

3 EDITORIALE

STUDI

- 15 Guido Gatti
Globalizzazione, esclusione, formazione professionale
- 23 Umberto Tanoni
Educare alla professione
- 41 Lucio Reghellin
Il nuovo sistema formativo in Spagna. Il ruolo della formazione professionale
- 48 Stefano Colombo
Riordino dei Centri di formazione professionale pubblici delle Regioni Emilia Romagna e Piemonte
- 54 Mario Viglietti
L'esame individuale di orientamento. Caratteristiche e limiti predittivi
- 61 Piero Carducci
la formazione come investimento: mito o realtà ?
- 71 Vittorio Pieroni
Premesso che sono razzista

DOCUMENTI

- 93 Documento berlinguer sull'orientamento

VITA CNOS

- 101 Sede nazionale CNOS/FAP
Relazione sulla realizzazione del Programma Leonardo "DIDIME"
- 112 Corso 1996 per i formatori di cultura generale
Lucia la Torre - Vittoria Boni
Identità, solidarietà e formazione al lavoro e alla nuova cittadinanza

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- 129 A cura di Guglielmo Malizia

Al tempo delle discussioni sta seguendo rapidamente un tempo di realizzazioni legislative e di attuazioni concrete. L'inizio dell'estate ha visto l'approvazione e promulgazione del «Pacchetto Treu», che traduceva in articoli di legge le indicazioni concertate nell'«Accordo per il lavoro» del settembre '96, per quanto concerne alcuni punti fondamentali delle politiche del lavoro e della formazione professionale.

Nel campo della riforma di tutto il sistema scolastico formativo, alla promulgazione della «Bassanini», che all'art. 21 detta le regole dell'autonomia scolastica, hanno fatto seguito l'approvazione, da parte del Governo, di due disegni di legge: quello sul riordino dei cicli e quello sulla parità. Essi prefigurano la trasformazione del sistema educativo italiano. Questo fatto, al di là dai particolari contenuti in ciascun provvedimento, rivela l'intenzione del Governo di attuare un rinnovamento complessivo del sistema educativo italiano, realizzando il programma elettorale dell'Ulivo e secondo le indicazioni generali concordate nel settembre 1996 con le parti sociali nel sopra ricordato «Accordo per il lavoro».

La sensazione è che il Governo abbia imboccato la strada di rinnovamento totale del sistema dell'istruzione

e della formazione. Questo fatto trova consenziente la maggior parte degli addetti ai lavori. Da una prospettiva di aggiustamenti del sistema, (ancora l'Accordo per il lavoro del 1993 prevedeva semplicemente il prolungamento dell'obbligo scolastico fino a sedici anni e la riforma della secondaria superiore), si passa alla progettazione di un nuovo sistema.

Resta però la sensazione che, quando si scende al concreto delle proposte di riforma complessiva, nascono obiezioni e resistenze concrete, che spingono a pensare che vi sia ancora in molti la paura di affrontare il cambiamento. L'integrazione nel sistema pubblico scolastico e professionale di gestori "privati" o del "sociale privato" con le istituzioni statali scolastiche "autonome" incontra ancora opposizioni di tipo ideologico-culturale in molti ambienti, che continuano ad identificare, in materia scolastica, servizio pubblico con servizio statale. D'altro lato il riordino dei cicli scolastici crea perplessità in un'ampia cerchia di docenti, che vedono sconvolta la strutturazione della scuola, di cui conoscono certamente i limiti, ma anche i valori e gli aspetti positivi. Essi trovano anche difficoltà nel prefigurare un loro significativo collocamento nella nuova strutturazione.

In questa situazione la formazione professionale incontra problemi da un lato nella relazione con le ancora incerte prospettive di mutamento del quadro scolastico generale e dall'altro nella debolezza del sistema istituzionale che la governa. Infatti l'incertezza del quadro normativo fa sì che la scuola tenda ad occupare anche gli spazi della formazione professionale; inoltre anche il mondo delle imprese rivendica questi stessi spazi. Le imprese ritengono infatti d'essere le uniche capaci di valutare concretamente le esigenze del mercato del lavoro e delle professioni.

Basterebbe verificare a chi va la maggior parte dei finanziamenti del FSE gestiti direttamente dal Ministero del lavoro attraverso i Programmi Operativi Multiregionali per rendersi conto che, accanto al sistema di formazione professionale regionale governato dalla 845/78, è nato un nuovo sistema cui concorrono tutti, Scuole e imprese in primo luogo. Quest'insieme di operatori riesce a spendere i fondi della UE, ma anche i cofinanziamenti statali, parallelamente e senza tenere in conto le programmazioni regionali.

In questa situazione si inserisce la Legge 196 del 24 giugno '97, che dà inizio al riordino della Formazione professionale, come recita il comma 1 dell'art. 17: "definisce principi e criteri generali, nel rispetto dei quali adottare norme di natura regolamentare costituenti la prima fase di un più generale, ampio processo di riforma della disciplina in materia".

Legge 196 del 24 giugno 1997 "Norme in materia di promozione dell'occupazione"

Già l'editoriale del numero 1 di quest'anno ha presentato nella sostanza il contenuto del disegno di legge, ora convertito in legge, per quanto riguarda gli articoli interessanti la formazione. Per questo portiamo la riflessione sulle mo-

difiche introdotte e specialmente sulle prime indicazioni riguardanti gli interventi di natura regolamentare, che sono in fase di predisposizione. Il Governo deve infatti emanare i regolamenti attuativi entro sei mesi dalla pubblicazione della Legge, in pratica entro il 1997.

In particolare l'art. 17 - Riordino della formazione professionale, contiene quattro commi (3, 4, 5 e 6) non presenti nel Disegno di Legge iniziale. Rappresentano il tentativo di risolvere il problema della garanzia fideiussoria richiesta dalla legislazione italiana per l'erogazione di acconti di finanziamenti pubblici. La legge prevede la creazione di un fondo di rotazione a garanzia per le somme erogate a titolo d'anticipo o d'acconto, a valere sulle risorse del FSE e dei relativi cofinanziamenti nazionali. Tale fondo sarebbe alimentato da un contributo a carico degli attuatori degli interventi finanziati, partendo da una base di 30 miliardi derivanti dal fondo di rotazione stabilito dalla legge 845/78. Le risorse del fondo servirebbero a rimborsare organismi comunitari e nazionali erogatori di finanziamenti, nelle ipotesi di responsabilità sussidiarie dello Stato membro. Il Ministero del Tesoro, di concerto con il Ministero del Lavoro, doveva fissare, entro 60 giorni dalla data di entrata in vigore della Legge, le norme di gestione del fondo e l'aliquota del contributo a carico dei soggetti privati beneficiari dei finanziamenti. I sessanta giorni sono passati, ma, per oggettive difficoltà, il decreto non è stato pubblicato. Si spera che l'aliquota che verrà fissata sia sostanzialmente inferiore al costo della fideiussione: in caso contrario lo sforzo per creare tale fondo sarebbe semplicemente inutile.

Merita apprezzamento il tentativo di ridurre gli oneri non rendicontabili (oneri della fideiussione) imposti ai soggetti privati. Inoltre, se le procedure amministrative fossero tali da far sì che gli anticipi fossero veramente anticipi, il peso degli oneri non rendicontabili sarebbe certamente minore. Invece tra la stipulazione di una fideiussione e l'erogazione del relativo finanziamento passano almeno due mesi o, per motivi tecnici, molti di più.

Alla base di tutto questo sistema di finanziamenti vi è la nozione di "convenzione" tra Ente pubblico erogatore di finanziamento ed ente privato attuatore: la convenzione è ritenuta semplicemente concessione amministrativa. Le convenzioni per i POM, al secondo articolo, prevedono: "Il Ministero affida, in regime di concessione all'Ente, l'organizzazione e la realizzazione del progetto...". Nel regime di "convenzione-concessione" le regole del gioco sono imposte dalla parte concedente, mentre l'altra parte può solo accettare o rinunciare. Non si comprende come possa un Ente "senza scopo di lucro", come fissa la 845/78 in un art. formalmente non abrogato, svolgere attività di formazione professionale convenzionata impegnando fondi propri, che il più delle volte non possiede. Questo ragionamento vale sia per i fondi da destinare alle fideiussioni sia per quelli da destinare al nuovo fondo di rotazione. Questo modo di agire mette a rischio, per via amministrativa, qualsiasi lodevole tentativo di realizzazione di un sistema pubblico integrato di istruzione e formazione, cui istituzioni statali e non statali partecipino con pari dignità.

Con queste osservazioni non si vuole togliere apprezzamento ai lodevoli tentativi di rendere meno onerosa la situazione attuale della F.P.

Un altro importante cambiamento è stato introdotto nel testo dell'art. 17 rispetto al corrispondente art. 16 del DDL. Alla lettera c) del comma 1 il DDL recitava "svolgimento delle attività di formazione professionale da parte delle regioni e/o delle province anche in convenzione con enti privati aventi i requisiti predeterminati". La legge approvata ha aggiunto, dopo la parola convenzione, "istituti di istruzione secondaria". Si tratta di un'introduzione non da poco, perché sconvolge dal punto di vista legislativo l'articolo della 845/78, che determinava i requisiti degli enti attuatori d'interventi di F.P., non prevedendo tra questi gli istituti scolastici. È pur vero che la legge non fa che rendere legalmente possibile quanto in pratica da anni si sta facendo, specialmente con l'accesso da parte della scuola in maniera sempre più massiccia, ai finanziamenti del FSE. Nella pratica avviene che l'integrazione tra l'istruzione e la F.P. si stia trasformando in assorbimento, da parte della scuola, delle attività di formazione professionale. E questo avviene non in via sussidiaria, là dove non vi è o è scarsa la presenza di Formazione professionale convenzionata, ma in ogni settore e campo. Del resto il ministero della PI, attraverso semplici interventi regolamentari, sta appropriandosi della formazione superiore non universitaria (cfr. l'istituzione dei corsi di perfezionamento presso gli istituti tecnici industriali di durata da uno a tre anni) e degli interventi di formazione per gli adulti anche nel campo professionale...

Il resto dell'art. 17 riconferma quanto contenuto nel corrispondente articolo del DDL. Il Ministero sta elaborando i Regolamenti attuativi, che il Comitato di concertazione ha già vagliato in due riunioni.

Presentiamo qui un esame generale dei contenuti delle proposte regolamentari attraverso le osservazioni, che la CONFAP in merito ha elaborato.

ART. 17 Comma 1. lettera c)

svolgimento delle attività di formazione professionale da parte delle regioni e/o delle province anche in convenzione con istituti di istruzione secondaria e con enti privati aventi i requisiti predeterminati.

Osservazione preliminare

I requisiti predeterminati devono riguardare tutti gli attuatori che operano in convenzione, perciò anche gli istituti d'istruzione secondaria. La legge non precisa che gli istituti d'istruzione secondaria presi in considerazione sono quelli statali. In analogia con quanto affermato nell'art. 18, si potrebbe ritenere che gli istituti che rilasciano titoli con valore legale possano essere soggetti di tale convenzione.

Inoltre deve configurarsi una eguaglianza di tutti i soggetti di fronte all'istituto della "convenzione", pena una disparità di trattamento. Alcune norme essenziali (cfr. l'adeguamento alla legislazione sulla sicurezza) non possono essere richieste come immediatamente indispensabili ad enti e imprese e non agli istituti statali, a motivo della parità di diritti degli utenti.

Lo stesso vale per tutti gli standard di prodotto e di processo, che devono es-

sere fissati e stabiliti per tutti i soggetti che stipulano convenzioni, in nome dei diritti paritari dei beneficiari.

Questo comporta che o non si debbano fissare standard, che una notevole parte dei soggetti previsti dalla legge non possano raggiungere, oppure si debbono definire standard finali e tempi d'adeguamento validi per tutti.

Possibile architettura di riferimento

A livello nazionale è stabilito un insieme di criteri minimi d'accREDITAMENTO delle strutture formative.

Ad alcuni criteri generali, se ne debbono affiancare altri articolati per macrotipologia, tenendo presente che le strutture di tipo polifunzionale o agenziale hanno una struttura che può essere complessa, che permette di operare nell'ambito di molti segmenti della formazione e di erogare servizi che vanno di là dalle semplici azioni formative.

Inoltre, bisogna tenere presente di accREDITARE le strutture formative anche per quanto riguarda la formazione in alternanza e l'organizzazione di tirocini e di stages (art. 16 e 18), se non si vuole moltiplicare accREDITAMENTI da parte di soggetti diversi su medesime strutture.

Va prevista, poi, l'istituzione di un organismo che tenga aggiornato l'insieme dei requisiti minimi con il passare del tempo e con riferimento alle esigenze nazionali ed europee.

I requisiti minimi non sono modificabili dalle singole Regioni, che tuttavia possono integrare tali requisiti minimi sulla base delle situazioni e delle esigenze regionali.

L'accREDITAMENTO è dato dalle Regioni ed è valido per tutto il territorio nazionale per quanto riguarda i requisiti minimi, con durata triennale.

La certificazione, rilasciata in base alle norme ISO 9000 e seguenti, del possesso degli standard minimi nazionali e di quelli regionali è una via per facilitare e supportare l'accREDITAMENTO da parte delle Regioni.

Art. 17 Comma 1. lettera e)

attribuzione al Ministero del lavoro e della previdenza sociale di funzioni propositive ai fini della definizione da parte del comitato di cui all'articolo 5, comma 5, dei criteri e delle modalità di certificazione delle competenze acquisite con la formazione professionale.

Le definizioni dovrebbero riguardare sia le unità formative capitabilizzabili sia gli standard di qualifica.

In entrambi i casi è necessario porre ad oggetto delle definizioni solo le competenze da possedere e non i modi di acquisizione, anche se si possono indicativamente fissare dei minimi relativi alla durata, agli obiettivi formativi, al tipo di formazione (teorica, pratica, di stage...) necessari per conseguire una qualifica o per acquisire un'unità capitabilizzabile.

Per unità formativa capitabilizzabile (UFC) si può intendere:

- le competenze di base, tecnico-professionali o trasversali, necessarie per svolgere un determinato ruolo professionale;
- gli standard di valutazione delle competenze acquisite;
- gli enti delegati a certificare le competenze medesime.

Poiché si deve supporre che una medesima competenza si possa acquisire attraverso percorsi formativi diversi (scuola, formazione professionale, esperienza nel lavoro), le metodologie didattiche, le modalità formative, la stessa durata della formazione, la scansione programmatica dei contenuti non possono far rigidamente parte di una definizione di UFC.

Inoltre, non sembra coerente far riferimento ad una qualifica professionale come semplice aggregazione di unità capitabilizzabili, in quanto una professionalità globale richiede certamente competenze particolari, ma non la si può pensare come semplice somma di queste.

Alcune UFC, specialmente quelle che si riferiscono a saperi comuni a tutte o a molte professionalità (cfr. conoscenza del mondo del lavoro, conoscenze informatiche di base, conoscenze linguistiche a vari livelli, conoscenze matematiche di base), possono essere facilmente standardizzate.

Non serve però stabilire il come si raggiungono gli obiettivi formativi o il tempo d'acquisizione delle competenze richieste.

D'altronde, alcune UFC potrebbero entrare a fare parte obbligatoriamente di qualsiasi qualifica di un certo livello (cfr. quanto fissato dalla Legge all'art. 16 a proposito dei contenuti teorici del primo anno d'apprendistato).

La qualifica, definita sulle competenze (di base, tecnico-professionali o trasversali) necessarie per un determinato compito professionale, rappresenta in ogni modo un riferimento necessario per la programmazione formativa da parte dei soggetti attuatori.

Si tratta, quindi, non solo di definire UFC, ma anche un sistema di qualifiche immediatamente spendibili nel mercato del lavoro, raggiungibili attraverso percorsi strutturati: questo è indispensabile soprattutto per quanto riguarda la formazione iniziale o di base, sia postobbligo sia postdiploma.

Lo stesso varrà per la futura "formazione superiore", che, pur tenendo conto di tutte le UFC in possesso della persona, non potrà strutturarsi come semplice somma di queste.

Inoltre, il sistema di unità capitabilizzabili è molto più importante a proposito della formazione continua e per i passaggi dalla scuola alla F.P. o da esperienze di lavoro alla F.P. o viceversa.

Tutte queste considerazioni portano ad avanzare la proposta d'istituire un'apposita Commissione per l'elaborazione sia di UFC, sia di qualifiche standard, facendo anche riferimento alle standardizzazioni in Europa, al fine di pervenire a definire quelle competenze minime obbligatorie teoriche, pratiche e relazionali indispensabili per acquisire una determinata qualifica, nonché il loro aggiornamento continuo e sperimentazione assistita in raccordo con la progettazione e valutazione degli interventi formativi.

D'altro canto, si deve pure rilevare che le qualifiche di base non possono es-

sere troppo numerose per i vari livelli, né i loro contenuti minimi essere troppo specialistici, in considerazione della possibilità di aggiungere unità formative specifiche e continuamente aggiornabili tramite interventi di formazione continua.

Art. 17 Comma 1. lettera g)

semplificazione delle procedure, definite a livello nazionale anche attraverso parametri standard, con riferimento agli atti delle Amministrazioni competenti e a strumenti convenzionali oltre che a disposizioni di natura integrativa, esecutiva e organizzatoria anche della disciplina di specifici aspetti previsti dalle disposizioni regolamentari emanate ai sensi del comma 2;

Non si può che condividere tutto lo sforzo di semplificazione delle strutture interne alla pubblica amministrazione che impediscono a tutt'oggi un finanziamento rapido, quando questo è approvato.

Va superata la concezione riduttiva della prassi amministrativa della convenzione per accedere a finanziamenti pubblici. I contenuti delle Convenzioni devono recuperare al loro interno il senso e il valore delle operazioni di "accreditamento" dei soggetti attuatori delle iniziative formative; l'attuale situazione di semplice concessione amministrativa, che comporta sempre più oneri sugli attuatori, cui non corrispondono analoghi obblighi da parte della Pubblica Amministrazione, deve essere superata.

Il controllo amministrativo contabile va, dunque, modificato e standardizzato.

Le verifiche amministrativo contabili sulla documentazione di spesa vanno razionalizzate e semplificate, evitando di volere per forza controllare ciò che finisce per essere incontrollabile: in questo caso è maggiore lo spreco di energie e in ultima analisi di soldi pubblici di qualunque ricupero che simile controllo potrebbe ottenere. Invece debbono essere controllati maggiormente i parametri di economicità, efficienza ed efficacia dell'azione formativa.

Inoltre, il ricorso al bilancio analitico per la rendicontazione può essere un sistema efficace: si tenga presente che gli Enti privati di formazione, a causa della finanziaria 1994, sono entrati nel sistema alla contabilità fiscale ordinaria. Si devono, quindi, preparare persone capaci di valutare tale contabilità, per non creare una semplice aggiunta onerosa a rendicontazione classiche, fatte con criteri diversi da quelli della contabilità generale.

Art. 17 Comma 1. lettera d)

destinazione progressiva delle risorse... agli interventi di formazione dei lavoratori nell'ambito di piani formativi aziendali o territoriali concordati tra le parti sociali, con specifico riferimento alla formazione dei lavoratori in costanza di rapporto di lavoro, di lavoratori collocati in mobilità, di lavoratori disoccupati per i quali l'attività formativa è propedeutica all'assunzione;...

Sarebbe opportuno, per creare un sistema integrato Scuola-F.P.-mondo aziendale, prevedere quale apporto la Scuola e la F.P. possano dare al futuro sistema

di formazione continua. La formazione continua è pensata in funzione delle esigenze delle aziende o anche come diritto del lavoratore di poter aggiornare la propria professionalità, in modo che questa non diventi obsoleta, ma rimanga spendibile nel mercato del lavoro? Se si trattasse soltanto di un bisogno delle imprese, la formazione potrebbe essere riservata ad esse; ma se si tratta anche di un diritto del lavoratore, allora altri soggetti potrebbero entrare in gioco sia nella progettazione e programmazione degli interventi, sia nella loro realizzazione.

Per quanto riguarda gli articoli 16 e 18 sull'Apprendistato e sui tirocini-stage, sono previsti interventi di natura regolamentare, ma, essendo fissati tempi più lunghi per l'emanazione, non vi sono ancora documenti tali da permettere una seria discussione sull'argomento.

Quanto al contenuto dei due articoli, non si può che essere d'accordo con essi: ci si augura che non resti lettera morta la loro attuazione a causa d'intoppi di tipo burocratico e di miopia di scelte di breve respiro.

Il DDL governativo sulla Parità

Il titolo del disegno è "Disposizioni per il diritto allo studio e per l'espansione, la diversificazione e l'integrazione dell'offerta formativa nel sistema pubblico dell'istruzione e della formazione". Il titolo è ambizioso e abbraccia anche il problema della diversità e integrazione nel sistema pubblico delle istituzioni scolastiche statali e non statali, dell'istruzione e della formazione professionale. L'art. 1 comma 2 afferma: "Entrano a far parte del sistema pubblico dell'istruzione e della formazione e si definiscono scuole pubbliche paritarie, con conseguente idoneità a rilasciare titoli di studio aventi valore legale e attestati di qualifica professionale, le istituzioni scolastiche e formative non statali, comprese quelle degli enti locali, che ne facciano richiesta e la cui offerta formativa è caratterizzata dai livelli di qualità ed efficacia di cui all'art. 2". Anche l'art. 3 parla parallelamente d'istituzioni scolastiche e d'istituzioni formative, riconoscendo alle regioni i compiti propri nel sottosistema della F.P.

Vogliamo evidenziare alcune osservazioni generali, fermandoci poi sul tema della F.P.

Il testo afferma principi di notevole rilevanza in tema di eguaglianza tra i cittadini e della loro piena ed effettiva libertà all'interno di una visione di uno Stato sempre più garante e promotore e meno gestore. Viene così riconosciuto come servizio pubblico quello fornito da enti e privati in iniziative di istruzione e formazione, che corrispondono alle norme generali sull'istruzione e siano coerenti con la domanda formativa proveniente dalle famiglie.

Vi sono alcune affermazioni però che risentono ancora di incertezze culturali: ad esempio si afferma che "l'offerta formativa si attua garantendo... fini e ordinamenti didattici conformi a quelli delle istituzioni pubbliche statali". Il modello di riferimento sembra ancora essere la scuola statale; non si parla invece di norme generali sull'istruzione dettate dallo Stato, che sono valide per ogni istituzione scolastica del sistema integrato. Per quanto riguarda la F.P. di

competenza regionale, non si comprende come far combaciare la dizione "scuola pubblica paritaria" idonea a rilasciare attestati di qualifica professionale con il concetto di Agenzia, affermato invece nella 196/97.

È lodevole lo sforzo per realizzare un sistema educativo, che renda sempre più vasta l'espansione del diritto allo studio attraverso l'integrazione della F.P. nel sistema pubblico di formazione italiano. Può nascere, anche in questo caso, il dubbio che l'integrazione finisca nell'assorbimento della F.P. da parte dell'Istituzione scolastica.

Le affermazioni di principio, contenute nell'importante presa di posizione del Governo, portano a superare la tradizione culturale, che vede nello Stato l'unico attore non solo della politica scolastica, ma anche della gestione della scuola. Tale cultura però è ancora radicata in larghi settori dei partiti sia di maggioranza sia d'opposizione. L'incertezza dei finanziamenti previsti dal DDL e la mancanza di una maggioranza parlamentare chiara su questo argomento fanno perciò apparire lontano il tempo della nascita di un vero sistema pubblico integrato di istruzione e formazione.

II CCNL

Il CCNL 1994/97 per la Formazione Professionale convenzionata, firmato poco più di un anno fa, sta per scadere.

Una qualche riflessione su di esso si potrebbe fare, partendo dai mutamenti istituzionali che sono venuti a crearsi in questi pochi mesi in cui è stato in vigore.

In primo luogo, mettiamo in evidenza l'importanza strategica rivestita dal CCNL nel tracciare con sufficiente precisione la meta verso cui ogni CFP deve evolvere: il Centro Polifunzionale. In sostanza il CCNL ha dato contenuto all'espressione "agenzia formativa", che l'accordo per il lavoro del '96 e la Legge 196/97 fissano come meta dell'evoluzione dei CFP, senza però definire i contenuti del termine "agenzia".

D'altra parte però la destrutturazione, dovuta in modo particolare all'utilizzo dei finanziamenti del FSF, del sistema di formazione professionale in molte Regioni ha reso alcuni istituti del CCNL difficilmente gestibili.

Il DDL sulla parità introduce come possibilità per le "scuole del servizio pubblico integrato" di avvalersi di prestazioni volontarie ovvero di ricorrere anche a contratti di prestazione d'opera, in misura non superiore ad un quarto delle prestazioni complessive. Questi orientamenti introducono novità di gran rilievo, che possono influenzare anche la gestione del CCNL. È perciò importante per il futuro della formazione professionale una riflessione e discussione comune tra gli Enti e i Sindacati, per trovare la strada per assicurare, da una parte, la possibilità di crescita della F.P. regionale e, dall'altra, prospettive di lavoro e di riqualificazione per gli operatori.

Segno della svolta avvenuta, o che sta avvenendo, in questo periodo è stata la non presa d'atto del CCNL da parte di molte Regioni, la difficoltà d'intra-

prendere la contrattazione decentrata, la lentezza con cui si è giunti alla costituzione nei CFP delle R.S.U. in sostituzione delle R.S.A.

La svolta decretata dalla legge 196/97, che ha aperto di fatto anche ai privati diversi dagli Enti di formazione professionale e agli Istituti scolastici la possibilità di instaurare convenzioni con le Regioni, rende ormai superato il dettato della 845/78, che richiedeva agli attuatori della F.P. di applicare il CCNL della Formazione professionale convenzionata. Tutto ciò, quindi, richiede il ripensamento del CCNL all'interno di una nuova situazione. Forse non tutti gli elementi di discontinuità rispetto al precedente contratto potranno essere affrontati. È necessario, in ogni caso, un approfondimento per tradurre le nuove esigenze in un CCNL, che dia prospettive di futuro alla F.P. degli Enti "convenzionati".

Per una formazione dei formatori

Riteniamo che la rivista possa essere uno strumento di stimolo e di formazione per i formatori impegnati nei CFP: è perciò intenzione della Redazione introdurre articoli, che possano aiutare la loro crescita culturale e didattica. Già in questo numero alcuni interventi rientrano nella prospettiva di aiutare i formatori nel loro lavoro, aiutandoli, ad esempio, ad una maggiore conoscenza della realtà giovanile. Ad esempio l'analisi, che l'articolo che presenta una ricerca sul razzismo compie, serve a rendere l'operatore cosciente della mentalità dei giovani che incontra.

In questo periodo di cambiamento la formazione continua è, per i formatori, un impegno importante. La Rivista può essere di supporto culturale e di stimolo, perché cresca negli Enti e nei Centri una sensibilità sempre maggiore verso la formazione continua dei propri operatori.

In questo numero

L'EDITORIALE mette in evidenza e si ferma ad esaminare i mutamenti che l'approvazione della 196/97 potranno portare a compimento. Inoltre, nello scenario di una riforma dell'intero sistema educativo italiano, presenta alcuni problemi legati al DDL sulla parità. Infine introduce uno stimolo alla riflessione, in occasione della prossima scadenza del CCNL.

Nella sezione Studi

Il Prof. Guido GATTI dell'UPS interviene con un articolo su "Globalizzazione, esclusione, formazione professionale", nel quale riflette sul ruolo fondamentale della F.P., inserita nel contesto delle grandi sfide di fine secolo: globalizzazione, flessibilità, finanziarizzazione, disoccupazione.

Il prof. Umberto TANONI introduce una seria riflessione sulla Educazione

alla professione nell'attuale momento storico, caratterizzato da una situazione sociale che vede una società fragile, nella quale l'idea stessa di lavoro si perde di fronte alla crescente disoccupazione specialmente giovanile, che allunga la dipendenza economica dei giovani dalla famiglia. In questa situazione la formazione in generale e la formazione continua in particolare sono fondamentali. L'educazione alla professione deve diventare capace di dare senso ai percorsi scolastici e formativi.

L'ing. Lucio REGHELLIN descrive brevemente il nuovo sistema formativo in Spagna e il ruolo che in esso ha la formazione professionale, continuando le riflessioni iniziate sul precedente numero su quello tedesco. Lo scopo è quello di portare gli operatori della F.P. italiana ad una conoscenza critica dei sistemi, in cui opera la F.P. iniziale in Europa. In Germania il sistema di formazione professionale ha una struttura collaudata da lunga esperienza; in Spagna invece sta rinnovandosi in questi anni, a seguito della riforma di tutto il sistema educativo.

L'ing. Stefano COLOMBO presenta brevemente il riordino dei Centri di formazione professionale pubblici delle Regioni Emilia Romagna e Piemonte. Sono un esempio di passaggio da una gestione diretta regionale ad una gestione più privatistica e legata al territorio.

Il Prof. Mario VIGLIETTI del Centro d'orientamento di Torino Rebaudengo presenta l'esame individuale d'orientamento con le sue caratteristiche e limiti predittivi.

Il Dr. Piero CARDUCCI, direttore gestione della Scuola Superiore Reiss Romoli, si sofferma a riflettere sulla formazione come investimento; le difficoltà finanziarie delle imprese le spingono a scelte concrete che sacrificano il valore strategico della formazione, che appare più un mito che una realtà nell'attuale situazione culturale, economica e fiscale.

Il Dr. Vittorio PIERONI, ricercatore dell'UPS, presenta i risultati di una ricerca-sperimentazione sul razzismo, fatta su 900 giovani romani. In questo numero sono pubblicati i risultati analitici della ricerca. Sono dati importanti per la conoscenza della mentalità giovanile in questo nascere e crescere di una società multirazziale. Nel prossimo numero pubblicheremo le conclusioni, che saranno importanti per ricostruire il sistema educativo nel mutato ambiente attuale. La riflessione è soprattutto utile per la formazione dei formatori.

Nella sezione Documenti

Viene presentato il Documento Berlinguer sull'orientamento.

Nella Sezione Vita CNOS

La Sede Nazionale CNOS/FAP presenta la relazione sulla realizzazione del Programma Leonardo "DIDIME" per la formazione dei formatori sul tema del

disegno tecnico meccanico realizzato attraverso il calcolatore. Quindici operatori di F.P. hanno visitato e studiato l'organizzazione e le tecnologie impiegate in Centri di formazione professionale e industrie spagnole, fino a giungere alla stesura di un manuale per l'effettuazione di azioni formative CAD.

Lucia La Torre - Vittoria Boni presentano contenuti e metodologie impiegate nell'azione formativa per i formatori di cultura generale svolta a Genova/Quarto nel luglio 1996 sul tema "Identità, solidarietà e formazione al lavoro e alla nuova cittadinanza".

Le segnalazioni bibliografiche a cura di *Guglielmo Malizia* concludono il numero.

GUIDO
GATTI

Globalizzazione, esclusione, formazione professionale

1. La globalizzazione

Uno spettro si aggira per l'Europa, potremmo dire con le parole notissime di K. Marx; ma questo spettro non è più costituito, oggi dal partito comunista bensì da quell'entità poco conosciuta, eppure molto temuta, che si chiama globalizzazione.

La cattiva coscienza per la povertà disumana di tanta parte dell'umanità aveva toccato finora la sensibilità etica dell'uomo della strada dei paesi ricchi, soltanto come una inquietudine di fondo, attutita dalla lontananza cronologica o spaziale dei problemi.

Praticamente esentati dai costi più pesanti dello sviluppo, i paesi ricchi potevano dedicarsi in relativa tranquillità a coniugare l'efficienza economica con una certa sicurezza sociale, un diffuso benessere economico con la crescita della democrazia interna.

Oggi questa situazione è profondamente cambiata: una apprensione molto più vicina e incombente scuote oggi la sua passata sicurezza: "Questo mondo che ha risposto in modo tanto disuguale alle speranze

dell'ultimo mezzo secolo, che è affannato nella corsa a un inseguimento tra la miseria e lo sviluppo, oggi ha paura"¹.

Con il termine globalizzazione, si indica il processo di progressiva unificazione del mondo, in un unico grande mercato, dominato da una tensione competitiva e selettiva di intensità crescente.

Questo processo era in atto già dai tempi della prima rivoluzione industriale, ma ha subito negli ultimi anni una accelerazione e una intensificazione insospettate.

Questa accelerazione ha la sua origine nell'accesso al mercato mondiale dei prodotti dell'industria avanzata da parte di un certo numero di paesi (i paesi c. d. "emergenti"), che fino a pochi anni ne erano esclusi, così come lo sono tuttora la maggior parte dei paesi sottosviluppati.

Questo accesso viene reso possibile dalla loro capacità di produrre a prezzi competitivi, favorita dal basso costo della mano d'opera e dalla scarsità di garanzie sociali proprie di questi paesi, che altrimenti non avrebbero facilmente l'opportunità di agganciarsi al treno dello sviluppo industriale economico.

Altri fenomeni, di natura finanziaria (la c. d. "finanziarizzazione" dell'economia), informatica (la possibilità della trasmissione universale e istantanea delle informazioni) e politica (la fine del socialismo reale), contribuiscono alla sua espansione.

Quella che si sta delineando ha tutto l'aspetto di una specie di "lotta di classe" globale tra tutte le nazioni, in cui non ci sono più posti al sicuro per i primi arrivati, quali che siano i loro meriti storici e le posizioni già conquistate: "Nel nostro mondo nascondersi è diventato difficile e in molti casi impossibile. Tutte le economie sono intrecciate tra di loro in un unico mercato competitivo e nei giochi crudeli che si svolgono su questo teatro è impegnata ovunque l'intera società. sottrarsi a questi giochi è letteralmente impossibile"².

Ci si rende sempre più conto che il carattere selvaggiamente competitivo del mercato globale non permette più a nessuno di considerare come definitivamente acquisita una qualche situazione di privilegio. Nessuno può evitare di scendere in campo a difendere e riconquistare ogni giorno il fragile benessere, cui le rispettive popolazioni si sono tanto rapidamente abituate e di cui sembra non possano fare a meno.

Si tratta di un processo che apre per la prima volta ai paesi sottosviluppati opportunità di sviluppo economico diffuso e solidale mai viste in passato, ma che, nello stesso tempo, sembra mettere in pericolo alcune fra le più faticose conquiste di civiltà del mondo occidentale, insieme con quella sicurezza economica che le aveva rese possibili.

¹ M. CAMDESSUS, *Abitare la città globale. Strategie e istituzioni economiche*, in *Aggiornamenti sociali*, 3/1996, 225.

² R. DAHRENDORF, *Quadrare il cerchio. Benessere economico, coesione sociale e libertà politica*, Bari, Laterza 1995, 19.

2. Nuovi agganci e nuove esclusioni

La globalizzazione espone strati sociali, anche molto estesi, dei paesi ricchi, e in qualche caso alcuni di questi stessi paesi nel loro insieme, al rischio di quella "esclusione" cui finora parevano condannati i paesi sottosviluppati.

L'esclusione è quella condizione di ritardo tecnologico, di basso livello del reddito pro capite, di insufficiente accumulazione capitalistica, di dipendenza finanziaria, di irrilevanza della propria partecipazione al commercio mondiale che ha caratterizzato fin qui i paesi del terzo mondo³.

La globalizzazione offre ora all'umanità nuove possibilità di allargamento dell'area del benessere economico, di accesso all'iniziativa economica per molti di coloro che ne erano stati finora esclusi, di sviluppo economico e di miglioramento delle condizioni di vita per tutti coloro che ne sappiano sfruttare le occasioni.

D'altra parte, e questo spiega la paura che essa evoca nel mondo occidentale, la globalizzazione mette in pericolo forme di benessere e di supremazia economica che sembravano garantite per sempre. Crea, al posto dei vecchi esclusi, nuovi strati sociali di esclusione.

La risposta ai nuovi spietati concorrenti, che possono contare su costi di lavoro molto bassi e su indubbie capacità organizzative, può consistere soltanto in un aumento di efficienza produttiva e quindi di flessibilità: "Gli attori economici hanno bisogno soprattutto di flessibilità... In assenza di un grado notevole di flessibilità, le aziende non possono sopravvivere sul mercato mondiale"⁴.

Ma proprio questa flessibilità contribuisce a sconvolgere la situazione di relativa sicurezza sociale di un numero incalcolabile di persone: "La risposta economica alla globalizzazione è per sua natura nemica sia della stabilità che della sicurezza. Lo sradicamento delle persone diventa una condizione della efficienza e della competitività"⁵.

La crescente competizione internazionale spinge a una folle rincorsa verso l'efficienza produttiva che porta con sé un certo abbattimento dei salari e una contrazione dell'occupazione, che tocca ampiamente gli stessi colletti bianchi, creando un esercito di disoccupati di rango, che restano privi di speranza di reinserirsi nello stesso livello di lavoro e di conservare così il tenore di vita, faticosamente conquistato.

La globalizzazione produce così nuove stridenti disuguaglianze di reddito, di opportunità economiche e di tenore di vita, frustrando gli sforzi che gli stati europei stanno compiendo da decenni per attuare una più equa redistribuzione dei benefici economici della collaborazione sociale.

³ "Un unico indicatore: la partecipazione dell'Africa alle esportazioni internazionali corrisponde all'1,3 per cento, quella dell'America latina al 4,3 per cento" (H.M. ENZENSBERGER, *Prospettive sulla guerra civile*, Torino, Einaudi 1944, 29).

⁴ R. DAHRENDORF, *o. c.*, pp. 23-24.

⁵ R. DAHRENDORF, *o. c.*, p. 38.

A sua volta, la ricerca di competitività e la vulnerabilità finanziaria dei paesi gravati da forti debiti pubblici costringono questi paesi a una revisione e un doloroso ridimensionamento della stato sociale, dopo anni di promettente espansione della sua benefica presenza.

Questo porta a un generale regresso della società a condizioni di sperequazione e di spietatezza nei confronti dei perdenti e degli esclusi che ricordano il paleocapitalismo⁶.

Naturalmente i costi della accresciuta esigenza di competitività e del progressivo smantellamento dello stato sociale non gravano su tutti i cittadini nella stessa misura: essi finiscono per accentuare le differenze economiche e sociali all'interno dei singoli paesi, creando, accanto a una classe di beneficiari assoluti della crescita di efficienza economica del sistema, una classe sempre più numerosa di esclusi, privi di ogni possibilità di riagganciarsi al dinamismo della produzione e quindi del benessere e del privilegio: è quello che si chiama la "società duale"⁷.

3. Un fenomeno parallelo: la finanziarizzazione

Un aspetto importante del processo di globalizzazione è costituito dal fenomeno parallelo della crescente finanziarizzazione dell'economia mondiale.

La globalizzazione investe in misura particolarissima il versante monetario e finanziario dell'economia, grazie soprattutto alla liberalizzazione dei cambi e alla rapidità della comunicazione informatica⁸.

Il mondo della finanza, operando al di fuori di tutte le frontiere, viene ad assumere il ruolo di giudice in ultima istanza dell'affidabilità dei sistemi economici, finanziari, ma anche politici e sociali dei diversi paesi.

⁶ "L'effetto forse più grave del trionfo dei valori legati alla flessibilità, all'efficienza, alla produttività e all'utilità è la distruzione dei servizi pubblici:... servizio sanitario nazionale, istruzione pubblica per tutti e salario minimo garantito, comunque vengano chiamati, diventano vittime di un economicismo strenuato" (R. DAHRENDORF, *o. c.*, p. 40). "La globalizzazione economica sembra associata a nuovi tipi di esclusione sociale" (*ibidem*, 33).

⁷ "Si produce allora la realtà già nota di una società a due velocità di sviluppo, designata anche col nome di economia duale, che ha per componenti una crescita della disoccupazione, di lunga durata, di coloro che si trovano ai margini del sistema di produzione, i quali non risentono alcun beneficio della creazione di ricchezza, mentre invece ne sopportano una parte importante dei costi. Un'evoluzione di questo genere rischia di prodursi soprattutto quando viene accelerato il ritmo di cambiamento e si intensifica il grado di competizione, — ed è proprio quanto sta capitando oggi" (M. FASILE - J. REGNIER, *Economia e fede*, Brescia, Queriniana 1994, 57).

⁸ "Venti-quattro ore su ventiquattro funziona ormai, a scala planetaria, un mercato monetario e finanziario a carattere largamente speculativo. Esso contribuisce ad aumentare, in modo che alcuni ritengono eccessivo, l'aspetto finanziario delle decisioni rispetto a quelli economici e umani; molti paesi padroneggiano sempre meno il loro destino. Le gravi perturbazioni che si sono prodotte sui mercati borsistici non fanno che rinforzare questa analisi. Esse testimoniano l'instabilità e la fragilità del sistema, che suscitano gravi timori quanto all'evoluzione dell'attività economica mondiale e dell'occupazione" (CONFERENZA EPISCOPALE FRANCESE: COMMISSIONE SOCIALE), *Face au défi du chômage: créer et partager*, Cahiers pour croire aujourd'hui, n. 24, 1988).

Noi tutti abbiamo più di una volta atteso con una certa ansia il verdetto di questo giudice, rallegrandoci o rattristandoci per il fatto che la grande finanza internazionale avesse o meno fiducia nel nostro paese.

Decidendo, in base a queste sue insindacabili valutazioni, il volume degli investimenti, il valore delle monete dei singoli paesi esercita un influsso decisivo sulla loro economia e contribuisce, in modo decisivo, a determinare la distribuzione della ricchezza, i livelli di occupazione, i tassi di sviluppo, le stesse politiche sociali.

Questo dato di fatto mette in risalto l'importanza decisiva che viene ad assumere nell'economia moderna quella qualità di un sistema economico nazionale o regionale cui possiamo dare appunto il nome di affidabilità.

La vita economica è costituita da un intreccio fittissimo di prestazioni e controprestazioni (dirette o indirette), regolate da norme che godono del consenso della grande maggioranza degli operatori, che si garantiscono vicendevolmente fiducia. Questa collaborazione fiduciaria è un elemento base dello sviluppo economico.

Normalmente la collaborazione fiduciaria che sottostà alla vita economica, è un evento disteso nel tempo; i suoi risultati non sono fruibili che al termine di un periodo, spesso abbastanza lungo, di investimenti, che vengono attuati solo sul fondamento della fiducia che l'intrapresa, nel suo insieme, sia affidabile, cioè manterrà le attese in essa riposte.

In assenza di una simile fiducia, e dell'affidabilità che la giustifica, nessuna intrapresa economica potrebbe nascere e perdurare fino al conseguimento dei suoi scopi. Come il contadino può ragionevolmente affidare il seme alla terra, per riaverlo moltiplicato dopo un certo lasso di tempo, solo se ha buoni motivi per pensare che la terra non deluderà le sue attese, così chi investe o intraprende una attività economica, affida il suo denaro, la sua iniziativa ad altri collaboratori, solo perché ha fiducia in loro, può contare sulla loro capacità ed onestà, certo che le sue attese non resteranno frustrate.

L'accumulazione del risparmio, la sua raccolta, il suo investimento, la costituzione delle imprese, la ricerca scientifica e tecnologica, la progettazione e l'organizzazione della produzione, la prestazione del lavoro dipendente si danno di fatto solo nella misura in cui è affidabile l'insieme.

L'affidabilità di un sistema economico costituisce quindi un segnale prognostico della sua evoluzione futura.

Tutto ciò che diminuisce l'affidabilità di un paese, come la presenza radicata di organizzazioni malavitose, l'instabilità politica, l'assenza di propensione al risparmio, il basso livello di alfabetizzazione, di istruzione e di formazione professionale, ne ostacola la crescita economica.

Al contrario, tutto ciò che sostiene la fiducia degli operatori economici (dal finanziere di vertice all'ultimo operaio) può affrettare anche in misura inizialmente insperata, lo sviluppo economico e la competitività di un paese sul mercato globale.

4. La caduta della speranza e l'allargarsi dei comportamenti autodistruttivi

La condizione di esclusione tende ad apparire sempre di più agli stessi esclusi come una situazione senza vie d'uscita, priva di ogni ragionevole speranza di un futuro diverso.

Questa privazione di futuro è spesso accompagnata da sentimenti umilianti di disistima di sé e di risentimento generalizzato contro gli arrivati e la società in generale.

Negli ambienti sociali in cui sentimenti di questo genere sono più o meno largamente diffusi, tende ad aumentare sempre di più quello che alcuni sociologi chiamano entropia sociale.

Si tratta di un fenomeno che si esprime in forme di comportamenti asociali, di criminalità diffusa e irrazionale in cui "l'aggressività non è rivolta solamente contro gli altri, ma anche contro la propria esecrabile esistenza"⁹.

Quando l'esclusione riguarda interi popoli, l'aggressività assume le dimensioni di vere e proprie guerre civili di carattere endemico, come si è verificato in certi paesi dell'America centrale, nella Liberia, in Rwanda, Burundi, nella ex-Jugoslavia.

Questo genere di guerre è contrassegnato anch'esso dall'assenza di ogni ragionevole prospettiva di futuro: "Nella furia omicida collettiva, la categoria del futuro è scomparsa. Rimane solo il presente... L'elemento regolatore dell'autoconservazione è stato invalidato"¹⁰.

L'entropia sociale minaccia la stessa assediata sicurezza dei privilegiati; nessuna classe sociale e nessun angolo della terra può ritenersi esente.

5. Una sfida epocale

Una situazione di questo genere pone una sfida epocale agli uomini della politica e agli operatori economici.

La politica è tentata di rispondere a questa sfida imboccando due strade opposte.

La prima di queste strade va nella direzione di un *revival* del liberismo, che rinnega le politiche keynesiane del dopoguerra, e che sembra rinnovare certi aspetti dimenticati del primo capitalismo.

La dimensione internazionale della competizione economica frustra le migliori intenzioni dei politici e degli economisti e li induce a cercare la salvezza in una riedizione del liberismo selvaggio "prima maniera", nella con-

⁹ H.M. ENZENSBERGER, *o. c.*, p. 20.

¹⁰ H.M. ENZENSBERGER, *o. c.*, p. 22. "Coloro che stanno combattendo sanno benissimo che non ci sarà nessuna vittoria. Fanno tutto il possibile per aggravare al massimo la loro situazione" (*o. c.*, p. 21).

vinzione che solo accettando le regole impietose del mercato mondiale si possa evitare di restarne esclusi.

Tutto questo si traduce, sul piano sociale, in tensioni crescenti che possono, alla lunga, mettere in pericolo le democrazie, soprattutto se meno mature e non garantite da una tradizione e da una cultura adeguata.

La seconda strada cerca di colpire il fenomeno alla radice, attraverso il ritorno a forme di protezionismo che escludano dal mercato internazionale i prodotti di quei paesi la cui competitività è ottenuta a prezzo di un certo sfruttamento del lavoro, attraverso bassi salari e l'assenza di una adeguata garanzia sociale.

Anche questa via si presenta irta di difficoltà, ma soprattutto carica di riserve morali: qualora l'adozione di un simile protezionismo dovesse risultare efficace, i paesi sottosviluppati che non possono, al momento del loro aggancio al mercato mondiale, ottenere la necessaria competitività se non al prezzo dei sacrifici imposti alla loro classe lavoratrice (prezzo che gli stessi paesi ricchi hanno già abbondantemente pagato al tempo del loro ingresso nell'industrializzazione), sarebbero condannati al sottosviluppo e all'esclusione perpetua.

Una situazione di questo genere rappresenta per il credente quello che potremmo chiamare un "segno dei tempi", cioè un evento che domanda di essere interpretato alla luce della fede e che rivolge un appello pressante e decisivo cui, sia pure in dialogo con tutti gli uomini di buona volontà, egli è chiamato a dare una risposta forte.

Un equilibrio economico mondiale, instabile e fundamentalmente ingiusto, è entrato irreversibilmente in crisi: è necessario trovare la strada faticosa e incerta verso un equilibrio nuovo e più giusto, progettando, sperimentando e attuando nuove strategie per il governo etico dell'economia a livello mondiale.

Si tratta di "umanizzare i dinamismi di globalizzazione, portando a maturazione tutti i germi di più forte crescita e di maggiore solidarietà e contenendo in pari tempo le forze di emarginazione"¹¹.

Senza disperdere gli aspetti positivi e irrinunciabili dello stato sociale, è necessario razionalizzarne le forme e i contenuti per renderlo compatibile con il processo di ristrutturazione globale che sta scuotendo il mondo.

Per quanto riguarda le tempeste speculative prodotte dalla finanziarizzazione crescente, quale possa essere la valutazione etica dei comportamenti personali che stanno dietro queste paurose perturbazioni del fragile equilibrio economico mondiale, la prima difesa che i singoli paesi possono attuare nei loro confronti consisterà anzitutto nell'ordine e nella trasparenza della gestione della finanze pubbliche e private.

Il rigore e la correttezza della gestione economica a ogni livello, in particolare a quello delle finanze statali, costituiscono la migliore difesa nei con-

¹¹ M. CAMDESSUS, *art. cit.*, p. 230.

fronti delle crisi finanziarie e insieme la strategia più efficace per utilizzare al meglio le opportunità offerte dalla globalizzazione.

Questo non deve escludere la ricerca concertata di nuove forme internazionali di controllo degli scambi finanziari e delle politiche monetarie, che garantiscano sicurezza e solidarietà ai paesi più deboli e quindi più esposti alla speculazione internazionale.

6. Il ruolo della formazione professionale

Ma al di là degli specialisti della politica e dell'economia, la sfida della globalizzazione è rivolta anche agli educatori in generale e agli operatori della formazione professionale in modo particolare.

Nessuno può nascondersi il fatto che l'esclusione e le sue sequele di emarginazione e di entropia sociale tocchino in prima persona e in modo particolarmente grave i giovani ed abbiano quindi una rilevanza educativa pesante.

È necessario educare un nuovo modello di uomo e di lavoratore, capace di resistere alle frustrazioni dell'instabilità in modo umanamente costruttivo.

D'altra parte, proprio l'incombente pericolo dell'esclusione toglie alla formazione professionale incentivi che la rendevano fin qui particolarmente appetibile e considerata: per quanto efficiente, essa non è più in grado (e lo sarà prevedibilmente ancora di meno) di garantire un ingresso pronto e indolore nel mondo del lavoro e tanto meno la certezza di un posto sicuro, ben retribuito ed appagante per una intera vita lavorativa.

La rapidità dei cambiamenti tecnologici espone a una obsolescenza rapida molte di quelle nozioni ed abilità che la scuola professionale è in grado di trasmettere.

Si impone perciò una permanente verifica ed adeguamento degli obiettivi e dei programmi didattici, ma anche la identificazione di nuovi obiettivi educativi di carattere generale.

Tra questi obiettivi andranno sicuramente posti una certa flessibilità delle pretese, una maggiore capacità di adattamento e riadattamento a condizioni di lavoro in continua trasformazione, un certo realismo nella valutazione di sé, la capacità di resistere alla frustrazione che il trend generale del mondo del lavoro lascia intravedere come possibile o magari probabile.

Si tratta di obiettivi ambiziosi, che richiedono un allargamento dell'area culturale nell'ambito delle discipline d'insegnamento, con particolare riguardo alle scienze della società e al sapere morale.

Potrebbe anche rivelarsi importante il ricupero di una certa attenzione agli interessi umanistici, in particolare alla sensibilità estetica e alla capacità di comunicazione: si tratta di ambiti dell'attività umana capaci di riempire di senso il tempo libero, prevedibilmente destinato a crescere nel futuro prossimo, ma soprattutto di fondare, su basi diverse ed ulteriori rispetto alla pura competenza professionale, la stima di sé indispensabile per resistere alla corrente impetuosa dell'entropia sociale.

UMBERTO
TANONI

Educazione alla professione

1. Premessa: le paure degli italiani

De Rita il 6 dicembre 1996 alla presentazione del trentesimo rapporto sulla situazione sociale del paese, con il parlare tipicamente fiorito del CENSIS, si introduceva così: *"Tanti guadi, pochi ed incerti approdi"*, molta paura di dover tornare indietro.

Questa sembra essere la ingrata situazione in cui si trova oggi la realtà italiana in un clima di disagio e scontentezza che vede per la prima volta coinvolte sia le prospettive politiche sia le prospettive sociali.

Eppure sul piano politico ed istituzionale l'anno 1996 ha visto confermate, almeno all'apparenza, le tendenze di fondo degli anni precedenti: la volontà politica di entrare in Europa e l'assunzione degli impegni conseguenti; l'ulteriore tappa percorsa nella costruzione di logiche e schieramenti di tipo maggioritario; la continuità della componente tecnica nelle compagini e nelle responsabilità di governo; la costante incidenza delle vicende giudiziarie sulla vita politica ed amministrativa del paese; la confermata propensione ad associare le forze sociali al governo del sistema.

Se l'apparenza corrispondesse alla realtà, tali convergenti conferme di tendenza dovrebbero pacificare

psiche collettiva e dinamiche del sistema. Ed invece il clima complessivo è tutt'altro che pacifico e pacificatore.

La società vive oggi nella paura di un impoverimento a breve scadenza: vediamo in forse la copertura dei nostri bisogni previdenziali e sanitari; vediamo pericolosamente avvicinarsi nuovi inasprimenti fiscali; vediamo arrivare un'Europa i cui parametri fondanti sembrano promettere solo nuova disoccupazione e tagli allo stato sociale; vediamo con preoccupazione attuarsi la deflazione e la riduzione dei tassi (in fondo milioni di persone, anche di medio basso livello di reddito, sono da 20 anni abituate ad integrare pensioni e stipendi con un po' di rendita mobiliare, specie da titoli pubblici); vediamo che la stessa sicurezza della proprietà della casa comincia a costarci più di quello che avevamo preventivato.

Ce n'è abbastanza per capire la crescente paura di diventare più poveri e la conseguente latitanza della speranza, anche della ingenua speranza del *comunque ce la faremo*.

Su queste realtà fatte di paure non è facile inserire il tema **educazione alla professione**, proprio per questo mi sembra necessario approfondire prima la tematica sulla situazione sociale in cui siamo costretti a vivere ed entrare poi in argomento. Pertanto la mia riflessione conterà di due parti:

- la situazione sociale
- la educazione alla professione

Non essendoci stimoli generatori di euforia, né fredda elaborazione di razionalità accade che l'antica voglia vitale di crescere venga sostituita da fenomeni vaganti di rancorosa protesta e da qualche tentazione di rifugiarsi nel vacuo o nel vuoto.

Più che preoccuparci di una professionalità da acquisire per superare queste paure protestiamo: tutti su tutto. Protestiamo in silenzioso borbottio o in grandi marce, nei contenitori televisivi o nelle assemblee studentesche, nei quartieri urbani insicuri come nelle rampanti zone del Nord-Est. Protestiamo sulla supertassa per l'Europa, come sui parcheggi sotterranei nelle città storiche; sulla localizzazione delle centrali termoelettriche, come sui passanti viari e sulle pedemontane. Protestiamo come gruppo sociale (commercianti, impiegati pubblici ...) o come etnie locali.

A compensazione di ciò cediamo spesso al vuoto con cui i mass media ci interpretano e ci consolano. Proprio quando più seriamente dovremmo scavarci dentro, per capire le cause del nostro disagio, sembriamo propensi ad assicurarci pace mentale senza fatica mentale, adagiandoci in letture sempre più leggere: una buona parte della politica è raccontata (e talvolta si propone) come cronaca pettegola; nelle vicende giudiziarie campeggiano intercettazioni da amici di merenda o da pettegolezze di cortile; il linguaggio sia dei buoni che dei cattivi (altra distinzione di scarso spessore) è sempre più povero; tutto si appiattisce nel cronachismo, a sua volta pieno di demenziali storie di presentatori, imitatori, dive, da dimenticare al più presto; anche l'indignazione, anche la rivolta morale, perfino gli istinti di secessione sono ac-

compagnati da una futile costrizione alla spettacolarità che ne riduce la consistenza sociale.

Le emozioni forti non fanno più parte della cultura seria del Paese, si rinserrano ed esplodono in sfere private di violenze private (contro i minori, le donne, gli extracomunitari); sintomo non secondario del deficit di orientamento collettivo che stiamo attraversando.

2. La situazione sociale

2.1 Una società soggettualmente fragile

Stiamo diventando una società soggettualmente fragile cioè senza scheletro. Una società che potrebbe anche rinunciare a fare la propria storia, forse per riconsegnarsi al trascendente, più verosimilmente per affidare a quel sostituto, laico e planetario del trascendente che è il funzionamento degli automatismi (la promessa infinita della tecnologia, dei mercati, della finanza, del tempo reale).

Per evitare questa sorte piuttosto preoccupante sarebbe necessaria una elaborazione culturale che invece non c'è. Non galleggiamo soltanto sulla vacuità della comunicazione di massa, galleggiamo anche sulla crescente staticità della riflessione culturale, sulla complessità delle situazioni e sulle prospettive future. Non c'è un'idea di cosa siamo e dove stiamo andando. Si intrecciano infatti nella cultura italiana d'oggi:

- carenze di pensiero analitico e mancanza di pensiero sintetico ed interpretativo;
- spinte al rigore per tutti e tentazioni diffuse di deresponsabilizzazione sui problemi di tutti;
- istinti a vivere il presente come unica dimensione concreta (senza passato e senza futuro) ed istinti ad accettare tempi variabili per ogni dimensione di vita;
- propensioni a fare continuo bricolage di idee diverse (senza pensieri dominanti) e propensioni al bisogno di egemoniche direzioni di marcia;
- voglie di forte emotività che vada oltre la razionalità della quotidianità e voglie di restare nella razionalità debole che ovatta pericoli e problemi.

Se non riusciamo a fare leadership soggettuale e ad elaborare quel *general intellect* che solo può essere alla base degli orientamenti e delle decisioni collettive non ci può essere professionalità. Per questo diventa difficile scegliere tra le opzioni su cui fare storia. Guardando al dibattito attuale dobbiamo constatare una sovrapposizione dei tre orientamenti sociopolitici che si propongono come le strade maestre dell'attuale interminata e interminabile transizione dalla prima alla seconda repubblica:

- accentuare ancora la decostruzione soggettuale, mirando alla liberazione degli operatori di base;

- recuperare con specifiche riforme istituzionali uno scheletro adeguato alla soggettualità e alla capacità decisionale;
- salvaguardare gli interventi di protezione dei bisogni collettivi.

La prima delle tre opzioni è la più praticabile.

- Basterebbe semplicemente aumentare la decostruzione soggettuale in atto: fare le privatizzazioni, puntare alla competizione fra le imprese, esaltare gli automatismi del mercato, decentrare o "spacchettare" lo stato, ridurre il peso dei grandi gruppi o dei soggetti finanziari, facilitare liberismo ad oltranza e localismo ad oltranza.
- C'è naturalmente da sospettare che questa ansia di liberazione possa nascondere più germi del nostro tradizionale individualismo protetto; non si può negare che l'opzione *più liberismo e più localismo* sia portatrice di maggiore aggregazione sociale.
- Più duramente da tempo sul tappeto è la seconda opzione, quella volta a recuperare, attraverso adeguate riforme istituzionali, uno scheletro forte di soggetti decisionali pubblici. Speriamo che la bicamerale faccia sì che questo non resti un sogno nel cassetto.
- Altrettanto problematico è l'approdo della terza opzione: la convinta salvaguardia delle politiche sociali e del livello di coesione sociale, che impegna a non mettere in crisi lo stato sociale, difendere l'intervento sanitario e pensionistico, a darsi carico del rilancio dell'occupazione, a sviluppare intese sui grandi temi del Paese.

Ulteriore destrutturazione soggettuale, riforme istituzionali, difesa delle politiche sociali, restano ad accavallarsi nel dibattito e restano percorsi senza approdo.

2.2 Interazione tra soggetti, processi e luoghi

La salvezza non è nell'illusione di poter evitare sull'alto della politica la fatica del guado; occorre restare nelle cose e nella convinzione che il cammino di una società non è fatto dai soli soggetti politici, dalla loro dialettica, dalle loro riforme; ma è dato dalle interazione costante fra soggetti, processi e luoghi. E per questo ci vuole professionalità. Siamo stati per secoli civiltà di luoghi e di processi, prima ancora che di soggetti; e solo una ripresa di vigore intrecciata fra queste tre dimensioni può farci uscire in avanti dall'attuale crisi.

2.3 Il ritorno del sommerso

Se c'è del nuovo nell'Italia del '96 esso è rappresentato da alcuni processi economici e sociali. Ritorna il *sommerso*, non quello d'azienda dei primi anni '70 ma un *sommerso di lavoro* che forse è ulteriore arrangiamento individuale, ma può anche essere il farsi di una nuova articolazione delle modalità e dei tempi di lavoro; è in arrivo una crescente voglia di mutualità, che è for-

se una coatta rassegnazione a provvedere da soli alla calante spesa pubblica nel sociale, ma può anche essere il farsi di una articolata riattribuzione della società e delle responsabilità di *welfare*; è in crescita una gran voglia di prendere decisioni collettive in termini pattizi (dagli accordi tripartiti alle coalizioni imprenditoriali ai tanti patti territoriali, che è forse disperata costrizione a far da soli anche sul piano collettivo, ma può essere anche l'avanzare della consapevolezza che in un paese moderno ogni decisione comporta convergenze e coalizioni; si afferma una gran voglia di sviluppo istituzionale dal basso (la crescente forza degli enti locali e la crescita delle autonomie funzionali) che forse è un residuo di rivendicazionismo localistico, ma che può anche essere il lento costruirsi di una articolazione a rete dei poteri essenziali nella vita quotidiana.

2.4 Processi e luoghi

Processi e luoghi sembrano indicare i sentieri attraverso cui si può ricostruire dal basso un tessuto di soggettualità non solo socioeconomica ma anche istituzionale. Se si guarda a quanto sta avvenendo si possono osservare fenomeni diffusi di:

- sviluppo delle autonomie locali di natura elettiva (comuni, province, comunità montane);
- crescita delle autonomie funzionali: sia quelle che raccolgono in periferia l'eredità di uno Stato che deve trasformarsi da stato-soggetto a stato-funzione (le autonomie scolastiche, quelle sanitarie ...); sia quelle che vanno incontro ai bisogni funzionali di realtà locali sempre più complesse (camere di commercio, porti, interporti, fiere ...) e che cominciano a funzionare a rete;
- spinta a fare coalizione fra diversi soggetti di autonomia, solo che si pensi a come si intrecciano le responsabilità di amministrazioni locali, enti funzionali, organizzazioni imprenditoriali e sindacali, nei diversi tentativi di sviluppo concertato;
- sviluppo delle condizioni per un rinsanguamento dal basso e dal di dentro di soggetti intermedi di rappresentanza degli interessi che non sembrano oggi avere il destino di passare *dall'essere premoderni all'essere postmoderni*;
- lento affiorare di una neo-borghesia.

Certo si tratta di una soggettualità ancora in fase di nascita che non può compensare quella crisi di soggettualità che abbiamo visto essere la caratteristica più inquietante dell'attuale realtà italiana.

La riforma delle istituzioni può avere come punto di partenza, oltre a quello del riassetto dei poteri di vertice, la razionalizzazione istituzionale dei processi, luoghi e soggetti in emersione e crescita. Una razionalizzazione che non abbia il complesso di inferiorità di partire dal basso, anzi abbia l'orgoglio di affermare che la nuova statualità di cui il Paese ha bisogno

può e deve ispirarsi a quattro grandi scelte che stanno dentro a quello che sta avvenendo nella realtà: la scelta di sviluppare istituzioni-funzione, volte a superare l'antica tentazione all'autoreferenzialità e capaci di garantire significativo e costante rapporto con le attese della gente; la scelta di avere istituzioni capaci di flessibilità, e, quindi, di superare la rigidità dei vecchi apparati, e la frequente esportazione di essa nei poteri decentrati; la scelta di sviluppare istituzioni operanti in rete, votate non ad una più o meno possibile verticalizzazione ma alla creazione di un tessuto fitto di responsabilità sul territorio; la scelta di andare verso una logica di poliarchia, capace di articolare ordinatamente i poteri sociali e politici senza le sovrapposizioni che le riforme dall'alto inevitabilmente producono. Il tutto in una logica di *governo della flessibilità e di flessibilità di governo*, che sembra l'unica cultura innovativa, e squisitamente italiana, con cui possiamo entrare in un'Europa che potrebbe altrimenti opprimerci con le sue altere sovraordinazioni politiche e le sue tetre rigidità burocratiche.

2.5 Cicli sovrapposti

La società italiana appare *ciclotimica*, attraversata cioè da onde e relativi cicli di crescita e decrescita. Gli anni 90 sono testimoni del venire a compimento di una serie di dinamiche portanti nel secondo dopoguerra che riguardano essenzialmente la densità e la mobilità sociale. I più significativi di questi fenomeni consistono nella crescita della densità economica, istituzionale, scientifica e culturale e nel rallentamento, fino allo stallo, della relativa mobilità. Una società nella quale la complessità delle forme sociali e delle istituzioni, e l'eccedenza dei flussi e dei soggetti, provocano inefficienza, ritardo e mancata redistribuzione, perdendo la capacità di convertirsi in crescita e miglioramento.

Si interrompe la crescita di realtà fondamentali per lo sviluppo, come le imprese o l'occupazione ufficiale; rallenta fortemente la capacità di innovazione e qualificazione dei processi produttivi; è in stallo preoccupante la ricerca; il gap culturale con altri paesi è forte, nonostante la crescita dei nostri livelli di frequenza scolastica, soprattutto dal punto di vista qualitativo; forte è anche il tasso di insuccesso scolastico ed universitario; calano in maniera preoccupante le nascite e la popolazione anziana sopravanza quella giovane; si articola il sistema familiare, si sgretola la fiducia nei livelli di governo intermedi, come essi si sono sviluppati fino ad oggi e cresce la domanda di federalismo.

2.6 I processi formativi

I contenuti del Patto per il Lavoro ed il disegno di legge sulla autonomia delle istituzioni scolastiche prefigurano scenari di forte trasformazione del sistema formativo. Tuttavia il quadro istituzionale del 1996 presenta numerose analogie con quello del 1993, in cui la realizzazione di un accordo tra Governo e parti sociali sulle tematiche del lavoro e della formazione, nonché

la proposta di legge (anche in quel caso collegata alla Finanziaria) sull'introduzione del principio dell'autonomia nel sistema scolastico già prefiguravano l'avvio di una stagione delle riforme.

A distanza di tre anni gli obiettivi sono in gran parte gli stessi ed il quadro delle politiche educative non ha subito variazioni di rilievo, nonostante le proposte del ministro Berlinguer. La differenza rispetto al passato sta, oltre che nelle importanti innovazioni contenute nel disegno di legge Bassanini, nell'emergere di un sano realismo, una nuova consapevolezza sui rischi, le difficoltà ed i costi intrinseci di un processo di riforma che inevitabilmente dovrà essere graduale ed i cui risultati potranno essere valutati in tempi medio lunghi.

Se si volesse provare a rappresentare con una metafora l'attuale processo di sviluppo del sistema formativo, l'immagine di una *porta stretta* attraverso cui dovrebbe passare il complesso processo di *modernizzazione* appare senz'altro efficace. Per avviare le riforme è necessario avere ben chiari gli squilibri e le disfunzioni presenti nel sistema formativo prodotte proprio dalla stagnazione dei processi di innovazione avvenuta negli ultimi anni. Senza nuovi investimenti destinati a riportare su livelli fisiologici gli squilibri esistenti difficilmente il processo di innovazione del sistema formativo potrà essere realizzato.

2.7 Il bisogno di metaeducazione

La società italiana manifesta una bassissima sensibilità nei confronti della scuola e delle problematiche educative. Nell'ambito di un'indagine CENSIS del 1996 sulle aspettative e sui valori degli italiani la cultura viene considerata virtù indispensabile dal 5,7% degli intervistati e stesso trattamento viene riservato all'educazione (6,8%).

È evidente allora che il processo di rinnovamento del nostro sistema educativo, ancorché necessario, non trova sufficiente impulso nel complesso dell'opinione pubblica. Altri sembrano essere i settori nei quali è più forte la domanda di radicale riforma, in primo luogo la sanità e poi il fisco e la giustizia; e se il 39,6% degli italiani ritiene necessario aumentare la spesa pubblica nel campo dei servizi per la salute, tale percentuale è più che dimezzata per quanto riguarda la scuola.

Il paese ha vissuto nel passato uno sviluppo accelerato, che ha contato più sulla quantità che sulla qualità: oggi il valore del capitale umano è cresciuto considerevolmente ma la velocità dei processi ha fatto sì che la sensibilità al cambiamento non si sia diffusa con altrettanta rapidità.

C'è quindi il rischio che il dibattito intorno alle riforme del sistema educativo, non sostenuto da una sensibilità sociale sufficiente verso gli investimenti collettivi che comporta, rallenti ancora una volta la sua spinta propulsiva verso la fase operativa. Si avverte in altre parole l'assenza di una *metaeducazione*, ovvero un'educazione sull'educazione che ci consenta di attribuire il giusto valore di mercato ai processi di qualificazione del capitale umano.

2.8 Dalla dispersione alla dissipazione

La crescente sfiducia verso il modello scolastico, ritenuto incapace di garantire un vantaggio competitivo nello sviluppo professionale, porta molti giovani del settentrione ad interrompere gli studi prima di avere finito il ciclo secondario.

Benché il tasso di diploma si attesti in media intorno al 65%, cioè sostanzialmente in linea con gli standard europei, il grado di variabilità territoriale è decisamente elevato. Considerando la media regionale del 1994, pari al 60.3%, la quota più bassa dei diplomati sul totale dei diciannovenni si registra nelle isole (55.3%), ma si attesta al di sotto della media nazionale nelle regioni del Nord Ovest (58%). In particolare la Valle d'Aosta si attesta sul 51.4% e il Trentino Alto Adige sul 51.5%, mentre l'Umbria si attesta sul 73,6% e l'Abruzzo sul 66.9%.

La crescente complessità dei fenomeni di dispersione nel ciclo secondario, soprattutto nelle manifestazioni di rifiuto del modello scolastico, richiama tuttavia l'attenzione su un fenomeno per certi versi ancora più problematico quello della dissipazione, che include certamente l'abbandono scolastico ma si estende all'insieme delle risorse disponibili nel sistema.

Al di là della dissipazione del patrimonio strutturale, spesso in situazione di degrado esiste anche la dissipazione delle risorse educative che divengono meno efficaci in tutti i cicli di istruzione ed appaiono seguire logiche di accentuata referenzialità.

I fenomeni dissipativi sono visibili anche rispetto ai rendimenti. Nell'anno scolastico 95/96 il 46.6% degli allievi delle scuole medie è stato licenziato con il giudizio di *sufficiente*, il 22.7% con il giudizio di *buono*, mentre *distinto* ed *ottimo* riguardano rispettivamente quote di poco superiori al 15%.

Un'ulteriore immagine dei processi di dissipazione delle risorse educative deriva dalla lettura dei dati relativi alla partecipazione degli interventi integrativi, o corsi di recupero che dir si voglia, che nell'anno scolastico 95/96 hanno interessato il 55.8% degli alunni delle scuole superiori: di essi uno su cinque (pari al 20.3%) è stato successivamente respinto alla fine dell'anno.

Alla luce di questi fenomeni, pensare un processo di riforma di pura ingegneria istituzionale che non sia in grado di rimuovere alla radice squilibri strutturali e tendenze dissipative può significare indebolire ulteriormente il sistema, e ridurre la capacità di garantire pari opportunità educative.

2.9 La Formazione Professionale come seconda gamba del sistema educativo

Da un punto di vista operativo, tra le novità introdotte dal patto per il lavoro del 1996 (molti punti, l'abbiamo già detto, rappresentano solo un'ulteriore specificazione di obiettivi già previsti nel patto del 1993), emergono soprattutto due proposte che, se realizzate, prefigurano uno scenario delle opportunità formative completamente rinnovato, concorrendo alla auspicata completa riarticolazione del nostro sistema educativo:

- da un lato, l'obiettivo di creare la *seconda gamba del sistema educativo* inserendo a pieno titolo nel sistema formativo i contratti di apprendistato e di formazione lavoro e la generalizzazione dell'istituto dello stage;
- dall'altro, la possibilità di immaginare un modello di rientri (*formazione continua ed educazione permanente*) e di certificazione-riconoscimento attraverso i crediti formativi.

Sono quindi indispensabili interventi su struttura, contenuti e metodologie con un'operazione di ordine culturale che restituisca valenza e ruolo ad un'opzione, quella professionale, che ancora rimane, con un termine ormai abusato, una scelta di serie b, una formazione senza mercato.

Il numero complessivo dei soggetti coinvolti in attività formative professionalizzanti è diminuito nel corso di 5 anni del 18,6%, soprattutto a causa del fattore ridimensionamento della componente relativa ai contratti a causa mista.

Le attività formative regionali riguardano in definitiva solo l'1,6% della forza lavoro, o il 14% se si considerano solo gli inoccupati. L'impatto è particolarmente marginale nelle regioni meridionali, dove la Formazione Professionale raggiunge appena il 6% delle persone in cerca di lavoro, contro il 29,7% delle regioni settentrionali.

Soggetti coinvolti in attività di formazione istruzione professionale

	1989	1994	var. % 89 - 94
contratti di apprendistato	551.444	426.735	-22.6
contratti di formazione lavoro	529.297	221.116	-58.2
studenti degli IPS	539209	524.856	-2.7
allievi della Formazione Professionale reg.	262.242	358.442	+ 36.7
TOTALE	1.882.192	1.531.179	-18.6

impatto della Formazione Professionale regionale 1994

area territoriale	% degli allievi su totale degli inoccupati	% degli allievi su totale forza lavoro
NORD	29.7	2.0
CENTRO	12.5	1.2
SUD	6.0	1.1
TOTALE	14.0	1.6

Eppure le risorse a disposizione, anche se limitate, permetterebbero un notevole ampliamento del numero e della tipologia dell'offerta formativa; si consideri che rispetto al finanziamento previsto dal Fondo sociale europeo, a

fine 95 in Italia si era riusciti a spendere il 36,7% delle risorse programmate nell'ambito dell'obiettivo 3, il 15,9% di quelle relative all'obiettivo 1 ed appena il 4,7% delle somme disponibili per l'implementazione di un sistema di formazione continua (obiettivo 4). Si tratta di una formazione senza mercato anche sotto l'ottica del consenso sociale da parte di quel tessuto produttivo che ne dovrebbe trarre i benefici maggiori.

Le aziende che svolgono attività di formazione per i propri dipendenti preferiscono rivolgersi al libero mercato piuttosto che all'offerta pubblica: secondo un'indagine ISTAT sulle attività di formazione svolte dalle imprese nel 1993, il 51% delle ore di formazione gestite da soggetti esterni alle imprese è stato affidato a privati con scopo di lucro, un altro 21% a fornitori di beni strumentali e il 16% ad imprese dello stesso gruppo; il contributo di scuole, centri di formazione professionale e Università è limitato, rispettivamente al 2%, 6% e 3% del monte ore.

Assai problematico anche il quadro della istruzione professionale dove il 79,3% degli studenti che si sono iscritti, per la prima volta, nell'anno scolastico 94/95 ha conseguito agli esami di licenza media il giudizio di *sufficiente*. La funzione di recupero scolastico attribuita a tale percorso certo non sembra in grado di favorire una valorizzazione della filiera professionale percepita più come seconda scelta scolastica che come offerta culturale e professionale.

3. Educazione alla professione

3.1 Orientamento e professionalità

Non c'è bisogno, dopo quanto ho esposto, di dire che istruzione, formazione, lavoro, orientamento, sono elementi di un processo complesso che acquisiscono sempre nuove connotazioni in relazione alle dinamiche sociali.

In particolare l'orientamento dovrebbe essere lo strumento che pone in grado di operare, nell'arco della vita, scelte consapevoli.

L'orientamento diventa determinante soprattutto in una realtà come la nostra in cui il passato non è più parametro utilizzabile ed il presente è già futuro. Ed è un presente che si va liberando dai fantasmi del passato e dalle illusioni dell'avvenire. In questo presente dobbiamo cogliere gli accadimenti, comprenderne la portata ed aiutare nelle scelte e nei percorsi.

3.2 Il lavoro

Il lavoro. Ma cos'è il lavoro? Quale è l'idea di lavoro che abbiamo? Cosa significano oggi occupazione, disoccupazione, mercato del lavoro? Cartesio opponeva le idee chiare e distinte alle idee oscure e confuse. Le idee confuse sono caratterizzate dal fatto che coloro che ne parlano non sono, nell'immediatezza, d'accordo con ciò che intendono con le stesse parole.

Il lavoro sta entrando sempre più nella categoria delle idee confuse. Per ri-

prendere quanto appena detto, estremizzando, si può affermare che il posto fisso è il fantasma del passato e l'imprenditorialismo è l'illusione del futuro.

Il presente è caratterizzato dalla compresenza e dallo sviluppo di una rete di iniziative e di tentativi che attendono una chiarificazione.

Un dato importante della situazione attuale della società è la compresenza di giovani ed adulti che si trovano ad affrontare, con attrezzature diverse e con motivazioni diverse, il problema del lavoro.

I giovani che sono la pelle viva, sensibile e fragile della società, trovano i posti di lavoro intesi nella accezione tradizionale, saldamente occupati dagli adulti, e perdono così il senso dei percorsi di crescita finalizzati all'inserimento sociale; inserimento che abitualmente passa per il lavoro. Che senso dare, ad esempio, ad un percorso scolastico e formativo costruito per acquisire conoscenze e competenze da utilizzare in un contesto lavorativo? Che valore possono dare i giovani oggi ad un diploma, ad una laurea o ad una qualifica professionale? Tenendo anche conto che nessuno li informa sulle possibilità e le difficoltà che incontreranno. I dati confermano questa impressione: l'abbiamo evidenziato sotto un aspetto anche sopra, 225 mila studenti delle superiori non arrivano al diploma. Cala il numero delle iscrizioni all'Università e solo un terzo degli iscritti si laurea. I giovani che possono, accumulano diplomi, lauree, specializzazioni con il solo obiettivo di prolungare una permanenza in un sistema scolastico sapendo che non c'è posto nel mercato del lavoro. La loro professione diventa la formazione. Protetti dalle famiglie, protetti dalla scuola prolungano un'adolescenza sociale.

3.2.1 Adolescenti di lunga durata

Questi adolescenti di lunga durata perdono con il tempo le caratteristiche proprie dell'adolescenza, dall'entusiasmo alla curiosità, alla voglia di fare per trasformarsi in persone in cerca di altre protezioni.

La partecipazione massiccia di giovani ai concorsi pubblici spesso per posti limitati, dimostra più una propensione ad un pensionamento che ad un lavoro.

*Altri giovani colgono l'opportunità della protezione familiare per liberarsi in ambienti non tradizionali. Mettono in gioco la curiosità, la creatività, la disperazione e l'iniziativa; si aggregano su piccoli segmenti di attività, esplorano le opportunità che non vengono colte da altri. Questi giovani comprendono che non è sufficiente accumulare diplomi o attestati, ma che è necessario **capitalizzare esperienze**, che non esistono percorsi prestabiliti, che l'esperienza formativa e quella lavorativa si devono mescolare nelle forme più diverse in un percorso che ognuno deve decidere per sé a seconda di come sviluppa il proprio itinerario.*

Altri ancora hanno la fortuna di vivere in zone del paese in cui il problema della disoccupazione è marginale e spesso preferiscono non concludere l'iter scolastico per inserirsi nel mercato del lavoro: lo abbiamo visto nella prima parte di questa riflessione.

Un dato accomuna comunque questi adolescenti di lunga durata che corrono il rischio di perdere l'appuntamento con il lavoro stabile: *la protezione e il sostegno delle famiglie*. Ed è una condizione che può essere un vincolo od una opportunità a seconda di come viene vissuta. Ma, all'interno della famiglia si sviluppano forti contrasti in termine di attese, valori, speranze.

Il fatto è che il tempo non attraversa più la vita delle persone in modo lineare ma, piuttosto, in una dinamica sinusoidale.

In una società statica con percorsi, tappe e tempi predeterminati e riconoscibili, il problema del tempo era solo quello del suo ineluttabile trascorrere.

Oggi la vita è caratterizzata da fasi di forte accelerazione, da percorsi *random*, da fasi di recupero di un passato che non è stato possibile vivere, dal bisogno di apprendere e riapprendere la propria cronologia. In una famiglia coesistono diversi posizionamenti della sinusoide del tempo. Un ragazzo può trovarsi nella fase di accelerazione, proiettato nel futuro. Contemporaneamente un genitore può trovarsi collocato nella stessa sinusoide ripiegato verso il passato, più vicino al proprio genitore i cui valori riscopre in età adulta, piuttostoché al proprio figlio troppo distante nel futuro. Questa ipotesi (tutta da verificare) porta come prima conseguenza che il divario generazionale è molto più ampio di quello anagrafico. Da una parte un giovane che è più avanti della propria generazione, dall'altra un genitore che è più indietro della propria. La convivenza è fondata su una sostanziale incomprensione che non esplose se non in modo contenibile perché è più forte la solidarietà familiare anche se, a volte, mal sopportata. Ciò comporta ancora che i quadri sociali della memoria non passano dal genitore al figlio, entrambi situati in un luogo comune in cui ognuno ha la propria base solitaria di riferimento ed il cui legame rischia di essere null'altro che un'abitudine.

In assenza di riferimenti trasmessi dai canali tradizionali (famiglia e scuola), in pasto alla televisione, unico veicolo in grado di trasmettere, con autorevolezza ed efficacia, confusi e contraddittori messaggi, al giovane restano due alternative: *vivere un futuro virtuale o costruirsi, inventarsi un futuro possibile, mentre i genitori privi di ruolo si ripiegano su se stessi*.

Tra le tante considerazioni possibili se si accetta, pur nella sua estremizzazione, questo quadro, ve n'è una che interessa soprattutto il tema che sto affrontando ed è la dispersione di un patrimonio di conoscenze e di esperienze (quello degli adulti); dispersione che, partendo dalla famiglia, ha un effetto moltiplicatore per l'intera società. I genitori non riescono a consegnare ai figli il patrimonio della propria vita, spesso conquistato con fatica ed i figli affrontano la vita come se si avventurassero in un territorio sconosciuto. Apre un vuoto che impedisce di ascoltare l'armonia del possibile ed è colmato dalla staticità dell'ineluttabile.

3.3 *La disoccupazione*

La somma dei due fenomeni (disoccupazione giovanile e disoccupazione degli adulti) comporta uno sbandamento ed un trauma istituzionale. Un Pae-

se (e ciò vale per la maggior parte dei paesi europei e per la stessa Europa) che fonda il proprio patto istituzionale sul lavoro, sul benessere diffuso e si pone l'obiettivo della massima occupazione, vede svanire l'elemento portante del patto: il lavoro. Ne deriva una depressione sociale enfatizzata dagli economisti, dai politici, dai media.

Quando si parla di disoccupazione si sottolineano il dramma della disoccupazione, la piaga della disoccupazione, il dilagare della disoccupazione. Nessuno intende negare l'esistenza della disoccupazione e la portata storica di un fenomeno che è presente, come un virus, nella maggior parte dei paesi, ricchi o poveri che siano. I dati sono sotto gli occhi di tutti, ma i dati colgono l'aderenza della realtà a schemi fissati nel tempo e fotografano il passato che persiste nel presente, non sono in grado di indagare un futuro che stiamo già vivendo. Quello che colpisce è il limitarsi ad una lettura al negativo come se la negatività, la drammatizzazione fossero elementi necessari per l'individuazione e l'attuazione di nuove strategie. Personalmente ritengo che andrebbero evidenziate e fatte conoscere le esperienze positive che ci sono per eliminare la paura del nuovo per favorire l'incontro consapevole con un futuro che può essere vissuto fattivamente e creativamente. Non esistono solo i due estremi: il lavoro stabile al quale siamo affezionati e la disoccupazione che temiamo. Vi sono luoghi in cui è più stridente il contrasto tra una visione statica della realtà e l'effettiva evoluzione dei fenomeni che ci ostiniamo a leggere in negativo.

Da tempo, economisti e sociologi sottolineano come il mercato del lavoro sarà sempre meno caratterizzato da posti di lavoro, mentre troveranno spazio attività, opportunità di lavoro che richiedono capacità di cogliere il nuovo, inventiva, idee. Mutuando la dichiarazione di J.F. Kennedy che affermava che gli scienziati ed i tecnici sono la *riserva aurea* di una nazione, si può oggi dire che le idee, la capacità di cambiamento, l'imprenditorialità sono la *riserva aurea* di un territorio. Un corretto collegamento tra questa riserva aurea e le risorse ambientali ed i beni culturali del territorio, pone in grado di valutarne la sua ricchezza, le sue potenzialità che stridono con i deprimenti dati con le statistiche sulla disoccupazione. Quale è l'ostacolo che impedisce di vedere questa ricchezza, di capitalizzarla, di trasformarla in bene collettivo che consenta di produrre ulteriore ricchezza diffusa?

La caratteristica del lavoro così come è stato vissuto dalla rivoluzione industriale ad oggi, è che è stato imprigionato in luoghi costruiti solo per il lavoro nei quali i lavoratori hanno vissuto la maggior parte della loro vita. Queste strutture produttive sono diventate per generazioni di lavoratori l'unica realtà possibile, a discapito della realtà esterna alla fabbrica, all'azienda, all'ufficio.

La *polis* perde la sua centralità per diventare sempre più evanescente; ai diritti del cittadino si antepongono i diritti del lavoratore come se la qualità dell'essere lavoratore potesse essere un *prius* rispetto alla natura di cittadino. Il lavoro, e il solo lavoro ufficialmente riconosciuto, acquista nelle società moderne una centralità che diviene baricentro di tutti i valori. Il contratto di

lavoro, tipico strumento giuridico che regola un rapporto tra due individui, diventa un contratto collettivo.

Gli stati moderni si impegnano a garantire la massima occupazione, ma, contemporaneamente spinti dalla competitività internazionale spingono verso alti livelli di produttività che si ottengono sostituendo sempre più il lavoro con le tecnologie. In questo panorama di un mondo spinto in avanti che produce contemporaneamente un numero maggiore di beni ed una quantità crescente di povertà vi sono dei territori che hanno subito solo marginalmente il processo di industrializzazione e che hanno vissuto chiedendo alle zone industrializzate di intervenire per sostenere lo sviluppo, la modernizzazione.

Lo sviluppo eterodiretto non ha avuto successo in quanto distante dalle culture, dalla natura e dalle tradizioni delle zone che chiedevano sviluppo. Rispetto al lavoro, si può affermare che in molte zone del nostro Paese il lavoro è assente da sempre. Una cartella clinica che presenta un'anemia endemica chiamata disoccupazione. Ma il lavoro assente è il lavoro ufficiale, quello riconosciuto dalla società, dalle statistiche, mentre c'è un fiorire di attività indipendenti, di lavoro cosiddetto *sommerso* (ne abbiamo parlato nella prima parte). Quella che De Rita chiama una *fungaia* di iniziative, vitali, in crescita.

Se è vero che nelle società postindustriali avrà sempre meno peso il posto fisso, mentre si svilupperanno le occasioni di lavoro, e se è vero anche che, rispetto ad un mercato del lavoro nazionale, si svilupperanno i mercati locali del lavoro (i contratti d'area o i patti territoriali) accanto al mercato europeo, questo vuol dire che si può passare dalla disperazione che deriva dalla lettura delle statistiche ufficiali, alla sperimentazione di modelli innovativi che la società postindustriale non ha ancora trovato, modelli di sviluppo raccogliendo e vivificando una realtà ricca di potenzialità.

3.3.1 Una crescita sostenibile

Una lettura attenta del Libro bianco di Delors e del suo modello di *crescita sostenibile* ricco di opportunità di lavoro nelle infrastrutture ambientali, negli investimenti per migliorare il rendimento energetico, nell'attrezzatura delle aree ricreative naturali e nel risanamento delle zone inquinate, centrato sul corretto sviluppo delle due risorse fondamentali (l'uomo e l'ambiente), porta ad una nuova centralità di aree apparentemente povere.

Il modello Delors riporta l'uomo nell'ambiente, quell'ambiente che l'uomo aveva abbandonato e misconosciuto con la rivoluzione industriale ed offre a queste aree la possibilità di diventare un sistema autogerminante, abbandonando le attese di un'impossibile azione da parte di centri decisionali esterni a favore di un'azione possibile che nasce dal territorio, dalla *polis*.

Un'ipotesi di sperimentazione di *crescita sostenibile* poggia su due azioni congiunte:

- la valorizzazione della *riserva aurea* attraverso la valorizzazione delle idee innovative, la evidenziazione delle occasioni di lavoro, di microimprenditorialità, di attivismo, la emersione e la pulizia del sommerso;

- la realizzazione di una *gheonomia*: una impresa territorio o una impresa *polis*; non più luogo deputato unicamente al lavoro, ma armonico legame tra la società politica e la società mercantile della tradizione greca. Perché lo stesso territorio, provincia o città, devono diventare impresa (*gheonomia*), divenendo soggetto attivo per lo sviluppo del territorio stesso.

Con un rinnovato ruolo dei soggetti istituzionali e politici, scardinando la concezione tradizionale della rappresentanza che difende posizioni, per diventare attori, promotori di sviluppo. Uno sviluppo che deve essere soprattutto sviluppo della qualità o recupero di una qualità perduta.

I soggetti istituzionali devono diventare progettisti dello sviluppo armonico del territorio ed il lavoro, smitizzato e ricondotto alla sua natura strumentale, deve essere uno dei tasselli del progetto.

3.4 La formazione

Consequenzialmente anche a seguito del progetto Delors nasce l'esigenza di un modello di formazione meno inquinata e meno inquinante. E la formazione diventa il volano del cambiamento. Ma anche sulla formazione c'è molta confusione. Lo stesso termine formazione appare sempre più inadeguato ad esprimere la complessa rete di occasioni e di opportunità di apprendimento che costituiscono ormai la trama che segna il tessuto formativo nella vita di una persona.

Con questo termine si pone più l'accento sugli aspetti organizzativi dell'azione formativa e sull'insegnamento che sull'apprendimento. In conseguenza di un'azione di un soggetto *formatore* si sviluppa un processo che dovrebbe portare a *formare* altri soggetti. Il concetto di formazione così come tradizionalmente si è sviluppato, implica in sé un rapporto di comunicazione complesso che deve poggiare su un apparato organizzativo: aula, centro di formazione professionale ... Nei contenuti la formazione poggia sulla frantumazione del sapere e delle conoscenze che devono essere trasmesse e quindi apprese. Il modello della formazione, nonostante le innovazioni e le sperimentazioni, risente molto della costruzione del modello scolastico. In pratica la *formazione* pone più l'accento sull'azione del docente che su quella dell'allievo. E non è un caso che sia nel sistema di formazione professionale, sia nel sistema scolastico, le spinte al cambiamento si scontrino di fronte alla non volontà di cambiamento dei docenti o anche dei genitori.

Mentre la *formazione* resta ancorata a schemi tradizionali per cercare di sopravvivere a se stessa, la società esplose in molteplici occasioni di apprendimento. Occasioni che consentono all'individuo, per propria scelta, per un'autoprogettazione, nei tempi e nei modi che desidera, di *formarsi* anche evadendo le strutture formative, privando di senso le stesse divisioni concettuali e temporali tra formazione e lavoro, tra lavoro e tempo libero.

Le tecnologie dell'informazione di uso quotidiano, superata l'utopia delle tecnologie educative (deputate e progettate esclusivamente per la didattica) pongono la persona di fronte al proprio apprendimento in un rapporto di-

retto, sviluppando un dialogo adulto tra sé ed i propri meccanismi e tempi di comprensione, acquisizione, elaborazione delle conoscenze.

Si sviluppa sempre più nella formazione rivolta ai giovani ed in quella per gli adulti un nomadismo della conoscenza che si concretizza in brevi o lunghe soste presso le fonti che si desidera avvicinare per curiosità, necessità, desiderio. Un modello nomade che sta diventando il modello dei percorsi di studio, ma anche di lavoro nella nostra società. A fronte di questo nomadismo della conoscenza, per sua natura, destrutturato, personalizzato ed istintuale, restano immobili ed immutate le istituzioni e le strutture formative che rischiano di diventare dei luoghi di culto nei quali si celebrano riti staccati dalla realtà.

Si potrebbe affermare che la formazione è la *forma* istituzionalizzata dell'apprendimento. Il concetto di base, l'idea chiara è quella dell'apprendimento come esigenza fondamentale dei percorsi di crescita dell'individuo, come esigenza reale della vita sociale, come esigenza emergente della società complessa. L'apprendimento si concretizza attraverso una serie di formule o forme, spontanee o codificate, e la formazione è una di queste forme.

Il dare un eccessivo peso alla *forma* formazione rispetto al concetto, idea chiara di apprendimento, significa passare dalla *forma* al *formalismo*. Se è vero che la forma istituzionalizzata dell'apprendimento è la formazione, è anche vero che questa sta perdendo sempre più i suoi contorni sia per la minore importanza dell'aspetto istituzionale, sia perché nuove forme danno maggiore sostanza all'apprendimento.

Le istituzioni formative sono ormai più attente alla solidità dei propri apparati organizzativi saldamente difesi da norme e procedure, da forme di tutela che riguardano più il personale della struttura che gli allievi, da impalcature barocche che riguardano più l'atto della presenza all'interno della scuola che il processo di insegnamento e di apprendimento. Ecco allora che il concetto di formazione appartiene più ad un passato segnato da ritmi di cambiamento più pacati che attraversavano solo raramente i percorsi di vita e che, comunque, rappresentavano evoluzioni già contenute nel *DNA* tecnico e sociale e la cui portata incideva relativamente sulla gran massa delle persone. È proprio la diversa natura dei cambiamenti che attraversano e pervadono oggi l'intera società che rende scarsamente utilizzabile il concetto di formazione nella sua accezione tradizionale.

3.5 La formazione continua

La Conferenza di Venezia del febbraio 1996 ha aperto ufficialmente l'anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita. L'Italia è arrivata a questo appuntamento dopo annose discussioni terminologiche che hanno portato, nel nostro Paese a far prevalere la dizione e il concetto di *formazione continua*; accezione ormai accolta anche nei testi legislativi.

Questa definizione che si è ormai imposta anche grazie agli stimoli ed al

sostegno di iniziative europee oltre che al rinnovato ruolo delle Parti sociali, si specchia più nel passato che nel futuro e, certamente non interpreta le dinamiche della realtà attuale. Il rischio di ogni definizione è di uccidere ciò che definisce.

Per amore di contrasto si potrebbe affermare che la vera caratteristica della formazione lungo tutto l'arco della vita è la discontinuità. Nei percorsi normali la formazione la si incontra e la si lascia a seconda delle esigenze personali.

Il fatto è che lavoro e formazione sono elementi vitali della nostra società ma per comprenderle utilizziamo definizioni, strumenti di lettura che appartengono ad un razionalismo privo di sensibilità.

La complessità della trama sociale richiede di superare le analisi descrittive e classificatorie che tengono poco conto dei fenomeni così come sono, per evidenziare come *dovrebbero essere* per corrispondere alla concezione che gli studiosi si fanno della società.

Michel Maffesoli, per sottolineare l'esigenza di una ragione sensibile, contrappone la visione frontale propria degli artisti del Rinascimento alla visione laterale del barocco che gira intorno al modello, s'intriga a coglierne l'aspetto fragile, mutevole, transitorio, laddove l'istante è preferito all'eternità, il fugace al permanente, il vivo al definitivo. La morbidezza del barocco non è forzatamente sinonimo di inesattezza in rapporto all'aspetto glaciale del classico. La contrapposizione è tra *esprit de finesse* ed *esprit de géométrie*.

Vi è una forma possibile di conoscenza delle cose, della gente, dei fenomeni sociali e delle situazioni che si incontrano. Una conoscenza da esplorare mettendo in campo un pensiero leggero, intuitivo, allusivo capace di produrre, per sedimentazione, una conoscenza più profonda e più vicina alla realtà.

4. Conclusione

Istruzione, formazione e lavoro hanno cambiato pelle e continueranno a cambiarla e sarà sempre più difficile parametrarle alla nostra concezione statica di questi fenomeni a meno di non utilizzare un modo più *ecologico*, più globale di ricerca con un approccio intellettuale meno aggressivo, più rispettoso della realtà umana e naturale. Una conoscenza (*cum nascere*) che parte da un sapere incorporato, una visione interiore (*intuire*).

Ed è in questa consapevolezza che si deve operare nel campo dell'orientamento e della educazione alla professione. Una educazione alla professione che sia in grado di dare il senso di percorsi scolastici e formativi; un orientamento che contribuisca ad arricchire la *riserva aurea* della società, a capitalizzarla, a trasformarla in un bene collettivo che consenta di produrre ulteriore ricchezza diffusa. Un orientamento infine, che nella particolare situazione che stiamo vivendo, punti soprattutto a rinforzare o a sviluppare e far emergere le motivazioni di fondo perché i vari passaggi della formazione al

lavoro siano passaggi consapevoli e non subiti, perché si costruisca un reale diritto di cittadinanza passando dalla lettura in negativo dei fenomeni sociali all'attivazione di strumenti, come l'orientamento e l'educazione alla professione, che possono divenire volano di cambiamento.

Forse c'è una componente onirica nel tentativo di volgere in positivo il negativo, ma E.A. Poe ci ricorda che *"chi sogna ad occhi aperti vede molte più cose di chi sogna di notte"*. È un invito per tutti noi.

LUCIO
REGHELLIN

Il nuovo sistema formativo in Spagna

Il ruolo della Formazione Professionale

Sono stato in due momenti successivi a visitare la Spagna. Una prima volta tramite CEDEFOP, organismo della Comunità Europea, che promuove stage nei vari Stati membri allo scopo di far incontrare tra loro esperti di formazione professionale di differenti nazioni e conoscere il sistema formativo del paese ospitante (l'esperienza della durata di una settimana si è svolta a Madrid). Una seconda volta nell'ambito del progetto DIDIME, organizzato dalla sede Nazionale CNOS-FAP.

1. Il precedente sistema

Partiamo col presentare il vecchio sistema che in alcune scuole è ancora in vigore e che lentamente sta cedendo il passo al nuovo. Diciamo vecchio anche se ha poco più di 20 anni (la legge risale al 1970) e in alcune realtà era da poco andato a regime. In questo sistema l'educazione obbligatoria andava da sei a quattordici anni né più né meno com'è attualmente in Italia. Era divisa in tre cicli: iniziale, medio e alto. Dopo si aprivano due strade: la scuola superiore di tipo umanistico (BUP) o l'istruzione professionale (FP-I e FP-II). I ragazzi che non superavano l'educazione obbligatoria, potevano fre-

quentare solo corsi elementari di formazione professionale. Il BUP della durata di tre anni portava a conseguire un diploma di secondo livello (da loro chiamato Baccalaureato). Da questo si accedeva nella stragrande maggioranza dei casi all'anno di preparazione universitaria e, dopo un test d'ingresso, all'università. Seguendo il cammino parallelo dell'istruzione professionale, dopo il biennio di FP-I, si conseguiva la qualifica di tecnico ausiliario. Quindi si poteva entrare nel mondo del lavoro o proseguire il triennio della FP-II acquistando il titolo di tecnico specializzato. Questo, oltre ad aprire al lavoro, dava la possibilità di accedere al corso triennale di diploma universitario. Risultavano così dopo la scuola dell'obbligo due percorsi formativi paralleli: uno, preferito dalla maggioranza (più dell'80%), di tipo umanistico orientato all'Università e uno, meno scelto, di tipo professionale orientato al lavoro o al diploma universitario. La legge prevedeva una certa integrazione tra i due percorsi anche se in realtà non c'era. I lavoratori che desideravano riprendere la formazione scolastica dopo un periodo lavorativo non erano considerati ma tutto era lasciato alla libera iniziativa e alla volontà del singolo.

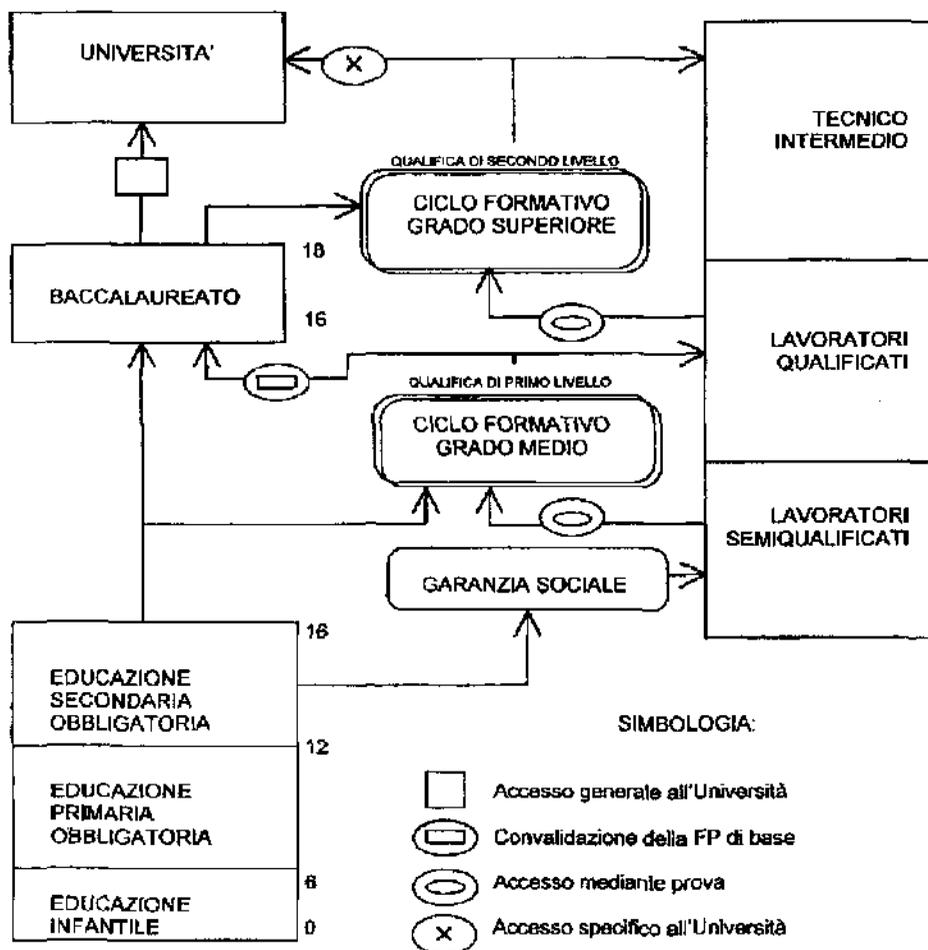
Finalmente nel 1990 si è arrivati alla legge (LOGSE) che ha stabilito il nuovo sistema formativo (pare veramente esagerato qui l'avverbio "finalmente" confrontando questi tempi con quelli del governo italiano!).

2. Motivazioni del cambio

Quali motivazioni hanno portato a questa riforma? Credo essenzialmente due: la prima per adeguare i livelli formativi al resto dell'Europa portando l'obbligo scolastico a 16 anni; la seconda per combattere la forte disoccupazione giovanile della Spagna. Come noto la Spagna ha il più alto tasso di disoccupazione dell'Europa: 22% in media con punte al Sud del 40%. In questo triste primato è seguita dalla Finlandia con il 15% e dall'Italia che ha una media di disoccupazione del 13% circa. Il percorso formativo di tipo umanistico è seguito dalla stragrande maggioranza dei giovani e le università sono strapiene (la famiglia 'spinge' il figlio all'università). Un problema della Spagna sono i troppi universitari (si dice che solo a Madrid ci sono più laureati in legge di tutta la Francia). Un altro fatto preoccupante è l'età sempre più alta dei giovani che iniziano a cercare lavoro (23 - 25 anni).

Nel nuovo sistema la formazione professionale viene vista come ponte di congiunzione tra il percorso formativo generale e il mondo del lavoro. Si intende dare più importanza alla FP per facilitare l'accesso al lavoro convincendo i giovani a seguire anche questo percorso formativo. La domanda spontanea è: si riuscirà veramente ad avvicinare i giovani al lavoro? Ci sarà un miglioramento rispetto alla FP-I e FP-II del sistema precedente? Qualche funzionario statale si è fatto sfuggire l'affermazione che la commissione preparatoria della legge del Ministero della Pubblica Istruzione era composto essenzialmente da cultori della scuola classica che volevano relegare la FP al solo ministero del lavoro.

**SISTEMA EDUCATIVO SPAGNOLO
LOGSE 1990**



3. La FP nel sistema riformato

Vediamo allora di approfondire questo nuovo sistema educativo che parla di scuola già da 0 anni (!); infatti si parte con due cicli di educazione infantile non obbligatoria, uno da 0 a 3 anni, l'altro da 3 a 6 anni. Il periodo dell'obbligo scolastico riguarda l'educazione primaria (da 6 a 12 anni) e l'educazione secondaria (da 12 a 16 anni), che prevede alcune materie opzionali scelte dagli allievi in base ai loro interessi. Completata con successo l'educazione secondaria si aprono due strade (vedi schema allegato). Una prima opzione riguarda il Baccalaureato (il nostro liceo). Ha durata di due anni e offre 4 indirizzi: tecnologico, umanistico, scientifico e artistico. Conseguito il diploma di baccalaureato si accede all'università affrontando una prova selettiva di accesso. La seconda opzione riguarda il ciclo formativo di grado medio. Sono corsi biennali di formazione professionale di primo livello molto orientati alla pratica con l'obiettivo di preparare operatori per il mondo del lavoro. Lo sbocco naturale è l'inserimento nelle aziende come operaio qualificato. Chi desidera proseguire nel ciclo di FP superiore deve ritornare sui banchi di scuola per frequentare il baccalaureato. Il ciclo formativo di grado superiore è di durata biennale, molto pratico, e ha l'obiettivo di preparare tecnici intermedi per le aziende. Non c'è collegamento diretto tra ciclo formativo medio e superiore. Di fronte a una certa perplessità da noi dimostrata, un funzionario statale rispondeva che un conto è *operare* e un conto è *dirigere*: in quest'ultimo caso è necessaria una preparazione teorica più elevata.

Completato con successo il ciclo professionale di grado superiore si può accedere ai corsi di diploma universitario (3 anni). Il 30 % dei posti disponibili sono appunto riservati ad allievi provenienti dalla FP superiore.

Per gli allievi che non riescono a completare l'obbligo scolastico, vengono istituiti dei corsi di formazione professionale di base chiamati di *garanzia sociale* che hanno l'obiettivo di aiutare questi 'ragazzi a rischio' a recuperare gli aspetti culturali di base attraverso metodologie a loro più idonee e conseguire una professionalità di basso livello per non rimanere esclusi dal mondo del lavoro.

Nel nuovo sistema c'è anche una certa attenzione (almeno di principio) ai lavoratori che in qualche modo sentono la necessità di rientrare nel percorso formativo (scuola della seconda opportunità). Mediante una prova d'ingresso atta a riconoscere i crediti formativi acquisiti con l'esperienza formativa, i lavoratori semiqualeficati con età superiore ai 18 anni possono accedere al ciclo formativo di grado medio mentre i lavoratori qualificati con età superiore a 20 anni possono entrare nel ciclo formativo di grado superiore. Queste prove di congiunzione tra mondo del lavoro e formazione non sono ancora state definite e comunque nel sistema si può leggere qualche incongruenza come quella di uno studente del ciclo formativo di grado medio che può passare al superiore solo frequentando il Baccalaureato oppure, dopo un anno di lavoro, attraverso il superamento di una prova di ingresso.

Un lavoro complesso è stato realizzato da una commissione ministeriale per definire le qualifiche professionali di cui il mercato del lavoro ha bisogno. Nel sistema passato gli obiettivi formativi erano definiti dalla scuola: la formazione determinava la professione. Ora è tutto capovolto: in riferimento alla professione richiesta si definisce la formazione.

La commissione ha definito 23 famiglie professionali con le relative qualifiche (sono 138). Per ogni famiglia è stata realizzata una guida curricolare. Ad esempio all'interno della famiglia *fabbricazione meccanica*, per il ciclo formativo di grado medio sono definite le seguenti qualifiche: 1. Saldatura e carpenteria (2.000 ore) 2. Costruzione meccanica (2.000 ore) 3. Trattamenti termici e superficiali (1.400 ore) 4. Fonderia (1.400 ore). Per ogni qualifica sono chiaramente specificati i singoli moduli con i contenuti e la durata (viene lasciata al Centro un'autonomia di progettazione del 10% per esigenze formative locali) e quali moduli costituiscono crediti formativi per il proseguimento nel baccalaureato tecnologico. Per esempio nel caso della qualifica *trattamenti termici e superficiali* i singoli moduli sono: trattamenti superficiali (250 ore), trattamenti termici (160 ore), sistemi ausiliari di fabbricazione meccanica (130 ore), controllo delle caratteristiche del prodotto trattato (130 ore), amministrazione-gestione e commercializzazione nella piccola impresa (95 ore), sicurezza del lavoro nell'industria meccanica (65 ore), relazione all'interno del gruppo di lavoro (65 ore), formazione e orientamento al lavoro (65 ore), stage aziendale (440 ore). Per il proseguimento al Baccalaureato tecnologico non viene riconosciuto nessun credito. L'ultimo modulo (stage aziendale) è previsto per ogni qualifica e viene fatto al termine del percorso formativo. Per accogliere e seguire lo studente, l'impresa riceve un finanziamento (20.000 L./ora). La guida di riferimento stabilisce pure i moduli (1-2-3-8-9) che possono essere non frequentati nel caso di un allievo proveniente da un'esperienza lavorativa nel settore.

Facciamo un secondo esempio. All'interno della famiglia *elettricità ed elettronica* per il ciclo formativo superiore sono definite quattro qualifiche: 1. sistemi di regolazione e controllo automatico (2.000 ore) 2. sviluppo di prodotti elettronici (2.000 ore) 3. installazioni elettrotecniche (2.000 ore) 4. sistemi di telecomunicazioni e informatici (2.000 ore). Per accedere a questi corsi occorre aver frequentato nel Baccalaureato la materia elettrotecnica e altri contenuti fondamentali definiti nella guida. Quindi per esempio chi ha fatto il baccalaureato umanistico non può accedere a questi corsi di FP. Queste qualifiche permettono poi di accedere alla facoltà di ingegneria o ai corsi per diploma universitario di informatica o di marina civile. Anche in questo caso vengono abbuonati dei moduli a chi proviene dal mondo del lavoro con esperienza nel settore. Bisogna ancora dire che le autonomie regionali (molto forti in Spagna) devono attenersi alla guida generale del ministero per circa il 60%, mentre hanno la facoltà di modificare la restante parte secondo le esigenze regionali. Chi fosse interessato a conoscere tutte le qualifiche con i relativi contenuti, le può trovare al sito internet <http://www.mec.es/fp/>.

C'è una limitazione nel numero dei corsi professionali realizzabili in un determinato territorio, numero definito dal Ministero o dalle Regioni in base alle esigenze e agli sbocchi lavorativi locali.

4. Alcune valutazioni

Quali sono i punti interrogativi del nuovo sistema dei cicli formativi?

Innanzitutto si prospetta una revisione delle qualifiche ogni 5 anni. Questo è positivo per l'adeguamento al mercato del lavoro, ma un Centro può dotarsi di attrezzature e aule che dopo 5 anni possono, estremizzando, diventare inutili?

Poi le nuove qualifiche richiedono nuove attrezzature, ma per queste non ci sono fondi: come si può fare?

Un grosso problema è l'aggiornamento degli operatori della FP verso questi nuovi curricula formativi e il riconoscimento delle loro competenze: in prima istanza la legge prevedeva il titolo universitario obbligatorio per i docenti impiegati nei cicli formativi di grado medio e grado superiore: su questo si sta ancora discutendo.

Un altro interrogativo riguarda gli allievi: chi frequenterà i cicli formativi? Probabilmente non sarà una scelta ponderata, ma accedranno i rifiutati dal sistema formativo principale: chi fallirà il baccalaureato entrerà nel grado medio e i rifiutati dall'università nel grado superiore. La FP viene così di nuovo ad essere sistema di ripiego.

A che punto è l'attuazione della riforma? Si sta procedendo a piccoli passi. Si stima che circa il 40% degli istituti scolastici abbia completato l'adeguamento al nuovo percorso formativo; solo nel 2001 si arriverà a regime nel 100% dei casi.

Un cenno di approfondimento meritano i corsi di garanzia sociale per gli allievi che non superano la scuola dell'obbligo. Dicevo prima che sono corsi a forte valenza di recupero. Hanno durata intorno alle 1.000 ore e vi possono accedere i giovani dai 16 ai 21 anni. Il livello di formazione professionale è di grado elementare (un esempio di corso è: *aiutante riparatore di autoveicoli*); oltre ai contenuti professionali specifici (circa il 50% delle ore complessive) c'è un modulo di formazione di base (da 6 a 10 ore settimanali), un modulo di orientamento al lavoro (2-3 ore) e un modulo per lo sviluppo della maturazione umana (1 ora). Il numero di allievi per corso non supera le 15 unità. I corsi vengono approvati anno per anno dal ministero a seguito di richiesta specifica del Centro, che presenta i progetti e il numero di allievi che intendono frequentarli.

Guardando la riforma spagnola nell'ottica della FP non bisogna dimenticare tutto il grande orizzonte della formazione promossa dal Ministero del Lavoro.

In Spagna ci sono tre grandi organismi che fanno formazione professionale.

Il Ministero dell'Istruzione attiva la formazione regolata, della quale abbiamo parlato ampiamente.

Il Ministero del Lavoro promuove corsi rivolti a disoccupati e per la riconversione degli occupati.

La fondazione FORCEM (con la compartecipazione delle forze sociali, aziende e Ministeri) cura la formazione continua all'interno delle piccole e grandi aziende e le ore di formazione previste nei contratti di apprendistato.

In molti istituti spagnoli, accanto alle classi previste dal nuovo sistema educativo, vengono organizzati numerosi corsi finanziati dal Ministero del Lavoro, rivolti a disoccupati e lavoratori. In molti istituti è stato creato un dipartimento ad hoc, che segue questi corsi e si preoccupa dei rapporti con le imprese, favorendo l'inserimento dei giovani nel lavoro tramite veri e propri uffici di collocamento.

Infine, la collaborazione tra il Ministero del Lavoro e quello responsabile delle Belle Arti ha fatto sorgere in Spagna numerosi corsi di formazione professionale denominati "scuola-lavoro". Sono corsi di formazione essenzialmente pratica, rivolti al mantenimento del patrimonio storico dello Stato. L'obiettivo è di acquisire delle professionalità spendibili successivamente nel mercato del lavoro. I destinatari sono giovani disoccupati con età inferiore a 25 anni; i corsi sono biennali. Ho visitato la scuola-lavoro del monastero di El Escorial. Un centinaio di giovani, divisi in quattro corsi (falegnami, muratori, meccanici-carpentieri, giardinieri), erano impegnati nella ristrutturazione e manutenzione del grande monastero. I giovani, dopo i primi quattro mesi di formazione, ricevono uno stipendio pari al 70% dello stipendio minimo contrattuale della loro categoria. Pare che lo sbocco lavorativo successivo per questi giovani disoccupati sia intorno al 50%. Perché non importare questa iniziativa in Italia per il mantenimento delle tante opere artistiche presenti nel nostro paese?

Per concludere, ho cercato in questo articolo di presentare il nuovo sistema educativo spagnolo. Forse in alcuni punti sono stato presuntuoso nel dare valutazioni di un sistema non ancora completamente realizzato. Una cosa comunque mi sento di dire: mi pare che nel promuovere il nuovo sistema gli spagnoli abbiano dimostrato più dinamicità, flessibilità, collegamento al mondo del lavoro e, soprattutto, più tempestività dei colleghi italiani.

STEFANO
COLOMBO

Riordino dei centri di formazione professionale pubblici delle Regioni Emilia Romagna e Piemonte

La legge quadro della F.P. 845/78 prevedeva il passaggio alla gestione Regionale dei Centri di Formazione Professionale gestiti precedentemente dagli Enti pubblici dipendenti dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale.

Negli anni ottanta si è assistito al tentativo, in alcune Regioni portato a termine, di abolire la Formazione professionale convenzionata, attraverso il passaggio del personale degli Enti nell'impossibilità di toccare le strutture private, alle dirette dipendenze della Regione, realizzando in pratica una completa gestione pubblica del sistema di formazione. Tale tendenza era supportata anche dalla ricerca di un posto di lavoro sicuro da parte degli operatori e delle rispettive organizzazioni sindacali.

A questa tendenza alla pubblicizzazione del personale si oppone una nuova linea di tendenza in alcune Regioni, che va verso forme di gestione più vicine al "privato" dei Centri pubblici, che comporterà, in prospettiva, anche un rapporto di lavoro privato per i dipendenti. L'inversione di tendenza sembra importante, anche perché è stata promossa durante governi regionali di "sinistra", tradizionalmente pensati come portati alla pubblicizzazione.

Riordino dei Centri di formazione pubblici dell'Emilia Romagna

Con la L. R. del 7/11/95 n. 54 "riordino della funzione di gestione delegata ai Comuni in materia di formazione professionale", la Regione ha perseguito il riordino della gestione comunale degli interventi di formazione professionale, quale risorsa integrata per lo sviluppo delle politiche dei Comuni ai fini della qualificazione economico-sociale dei territori e delle comunità rappresentate.

Si riconosce infatti che il ruolo della formazione professionale, nell'ambito delle politiche attive del lavoro, deve essere potenziato, inserendolo in un percorso che comprenda altri servizi di informazione e orientamento, di incontro fra domanda e offerta di lavoro e si ricolleggi, in modo programmato, alle azioni di sostegno che Enti locali e forze sociali promuovono sul territorio.

La formazione, dunque, deve essere percepita ed utilizzata anche dai Comuni come una delle politiche strategiche per la crescita economica e sociale del territorio.

Mediante specifici accordi raggiunti tra Regione, Province e Comuni interessati sono state individuate, in forma singola o associata, le figure giuridiche (Istituzione, Consorzio, SPA) fra quelle previste dalla Legge n. 142/90 per la gestione del servizio pubblico erogato dai CFP Regionali.

Nell'accordo programmatico sono state individuate la missione strategica del Centro di Formazione professionale, la forma gestionale più appropriata e la dotazione organica adeguata, alla quale la Regione contribuisce trasferendo ai Comuni, con onere ancora a proprio carico per favorire la transizione, la quota di personale ritenuta, in quantità e qualità, utile al conseguimento degli obiettivi di sviluppo della nuova forma gestionale. Si tratta dunque di una complessa e diffusa attività negoziale ed amministrativa, che attraverso anche le indispensabili fasi di consultazione dei dipendenti e delle OO.SS, si è completata alla fine del '96. Gli accordi programmatici sottoscritti ed approvati sono basati sui seguenti fondamenti:

- la definizione di una precisa missione strategica del Centro, la cui attività futura deve collocarsi nei settori o aree di intervento più rispondenti all'interesse pubblico di sviluppo economico e sociale, ma anche alle esigenze e potenzialità del mercato locale.
- l'individuazione, conseguente alle scelte strategiche delle aree di intervento, della dotazione minima, ma adeguata di risorse umane, a partire prioritariamente da esigenze di flessibilità organizzativa e dall'opportunità di utilizzare le esperienze specifiche dei collaboratori regionali motivati al cambiamento e già presenti nelle strutture.
- la scelta della forma gestionale più consona alle caratteristiche del nuovo soggetto gestore pubblico e all'adesione di altri Enti locali interessati ad associarsi nella gestione. La Regione ha privilegiato la scelta di aggregazioni ampie, a livello provinciale, in tutti i casi possibili.

- la definizione di un piano operativo e di sviluppo, di respiro triennale, pari alla durata del primo accordo, nel quale le scelte strategiche e le risorse disponibili si misurino con previsioni concrete e verificabili di costi ed entrate, attraverso la formulazione di un budget triennale orientato quanto meno al pareggio di bilancio.
- la cessione in comodato alla nuova forma gestionale di tutti i beni, mobili e immobili necessari all'attività e in proprietà della Regione, e la concessione dei contributi in conto capitale previsti dalla legge regionale.

Il risultato atteso dell'operazione di riordino avviata è stato conseguito con il mantenimento di 11 Centri di F.P. pubblici, gestiti da altrettante forme gestionali costituite da Comuni singoli od associati, con forme gestionali che vanno dal Consorzio, alla SPA pubblica, alla SPA pubblico/privata. I 20 Centri Regionali sono stati ricondotti a 11 Enti di gestione, molti dei quali di dimensione provinciale.

Il personale regionale ritenuto necessario per lo svolgimento delle funzioni, pari a 142 unità, viene trasferito ai Comuni gestori o nel caso di Consorzi o SPA al Comune di maggiore dimensione fra quelli partecipanti.

La ristrutturazione porta verso forme di gestione pubblica diversificata e tale da permettere una flessibilità e un approccio gestionale più efficace ed efficiente delle azioni di F.P. Il trasferimento del personale ai Comuni viene realizzato a partire dal 1° luglio 1997.

Riordino dei Centri di formazione pubblici del Piemonte

La legge regionale del Piemonte sulla Formazione Professionale 63/95 all'art. 15, primo comma recita "La Regione promuove la costituzione di società consortili senza scopo di lucro composte in forma congiunta da enti pubblici e soggetti privati a livello locale, a cui affidare la gestione dei propri centri di formazione professionale".

Nel caso del Piemonte è prevista come sola forma di gestione dei centri pubblici quella del Consorzio pubblico/privato.

Come era indicato nel secondo comma dell'articolo 2 della citata legge, la Regione ha cercato l'intesa con Enti pubblici locali, imprese e loro consorzi, associazioni di categoria per tracciare una linea concertata di trasformazione della forma gestionale dei Centri regionali di F.P.

Le società consortili a cui la Regione intende affidare la gestione diretta dei Centri debbono essere costituite ai sensi dell'art. 2612 e seguenti del Codice Civile, su base territoriale normalmente provinciale, con la partecipazione di enti pubblici e privati, con una componente pubblica significativa, ancorché non necessariamente maggioritaria. In genere la parte pubblica indicherà il Presidente e quella privata il Direttore Generale o Amministratore Delegato. Gli Statuti delle Società Consortili devono prevedere condizioni di ammissione di nuovi soci ed indicare espressamente tra le finalità la gestio-

ne della formazione professionale. Anche le Società consortili già esistenti, se vogliono avere la gestione dei Centri di F.P. pubblici, devono mutare il loro statuto nel senso sopra indicato. Nel caso che un solo consorzio gestisca più CFP, deve assicurare ad essi la necessaria autonomia, nell'ambito di una direzione unitaria e coordinata.

Gli immobili di proprietà regionale adibiti a Centri di F.P. sono resi disponibili all'attività dei soggetti affidatari in base a un contratto di locazione, mentre le attrezzature in dotazione ai Centri vengono affidate in comodato gratuito ai nuovi gestori, con vincolo di destinazione. La Regione adeguerà immobili e attrezzature alle norme di sicurezza a sue spese.

Le condizioni, modalità e termini per la gestione delle attività formative affidate a questi Consorzi sono quelle delle convenzioni previste dalla Legge Regionale, art. 11, 3° comma, cioè sono le stesse che valgono per tutte le "Agenzie" private che svolgono attività di F.P. in convenzione con la Regione. Per questo nelle direttive annuali e nella definizione dei programmi di sostegno delle Agenzie Formative si terrà conto della particolare posizione dei soggetti a cui è stata affidata la gestione dei Centri Regionali.

Le Società Consortili che corrispondono alle condizioni descritte possono richiedere in affidamento i Centri di Formazione che ricadono nell'ambito di operatività delle stesse. Verificate la possibilità e l'opportunità dell'affidamento, la Regione, attraverso i propri uffici alla formazione professionale, al personale ed al patrimonio, valuta con il soggetto proponente tutti gli elementi tecnici e concreti della futura gestione in un rapporto caratterizzato dalla partecipazione e dalla concertazione alla formazione del provvedimento. La convenzione diventa parte integrante e sostanziale del provvedimento con cui la Regione affida al soggetto specificatamente individuato la gestione delle attività.

Al personale regionale di ruolo impiegato nelle attività formative dei Centri, la LR 63/95 al comma 3 sempre all'art. 15, è assicurata la facoltà di opzione tra la permanenza alla dipendenza della Regione ed il trasferimento alle dipendenze delle società consortili. Il personale che opta per la permanenza alle dipendenze regionali viene collocato in un ruolo organico ad esaurimento ed assegnato funzionalmente alle società consortili o anche essere trasferito alle Province, per il potenziamento della dotazione di personale degli uffici provinciali competenti in materia di formazione professionale, per porli in condizione di adempiere ai compiti previsti dalla stessa legge.

Alcune valutazioni

Il riordino dei Centri di Formazione pubblici nell'Emilia Romagna risponde essenzialmente a un criterio di razionalizzazione e di decentramento. Il decentramento era in atto da tempo. Il sorgere di nuove entità gestionali risponde soprattutto a criteri di efficienza e efficacia formativa. Questo comporta l'individuazione di strategie di Centro fondate su bisogni locali reali e

su una missione strategica, che lo lega alla sua storia. Certamente, pur nella descrizione sotto forma di principi e perciò nella sommarietà degli stessi, si intravede l'alleggerimento dei Centri dal punto di vista dell'organico (circa un quarto dei lavoratori viene ricollocato in altri servizi) e perciò la loro trasformazione in "Agenzie" più snelle e flessibili. La varietà delle scelte organizzative non toglie a tali strutture di essere non solo parte di un servizio pubblico, ma di essere scelte organizzazioni essenzialmente pubbliche. Non si parla di convenzione con la Regione, ma di definizione di un piano operativo e di sviluppo triennale, con formulazione di budget orientato al pareggio. Certo le scelte organizzative nuove permetteranno ai Centri pubblici una maggiore autonomia, la crescita della loro capacità di gestione, un sempre maggiore riferimento al territorio. In ogni caso si tratta di entità che mediamente hanno poco personale regionale addetto già in partenza e che viene ulteriormente ridotto. I venti Centri di Formazione Professionale avevano in totale 186 dipendenti regionali, con una media perciò inferiore a dieci per Centro. I nuovi Enti di gestione, che sono solo undici, avranno 144 dipendenti regionali trasferiti ai Comuni: ogni Ente perciò avrà un organico di circa tredici unità. Già in partenza sono realtà relativamente poco dimensionate quanto ad organico e certamente la trasformazione in nuovi tipi gestionali permetterà anche una loro crescita organizzativa.

Più drastica la trasformazione dei Centri pubblici regionali in Piemonte. Partendo dal principio che la Regione vuole essere l'Ente di programmazione, finanziamento e verifica della formazione professionale e come tale non vuole essere contemporaneamente anche un gestore, i Centri di F.P. finora gestiti direttamente dalla Regione vengono dati in gestione al Società consortili pubblico/private, anche a maggioranza non pubblica, costituite secondo il diritto civile e non secondo il diritto amministrativo pubblico. Per tali Consorzi vengono richieste le stesse cose che la Legge Regionale richiede a qualsiasi altro Ente che intende gestire formazione professionale. Praticamente si ha una privatizzazione totale della gestione, tanto che tali Enti gestori consortili si rapporteranno alla Regione tramite lo strumento della Convenzione, prevista dalla legge regionale in base alla 845/78. Se si considera che, indipendentemente dal passaggio dei Centri pubblici dalla gestione diretta regionale a quella di società consortili private, anche il Comune di Torino, che gestiva direttamente una notevole quantità di formazione professionale sul territorio metropolitano attraverso i suoi Centri, ha trasferito la gestione di tali Centri a una società Consortile preesistente, si può dedurre che i "Gestori pubblici" in Piemonte stanno modificando il loro modo di essere presenti nel modo della formazione professionale, preferendo passare dalla gestione diretta pubblica a quella fatta attraverso strumenti più vicini al privato.

Nei casi sia dell'Emilia sia del Piemonte ci sembra di riconoscere che, per gestire una formazione professionale nuova, più agile, più aperta al territorio, più rivolta all'utenza, le due Regioni abbiano scelto una forte presenza nella concertazione, nella programmazione, nella valutazione dei percorsi

formativi e sempre di meno una presenza diretta nella erogazione dei servizi di formazione, lasciando maggior spazio alle realtà sociali del territorio, agli Enti nati dal privato sociale e agli attori più vicini al mondo del lavoro.

Ogni trasformazione è segno di un cambiamento anche culturale. L'importante è che al centro di tutto il processo di trasformazione rimanga la formazione dei lavoratori e dei giovani che si preparano ad entrare nel mondo del lavoro, e non principalmente le preoccupazioni per i fattori di tipo finanziario.

MARIO
VIGLIETTI

L'esame individuale di orientamento

Caratteristiche e limiti predittivi

La domanda di orientamento

L'origine delle domande di orientamento per *controlli psicodiagnostici individuali* è per lo più da collegarsi ai momenti di passaggio da un ordine di studi ad un altro (per esempio, dopo la terza media o il biennio di scuola superiore o al termine del quinquennio di maturità in vista della scelta della facoltà universitaria o dell'inserimento nel mondo del lavoro) sotto la spinta delle preiscrizioni richieste dal Ministero della P.I. o dei concorsi o test d'ingresso per l'iscrizione all'università.

Tali domande sono normalmente motivate dal fatto che è mancata nella scuola quell'assistenza orientativa continua, auspicata dal dettato legislativo (e non ancora realizzata operativamente sul piano nazionale dal necessario supporto di una legge-quadro al riguardo), ma anche dall'incertezza relativa alla presa di coscienza della complessità delle richieste della società moderna in continua evoluzione culturale e tecnica, di fronte a cui alunni e genitori temono di non avere le possibilità o le sicurezze necessarie ad affrontarle senza il pericolo d'incorrere in seri rischi.

Gli elementi di perplessità, in specie, riguardano il senso d'immaturità dell'alunno, la sua poca motivazio-

ne allo studio, la disinformazione professionale sulla reale consistenza (di preparazione e d'impegno) del lavoro auspicato, l'ambiguità del giudizio di riuscita scolastica (spesso rapportato unicamente al livello medio della classe), la scelta del figlio di livelli giudicati al di sopra delle sue possibilità o in contrasto con le attese della famiglia, la lentezza dei processi di apprendimento o il ritardo di uno sviluppo mentale non accettato o riconosciuto come tale, la preoccupazione di fare scelte bloccanti future possibilità di studio o di carriera, ecc. od anche il semplice timore o ansia da parte degli adulti, di aver tralasciato di fare quanto era possibile per evitare sbagli di scelta o rimproveri futuri nei loro riguardi.

In questo clima di perplessità, l'incontro al Centro viene vissuto come momento rasserenante nella fiducia di trovare un appoggio qualificato per definire con maggior oggettività le proprie scelte.

Il decorso dell'esame

L'incontro orientativo, svolto nella sede del nostro Centro, viene effettuato in un clima di apertura e di accoglienza tendente a mettere a loro agio gli interessati, e si protrae solitamente per una durata complessiva di tre ore.

Comprende:

1 - un breve *colloquio preliminare* con i genitori o col candidato, se maggiorenni, chiarificatore della situazione e delle richieste del richiedente;

2 - una serie di *controlli tecnici* appropriati, relativamente alle esigenze rilevate. Sono rivolti, per lo più, alla determinazione del *livello dello sviluppo mentale* nel duplice aspetto della funzionalità verbale e non verbale, alla definizione globale di alcune *caratteristiche psicotemperamentali o di personalità* (stile conoscitivo), all'individuazione, tramite appositi questionari (carta-matita o computerizzati), degli *interessi o tendenze* professionali dominanti, e alla valutazione di alcune *abilità specifiche* alle scelte desiderate.

3 - un primo *commento dei risultati* con il candidato per comprenderne meglio la portata e le risonanze motivazionali al riguardo;

4 - la *comunicazione* infine ai genitori, a voce, — e per scritto, in un secondo tempo —, dell'insieme dei dati raccolti e dei conseguenti *suggerimenti o punti di vista sulle possibili prospettive o alternative di scelta* individuate, e sugli eventuali *interventi pedagogici* relativi ai bisogni del figlio.

Supposto comunque tutto questo — diversamente, infatti, sarebbe deontologicamente inaccettabile l'intervento valutativo — ci si può ancor sempre domandare se tale esame sia da ritenersi legittimamente un intervento "orientativo" o non più semplicemente un oggettivo "controllo-verifica" di una situazione di sviluppo per vagliarne la presenza di componenti funzionalmente orientative. In realtà non è un *processo* orientativo (o l'eventuale conclusione di esso) che si esamina, ma un *modo di essere* — in un dato momento evolutivo — di un soggetto, visto in proiezione orientativa

Legittimità dell'esame di orientamento

Qualsiasi procedimento tecnico relativo alla valutazione delle caratteristiche psicologiche di una persona deve trovare la sua giustificazione teorica in quadri operativi consolidati da esperienze scientificamente controllate sia relativamente alla validità delle tecniche usate che alla teoria che sottintendono.

Limitare l'orientamento ad un esame di controllo del genere, sia pur ripetuto nel tempo, sarebbe riportare la nozione di orientamento a quella di un intervento "puntuale" tipico dell'indagine psicotecnica di selezione, ma non ad un'azione propriamente orientativa come oggi la si intende, di "promozione dello sviluppo della persona verso la sua maturità professionale di capacità decisionale, responsabile e libera"¹.

Fare "esami di orientamento", sia individuali che collettivi, non è quindi il sinonimo di "fare orientamento", ma semplicemente indica un *procedimento tecnico* utile a chiarire o risolvere certe situazioni problematiche in vista di decisioni operative promozionali della maturazione del soggetto.

Chiarita la distinzione tra orientamento ed esame di orientamento, possiamo passare a legittimare il contenuto tecnico di quest'esame-controllo che di solito è richiesto dalle scuole e dalle famiglie nei momenti cruciali di passaggio al termine dei cicli scolastici.

Struttura tecnico-operativa dell'esame

La domanda che frequentemente, al termine della scuola media inferiore, vien posta dai genitori all'orientatore è la seguente: "Vorrei sapere a che cosa è portato o meglio è adatto mio figlio" e ci si giustifica dicendo "Sa, è totalmente confuso, ora gli piace una cosa, ora gliene piace un'altra...".

A parte la mancata azione formativa ed informativa precedente in funzione della preparazione alla scelta, tale domanda rivela anche un *improprio concetto di "attitudine"* che, facendo di "attitudine" un sinonimo di "capacità" o di "successo scolastico in una data materia", riduce la possibilità di riconoscere realisticamente le reali tendenze del soggetto. Di qui incertezza e confusione, perché né successo, né capacità sono rivelatori sicuri di ciò a cui "è portato" il soggetto.

Per questo motivo abbiamo pensato di strutturare l'esame di orientamento in funzione della ricerca di fattori che sostanzialmente permettessero di definire *globalmente* l'attitudine a... fare questo o quello, relativamente a *tutta* la persona finalisticamente operante.

Per dire, per esempio, che uno è adatto a fare il cassiere in banca, non si può partire dalla sola constatazione che egli riesce bene in matematica, ma

¹ MARIO VIGLIETTI, *Orientamento. Una modalità educativa permanente*, S.E.I., Torino, 1989, p. 51 ss.

occorre che si verifichino anche altre condizioni essenziali all'esercizio abituale di quel lavoro, ed in particolare:

— che possieda un grado di *sviluppo mentale* che gli permetta di affrontare gli studi superiori di ragioneria;

— che effettivamente abbia *interesse* per quel tipo di lavoro (in sé e non solo per le condizioni economiche o di ambiente);

— che abbia *doti di personalità* che garantiscano impegno, regolarità e costanza nello studio;

— che non vi siano *disturbi di condotta o di malattia* che ostacolino l'esercizio della professione (per esempio, una forte tendenza alla cleptomania, nel caso del cassiere!).

Non si può partire cioè da un aspetto isolato della persona per giudicare il tutto della persona. Occorre una visione d'insieme che permetta di cogliere le varie interferenze dei fattori motivazionali ed attitudinali, famigliari e sociali, economici e situazionali prima di poter ipotizzare la probabilità di riuscita in un'alternativa professionale o di studio.

Uno dei motivi d'incertezza nasce anche dal fatto che di solito gli adolescenti al bivio delle scelte, pensano prevalentemente alle sole *alternative* che a loro si presentano: ad esempio alternativa studi superiori quinquennali, alternativa istituti professionali, alternativa formazione professionale... senza porsi altre domande essenziali quali quelle relative ai possibili *eventi di successo* (riuscita buona, media, scarsa, insuccesso), quelle relative alle *probabilità* (indicate dai professori o da altri educatori) che tali eventi si realizzino, e quelle relative agli *interessi vissuti* relativamente al raggiungimento del titolo di studio o di una specifica qualifica (pura questione di prestigio o reale necessità?).

È necessario allora prendere in considerazione questi interrogativi, individuare la risposta il più oggettivamente possibile prima di passare all'ipotesi di scelta da realizzare, confrontandola con il *tipo di personalità* del candidato, se presenta cioè le *garanzie di adeguatezza operativa* ai compiti che la scelta desiderata comporta (si può dire, per esempio, a un dipsomane che ha una predisposizione all'alcool, di seguire tranquillamente la scelta della professione dell'esperto nella degustazione dei vini? o del cleptomane di fare il cassiere di banca? nonostante ci siano tutte le altre condizioni necessarie per far bene quel lavoro?).

Un punto non meno importante da valutare è anche il *grado di motivazione allo studio* che accompagna la scelta: "Scelgo il liceo scientifico perché c'è meno da studiare che non al classico", oppure "Preferisco un ciclo breve che mi dia una professionalità senza dover studiare molto", oppure "Ciò che conta è avere un titolo anche se è ottenuto con il minimo di sufficienza...". Altri invece puntano allo *studio come valore importante* per acquisire professionalità, ben coscienti dell'impegno e del sacrificio che comporta.

Il *problema del mercato del lavoro* e della sua instabilità dovuta al continuo evolversi delle situazioni politiche e tecnologiche, è di solito meno presente nei giovani impegnati nelle prime scelte. Per essi, tuttavia è opportuno

che almeno prendano atto che, al termine del loro curriculum di formazione, saranno ancora necessarie una notevole *disponibilità al cambiamento* (non sempre si realizzerà la corrispondenza tra lavoro e studio) e una *buona capacità di adattamento* alle nuove situazioni occupazionali, per cui s'imporrà ancora un *ulteriore impegno di adeguamento professionale* (culturale e tecnico) per garantirsi la sicurezza del posto di lavoro.

Le considerazioni che abbiamo fatte sono quelle che stanno alla base di ogni esame di accertamento psicoattitudinale (impropriamente detto di orientamento) e che ne *legittimano* la struttura d'intervento.

L'esame comporta, per lo più, tre ore di lavoro (esame del candidato e colloquio con i genitori) e due ore per l'elaborazione del referto scritto sulla maggior o minor probabilità delle alternative di scelta presentate, tenendo conto *tecnicamente* del livello di sviluppo mentale raggiunto, delle capacità prevalenti, degli interessi espressi ed inventariati, delle caratteristiche psico-temperamentali e dei tratti di personalità riscontrati e, *pedagogicamente*, dei dati extrascolastici (familiari e ambientali) raccolti durante il colloquio con i genitori e con il candidato stesso.

Quando non c'è consonanza tra le scelte desiderate dai genitori e quelle desiderate dai figli, si tenta di comporre le divergenze mostrando i *lati positivi* delle due posizioni senza tuttavia sostituirsi alle decisioni degli interessati.

Valore pronostico dell'esame individuale

I referti di questi esami hanno anche un riscontro oggettivo con scelte corrispondenti alle diagnosi fatte, o si rivelano spesso *inascoltati* o *contrastanti* con le previsioni ipotizzate?

C'è da dire che coloro che consultano il Centro di orientamento vivono spesso una situazione d'insicurezza sulle scelte da consigliare o da attuare, per il timore di assumersi direttamente la responsabilità di una decisione di cui in un domani, più o meno prossimo, potrebbero pentirsene.

Costoro, di solito, seguono le indicazioni ricevute, e, nel 90% dei casi, si riscontra corrispondenza tra pronostico ed esito.

Sono diversi i casi in cui c'è in partenza dissonanza tra il giudizio della scuola e il referto dell'esame individuale. Il punto di vista della scuola è per lo più quello del puro rendimento scolastico ed in base ad esso si consigliano i livelli di studio da intraprendere, *indipendentemente* dalle circostanze di maturazione globale della persona negli altri settori di sviluppo (maturazione che, contrariamente all'esito scolastico, potrebbe invece essere positiva). Di qui trae origine la perplessità di alcuni genitori e la conseguente non accettazione del consiglio di scelta formulato dai docenti, specie se viene proposto un curriculum scolastico di livello inferiore all'atteso.

Vengono allora al Centro con la segreta speranza di veder confermato il loro punto di vista in contrasto con il consiglio della scuola.

In questi casi se l'esame conferma l'im maturità di sviluppo mentale e la

manca di motivazione allo studio, si legittima il parere degli insegnanti sull'inopportunità di seguire il ciclo di studi desiderato. Capita però che, con la speranza che la situazione cambi con il tempo e che migliori il senso di responsabilità dell'alunno, non si dia peso neppure al referto del Centro e si proceda all'iscrizione al livello prescelto. La nostra esperienza dimostra che queste speranze risultano per lo più deluse e l'insuccesso amaramente ripropone il problema della scelta.

Non si è capito che quel che conta è di arrivare sì alla meta del titolo, ma *seguendo il proprio passo*. Non tutti possono salire in cordata diretta; si può arrivare bene anche seguendo un sentiero a zig-zag.

Quando invece l'esame rivela buone possibilità intellettuali pur con deficit motivazionali allo studio (da collegarsi a particolari situazioni familiari, tecnico-economiche, pedagogiche, affettive, individuali, sociali, più o meno negative o comunque disturbanti l'applicazione allo studio), si cerca di ridimensionare il giudizio frenante della scuola illustrando, *con ottimismo*, quali possono essere le condizioni e le possibilità di ripresa e di riuscita più adatte a riattivare in concreto le motivazioni personali allo studio. Il dire che uno *ha intelligenza, ma non riesce*, non serve a nulla e non deve esaurire la questione della scelta e dell'orientamento limitando al minimo le possibilità di sviluppo della persona interessata, dato che un di più, anche notevole, è pur sempre possibile, sia pur a certe condizioni.

Non è detto, infatti, che la determinazione del livello di sviluppo mentale attraverso tests d'intelligenza sia una valutazione *esaustiva* delle potenzialità del soggetto. Sono molti gli aspetti non considerati: per esempio, le qualità sportive, le capacità di adattamento, l'abilità manuale, l'intuizione, l'ingegnosità, il senso pratico di adattamento, il gusto estetico, i savoir-faire sociali o di comunicazione con altri, l'intraprendenza, ecc. Pur non riuscendo negli studi si possono rilevare in questi individui delle potenzialità di apprendimento che, se opportunamente valorizzate, li possono trasformare in abili professionisti. Se poi risultano intelligenti, ma non motivati per un apprendimento libresco di nozioni astratte, potranno essere avviati ad apprendistati pratici dove la loro *"intelligenza manuale"* potrà trovare realizzazioni non meno nobili di quelle puramente intellettuali.

In ogni caso la valutazione dell'intelligenza nelle sue forme di espressione di tipo verbale o non-verbale è sempre opportuna.

Date le significative correlazioni che si sono trovate tra riuscita scolastica e certi test d'intelligenza, la cui validazione pronostica di probabilità di successo negli studi di un dato grado, è stata provata, è legittimo indicare dei punti di riferimento (valori critici) di sviluppo mentale (detti *quozienti intellettuali*) quali indici, (evidentemente non esclusivi) di garanzia di probabili possibilità di riuscita buone, soddisfacenti o di insuccesso, relativamente a precisi livelli di studio (Scuola media inferiore e biennio della superiore). Quando le distanze da questi valori critici superano le soglie di variabilità in modo significativo, si possono allora prospettare giudizi pronostici positivi o negativi con una certa sicurezza.

Inoltre, siccome si ritiene che l'incidenza del fattore intelligenza sulle prestazioni scolastiche sia del 60% circa, si ha in ciò un nuovo motivo per accertarne il grado di sviluppo sia in funzione orientativa che pedagogico-didattica (analisi di punti di partenza, formazione di classi, interventi di sostegno personalizzati, ecc.).

Per tutte le suddette ragioni, gli accertamenti del livello intellettuale raggiunto fanno parte integrante della prassi di accertamento psicoattitudinale del nostro Centro e ci si basa su di essi come fattori importanti (anche se non unici) per ipotizzare le probabilità maggiori o minori di successo, sia nello studio che nel lavoro.

Rispondendo pertanto all'interrogativo sul valore pronostico di un esame individuale come quello che abbiamo descritto, tecnicamente strutturato in funzione dei fattori che rendono un dato candidato "adatto a...", possiamo dire che è globalmente soddisfacente, in base alle elevate percentuali di corrispondenza *immediata* riscontrate tra referti e successi o insuccessi nelle scelte (con medie del 95%) anche se ci mancano conferme significative a lunga scadenza (nell'ambito di un quinquennio).

CONCLUSIONE: L'esame di orientamento come momento di verifica e di cambiamento di orizzonti

Orientare non è semplicemente *impedire di sbagliare strada* per il raggiungimento di una meta, ricorrendo a precise segnaletiche agli incroci dei vari percorsi, rappresentate per esempio, dagli esami di orientamento, ma aiutare a cercare e a scegliere la strada che meglio si adatta alla persona non solo relativamente ai suoi interessi, alle sue attitudini e capacità, ai valori ed ideali di vita desiderati, ma anche *scoprire che esistono nuovi modi di essere e vivere non ancora pensati, ma che possono essere sperimentati in una società che si evolve e nei quali anche l'intelligenza-non-scolastica può trovare la sua giusta collocazione*. L'esame cioè verifica un presente, aiuta a prenderne oggettivamente coscienza, ma non intende fissarlo come punto di arrivo. Al di là delle nostre percezioni del momento, sono sempre possibili orizzonti nuovi in cui trovare soddisfazione e gioia di vivere con le caratteristiche della propria individualità.

PIERO
CARDUCCI*

La formazione come investimento: mito o realtà?

1. Le tendenze attuali non sono buone

La formazione vive in questo momento una contraddizione tra la teoria e la prassi organizzativa, più semplicemente tra il dire ed il fare, che possiamo definire drammatica.

La migliore dottrina, sostenuta da numerose evidenze empiriche, individua nella formazione, ovviamente nella *buona* formazione, uno dei principali strumenti per incrementare il valore delle imprese; la formazione è pertanto un *investimento in capitale umano* e deve essere considerata alla stregua degli altri strumenti dello sviluppo organizzativo, cioè deve rispondere alle finalità generali dell'organizzazione.

Epigoni delle dottrine sullo *human capital* sono professori e accademici, ma recentemente anche moltissimi dirigenti di organizzazioni pubbliche e private si sono convertiti al credo delle risorse umane. Essi attribuiscono allo sviluppo delle risorse umane il valore di *un'arma strategica utilizzabile dalle imprese per*

* Direttore Gestione Scuola Superiore G. Reiss Romoli (Gruppo Telecom Italia).

competere con successo in uno scenario sempre più complesso e turbolento; predicano la necessità di investire, e con continuità, sulle *risorse umane*, viste come componente importante del vantaggio competitivo; discettano sull'elemento umano come un'opportunità per l'azienda, e non già brutto costo da ridurre sempre e comunque; i più arditi tirano in ballo l'etica del lavoro ed i valori dell'organizzazione. In estrema sintesi, il loro slogan è: il successo di qualsiasi organizzazione inizia con la formazione e finisce con la formazione. Di qui la necessità di formazione permanente, continua nel tempo e diffusa a tutti i livelli.

Ma molti di questi signori sono gli stessi che, collocati in responsabilità manageriali, chiamano in causa "la congiuntura economica sfavorevole" nonché "l'irrompere della competizione internazionale" — per citare gli argomenti di moda — per giustificare la necessità di una maggiore selettività della domanda, allorché si parla di formazione. Manager che proclamano in pubblico "la valenza strategica della formazione continua" si chiudono poi nei loro studi ovattati dove, diradate le nebbie evocate dai convegni, contraggono senza pietà i *budget* destinati all'aggiornamento ed alla formazione, collocano gli uffici destinati ad amministrare le magre risorse allo scopo destinate non già nell'ambito dei centri di profitto, bensì dei centri di costo aziendali ché tanto le spese applicate alle risorse umane non sono misurabili nei loro ritorni; ma non si trattava di investimenti?

Nei fatti le risorse umane sono considerate un costo, non già una fonte o quantomeno un'opportunità di profitto, e questo atteggiamento culturale si riverbera immediatamente sulla domanda di formazione. Intendiamoci bene: la selettività non è di per sé un male, è anzi un bene se serve a fare chiarezza e ad eliminare gli operatori senza qualità, e la maggior attenzione al budget porta pure alla globale maturazione del mercato della formazione. Segnali di cambiamento della domanda si esprimono, ad esempio, nella crisi dei corsi interaziendali — che trovano la loro matrice nell'idea universalistica del sapere — e nella speculare esaltazione della valenza unica ed individualistica della conoscenza e del knowhow. La conseguenza pratica è l'orientamento, sempre più percepibile nei clienti, a concentrare la richiesta di formazione sulle attività "su misura", ossia su argomenti direttamente connessi al conseguimento di obiettivi specifici e con contenuto individualistico.

La contraddizione che si rileva è un'altra: essa attiene alla *contrazione delle risorse globali destinate alla formazione*, calcolate sul totale del monte retribuzioni, in un momento in cui tutti discettano sul valore strategico della leva organizzativa applicata al capitale umano.

In sintesi:

* sono tutti d'accordo sulla valenza degli *intangibile assets*; contestualmente le risorse umane sono percepite come un costo, ed in tema di risorse umane torna a rin vigorirsi nelle aziende un sistema di valori *cost-oriented*, per di più di breve periodo, che certo non favorisce gli investimenti nella formazione continua;

* non c'è da stupirsi se le aziende hanno quindi ridotto negli ultimi anni un impegno complessivo sulla formazione già di per sé molto magro, quale risultante di due effetti di opposto segno: da un lato si è drasticamente ridotto l'impegno negli interventi di lunga durata ed interaziendali, dall'altro tale riduzione è parzialmente compensata dall'aumento di formazione su misura, cioè legata a specifici obiettivi di sviluppo organizzativo, e breve, cioè erogata tuttavia in tempi ristretti e con frequenze più lunghe;

* a ciò si aggiunga che la formazione continua è, tra tutti i processi organizzativi, il più precario; l'output delle azioni formative è per sua natura immateriale e difficilmente isolabile in termini di impatto sui risultati della gestione. La conseguenza è che, tra tutti gli investimenti aziendali, quello in *human capital* è il primo a risentire delle cadute della redditività anche di breve periodo.

Si è così venuta a creare una strana situazione: da un lato la formazione continua viene percepita — credo in buona fede — come uno strumento importante dello sviluppo organizzativo e forse caricata anche di responsabilità eccessive o comunque non sue, dall'altro si vuole spendere sempre di meno, si vogliono durate sempre più brevi e si pretendono risultati sovente impossibili.

2. Un passo indietro

Ma esiste un mercato della formazione? Quando si parla di mercato della formazione occorre, in primo luogo, interrogarsi su quale sia la tipica forma organizzativa di questo mercato. Nel mercato il coordinamento fra produttori e consumatori è garantito dal sistema dei prezzi e dalla concorrenza. In concorrenza i consumatori hanno la certezza che i prezzi esprimono le migliori condizioni produttive e che le imprese non sono in grado di trattenere per sé altro che livelli assai contenuti di profitto.

Le decisioni di privatizzare, deregolamentare, di eliminare l'intermediazione a qualsiasi livello e così via, sono tutte decisioni orientate al principio di favorire il mercato, a scapito delle strutture burocratiche, private o pubbliche.

Tuttavia non sono poche le patologie del mercato. Esso funziona perfettamente per beni e servizi standardizzati, ma non appena lo scambio riguarda prodotti e servizi la cui qualità non sia immediatamente percepibile per il cliente (la formazione e la consulenza, ad es.), il prezzo non riflette più il valore del prodotto o servizio. Il mercato, inoltre, funziona male quando i produttori sono pochi e l'informazione non è disponibile in condizioni di perfetta simmetria; tra gli operatori si apre così il varco ad un'ampia gamma di comportamenti inefficienti non controllati dal dispiegamento delle forze concorrenziali. Nei mercati imperfetti la *mano invisibile* della concorrenza non appare più in grado di eliminare gli operatori substandard, veri e propri

truffatori che vendono beni di qualità inferiore ad un prezzo superiore. Gli operatori si rendono conto ben presto che il prezzo non rappresenta più un valore segnaletico della qualità e della scarsità relativa di prodotti e servizi, e ciò indebolisce ulteriormente il meccanismo spontaneo di pulizia operato dalla concorrenza: sono queste le condizioni di *market failure*.

Torniamo al mercato della formazione, con specifico riferimento al segmento post-diploma e post-laurea. Per raccogliere elementi di valutazione e di giudizio pare opportuno tentare di individuare alcune dimensioni attorno alle quali costruire una mappa dei comportamenti significativi per la caratterizzazione dell'offerta di alta formazione. In una nostra precedente ricerca¹ il criterio adottato per la classificazione in raggruppamenti si fondava sull'individuazione della missione come determinante del comportamento strategico:

* la formazione è l'attività prevalente alla quale vengono associati servizi complementari rispetto al prodotto principale. Definiamo convenzionalmente "specialisti in formazione" o "scuole" le organizzazioni appartenenti a tale raggruppamento;

* l'attività di formazione costituisce un servizio complementare alla vendita o manutenzione di prodotti hardware e software. Definiamo "business" o "produttori di sistemi" gli enti che operano con tale finalità. Per i "business" l'offerta di formazione costituisce un Cavallo di Troia, strumentale all'acquisizione di quote di mercato nelle attività *core*;

* le attività di formazione e consulenza vengono esercitate alternativamente o congiuntamente, integrandosi in un rapporto di complementarità reciproca. Definiamo "consulenti" o "polivalenti" i produttori appartenenti a tale raggruppamento. Essi non si preoccupano di fare investimenti per il know how perché lo acquistano coinvolgendo esperti — che sono appunto know how personificato — oppure semplicemente lo copiano e/o lo trasferiscono da un'attività all'altra.

Se la formazione viene valutata, dunque acquistata, con il metro dei costi risulta allora evidente che il segmento della formazione continua risulta particolarmente penalizzato, dunque perdente, nel confronto con interventi spot erogati dagli altri due raggruppamenti, ed in particolare con quello dei "consulenti" che raggiungono livelli di flessibilità operativa e vantaggi sui costi assolutamente sconosciuti agli altri produttori.

È pur vero che le "scuole" sono grandi produttori di formazione: esse godono teoricamente di sensibili riduzioni di costo unitario, al crescere dei volumi erogati, grazie allo sfruttamento di curve di esperienza e di economie di scala. L'esperienza accumulata su elevati volumi di attività porta senza dubbio all'affinamento dei processi ed all'accumulazione di competenze facil-

¹ P. CARDUCCI, *Analisi strutturale dell'offerta di formazione post diploma*, "Rassegna ISFOL", n. 4, 1993.

mente trasferibili su una pluralità di interventi; la larga scala di produzione, inoltre, consente la ripartizione su un gran numero di edizioni dei costi diretti sostenuti nelle fasi di analisi dei bisogni e di progettazione.

Si può ritenere che l'azione convergente delle due variabili liberi le risorse necessarie a sostenere una politica di forte differenziazione pur mantenendo elevati standard di qualità; questo rappresenta uno dei punti di forza del raggruppamento nei confronti della concorrenza, ma non certo nell'attuale momento di congiuntura riflessiva e di drastico ridimensionamento degli impegni in formazione.

Poco ci sentiamo di dire sui produttori del segmento "business". Essi sviluppano un'attività polarizzata su ben individuati prodotti formativi, strettamente collegati al core aziendale. Pur proponendo un'immagine di qualità fondata sulla conoscenza specialistica del particolare tema trattato, il caratteristico punto di forza di questi istituti consiste nella leadership di costo. Per di più, i produttori "business" non attribuiscono priorità alla redditività del prodotto formativo che è destinato a svolgere un ruolo strumentale rispetto agli obiettivi di diffusione dei propri sistemi hardware-software; ne consegue un'offerta a prezzi sensibilmente inferiori rispetto al complesso degli operatori. Si potrebbe ritenere che l'influenza congiunta di elementi quali la caratterizzazione del prodotto, il differenziale di prezzo e il non trascurabile volume di attività potrebbero rappresentare una minaccia per gli altri raggruppamenti, in particolare per i "consulenti". In realtà i produttori di sistemi, rivolgendosi ad un segmento di domanda ben definito, non determinano condizioni di interdipendenza di mercato tra i gruppi di produttori; differenziandosi i clienti, si riduce il livello di concorrenza globale tra il raggruppamento "business" e gli altri due.

La concorrenza esiste invece ed è forte tra i grandi produttori delle "scuole" ed i "consulenti": ed è questo uno dei fenomeni nuovi che caratterizzano oggi il mercato della formazione. È vero che i "consulenti" detengono, sia singolarmente che come raggruppamento, una quota di mercato ancora modesta ed agiscono prevalentemente, ma non esclusivamente, nei campi delle discipline manageriali ed informatiche. È anche vero che tali produttori risentono dei limiti tipici della piccola dimensione, dispongono dunque di limitate risorse per investimenti in ricerca e sviluppo che, obbligatoriamente, accompagnano la formazione di buona qualità; di conseguenza la loro attività formativa è spesso ridotta ad un atto di erogazione destinato a scadere nel tempo per obsolescenza della docenza.

Ciononostante essi stanno erodendo importanti quote di mercato alle "scuole" soprattutto in aree di nicchia (la Qualità Totale, ad es.), per via dei prezzi relativamente bassi (funzionali ad "entrare" come consulenti), perché fanno formazione *in house* (particolarmente gradita in periodi di vacche magre), perché sono estremamente flessibili nel mix di prodotto formazione-consulenza (un corso di tre settimane è formazione breve o consulenza lunga?). I produttori polivalenti costruiscono dunque i propri punti di forza su strategie di segmentazione volte ad individuare e colmare vuoti d'offerta, a

servire particolari nicchie di mercato, ad avvantaggiarsi della flessibilità organizzativa ed operativa; operando, inoltre, su più aree di business, realizzano economie di costo trasferendo nella formazione il know-how accumulato in altre attività.

3. I prezzi

Le "scuole" dunque soffrono, ma reagiscono. Reagiscono con l'eccellenza del marchio e con la qualità della loro offerta — e questo lo abbiamo già detto — e reagiscono diversificando il target di riferimento. Ed anche le altre "scuole" attingono oggi alla fonte di finanziamento pubblico, e pure questa costituisce una novità rispetto al recente passato se non altro per la dimensione del fenomeno. La fonte pubblica risulta significativa soprattutto per il raggruppamento delle "scuole", che accedono alle fonti comunitarie (Fondo Sociale Europeo) e ad altri fondi statali e regionali, nella finalità di raggiungere mercati-obiettivo prima sconosciuti: i neo-laureati (per la formazione tipo master, ad es.), i diplomati (per i diplomi universitari, ad es.), e così via.

Considerando l'offerta nel suo complesso, rileviamo che la presenza dei finanziamenti pubblici non è affatto sporadica o poco rilevante; la natura privatistica di parecchi enti è, pertanto, soltanto "convenzionale", pur operando essi formalmente al di fuori dei flussi di finanziamento di natura pubblicistica e quindi dalle sue cornici normative (L. 845 e sgg.).

La massiccia presenza pubblica, palese o no, non resta evidentemente senza effetto. Si rileva anzitutto una proporzionalità inversa tra il livello dei prezzi dei corsi e l'accesso a fonti di finanziamento pubblico. La presenza dell'ente pubblico, quale finanziatore diretto o indiretto di servizi formativi, influenza la produzione dell'intero settore e produce un effetto distorsivo sui prezzi. Un'ulteriore forza distorsiva del meccanismo di formazione dei prezzi è rappresentata dalla presenza sul mercato della significativa quota di offerta del raggruppamento dei produttori di sistemi. Tale gruppo propone un livello dei prezzi inferiore, in media, del 25% relativamente al complesso degli operatori; un prezzo artificialmente basso che assume un ruolo strumentale, è cioè funzionale alle strategie di penetrazione di sistemi hardware-software di produzione e distribuzione diretta dell'ente.

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

È proprio partendo dalla considerazione di imperfezione del mercato che si spiegano determinati comportamenti dei produttori sugli aspetti relativi ai prezzi, altrimenti inspiegabili. Ci riferiamo al fatto che il livello dei prezzi non riflette mediamente la differente qualità del prodotto. Prodotti eccellen-

ti sono venduti a prezzi di poco superiori a prodotti scadenti, e si nota un sovrappeso allineamento soprattutto nei prezzi della formazione "a catalogo", tipicamente interaziendale.

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

Ecco un'altra palese contraddizione del mercato della formazione: è un mercato in crisi e però è un mercato attrattivo, perché la domanda ha tuttora scarso potere.

L'attrattività del mercato favorisce la nascita di nuove unità produttive di differente livello e, in proiezione futura, tale processo di causazione circolare cumulativa non resta senza effetto: già oggi la docenza di qualità sta diventando una risorsa scarsa, perché si fa sempre meno ricerca e si scivola sempre più verso la consulenza. I bravi docenti non si inventano: si può pertanto ritenere che nel prossimo futuro assisteremo, da un lato, al notevole sviluppo di prodotti didattici sostitutivi, soprattutto pacchetti multimediali, dall'altro, ad un'insistenza maggiore da parte delle "scuole", e speriamo degli enti pubblici, sulla problematica fondamentale della professionalità e dell'aggiornamento dei docenti.

4. Una nuova politica per un mercato pulito

Pare di poter affermare che la situazione del mercato della formazione sia quella tipica di *market failure*. Per quanto esposto risulta infatti evidente che il mercato della formazione sia caratterizzato, dal punto di vista dell'analisi economica, da rilevanti "eccezioni" per quel che concerne i requisiti fondamentali dei mercati concorrenziali².

La conseguenza è che i servizi formativi presentano per il potenziale acquirente un elevato grado di incertezza nel calcolo dei costi-benefici, proprio per la difficoltà a tradurre il prezzo di mercato in differenze qualitative chiare e percepibili. L'incertezza sul costo e l'asimmetria di informazioni sul contenuto del servizio, dunque sui risultati, sembra polarizzare l'acquisto verso due tipologie estreme di servizi: da un lato quelli dai contenuti facilmente percepibili, il cui acquisto presenta rischi limitati, ovvero certezza sui costi-benefici; dall'altro quelli a tal punto essenziali che il costo associato alla ri-

² I requisiti essenziali per il pieno funzionamento dei mercati concorrenziali sono numerosi. Hanno rilevanza nel nostro contesto: 1. la molteplicità dei produttori; 2. la molteplicità dei consumatori; 3. l'assenza di rendimenti crescenti nell'attività produttiva; 4. la separabilità della funzione di produzione dei singoli produttori; 5. la separabilità della funzione di utilità dei singoli consumatori; 6. la perfetta libertà di entrata/uscita dei produttori dal mercato.

nuncia supera significativamente i costi in termini di situazioni di incertezza, di razionalità limitata e di concorrenza imperfetta tipiche del mercato della formazione. In ogni caso, dunque, il cliente deve poter disporre ex ante di conoscenze sufficienti sia per comprendere i benefici connessi all'utilizzo del servizio, sia per esercitare un controllo di qualità sulla fornitura, senza di che il rischio diverrebbe insostenibile e l'acquisto non razionale.

È legittimo allora, in situazioni di *market failure*, stimolare la diffusione di forme di regolamentazione che suppliscano, in termini di stretta efficienza economica, alle imperfezioni più o meno gravi del mercato. La regolamentazione altro non è che una forma di integrazione amministrativa che ponga rimedio all'imperfetto funzionamento del mercato, finalizzata a contenere comportamenti fraudolenti (*moral hazard*) ed a reprimere il fenomeno dell'*adverse selection*, ossia a penalizzare gli operatori che non si dimostrino in grado di raggiungere standard comuni di efficienza.

Le possibili forme di regolamentazione sono numerose e variegate, in parte per la specificità delle condizioni di mercato che sono state di volta in volta chiamate a fronteggiare, in parte per l'evoluzione metodologica che ha avuto luogo recentemente nella teoria economica. Nel caso della formazione, riteniamo che l'efficienza e la stessa dimensione del mercato potrebbe trarre enormi benefici dall'applicazione di una nuova normativa sulla formazione post-laurea, che però sottende ad un importante cambiamento di mentalità sulla formazione in generale. Appare infatti difficile ipotizzare uno sviluppo ordinato del mercato, dal lato dell'offerta, in assenza di controllo, da parte delle organizzazioni committenti, del rendimento degli interventi formativi. Per converso non essendovi ancora un'organizzazione trasparente del mercato dei prodotti formativi stenta, anche per tale via, a definirsi un'appropriata cultura della valutazione della formazione.

In questo ambito occorrono nuovi strumenti legislativi, specificatamente mirati alla promozione dell'alta formazione. Strumenti legislativi semplici, ma che tanto significato potrebbero avere per il sistema della formazione post-laurea in Italia, che dovrebbero ruotare intorno a tre principi cardine:

Primo principio: la formazione è un investimento

1. Occorre anzitutto prevedere l'applicazione alle attività di formazione della legislazione attualmente prevista per gli investimenti materiali. La formazione deve dunque divenire un costo da capitalizzare, modificando in tal senso la normativa civile e fiscale.

1.1. In tal modo si annullerebbe la sensibilità congiunturale del settore, un problema grave anche per i fornitori di servizi formativi; la formazione verrebbe inoltre inquadrata, anche dal punto di vista gestionale, correttamente come investimento che incrementa il valore patrimoniale dell'organizzazione che ne usa.

1.2. Tuttavia la convenienza economica delle imprese sta nell'attuale sistema di contabilizzazione. La contabilizzazione della sola quota di ammor-

tamento nel conto economico riduce il valore attuale netto del risparmio complessivo. Con tale misura aumentano gli oneri fiscali per via del minor abbattimento dell'imponibile.

Secondo principio: sviluppare il mercato

2. Il mercato della formazione è asfittico, e bisogna prevedere per la formazione strumenti fiscali automatici di incentivazione, quali la detassazione degli utili, il credito d'imposta o l'IVA negativa. Tali strumenti sono già esplicitamente previsti nel *Patto per il Lavoro* per Ricerca e Innovazione, mentre nello stesso *Patto* la parte relativa all'incentivazione della formazione è affidata a strumenti importanti ma un po' tradizionali, e che comunque a nostro avviso da soli non bastano (fondo dello 0,30%).

2.1. Con tali incentivi si verrebbero a sterilizzare gli effetti negativi in 1.2, mantenendo i vantaggi in 1.1. Le imprese troverebbero conveniente investire in formazione, e dovrebbe allargarsi la base imponibile per via dello sviluppo del mercato. Si dovrebbe espandere il settore della formazione tout court, anche per via della formazione dei formatori, e crescerebbe per tale via l'occupazione. La formazione diverrebbe una cosa seria e non una chiacchiera da caffè sul valore strategico del capitale umano. Gli effetti sulle entrate fiscali potranno essere variabili, e calcolati stimando l'effetto combinato tra minor gettito e maggiori entrate portate dall'allargamento della base imponibile. Su questo punto si può essere ottimisti: poiché il mercato della formazione italiano è *notevolmente* sottosviluppato rispetto a quello degli altri paesi evoluti (in rapporto 1 a 5 in termini di fatturato delle sole *business school*), si può ipotizzare un notevole incremento della base imponibile.

Terzo principio: liberare gradualmente il mercato

3. Quanto detto in 1 e 2 si applicherebbe a tutte le spese (pardon, investimenti) in formazione. Dovrebbero godere dei benefici esposti in 2 soltanto le organizzazioni che acquistino formazione prodotta da enti certificati o comunque in qualche modo accreditati. In sede di bilancio andrebbero qualificati e quantificati i benefici in termini di capitale umano *direttamente* conseguenti dall'investimento agevolato.

3.1. Il mercato domestico della formazione presenta oggi caratteristiche market failure: la norma 3 eviterebbe quindi lo sviluppo ulteriore di operatori senza qualità, in un contesto caratterizzato da scarso potere di direzione della domanda e da debolissime barriere all'entrata.

3.2. Ma l'applicazione della norma richiede un sensibile cambiamento culturale sia da parte dei committenti che dei fornitori di formazione, ed un importante processo di adattamento dei relativi sistemi operativi e di gestione. In assenza, la norma sortirebbe effetti limitati e potrebbe prestarsi a facili frodi "legali". Si potrebbe pensare ad una *task force* per la prima implementazione e per il successivo sostegno nella corretta applicazione della legge (business plan, monitoraggio e valutazione, diffusione dei sistemi di certi-

ficazione ed accreditamento). Tale *task force* potrebbe aver sede presso il Ministero del Lavoro, e vedere il coinvolgimento del MURST, del CNR e di singoli ricercatori di altre organizzazioni.

La formazione è un investimento, e l'esigenza di considerare la formazione come un investimento non può essere ulteriormente elusa dal legislatore.

VITTORIO
PIERONI

“Premesso che sono Razzista”

(ovvero quando “lo”
incontra la “diversità”)*

È questa l'ipotesi-guida che ha orientato l'intero lavoro di ricerca-sperimentazione¹. Il passo successivo e più problematico è stato tuttavia quello di stabilire di “quale razzismo” si tratta: quello contro il negro, l'immigrato, l'extracomunitario, il razzismo come ideologia, apartheid, discriminazione tra razze e popoli... oppure il “razzismo” che sta alla radice di tutti i fenomeni di “*rifiuto-dell'altro-portatore-di-diversità*”?

* Pubblichiamo in questo numero la prima parte dell'articolo: introduzione e analisi dei risultati. Le conclusioni nel prossimo numero della Rivista.

¹ Il presente articolo riassume l'impianto teorico di base ed i principali risultati emersi da un'indagine a carattere psico-sociologico dal titolo: *Non solo noi. Ricerca-sperimentazione sul razzismo* (a cura di Vittorio Pieroni), Bologna, EMI, 1997. Lo studio fa parte di un Progetto promosso dal VIS (Volontariato Internazionale per lo Sviluppo) e dal PRO.DO.C.S. (Progetto Domani Cultura e Solidarietà), finanziato dall'Unione Europea e realizzato in collaborazione con l'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma. Le varie attività previste dal Progetto hanno coinvolto circa 900 studenti delle scuole superiori di Roma e provincia, di ogni ordine e grado, suddivisi tra gruppo sperimentale e di controllo. La metodologia prevedeva la sperimentazione di un intervento di educazione interculturale, misurata attraverso l'applicazione di strumenti di rilevamento all'inizio e alla fine, in modo da verificare i cambiamenti intervenuti nel frattempo. Oltre all'impianto teorico e relativa verifica delle ipotesi attraverso i risultati conseguiti, nel testo vengono riportati anche i materiali utilizzati per la sperimentazione e gli strumenti di rilevamento.

Si è optato per quest'ultima soluzione, "avventurandoci" (è proprio il caso di dire) in un cammino tutto a ritroso o, meglio, un "lavoro-di-scavo" alla scoperta di alcuni dei possibili filoni-portanti su cui scorre il fenomeno.

Esistono infatti atteggiamenti/comportamenti razzisti che potremmo definire "emergenti" in quanto apertamente conclamati attraverso reazioni emotive di rifiuto (nei confronti del negro, dell'ebreo, dello zingaro, dell'extracomunitario...), ed esistono altre forme di "razzismo" meno appariscenti, ma che appartengono ugualmente ad espressioni di discriminazione dell'altro, considerato nella sua categoria di "diverso" (in quanto appartenente all'altra squadra, ad un'altra ideologia, ad un altro quartiere, ad un'altra classe...). In pratica, tutto quanto è "altro-diverso-da-sé" in genere viene visto come negativo e, come tale, oggetto di rifiuto.

Ed è proprio su questa specie di "razzismo-che-non-si-vede" che si è concentrata l'indagine. Il tema della ricerca si è spostato infatti dai fenomeni puramente di ordine pubblico, che creano disordine e disagio sociale, ai meccanismi psicologici e socio-culturali di produzione di atteggiamenti/comportamenti di rifiuto dell'"altro" e, come tali, da considerare ugualmente "razzisti" in quanto, di fatto, "discriminanti". Per cui, partendo dal tema del razzismo inteso come categoria mentale, è stato possibile arrivare a ridefinirne il concetto stesso: "razzista" è il rapporto squilibrato e discriminante verso "qualsiasi diversità"; "razzista" è chiunque non riesca ad accettare il "diverso-da-sé" a partire dal "diverso-in-sé".

Ciò significa riconoscere che ognuno di noi a priori è un potenziale "razzista" e, come tale, occorre andare a ricercare l'insorgere di certi atteggiamenti/comportamenti negli strati profondi della nostra personalità. Ogni individuo infatti fin dalla nascita deve in qualche modo confrontarsi quotidianamente con la diversità dell'"altro": ne consegue che prima o poi dovrà imparare ad affrontare giorno dopo giorno le difficoltà di convivere con i multiformi volti con cui si manifesta tale "differenza".

Di conseguenza il termine "razzismo" utilizzato nell'indagine va preso in senso allargato, comprensivo cioè di tutti quei fattori che lo compongono e/o lo alimentano: si è razzisti non solo di fronte al negro, all'extracomunitario... ma anche nei confronti di tutti i "portatori di diversità" (l'handicappato, il tossicodipendente, l'altro sesso, l'avversario di gioco, l'ultrà dell'altra squadra e/o dell'altro quartiere/città...).

1. Le diverse strade che conducono al razzismo

Il razzismo oggi si gioca sempre meno sul piano dell'aggressività conclamata e sempre più diventa un problema di carattere socio-culturale e politico. Mentre si mettono al bando alcune espressioni manifestamente razziste, di fatto permangono formule che veicolano in forma culturalmente accettabile gli stessi pregiudizi di sempre. Non basta bandire e rendere illegali gli atti discriminatori e apertamente razzisti, quando i pensieri e gli atteggiamenti

ti non vengono cambiati/decostruiti/rivisitati. È in queste pieghe che si nasconde e rimane attivo l'atteggiamento razzista.

Se è vero che non si deve abbassare la guardia nei confronti delle forme di razzismo conclamato e violento, oggi occorre imparare a scovare il razzismo là dove si nasconde, ossia nei discorsi "derazzializzanti", nelle forme subdole del linguaggio, della cultura e della politica..., se si vuole arrivare a realizzare concretamente le "pari opportunità" per tutti, senza discriminazioni e diseguaglianze. Occorre cioè decostruire lo stesso stereotipo di razzismo: esso non è relegabile semplicemente all'interno di una patologia sociale delimitata da forme di violenza scatenate da frange minoritarie ideologicamente schierate e connotate; vi è tutto un razzismo nascosto e camuffato da forme di intolleranza quotidiana e capillarmente diffuse nel tessuto sociale e che fanno capo a pregiudizi e stereotipi culturali di cui è pieno l'immaginario collettivo.

In altre parole, oggi il "razzismo" è diventato essenzialmente un problema di tipo antropologico-culturale e non più soltanto etnico-ideologico. Pertanto è urgente cominciare a smascherare le forme ambigue di chi si nasconde dietro apparenti discorsi democratici e antirazziali, ma nella sostanza funzionali al mantenimento dello status quo, ovvero degli steccati e delle diseguaglianze di sempre.

D'altro canto, allenarsi a scoprire metafore negative, ambiguità, omissioni, linguaggi/nomignoli offensivi, graffiti insultanti, codici che nascondono comportamenti discriminatori, opposizioni retoriche/rituali al razzismo... non esaurisce certo l'impegno per l'eguaglianza e la giustizia sociale, tuttavia contribuisce sicuramente a porre delle premesse positive alla lotta contro il razzismo e alle sue manifestazioni perverse e mascherate.

Queste forme di razzismo vanno individuate innanzitutto in un sistema fondato sul pregiudizio, sullo stereotipo, sul ricorso alla formazione del capro espiatorio, sulla discriminazione, sulla segregazione, sull'intolleranza, sul conformismo...

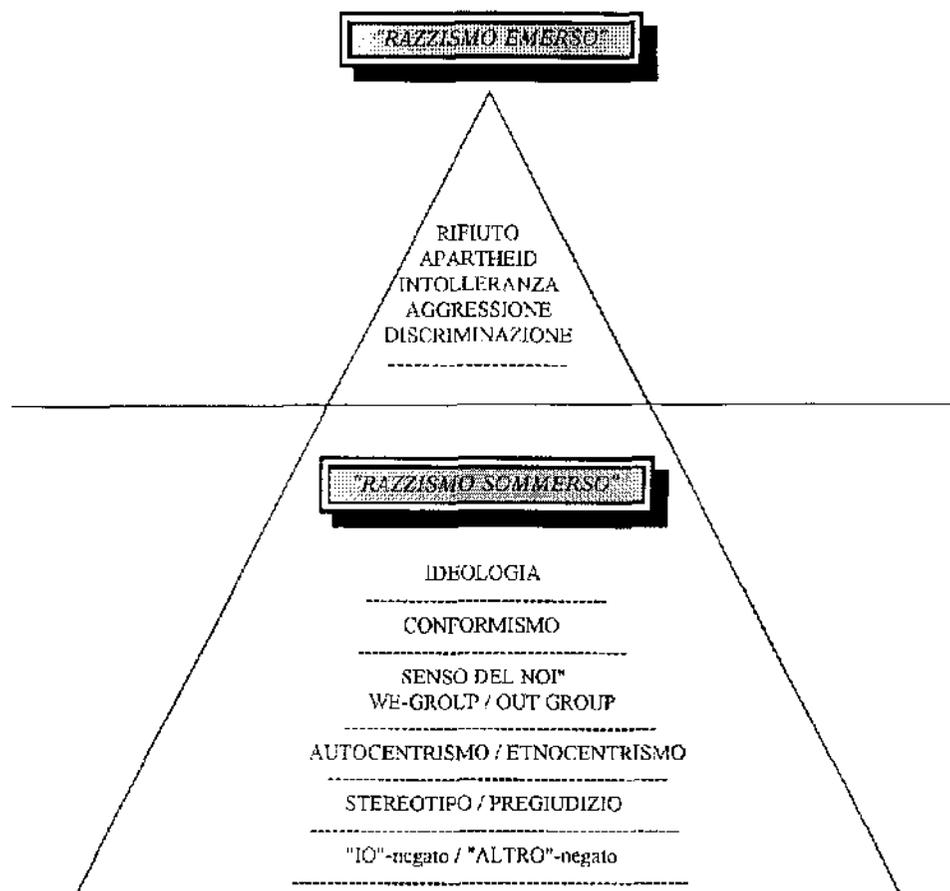
2. La "Piramide Razziale"

Sulla scia della direzione intrapresa è scaturita successivamente l'ipotesi della "piramide razziale", la quale ha permesso di spostare l'asse dell'interesse direttamente su quei fattori su cui "si sedimenta" il fenomeno e che in genere "non fanno notizia", in quanto si dà per scontato che sia "normale" pensare per stereotipi, valutare attraverso pregiudizi, mettere al centro di tutto se stessi, la propria "ortodossia" e/o la "noità" di appartenenza, vantare il "potere-di-taglieggiare", segregare, discriminare... tra dualismi di varia natura.

Appunto tutta una serie di "convenienze" consolidate nella prassi comune e che rientrano in quel "razzismo-che-c'è-ma-non-si-vede", il quale proprio per questo è stato prefigurato nella parte "sommersa" della piramide.

"Razzismo sommerso" in quanto difficilmente arriva ad esplodere in forma aggressiva, mentre è più facile che si manifesti in tante espressioni della vita quotidiana caratterizzate dalla naturale inclinazione ad essere prevenuti nei confronti del "diverso", a puntare il dito contro chi non è dei "nostri", a creare un capro espiatorio ad espiazione delle colpe di tutti, a conformarsi acriticamente al pensiero dominante e così via.

Nell'economia della presente indagine tanto il razzismo che si vede che quello che non si vede è stato riassunto all'interno di uno stesso processo denominato "sistema-a-piramide-razziale"². In altre parole si è ipotizzato all'interno di uno stesso individuo, la presenza di un "RAZZISMO-A SISTEMA-PIRAMIDALE", suddiviso tra una parte "emergente" (quelli che sono gli atteggiamenti



² Abbiamo chiamato tale sistema "PIRAMIDE RAZZIALE" intendendo comprendere nel termine "razziale" tutte quelle espressioni che, manifeste o latenti, fanno capo a forme conclamate o meno di negatività, reattività, rifiuto dell'"altro" e della sua "diversità".

giamenti/comportamenti razzisti "che-si-vedono") e una "sommersa" (gli atteggiamenti/comportamenti razzisti di cui egli non ha piena coscienza e/o fa di tutto per nascondere/mascherare).

Tale sistema pur nella sua composizione approssimativa³, è stato rappresentato in base allo schema della pagina precedente.

Nel suo genere la piramide può essere raffigurata a forma di iceberg:

— nella punta "emergente" sono rappresentate le forme conclamate di rifiuto, quelle solitamente legate a fenomeni di intolleranza, segregazione, formazione del capro espiatorio, violenza contro i "differenti portatori di diversità"; esse tuttavia rappresentano solo la punta dell'iceberg (appunto, il "razzismo" che si vede), dal momento che in genere riguardano casi-limite, solitamente appannaggio di singoli o di gruppi minoritari, marginali/fanatici/fondamentalisti (almeno limitatamente alla realtà sociale italiana);

— la base allargata della piramide si compone invece del cosiddetto "razzismo sommerso", quello che non si vede ma che "sta dentro", fa da struttura portante a tutto un sistema di discriminazione dell'"altro-diverso-da-sé". Come tale, affonda le radici sia nei tratti di una personalità incompiuta (mancata acquisizione di identità, atrofizzazione del sistema dei valori, "campanilismi" di varia estrazione...), sia nelle dinamiche connesse a processi distorti/devianti di socializzazione primaria/secondaria.

Ora è proprio questo "razzismo-che-non-si-vede" l'oggetto ultimo della ricerca, la vera "scommessa" (ipotesi) su cui si è giocato l'indagine. È il tipo di razzismo, infatti, che fa più paura perché il più diffuso tra la gente e contemporaneamente il meno appariscente, in quanto i meccanismi di difesa solitamente tendono a mascherarlo/camuffarlo sotto atteggiamenti e stili di vita di cui spesso l'individuo non si rende pienamente conto e/o rimane "pigro" di fronte al problema. "Cambiare" significherebbe infatti ribaltare l'intero impianto su cui è impostato l'auto-centrismo, la propria "iità", la crosta ideologica posta a difesa di una mente che si crede insediata nel vero e nel giusto nel momento stesso che decodifica e/o "metabolizza" la realtà circostante.

Ed effettivamente, più la personalità di un individuo è impostata sul rifiuto della diversità, sull'intolleranza, sull'incapacità di mettersi nei panni dell'altro, sulla caparbietà a credere di possedere il monopolio della verità, rimanendo rigidamente vincolata ai propri pre-concetti/pre-giudizi, tanto più essa si avvicina a quella che viene definita come "personalità razzista", le cui caratteristiche dominanti, sono:

— frequente ricorso alla *proiezione*: le caratteristiche inaccettabili del "sé" vengono costantemente proiettate all'esterno ("Io-negato"); operazione che

³ Nel contesto di studio in cui si è svolta la ricerca-sperimentazione non si può dare per scontato che il fenomeno possa esaurirsi unicamente nello schema riportato sotto. Si tratta infatti di una "ipotesi" ancora tutta da verificare nella sua consistenza e nelle sue componenti, e che l'inchiesta si è limitata ad analizzare contestualmente alle aree-tematiche prese in considerazione dagli strumenti di rilevamento.

evita di mettere in crisi la propria immagine, compensa le insicurezze dell'Io ed evita al tempo stesso qualsiasi forma di introspezione e di autoanalisi;

— tendenza alla *repressione*: al fine di salvaguardare l'immagine di "sé", desideri e pulsioni inaccettabili vengono inevitabilmente repressi, evitando così il confronto tra tratti positivi e negativi della personalità;

— *convenzionalismo/conformismo*: si avverte fortemente il bisogno di aderire a valori convenzionali, all'accettazione del pensiero/ideologia dominante, a causa delle pressioni ricevute dall'esterno e nei cui confronti non si è in grado di opporsi facendo leva sui tratti di una personalità autonoma, critica, matura;

— *attitudine alla discriminazione*: non si tollerano ambiguità o vie di mezzo ma tutto viene letto in chiave di polarizzazioni, secondo la legge degli opposti: buono-cattivo, bianco-nero, giusto-sbagliato...

Nessuno può ritenersi del tutto esente da tali pulsioni. In misura più o meno grave, però siamo tutti portati a proiettare, a discriminare, ad avere dei pregiudizi, a pensare per stereotipi... Ciò significa anche riconoscere che ognuno di noi è un potenziale "razzista", e quindi occorrerà andare a ricercare l'insorgere di certi atteggiamenti/comportamenti negli strati profondi della nostra personalità.

La ricerca, di conseguenza, mirava a *verificare che il "RAZZISMO SOMMERSO" è presente tra noi più di quanto esso si possa manifestare attraverso forme conclamate di rifiuto/aggressione nei confronti di chiunque si fa portatore di "diversità"*. Si è trattato quindi di una "indagine-sonda", finalizzata alla ricerca di quel razzismo "sommerso", strisciante, mascherato, fine, che scorre "dentro", nelle sotterranee pieghe di una personalità "auto-centrata" e, quindi, non molto o non bene educata in funzione all'incontro con l'"altro" e all'accoglienza nei confronti dei "differenti portatori di diversità".

L'obiettivo successivo rispondeva al contesto stesso entro cui è stata realizzata la ricerca-sperimentazione: *verificare "se" e "quanto" la scuola è in grado di EDUCARE IL FUTURO CITTADINO (nel presente caso gli studenti delle scuole secondarie superiori di una metropoli come Roma) all'INCONTRO CON L'"ALTRO" e alla capacità di ACCOGLIERE LA SUA "DIVERSITÀ"*.

Uno dei "laboratori" sul quale poter contare per la creazione di un "uomo nuovo", maggiormente aperto ed "educato" all'esperienza e all'incontro con i "differenti-portatori-di-differenza" è infatti la scuola. Ma la scuola "prepara" veramente a tale incontro?

3. I principali risultati emersi dalla ricerca-sperimentazione

3.1. Identikit dei giovani studenti romani

3.1.1. Dal punto di vista dello "status"

I giovani studenti coinvolti nell'indagine sono circa 900, e presentano le seguenti caratteristiche di fondo:

- il 57.3% del gruppo sperimentale ed il 42.5% del controllo;
- il 36% dell'indirizzo umanistico-scientifico ed il 63.5% del tecnico-professionale;
- il 34.7% frequenta il biennio ed il 65.2% il triennio;
- il 51.3% maschi ed il 47.8% femmine;
- il 30.7% ha 15 anni, il 38% 16 ed il 30.3% va da 17 anni in poi.

Le scuole dove è stato avviato l'intervento sono state scelte in base ad un preciso piano di campionatura che tenesse conto e delle variegate "coloriture" socio-culturali dei quartieri romani (più altri Comuni della Provincia) e contemporaneamente degli indirizzi scolastici delle scuole superiori, distribuiti per ordine e grado.

Dalla combinazione tra titolo di studio dei genitori, lavoro dipendente o autonomo e lavoro di uno solo o di entrambi è stato possibile ricavare alcuni indicatori della classe sociale di appartenenza:

- il 38.9% proviene da famiglie di livello medio-alto, dove i genitori sono laureati (o vantano un titolo superiore all'obbligo) e lavorano entrambi (in parte come liberi professionisti o lavoratori dipendenti di alto livello);
- un terzo (33.9%) rientra nella cosiddetta classe media, caratterizzata dal lavoro dipendente e dal possesso di titoli di studio di scuola superiore da parte di almeno uno o entrambi i genitori;
- mentre gli appartenenti alla classe medio-bassa e bassa sono poco più di un quarto (27.2%) ed i loro genitori si caratterizzano per la scarsa scolarità e professionalità.

La stratificazione socio-culturale delle famiglie a sua volta appare strettamente correlata alla distribuzione topografica del campione in base ai quartieri di provenienza (dove è collocata la scuola) e all'indirizzo scolastico frequentato:

- l'indirizzo umanistico-scientifico appare una prerogativa delle classi medio-alte e/o dei figli della media borghesia che abitano i quartieri residenziali e centrali della capitale;
- mentre gli studenti che appartengono alle famiglie meno abbienti in genere tendono a collocarsi nelle scuole ad indirizzo tecnico-professionale e nelle aree periferiche/decentrate.

3.1.2. Scenari di vita quotidiana di studenti romani

Prima di entrare in merito al tema dell'inchiesta è sembrato importante andare ad analizzare il sistema di vita di questi giovani dal punto di vista della tenuta morale, dei valori e del significato esistenziale a cui fanno riferimento.

a) Tempo libero "liberato" o consumato nell'anonima del quotidiano?

Uno dei campi di osservazione attraverso cui solitamente viene analizzato il sistema valoriale di riferimento riguarda le modalità d'uso del tempo libero dagli impegni scolastici e relative piazze/luoghi ove viene consumato.

In realtà gli studenti romani non sono sembrati dei protagonisti seri e impegnati nell'uso del proprio tempo, al contrario hanno manifestato evidenti lacune non solo in fatto di organizzazione ma anche nella qualità stessa d'impiego del proprio tempo, spesso apparso del tutto scollegato da un sistema di valori in grado di avallare e garantire la sua funzione formativa:

— chi ha maggiori disponibilità di denaro tende a spendere il proprio tempo solitamente in forma consumistica (frequentando bar, pizzerie, sala giochi, discoteche...) o andando a fare lo "sdrucchiolo" per le vie centrali della città o del proprio Comune;

— mentre chi dispone di poco denaro passa la maggior parte del proprio tempo sul "muretto" o a casa di amici, luoghi-rifugio al riparo dagli adulti e aventi la funzione di angolo di sfogo, di consulenza, di socializzazione... a seconda dei bisogni individuali e di gruppo.

Il tempo libero utilizzato in forma "impegnata" è veramente poco e/o di pochi: appare piuttosto scarsa infatti l'adesione a gruppi/movimenti circoscritti all'impegno nell'area formativa, ecclesiale, sociale; se di "tempo occupato" si vuol proprio parlare, esso riguarda piuttosto l'attività sportiva (in palestra e sui campi di gioco...).

b) Sono conformisti questi giovani?

Il consumo del tempo è stato messo in relazione anche all'esposizione ai mass-media. Questi ultimi in particolare sono stati caricati del compito di rilevare la presenza o meno di conformismo tra le fila del campione a seconda delle modalità d'uso. Ed effettivamente si è scoperto che circa i due terzi di questi giovani hanno un rapporto ambiguo con i mass media dal momento che essi vengono dai più utilizzati come passatempo, mentre uno su cinque arriva a manifestare una chiara dipendenza ideologica. Considerando che la maggioranza di loro ha manifestato un atteggiamento acritico e passivo nei confronti del "mezzo", se ne deduce che il mass media in pratica viene a giocare un ruolo di primo piano nella formazione del pensiero e, di conseguenza, rappresenta il terreno fertile attraverso cui si organizzano e prendono forma gli stereotipi, i pregiudizi, il pensiero prevenuto. E una prova ancor più evidente si è avuta al momento di avviare l'attività sperimentale, quando praticamente si è dovuto fare i conti con una mancanza quasi totale di coscienza critica e di una mentalità aperta e disponibile all'incontro con la "diversità".

Appare qualitativamente più elevato invece il rapporto che gli studenti hanno con le letture, dove l'attenzione pare concentrarsi preferibilmente sulla ricerca di un'informazione variegata e funzionale al consolidamento di una cultura di base. Tuttavia si avverte al fondo l'esigenza che la scuola faccia qualcosa di più in relazione all'apprendimento del "linguaggio" dei mass media, al fine di creare quella coscienza critica ed aperta al dialogo che l'attuale momento storico richiede in vista dell'intensificarsi dei rapporti tra culture diverse, sempre più "intrecciate" e compromesse nella costruzione del "villaggio globale".

c) Famiglia e amici

A questa età rappresentano i due campi affettivi, i due poli di attrazione più fortemente avvertiti. Nel ristretto ambito familiare di questi giovani le acque almeno apparentemente sembrano tranquille, non si rilevano grosse conflittualità (a parte un certo gruppo composto dai soggetti più "difficili"). Il clima in genere è disteso ed impostato su reazioni che tendono a privilegiare i rapporti impostati sulla ragionevolezza e sul dialogo, seppure i genitori non manchino di esercitare autorità e controllo. In fondo l'obiettivo comune ad entrambi sembra quello di riuscire a convivere senza "pungersi" troppo.

Ogni studente inoltre vanta l'appartenenza ad un preciso gruppo di "amici", quelli con cui si condivide solitamente gran parte del tempo della quotidianità (a scuola, in casa, sul muretto, nei luoghi di consumo...). Ma si tratta di amici "veri"? Da una lettura trasversale dei dati dell'inchiesta non si direbbe o per lo meno non tutti possono essere considerati tali: circa due su tre hanno nel proprio gruppo "amici" che fanno uso di sostanze stupefacenti, i quali non si fanno scrupolo di offrirle ai vari componenti. Inoltre da ricerche comparate è emerso che una delle maggiori difficoltà con cui oggi si imbattono i giovani viene proprio dalla mancanza di amici veri e/o dal non avere nessuno a cui fare riferimento al momento del bisogno.

d) Quali sono i valori dominanti?

In genere i giovani cercano di attenersi ai "comandamenti" della convivenza sociale (non rubare, non commettere atti vandalici, non inquinare...); eppure quando capita l'occasione qualche trasgressione questi studenti sentono di potersela permettere (come viaggiare sui mezzi pubblici senza pagare, utilizzare un linguaggio volgare, ricorrere alla "bustarella" per ottenere dei favori, tenere per sé oggetti/denaro trovato...).

Sono invece alcuni dati di spicco a richiamare l'attenzione sulla "questione morale" di queste nuove generazioni:

- l'aborto trova consensi in circa la metà del campione;
- un'altrettanta aliquota dichiara apertamente di aver già fatto l'esperienza della droga (seppure limitatamente alle sostanze leggere);
- l'11.5% non esita a pronunciarsi a favore del suicidio.

Dall'andamento d'insieme delle domande sui valori appare alquanto incrinata l'immagine che questi giovani hanno della "vita" e della qualità della stessa. Si potrebbe dedurre che ciò sia dovuto al venire meno del senso religioso, la cui caduta potrebbe aver trascinato con sé anche il sistema valoriale di riferimento. In realtà se andiamo a verificare il sistema delle credenze, il 90% si dichiara cattolico-credente e per la maggioranza la religione è un sostegno al proprio mondo di valori e del sistema di significato esistenziale.

Rimane difficile, quindi, comprendere la contraddizione tra un sistema valoriale fragile, che dal punto di vista morale tende a franare, e un senti-

mento religioso che sembra ancora mantenersi saldo. Probabilmente si tratta di un'appartenenza religiosa più dichiarata che professata concretamente. Rimane un dato di fatto che soltanto una minoranza appare direttamente impegnata nell'area ecclesiale. Per i più lo stato di disorientamento va ricercato all'interno di un sistema di paure/preoccupazioni circoscritte al particolare periodo della vita che i giovani stanno vivendo. Ed effettivamente sebbene non sembrano (apparentemente) circondati da grosse difficoltà, in realtà hanno accusato di essere attanagliati da ansie profonde, riguardanti tanto la sfera affettivo-sessuale (amore, amicizie, AIDS...) che le prospettive future di vita (il "che fare" al termine degli studi, la professione, l'occupazione...).

3.3. *Giovani a doppia identità*

Ma qual è realmente la personalità di questi giovani? L'abbiamo voluta misurare attraverso un apposito test, nel tentativo di penetrare all'interno della stessa e far emergere le caratteristiche dominanti.

Il test ha portato ad evidenziare essenzialmente due dimensioni di fondo della loro personalità, di senso diametralmente opposto:

— la prima fa rilevare la presenza di tratti della personalità caratterizzati da non violenza, senso dell'accoglienza, democraticità, tolleranza...;

— mentre la seconda non nasconde la presenza di quei fattori negativi che lungo l'analisi dei dati hanno portato a rilevare di volta in volta la propensione ad atteggiamenti trasgressivi, al rifiuto della diversità, alla tendenza ad accentuare il "senso del noi"...; quindi la facile propensione ad avviare processi di rifiuto e di ghettizzazione.

Chiaramente era importante andare ad analizzare chi possiede le caratteristiche del secondo tipo e di quali individui si compone questo secondo gruppo. Attraverso ulteriori ed approfondite analisi è stato possibile in tal modo arrivare a ricostruire un gruppo di studenti che lungo il commento ai dati abbiamo visto riproporsi puntualmente su posizioni discriminanti e provocatorie nell'affrontare i punti scottanti dell'inchiesta.

Si tratta di soggetti che:

- hanno problemi di relazione in famiglia (non vanno d'accordo con i genitori oppure non accettano le regole di comportamento...);
- presentano problemi di rendimento scolastico (sono stati bocciati una o più volte lungo la loro carriera scolastica...);
- lasciano a desiderare in merito al sistema valoriale di riferimento;
- presentano una mentalità conformista;
- manifestano una maggiore inclinazione a lasciarsi andare ad azioni trasgressive;
- amano circondarsi di amici parte dei quali a rischio, in considerazione dell'uso e della circolazione di sostanze stupefacenti nel gruppo di cui fanno parte;
- alcuni hanno già fatto l'esperienza della droga.

Questo gruppo si è fatto notare a più riprese lungo l'indagine per manifestare un diffuso e costante atteggiamento negativo e di rifiuto in rapporto ai principali temi affrontati nell'inchiesta:

- nei confronti del "diverso" preso nelle sue differenti sfaccettature (zingaro, immigrato, negro, avversario di gioco, arbitro...);
- nei confronti dei processi migratori;
- nei confronti degli "altri" considerati "barbari";
- nell'enfatizzare il "senso del noi";
- nei casi di intolleranza, pregiudizio, etnocentrismo...

3.2. Sono razzisti questi giovani?

3.2.1. Là dove sta di casa il razzismo

Gli italiani sono razzisti? Tu ti consideri razzista? Sono gli interrogativi attraverso cui si è cercato di affrontare la questione in forma diretta, nel tentativo di verificare la presa di coscienza o meno degli studenti nei confronti del problema.

Attraverso questa serie di domande è stato possibile osservare che:

— per la maggioranza di loro le forme di razzismo presenti nel tessuto sociale sono essenzialmente quelle che "si vedono", apertamente conclamate/violente (rifiuto, disprezzo, odio...) e che tendono ad emarginare (diffidenza, negazione della parità dei diritti, senso di superiorità...);

— difficilmente si riesce invece ad individuare il razzismo all'interno di quei meccanismi di difesa e di quelle strategie messe in atto per *discriminare* l'"altro" marcando la distanza con la propria "Io-centricità", oppure accentuandone in negativo la "diversità"; da cui ne consegue anche l'incapacità ad entrare in dialogo con il diverso, la negazione della sua "presenza" tra noi, la non-volontà di condivisione...

Cosicché si è arrivati a costatare che le dimensioni fondanti e/o che si collocano alla base della "piramide sommersa", in genere continuano a rimanere salde e ben piazzate al proprio posto anche al termine della sperimentazione. In altre parole, il modo di pensare per stereotipi, il pensiero prevenuto, l'auto-centrismo, la "iità"/"noità"... continuano a far parte di una realtà presente in seno al campione prima, durante ed anche dopo la sperimentazione.

L'immagine che se ricava alla fine è quella di giovani "seduti" su un vulcano apparentemente non attivo ma che potrebbe eruttare in qualsiasi momento, nell'impatto con una "diversità" in grado di scatenare possibili e/o imprevedibili reazioni "razziste", "emergenti" o "sommersa" che siano.

È stato possibile inoltre rilevare all'interno del campione degli atteggiamenti contraddittori. Uno dei più evidenti è emerso al momento stesso di voler esibire a tutti i costi una facciata "pulita" in merito al "sentirsi razzisti" o meno. Ed in effetti, quando la questione è stata posta in forma diretta (ti senti razzista? il negro è tuo nemico?, i "barbari" sono gli "altri"?...) si è avuto, da parte della maggioranza, una reazione spontanea di difesa, mirata cioè ad

esibire un'immagine di sé esente da scorie razziste; in realtà poi, attraverso altre domande di controllo di tipo proiettivo e grazie al ricorso ad elaborazioni statistiche più sofisticate, è stato possibile scoprire che il "razzismo covava sotto la cenere"; si è arrivati cioè ad individuare un razzismo "sommerso" che può risultare altrettanto dirompente di quello "emerso" al momento dell'impatto con il "portatore-di-diversità".

3.2.2. A tu per tu con i differenti volti della "differenza"

A questo punto non rimane che affrontare, domanda dopo domanda, i vari passaggi dell'inchiesta attraverso cui sono stati affrontati provocatoriamente i problemi dell'incontro con la "diversità".

Al fine di verificare la presenza, in seno al campione, della "piramide razziale", in particolare della parte "sommersa", è stato costruito un impianto di "domande-caso" mirate ad analizzare la possibile reazione dell'inchiestato posto di fronte a situazioni-stimolo.

3.2.2.1. "Tità" fragile chiama "noità" razzista

Il fenomeno rientra nella dinamica che fa capo a un "processo-di-trasferenza": là dove cresce e si sviluppa un "Io" non sufficientemente autonomo, acritico, sradicato, carico di negatività, carente di figure positive con cui identificarsi..., l'individuo tenderà a cercare supporti compensatori in una "noità" in grado di assorbire la parte mancante del processo di costruzione di una propria identità. In altri termini, al posto dell'"Io" crescerà sempre più una "noità" ghezzata.

L'individuo che non ha lavorato sufficientemente alla costruzione della propria identità si troverà quindi ad avere a che fare con una perdita di centro che ben presto lo porterà a rifugiarsi in un "io-di-gruppo" a cui delegare la propria identità. Tale "fuga" dalle proprie responsabilità, mentre garantisce all'individuo una "copertura-nella-noità", al tempo stesso lo deresponsabilizza rispetto al proprio modo di costruire una personalità matura, autonoma e critica. Ad esempio, certe forme di razzismo conclamato, riportate quotidianamente dai mass-media (le teste rasate, i naziskin, ma anche gli ultrà degli stadi...), fanno solitamente capo ad una "noità" che per farsi riconoscere ha bisogno di proiettare la propria spirale di negatività verso determinati "obiettivi" correlati alla ideologia di appartenenza: distruggere/eliminare la "diversità" intesa come portatore di "negatività", così da confermare la propria "positività". Soltanto così essi contribuiscono a mantenere il senso dell'identità di gruppo (appunto, la "noità").

Ora il cammino percorso da un largo strato di studenti lungo le varie tappe del processo evolutivo sembra essere caratterizzato dal trasferimento dell'identità da un "Io-fragile" e un "noità-forte". È emersa di conseguenza una personalità incompiuta, la quale in varie circostanze lungo l'analisi dei dati ha manifestato la propria fragilità attraverso atteggiamenti di questo tipo:

— anzitutto quando si è trattato di contrapporre la propria identità a quella di un "altro", di volta in volta inteso come "altro-da-noi": quindi l'ex-

tracomunitario va rimandato al proprio Paese; l'avversario di gioco va "seppellito", qualsiasi nemico è oggetto di eliminazione...; ossia tutta una messa in atto di strategie difensivo-offensive, allo scopo di arrivare a differenziare la "noità" dall'"alterità", così da rivendicare il proprio "territorio identitario" di appartenenza, evitando di confondersi con un "non-noi";

— inoltre quando si cerca sostegno nella forza del gruppo per mettere in atto forme di trasgressività (vale per tutti quella quota del 40.7% che ha fatto esperienza di sostanze stupefacenti grazie al gruppo di amici di cui ama circondarsi);

— infine quando vengono convalidati certi stereotipi e pregiudizi mirati a distruggere l'immagine dell'"altro" inteso come veicolo/portatore di "negatività".

Questo "Io" fragile, incompiuto, facile alla delega e/o soggetto ad essere trasferito in una "noità", sembra attraversare un po' tutte le situazioni su cui i giovani sono stati chiamati ad esprimere il proprio parere lungo le varie domande del questionario. Ma vediamo più da vicino i vari passaggi attraverso cui si è manifestato.

a) Il "complesso di Calimero"

È stato chiesto di definire un "negro" e un "bianco" in base ai termini "amico" o "nemico". In circa l'80% dei casi anche il negro è stato considerato un "amico", alla pari del bianco (lo scarto percentuale è di poco conto).

Ma siamo proprio sicuri che questo 80% che ha segnalato il "negro" come "amico" è riuscito ad infrangere tutte le barriere razziali? Dichiarare di considerare "nemico" un negro significherebbe passare tout court per razzisti. Il gioco a questo punto si fa sottile, mascherato: soltanto alcuni non hanno avuto pudore ad ammetterlo, ossia coloro che sono ideologicamente inclinati a crearsi dei nemici da abbattere; per tutti gli altri riconoscere la propria avversione verso il "negro" significherebbe macchiare l'immagine positiva/perbenista che hanno di sé. L'atteggiamento che appare in superficie, quindi, è del tipo "premessso che non sono razzista".

È così che "Calimero è tornato "bianco", con buona pace di tutti! Solo con la scomparsa della diversità è possibile riappacificarsi con la propria coscienza, non solo, ma arrivare anche a ricomporre il "senso del noi", a chiudere quel cerchio che prima risultava spezzato da un colore portatore di diversità.

Allora si è provato a porre il problema in modo diverso: se i negri non vengono considerati "nemici" (come è stato ammesso) si potrebbe supporre che anche gli extracomunitari (solitamente identificati nello stereotipo del "negro") siano "amici" o per lo meno persone come tutte le altre, ossia alla pari e con uguali diritti. È a questo punto che gli studenti ancora una volta cadono in contraddizione: gli extracomunitari non possono essere considerati persone come tutte le altre perché con la loro presenza sul territorio nazionale è aumentata parallelamente la droga, la prostituzione, la delinquenza, la malavita organizzata... In pratica i molti mali dell'Italia di oggi sono

dovuti alla presenza degli extracomunitari. Il "male" quindi sta negli extracomunitari, ad essi va attribuita la "parte negativa" dell'Italia. È inimmaginabile perciò parlare di accoglienza, uguaglianza e parità di diritti: significherebbe dover condividere con loro quelle "negatività" che mettono l'Italia in cattiva luce. Come è possibile quindi mischiarsi con loro e/o considerarli italiani o addirittura "romani"? E poi, diciamolo chiaramente, un capro espiatorio contro cui scaricare i "mali" d'Italia ci deve pur essere. Prima venivano attribuiti ai meridionali, oggi è la volta degli extracomunitari. A chi toccherà domani, una volta che anche questi ultimi venissero "in qualche modo" tollerati?

b) "Negro è bello"?

Anche questa frase ha portato ad evidenziare quel "senso del noi" presente nella "piramide sommersa" degli studenti romani; inoltre circa due su tre dei rispondenti non è riuscito a cogliere quel senso di appartenenza ghettizzante presente all'interno anche di altre frasi del tipo "premesse che non sono razzista", "meglio i negri che i terroni".

c) "Pariolini e borgatari"

Dal colore della pelle che ghettilizza si è passati al quartiere-ghetto. In entrambi i casi la posta in gioco è lo stato di appartenenza: la propria identità viene scaricata su un elemento delegato a farsi rappresentare. Nel caso del quartiere di appartenenza, la dinamica dell'"identità-delegata-alla noità" è emersa al momento in cui è stato chiesto il motivo del proprio "star bene" o meno nel proprio quartiere.

È difficile ammettere di non conservare profonde radici là dove si trascorre molto o gran parte del tempo della quotidianità. C'è sempre la tendenza ad esibire come "carta d'identità" il luogo di provenienza ("sono di...", "abito a..."), in quanto dà diritto ad acquisire quell'identità propria che è caratteristica del posto, interpretato alla stregua di un "ente" di rappresentanza.

Tra i giovani dell'inchiesta tanto chi si trova bene come chi non sente di far parte del quartiere urbano di estrazione fonda in entrambi i casi le proprie ragioni in una overdose di "senso del noi": il vivere bene nel proprio quartiere viene attribuito non tanto al prestigio che ha un certo territorio rispetto ad un altro (in questo caso tra "pariolini" e "borgatari") ma piuttosto al processo di integrazione che avviene all'interno dello stesso, tra la "propria gente", tra gli "amici"; mentre là dove si dà una forte presenza di "diversi" l'integrazione viene meno in quanto mancano figure di riferimento in grado di trasmettere "identificazione" con gli abitanti della zona. In altre parole si tende ad identificarsi con i propri simili, non con i diversi.

d) Lo zingaro: il negativo del negativo

La prova più evidente della presenza del pregiudizio in seno al campione va ricercata nel trattare il caso della famiglia-problema.

La tecnica utilizzata è quella del “lancio di uno stereotipo” al negativo per catturare poi — a mo’ di “effetto-boomerang” — la relativa “proiezione”: in quella famiglia si ruba, chi può essere? L’aver innescato un meccanismo composto di più elementi correlati negativamente ha fatto scattare immediatamente l’ipotesi della combinazione tra i due aspetti più “negativi” della relazione, ossia tra l’azione del rubare e la categoria demonizzata come la peggiore in fatto di furti (appunto gli zingari, i nomadi — senza badare se tutti i particolari che sono serviti a descrivere quel tipo di famiglia corrispondono esattamente allo stereotipo).

Oltre il 40% degli studenti, infatti, ha fatto leva sul seguente sillogismo:

- in quella famiglia si ruba;
- chi ruba sono soprattutto gli zingari;
- “ergo” si tratta di una famiglia di zingari.

Quindi l’atto del rubare non ha fatto altro che evocare uno stereotipo negativo pre-impostato (lo zingaro) proiettandolo tout court nell’“azione” che l’immaginario collettivo più gli attribuisce. Ed ecco scatenarsi in tal modo la proiezione: il diverso visto in luce negativa viene fatto oggetto della proiezione più negativa che si ha dell’“altro” che ruba.

Rimane difficile uscire da questa logica perversa e ben intrecciata. Un capro espiatorio ci deve pur essere: ed anche quando (nella prova finale) è stato aggiunto l’item “potrebbe essere chiunque, di qualsiasi razza o nazione” (allo scopo appunto di evitare di assolutizzare la ricerca di un colpevole), appena il 10% ha imboccato tale alternativa. È così che dal profondo della bisaccia dei pregiudizi che ciascuno porta con sé viene ripescato il “negativo più negativo” (in questo caso lo zingaro) e posto ad “espiazione” del caso. Negatività chiama negatività.

e) Il “barbaro” è sempre l’“altro”

Circa la metà di questi studenti rimangono convinti, anche al termine della sperimentazione, che la “barbarie” sta sempre dall’“altra parte”, ossia dalla parte opposta alla “iità/noità”. Un tale atteggiamento, abbiamo visto, cresce e si sviluppa sul terreno fertile della centricità dell’“Io”, nell’etnocentrismo (culturale, sociale, religioso...), nella spirale che fa capo al “senso del noi” (i migliori, i più forti, i più intelligenti, i più sviluppati/“civilizzati...”).

Così mentre è teso a circoscrivere la “noità”, l’etnocentrismo al tempo stesso fa terra bruciata attorno a sé attraverso il ricorso alla discriminazione, ai processi di emarginazione, al bisogno di escludere gli altri dal “centro” per collocarli in “periferia” (gli “altri” sono sempre inferiori, non hanno uguali diritti, sono sottosviluppati...). Almeno la metà di questi giovani anche dopo la sperimentazione continuano a ritenere giusta/realistica la frase secondo cui “ogni popolo tende a considerare se stesso come civile e a respingere gli altri popoli come barbari”. È proprio il caso di dire che la rivoluzione copernicana di decentramento dell’“Io” in funzione dell’incontro con l’“altro” nel dialogo e nella convivialità è ancora di là da venire.

f) L'immigrato fa paura?

Un "sì" conclamato viene non tanto quando la provocazione è stata posta in forma diretta, ma piuttosto nel momento stesso di verificare la ricaduta che ha la sua presenza "tra noi" in considerazione dei problemi sociali che provoca.

Il negro preso a sé stante, abbiamo visto, non viene considerato di per sé un "nemico". Tuttavia allorquando viene abbinato alla condizione di immigrato allora si diventa un concorrente pericoloso, perché "toglie lavoro" agli italiani, perché lavora al nero o si fa pagare di meno. In fondo perché dovrebbe avere gli stessi nostri diritti?

Ecco quindi che uno stimolo neutro, inizialmente percepito come un "non-problema" (essere "negro") diventa problema al momento stesso che viene avvertito come minaccia in grado di creare insicurezza rispetto al proprio futuro professionale, in quanto lascia intendere di dover spartire con gli "altri" gli stessi diritti. È allora che l'immigrato fa paura, perché entra in casa e vuole "quel posto a tavola" che nessuno è disposto a cedergli. E la ricerca coglie una maggioranza di questi studenti in una posizione ancora del tutto impreparata e/o assai poco disponibile a condividere con l'"altro" il proprio spazio vitale.

3.2.2.2. E se provassimo a considerare "noi" i "diversi"?

Questo giocare a proiettarsi "al posto dell'altro", attuato in più punti dell'indagine, ha fatto riflettere qualcuno ma al tempo stesso ha portato qualcun altro a mettere completamente a nudo le debolezze del proprio sistema identitario.

a) "Se io fossi un negro...":

— chi manifesta una personalità aperta all'incontro con l'"altro" (ma è pur sempre una minoranza del campione), in questi casi ha avuto modo di dimostrare tutte le potenzialità di un sano processo di identificazione dell'"Io": questi infatti dimostra di essere in grado di sapersi accettare così come è (negro, bianco o giallo che sia...) e di aver acquisito quelle sicurezze di fondo che gli permettono di farsi valere indipendentemente dall'estrazione geografica, sociale, familiare e della cultura di appartenenza; ed inoltre di possedere grinta e voglia di lottare fino in fondo per raggiungere la parità di diritti indipendentemente dalla "differenza" di cui è portatore;

— viceversa, chi possiede un "Io-imperfetto" e/o una personalità incompiuta, di fronte alla provocazione ha portato in superficie tutte le debolezze di un sistema identitario fragile, che nell'affrontare il problema mette in moto strategie fondate sulla ricerca di soluzioni-tampone che mettono a nudo una personalità eterocentrata, priva di sicurezze ("mi vergognerei", "tornerei tra la mia gente", "mi sparerei", "mi butterei nel fiume"...).

Tutte frasi letteralmente scritte nei questionari e di cui ne riportiamo solo una parte per testimoniare come purtroppo per molti studenti romani nell'impatto con i portatori di differenza la realtà è ancora di questo tipo.

b) "Prova a pensare come ti tratterebbero i tuoi compagni di scuola o gli insegnanti se tu avessi la pelle di colore diverso".

Così pure la proiezione ha funzionato, purtroppo ancora in senso negativo per circa il 40% di questi giovani, di fronte al caso-stimolo che invitava a "mettersi nella pelle di un altro", "diverso", appunto, per una questione di colore. Questo gruppo ha dichiarato il proprio disagio facendo presente che non si sentirebbe più, "come adesso", uguale agli altri; il semplice fatto di non sentirsi più nella propria pelle ha fatto sì che il gruppo andasse incontro ad un totale disorientamento; la diversità, infatti, viene vissuta come penalizzante soprattutto a causa dell'inevitabile provocarsi di processi di discriminazione/emarginazione (da parte degli stessi compagni di scuola, degli amici e perfino dei docenti...). È come se fosse andato perduto il "baricentro" del proprio "Io", mettendo in cortocircuito l'intero sistema della "iità/noità": scomparsa delle amicizie—> isolamento—> emarginazione... fino a temere addirittura per la propria vita. Tutto questo per una questione di "colore della pelle".

L'invito a proiettarsi nella pelle dell'"altro" alla fin fine ha giocato un brutto scherzo ad una parte non indifferente del campione, mostrando così un doppio andamento al suo interno: tra una quota che "è in cammino" verso gli "inevitabili processi di integrazione tra culture e razze diverse" e chi invece vive ancora nell'illusione di "stare al centro" del sistema grazie al colore della pelle che indossa. Per questi ultimi la rivoluzione etnocentrica è ancora di là da venire. Ma anche per i primi il cammino rimane tutto in salita: soltanto quando ci si impatta realmente con la presenza dell'"altro" nella nostra sfera d'azione è possibile valutare esattamente se è un problema di pelle o non piuttosto un atteggiamento più o meno aperto alla condivisione e alla convivialità.

In questo cammino a tappe verso la crescita e la promozione all'incontro con l'"altro" anche la scuola ha un suo preciso compito di accompagnamento.

3.2.3. Quel "razzista" che sta in noi. I diversi "volti" degli studenti romani.

La risposta definitiva alla presenza o meno di razzismo in seno al campione è venuta dal test finale, mirato a rilevare l'atteggiamento nei confronti dell'"altro-diverso-da-me".

È a questo punto che è stato possibile ricostruire uno spaccato definitivo dei giovani, che ha reso possibile la loro distribuzione in gruppi, a seconda della posizione adottata/maturata nei confronti dell'"alterità".

3.2.3.1. I "razzisti"

Il "razzismo", inteso come atteggiamento di rifiuto nei confronti di tutto ciò che compare sotto le vesti della "diversità", appare decisamente la *dimensione in assoluto la più consistente* in seno al campione di studenti romani.

Dall'insieme delle domande mirate a dimostrare l'esistenza della cosiddetta "piramide razziale" emerge, come perno di tutto il sistema, un "Io" centrato su se stesso ("al primo posto ci sono io, al secondo io e al terzo ancora

io"...), menefreghista nei confronti dell'"altro" ("è meglio che ognuno pensi prima a se stesso"...), incapace di comprendere le ragioni della presenza dell'"altro" sul proprio territorio ("è bene che ognuno se ne stia al proprio Paese"...), non solo, ma chiaramente in posizione di rifiuto della diversità ("non accetto chi la pensa diversamente da me").

Questi individui appaiono al tempo stesso dotati di un sistema di significato esistenziale ormai "scarico/cortocircuitato" ("è falso ritenere che chi dedica la propria vita agli altri può dire di averla spesa bene"), fondato su parametri fortemente etnocentrici ("non ho niente a che fare con chi non è della mia gente"), tutt'altro che in grado di vedere l'"altro" come risorsa e come ricchezza ("non ho niente da imparare dalle culture di altri popoli"...).

In pratica a questo punto si ha la riprova del concentrarsi in questa dimensione di quella parte del campione secondo la quale:

- tutti gli altri sono "barbari";
- il marchio di negatività viene sempre proiettato su colui di cui si conserva l'immagine più negativa;
- il "diverso" rimane fundamentalmente un nemico da vincere/sottomettere/eliminare;
- volersi mettere "al posto dell'altro" equivale ad un "suicidio sociale";
- abbandonare o abbassare il livello su cui si fonda tutto un sistema di "ità/noità" significa la perdita di centro e, conseguentemente, cadere nel più totale disorientamento.

I soggetti che fanno capo a questa dimensione rappresentano purtroppo la maggioranza del campione. Tuttavia il loro "razzismo" non è ugualmente distribuito in pari misura: in considerazione dei dati emersi lungo l'analisi, essi possono essere suddivisi in due distinti gruppi:

— un gruppo (minoritario) che arriva a sprigionare il proprio razzismo anche attraverso forme conclamate di rifiuto/intolleranza;

— ed una quota più ampia del campione che in genere evita di manifestare apertamente il proprio rifiuto verso il "portatore-di-diversità" e tende ad assumere la posizione di chi "premette di non essere razzista".

Il primo gruppo si compone di quegli studenti che a più riprese abbiamo descritto come vicini alla condizione di rischio, in quanto chiaramente coinvolti in situazioni di disagio (in famiglia, a scuola, nel gruppo dei pari, nell'accentuazione di particolari forme di trasgressività...). Mentre nel secondo rientra quella parte dei giovani più fortemente condizionata da una struttura della personalità scarsamente dotata di senso critico, propensa a lasciarsi facilmente condizionare da mode, ideologie, forme varie di consumismo, incline alla delega e al trasferimento dell'identità sul sistema di "noità" dominante. Tutti elementi che di volta in volta sono stati rapportati al proprio modo di confrontarsi con la "diversità", manifestando i più alti indici in fatto di atteggiamenti di intolleranza, rifiuto, etnocentrismo, conformismo.

Cosicché l'accentuata presenza della dimensione "razzista" in quella parte del campione che si caratterizza per essere "portatrice di negatività" in ultima

analisi contribuisce ad avvalorare l'ipotesi-guida secondo la quale il "razzismo è figlio dell'io-negato". In altri termini troverebbe conferma a questo punto l'assunto secondo il quale un sistema di negatività presente nella costruzione di una personalità in evoluzione avalla e/o contribuisce ad allargare a macchia d'olio nel sistema sociale tutto un insieme di negatività proiettato verso quelle "diversità" con cui di volta in volta si confronta/scontra.

3.2.3.2. I "paternalisti"

L'inchiesta tuttavia non ha portato a far emergere solo le punte negative di questo campione. Altri giovani hanno affrontato in maniera diversa il problema del confronto con l'"altro".

Alcuni di loro hanno manifestato atteggiamenti più positivi nei confronti della diversità. Una tale attenzione tuttavia non appare del tutto immune dall'inclinazione verso forme di "assistenzialismo" e di "narcisismo" (identificate nel test come II e IV fattore). In questi casi il rapporto con l'"altro" non si dimostra del tutto equilibrato/pulito ma piuttosto contaminato da "internessi altri":

— o perché viene inteso in funzione di un bisogno, e allora il rapporto non avviene tanto su una base di parità e di scambio reciproco, quanto piuttosto su un asse inclinato e a senso unico tra "donatore" e "ricevente", tra superiore e inferiore, tra nord e sud, tra centro e periferia...; in questi casi il rischio è quello di interpretare il bisogno dell'altro in funzione di un proprio bisogno;

— oppure perché l'"altro" viene strumentalizzato in funzione del proprio protagonismo; in tali casi esso viene asservito al consolidamento del proprio sistema "io-centrico" ("mi sento 'qualcuno' solo quando faccio qualcosa per gli altri"...); in pratica si ricorre alla strategia di "tappare un proprio bisogno tappando i bisogni altrui".

Nel rapporto con l'alterità queste due dimensioni sono più frequenti di quanto non si possa immaginare. Nel presente caso esse sembrano aver trovato terreno fertile in quella parte del campione che manifesta una personalità che solo apparentemente è incline all'accoglienza, in quanto lo fa:

— o per esibire se stessa e, quindi, per appagare un proprio bisogno narcisistico (sentirsi migliore degli altri, sentirsi "qualcuno", dare "protezione"...);

— oppure perché ci si aspetta di trarre qualche vantaggio e quindi lo scambio è dettato dalla necessità di ricavare un "utile".

Gli studenti hanno manifestato tali atteggiamenti al momento in cui hanno dichiarato:

— di mantenere nei confronti del "diverso" un modo di fare distaccato, di diffidenza...;

— di accorgersi di essere "razzisti" solo al momento dell'impatto con una determinata realtà (ad esempio "quando si viene a sapere di un immigrato che ha commesso un furto o atti delinquenti"); in questi casi è lecito parlare di razzismo allo stato latente: l'atteggiamento era già in incubazione,

l'atto delinquenziale lo ha fatto scatenare confermando così il pregiudizio di fondo;

— di non essere abituati a mettere in discussione l'“Io/etno-centrismo”, ossia il proprio modo di pensare, la “superiorità” della propria cultura, civiltà, nazionalità, famiglia, luogo di origine, classe, gruppo... di appartenenza;

— oppure di avvertire il bisogno di “premettere” che non si è razzisti o, come in una delle tante risposte tipiche, di asserire di non essere stati “mai” razzisti.

In altre risposte inoltre i giovani dimostrano di avere a che fare con un razzismo “inibito” al punto tale da farsene un complesso: è tipico l'atteggiamento di chi, per non sporcare la propria immagine sociale, di fronte agli immigrati si esibisce in “perbenismi” artificiosi e finti; così pure esistono persone che sono portate a scherzare sulle caratteristiche della diversità (sul colore della pelle, sull'handicap...) nel tentativo di mascherare la propria inibizione.

Infine emerge tra le risposte scritte una chiara tendenza a discriminare, a separare buoni e cattivi, chi è dei “nostri” e chi non lo è, chi la pensa come noi e chi non ha diritto a manifestare un pensiero autonomo/alternativo.

3.2.3.3. I “solidaristi”

Nel gruppo degli studenti romani è emersa anche quest'ultima categoria. Non bisogna farsi illusione sulla consistenza numerica: essa riguarda meno di uno su cinque degli intervistati, ma il dato è già significativo in se stesso anche per il semplice fatto di aver riscontrato la presenza di tale dimensione in seno a giovani appartenenti ad una realtà metropolitana così complessa ed eterogenea come quella della capitale.

Si tratta per lo più di giovani che vivono in forma impegnata/programmata il tempo della quotidianità e che sono sostenuti da alti quozienti valoriali nel loro sistema di significato esistenziale. Tutto questo in parte sembra dovuto anche all'appartenenza a gruppi/associazioni collocate nell'area ecclesiale o nel campo socio-educativo.

In qualche modo risultano avvantaggiati nel loro processo di formazione della personalità: essi infatti lungo i vari punti dell'inchiesta hanno dimostrato di possedere una educazione superiore alla media, in grado di esibire quella mentalità matura che nell'impatto con la presente indagine ha permesso di evidenziare:

— la capacità di accogliere l'“altro” così come è, in tutta la sua diversità, senza discriminare in base a schemi mentali pre-fabbricati e senza avere neppure la pretesa di adeguare/cambiare l'“altro” in base alla propria capacità di accettazione;

— l'attenzione ad un rapporto di reciprocazione: non un “dare” a senso unico ma a doppio senso e su un asse simmetrico, di parità, funzionale cioè ad un bisogno di scambiare con l'“altro” la propria diversità in funzione di un arricchimento reciproco;

— la disponibilità al “servizio” sull’onda della gratuità piena, non contaminata cioè da interessi mascherati né da fini prettamente egocentrici.

Chiaramente è difficile riscontrare tra i componenti il gruppo tutte queste qualità messe assieme. Rimane comunque un dato di fatto che personalità mature sotto il profilo della solidarietà sono state trovate di volta in volta:

- tra chi vive con coerenza la propria fede;
- in chi ha dichiarato espressamente la propria disponibilità a rendersi utile agli altri;
- in quella vasta serie di risultati che pur nella limitatezza del dato manifestano attenzione ad un rapporto positivo con la diversità, colta sotto le variegate forme non solo dell’immigrato e dell’extracomunitario, ma anche dell’avversario, del nemico, del compagno di gioco...;
- nella capacità di sapersi mettere “al posto dell’altro”, dimostrando in tal modo di essere in grado di decentrarsi, di possedere un angolo-visuale “diverso”, pluralista, anticonformista.

3.3. Riassumendo...

A questo punto non rimane che riportare per sommi capi alcuni passaggi tipici che hanno caratterizzato il lavoro di ricerca sotteso alla presente indagine.

a) Il razzismo c’è, sta dentro ciascuno di noi e difficilmente ce ne rendiamo conto, in quanto entrano in gioco meccanismi di difesa funzionali alla salvaguardia dell’immagine di sé e della propria “ità/noità”.

b) Questo razzismo fine, mascherato nelle forme e nei contenuti, scorre soprattutto nei corridoi sotterranei di una personalità autocentrata, conformista, insicura, incapace di assumere precise responsabilità, acritica, facilmente incline alla delega e al trasferimento dell’identità, con un forte “senso del noi”. In pratica quindi viene avallata l’esistenza in ciascuno di noi di quella parte “sommersa” che appartiene alla “piramide razziale”.

c) Oltre all’ipotesi della “piramide sommersa” ha preso consistenza anche quella relativa ad uno dei principali fattori su cui “si sedimenta” il razzismo: negare all’“altro” la propria identità ed il proprio diritto di esistere e di essere “come è”, ossia “diverso”, appartiene a quella parte del sé negata a cui non riconosciamo il diritto di esistere in quanto lede all’immagine che uno ha di sé.

d) Se ne deduce che spesso il razzismo verso gli immigrati e gli extracomunitari rappresenta solo l’“effetto”, l’obiettivo contro cui si scaglia la personalità razzista; in realtà le “cause” scatenanti vanno individuate prima ancora in problematiche di ordine personale (l’Io-negato) che inducono ad avventarsi contro chiunque “altro” si presenti come “portatore di negatività/diversità”.

e) Quando la differenza è percepita come minaccia per la propria identità, allora viene attivato anche il meccanismo dell’“we-group”. Molti degli atteggiamenti razzisti hanno origine proprio dalla delega a farsi rappresentare attraverso un’identità di appartenenza: più una persona è insicura di sé, e più

si fiderà ciecamente di un'ideologia e/o andrà alla ricerca di un "we-group" di sostegno, manifestando il più delle volte una mentalità acritica, conflittuale e di rifiuto verso tutto ciò che mette in discussione il senso di appartenenza al "sistema dominante" con cui si identifica.

f) In ultima analisi molti di questi giovani sono razzisti senza saperlo o volerlo ammettere; infatti più che di razzismo aggressivo, patologico, esplosivo, nei loro confronti è possibile parlare di razzismo latente, inibito, intenzionalmente mascherato o correlato ad una mancata presa di coscienza.

g) Inoltre, più che l'età e il sesso, nell'indagine è emerso che a discriminare tra chi ha o no un atteggiamento razzista è l'appartenenza o meno all'area del rischio. Da cui si evince una stretta *correlazione tra il fenomeno della devianza/emarginazione, la personalità incompiuta/difficile e la manifestazione di atteggiamenti di intolleranza/razzismo/discriminazione.*

h) Molti di questi giovani hanno già partecipato a scuola a programmi di educazione allo sviluppo. Tuttavia la scuola e, attraverso essa, i programmi di educazione interculturale non garantiscono tout court una presa di coscienza e di posizione critica nei confronti del fenomeno; talora anzi raggiungono l'effetto opposto.

i) Di conseguenza, oggi si avverte l'esigenza non solo di contenuti ma unitamente anche di METODOLOGIE efficaci, in grado di "formare" effettivamente gli studenti attraverso programmi che educano all'incontro con i "diverenti portatori di diversità".

In sostanza, i risultati della presente ricerca inducono a formulare tre principi di fondo su cui orientarsi nell'affrontare il tema dell'educazione interculturale:

1. il "razzismo" non è solo quello che si vede, al contrario il più delle volte "C'È-MA-NON-SI-VEDE"; di conseguenza occorre prendere in seria considerazione anche la parte "sommersa" della "piramide razziale", non ci si può limitare a guardare soltanto agli aspetti "emergenti" del fenomeno;

2. inoltre i programmi scolastici di educazione interculturale dovranno essere di tipo "FORMATIVO-ATTIVO" e non limitarsi semplicemente ad informare (oltre a non produrre cambiamenti, abbiamo visto, rischiano di ossidare la convinzione di non essere razzisti);

3. infine occorre rivoluzionare il sistema educativo stesso: da auto-centrato ad ETERO-CENTRATO. Da cui anche l'esigenza di "inventarsi" nuovi stili e nuove metodologie al servizio dell'"educazione-per-tutti" (studenti ma anche docenti, genitori, educatori, animatori...).

Ed è quanto ci si propone di sviluppare nell'ultima parte delle conclusioni. (cfr. prossimo numero della Rivista).

Documento Berlinguer sull'orientamento

Pubblichiamo il testo della Direttiva n. 487, 8 agosto 1997, del ministro della Pubblica Istruzione in materia di orientamento degli studenti.

ARTICOLO 1

Finalità

L'orientamento — quale attività istituzionale delle scuole di ogni ordine e grado — costituisce parte integrante dei curricula di studio e, più in generale, del processo educativo e formativo sin dalla scuola dell'infanzia.

Esso si esplicita in un insieme di attività che mirano a formare e a potenziare le capacità delle studentesse e degli studenti di conoscere se stessi, gli ambienti in cui vivono, i mutamenti culturali e socio-economici, le offerte formative, affinché possano essere protagonisti di un personale progetto di vita, e partecipare allo studio e alla vita familiare e sociale in modo attivo, paritario e responsabile.

ARTICOLO 2

Azioni delle scuole

Ai fini di cui all'articolo 1, nell'esercizio della loro autonomia, le scuole di ogni ordine e grado prevedono nel programma di istituto attività di orientamento che i consigli di classe inseriscono organicamente nei curricoli di studio, valorizzando il ruolo della didattica orientativa e della continuità educativa.

Nella progettazione e nella realizzazione delle predette attività — che sono affidate alla responsabilità educativa e didattica dei docenti — si indicano come particolarmente significative le seguenti azioni:

- la realizzazione delle iniziative di orientamento all'interno delle attività curricolari;
- la formazione iniziale e in servizio dei docenti sui temi dell'orientamento con riferimento all'organizzazione scolastica, alle abilità relazionali nel rapporto educativo, alla didattica orientativa e all'impiego delle tecnologie didattiche;
- l'attribuzione di precise funzioni relative agli interventi da svolgere, con l'individuazione dei soggetti e delle loro responsabilità;
- la raccolta e la diffusione delle informazioni alle famiglie e agli studenti, anche a sostegno delle loro autonome iniziative;
- lo sviluppo di iniziative studio-lavoro, di esperienze nel campo sociale, della cultura e del volontariato;
- lo sviluppo di iniziative di preparazione e di verifica della scelta degli studi universitari, con particolare riferimento alle preiscrizioni di cui all'articolo 4;
- lo svolgimento delle attività complementari di cui all'articolo 1 comma 2 del Dpr 567/96, con la valorizzazione delle proposte eventualmente formulate dai comitati studenteschi: la verifica dei risultati ottenuti con le attività di orientamento realizzate attraverso la preventiva identificazione degli strumenti, dei mezzi e dei metodi di intervento da adottare.

Tali azioni vanno progettate sulla base della conoscenza delle caratteristiche delle studentesse e degli studenti, delle loro motivazioni, degli ambienti sociali in cui le scuole operano, ferma restando la tutela della riservatezza dei dati personali: esse vanno integrate con gli interventi mirati a prevenire la dispersione scolastica e a favorire il successo formativo. Per rendere più efficaci gli interventi di orientamento, gli organi collegiali possono adottare articolazioni organizzative, quali dipartimenti disciplinari, gruppi di ricerca e commissioni di lavoro; i dirigenti scolastici promuovono lo sviluppo di rapporti interistituzionali con le università, gli enti locali e gli altri soggetti pubblici e privati interessati.

ARTICOLO 3

Orientamento alla scuola secondaria superiore

Per tutta la durata della scuola secondaria devono essere realizzate attività di orientamento, integrate con gli insegnamenti disciplinari e specifiche azioni, in funzione del passaggio dalla scuola media alla scuola superiore, quali:

a) curare la raccolta dei documenti di valutazione e del fascicolo personale dell'alunno di cui alla circolare ministeriale 339 del 16 novembre 1992 in modo funzionale all'orientamento;

b) favorire la comunicazione con le famiglie e gli studenti per far conoscere loro i diversi indirizzi della scuola secondaria di II grado, riguardo a:

- i profili culturali e professionali;
- le principali caratteristiche dei piani di studio dell'indirizzo di studio che si intende scegliere e del tipo di impegno richiesto;
- le offerte formative e le dotazioni delle strutture scolastiche;

c) stabilire una comunicazione efficace tra i docenti della scuola media e della scuola secondaria superiore, con particolare riferimento all'individuazione di elementi di continuità tra i due gradi di scuola secondaria. Tali azioni devono essere intensificate soprattutto nei mesi antecedenti il termine di scadenza per la presentazione delle domande di iscrizione alla scuola secondaria superiore.

ARTICOLO 4

Orientamento post secondario

Nell'ultimo ciclo della scuola secondaria superiore gli istituti realizzano specifiche attività per sostenere il processo di scelta degli studenti in funzione degli studi universitari, della qualificazione professionale o del lavoro.

Orientamento universitario.

Per sostenere l'orientamento universitario degli studenti — in applicazione dell'articolo 3 del "Regolamento in materia di accessi all'istruzione universitaria e di connesse attività di orientamento", adottato in data 21 luglio 1997 — le scuole d'intesa con le università e nell'ambito delle iniziative di cui ai successivi articoli 5 e 6, assunte a livello regionale e provinciale, attuano le seguenti azioni:

A) studenti iscritti al penultimo anno della scuola secondaria superiore.

È necessario che gli istituti scolastici, con il sostegno dei provveditorati agli studi e in collaborazione con le università, realizzino a partire dal prossimo anno scolastico 1997/98, anche attraverso l'utilizzazione dell'orario pomeridiano, attività di preparazione alla scelta rivolte agli studenti del penultimo anno della scuola secondaria superiore, quali:

— incontri e tavole rotonde sulla necessità e sulle modalità di costruzione di un progetto personale e sulle possibilità offerte per proseguire gli studi o per trovare un lavoro;

— utilizzazione di test, soprattutto per sviluppare la consapevolezza delle capacità e degli interessi personali;

— attività didattiche mirate alla scoperta di possibili ambiti di interesse e delle "vocazioni" personali da parte degli studenti;

— diffusione di informazioni — in accordo con le università, enti locali e organismi rappresentativi del mondo del lavoro, dell'economia e delle professioni — su:

- la tipologia degli studi universitari;
- la formazione professionale post-diploma e il mercato del lavoro;
- le concrete opportunità per il diritto allo studio;
- le borse di studio e i programmi di mobilità degli studenti all'estero;

B) studenti iscritti all'ultimo anno della scuola secondaria superiore.

Occorre che gli istituti scolastici e le facoltà universitarie — a partire dall'anno scolastico e accademico 1998/99 — dopo il momento della scelta e delle preiscrizioni, realizzino attività funzionali alla verifica della scelta effettuata dagli studenti dell'ultimo anno delle scuole superiori, quali:

— la diffusione mirata di informazioni sulle caratteristiche dei corsi di laurea universitari, delle attività lavorative e delle strutture della formazione professionale post-diploma, in modo che gli studenti abbiano consapevolezza di ciò che hanno scelto e delle capacità necessarie per partecipare attivamente e con successo allo studio e al lavoro;

— la realizzazione di visite guidate presso università, imprese, enti locali e organizzazioni pubbliche e private, per accrescere la conoscenza diretta dell'ambiente scelto;

— l'approfondimento di temi disciplinari, attraverso le attività didattiche per la verifica degli interessi e delle motivazioni delle scelte effettuate;

— la realizzazione di incontri tra gruppi di studenti che hanno effettuato la stessa scelta o di colloqui individuali con docenti delle scuole secondarie superiori o delle università particolarmente preparati, per favorire la traduzione delle scelte nei progetti e nelle azioni necessarie per realizzarli.

Le attività di cui sopra sono ovviamente collegate alla presentazione delle domande di preiscrizione che, ai sensi dell'articolo 3 del citato Regolamento sugli accessi, devono essere presentate entro il 30 novembre di ogni anno successivo al 1997; in fase di prima applicazione, il termine è fissato al 30 novembre 1998 per l'anno accademico 1999/2000.

Devono inoltre essere sollecitate e favorite tutte quelle iniziative che, di concerto con le università, possono incoraggiare e agevolare la verifica della scelta durante l'ultimo anno di corso, anche a partire dall'anno scolastico 1997/98 per l'anno accademico 1998/99.

Con successiva ordinanza — da emanarsi a norma dell'articolo 3 del cita-

to regolamento — sono definite le modalità di presentazione delle domande di preiscrizione alle università.

Orientamento alla formazione professionale e al lavoro.

Per sostenere l'orientamento degli studenti alla formazione professionale e al lavoro, le scuole secondarie superiori inseriscono nel programma di istituto azioni mirate a:

- la conoscenza dei settori produttivi e delle figure professionali;
- l'illustrazione delle offerte di qualificazione professionale e delle opportunità di lavoro;
- l'acquisizione di ulteriori livelli di qualificazione professionale e di specializzazione, attraverso corsi post qualifica e post diploma;
- l'acquisizione di competenze e di capacità imprenditoriali per sviluppo del lavoro autonomo;
- l'organizzazione dei tirocini di orientamento previsti dalla legge 24 giugno 1997, n. 196, articolo 18.

Per realizzare tali azioni, le scuole si collegano con le Regioni, gli enti locali e i soggetti pubblici e privati interessati.

ARTICOLO 5

Le azioni a livello nazionale

Sulla base delle indicazioni formulate dall'osservatorio per la dispersione scolastica, previsto dalla legge 8 agosto 1994, n. 496, dal Comitato dei ministri per le politiche formative connesse alle politiche del lavoro istituito presso la presidenza del Consiglio dei ministri con Dpcm 18 novembre 1996, dalla Commissione Murst-Mpl, di cui all'articolo 4 della legge 168/89, nonché degli obiettivi delle intese stipulate a livello nazionale, gli uffici centrali di questo ministero promuovono e sostengono l'attuazione di:

- quadri normativi concertati con i soggetti istituzionali interessati;
- piani di formazione e di ricerca destinati al personale scolastico, da realizzarsi preferibilmente in modo congiunto con gli operatori degli altri sistemi formativi;
- progetti pilota per la promozione di innovazioni riguardanti la funzione orientativa delle discipline;
- campagne informative per l'orientamento universitario, attraverso intese con il Murst, con particolare riferimento alle preiscrizioni;
- scambi di esperienze tra le scuole, anche in via telematica e in ambito comunitario;
- programmi — anche cofinanziati dall'Ue — per favorire l'alternanza studio-lavoro, anche attraverso tirocini di orientamento;
- programmi di monitoraggio e valutazione.

ARTICOLO 6

Le azioni a livello regionale

I sovrintendenti scolastici, con la consulenza delle segreterie regionali degli ispettori tecnici e di intesa con i provveditori agli studi, organizzano periodiche conferenze di servizio con la partecipazione dei rappresentanti delle regioni, degli enti locali, delle università e degli enti di ricerca, del mondo del lavoro e della produzione, degli Irsae, delle organizzazioni sindacali e delle associazioni professionali, con lo scopo di:

- organizzare l'informazione sui servizi di orientamento presenti nel territorio, anche attraverso l'utilizzazione di reti telematiche e radiotelevisive;
- assumere iniziative per favorire e sostenere lo sviluppo di reti regionali dei servizi per l'orientamento attraverso la stipula di intese e accordi tra le scuole e i diversi soggetti interessati allo svolgimento di attività di orientamento;
- promuovere azioni di ricerca e di formazione sull'orientamento;
- concertare obiettivi generali e identificare strumenti e risorse per il monitoraggio e la valutazione dei relativi esiti.

Per quanto riguarda l'orientamento universitario, i sovrintendenti scolastici si collegano con organismi di rappresentanza e coordinamento del sistema universitario a livello regionale allo scopo di facilitare gli interventi di cui all'articolo 4, con particolare riferimento alle prescrizioni alle università.

ARTICOLO 7

Le azioni a livello provinciale

I provveditori agli studi promuovono piani e programmi di intervento in tema di orientamento, sulla base delle iniziative concertate a livello regionale — con la consulenza dell'osservatorio per la dispersione scolastica, degli altri organismi già operanti a livello provinciale — e delle eventuali proposte formulate dalle consulte provinciali degli studenti.

A tale scopo, essi:

- attivano gli osservatori di area di cui alla circolare ministeriale n. 257 del 9 agosto 1994, in modo che le scuole collaborino con i consigli scolastici distrettuali alla formulazione dei programmi relativi ai servizi territoriali di orientamento e alla definizione degli interventi di sostegno;
- facilitano la diffusione di informazioni sull'orientamento attraverso gli sportelli informativi per gli studenti di cui all'articolo 6, comma 3, del Dpr 567/96;
- favoriscono l'inserimento dell'orientamento come tema rilevante nei piani provinciali di aggiornamento e di formazione del personale docente e dirigente;

- stipulano intese con le università e con gli enti locali per l'orientamento universitario, alla formazione professionale e al lavoro.

ARTICOLO 8

Strumenti per l'integrazione delle azioni

L'azione dei soggetti istituzionali competenti in materia di orientamento scolastico, universitario e professionale va concertata e progressivamente integrata attraverso l'adozione di idonei strumenti, che definiscano obiettivi comuni, risorse impiegate, tempi di realizzazione, modalità di monitoraggio e valutazione dei risultati, quali:

A) nella fase di programmazione:

- le conferenze dei servizi;
- gli accordi di programma;
- la programmazione negoziata;
- l'intesa di programma;

B) nella fase di gestione:

- gli accordi organizzativi;
- le convenzioni;
- le associazioni, anche in forma consortile.

ARTICOLO 9

Risorse

Per lo svolgimento delle attività di cui alla presente direttiva possono essere utilizzate le seguenti risorse:

Finanziarie

- fondi sui capitoli 1019 e 1121 (direttiva n. 70 del 29 gennaio 1997);
- fondi sui capitoli 1146, 1147, 1148 (direttiva n. 600 del 23 settembre 1996);
- fondi per lo svolgimento delle iniziative complementari e integrative di cui al Dpr 567/96;
- fondi comunitari previsti nell'ambito dei programmi dell'Ue con particolare riferimento al programma operativo plurifondo;
- fondi eventualmente messi a disposizione dalle regioni, dagli enti locali e da altri soggetti interessati.

Professionali

- personale dirigente e docente in servizio presso le scuole di ogni ordine e grado;

- personale dirigente e docente utilizzato ai sensi degli articoli 2 e 6 o.m. n. 749 del 16 dicembre 1996;
- personale docente utilizzato secondo le modalità indicate nel contratto collettivo decentrato nazionale concernente le utilizzazioni e le assegnazioni provvisorie del personale docente, educativo e Ata trasmesso con la circolare ministeriale 24 aprile 1997 n. 280, con particolare riferimento all'articolo 2.

Tecnologiche

Le azioni sull'orientamento possono avvalersi dei servizi offerti dalla Biblioteca di documentazione pedagogica di Firenze, dalla progressiva realizzazione del programma di sviluppo delle tecnologie didattiche e dei servizi di questo ministero, nonché dal progetto Campus coordinato dalla Conferenza dei rettori delle università italiane in collaborazione con l'Enea e dai programmi radiotelevisivi.

FEDERAZIONE
NAZIONALE
CNOS/FAP

“Programma Leonardo da Vinci” progetto DIDIME “Metodologia didattica del disegno meccanico nella formazione professionale”

Lo Statuto della Federazione Nazionale CNOS/FAP la impegna ad operare per realizzare in maniera sempre più efficace il coordinamento delle Istituzioni associate, promuovendo l'innovazione dei processi formativi specialmente attraverso la formazione dei formatori. Per tale motivo, nel quadro del “Programma Leonardo da Vinci”, ha presentato un progetto di scambio per formatori della formazione professionale del settore meccanico, operanti nel campo del disegno tecnico, per lo studio delle moderne metodologie didattiche. Il progetto, in acronimo DIDIME, è stato approvato, finanziato e realizzato, in collaborazione con il Partner Spagnolo Secretaría Nacional de FP Salesiana de España. Il presente articolo mira a socializzare la relazione finale del progetto, per contribuire al diffondersi di una cultura sempre più moderna e aperta su metodologie didattiche, che sono in rapida diffusione e trasformazione.

Dati tecnici sul collocamento/scambio:

La visita ha avuto la durata di 15 giorni, con partenza il 20 aprile e rientro il 3 maggio. Hanno parteci-

pato allo scambio quindici formatori e responsabili centrali e di settore della Federazione CNOS/FAP.

Partner spagnolo del progetto è stato la Secretaria National de FP Salesiana de España.

Si sono visitati:

- **Centri di F.P.** con esperienza di formazione nell'area specifica di interesse e inoltre con particolare esperienza nell'insegnamento nella formazione permanente e continua di occupati e adulti
- **una azienda produttrice** di metodologie didattiche e fornitrice di servizi tecnologici e formativi alle altre imprese
- **aziende utilizzatrici** di nuove tecnologie CAD/CAM
- **un Centro universitario** con esperienze innovative nell'ambito delle nuove tecnologie di comunicazione per la formazione a distanza.

Preparazione culturale e organizzativa

La selezione dei partecipanti al Progetto ha tenuto conto delle competenze specifiche dei candidati. Si è lavorato un anno intero relativamente ai contenuti ed alla ricerca da compiersi. Tutti i candidati hanno raggiunto un ottimo livello di coinvolgimento e di competenza specifica. Infatti è attivato un itinerario formativo articolato in moduli preparatori.

L'Iter preparatorio ha previsto un seminario a Castel De' Britti (BO) 05-06-07 dicembre 1996, durante il quale è stato presentato il progetto DIDIME ai formatori esperti nel settore del Disegno meccanico e nel CAD/CAM coinvolti nel medesimo Progetto. Nel seminario si sono pure messi a fuoco gli obiettivi, i contenuti e le metodologie da seguire nella realizzazione del progetto DIDIME. Inoltre è stato concertato un piano di lavoro ed elaborato un questionario preliminare per la raccolta dei dati relativi alle esperienze didattiche nell'uso del CAD/CAM nei Centri di FP CNOS/FAP e alle tecnologie specifiche del settore impiegate dalle aziende più significative del territorio di riferimento dei singoli CFP.

Inoltre un seminario a Venezia, Isola S. Giorgio Maggiore dal 06 - 08 marzo '97, ha portato all'elaborazione definitiva dei questionari per la raccolta dei dati, che è stata realizzata dal 10 marzo - 15 aprile '97, fornendo uno strumento conoscitivo importante della situazione italiana in vista del confronto con la realtà spagnola.

Il Coordinatore Borsato Sergio e il Tutor Coffele Luigi, dal 1 marzo al 3 marzo '97, hanno quindi effettuato una visita preparatoria in Spagna, finalizzata alla definizione delle metodologie, del calendario e della logistica dello Stage del Progetto DIDIME.

Il piano di lavoro è stato così articolato.

- Per quanto riguarda la visita ad una azienda o ad un Ente, si prevedono i seguenti punti:

- * una descrizione generale delle attività formative o produttive dell'Ente formativo o dell'azienda,
 - * la presentazione delle metodologie e dei curricoli formativi e, in modo specifico, del curriculum formativo del disegno tecnico meccanico e delle tecnologie CAD/CAM impiegate,
 - * la descrizione dei rapporti di interazione con le aziende del territorio, in ordine alle metodologie e tecnologie CAD/CAM,
 - * il confronto con gli operatori, per approfondimenti relativi alle metodologie innovative, alle tecnologie usate, alle problematiche della collaborazione fra entità formative e aziende, con riferimento particolare alle prospettive di collaborazione nella progettazione didattica e degli stage, alle sinergie tecnologiche e metodologiche realizzabili per quanto attiene ai contenuti e ai metodi CAD/CAM.
- Per quanto riguarda gli aspetti socio/culturali, si conviene di favorire, là dove è possibile, il dialogo culturale in ordine alla storia, all'arte, e alle tradizioni culturali locali.
 - Per quanto attiene i problemi logistici, il Partner spagnolo si assume l'onere della organizzazione di tutto il periodo dello stage, relativamente ai trasporti in loco, al vitto e alloggio, alla programmazione delle visite formative e alle realtà socio/culturali, contemperando le esigenze dello stage con i momenti socio/culturali.

Contenuti e svolgimento dell'esperienza

Descrizione dell'itinerario e rilevamento informazioni

Lunedì 21 Aprile si inizia con la visita all'*Instituto Politecnico di Sarrià* Barcellona.

Il Coordinatore spagnolo del progetto, Angel Miranda Regojo, e il Direttore Educativo, Rufino Lopez, presentano il sistema educativo spagnolo e descrivono la realtà aziendale del territorio di Barcellona, che prevalentemente opera nell'ambito della costruzione di stampi per materiali termoplastici e di attrezzature.

In particolare, per quanto attiene l'uso delle tecnologie CAD/CAM, le piccole-medie aziende usano software CAD (essenzialmente 2D), come Autocad R13 e in percentuale minima Microstation e software CAM del tipo Smartcam/ Cimatron/ mastercam/ Hypermill.

Le aziende che operano su workstation (essenzialmente 3D) usano per il CAD Catia, Computervision o Icem e per il CAM Duct o Tebis.

Gli obiettivi formativi finali del disegno tecnico meccanico nella FP 1 prevedono la conoscenza delle norme e la stesura di schizzi di particolari a mano libera. Non viene utilizzato il CAD. Al termine del Biennio gli allievi conseguono il titolo di Tecnico ausiliario. Il testo di riferimento è "Dibujo Mecanico" (4 volumi) edito dalla Edebè.

Nella FP 2, le ore di disegno sono complessivamente 270 (90 ore per ogni

anno). Solo negli ultimi due anni si utilizza il CAD (complessivamente 140 ore inserite nelle esercitazioni pratiche). Il software prevalentemente utilizzato è Autocad LT insieme ad Autocad R13. I PC Pentium 32 Mb con Monitor 17/19" sono collegati in rete tramite Windows Nt. I sussidi per l'insegnamento sono i manuali di Autodesk e le dispense interne sono utilizzate come eserciziari. La scuola è ATC Premier nel settore meccanico. Per il CAM si usa prevalentemente Hyperwork (2D+1/2) e Hypermill (3D). I sussidi (pratica di CAD/CAM, Esercizi di tornio e fresatrice) sono preparati internamente. Al termine del triennio viene rilasciato il titolo di Tecnico Specializzato.

I corsi universitari, presenti nel settore dell'ingegneria elettronica, durano tre anni e in essi viene usato come software CAD il Microstation.

Si visita inoltre il Dipartimento Scuola-Impresa, che si interessa della formazione del personale delle aziende, dello stage degli allievi e della banca dati per l'avviamento al lavoro dei giovani (borsa de trabajo). Organizza anche corsi di CAD (150-300 ore) e CNC (100 ore) per le imprese, usando soprattutto Autocad R13, Mechanical desktop e Hypermill.

Martedì 22 Aprile si visita la *Escuela Profesional Salesiana di Zaragoza*.

La didattica del disegno meccanico nella FP 1 e FP 2 introduce il CAD con l'impiego del software Autocad R13, per la durata di 80 ore, nel quarto e nel quinto anno, utilizzando sussidi preparati dal C.C.B. (Centro Calcolo Bosco). Tramite CAM Hypermill, si arriva alla realizzazione pratica su macchine utensili didattiche. L'attività si rivolge anche alla formazione degli occupati, svolgendo circa 16.000 ore di formazione e raggiungendo 3.000 persone l'anno.

All'interno della scuola è presente il C.C.B. (Centro Calcolo Bosco), che prepara sussidi e software didattici e fa consulenza amministrativa alle imprese.

Viene anche presentato il C.N.A.M. (Conservatorio Nazionale dell'Arte e Mestieri), scuola di studi superiori associata ad Università francesi.

La giornata continua con la visita all'*Instituto Politecnico S. Valero*.

Si tratta di un Centro di Formazione Professionale promosso dalla Diocesi, che si occupa della formazione di disoccupati e di giovani a rischio ed anche di formazione continua, promuovendo un Centro di Studi Superiori per la Formazione alle Imprese. Significativa la presenza di un'isola di lavoro automatizzata (CIM), controllata tramite software Caddy.

Mercoledì 23 Aprile e Giovedì 24 Aprile si visita la *Escuela profesional di Pamplona*.

Si parte dalla considerazione del territorio, nel quale le aziende operano prevalentemente nell'ambito delle costruzioni di macchine e di stampi per termoplastiche, usando come software nel CAD Computervision e Personal Designer per workstation o PC. La maggioranza dei dirigenti e dei quadri operativi delle aziende sono exallievi del Centro di Formazione professionale Salesiano locale.

Nella Scuola al disegno meccanico sono dedicate 3 ore settimanali per tutto l'arco formativo. L'automazione CAD/CAM viene affrontata solo

nell'ultimo anno, durante le esercitazioni pratiche, con questa suddivisione di ore: tornio CNC (90 ore); fresatrice CNC (90 ore); CAD (60 ore); CAM (60 ore); Tecnologia del taglio usando software della Sandvik (90 ore). Il software CAD utilizzato è Personal Designer 2D e 3D e quello CAM il Teksoft o il Personal Machinist.

La scuola ha tre macchine CNC da produzione, collegate con PC. Il programma viene prima editato e simulato su calcolatore (simulatore Fagor 8025 della cooperativa Alecoop) e quindi la lavorazione viene eseguita usando materiale plastico, a motivo degli alti costi dei materiali ferrosi e delle relative attrezzature.

La scuola è anche provider di Computervision (circa 50 aziende del territorio usano per il disegno il prodotto Cadds 5).

Durante la visita vengono presentati i programmi "SPIRAL" (iniziativa europea ADAPT) per l'adattamento dei lavoratori alle nuove tecnologie nei processi di fabbricazione flessibile (CIM) e OFINET, (iniziativa europea Yuothstar) mirato alla formazione dei giovani in difficoltà. Viene pure valutato il software di progettazione tramite modellazione solida CAD/CAM/CAE "IDEAS Master Series", presentato dal personale della SDR/Cibermatica.

La visita all'*Impresa Seropa s.l.*, azienda che produce modelli di precisione per l'iniezione della plastica, permette di prendere in esame le tecnologie adottate. Per la progettazione viene usato il CAD 2D (Microcadam e Cadam), mentre per i disegni 3D la ditta si avvale di consulenza esterna: il disegno quotato da portare in officina viene eseguito con la tecnica bidimensionale. Per quanto riguarda le tecnologie hardware, l'azienda intende sostituire le workstations con PC, che possono offrire le stesse prestazioni a minor costo.

Nell'ambito formativo, l'azienda consiglia, per gli allievi in formazione che si esercitano sul CAD, l'acquisizione di competenze relative alla tempistica.

Nella visita all'*Impresa Ucar Hermanos s.a.*, ditta produce stampi per lavorazioni in gomma e lamiera e attrezzature per macchine utensili, viene valutato il software CAD/CAM in uso. "Intergraph 6000" 2D e 3D, in uso da tempo, sembra non soddisfare pienamente l'azienda nei processi di meccanizzazione dei progetti, per cui sta provando altri CAD/CAM.

Venerdì 25 Aprile si visita l'*Azienda Fatronik System* di Elgoibar, che progetta applicazioni didattiche e la prototipazione di F.M.S. L'azienda è dell'opinione che nel futuro si servirà di PC collegati in rete con sistema operativo Windows Nt, orientandosi riguardo al software CAD/CAM verso il sistema tridimensionale. A livello metodologico/formativo l'azienda ritiene importante che i giovani vengano abilitati in primo luogo a saper lavorare sulle M.U. e che la scuola riesca a sviluppare anche tematiche complementari alla produzione, come la gestione utensili, la cattura dati, la gestione cellule e il controllo della postproduzione, con relativa documentazione.

La visita all'*Istituto Superiore di Macchine Utensili I.M.H.*, permette di conoscere una istituzione che attiva corsi di livello universitario nel settore

meccanico. Nella didattica del disegno tecnico viene usato come software CAD "Microstation" e "Autocad", che permette di accedere alla programmazione CAM, per la quale si serve di software Smartcam.

La formazione alla programmazione CNC avviene in fasi successive: il primo modulo porta gli allievi alla simulazione delle lavorazioni su PC con simulatore Fagor; il secondo permette la lavorazione con macchine didattiche e il terzo modulo la lavorazione con M.U. a CNC da produzione.

L'Istituto dispone di un significativo reparto di montaggio MU a CN, dove gli allievi possono apprendere ed applicare ad una MU tradizionale i vari controlli degli assi, e di un museo storico di macchine utensili. Anche la gestione del magazzino utensili è effettuata tramite PC.

il Sabato 26 Aprile ha luogo la visita all'*Escuela profesional di Bilbao*. Il ciclo formativo annuale riserva al disegno meccanico 120 ore, mentre il CAD viene insegnato solo nel quinto anno per un totale di 60 ore. Al CNC sono assegnate 160 ore distribuite nel terzo, quarto e quinto anno.

Per il CAD è usato il software Caddy 2D (di costo ridotto), mentre per il CAM viene utilizzato Toksoft. Il reparto CNC fa uso di macchine didattiche e di produzione. L'aula di simulazione è attrezzata con un sistema FMS a 2 cellule.

Domenica 27 Aprile si visita la *Facoltà di Microbiologia della Università di Salamanca*, che è attrezzata con un sistema di formazione a distanza per gli allievi. L'allievo può frequentare le lezioni dell'Università o rinforzare gli apprendimenti acquisiti seguendo le lezioni d'aula, mediante il collegamento Internet.

Questo pone al centro dell'interesse l'apprendimento dell'allievo più che l'insegnamento del docente.

Lunedì 28 Aprile si visita alla *Escuela profesional di Atocha Madrid*.

Presso l'Istituto Politecnico Atocha sono stati presentati i corsi di FP 1 e FP 2 e i "corsi di garanzia sociale" in Arti grafiche ed Elettricità, rivolti a ragazzi che non hanno raggiunto gli obiettivi didattici previsti dalla scuola dell'obbligo.

L'Istituto Politecnico Atocha è ATC Autodesk. Il CAM (Teksoft) viene sviluppato nel 3°, 4° e 5° anno. La programmazione viene appresa attraverso l'uso del simulatore Fagor della Alecoop. La robotica e la gestione di FMS sono oggetto di insegnamento al livello del 5° anno formativo.

Al Centro di Atocha l'informatica è applicata alla professione con l'installazione delle macchine operatrici e PC nella stessa aula, in modo che l'allievo sia abilitato a lavorare in équipe, attraverso la gestione diretta delle isole flessibili (FMS), accompagnato da un docente polivalente in tutto il processo lavorativo e gestionale, dalla programmazione e alla realizzazione. L'incontro con un funzionario del Ministero della Pubblica Istruzione, membro dell'équipe per la riforma del sistema formativo, favorisce la conoscenza del rinnovato sistema educativo spagnolo. In esso la FP di primo livello non ha continuità formativa nel secondo livello, al quale si accede solo tramite il canale scolastico superiore. La riforma ha individuato le famiglie professio-

nali e per ogni famiglia professionale sono state identificate le qualifiche professionali.

Tale contesto è stato alla base della riflessione sulla didattica del disegno nell'ambito dei processi formativi: nel CAD è stato individuato uno strumento di lavoro, non un obiettivo finale, una competenza trasversale, non una specifica qualifica professionale.

Mercoledì 30 Aprile viene visitata la *Escuela profesional Santissima Trinidad di Sevilla*, il cui inizio risale al 1881. Nella visita ai laboratori, si riscontra particolarmente sviluppato il settore automobilistico, con attrezzature avanzate grazie al collegamento con le aziende del territorio e alla buona iniziativa del responsabile del settore.

Le professioni meccaniche presentano un buon livello di occupabilità, tenendo conto che la disoccupazione giovanile a Sevilla arriva al 40%; i giovani però prediligono altri indirizzi professionali.

Il Centro è ATC Autodesk; non viene usato il CAM e i processi produttivi sono simulati con macchine didattiche Emco.

Particolare interesse ha rivestito la visita all'*Azienda Consur s.a.*, che produce componenti aeronautici. Nel campo del CAD CAM l'impresa intende abbandonare le workstations e introdurre i PC. Il software CAD, che la ditta usa, è il Catia 3-5 assi, usato dalla Boeing, sua cliente. Il programma di lavorazione viene testato mediante Vericut 3.2 della Cgtech. La Consur intende passare dal sistema Catia a quello Unigraph, usato dalla Douglas. Il titolare della azienda consiglia che, a livello formativo, vengano approfondite le conoscenze delle lavorazioni meccaniche tradizionali, prima di intraprendere lo studio del CAM.

Giovedì 1 Maggio si visita la *Escuela profesional di Granada*, con presentazione del centro ed in particolare del settore della Comunicazione Sociale. La scuola ha avviato il processo di passaggio dal vecchio al nuovo ordinamento didattico. Nell'ambito del settore della Comunicazione, attiva la qualifica di "elaboratore di immagini", di grado medio, e quella di "creatore di audiovisivi e animazioni", di grado superiore.

Venerdì 2 Maggio viene visitata alla *Escuela profesional di Cartagena*, in una città che vive una grande crisi industriale causata dalla chiusura di industrie chimiche e navali, ma in cui si notano segni di sviluppo in altri ambiti tecnologici e produttivi.

La scuola ha attuato la riforma dei cicli didattici nei corsi di primo e secondo grado. Nei processi didattici per l'insegnamento del disegno, è usato Autocad, perché nelle aziende di Cartagena è molto diffuso Autocad 2D: è preferito l'uso di un CAD semplice, l'Autocad LT, per agevolare la fase di apprendimento iniziale.

Alcune costanti rilevate nella visita.

Durante la visita/stage presso i Centri di FP e le realtà socio economiche del territorio, sono emersi alcuni dati pressoché costanti in ordine alle tecnologie di supporto alla didattica del disegno meccanico.

Nel campo dell'hardware, sono preferiti i PC alle workstations, perché sono strumenti operativi da inserire direttamente nell'ambiente produttivo (Aula MU con CAM; Aula Disegno con CAD).

Nel campo del software, le scelte sono dettate sovente da fattori economici, ma è comunque importante il non vincolarsi ad una unica casa produttrice. L'evoluzione del software coinvolge i docenti in un processo di continuo aggiornamento. Solitamente nei corsi di primo livello viene usato un CAD 2D, mentre nei corsi di secondo livello si usa un CAD 3D.

Per quanto riguarda le aule CAM/CNC, rimane requisito fondamentale la lavorazione alle MU tradizionali nell'aula/officina; il numero dei posti disponibili viene incrementato con l'utilizzo di simulatori, anche se è ritenuto necessario arrivare a "fare truciolo"; viene dato spazio formativo al CAPP, cioè a "pianificazione - gestione utensili - raccolta dati - controllo finale". Nei corsi di secondo livello gli allievi apprendono anche l'utilizzo di FMS e CIM.

Orientamenti progettuali tecnico/operativi

- Al termine dello Stage, anche senza disporre di tutti i dati raccolti con indagine presso aziende e CFP Italiani, ma utilizzando degli elementi raccolti nelle scuole di Spagna visitate, i partecipanti al Progetto hanno configurato una serie di proposte tecnico/operative attraverso l'elaborazione delle "schede descrittive di un laboratorio meccanico tipo", entro il quale vanno a modellarsi le metodologie e tecnologie del disegno e del CAD/CAM Meccanico. Ogni scheda ha la seguente struttura:
 - * Attrezzature HD delle aule tecnologiche
 - * Criteri di scelta dell'HD
 - * Software utilizzati;
 - elenco in funzione dell'utilizzazione
 - alcune caratteristiche
 - criteri per la scelta
 - * Altri strumenti didattici per l'aula - laboratorio di tipo multimedia e sussidi didattici come guide per l'allievo e/o docente
 - * Metodologie utilizzate;
 - procedimenti
 - esercitazioni
 - altro.

Attività socioculturali

Durante la visita è stato attuato un insieme di attività socio culturali, che hanno favorito notevolmente l'arricchimento del lavoro formativo e l'integrazione fra i soggetti che hanno partecipato alla visita e alla conoscenza globale del territorio in cui lo stage è stato effettuato.

Si sono fatte visite storico - artistiche - culturali - religiose: visita al Tibidabo e alla Sagrada Família in Barcellona, a Leyre, al Castello di Javier, alla città Loyola, alla Cattedrale di Burgos, alla Città antica universitaria di Salamanca, alla Meschita di Córdoba; alla Basilica di Ns. señora del Pilar di

Zaragoza; alla Bodegas Itache a Pamplona; al lungomare di Bilbao, a Madrid con la corrida alla Plaça de toros, all'Expo 92 e, di notte, alla città a Sevilla.

Si sono visitate alcune realtà imprenditoriali: due imprese produttrici di stampi con l'impiego delle nuove tecnologie; una azienda di produzione conototerzista a supporto della industria aeronautica; una "bodega de vin" impegnata nella produzione e commercializzazione di vini pregiati in Navarra; il porto e le grandi industrie di trasformazione petrolifera, il golf club a Cartagena; la città di Granada.

Si sono analizzate tematiche didattiche con il supporto delle tecnologie avanzate: il sistema di formazione a distanza presso l'Università di Salamanca; gli aspetti commerciali ed economici attinenti i programmi CAD/CAM.

Si è presa in esame la riforma del sistema educativo spagnolo, negli aspetti culturali ed educativi e in modo particolare si sono valutati gli aspetti pedagogici nei processi formativi riguardanti gli utenti della FP, partendo dalle realtà dei luoghi e ambienti formativi con lunga esperienza pedagogica, come i Centri visitati di Barcellona Sarrà, Zaragoza S. Valero, Pamplona.

Data la vastità del territorio spagnolo attraversato, si sono presi in esame anche gli aspetti geografico - economici, la varietà dei prodotti agricoli (vite, olivi, aranci, ...), la distribuzione della popolazione e il suo insediamento in cascinie, agglomerati urbani in ambito rurale, la proprietà rurale e il latifondo.

Apporto fornito dal partner

Il Partner spagnolo ha collaborato alla progettazione dello stage per quanto attiene la definizione dei contenuti formativi e delle metodologie da usare nelle visite-stage. Si sono insieme fissati quali settori formativi esaminare, quali centri di formazione professionale visitare, con quali aziende prendere contatto, su quali tecnologie, tematiche e metodologie sviluppare un confronto.

Insieme si sono individuate le realtà formative, economiche e socio culturali oggetto della visita e si è configurato il piano di lavoro da sviluppare in ogni sede oggetto della visita, stabilendo l'itinerario dello stage.

Il Partner spagnolo ha organizzato l'ospitalità, i viaggi interni, le visite culturali, formative, storiche e artistiche; ha coinvolto le strutture e le persone più significative e responsabili delle realtà formative e culturali visitate.

Valutazione del programma.

L'esperienza dello Stage offerto dal progetto DIDIME può essere valutata complessivamente positiva soprattutto a tre livelli:

- **Livello conoscitivo**

Sono state avvicinate diversificate realtà formative e socioeconomiche ed è stato possibile conoscere direttamente il progetto formativo e i processi curriculari e didattici in ordine alla formazione professionale, in generale, e

in ordine alle metodologie e tecnologie usate nel disegno meccanico, in particolare.

Sono stati accostati i protagonisti dei processi formativi, cioè gli allievi e gli operatori in ogni realtà formativa o socioeconomica. Sono state studiate le problematiche relative ai curricula didattici del disegno, alle tecnologie di supporto, ai criteri di selezione delle tecnologie offerte dal mercato. Sono stati analizzati gli aspetti arricchenti dell'interazione tra il Centro di Formazione Professionale e l'Azienda, soprattutto in ordine alla scelta delle metodologie e delle tecnologie didattiche e alle ricadute occupazionali nel territorio.

- **Livello metodologico**

L'incontro diretto con le realtà formative e produttive ha permesso di conoscere i metodi di lavoro didattico che ogni Centro formativo o produttivo ha posto in essere, in coerenza con le finalità proprie dell'Organizzazione. Si è constatato un costante rapporto di collaborazione e interazione fra il Centro di Formazione Professionale e i suoi processi formativi con le aziende produttrici di tecnologie didattiche e tecnologiche. Le scuole sono impegnate ad elaborare progetti capaci di formare risorse umane preparate ad operare autonomamente nei ruoli assegnati, con competenza tecnologica e operativa; nei processi formativi i giovani sono formati ad essere protagonisti in termini di relazionalità interpersonale, di cultura organizzativa e tecnologica, di operatività sistematica, in un contesto collegamenti in rete.

- **Livello tecnologico**

La tendenza e lo sforzo delle realtà formative e socio economiche del territorio punta a far acquisire metodologie di lavoro e tecnologie del più alto livello innovativo reperibile nel contesto nazionale o mondiale. Tuttavia la scelta degli strumenti tecnologici per la didattica formativa, in genere, e per la didattica del disegno, in particolare, non risponde soltanto ad esigenze di innovazione, ma anche ad attese formative concrete, ad opzioni delle aziende locali, alle disponibilità economiche dell'Ente Formativo.

La visita, che il progetto DIDIME ha consentito di realizzare in Spagna, ha prodotto una serie di *ricadute positive* sull'intera Federazione Nazionale CNOS/FAP e soprattutto sui Centri di provenienza dei partecipanti allo stage. Si possono riassumere nei seguenti punti:

- un efficace interesse per l'innovazione e le tecnologie avanzate introdotte nell'ambito dei processi formativi come strumenti di miglioramento della didattica e dell'offerta di adeguati contenuti;
- un miglioramento del livello motivazionale dei formatori, che operano nell'ambito della didattica del disegno tecnico meccanico, dovuto all'accostamento diretto di esperienze interessanti dal punto di vista culturale, metodologico e tecnologico;
- un approfondimento dei contenuti relativi alle metodologie e alle tecnologie dell'insegnamento del disegno meccanico;
- la positività creativa dell'interazione fra Centro di Formazione Professionale, Aziende produttrici di metodologie e tecnologie avanzate e aziende

di produzione di beni e servizi, in ordine al progetto formativo, ai contenuti e alle professionalità richieste, alla innovazione dei processi e delle metodologie formative, agli effetti socioeconomici e di sviluppo del territorio;

- la metodologia di attenzione alle modalità di selezione degli strumenti tecnologici avanzati a supporto della didattica relativamente ai criteri di formazione, ai contenuti innovativi, ai rapporti con le realtà socio economiche del territorio e alle problematiche economiche e finanziarie;
- la capacità imprenditoriale e progettuale delle presenze formative in ordine alla molteplicità dei processi formativi attivati e degli utenti in essi coinvolti, alla dimensione innovativa dei metodi e delle tecnologie didattiche, alla interazione e alla collaborazione aperta con la realtà socio economica per lo sviluppo del territorio.

Le riflessioni effettuate durante lo stage attraverso i Centri di Formazione Professionale e le realtà socio economiche spagnole e le documentazioni raccolte presso le strutture visitate, sono divenute lo strumento e la materia prima per l'elaborazione della "Guida comune di riferimento" per i corsi CAD/CAM, realizzata nel seminario tenuto a Forlì il 03-04 luglio '97, con la partecipazione dei medesimi Formatori presenti allo stage svoltosi in Spagna.

Tale guida comune troverà applicazione concreta nei processi formativi del settore meccanico attivati presso i Centri CNOS/FAP.

La collaborazione formativa avviata con il Partner spagnolo sarà continuata tramite l'interazione fattiva italo/spagnola che si concreterà:

- nella visita, nell'autunno '97, di un gruppo di Formatori dei Centri di Formazione Professionale Spagnoli ai CFP CNOS/FAP del Centro/Nord Italia, con l'obiettivo di analizzare le tematiche affrontate dal Partner italiano sul territorio spagnolo;
- in un seminario italo-spagnolo, sempre in autunno a Venezia, con l'obiettivo di definire una collaborazione progettuale finalizzata all'attivazione di nuove azioni transnazionali integrate italo/spagnole.

La valutazione globale di tutto il processo progettuale, organizzativo e attuativo le progetto DIDIME può essere ritenuta largamente positiva sia nel suo complesso e sia nelle sue articolazioni temporale, operativa e formativa. Non si sono incontrate particolari difficoltà nel passaggio dall'idea alla progettazione e alla sua definizione esecutiva con i partner spagnoli, alla realizzazione in loco, alla valutazione e elaborazione dei materiali, alla rendicontazione finanziaria di tutto il progetto.

Identità, solidarietà e formazione al lavoro e alla nuova cittadinanza

A) Contributo di LUCIA LA TORRE

Premessa

La necessità di sviluppare capacità adattative, nell'uomo, comporta l'attivazione della *funzione mentale* che si esprime nel saper cogliere i problemi e avviare la ricerca delle possibili risposte, orientate verso differenti soluzioni che contengano sia la possibilità evolutiva del soggetto (sviluppo ontogenetico) ma anche e successivamente, quella legata alla specie umana, tradotta in quella dimensione complessa e articolata che va sotto il nome di cultura (sviluppo filogenetico). Risale a McCulloch e al suo gruppo l'insieme di studi e ricerche sulla fondazione biologica della conoscenza e, in particolare sull'apprendimento come funzione dell'evoluzione del vivente nelle interazioni ricorsive tra individuo e ambiente.

L'*adattamento biologico*, vitale e metabolico avviene al di fuori della consapevolezza dell'individuo e agisce secondo automatismi che non necessitano di coscienza, valutazione razionale o "complicazioni emotive" di sorta.

La legge fondamentale, secondo quest'ottica, si esplica nella ricerca genetica del modello più forte, cioè che è in grado di sopravvivere e riprodursi, attraverso la selezione naturale. Il fine è mantenere in vita

l'essere specifico affinché sopravviva la stirpe. Tutto ciò che non serve, cioè non è congruente a questo obiettivo, viene eliminato, perché intralcio.

Nel mondo della natura non esiste la malattia e quindi le cure per affrontarla, ma il soggetto più debole diventa cibo per quello più forte che deve continuare ad esistere proprio per supplire il più debole.

La consapevolezza dell'esistenza e quella del suo contrario, cioè la morte, scatena la lotta alla ricerca della sopravvivenza e a tutto ciò che permette di migliorare la qualità della vita prolungandola.

L'istinto, come spinta alla soddisfazione del soggetto ed affermazione delle sue potenzialità in modo esclusivo rispetto ai simili, è mediato dalla dimensione del valore che include in termini antiomeostatici la possibilità dell'altro con pari dignità e quindi anche bisognoso di cure, attenzioni ed aiuti.

L'adattamento nell'essere umano si arricchisce di un'altra fondamentale dimensione: la capacità di trovare risposte innovative che rendono "più felici più soggetti", tanto più soggetti quanto più è ampia la comprensione mentale e la relativa elaborazione dell'umanità intesa come "coscienza di essere persone perché capaci di considerare le persone".

"Fare" formazione

L'attività di formazione nasce allora come espressione di raffinata attenzione all'altro, inteso non come individuo da modellare, vedi il potere politico, ma in termini di persona che possiede un potenziale evolutivo ed un patrimonio culturale che può essere solamente liberato perché cresca, secondo quanto è possibile, nel rispetto dei limiti che ognuno vive. Di Chiara dice: "Il rispetto dell'esistenza dell'altro di sé. Questa per me è la sostanza del punto di vista scientifico".

La formazione si presenta dunque come una strategia eminentemente relazionale, finalizzata a cogliere e a valorizzare quanto *emerge* nell'evento formativo in cui la relazione è situata prestando particolare attenzione ai mutamenti, anche inattesi e sorprendenti, che avvengono nel rapporto che ognuno ha con il sapere

Non sempre, purtroppo, la formazione è il risultato di persone motivate alla crescita valoriale dell'altro.

Un aspetto trascurato del fare formazione è quello del rapporto *saperepotere*, combinato con l'attenzione alla dimensione *affettiva* della conoscenza. Se il pensiero e la conoscenza, infatti, si costituiscono attraverso processi di costruzione di significati, diventa essenziale prestare attenzione alla dimensione affettiva della conoscenza stessa. "La costruzione di significati richiede, infatti, prima di tutto, la capacità di accogliere dentro di sé l'impatto emotivo dell'incontro col mondo, elaborando mentalmente" (Zanarini).

Il credere di possedere una cultura di livello superiore fa automaticamente pensare di essere detentore di valori superiori e quindi sentirsi autorizzati a spacciare i propri come essenziali anche per l'affermazione esistenziale dell'altro

Diviene invece importante approfondire l'analisi delle *esperienze emotive* che sono in stretto rapporto con le teorie della conoscenza, con le pratiche che la riguardano e con la sua costruzione. "C'è la possibilità di dare almeno un'idea del mondo che si viene a scoprire non appena ci si accinge a comprendere il nostro comprendere".

L'attività di formazione fluttua talvolta tra la presentazione di un pacchetto di contenuti concettuali, ritenuti elementi indispensabili per rinnovare il già acquisito e noto, e l'assunto di poter modificare lo stile relazionale di un soggetto, e in ultima analisi il suo livello di felicità, in base alla "potenza", attribuita per definizione, al messaggio cui il formando è stato esposto.

Esiste una sorta di illuminismo benefico che il formatore ritiene di possedere in base alla sua competenza e conoscenza scientifica che lo abilita a cambiare l'altro senza, a volte, che l'altro lo sappia.

Questa è la premessa perché non avvenga nessuna forma di cambiamento autentico ed originale, ma piuttosto un adattamento imitativo di superficie che svanisce presto.

Formazione-cambiamento

Il binomio *formazione-cambiamento* rischia di essere considerato il criterio principe con il quale verificare l'efficacia di un intervento, sia per la novità dei contenuti affrontati sia per le strategie apprese in un corso specifico. Questa logica produttivistica parte da un presupposto di realismo trasformativo verso una persona che, se ben trattata, diventerà ciò che il formatore si aspetta.

Le resistenze al cambiamento, i fallimenti nel non essere stati capaci di "produrre modificazioni" significative nei soggetti, vengono frequentemente imputati alla rigidità dei corsisti, alla complessità del problema affrontato, alle conflittualità del rapporto soggetto-organizzazione-istituzione della storia personale che ognuno porta dentro di sé.

È compito del formatore creare un *ambiente-spazio mentale*, individuale e di gruppo, per riflettere e pensare insieme sul proprio operare quotidiano, sul modo in cui si opera e su quali sono le risonanze emotive: un luogo cioè per interrogarsi e per *apprendere dall'esperienza*.

Il primo limite di un'attività di formazione sta nella contrattazione: chi ha chiesto che cosa? È il soggetto che è interessato ad apprendere dei contenuti? Oppure vuole modificare qualche tratto del suo modo di interagire sul piano delle relazioni umane? Desidera aumentare il suo potere nell'ambito del mondo del lavoro? Deve fare un corso per non restare disoccupato? Esiste un ente che ha la prerogativa di cambiare gli altri? C'è una cultura superiore che ha la funzione di migliorare le culture inferiori?

L'offerta di formazione-aggiornamento con implicita promessa di un premio finale non definito, che scivola sulle aspettative non sufficientemente evidenziate, rischia di essere la migliore esperienza per provare il senso di

fallimento e di incapacità nel rinnovarsi e ridefinire il proprio futuro in una processualità dinamica, fluida e realistica.

“Essere” formatore

Riteniamo che l'esperienza di formazione abbia un valore di riflessione e di proposta verso qualche cosa di diverso se il soggetto è pienamente consapevole di che cosa chiede rispetto ai bisogni di cui soffre. Che cosa significa operativamente tutto ciò?

È evidente che nel momento in cui una persona chiede di frequentare un corso di aggiornamento-formazione è lontana dalla consapevolezza delle energie necessarie per raggiungere l'obiettivo manifestato nel corso suddetto, è abbastanza inconsapevole della reale portata di tale percorso e di quanto effettivamente tale esperienza possa rispondere ai suoi bisogni.

Il primo compito del formatore consisterà allora nel non partire da concetti precostituiti intorno a delle dimensioni, anche se di tipo valoriale, in quanto esse rischiano di essere le proprie, e pertanto non rispettose di un percorso di scoperta delle dimensioni di bisogno e di affermazione dei corsisti.

Paradossalmente un progetto di formazione si può scrivere soltanto alla fine dell'esperienza come racconto del percorso di riflessione su di sé per conoscere sé e liberamente decidere come essere.

Il primo passo di un'esperienza di formazione consistere nel far emergere il significato della presenza del soggetto a quella attività, e cioè scoprire se la presenza nel gruppo nasce dal:

- bisogno di lamentarsi della propria insoddisfazione;
- desiderio di comunicare una sofferenza intensa e celata;
- ricerca di un luogo dove potrà “mentalizzare” un eventuale cambiamento;
- consapevolezza delle potenzialità non ancora espresse e disponibili per un nuovo progetto personale.

Appare forse ora più evidente il pericolo dell'atteggiamento “illuministico” del formatore se parte dalla definizione di contenuti privilegiati rispetto alla realtà che è costituita da ciò che i corsisti hanno dentro senza saperlo.

Il formatore non dovrebbe indicare che cosa si deve “fare” né tantomeno valutare le persone o la loro condotta di lavoro; il processo formativo non è da intendere come un processo ideologico di condizionamento che espone al rischio di sollecitare una sorta di “fantasia di Pigmaglione”. La realtà del lavoro consiste invece in ciò che c'è nei corsisti e che loro non conoscono. “Nessuno può far crescere un'altra persona; può solo inibire o favorire un processo” è indispensabile quindi “riconoscere i fattori che facilitano o interrompono lo sviluppo (Casement).

La scoperta delle proprie dimensioni di insoddisfazione come differenza tra la percezione di sé e l'immagine interiorizzata del modello ideale apre la riflessione alla lettura delle potenzialità che non sono utilizzate perché irrealistico è

il percorso immaginato. La realtà delle energie e la realtà del percorso nel quale realizzarle rappresentano il vero lavoro di esperienza confrontata non con l'opinione del formatore ma con i timori dei corsisti, incertezze e fantasie sostituite all'accettazione dei limiti e delle potenzialità presenti nei soggetti.

Ogni soggetto ha propri timori, peculiari capacità e originali percorsi di realizzazione. È ipotizzabile che attraverso la domanda di teorie e metodi la vera richiesta di fondo che i partecipanti fanno al docente formatore è che questi possa accogliere, contenere e bonificare i sentimenti che essi provano in una situazione sconosciuta come quella dell'aula di formazione, ma anche i sentimenti dolorosi sperimentati nel loro lavoro. Questi sentimenti sono di *paura ansia, confusione*.

Chi partecipa ad un *corso* solitamente chiede metodi e tecniche; in realtà chiede di risolvere queste ansie. Il problema non è solo dargli metodi e tecniche, poiché tali ansie non si risolvono in questo modo, ma di capire di dar loro un nome perché questa è la strada per risolverle o, se non è possibile, tollerarle meglio.

È l'esperienza di *libertà*, favorita dal conduttore, anche nel leggere se stesso che potenzia la libertà di cambiare se stesso fuori dal gruppo di formazione.

L'*apprendimento* come *adattamento* attivo alla realtà ha infatti a che fare con il processo in base al quale "il soggetto si trasforma, modifica il contesto, si modifica egli stesso" (Pichon-Rivière). Questa affermazione meglio chiarisce l'impossibilità di accettare come criterio di validazione e valutazione del lavoro di gruppo il binomio formazione-cambiamento rispetto ad un livello preconstituito, generico e per tutti.

Allora le *resistenze* al cambiamento indicano prevalentemente le esigenze di differenziarsi del formando dalla proposta soffocante del conduttore e quindi sono indici di evoluzione rispetto ad una esperienza che non rispetta la libertà di "essere". Ciò significa che ognuno ha l'opportunità di definire l'obiettivo che vuol raggiungere se *l'esperienza della riflessione su di sé* come esperienza di libertà nel pensarsi è stata valorizzata dal conduttore.

Finalità, obiettivi del corso

La metodologia applicata nel corso ha cercato di realizzare una mediazione tra i *contenuti culturali*, proposti come fonte di approfondimenti ed i "*contenuti emotivi*", cioè ciò che i corsisti portano del loro *mondo interno* nel gruppo. È infatti il *mondo interno*, fatto di fantasie, affetti, sentimenti a determinare il nostro modo di vedere la realtà esterna, di considerare noi stessi e di metterci in relazione con altre persone.

La possibilità di far vivere l'esperienza di "*leggersi*" ha caratterizzato l'impostazione generale privilegiandola rispetto alle informazioni di stampo scientifico che corrono inevitabilmente il pericolo di assumere un potere magico, onnipotentemente predisposto a risolvere ogni problema.

In primo luogo progettare significa, a nostro avviso, possedere i contenu-

ti culturali congruenti ai fenomeni ed ai rapporti che si intendono approfondire e sviluppare, ma al tempo stesso l'analisi del "contenuto" dovrebbe predisporre la possibilità di passare, usando la terminologia piagetiana, dall'assimilazione all'accomodamento.

Quindi il lavoro sui concetti è inserito in un evolversi dialettico tra *contenuto e contenitore*. Ciò che si sa è il contenuto, le categorie che organizzano nella mente i contenuti sono i contenitori.

La *creatività* del pensiero è direttamente proporzionale alla chiarezza epistemologica del contenuto, che permette il suo trasferimento da una categoria all'altra, soprattutto quando i problemi sono complessi e non possono essere affrontati in una direzione unica di causa-effetto, ma necessitano di un approccio "circolare e sistemico".

Quando l'oggetto del pensiero è l'uomo con i suoi problemi, rapporti, valori, è indispensabile che il pensiero possa, utilizzando i contenuti, servire a migliorare e trasformare in una logica "etica" ed universale le culture umane di incontro e di convenienza.

Il fallimento di questo percorso mentale può portare all'integralismo, al razzismo, alle lotte ideologiche e, in ultima analisi, alla guerra tra culture.

Il contenuto permette la comprensione del "fatto"; il pensiero, insieme di relazioni fra categorie, consente l'elaborazione di nuove dimensioni promotrici di valori che superano il "fatto" stesso.

La nostra offerta di formazione è stata sì ricca di contenuti chiari e significativi, ma contemporaneamente ha cercato di aprire un percorso di riflessione permeabile al cambiamento di se stessi affinché i corsisti potessero acquisire strumenti per favorire il cambiamento dell'altro.

La riflessione su di sé, intesa, prima, come insieme di contenuti, cioè il patrimonio culturale che ognuno ha elaborato nella propria storia professionale e, successivamente, nei termini di stile personalizzato, cioè comprendere e rispondere ai messaggi provenienti dal mondo esterno, trova la sua esplicazione nel quadro teorico di partenza che comprende le dimensioni di "ESSE-RE" e di "FARE" (vedi in allegato: A, DIMENSIONE CONCETTUALE).

A. DIMENSIONE CONCETTUALE

ESSERE		FARE	
IDENTIFICAZIONE (credere di essere perché si assomiglia a...)	IDENTITÀ (essere perché si accetta se stessi)	PRODUTTIVITÀ (saper fare per avere)	SOLIDARIETÀ (fare per far crescere)
momentanea	permanente	individuale	collettiva
fluttuante	stabile	efficientistica	relazionale
acritica	valutativa	commerciale	propositiva
inconscia	consapevole	selettiva	educativa
difensiva	costruttiva	redditizia	progettuale
narcisistica	oblativa	competitiva	sociale

B. DIMENSIONE ORGANIZZATIVA

	I UNITÀ	II UNITÀ	III UNITÀ	IV UNITÀ
RIFLESSIONE	Lo sviluppo della maturità	Il ritorno dell'adolescenza nella maturità	identità e relazione educativa	Identità e cambiamento
GRUPPO	Categorie maturazione nell'uomo e nella donna	Categorie di differenziazione tra adolescenza e maturità	Categorie descrittive della relazione educativa	Categorie descrittive del cambiamento evolutivo
INTERGRUPPO	Tabella integrativa	Tabella integrativa	Tabella integrativa	Tabella integrativa

Nella *dimensione organizzativa* (vedi schema B allegato) la riflessione ha il significato di sottolineare come l'essere umano evolve dalla situazione di aver bisogno dell'altro al poter aiutare l'altro attraverso l'autonomia e la maturità attraverso i **CONTENUTI CULTURALI**.

Il Gruppo consente l'emergere dei **CONTENUTI EMOTIVI**, cioè quello che i corsisti portano come espressione del loro essere e della loro storia fino a quel punto più o meno consapevolmente realizzata.

L'intergruppo consente il confronto e l'integrazione delle singole esperienze con l'obiettivo di sganciare ciascun individuo dalla propria dimensione che può apparire come l'unica possibile.

CONTENUTI CULTURALI	CONTENUTI EMOTIVI
IDENTIFICAZIONE: MODELLI ATTRAVERSO I QUALI IL SOGGETTO È CRESCIUTO MA NON HA ANCORA RAGGIUNTO UN'IDENTITÀ STABILIZZATA E QUINDI UN LIVELLO DI MATURITÀ ADEGUATO	SONO QUI PERCHÉ CERCO QUALCHE COSA CHE MI FACCIA MIGLIORARE, ESSERE PIÙ REALIZZATO. HO FATTO..., SONO STATO MA ..., CERCO DI..., HO CAMBIATO PERÒ...
IDENTITÀ: ESSERE PERCHÉ SI ACCETTA SE STESSI	SONO..., HO QUESTE CAPACITÀ..., HO QUESTI LIMITI, LE MIE POTENZIALITÀ SONO...
PRODUTTIVITÀ: LA CAPACITÀ DI SVOLGERE LA PROPRIA PROFESSIONE, VERIFICATA E RICONOSCIUTA, COME STRUMENTO DI AIUTO E DI CRESCITA	HO IMPARATO..., SO FARE..., NON SO FARE..., SONO DISPONIBILE AD IMPEGNARMI PER IMPARARE..., SONO COMPETENTE IN...
SOLIDARIETÀ: SCELTA DI AIUTARE L'ALTRO LASCIANDOLO LIBERO DI SCEGLIERE	RICONOSCO CHE C'È QUALCUNO CHE HA BISOGNO..., POSSO FARE QUALCHE COSA IN BASE ALLA MIA COMPETENZA...

L'esperienza nei gruppi

Il gruppo era composto da 12 persone, di sesso opposto, dai 20 anni ai 50 circa, tutti docenti di Centri di formazione professionale, provenienti da varie città d'Italia. Questo corso rientrava nell'ambito delle proposte di aggiornamento, offerte dal CNOS/FAP.

Il fine del traguardo formativo non solo voleva contribuire alla crescita delle persone, ma anche a quella di gruppi che sapessero mettere in relazione la ricerca di una migliore qualità della vita e professionalità, il perseguimento degli interessi personali o del gruppo, con il bene sociale, la solidarietà, la promozione di reale cittadinanza per tutti.

In particolare si è trattato di:

— *far emergere* riflessioni e considerazioni personali e di gruppo relativamente ai nodi tematici del percorso: identità, solidarietà, formazione al lavoro ed alla nuova cittadinanza;

— *comprendere* che essere cittadini significa prendersi cura di se stessi, della "casa comune", e perciò della casa di tutti. Ciò equivale ad assumersi la responsabilità di essere protagonisti della creazione e gestione delle condizioni che segnano la vita delle persone;

— *coscientizzare* che l'essere cittadini richiede di giocare la propria vita nella *circolarità ermeneutica* della solidarietà tra *io-noi*?

A tal fine si è intesa la categoria ESSERE come il vissuto cognitivo del "io sono un insegnante" che "insegna", categoria che si traduce nel FARE.

L'analisi di questi concetti base e il successivo lavoro di gruppo hanno consentito di fornire criteri utili per rispondere alle seguenti domande:

- che tipo di insegnante sono?;
- come insegno ed educo?;
- come la mia personalità (contenitore) condiziona o facilita la mia professione?;
- i miei valori che spazio riconoscono a quelli degli altri?;
- la mia necessità-bisogno come influisce sul mio "saper fare", promotore dell'autonomia dell'altro?;
- come sono io insegnante-educatore e comunico all'altro, cioè a colui che ritengo bisognoso del mio apporto educativo-formativo?.

IL PROGETTO DI ESPERIENZA DI RIFLESSIONE SU DI SE HA AVUTO COME OBIETTIVO QUELLO DI SAPER EDUCARE RISPETTANDO L'IDENTITÀ DELL'ALTRO

La metodologia scelta ha considerato:

— *griglie operative* per analizzare alcuni concetti guida (identificazione, essere uomo, essere donna, identità, maturità, produttività, professionalità, affermazione, autorealizzazione, l'altro, solidarietà, collaborazione, libertà, scelta);

— *role-playing* con video registrazione per consentire l'osservazione delle proprie modalità di comunicazione (su griglia predisposta) e successivamente quelle relative allo stile relazionale (sul modello dell'Analisi transazionale).

I UNITÀ: 2 gruppi di 6 persone ciascuno, il primo composto esclusivamente da maschi ed il secondo da femmine per facilitare l'analisi degli stereotipi nella definizione della identità sessuale.

La prima esperienza ha portato i corsisti da una iniziale diffidenza legata al bisogno di controllare una situazione nuova, ad un'accettazione positiva dello stimolo sul piano concettuale e quindi ad una partecipazione attiva al lavoro di gruppo.

Commento: Il processo "conversativo" ha avuto inizio con un'attiva comunicazione sul privato-passato lavorativo carica di coinvolgimenti emozionali data anche la problematicità di alcuni contesti lavorativi. Sono emersi dubbi ed incertezze riguardo a un realistico ed effettivo cambiamento di alcune situazioni scolastiche.

Successivamente è emersa la consapevolezza di quanto gli stereotipi di genere, e non solo quelli, sono presenti nell'immagine adulta di sé, e come possono dar luogo al conflitto.

II UNITÀ: 2 gruppi misti di 6 persone ciascuno per esaminare le modalità relazionali attraverso le quali si sono sviluppate le identità di genere a partire dalla propria adolescenza.

È emersa una valorizzazione della fase adolescenziale riguardo agli aspetti che creano curiosità, apertura, solidarietà, idealizzazione, cambiamento. Sono state rintracciate altresì alcune dimensioni di rigidità e chiusura tipiche della fase adattata adulta.

Commento: l'intensa curiosità sollecitata era funzionale anche al tentativo di allontanamento dalla situazione attuale di rispetto alla soddisfazione professionale. Il recuperare una parte della emotività adolescenziale ha però aperto possibilità di definizione di una nuova lettura al loro modo di interagire dei corsisti con l'adolescente-studente.

III UNITÀ: 3 gruppi misti impegnati nel *role-playing* videoregistrato per consentire ad ognuno di aumentare la consapevolezza del proprio stile di comunicazione e di relazione verso gli altri.

1° *role-playing*: "Acquisti di abbigliamento invernale per il proprio figlio adolescente".

Commento: il ruolo dell'adolescente è stato quello che ha occupato il maggior spazio e anche quello preferito e privilegiato dai componenti. Le figure parentali sono apparse dipendenti dai bisogni dell'adolescente, gratificanti, non autoritari ed eccessivamente permissivi fino a giungere ad una dimensione di non autorevolezza.

2° role-playing: "Assunzione di un handicappato in fabbrica".

Commento: Il conflitto tra l'adesione ad un modello di solidarietà sociale e le esigenze produttive di guadagno ed efficienza sono apparse nel ruolo del datore di lavoro e nei suoi messaggi svalutanti ed ambigui verso l'handicapato per la difficoltà di assumere una posizione che esprimesse il suo punto di vista. Da un lato si è manifestata rigidità e dall'altro richiesta di solidarietà.

3° role-playing: "Arresto di uno zingaro minorenne sorpreso durante un furto in un condominio".

Commento: È previsto un modello di lettura della delinquenza minorile a carattere nomade su un piano di giustificazione e riabilitazione in base al modello culturale orientato verso l'accoglienza e la giustificazione piuttosto che la responsabilità individuale e consapevole.

La peculiarità di questa metodologia consiste nel permettere ai corsisti la libera espressione di un vissuto sollecitato da un ruolo carico di coinvolgimento emotivo e successivamente analizzarlo senza modificazioni o alterazioni anche sul piano della comunicazione e della relazione.

Rappresentazione di un vissuto personale, analisi dello stile comunicativo e della modalità principale di come si vive e definisce una relazione interpersonale sul modello intrapsichico costituiscono un triplice percorso conoscitivo-riflessivo delle proprie modalità di rapporto. Può così essere raggiunto l'obiettivo di vivere l'esperienza di essere attore e spettatore critico nei confronti di sé.

IV UNITÀ: 2 gruppi misti per raccogliere le indicazioni circa un positivo modo di comunicare e di entrare in rapporto con l'altro.

Il lavoro di sintesi è stato caratterizzato dalla difficoltà emersa nel distinguere l'aspetto dei contenuti concettuali (più facilmente gestibile perché meno ansiogeno) da quello della relazione che li vedeva esposti in base al roleplaying dove tutti avevano partecipato e quindi "detto" qualcosa di loro agli altri.

Commento: Possedere dei modelli di lettura sulla comunicazione e sulla relazione "fa crescere" l'impressione di saper controllare meglio i rapporti con le persone. La sintesi che porta a dire "allora io mi comporto così" richiede una capacità riflessiva più consistente supportata da meccanismi di *mentalizzazione* capaci di affrontare la frustrazione del desiderio non realizzato e della mediazione egoica di poter "fare qualcosa" che è però diverso dal "fare tutto".

Conclusioni

Nella giornata conclusiva i corsisti hanno avuto modo di riflettere sull'esperienza dell'intero percorso formativo.

È emersa la consapevolezza che per poter apprendere è necessario poter elaborare le *risonanze emotive* che derivano dall'incontro con qualcuno o

qualcosa che prima non si conosceva. Tale incontro risulterà creativo solo se ci si metterà in rapporto con l'altro, lo si rispetterà e si cercherà di conoscerlo: un atteggiamento di autentica *comprensione*, ma anche di *ammirazione* per l'esistenza dell'altro, quale essa sia, è l'essenza dell'etica. L'atteggiamento etico dovrebbe essere un atteggiamento di *moralità interiore* tale da consentire il raggiungimento di un *fine intenzionale e consapevole*: è quindi connesso al problema della responsabilità.

Infine l'atteggiamento etico permette di accettare, nel rapporto con gli altri, *la separatezza e la diversità* nella consapevolezza che il riconoscimento della diversità è proprio ciò che fonda, al contrario dell'incomunicabilità, *l'incontro, la creatività, lo scambio e l'apertura*.

ALCUNE INDICAZIONI BIBLIOGRAFICHE

- BATTISTELLI A., MAJER V., ODOARDI C. (1995), *Sapere fare, essere*, Franco Angeli, Milano.
- BERNE E. (1981), *A che gioco giochiamo*, Bompiani, Milano.
- BION W.R. (1972), *Apprendere dall'esperienza*, Tr.it. Armando, Roma, 1990.
- BROWN D., ZINKIN L. (1996), *La psiche e il mondo sociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- CASMENT P. (1985), *Apprendere dal paziente*, Tr.it. Raffaello Cortina Editore, Milano, 1989.
- KANEKLIN C. (1993), *Il gruppo in teoria e pratica*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- KANEKLIN C., OLIVETTI MANOUKIAN (1990), *Conoscere l'organizzazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma.
- MCGUILLOC W. (1965), *Embodiments of Mind*. MIT Press, Boston.
- MUNARI A. (1993), *Il sapere ritrovato*, Guerini e Associati, Milano.
- PIAGET J. (1967)? *Biologia e conoscenza*, Tr. it. Einaudi, Torino, 1983.
- PICHON-RIVIERE E. (1971), *Il processo grupale. Dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*, Tr. it. Libreria Editrice Lauretana, Loreto 1985.
- QUAGLINO G.P. (1985), *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna.
- QUAGLINO G.P., CARROZZI G.P. (1992), *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano.
- QUAGLINO G.P., CASAGRANDE S., CASTELLANO A. (1992), *Gruppo di lavoro lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- ZANARINI G. (1990) *Diario di viaggio*, Guerini e Associati, Milano.

Premessa

Viene qui presentato il percorso svoltosi a Quarto (Genova) per operatori della Formazione Professionale nel quadro delle attività di carattere innovativo programmate dalla federazione CNOS/FAP per il 1996. Seguendo le indicazioni della Federazione e considerando la tipologia di utenza individuata, formatori che fanno docenza nell'area culturale per giovani ed adulti della formazione professionale, si è cercato di delineare un percorso che, accanto alla giusta esigenza di fornire occasioni di stimolo riflessione e confronto sulle tematiche evidenziate — *Identità solidarietà e formazione al lavoro ed alla nuova cittadinanza* — proponesse anche metodologie e strumenti potenzialmente fruibili dagli operatori nel loro lavoro quotidiano.

Finalità ed obiettivi

Ci siamo poste l'ambizioso traguardo formativo di contribuire alla crescita della libertà di persone e gruppi che sapessero mettere in relazione la ricerca di una miglior qualità della propria vita e professionalità, il perseguimento degli interessi personali o del gruppo, con il bene sociale, la solidarietà, la promozione di reale cittadinanza per tutti. In particolare si è trattato di:

— far emergere riflessioni e considerazioni personali e di gruppo relativamente ai nodi tematici del nostro percorso; identità, solidarietà, formazione al lavoro ed alla nuova cittadinanza;

— comprendere che essere cittadini significa prendersi cura di sé stessi, della "casa comune", e perciò della casa di tutti; ciò equivale ad assumersi la responsabilità di essere protagonisti della creazione e gestione delle condizioni che segnano la vita delle persone;

— comprendere che l'essere cittadini richiede di giocare la propria vita nella circolarità ermeneutica della solidarietà tra io-noi.

Il progetto: alcune riflessioni

Le principali domande da cui siamo partite ed alle quali, per poter rispondere alle finalità del nostro percorso formativo, abbiamo cercato di fornire criteri utili ad individuare delle ipotesi di lettura, sono state:

* che tipo di insegnante sono, come la mia personalità (contenitore) condiziona o facilita la mia professione (contenuto)?

* La mia necessità-bisogno come influisce sul mio sapersi fare promotore del bisogno dell'altro?

* Come io, insegnante-educatore, oltre a comunicare all'altro, ossia a

colui che ritengo bisognoso del mio apporto educativo-formativo, comunico anche con l'altro?

* Cosa intendiamo, oggi, per nuova cittadinanza, solidarietà e lavoro?

Si è ritenuto opportuno approcciare il percorso riflettendo su queste domande-stimolo nella convinzione che "saper progettare", competenza indispensabile per coloro che si occupano di formazione, significa sì possedere i contenuti culturali congruenti ai fenomeni ed ai rapporti che si intendono approfondire e sviluppare, ma al tempo stesso l'analisi del contenuto dovrebbe predisporre la possibilità di passare, usando la terminologia piagetiana, "dall'assimilazione all'accomodamento".

Quindi il lavoro sui concetti è inserito in un evolversi dialettico tra contenuto e contenitore: ciò che si sa è il contenuto, le categorie che l'organizzano nella mente sono i contenitori.

La creatività del pensiero è direttamente proporzionale alla chiarezza epistemologica del contenuto, che permette il suo trasferimento da una categoria all'altra, soprattutto quando i problemi sono complessi e non possono essere affrontati in una direzione unica di causa-effetto, ma necessitano di un approccio "circolare e sistemico".

Il contenuto permette la comprensione del "fatto"; il pensiero, insieme di relazioni fra categorie, consente l'elaborazione di nuove dimensioni promotrici di valori che superano il "fatto" stesso.

Pertanto, pensiamo che l'esperienza di formazione debba essere sì ricca di contenuti chiari e significativi, ma aprire contemporaneamente un percorso di riflessione permeabile al cambiamento di se stessi se si vuole essere in grado di favorire il cambiamento dell'altro.

La riflessione su di sé, intesa, prima, come insieme di contenuti, cioè il patrimonio culturale che ognuno ha elaborato nella propria storia professionale, e, successivamente, nei termini di stile personalizzato, cioè comprendere e rispondere ai messaggi provenienti dal mondo esterno, trova la sua esplicazione nel quadro teorico di partenza che comprende la dimensione di "essere" e di "fare".

Nel nostro caso, la categoria «essere» sottende il vissuto cognitivo dell'"io sono una persona che insegna". (fare).

L'analisi di questi concetti base ed il successivo lavoro di rielaborazione e progettazione sono partiti proprio da qui.

Il percorso concettuale

Il percorso concettuale ha visto quindi riflessioni-stimolo articolate sulle seguenti tematiche:

- l'Identificazione: passaggio dal mondo dell'infanzia a quello dell'adulto;
- l'Identità: accettazione emotiva di sé;
- la Produttività: competenza professionale, "saper fare" secondo il proprio ruolo;

- la Solidarietà: costruire nuove relazioni autentiche per sé e per l'altro;
- la Cittadinanza: la capacità di farsi carico delle proprie povertà e di quelle altrui.
- il lavoro: strumento di crescita, di identificazione, di relazione, di socialità, di responsabilità.

Il percorso operativo

Considerando che le prime due giornate di lavoro erano sostanzialmente concentrate sull'approfondimento della dimensione dell'identità giocata in un contesto di relazione, nelle successive si è cercato di allargare lo sguardo ad una dimensione più ampia: la solidarietà, la nuova cittadinanza ed il lavoro.

La metodologia scelta ha considerato:

- esercitazioni attraverso griglie operative ed attività di approfondimento e ricerca per evincere bisogni di senso della nuova cittadinanza, del lavoro, della solidarietà oggi;

- *role-playning* per promuovere una formazione capace di interrogare le coscienze, affinché assumendo ruoli e giocandosi in prima persona rispetto ad una situazione data, si creassero le condizioni per attivare processi di riflessione sui propri comportamenti, sugli atteggiamenti più o meno consapevoli di accettazione o rifiuto del "diverso", sulle modalità comunicative e relazionali.

- lavoro in gruppo per consentire uno scambio più libero ed esteso di esperienze e riflessioni;

- brevi puntualizzazioni teoriche per offrire strumenti di rielaborazione e sistematizzazione dei contenuti che andavano via via emergendo;

I UNITÀ: 4 gruppi di tre persone ciascuno, eterogenei per provenienza, sesso, esperienza, età, costruiscono un puzzle che rappresenti, utilizzando materiale povero, la propria visione di nuova cittadinanza collegata a solidarietà e lavoro.

Questa esperienza ha portato i corsisti a confrontarsi sulle diverse prefigurazioni e significati che attribuivano ai concetti sopra elencati, considerando che solidarietà, cittadinanza per statuto epistemologico, non appartengono alla sfera cognitiva, ma sono qualità diverse della relazione con l'altro, e dunque si collocano nell'ambito affettivo e comportamentale, psico-relazionale, gestuale.

Commento: Il processo "conversativo" ha avuto inizio con un'attiva discussione intorno ai prodotti di ogni gruppo e, a partire da una griglia precedentemente predisposta dal conduttore, si è cercato di sintetizzare le diverse riflessioni in un unico cartellone che contenesse idee condivise su solidarietà, nuova cittadinanza e lavoro.

Sono emersi dubbi ed incertezze riguardo un realistico ed effettivo cambiamento di alcune situazioni non propriamente solidali e contemporanea-

mente la necessità di riflettere sul significato dei propri comportamenti e modalità relazionali.

II UNITÀ: 3 gruppi di 4 persone ciascuno per esaminare le domande di nuova cittadinanza, di senso del lavoro, di solidarietà.

Si forniscono ad ogni sottogruppo brani, frasi e riflessioni di diversi autori (Mounier, Dahrendorf, Lazzati, Don Milani, Sartori) e si invita, attraverso opportune domande-stimolo, a evidenziare i bisogni di nuova cittadinanza, di lavoro e di solidarietà ed a evincere tesi a sostegno e tesi contro la solidarietà.

Commento: I partecipanti si sono messi in discussione cercando di far emergere pregiudizi, precomprensioni e coerenze tra il dichiarato ed il vissuto, tra tesi a sostegno della solidarietà e comportamenti individuali non sempre rispettosi delle differenze e promotori di reale cittadinanza.

Il tutto ha costituito il punto di partenza per evidenziare una comune cultura del gruppo.

III UNITÀ: "Il processo alla solidarietà" — 2 gruppi di 6 persone l'uno - confrontano tesi a favore e tesi contro la solidarietà.

Ne emerge una discussione molto animata che interroga ognuno rispetto alle proprie posizioni, ai propri vissuti e comportamenti. Si struttura quindi una rete concettuale che sistematizza quanto emerso collettivamente e fa comprendere quanto i diversi punti di vista possono costituire una ricchezza perché portano il contributo, l'esperienza, i pensieri di ognuno e di tutti insieme.

IV UNITÀ: Un gruppo impegnato nel role-playning "Un consiglio comunale che progetta un intervento integrato volto a risolvere alcune problematiche legate alla presenza di extra-comunitari sul suo territorio" e un gruppo che osserva la discussione evidenziandone coerenze tra il dire ed il fare, modalità comunicative, elementi rilevanti nell'assunzione delle decisioni.

Commento: L'accostamento esperienziale ai contenuti precedentemente affrontati ha consentito ai partecipanti di entrambi i gruppi di cogliere le molte sfaccettature presenti in una realtà complessa, le difficoltà nel progettare nuovi interventi, gli ostacoli che possono diventare risorse se si è attrezzati a coglierne le variabili in gioco e ad agire coerenze tra i dichiarati e le scelte attuate.

V UNITÀ: Breve puntualizzazione teorica per evidenziare il filo conduttore del percorso svolto ed introdurre alla progettazione di unità didattiche aventi come oggetto — "Tra povertà sociali e nuova cittadinanza: il lavoro un bene comune" —.

Commento: Perché non vi fosse utopia troppo lontana dal lavoro quotidiano, è sembrato utile e necessario un lavoro di progettazione volto a valorizzare l'impegno dei corsisti nella definizione di unità didattiche potenzialmente fruibili nel loro lavoro di ogni giorno.

Si è quindi innescata una discussione sul come riuscire a sviluppare una pedagogia sociale che consentisse di individuare delle modalità utili a rendere educativi i contesti scolastici e di vita dei propri studenti.

Si è ritenuto opportuno assumere alcune delle metodologie sperimentate nel corso come possibili attività operative da proporre agli allievi nel corso dell'anno, inserendole in specifici momenti delle unità didattiche che si andavano a progettare.

VI UNITÀ: 3 gruppi di quattro persone ciascuno definiscono un'unità didattica che contenga:

— elementi di contesto (ambito in cui si colloca, territorio e sue caratteristiche, tipologia di utenza a cui è rivolta);

— Progettazione generale (le domande cui rispondere, i problemi che si vogliono affrontare, le attenzioni e gli elementi prioritari che si intende considerare nella progettazione, la definizione delle finalità e degli obiettivi);

— Progettazione specifica (fasi del progetto, strumenti, tempi, criteri di verifica e valutazione, responsabilità);

VII UNITÀ: in plenaria ogni gruppo ha presentato agli altri il proprio operato; tre unità didattiche con obiettivi, contenuti e metodologie variegati, ma complessivamente tutte molto interessanti e fonte di lavoro futuro.

Commento: Il confronto tra modalità di progettazione, tra unità didattiche differenti, il dotarsi di strumenti utili per il proprio lavoro ha implementato modalità collaborative e di partecipazione attiva, facendo crescere motivazioni e capacità di riflettere sul significato del proprio operato, del proprio essere in relazione per un progetto comune all'interno del quale c'è anche il contributo peculiare di ognuno.

Metodologia e strategia operativa

Nel programmare le varie fasi del percorso formativo si è sempre cercato di privilegiare una metodologia di tipo attivo, meno centrata quindi su lezioni frontali e più attenta a proporre quelle attività che facessero emergere e mettere in relazione il patrimonio di saperi ed esperienze già presenti nei partecipanti. Questo ha consentito il crearsi di un clima positivo e collaborativo all'interno del gruppo, reso protagonista del processo di auto-formazione e di valorizzazione del proprio bagaglio culturale.

L'attenzione e la cura per gli aspetti di metodo è stata decisiva per il buon esito del progetto stesso.

Il lavoro svolto si può definire come un intervento educativo realizzato con insegnanti attraverso l'attuazione di momenti di ricerca, progettazione di unità didattiche, formazione, studio e riflessioni teoriche.

Il momento della ricerca e della progettazione ha caratterizzato prioritariamente la fase conclusiva dell'esperienza, quella che ha portato alla defini-

zione degli obiettivi delle unità didattiche su identità e lavoro, su povertà sociali e nuova cittadinanza, su lavoro — un processo da costruire, del programma delle attività da svolgere, del metodo di lavoro da approntare, delle possibili verifiche in itinere e conclusive da proporre.

Accanto ad un "bisogno di sapere", in parte già patrimonio dei partecipanti, si collocava un "bisogno di capire" fatto di ascolto reciproco, di ripensamenti meditati sulle proprie ed altrui esperienze di rapporto con i giovanissimi e giovani. Per gli educatori, alle prese con il complesso lavoro di formazione della personalità giovanile, si poneva un bisogno di risposte progressive agli interrogativi posti dal loro difficile "mestiere", l'istanza di dare un qualche ordine alle parole ed ai contenuti già presenti.

Alla formazione del gruppo si sono spese energie e tempi; non sono infatti da sottovalutare i passaggi inerenti al conoscersi, al situarsi personalmente e come gruppo in una situazione di corresponsabilità, implicanti elementi di "sperimentazione", di inedito e nuovo.

Il farsi gruppo avviene sui problemi, sulle situazioni, sulle condizioni visute: si avvale di momenti di studio e di confronto, di ascolto e raccolta di conoscenze, di simulazione e prova di nuovi ruoli.

A fronte di tutto questo, si sono predisposte occasioni esperienziali formative per preparare gli operatori a momenti di auto riflessione su se stessi, sul proprio lavoro, a momenti di animazione, semplici ma essenziali, quali il preoccuparsi che ogni partecipante al gruppo avesse posto e parola per esprimere propri convincimenti; quali il rispetto delle consegne e dei compiti, l'attenzione a sintetizzare gli interventi senza eccessivi travisamenti; quali l'applicazione di piccole tecniche per l'emersione e la verbalizzazione dei contenuti essenziali.

La nostra presenza di "esperte" è stata orientativa, educativa, consulenziale, per supporti tecnici e conoscitivi richiesti al raggiungimento degli obiettivi individuati secondo modalità creative, progettuali, produttive.

SEGNALAZIONI BIBLIOGRAFICHE

A CURA DI
GUGLIELMO MALIZIA

CENSIS, 30° Rapporto sulla situazione sociale del paese. 1996,
Roma, Franco Angeli, 1996, pp. 591.

Alla sua trentesima edizione, il Rapporto annuale del CENSIS ritrae un Paese afflosciato, con una grande paura di impoverirsi, nel quale tutti protestano su tutto e che cede spesso alla fatuità con cui la comunicazione di massa vorrebbe interpretarlo o consolarlo. L'Italia offre il panorama di una società che ha di fronte tante possibili vie di superamento delle delusioni, dei rancori e delle difficoltà attuali, ma che trova solo pochi approdi, per di più incerti, e avverte, dovunque, la paura di dover tornare indietro.

Una delle ragioni di questo stato di cose è da identificare nella fragilità che è andata progressivamente minando la rete dei soggetti intermedi, troppo molecolari e decostruiti, in questa fase evolutiva, per poter fungere da scheletro idoneo a sorreggere le recenti dinamiche collettive.

Tre orientamenti socio-politici si propongono come vie maestre per fuoriuscire dall'attuale stallo: quello dell'ulteriore spinta alla frammentazione attraverso il liberismo e il localismo ad oltranza, quello delle riforme istituzionali prima di ogni altra cosa, e quello della coesione sociale ad ogni costo. Tali strategie, però, restano percorsi senza approdo, perché prevedono tutti una complessa gestione dall'alto, mentre ancora una volta i segnali di motivato vigore provengono dal basso: dai tanti soggetti (imprenditoriali, sociali, istituzionali), luoghi (di identità e potere locale) e processi

nella cui inquietudine si leggono i germi della fatica mentale che serve per venire fuori dal guado.

La seconda parte del Rapporto propone una lettura dei principali processi in atto. Tra questi vanno ricordati: la nuova dinamica inflattiva, le aspettative declinanti del consumo, la non remunerazione della casa, il sommerso del lavoro, l'emergente voglia di mutualità e il rafforzamento delle autonomie funzionali sul territorio.

Nella terza parte e nella quarta viene svolta un'analisi settoriale della realtà italiana nei comparti di consolidato interesse del CENSIS: la formazione, il lavoro, il "welfare", il territorio e le reti, i soggetti economici dello sviluppo, il governo pubblico, la comunicazione e la cultura..

Per quanto riguarda la formazione, va detto che il patto per il lavoro e il disegno di legge sull'autonomia delle istituzioni scolastiche prefigurano scenari di forte trasformazione del sistema. Tuttavia, il quadro istituzionale del 1996 presenta numerose analogie con quello del 1993, in cui la realizzazione di un accordo tra governo e parti sociali sulle tematiche del lavoro e della formazione, nonché la proposta di legge sull'introduzione del principio dell'autonomia nel sistema scolastico ed universitario già prefiguravano l'avvio di una stagione di riforme.

A distanza di tre anni gli obiettivi sono in gran parte gli stessi e il quadro delle politiche educative non ha subito variazioni di rilievo. La differenza rispetto al passato sta nell'emergere di un sano realismo, una nuova consapevolezza sui rischi, le difficoltà ed i costi intrinseci di un processo di riforma che inevitabilmente dovrà essere graduale ed i cui risultati potranno essere valutati in tempi medio lunghi. Se si volesse provare a rappresentare con una metafora l'attuale fase del processo di sviluppo del sistema formativo, l'immagine di una porta stretta attraverso cui dovrebbe passare il complesso processo di modernizzazione del sistema sarebbe senz'altro efficace.

G. Malizia

CERI, OCSE, *Uno sguardo sull'educazione* Scuole a confronto. 1995, Roma, Armando, 1995, pp. 519.

La terza edizione di *Uno sguardo sull'educazione* presenta, rispetto alle edizioni passate, un insieme di indicatori più ampio e dettagliato, volto a fornire la base per una migliore comprensione della varietà di fattori e relazioni che determinano i risultati in campo educativo.

In un momento in cui l'istruzione, pur vedendosi riconosciuta una sempre più elevata priorità, si ritrova, come altri settori della spesa pubblica, con risorse limitate, è particolarmente importante comprendere meglio i processi interni che determinano il rapporto tra le spese per l'istruzione e i risultati scolastici. Inoltre, in un periodo in cui i tassi di disoccupazione vanno raggiungendo cifre da record, con tutto il risalito dato a politiche capaci di migliorare il rendimento del mercato di lavoro, i Paesi membri dell'OCSE stanno cercando di acquisire una conoscenza più precisa delle connessioni tra scolarità e occupazioni.

Poiché i fattori di natura globale esercitano sulle singole società e sull'attività economica un'influenza crescente, occorre prendere in considerazione i risultati scolastici a livelli che trascendano il tradizionale contesto nazionale. Considerato in sé, un volume di indicatori statistici non è in grado di rendere più accuratamente compren-

sibile neppure una di queste relazioni. Per i responsabili di scelte politiche, tuttavia, essi sono fonti importanti d'informazione, in quanto forniscono la possibilità di vedere più in profondità il funzionamento del loro sistema scolastico, nonché quello di altri Paesi. In questa edizione ciascun indicatore viene esaminato direttamente nel contesto dei problemi che pone ai pubblici poteri.

Il presente insieme offre a coloro che devono prendere decisioni nel campo della scuola un complesso di dati internazionali più ampio di quanto sia stato messo finora disposizione. Vi sono informazioni più dettagliate sui processi educativi, sui contesti al cui interno operano i sistemi formativi e sui rapporti tra variabili scolastiche e non scolastiche. L'ampiezza crescente del materiale è indubbiamente importante per sé; ma resta vero, nello stesso tempo, che i governi sono alla ricerca di un insieme di indicatori che riguardi più da vicino le loro specifiche esigenze di politica scolastica.

Un'angolazione di questo tipo consentirebbe di ridurre il rilevante volume di ricerche che si richiedono per elaborare e produrre indicatori. Una delle sfide più importanti per l'OCSE è rappresentata dall'obiettivo di passare da una fase di sviluppo pionieristico degli indicatori ad una loro regolare raccolta e pubblicazione in una prospettiva di lungo termine.

Ancora una volta dobbiamo essere riconoscenti alla Casa Editrice Armando per aver messo a disposizione dei politici della scuola, degli amministratori e degli studiosi di educazione comparata in lingua italiana uno studio di tanta rilevanza teorica e pratica.

G. Malizia

CHAMINADGE G.-J., *Ecrits et paroles*. Présentés sous la direction de A. Albano, sm par un groupe de Religieux Marianistes: J.-B. Armbruster, S. Hospital et E. Weltz, Volume V. *Les temps des religieux. Les Fondations*, Casale Monferrato (AL), PIEMME, 1996, pp. 744.

La pubblicazione in esame costituisce il 5° volume dell'opera omnia del venerabile Guillaume-Joseph Chaminade. Il 1° della serie è già stato realizzato, mentre l'attuale in recensione precede la pubblicazione dei volumi 2°, 3°, 4°.

Esso presenta gli scritti redatti dal P. Chaminade al momento della fondazione delle Figlie di Maria (1815) e della Società di Maria (1817). I testi per la prima volta integralmente riprodotti, testimoniano l'intuizione originale delle fondazioni da parte del venerabile.

Infatti, il P. Chaminade considerava le fondazioni come un unico "Institut de Marie" la cui missione "mariana" era quella di ricreare, dopo la Rivoluzione francese, delle comunità contemplative che ripensassero in cuor loro quanto accadeva e delle comunità missionarie di fede pronte a fare "tutto ciò che Egli vi dirà".

In un momento in cui nel nostro paese è minacciata la stessa sopravvivenza delle scuole cattoliche, credo che sia particolarmente rilevante la pubblicazione delle opere dei loro Fondatori. Queste fanno toccare con mano come il riconoscimento di una effettiva libertà di educazione consentirebbe di arricchire la scuola italiana di un apporto determinante ai fini di elevare la qualità totale della formazione impartita, un problema che in questo ambito è attualmente la questione centrale e prioritaria. La varietà dei progetti educativi che la scuola non statale offre può senz'altro contri-

buire a far emergere dalla base del sistema di istruzione tutte le valenze positive in esso presenti. Da questo punto di vista costituirebbe un grave colpo per l'evoluzione della formazione in Italia un ulteriore calo quantitativo della consistenza della scuola statale, già così ridotta anche rispetto alla media dei paesi dell'Europa, un calo che dipendesse ancora dalla condizione di ingiusto svantaggio sul piano giuridico e finanziario in cui essa dovesse continuare a trovarsi nei confronti della scuola statale.

Naturalmente questo non è l'unico motivo a favore del riconoscimento della parità. Infatti, si tratta di assicurare la realizzazione sul piano dell'eguaglianza sostanziale di una libertà civile riconosciuta in Italia solo formalmente. Eppure una risoluzione del Parlamento Europeo dichiara che il diritto alla libertà di insegnamento implica per sua natura l'obbligo per gli stati membri di rendere possibile l'esercizio di tale diritto anche sotto il profilo finanziario e di accordare alle scuole le sovvenzioni pubbliche necessarie allo svolgimento dei loro compiti e all'adempimento dei loro obblighi in condizioni eguali a quelle di cui beneficiano gli istituti pubblici corrispondenti senza discriminazione nei confronti degli organizzatori, dei genitori, degli alunni e del personale.

L'augurio è che i Marianisti possano completare presto l'opera per mettere a disposizione della Chiesa e della Scuola cattolica le ricchezze contenute negli scritti del loro Fondatore.

G. Malizia