiettivo di verificare (misurando il «prima» ed il «dopo» lo stimolo-filmico) l'effetto prodotto sull'età adolescenziale dalla violenza «visata», un tema-problema anch'esso sempre più emergente ai giorni nostri (*Minori a confronto con la violenza nel cinema*).

Nel volume delle Dehoniane (1990) Giancarlo ha realizzato una sintesi fra teoria e prassi del volontariato in genere e di quello internazionale in particolare. Infine come direttore di ricerche della Fondazione Italiana del Volontariato ha avviato e realizzato una maxi-indagine su tutte le associazioni di volontariato presenti oggi sul suolo nazionale ai fini della creazione di una banca dati sul volontariato.

Bibliografia ¹

- MILANESI G., *Rapporti epistemologici tra filosofia, fenomenologia e psicologia nello studio dei fenomeni religiosi*, Roma, PAS, 1965.
- MILANESI G., *Religione e liberazione. Ricerca sull'insegnamento della religione in Umbria*, Torino, SEI, 1971.
- MILANESI G., *Udine '72. Scuola e religione*, Udine, Centro Catechistico Diocesano, 1972.
- MILANESI G., *Famiglia sacrale o secolarizzata?*, Torino, SEI, 1973.
- MILANESI G., *Giovani e studenti italiani di fronte all'insegnamento della religione: un contributo sociologico*, in: *Scuola e religione. Situazione e prospettive in Italia*, Leumann, LDC, 1973, pp.15-45.
- MILANESI G., *Sociologia della religione*, Leumann, LDC, 1973.
- MILANESI G. - M. ALETTI, *Psicologia della religione*, Leumann, LDC, 1973.

¹ Segue l'ordine temporale e si limita ai libri e ai rapporti di ricerca di nostra conoscenza e che ci sono sembrati più importanti.

- MILANESI G. (Ed.), *Educazione e politica*, vol. 2°: *Società e politica nella scuola italiana*, Torino, SEI, 1976.
- MILANESI G. - L. MONAMI' POMPILI - S. CHISTOLINI, *Educare alla non violenza*, Roma, LAS, 1977.
- MILANESI G., *Ipotesi sulla religiosità dei giovani*. in: *Chiesa in Italia 1975-1978*, Brescia, Editrice Queriniana, 1978, pp. 145-197.
- MILANESI G. et alii, *Formazione professionale e politica*. Ricerca sui ruoli, atteggiamenti ed opinioni di giovani, genitori ed insegnanti, Roma, LAS, 1978.
- MILANESI G. (Ed.), *Strutture di formazione professionale e mercato del lavoro*, Palermo, Regione Sicilia/CNOS-FAP, 1979.
- MILANESI G. - R. FRISANCO, *Ragazzi in difficoltà*. Risultati di una prassi educativa, Leumann, LDC, 1980.
- MILANESI G. (Ed.), *Il lavoro e la formazione professionale per il recupero dei giovani disadattati e tossicodipendenti nell'ambito di iniziative di volontariato*. Ricerca, 2 voll., Roma, CNOS-FAP, 1982a.
- MILANESI G. (Ed.), *Oggi credono così*. Indagine multidisciplinare sulla domanda religiosa dei giovani italiani, Leumann, LDC, 1982b.
- MILANESI G. - L. MONAMI' POMPILI (Edd.), *Il travoltimento ed i contesti socioculturali nei quali viene importato*, Roma, Cinecircoli Giovanili Socioculturali CNOS/Regione Lazio Assessorato alla Cultura, 1982.
- MILANESI G. - V. PIERONI, *Educare con lo sport*, Roma, Ed. PGS, 1982.
- CALVI G. - E. CHIAVACCI - S. DE PIERI - G. MILANESI, *Giovani e problema morale*, Leumann, LDC, 1982.
- MILANESI G., *Identità, partecipazione, scelta religiosa*, Roma, AVE, 1984
- MILANESI G. - V. PIERONI, *Crescere nello sport*. Indagine su origine, caratteristiche e motivazioni del volontariato nelle PGS, Roma, Edizioni PGS, 1984.
- MILANESI G. (Ed.), *Educazione alla pace*, Torino, SEI, 1985a.
- MILANESI G. (Ed.), *I giovani e la pace*. Atti del convegno, Roma, LAS, 1985b.
- MILANESI G., *Appunti di sociologia dell'educazione*, Roma, UPS, 1986a.
- MILANESI G., *Postfazione*, in: CENTRO SALESIANO DI PASTORALE GIOVANILE (Ed.), *Ipotesi sui giovani. Oltre la marginalità e la frammentazione*, Roma, Borla, 1986b, pp.129-159.
- MILANESI G. - V. PIERONI,, *Bisogni e qualità della vita in un'area di recente immigrazione*. Indagine sul Comune di Vasto e di S. Salvo, Roma, FSE/UPS, 1987a.
- MILANESI G. - V. PIERONI,, *Giovani e territorio*. Roma. FSE/UPS, 1987b.
- MILANESI G. - V. PIERONI,, *Minori a confronto con la violenza nel cinema*, Roma, Cinecircoli Giovanili Socioculturali, 1987c.
- MILANESI G. - V. PIERONI,, *Sport dimensione donna*, Roma, Edizioni PGS, 1988.
- MILANESI G. et alii, *I giovani europei e la pace*, Leumann, Torino, 1988.
- MILANESI G., *I giovani nella società complessa*. Una lettura educativa della condizione giovanile, Leumann, LDC, 1989.
- PIERONI V. - G. MILANESI - G. MALIZIA (Edd.), *Giovani a rischio*. Esperienze di Formazione Professionale e di reinserimento occupazionale durante e dopo la detenzione carceraria, Roma, CNOS-FAP, 1989 .
- MILANESI G. (Ed.), *Conoscere per prevenire*, Verona, Comune di Verona, 1989.
- MILANESI G. - J. BAJZEK, *Sociologia della religione*, Leumann, LDC, 1990 .
- MILANESI G. (Ed.), *Volontariato internazionale verso una nuova identità*, Bologna, Ed. Dehoniane, 1990.

FELICE RIZZINI

Attività svolta dalla Federazione nazionale CNOS/FAP nel campo della ricerca

La Federazione nazionale CNOS/FAP, continuando sull'esempio di Don Bosco e dei Salesiani, ha sempre sviluppato il settore della ricerca.

L'attività di «studio e ricerca in materia di formazione professionale» è prevista formalmente nello Statuto della Federazione:

- art.4, comma 2, lettera e): «assistere le Istituzioni confederate con attività di studi, di ricerche, di sperimentazioni, di documentazioni e di supporto culturale-scientifico-tecnico, convenzionandosi soprattutto con l'Università Salesiana»;
- art.23, comma 2, lettera c): «coordinare la programmazione e l'elaborazione di studi, ricerche, sperimentazioni, documentazioni e informazioni»;
- art.25, comma 2 e 3: «la Federazione Nazionale può istituire Organismi, Comitati, Settori Professionali, Laboratori... per la promozione, il supporto e la realizzazione di azioni di orientamento, di formazione, di aggiornamento, di sperimentazione e di verifica delle iniziative associative»;

... «detti Organismi e Strutture sono promossi dal Consiglio Direttivo Nazionale, che ne stabilisce le modalità di istituzione e di azione attraverso appositi Regolamenti o Convenzioni»;

La Federazione fin dal 1979 ha portato avanti gli studi-ricerche commissionate dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale in base all'art.18 lettera f) della legge 845 del 1978 secondo le indicazioni del Ministero stesso in base a scelte programmatiche della Federazione stessa, talora integrandole con altri interventi liberi sulla legge 40/1987.

Per assicurarne la scientificità essa si è avvalsa della collaborazione personale di diversi Docenti della Università Salesiana di Roma e dal 1982 della collaborazione sistematica del Laboratorio CNOS/FAP istituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione della Università Salesiana di Roma. Esso collabora con la Sede nazionale e Giunta esecutiva della Federazione nella scelta dei programmi, nella progettazione di tali ricerche, nell'elaborazione dei dati, e nella stesura del rapporto conclusivo. Le strutture della Federazione fanno da supporto per la raccolta dei dati e per il confronto sulle esperienze formative. Ne consegue che le ricerche diventano espressione di tutti gli organismi sociali della Federazione, attraverso forme diversificate di collaborazione.

Pur muovendosi nell'ambito del programma predisposto dal Ministero del Lavoro e della Prevenzione Sociale, sentita la Commissione Centrale per l'Impiego, la Federazione ha operato delle scelte, che assicurassero una larga ricaduta sulla Federazione stessa come *accumulazione culturale e come sperimentazione*.

È questa della sperimentazione, che può procedere o seguire gli studi-ricerche della Federazione, un'altra connotazione caratteristica delle ricerche stesse.

Anche quando esse finivano per essere una modalità per sovvenzionare la Sede nazionale per le sue attività di coordinamento, sono sempre state uno strumento per l'innovazione della formazione professionale della Federazione, al di là del fatto che si riferisse al primo o al secondo livello o alla formazione dei Formatori. Attraverso seminari di studio, corsi di aggiornamento ecc, sono entrate nel patrimonio della Federazione.

Non poche volte tali studi-ricerche hanno avuto la finalità specifica di produrre sussidi cartacei o multimediali. Fra questi meritano di essere menzionate per la loro importanza le Guide curriculari.

Un'ultima caratteristica è data dalla loro socializzazione, anche al di là degli ambiti indicati dal Ministero. Un contributo fondamentale al riguardo viene offerto dalla rivista quadrimestrale: «Rassegna CNOS - Problemi, esperienze prospettive per la formazione professionale» fondata nel 1983, che pubblica regolarmente dei larghi estratti di esse. Articoli specifici al riguardo sono stati pubblicati anche dalla rivista internazionale di Scienze dell'Educazione «Orientamenti pedagogici». Per le ricerche stampate non sono mancate segnalazioni e recensioni anche su altre riviste del settore.

Specie in questi ultimi anni le ricerche del CNOS/FAP sono state stampate e diffuse e per alcune di esse se ne è fatta anche la presentazione pubblica con buon concorso di operatori di FP, di esperti e di politici.

Non poche ricerche con i loro risultati hanno informato l'azione politica

svolta dalla Federazione riguardo ad alcuni aspetti istituzionali, specie in vista dell'innalzamento dell'obbligo di istruzione e della riforma della istruzione secondaria superiore. La propria esperienza, vagliata attraverso numerose iniziative formative e convalidata dalla riflessione scientifica, ha permesso al CNOS/FAP di assumere posizioni, che con il tempo furono condivise da altri Centri di studi, anche se non hanno avuto finora piena rispondenza sul piano legislativo e normativo. Non piccolo è stato anche l'influsso sulla contrattazione collettiva.

Segue ora l'elenco, in ordine temporale, degli studi-ricerche della Federazione con qualche brevissima nota illustrativa, distinti tra quelli commissionati dal Ministero e della Previdenza sociale in base all'art.18 lettera f) della legge 845 del 1978, quelli intrapresi dalla Federazione stessa sulla legge 40 del 1987 e quelli realizzati a livello regionale e locale.

2. Studi - ricerche commissionate dal Ministero

- 1) *Sussidio audiovisuale e formazione professionale di base (1979)*
In una prima parte teorico/pratica si richiamano alcuni aspetti sulla comunicazione in generale e sulla conoscenza di alcuni mezzi AV in particolare.
La seconda parte presenta alcuni esempi di unità audiovisive strutturate in pacchetti tipo: diapositive sonorizzate o trasparenti per lavagna luminosa.
- 2) *Innovazione metodologica e didattica nell'apprendimento della cultura professionale di base (1979-1980)* In cinque volumi.
Dopo la rilevazione della situazione, specie per quanto riguarda l'educazione linguistica, si è tentata una impostazione teorica e didattica preliminare e si sono studiati alcuni sussidi in funzione degli obiettivi e della situazione iniziale, specie riguardo alla lettura e alla ortografia. Il tutto è confluito in un manuale sintetico per gli insegnanti, utilizzabile come una guida durante l'anno o come testo per la loro formazione continua.
- 3) *Mezzi di comunicazione sociale e formazione professionale di base (1979)*
Essa si propone di verificare il risultato di alcune esperienze didattiche concementi l'uso di alcuni audiovisivi all'interno della formazione professionale.
- 4) *Introduzione ai concetti ed ai procedimenti dell'informatica per i giovani dei corsi di formazione professionale dei Centri di FP (1979-1980-1981)*
 - Modulo di base (7 unità didattiche)
 - Modulo didattico (6 unità didattiche)
 - Modulo gestionale (7 unità didattiche)
- 5) *Ipotesi e progetti di partecipazione, controllo gestione sociale dei Centri di Formazione Professionale (1980-1981).* 2 volumi.

La ricerca intende verificare teoricamente e sperimentalmente la validità di certe prassi di conduzione partecipata dei CFP, tali da armonizzare l'azione degli organi di controllo della gestione dei Centri, voluti dalle diverse leggi regionali, con gli organi di partecipazione interna, voluti dagli Enti di FP a sostegno della propria Proposta Formativa.

- 6) *La dimensione psicopedagogico-didattico-sociale di orientamento nei Centri di Formazione Professionale e nelle istituzioni educative (1980-1981).*
La ricerca e la conseguente sperimentazione si collocano all'interno di un progetto articolato e sperimentale che, attraverso l'analisi psico-pedagogico-didattica di orientamento, offra un quadro di riferimento per interventi formativi ed educativi atto a stimolare e a verificare le modificazioni di atteggiamenti e di comportamenti nel rapporto educatori-educandi nelle strutture di formazione professionale di base.
- 7) *Il lavoro e la formazione professionale per il recupero dei giovani disadattati e tossicodipendenti nell'ambito di iniziative di volontariato (1982).*
La ricerca analizza la funzione della variabile «lavoro» nei progetti educativi realizzati in alcune esperienze di rieducazione/riabilitazione (Arese, il CE.I.S. di Livorno, Verona, Foggia) di giovani in difficoltà (delinquenti minorili, tossicodipendenti, ex-carcerati...).
- 8) *La terziarizzazione del secondario e le sue ricadute sulla cultura matematica, scientifica e tecnologica nei curricula di formazione tecnico-professionale (1982).*
La ricerca prende avvio dalla considerazione che esiste un forte divario tra i contenuti formativi attualmente presenti nella scuola tecnico-professionale e le competenze richieste dal mondo produttivo, conseguenti all'introduzione di tecnologie a base microelettronica. Per colmare questo divario è indispensabile «aggiornarsi» e modificare i programmi e i contenuti dei libri di testo.
- 9) *Problemi metodologici e gestionali della formazione dei quadri. Elaborazione di un modello di preparazione dei formatori (1982).*
Scopo della ricerca è quello di analizzare alcuni aspetti significativi della formazione degli adulti con particolare interesse verso una conoscenza più approfondita e le conseguenze operative dei termini di formazione permanente, continua e ricorrente, in vista di interventi formativi per una seconda o terza formazione.
- 10) *Analisi degli effetti che la riforma della secondaria superiore ha sull'impianto di Formazione Professionale previsto dalla legge-quadro e dalle successive sperimentazioni in vista dell'elaborazione di ipotesi generali e proposte operative per garantire una base culturale comune aperta allo sviluppo della professionalità richiesta dalle attuali evoluzioni economiche e produttive e coerente con la riforma della Scuola Secondaria Superiore in progetto (1983).*

La ricerca si propone di fornire un quadro sistematico delle problematiche più urgenti derivanti in modo diretto dagli squilibri causati dal ritardo con cui ci si appresta a varare la riforma della Scuola Secondaria Superiore e di documentare criticamente, quindi, i tentativi parziali o generali messi in atto per dare risposte costruttive e prospetticamente valide.

Ogni ipotesi di raccordo tra SSS, Scuola Media e Formazione Professionale deve passare attraverso la valorizzazione dell'area comune.

La seconda parte della ricerca è un'esplorazione sistematica del senso e dei costituenti di questo nocciolo o cuore curricolare.

- 11) *Stage in azienda: occasione formativa di transizione scuola-vita attiva* (1983).

Per i giovani che vivono la realtà della formazione professionale l'esperienza di uno «stage in azienda», quale metodo di apprendimento formativo in ambiente di lavoro, sembra un modello efficace per realizzare la saldatura tra attività della formazione e mondo della produzione.

Tale ricerca è stata data alle stampe.

- 12) *Formazione dei formatori, degli operatori di formazione professionale nei CFP. Ipotesi di intervento per la loro formazione e aggiornamento continuo attraverso pacchetti pedagogico-didattici strutturati in modo da poter essere utilizzati anche autonomamente e con l'aiuto di un animatore* (1983).

La ricerca si propone di analizzare alcuni aspetti della complessa problematica inerente la formazione dei formatori. Indica delle modalità di interventi formativi anche semplici, poco appariscenti, ma efficaci e realistici. Propone alcune unità strutturate per facilitare in concreto lo sviluppo di momenti formativi strutturati o di autoformazione guidata.

- 13) *Fasce di professionalità: contenuti e caratteristiche di profili professionali di fascia: analisi critica di proposte e verifica sul campo di ipotesi sperimentali* (1984).

La ricerca è stata avviata partendo da un confronto tra il Gruppo SAR (Supporto, Animazione e Rilevazione) e gli operatori dei CFP della Federazione entrati in sperimentazione.

La prima parte A presenta delle problematiche di tipo generale riguardanti l'azione sperimentale, le Guide Curricolari e la sperimentazione del CNOS/FAP.

La prima parte B puntualizza alcuni aspetti peculiari e problematici delle Guide Curricolari.

La seconda parte presenta le Guide Curricolari dei Settori o Comparti Professionali (Cultura Generale, S. Meccanico, S. Elettro-Elettronico, S. Grafico), così come sono risultate dal lavoro condotto nei Settori stessi per avviare la sperimentazione.

- 14) *Proposte di esperienze di sperimentazione-pilota con particolare riferimento alla collaborazione tra strutture formative ed operative* (1984).

La ricerca si propone di sperimentare sia un modello di stage al 1° anno formativo, sulla base di una precedente ricerca realizzata nel 1983 («Stage in azienda. Occasione formativa di transizione scuola-vita attiva»), che ha permesso di delineare il quadro descrittivo-interpretativo delle esperienze di stage in atto nei CFP della Federazione, sia un modello di interazione tra più agenzie a scopo formativo.

A questo scopo è stata presa in esame particolarmente l'esperienza del CFP di Vasto (CH).

- 15) *L'informazione al lavoro in un'esperienza di orientamento professionale specificatamente qualificata sotto il profilo educativo* (1984).

La ricerca verifica la prassi di informazione al lavoro nel quadro delle attività di orientamento educativo /professionale in alcuni Centri di Formazione Professionale, che usufruiscono dei servizi dei COSPES (Centri di Orientamento Scolastico-Professionale e Sociale), organismi collegati con la Federazione.

Si è partiti da un panorama critico sul dibattito concernente la funzione della informazione al lavoro, nell'ambito della prassi dei Centri di Orientamento, in confronto alle diverse concezioni di orientamento a livello europeo, per determinare le funzioni, i contenuti e le metodologie e per verificarne la ricaduta nei CFP della Federazione.

- 16) *Il nuovo profilo professionale degli operatori della formazione professionale: il coordinatore, il progettista, il formatore* (1986).

L'indagine mira a rilevare l'emergere di nuovi profili professionali degli Operatori di FP, nell'ambito degli Enti convenzionati. Tali profili sono stati analizzati all'interno di un più ampio quadro di riferimento caratterizzato da pressioni interne/esterne al sistema della FP, da contraddizioni nei processi evolutivi tecnologico-ideologici in atto e da rapporti non sempre collaborativi tra figure, strutture ed Enti.

In particolare risultano dall'indagine una forte perplessità e disagio da parte degli esperti e degli Operatori di FP per il fatto che, di fronte al cambiamento che investe il sistema formativo regionale in tutte le direzioni, vedono presi in considerazione prevalentemente gli aspetti tecnologici ed organizzativi a danno della dimensione formativo-personalizzante.

- 17) *Giovani a rischio. Esperienze di Formazione Professionale e di reinserimento occupazionale durante e dopo la detenzione carceraria* (1987).

L'indagine, che prende in esame le esperienze del «S. Vittore» di Milano, del «Ferrante Aporti» di Torino e delle Case Circondariali di Vicenza e Venezia, si propone di porsi come elemento di verifica in rapporto all'introduzione di alcune innovazioni nella riforma legislativa del sistema carcerario (legge n. 345/1975 e successiva revisione nel 1986, n.663), con particolare riferimento alle misure alternative alla detenzione, alla presenza in carcere di nuove figure di operatori e alla partecipazione

della comunità civile all'azione educatrice.

In particolare, la ricerca si propone di contribuire in forma propositiva ai processi innovativi, analizzando alcune esperienze di formazione professionale e di reinserimento occupazionale e proponendo alcune condizioni per il loro miglioramento.

La ricerca è stata data alle stampe e presentata pubblicamente in un convegno molto partecipato.

18) *I percorsi formativi della Scuola e della Formazione Professionale: problemi e prospettive* (1988).

La ricerca si inserisce nel dibattito circa l'elevamento dell'obbligo di istruzione e la sua spendibilità anche all'interno della Formazione Professionale, interpellando un campione di 6.749 allievi di FP, di 3.067 studenti del biennio, di 421 Operatori di FP di 1° livello e di 407 Docenti del biennio, distribuiti su 8 Regioni.

In particolare:

- verifica in quale misura ed in base a quali motivazioni gli utenti della FP di 1° livello considerano la FP un itinerario formativo intenzionalmente perseguito e non un incidente di percorso;
- identifica e qualifica il fenomeno dell'abbandono scolastico della SSS (in particolare del biennio) e la correlativa domanda di FP, specificando quali siano i tipi di biennio per i quali l'alternativa della FP si presenta più necessaria e/o spendibile;
- individua quali possono essere le vie percorribili sotto il profilo istituzionale, organizzativo e didattico perché la FP di 1° livello possa corrispondere agli obiettivi di prolungamento di istruzione obbligatoria nella triplice direzione di risposta ad una domanda formativa personalizzata, di acquisizione di capacità e comportamenti tali da consentire l'inserimento dinamico nel mercato del lavoro o il passaggio alla SSS.

La ricerca è stata data alle stampe, presentata e discussa in un pubblico convegno, molto frequentato.

19) *Il Progettista di formazione e la nuova organizzazione del CFP in rapporto al territorio ed ai processi interni di insegnamento-apprendimento* (1990).

La ricerca si colloca all'interno del dibattito avviato fin dalla metà degli anni '80 circa l'innovazione dei profili professionali degli operatori di FP e, in particolare, sull'introduzione del Coordinatore Progettista (CP). Tale funzione è stata adottata per la prima volta dal CCNL degli Operatori del sistema regionale di formazione professionale del 1986-89 e riconfermata dal CCNL del 1989-91.

Obiettivo primario dell'indagine è quello di verificare l'innovazione apportata dal CCNL con la formalizzazione del CP, non tanto sul piano di una astratta validità teorica, quanto su quello dell'efficacia di un cambio effettivamente attuato nella pratica pedagogico-didattica e organizzativa del CFP.

La verifica dell'indagine ha implicato l'analisi delle varie possibili dimensioni: eziologica, descrittiva, storica, percettiva, valutativa e prospettica. La ricerca è stata data alle stampe e diffusa.

20) *Il Coordinatore di processo/settore, professionalità docente e metodologie didattiche innovative* (1991).

La ricerca viene dopo un decennio di dibattiti sulla innovazione dei profili professionali degli Operatori di FP ed in particolare sull'introduzione del Coordinatore di processo/settore (CS). Sul piano normativo i risultati del confronto sono stati recepiti dal CCNL del 1986-89 e del 1989-91. In conseguenza la ricerca fa riferimento all'innovazione apportata dal CCNL con la formalizzazione del CS, ne verifica l'attuazione a livello di prassi pedagogico-didattica e organizzativa e ne esamina le dimensioni eziologiche, descrittive, storiche, percettive, valutative e prospettiche. La ricerca è stata data alle stampe e diffusa.

3. Studi-ricerche voluti dalla Federazione

A integrazione delle ultime ricerche fatte sull'organizzazione del CFP e sui profili dei Formatori, attingendo dai fondi assegnati alla Sede nazionale CNOS/FAP dalla legge 40/87, sono state attuate le seguenti iniziative:

- 1) Il sondaggio nazionale su: *Il Profilo del Direttore del CFP del CNOS/FAP. Problemi e prospettive* (1988) a cura di G. Malizia. Il sondaggio prende avvio dai risultati di una ricerca sui profili professionali degli Operatori di FP del 1986 e mira ad analizzare la figura del Direttore CFP della Federazione nazionale CNOS/FAP allo scopo di verificarne l'adeguatezza del profilo e dei compiti in seguito ai cambiamenti in corso. Il «nuovo» emerso riguarda la figura del Direttore CFP, considerato non soltanto nelle vesti di educatore-formatore, ma con funzioni dirigenziali manageriali nei confronti delle varie realtà circostanti: il territorio, il contesto industriale, gli enti/istituzionali locali ecc.
- 2) Il sondaggio nazionale su: *«La qualità della formazione professionale del CNOS/FAP»* (1991) attraverso le schede per ogni CFP e per i Direttori CFP e attraverso un questionario a un campione di Operatori FP, di Allievi e di Genitori. Esso intende verificare quanto è stato fatto per andare incontro alla innovazione culturale, scientifico-culturale della formazione professionale per rispondere alla domanda formativa che proviene dal territorio, e, nello stesso tempo, per individuare le linee fondamentali di un cammino della Federazione nazionale CNOS/FAP.
- 3) La ricerca-intervento su: *«Identità e formazione del Formatore con funzione di coordinamento delle attività di orientamento»* (1992). In essa vengono individuate le funzioni del Coordinatore delle attività di orientamento — la ricerca preferisce questa terminologia a quella di ana-

lista-coordinatore del CCNL — il suo profilo, il percorso formativo, gli obiettivi e i contenuti specifici della sua formazione, i requisiti per l'accesso, la valutazione e certificazione dell'idoneità ad assumere le funzioni di coordinamento.

Viene tracciato, poi, un percorso-tipo di formazione su base biennale, senza distacco.

La validità del lavoro non sta tanto nel rapporto finale, quanto nella sperimentazione che ha permesso tale analisi.

- 4) A cura di G. Malizia viene pubblicato il volume: «*Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale. Articolazione del Profilo del Formatore*» Roma, CNOS/FAP, 1993.

Il volume raccoglie la ricerca e la prassi di un decennio di esperienze della Federazione nazionale CNOS/FAP e propone un modello di organizzazione delle azioni di FP, che è al tempo stesso formativo, comunitario, progettuale, coordinato, aperto e flessibile. In consonanza con le dinamiche fondamentali che stanno attraversando i sistemi sia sociali, sia di istruzione esso riafferma la centralità della scelta formativa e comunitaria, al servizio della persona dell'educando, rispetto a quella aziendale e a quella politica.

L'introduzione delle tre funzioni/figure del Coordinatore Progettista, del Coordinatore di Settore e del Coordinatore delle attività di orientamento risponde anzitutto al bisogno di diversificazione e di allargamento delle funzioni di raccordo e di forme di integrazione.

Con riferimento ai problemi di sede, di organico di appartenenza, di status, il modello si presenta a geometria variabile.

Di tale volume viene fatta la presentazione pubblica in un convegno di studio.

4. Studi-ricerche realizzate a livello regionale e locale

Si enumerano soltanto quegli studi-ricerche dati alle stampe.

Essi in genere hanno potuto contare su contributi regionali.

- 1) Fabrizio FANTONI: *La Formazione Professionale nei Centri Salesiani di Lombardia* (1987).

Con la presentazione di Mario Reguzzoni, l'Operatore di FP Fabrizio Fantoni illustra la suddetta ricerca, articolata in due parti. Nella prima parte vengono passati in rassegna i quattro CFP (Arese (MI), Brescia, Milano e Sesto S. Giovanni), gestiti dai Salesiani nella Regione Lombardia. Nella seconda parte sono esposti i risultati di un'indagine sugli sbocchi occupazionali dei giovani qualificati e specializzati dei CFP di Milano - Don Bosco, Sesto S. Giovanni e Arese (MI) negli anni 1983, 1984 e 1985. In appendice figura un capitoletto sugli aspetti istituzionali del

CNOS/FAP in rapporto alla Congregazione Salesiana distinguendo i compiti della linea religiosa (garantendo così la fedeltà al carisma educativo di Don Bosco e della tradizione salesiana) da quelli della linea civile, più direttamente promozionali.

2) *Dalla Scuola al Lavoro* (1991).

Indagine sugli exallievi dei CFP CNOS/FAP d'Abruzzo (L'Aquila, Ortona e Vasto), portata avanti dalla Delegazione CNOS/FAP Regione Abruzzo con la collaborazione dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma. Essa si propone di verificare gli esiti sociali e professionali della formazione professionale dei tre Centri, attraverso un campione proporzionalmente distribuito in rapporto agli ultimi 8 anni di attività formativa e stratificato in base alla appartenenza ai diversi settori di qualifica.

3) Fabrizio FANTONI: *Un CFP bresciano tra lavoro e nuova professionalità: il CFP serale CNOS/FAP di Brescia* (1989).

Con questa ricerca viene completata l'analisi critica della situazione dei CFP CNOS/FAP della Regione Lombardia iniziata nel 1987 dalla Delegazione regionale.

Pur essendo limitata ad un solo CFP, essa si presenta ricca di notazioni particolarmente interessanti sia riguardo agli utenti, (giovani già occupati), sia riguardo agli Operatori e soprattutto riguardo al territorio.

4) Vito ORLANDO: *I giovani della Formazione Professionale in Puglia - Sondaggio tra gli alunni e gli exalunni dei CFP CNOS/FAP della Regione* (1989).

Sono quattro i CFP CNOS/FAP in Puglia: Bari, Cerignola, Lecce e Manduria. La ricerca si propone, in una prima parte, di chiarire l'identità degli alunni in riferimento alla realtà familiare, sociale e culturale, interpretandone gli orientamenti, gli atteggiamenti e i bisogni prioritari della loro vita, al fine di individuare i motivi della scelta della FP e così dare una risposta efficace alla domanda formativa, sia quella espressa che quella latente, da educare. Nella seconda parte, la ricerca si riferisce agli exalunni degli anni 1976-1985 per coglierne gli sbocchi occupazionali, se corrispondenti o meno con la qualifica conseguita e dopo quanto tempo di attesa avevano trovato un'occupazione.

5) Piero CARDUCCI: *Servizi alle imprese e disparità regionali. Il caso del mezzogiorno d'Italia* (1990).

Di fronte alla ipotesi di passaggio dalla società industriale a quelle postindustriale, destinata alla produzione finale di prodotti intangibili quali i servizi finali, pubblici o privati (terziario avanzato), la Delegazione CNOS/FAP Regione Abruzzo ha inteso verificarne la consistenza a livello della Regione Abruzzo, prendendo come riferimento le Regioni del Mezzogiorno del Paese, attraverso una ricerca, di cui è stato direttore e relatore Piero Carducci.

6) *Abitare il futuro nel Veneto Orientale. Indagine sui bisogni formativi e occupazionali dei giovani nel territorio (1990).*

I Salesiani di San Donà di Piave (VE) da tempo si proponevano di rinnovare radicalmente il Centro di Formazione Professionale al fine di adeguarlo alle nuove esigenze del territorio. A questo scopo hanno studiato un progetto articolato in tre fasi: la prima riguardante una indagine sulla domanda formativa emergente dal territorio; la seconda in vista della ristrutturazione edilizia e della integrazione delle attrezzature; la terza per elaborare un piano di formazione continua degli Operatori.

Il volume, che si apre con una breve storia della presenza dei Salesiani a S. Donà, si riferisce alla prima fase, quella dell'indagine.

Essa è frutto di collaborazione tra l'Istituto di Sociologia della Facoltà delle Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma, del CFP CNOS/FAP, del Centro di Orientamento COSPES, dell'Associazione Mandamentale Artigiani C.G.I.A. e della Sezione Circostrizionale per l'impiego e il collocamento di San Donà di Piave (VE).

Si è interpellato un consistente campione di allievi della Scuola Media e delle Scuole Secondarie Superiori e si è interrogato un buon campione di titolari di piccole e medie imprese e di botteghe artigianali, che rappresentano l'avvenire dell'area sandonatese-portogruarese. Si è concluso che il CFP, pur apprezzando il lavoro fatto finora, deve aprirsi maggiormente al terziario, e intensificare la sua offerta con progetti di II livello e con iniziative formative rivolte anche ad altre categorie, oltre che per i giovani, per rispondere alla pluralità di richieste del territorio.

5. Conclusioni

Anche ad un primo sguardo si può notare che la Federazione sia nel proporre gli argomenti di tali studi-ricerche al Ministero, sia nella scelta operate attraverso i propri organismi associativi, ha portato l'attenzione dai problemi a carattere istituzionale a quelli di strategia più propriamente formativa, dando rilievo particolare alla fondazione culturale in vista delle sperimentazioni.

Pur avendo presenti le mutazioni che sono intervenute e intervengono nel complesso tra organizzazione del lavoro, innovazioni scientifico-tecnologiche, processi economico sociali, e sistema formativo regionale, le ricerche-intervento sono mirate alla valorizzazione dei giovani, in qualsiasi situazione si trovino, anche di emarginazione e a rischio, che vogliono inserirsi dinamicamente nel mondo del lavoro in una logica di autoprogettazione e di auto-realizzazione, sviluppando adeguatamente la loro domanda formativa.

Questa prospettiva sembra ora vincente. Chi, parlando della risorsa uomo, fondamentale per lo sviluppo delle aziende e del Paese, non sottolinea l'importanza degli aspetti più propriamente legati alla affermazione delle specifiche personalità? Eppure anche in questo allargamento di orizzonte,

che valorizza sia le conoscenze, sia le capacità e le abilità di base, sia le competenze, sia le risorse psico-sociali, non si raggiunge ancora la piena valorizzazione della persona, perchè ognuno di questi aspetti è colto piuttosto come risposta ad esigenze esterne alla persona stessa, subordinandole alle leggi del mercato del lavoro. Solo da una risposta globale a tutte le attese ed esigenze del giovane può rinnovarsi il sistema formativo regionale, che, in condizioni migliori dei diversi sistemi per la sua progettualità e flessibilità, può ipotizzare e realizzare la personalizzazione dei percorsi formativi.

Ad aiutare il giovane nel cammino di autoformazione e di autorealizzazione e metterlo nella condizione di imparare a decidere, a scegliere, a comunicare, a giudicare, ad apprendere, a correggere eventuali errori, ad essere disponibile, non può mancare l'opera di orientamento, portata avanti dalla istituzione formativa in collaborazione con la famiglia, integrata dai Centri di orientamento. Anche questo aspetto è stato fortemente evidenziato dalle ricerche del CNOS-FAP, facendo affidamento su un docente coordinatore delle attività di orientamento e sulla collaborazione della Associazione nazionale «Centri di Orientamento Scolastico, Professionale e Sociale/COSPES».

Un altro aspetto, che trova le sue puntualizzazioni negli studi-ricerche, è la integrazione tra formazione regionale, statale ed aziendale, con strutture di raccordo e di coordinamento, quale premessa per un sistema nazionale di istruzione integrato che assicuri un coordinamento centrale di percorsi formativi diversi e coerenti, professionalmente validi, adeguati alle esigenze, alle aspirazioni ed alle modificazioni soggettive e sociali. Raccordo operativo significa progettazione, consulenza e coordinamento reale sul territorio. Nessun sistema può farcela da solo, posto come è di fronte a rilevanti fenomeni qualitativi, all'aumento di servizi e di attività professionali ad alto contenuto.

Non meno importante emerge l'attenzione ai problemi della formazione dei formatori: la definizione dei profili professionali e del loro ruolo, l'articolazione della funzione, le modalità del reclutamento, la programmazione di continui interventi per la loro qualificazione, la elaborazione di strumenti di supporto per la progettazione formativa ed una aggiornata didattica. Molto acutamente il Presidente dell'ISFOL ultimamente diceva: «Non li pensiamo quali «tuttologi», scienziati o assistenti sociali o pedagogisti, ma quali soggetti ricchi di preparazione tecnico-scientifica, capaci di relazioni e comunicazioni interpersonali, attenti osservatori e conoscitori del contesto sociale, produttivo ed umano in cui devono operare».

La saldatura tra documentazione, analisi dei fenomeni e programmi di attività rappresenta l'impegno costante della Federazione per lo sviluppo della FP, impegno che confluisce anche negli studi-ricerche, consentendo di realizzare un'attività sistematica di coordinamento, di sostegno e di supporto alle Sedi operative.

Si realizza così quella «accumulazione culturale», cioè quella conoscenza, la più vasta possibile, teorica e pratica, cioè conoscenza del lavoro, dell'azienda, del ciclo produttivo, della società, che cambia velocemente, e

del giovane con i suoi problemi, che, unita all'esperienza, permette alla formazione professionale di affrontare le rapide trasformazioni in corso.

E questo aspetto della dimensione culturale, insito ad ogni autentica formazione professionale, continua ad essere trascurato, dietro le esigenze della organizzazione, dell'efficienza e dell'efficacia, o viene letto solo in prospettiva scientifico-tecnica, quasi che essa sola possa raccogliere il consenso generale.

Sotto l'aspetto organizzativo desta qualche preoccupazione soprattutto per gli adempimenti burocratici la circolare n. 84/93 Prot. 3036/3A del 23 agosto 1993: «*Disciplina delle attività di studio, ricerca e sperimentazione nel campo della formazione professionale - Art. 18 lett. f)* della legge 845/78. Anno 1993».

Essa, al fine di garantire la partecipazione di Enti con caratteristiche di sicura competenza, esperienza ed affidabilità, ne individua i requisiti; detta il programma predisposto dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, sentita la Commissione Centrale per l'impiego; stabilisce le modalità per la presentazione della domanda; e determina il finanziamento dei progetti.

Molto opportunamente la circolare è seguita dal testo della relazione per la Commissione Centrale per l'Impiego su tale attività. Essa, pur riconoscendo i miglioramenti introdotti in questi anni, esprime alcune riflessioni critiche, avvalorate anche dalla problematicità dei risultati fin qui raggiunti, e condivise dal Comitato Tecnico Scientifico, chiamato in virtù delle vigenti disposizioni a fornire pareri di merito in ordine sia all'ammissibilità dei progetti di ricerca, sia ai correlativi esiti di quelli finanziati.

I problemi denunciati riguardano soprattutto la polverizzazione e la frammentazione delle ricerche e la loro insufficiente socializzazione. Si pensa di provvedere a risolvere tali inconvenienti attraverso la selettività e la concentrazione della scelta dei campi della ricerca, attraverso la preselezione degli Enti invitati a concorrere a tale attività sulla base di un capitolato di gara, e attraverso la pubblicazione di «draft» relativi a ciascuna ricerca effettuata sul «*Notiziario dell'orientamento e della formazione professionale*», edito dall'Ufficio Centrale per l'orientamento e la formazione professionale dei lavoratori del Ministero del Lavoro, e attraverso la costituzione di un «*thesaurus*» presso lo stesso Ufficio.

Come per ogni decisione, accanto agli aspetti positivi, non mancano quelli negativi. Sia i rilievi mossi dalla Commissione Centrale per l'Impiego, sia la conseguente normativa hanno di mira prevalentemente le esigenze della programmazione nazionale e quelle di indirizzo e di coordinamento del settore, secondo quanto previsto dall'articolo 41, secondo comma, del decreto del Presidente della Repubblica 24 luglio 1977, n. 616, come viene testualmente stabilito dalla legge 845/78, art. 18, lett. f). Tali esigenze non possono forse essere soddisfatte attraverso una più larga partecipazione di Enti, che rispondono ai requisiti previsti dall'art. 5 della legge 845/78, sostenendoli in una decisa accumulazione culturale? In questo modo, anche se meno formale, sarebbe maggiormente assicurata la ricaduta sul sistema formativo regio-

nale. A sostenerli in questo compito potrebbe essere resa obbligatoria la collaborazione con facoltà universitarie o con centri di studio specializzati. Non si correrebbe così il pericolo di certi studi-ricerche, sia pure di buon contenuto, ma sganciati dall'esperienza professionale.

Su questa strada intende proseguire la Federazione Nazionale CNOS/FAP, sia che i progetti presentati vengano ammessi dal Ministero, sia servendosi dei contributi della legge 40/87, sia ricorrendo ad altre forme di finanziamento a livello regionale.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

C. M. PARLAGRECO (a cura): *Formazione per il cambiamento*.
Rapporto di ricerca, INIPA 1992.

È un rapporto di ricerca sui modelli formativi sperimentali, adeguati alle esigenze delle innovazioni nel settore agricolo, effettuata nel 1991 con il contributo del Ministero del Lavoro (Legge 845/78 art. 18 lett. f) e condotta da un gruppo di esperti, coordinati da C. M. Parlagreco dell'Ufficio Studi INIPA (Istituto Nazionale per la Formazione Agricola).

Riferendosi al concetto di cambiamento nelle specifiche implicazioni personali dell'individuo, nelle trasformazioni che investono la sua libertà, la sua visione del mondo, la sua relazione con la realtà, la ricerca assume come modello di sviluppo-apprendimento quello specifico della FP: «sapere», «saper fare», «saper essere»; e conseguentemente prende in esame l'area del lavoro (saper fare), l'area del ruolo (saper essere) e l'area del sè (essere), evidenziando una polarizzazione, specie nel soggetto agricolo, tra professionalità specifica, identità di sè e ruolo. La formazione non può agire, specie per gli adulti, se non tramite lo sviluppo di skills operative (apprendimento di contenuto) per modificare le modalità di posizionarsi del soggetto rispetto al proprio contesto lavorativo (apprendimento di processo) e alla propria identità. In fase di progettazione della formazione sarà necessario, per-

ciò, individuare un percorso, fondato su una rigorosa domanda formativa e finalizzata a veicolare l'informazione specifica, in modo da indurre una reale modifica del modo di pensare del soggetto e dei suoi comportamenti nella direzione del cambiamento. Si passa, così, dai Corsi-standard, legati ai contenuti, ad una formazione centrata sui processi (flessibilità formativa, apprendimento attivo, personalizzazione didattica ecc), al fine di rendere il soggetto capace di leggere le sue esperienze, di riorganizzarle e di renderle producenti allo sviluppo personale e sociale.

La ricerca si propone di individuare quale tipo di cultura di base, quali abilità e quali competenze e comportamenti psico-sociali debbono conseguire i giovani coltivatori per affrontare con successo una situazione socio-economica e professionale come l'attuale, in veloce cambiamento e condizionata da troppe incertezze.

A questo fine dopo aver delineato lo scenario socio-culturale e il ruolo della professionalità agricola, specie sotto il profilo psico-sociale, essa cerca di analizzare la figura del giovane imprenditore agricolo non solo in termini di ciò che fa, ma anche di quello che dovrebbe essere in rapporto a se stesso, agli altri ed alla società. Con tale profilo confronta i progetti formativi e didattici, esaminandoli sotto l'aspetto teorico e metodologico, rilevandone le lacune ed evidenziando la necessità di cambi e di implementazioni. L'aspetto più originale della ricerca sta nell'aver approntato degli indicatori di qualità per il confronto e per la valutazione dei progetti stessi nei loro diversi aspetti: scelta degli obiettivi e dei contenuti, metodologie usate, comportamenti e atteggiamenti ecc.

A conclusione della ricerca sono individuate alcune linee metodologiche e programmatiche di interventi formativi sperimentali per gli operatori agricoli sul tema delle abilità di base (saper essere) e si avanzano alcune ipotesi per la formazione dei formatori. La ricerca, a mio parere, ha raggiunto le finalità che si proponeva e rappresenta un impianto culturale e metodologico di buon spessore, utile a chiunque voglia ripensare a iter formativi al «saper essere», anche negli altri settori lavorativi.

(Felice Rizzini)

C. M. PARLAGRECO (a cura): *Percorso formativo per l'insediamento dei giovani coltivatori*. (Brevetto Professionale Agricolo), INIPA, Roma 1992.

È il rapporto di studio di una ricerca realizzata dall'INIPA con il contributo del Ministero del lavoro (Legge 845/78 art. 18 lett. f), redatto da C. M. Parlagreco, frutto di un Gruppo di esperti, confrontato e verificato a livello nazionale e regionale con gruppi di giovani coltivatori appartenenti al Movimento giovanile della Confederazione Nazionale Coltivatori Diretti.

Essa si proponeva di definire alcune linee metodologiche e programmatiche per la sperimentazione (già in corso di realizzazione) di un «sistema formativo integrato» (con momenti di raccordo tra la Scuola Secondaria Superiore e la formazione professionale agricola), rivolto ai giovani coltivatori che intendono insediarsi nella conduzione di una azienda agricola, al fine di far loro acquisire a tutti gli effetti la qualifica di imprenditore agricolo (Brevetto Professionale Verde).

Partendo dalla constatazione che gli attivi agricoli sono notevolmente invecchiati, oltre che notevolmente contratti di numero, specie in alcune Regioni, con il pericolo di mettere in dubbio la prosecuzione stessa della attività agricola, l'Istituto Nazionale

per la Formazione Agricola (INIPA), al fine di favorire l'insediamento dei giovani in agricoltura, sta conducendo da tempo una serie di ricerche e di studi atti ad analizzare tali problematiche e ad individuare le metodologie e le strategie formative innovative per favorire la qualificazione manageriale e professionale dei giovani, in conformità al contesto europeo.

Difatti, lo sviluppo e l'ammodernamento delle strutture agricole dipende non solo dal ricambio fisiologico degli addetti, ma dall'insediamento di giovani qualificati, propensi all'investimento.

D'altra parte, per essere concorrenziali in ambito comunitario è necessario che le qualifiche conseguite siano a livello di quelle degli altri Paesi Europei. Molti di essi hanno già livelli e qualifiche corrispondenti, fra le quali basterà ricordare il Diploma Verde danese, il programma tedesco di formazione in agricoltura, il BPA in Francia..., che conferiscono al detentore il diritto alla proprietà agricola, a prestiti preferenziali e a sussidi, indispensabili per chi debba ammodernare le strutture agricole.

La ricerca è articolata in cinque aree decisive per la definizione di una strategia formativa vincente:

1. l'analisi comparata dello scenario socio-economico di riferimento, concludendo con un'ipotesi di nuova politica agricola comunitaria per gli anni '90;
2. l'esame delle barriere e misure nazionali ed europee da adottare per l'inserimento dei giovani imprenditori nell'impresa familiare coltivatrice;
3. l'esame della professionalità in agricoltura in Italia, a partire dal sistema formativo italiano, illustrando gli interventi degli Istituti Professionali per l'Agricoltura, degli Istituti Tecnici Agrari, delle Università Agrarie, e della Formazione Professionale in Agricoltura; esame della professionalità in agricoltura in Europa;
4. la verifica dello stato di equiparazione delle qualifiche professionali e dei titoli formativi nella Comunità Europea, specie per il Settore Agricolo;
5. partendo dalla necessità di un sistema formativo integrato in Italia, si ipotizza un percorso formativo integrato per la qualificazione dei giovani coltivatori, in particolare in vista del Brevetto Professionale Agricolo.

La lettura del rapporto è molto utile anche per chi non è immediatamente interessato al Settore Agricolo, in quanto che numerose osservazioni ed orientamenti sono comuni al fatto formativo in generale.

(Felice Rizzini)

Rapporto ISFOL 1993, Milano, Franco Angeli, 1993

Superato ormai il primo decennio di vita (la serie dei «Rapporti Annuali» è iniziata nel 1982), il 23 novembre u.s. è stato presentato a Roma il «Rapporto ISFOL 1993: Formazione-Orientamento-Occupazione-Nuove Tecnologie-Professionalità».

La lunga esperienza del Rapporto Annuale ISFOL e l'ampliamento delle sue tematiche rappresentano ormai un periodico ed originale punto di riferimento nello scenario dei problemi e delle prospettive della formazione professionale.

I fruitori potenziali di tale Rapporto non dovrebbero essere soltanto le Istituzioni Pubbliche e le Amministrazioni Regionali, più direttamente coinvolte nell'ambito

legislativo del sottosistema di Formazione Professionale, ma anche le Parti Sociali, le Istituzioni Formative e gli stessi Operatori del sistema formativo nazionale.

«L'ISFOL — afferma il suo Presidente Livio Labor nella presentazione di bilancio delle attività dell'Istituto realizzate nel primo decennio — non impone soluzioni tecniche, ma le elabora nel continuo confronto con i molteplici soggetti della formazione e le sottopone a continua verifica a livello internazionale» (*Rapporto ISFOL 1993*, Milano, Franco Angeli, 1993, pag. 32).

Nella continuità di questo impegno aperto, lo scenario preso in esame dal Rapporto ISFOL 1993 è fortemente condizionato dalle contingenze economiche, sociali e politiche, che stanno ridisegnando i rapporti di domanda e offerta nel mercato del lavoro e nel sottosistema di formazione e di sviluppo delle professionalità.

Il contenuto del Rapporto poggia su tre direttrici fondamentali, proposte e sviluppate sulla scorta dell'attività di ricerca svolta dall'Istituto.

La prima direttrice presenta una documentazione ragionata sui principali fenomeni e processi interessanti la formazione professionale, con riferimento all'apparato formativo, all'orientamento, alla dinamica dell'occupazione, alle politiche del lavoro, cui dovrebbe costantemente fare riferimento ogni scelta di politica formativa per affrontare e risolvere in positivo i relativi condizionamenti.

La seconda direttrice consiste nell'analisi e nella valutazione dei suddetti fenomeni e condizionamenti, allo scopo di evidenziare gli opportuni spazi di intervento operativo.

Infine, viene offerta l'indicazione di linee propositive derivate dal confronto col quadro dei fenomeni analizzati e delle relative prospettive programmatiche evidenziate.

Un'utile «lettura d'insieme» è offerta nella stessa presentazione al Rapporto, con riferimento al ciclo di vita della formazione professionale italiana: programmazione, gestione, valutazione.

«Si può notare che l'apparato formativo italiano si configura come un sistema a basso livello di governabilità, chiuso, non verificato... La natura di queste carenze è tale che la loro rimozione passa necessariamente attraverso l'adozione di modelli normativi di riferimento e di procedure non rinvenibili nell'attuale legislazione nazionale e regionale; per mettere mano ad una riforma della FP, è dunque necessaria una nuova e radicale rifondazione normativa del settore, che ne ridisegni gli aspetti organizzativi-istituzionali e quelli processuali-procedurali» (*Rapporto ISFOL 1993*, p. 41).

In queste direzioni, sottolinea più volte il medesimo Rapporto, si sono fatti passi positivi con la Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale e col Seminario Nazionale sulle politiche della formazione professionale, tenutosi a Ferrara nel marzo 1993, che hanno anche trovato una loro espressione operativa nell'intesa Governo-Parti Sociali del luglio del medesimo anno.

Il Rapporto chiude con due interessanti e documentati capitoli relativi ai Programmi Comunitari e ai Progetti ISFOL in materia di Formazione Professionale.

(Pasquale Ransenigo)

Luisa Ribolzi, professore associato di sociologia dell'educazione presso la facoltà di Magistero dell'Università di Genova, propone in questo volume la propria plurennale esperienza di insegnamento universitario e di formazione dei docenti, con l'obiettivo prevalentemente didattico di offrire, soprattutto a studenti universitari e a operatori della formazione, un'occasione di riflessione aggiornata ed approfondita sui rapporti intercorrenti tra la sociologia dell'educazione e la pluralità dei processi formativi in atto, anche nel nostro Paese.

Il volume si articola in due sezioni: la prima, orientata a delineare «le idee» che costituiscono un quadro di riferimento scientifico cui ricondurre l'interazione tra sociologia e processi formativi; la seconda, caratterizzata dalla selezione di apporti specifici dei principali sociologi che si sono occupati direttamente dei processi formativi.

Rispetto alla prima sezione (le idee), due peculiarità emergono con particolare significato soprattutto per gli operatori impegnati nei molteplici processi formativi attivati anche nel contesto italiano.

In primo luogo, la costante attenzione alla dimensione educativa dei processi formativi presi in considerazione, ponendo in evidenza le conseguenze negative che derivano anche dall'uso frequente e indistinto tra «educazione» e «socializzazione».

«La socializzazione, rileva l'Autrice, comprende tutto quanto, attivamente o passivamente, concorre all'inserimento di un individuo in un gruppo sociale, e in particolare ogni elemento della relazione esistente fra la struttura sociale e la formazione delle personalità».

«Mentre l'educazione, continua l'Autrice, comprende solo l'aspetto formale della socializzazione, ed è intesa dai sociologi come un processo complesso e strutturato di crescita dei giovani ... l'elemento qualificante dell'educazione è la presenza di un rapporto «docente-discente», in cui il docente esercita un'azione intenzionale per modificare il comportamento del discente... nel processo di educazione si presuppone un certo grado di consapevolezza e di intenzionalità anche da parte del discente».

La distinzione evidenziata sembra opportuna per gli operatori impegnati in processi formativi «finalizzati», dove l'obiettivo pragmatico, anche di qualità, da conseguire può facilmente prevaricare nei confronti dell'obiettivo formativo-educativo

La seconda peculiarità consiste nell'approccio che l'Autrice fa proprio nell'interpretazione delle scarse ricadute degli apporti dei sociologi dell'educazione nei confronti delle scelte di politica dell'educazione in Italia.

«È possibile, si augura la Ribolzi, che nei prossimi anni si verifichi (in Italia) un'inversione di tendenza, derivante dalla crescente consapevolezza che nella società altamente tecnologizzata la risorsa umana è cruciale ed insostituibile, e quindi la formazione rappresenterà non più solo una infrastruttura per lo sviluppo, ma un vero e proprio investimento produttivo».

«In Italia, però, i processi formativi occupano ancora una posizione relativamente marginale e, di conseguenza, i sociologi che se ne occupano vengono ancora visti più come operatori sociali, sia pure supportati da un solido apparato conoscitivo, che non come ricercatori o scienziati».

Nella seconda sezione del volumetto (gli autori), dopo aver analizzato l'apporto scientifico dei più noti sociologi dell'educazione, l'Autrice dedica un interessante capitolo alle «sociologie interpretative», che costituiscono «il fatto nuovo della sociologia dell'educazione» in quanto «caratterizzate dallo spostamento dell'interesse dalla struttura all'azione sociale, alla vita quotidiana, all'attribuzione del significato...».

La bibliografia specifica, riferita ai singoli autori presi in considerazione nel relativo capitolo, manifesta indirettamente l'invito al lettore ad un approccio più approfondito e critico perché la novità non rimanga lontana dagli interessi di quanti sono impegnati nell'ambito della sociologia dell'educazione.

Il testo si conclude con uno stimolante capitoletto dedicato alla ricerca dell'identità propria della sociologia dell'educazione, al ruolo di questa nella società complessa e agli sviluppi teorici fra istituzioni e processi.

(Pasquale Ransenigo)