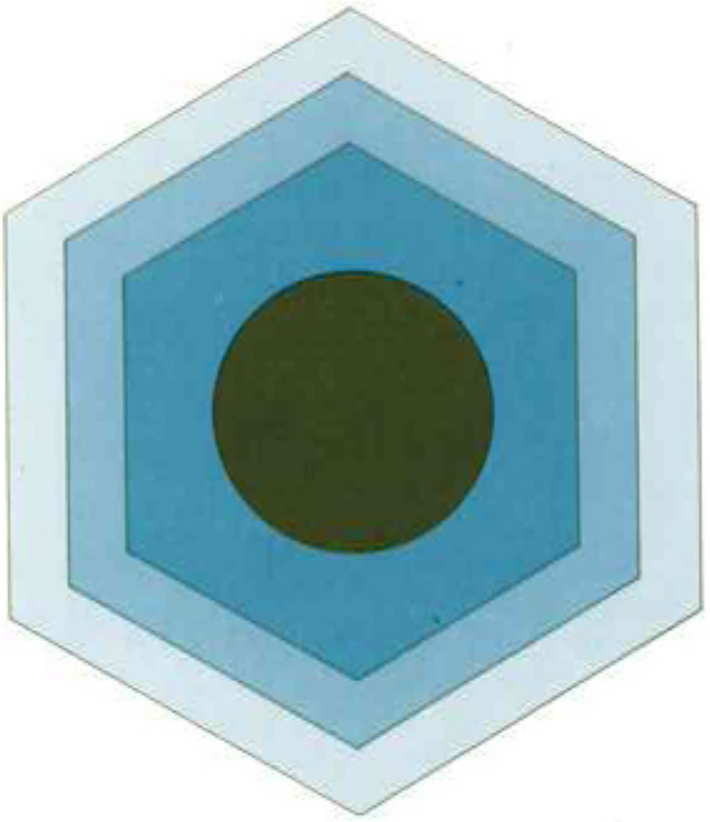
RASSEGNA CNOS

problemi esperienze prospettive
per la formazione professionale



CNOS
CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE
ROMA
VIA APPIA ANTICA 78

3 EDITORIALE

STUDI

7 Michele Pellerey
Formazione Professionale, Nuove Tecnologie e Cultura scientifico-Tecnologica
Indicazioni emergentùi da uno studio-ricerca del CNOS

17 Guglielmo Malizia – Giancarlo Milanesi – Sandra Chistolini
Partecipazione, controllo e gestione sociale nei CFP del CNOS
Una ricerca-sperimentazione

41 Giancarlo Milanesi
Lavoro e Formazione Professionale per il recupero di <<Giovani in difficoltà >>

ESPERIENZE

63 Giuseppe Pellitteri
Riflessioni su Tradizione e Prospettive della Didassi Grafica nell'ambito Salesiano

73 Gesuino Monni
Presenza del COSPES in un Centro di F.P. del CNOS
Un'esperienza

VITA CNOS

79 Umberto Tanoni
Settori Professionali e innovazione della F.P.
Assemblea della Federazione CNOS/FAP
Seminario: Formazione Professionale e giovani svantaggiati
Seminario CGS: Cinema – Censura – Educazione

89 Pasquale Ransenigo
Il nuovo CCNL 1983-'86 per la F.P. convenzionata
Prima valutazione complessiva

95 Natale Zanni
Segnalazioni bibliografiche

EDITORIALE

Il CNOS (Centro Nazionale Opere Salesiane), con la pubblicazione della presente Rassegna intende offrire agli Operatori della formazione professionale, ai Centri di Studio del settore e a quanti, soprattutto a livello regionale, sono delegati dalla Comunità alla promozione e al controllo delle iniziative pubbliche e convenzionate nel campo della F.P., un periodico saggio degli studi e delle ricerche degli esperti e l'esperienza degli operatori dei suoi 41 Centri, impegnati oggi particolarmente nella innovazione e sperimentazione della didattica e delle tecnologie formative.

Modesto contributo dell'Ente alla vasta ricerca di « nuova professionalità », e di conseguente innovazione nel campo formativo: compito che ci appare del tutto primario e che non può non essere assunto globalmente dalla Comunità Nazionale nei confronti di tanti giovani inoccupati come dei lavoratori, oggi duramente provati dall'incertezza dell'occupazione.

Con « Rassegna CNOS » l'Ente si pone modestamente in dialogo e confronto con le numerose, dotte ed esperimentate pubblicazioni, fiorite anche nel campo specifico in questo decennio e con le Istituzioni, di cui sono espressione, portando idee ed esperienze, in fedeltà alla Sua originale ispirazione, che non può non rifarsi alla sua memoria storica, a Don Bosco educatore e alla sua creazione geniale e prediletta « la Scuola di Lavoro ».

Oggi sono da più parti segnalate le forti carenze della formazione professionale; in particolare si vuol rilevare la separatezza esistente fra ricerca scientifica e tecnologica

da una parte e formazione professionale dall'altra, ancor più il mancato coordinamento di quest'ultima con i processi produttivi, soggetti a rapida trasformazione per il cambio di organizzazione del lavoro e per l'introduzione di nuove tecnologie.

Il campo si fà ancor più vasto e di difficile interpretazione quando si tenga conto delle problematiche relative ai nuovi atteggiamenti assunti dall'uomo-lavoratore nei confronti del lavoro stesso e delle domande di « nuova professionalità », più umanizzante e più partecipativa.

Il mondo Salesiano, che fa riferimento al CNOS, *mentre avverte la sfida dell'odierna società postindustriale alle sue strutture formative, trova allo stesso tempo nella sua storia centenaria tra i giovani lavoratori e nella sua pedagogia umanistica e cristiana validi stimoli e fondamento ad approfondire la sua* Proposta formativa *per farne strumento di « educazione » a favore dell'« uomo-lavoratore » ed elemento di trasformazione dello stesso mondo produttivo.*

Formazione professionale, nuove tecnologie e cultura scientifico-tecnologica

Indicazioni emergenti da uno studio-ricerca del CNOS

Michele Pellerey

Nel 1982 il CNOS ha realizzato per conto del Ministero del Lavoro uno studio-ricerca denominato « La terziarizzazione del secondario e le sue ricadute sulla cultura matematica, scientifica e tecnologica dei curricoli di formazione tecnico-professionale ». Vengono qui riassunte le principali indicazioni che emergono da tale lavoro sia sul versante dell'analisi della situazione, che su quello della proposta innovativa.

Il problema studiato

Certamente l'evoluzione economica, sociale e produttiva del nostro Paese costituisce lo sfondo di ogni indagine sulle trasformazioni nella domanda di formazione. Ma oggi questo sfondo presenta tali elementi di tensione, che derivarne indicazioni precise potrebbe sembrare se non utopico, almeno presuntuoso. Ci si trova infatti in un delicato punto di svolta, nel quale interferiscono scelte di politica economica e industriale ancora in fase di difficile definizione.

La questione cruciale può essere così riassunta in estrema sintesi. Ci troviamo di fronte a un passaggio altamente delicato, la transazione, cioè, che, partendo da un sistema industriale sviluppatosi e consolidatosi negli anni sessanta, porta: prima a momenti di incertezza negli anni settanta;

poi, in quelli ottanta, a un'urgente domanda di nuova industrializzazione; e, infine, alla necessità del consolidamento di un diverso sistema industriale per quelli novanta.

Un esempio classico è dato dall'industria dell'acciaio. Negli anni sessanta essa costituì un punto di forza dello sviluppo industriale italiano, oggi, invece, sta divenendo sempre più appannaggio di altri paesi industrialmente emergenti come Turchia, Egitto, Taiwan, Korea del Sud. Di fronte a una concorrenza spietata in questo settore e alla caduta di domanda di acciaio, occorre passare, se si vuole rimanere agganciati alle nazioni maggiormente industrializzate, da un'industria di trasformazione a basso valore aggiunto, che esige una del pari debole e limitata diffusione di competenze professionali, a un'industria avanzata, che fornisce un alto valore aggiunto, ma che, proprio per questo, implica elevate competenze professionali. Ciò, evidentemente, comporta capitali, know how e, soprattutto dal nostro punto di vista, flessibilità di adattamento dei processi formativi di base e capacità di riprofessionalizzazione degli operatori ai varii livelli.

In questo scenario, le proposte di trasformazione sia dei processi formativi propri della scuola secondaria superiore, sia di quelli del sistema regionale di formazione professionale sembrano sottovalutare il gap formidabile esistente tra contenuti formativi attualmente presenti nella scuola tecnico-professionale e contenuti richiesti da questa nuova professionalità. La richiesta che la nuova industrializzazione segnata dall'influsso del terziario avanzato pone ai sistemi formativi statale, regionale e privato, implica *in primo luogo, a nostro avviso, un profondo ripensamento della cultura* tecnico-scientifica di base. Più specificatamente si esige un'attenta ricognizione e trasformazione, quando non introduzione ex novo, di discipline come matematica, fisica, chimica, tecnologia generale, informatica e telematica. Comprendere e saper intervenire in modo consapevole ed efficace nell'attuale, e soprattutto nel futuro, sistema produttivo e gestionale industriale richiede una base conoscitiva che va ben al di là di semplici aggiornamenti contenutistici. È una vera e propria nuova razionalità da promuovere: nuove capacità intellettuali che da una parte si basano su nuovi concetti, principi e procedimenti, ma dall'altra anche su nuove modalità di pensiero e di soluzione dei problemi. Esplorare, almeno a un primo livello di definizione questo mondo, per tanti versi poco considerato, è l'obiettivo generale di questo studio.

Ci si trova evidentemente a un punto di intersezione abbastanza complesso e delicato di influssi e sollecitazioni che provengono da vari e talora contrapposti versanti: quello della ricerca scientifica, quello della innova-

zione tecnologica e industriale, quello del sistema formativo, quello della cultura di appartenenza. Generalmente le proposte di cambiamento nei programmi scolastici sono venute o da associazioni scientifiche come l'Unione Matematica Italiana, o la società di Fisica Italiana, oppure da gruppi di ricerca interni alla scuola. Raramente, a nostra conoscenza, si è cercato di cogliere in modo più sistemico le istanze provenienti dai versanti sopra ricordati. Ed è proprio per portare un contributo in giusta direzione, che è stato prima proposto, poi, sviluppato, questo progetto.

Lo scenario di riferimento

Per inquadrare il problema affrontato, è stato in primo luogo ricostruito lo scenario di fondo esistente e, almeno secondo alcune grandi linee, quello prospetticamente ipotizzabile in base a realistiche e sufficientemente attendibili esplorazioni.

La dinamica dell'occupazione evidenzia una caduta della massa degli occupati nel settore agricolo, un lento, ma significativo, declino di quella propria nel settore industriale e una crescita vigorosa di quella del settore terziario. Non è un dato nuovo. Ma l'interpretazione di esso non è così agevole, né se ne possono trarre conseguenze troppo immediate. Un esempio illustra la cautela necessaria nel leggere queste statistiche. Una casa costruttrice di automobili distacca i suoi 500 addetti ai servizi informatici e i tecnici che vi fanno capo in una società autonoma di servizi ad hoc costituita. La nuova società fornisce alla casa madre le stesse prestazioni date prima del distacco, prestazioni oggi però regolarmente fatturate; essa inoltre si apre sul mercato libero vendendo servizi quando non sia completamente saturata dagli impegni con la casa madre. Le statistiche dell'occupazione registreranno una caduta di 500 occupati nel settore industriale e un aumento di 500 addetti nel settore dei servizi. Sul piano però dell'economia reale nulla è cambiato. Questo esempio non è isolato. Destrutturazioni aziendali, che seguono il modello dell'informatica distribuita, sono oggi all'ordine del giorno. Casi significativi riguardano la pubblicità, il marketing, la contabilità, i servizi legali, la progettazione. Nel caso della grafica lo stesso processo di produzione tende ad occuparsi di tre tronconi fondamentali: la preparazione del testo (ivi comprese le immagini), la formatura e la stampa, l'allestimento. Il primo troncone assume sempre più la configurazione dei lavori di ufficio.

L'ultima considerazione ci introduce in un ambito ancora più delicato

di riferimenti interpretativi. I cambiamenti interni al settore industriale sono stati spesso denominati di terziarizzazione, in quanto si sviluppano sul modello proprio dei servizi, in qualche caso degli stessi lavori di ufficio. A questa terziarizzazione è stato anche dato l'aggettivo di « avanzata », nel senso che essa utilizza principi e tecnologie propri dell'informatica e della telematica. Ma le cose nella realtà dei differenti contesti produttivi sono assai articolate. Sembra infatti che l'incidenza dell'automazione assuma caratteri assai modesti e superficiali in alcune tecnologie, ad esempio quelle del settore auto, mentre si manifesti incisiva e penetrante in altri, come quello delle telecomunicazioni e in particolare della telefonia. I robots nel primo caso, cioè, sostituiscono gli operai nelle lavorazioni, ma non rivoluzionano la concezione di base del processo produttivo, mentre nel secondo caso è la stessa progettazione che segue nuovi concetti e principi e innesta nuove conoscenze scientifiche e tecnologiche, trasformando dal profondo il processo implicato. La terziarizzazione del secondario non risulta così omogenea né qualitativamente, né quantitativamente.

Esemplare è, d'altra parte, un dato previsionale recentemente prospettato [1]. Per l'Italia degli anni 90 si prevede un terminale per occupato nel settore impiegatizio, e un tecnico dell'informatica ogni 20 utenti passivi.

Oggi gli impiegati sono circa 5 milioni. Significa quindi che entro una decina di anni potranno esservi in Italia almeno 4, 5 milioni di utenti passivi dell'informatica, e circa 250.000 professionisti.

Se questa previsione è vera i problemi della formazione sono davvero imponenti:

1) dove si addestrano i 4, 5 milioni di utenti passivi? È vero che il loro costo di addestramento è sempre molto ridotto?

2) dove si addestrano i 250.000 professionisti dell'informatica?

I processi formativi nel campo tecnico-professionale

Il precedente cenno ci porta immediatamente verso il secondo polo di riferimento della nostra ricerca: il sistema scolastico e formativo. Si afferma spesso infatti che [2] gli investimenti in capitale umano si possono collocare solo in una prospettiva di medio/lungo periodo (5-10 anni). Ed è anche

[1] M. Ricciardi sul n. 19 (1983) di *Economia, istruzione e formazione professionale* dedicato a « Nuove tecnologie, organizzazione del lavoro, professionalità emergenti ».

[2] Cfr. ad es.: A. Ruperti, *ibidem*.

vero che il sistema formativo e scolastico è altamente vischioso e resistente al cambio. Esigenze immediate e di medio periodo poste dalle trasformazioni in corso non potranno così essere soddisfatte che in tempi lunghi. Come ha reagito o reagisce a questa realtà la scuola e la formazione professionale?

I dati raccolti e che riguardano nel complesso il sistema scolastico e formativo italiano, indicano una preferenza ancora assai accentuata di attenzione al settore industriale a scapito di quello terziario. Una parte dello spazio lasciato libero è occupato da iniziative formative a carattere completamente privato. D'altro canto le timide innovazioni intraprese concernono soprattutto il settore dei servizi. Scarsa considerazione è stata rivolta alle esigenze della terziarizzazione avanzata del settore industriale. Si prospetta quindi un compito assai vasto e complesso di riconversione dei processi formativi. Purtroppo i tempi non solo stringono, ma per molti versi sono già superati. Se questo è un dato già assai pesante e fonte di preoccupazioni, ancor più allarmante appare il ritardo raggiunto per quanto riguarda i contenuti stessi dell'apprendimento. L'analisi, infatti, delle trasformazioni tecnologiche e organizzative in rapido corso di attuazione evidenzia un vasto ambito di conoscenze e di abilità operative che ormai entrano a far parte della domanda di professionalità, come componenti essenziali. Noi ci limitiamo, come già accennato, al settore produttivo meccanico e grafico, ma è facile riscontrare analoghi caratteri di nuova domanda di formazione in altri ambiti produttivi e occupazionali.

Quali le ricadute sull'insegnamento delle materie scientifiche, della matematica e della tecnologia? Non sembri questo un indebito allontanarsi dalle esigenze immediate della professionalità.

Uno dei caratteri fondamentali della tecnologia moderna è, infatti, la sua stretta connessione con la scienza. Senza entrare nei dettagli di un'analisi attenta di queste due realtà, occorre però ricordare che, sebbene esista tra esse una differenza di natura (la prima ha come obiettivo il progresso della conoscenza, la seconda la trasformazione della realtà data), tuttavia le loro interazioni sono assai strette. Ambedue procedono per operazioni (vere e proprie trasformazioni), dipendono da schemi formali, le loro operazioni sono ancora tematizzabili (cioè possono formare oggetto di studio ulteriore), sono generalizzabili e interdipendenti. La scienza d'altronde avanza per l'apporto tecnologico a lei necessario e la tecnologia per le nuove informazioni e conoscenze che la scienza le mette a disposizione e che essa inserisce nei sistemi materiali e sociali. La scienza e la tecnologia, d'altra parte, non si occupano solo di fatti e fenomeni e sistemi materiali, ma anche sociali, economici e

culturali. Le basi scientifiche della tecnologia sono assai più ampie di quelle tradizionalmente supposte; esse si estendono non solo alle scienze formali (logica, matematica e, oggi, informatica e telematica) e sperimentali (come fisica e chimica), ma anche alle nuove scienze, quelle appunto che studiano i sistemi sociali, culturali, economici, ecc.

Così le basi della nuova organizzazione del lavoro si possono trovare in approfondimenti scientifici di tipo matematico (teoria dei grafi) e informatico (teoria dei sistemi e degli algoritmi).

L'impressione che si ricava dall'analisi dei programmi e dalle proposte di innovazione avanzate è che l'impostazione dell'insegnamento della matematica, della fisica e della chimica e delle altre scienze sia poco coerente con questa stretta connessione e interdipendenza tra scienza e tecnologia. Anche nella configurazione delle guide curricolari relative alle fasce di professionalità le varie discipline scientifiche sembrano essere un trasferimento, spesso materiale, di programmi e metodi tradizionalmente presenti nei corsi degli Istituti Professionali e Tecnici. Questi d'altra parte si presentano statici e superati, anche da un punto di vista scientifico.

La ricerca, oltre alla documentazione raccolta per quanto concerne i programmi attualmente in vigore, e quelli proposti in vista di prossime riforme o innovazioni, ha voluto controllare la situazione da almeno due altri punti di vista: quello dei libri di testo e quello delle attese o delle esigenze degli insegnanti.

Per il primo punto di vista è stata svolta un'accurata analisi dei contenuti attualmente sviluppati nei libri di testo più diffusi e del peso loro dato nella trattazione. È stata anche inclusa, per un confronto critico, una comparazione riassuntiva dei syllabus inglesi attualmente in vigore per un livello di scolarità paragonabile a quello di fine biennio di scuola secondaria superiore o fine corsi di formazione professionale. È stata data una particolare enfasi all'analisi dei contenuti di matematica per alcune ragioni importanti. In primo luogo questa materia appare sempre più cruciale negli sviluppi di un'autentica acquisizione di conoscenze e capacità in campo sia scientifico, sia informativo. In secondo luogo, perché da rilevazioni sempre più accurate appare che l'acquisizione di concetti, principi e procedimenti matematici sia in Italia assai debole, limitata e chiusa alle applicazioni.

Per il secondo punto di vista è stato predisposto, sulla base delle analisi precedenti, un dettagliato questionario articolato secondo discipline scolastiche e secondo ordini di scuola (Istituti Tecnici e Centri di Formazione Professionale). Questo questionario è stato validato in base a un limitato tray-out. Esso è però ora disponibile per un'indagine sistematica ulteriore.

Non era d'altra parte pensabile giungere a livelli più avanzati di indagine dato il tempo e le risorse disponibili.

Questioni irrisolte e urgenze di cambiamento

È utile ricordare ora alcune delle questioni più importanti analizzate dalla ricerca e indicare le direzioni secondo le quali il discorso avviato dovrebbe svilupparsi.

In primo luogo va ricordata la debole formazione scientifica ancora presente nel nostro sistema scolastico. Essa ha radici assai profonde nella storia e nel pensiero dominante la cultura italiana. I tentativi finora fatti di superare il gap profondo che ci divide da culture diverse, come quella inglese o francese, non hanno portato ancora a un'adeguata trasformazione del processo di insegnamento e apprendimento della scienza. I programmi della scuola media pubblicati nel 1979 sono per molti versi contraddittori in sé e in relazione ai bisogni di alfabetizzazione scientifica. L'interpretazione poi che ne è stata data nei libri di testo e nell'insegnamento reale ha aggravato questa situazione, riducendo lo studio della scienza a una lettura acritica e a un'acquisizione meccanica di fatti, definizioni, leggi. Una corretta iniziazione scientifica implicherebbe da una parte un'attiva partecipazione, anche se a livello elementare, a processi di modellizzazione scientifica della realtà fenomenica esterna e sulla base di approcci diversificati ma consolidati, e, dall'altra, a una sistematica utilizzazione di quanto appreso alla soluzione di problemi significativi e alla comprensione di sviluppi tecnologici essenziali. Chimica, fisica, biologia, scienza della terra sono visti troppo a ogni livello nella sola loro costruzione interna, come descrizione di un'organizzazione fine a se stessa e non nel loro momento costruttivo e applicativo. Di conseguenza non vengono promossi nel corso dell'intero curricolo processi cognitivi essenziali che sono alla base della definizione delle scienze della natura e delle loro relazioni con la tecnologia.

L'insegnamento della tecnologia è assai fragile ed episodico. L'educazione tecnica della scuola media è incerta tra iniziazione alla manualità e descrizione di processi. Nella secondaria superiore l'insegnamento di questa materia è condizionato da un ritardo ancora pesante, almeno in Italia, tra sviluppi attuali e loro trasferimento in un quadro coerente e produttivo di contenuti e metodi di insegnamento. Spesso si continua a considerare la tecnologia come un insieme incoerente di tecnologie specifiche, cioè di macchine e di metodologie di lavorazione ad esse connesse, senza aprirsi a un'analisi

sistematica e completa degli interi processi di produzione, e di lavorazione e dei sistemi di gestione e di organizzazione del lavoro. Esemplare è la situazione della tecnologia grafica.

La domanda di formazione nel campo informatico è semmpre più insistente e condizionante, ma la capacità di inserimento di concetti, principi, procedimenti di questo tipo informatico nei processi di insegnamento è lenta, faticosa, in molti casi praticamente inesistente. Occorre una vera e propria riconversione del personale docente, ma da una parte questo personale presenta resistenza elevata ad accettare questa nuova scienza, dall'altro mancano riferimenti sistematici e produttivi ai quali affidare la riconversione. Nei casi più vivaci, poi, sembra che ci si attesti più su una trattazione informatica come insieme di tecnologie che come un quadro di conoscenze e metodologie necessarie per affrontare e risolvere problemi. Ciò porta a distorsioni nell'immagine stessa dell'informatica, ma soprattutto non favorisce lo sviluppo di quelle capacità, appunto, che sono richieste dalle trasformazioni tecnologiche in corso.

Questo ci porta immediatamente alla questione dell'insegnamento della matematica. Sono presenti ancora contenuti del tutto superati, come l'introduzione delle tabelle trigonometriche e logaritmiche; dominano impostazioni logiciste e sintetiche, di fronte alla richiesta esplicita di capacità rappresentative analitiche e di soluzione di problemi. Geometria analitica, teoria delle funzioni e delle loro rappresentazioni, trasformazioni geometriche sono trascurate, spesso spostate a collocazioni indebite, talora inesistenti. Permane un'immagine della matematica chiusa nella sua torre d'avorio, tutta attenta a preziosismi terminologici e a pulizia di scrittura. Non si accetta una matematica come strumento intellettuale di somma potenza per rappresentare e risolvere i problemi posti dalle applicazioni scientifiche e tecnologiche.

Conclusioni provvisorie e nuove piste di ricerca

Se cogliamo il problema più in profondità, possiamo identificare almeno tre grandi aree intellettuali mortificate e non adeguatamente stimolate dagli insegnamenti attuali, nonostante la loro centralità al fine di una partecipazione cosciente agli sviluppi tecnologici odierni e alla possibilità di intervento produttivo in essi.

La prima si identifica nella capacità di rappresentare con strumenti adeguati (simboli e segni grafici coerenti e ben connessi tra di loro) processi sia fisici, sia tecnologici, nella loro completezza e complessità. È una vera

e propria costruzione di modelli, grafici, simbolici e fisici, che utilizza da una parte concetti, principi e procedimenti propri delle varie scienze, dell'informatica e della matematica, e dall'altra rispetta le esigenze del problema da affrontare e risolvere.

La seconda sta nella capacità di argomentare a partire da queste rappresentazioni, per comprendere, modificare e migliorare il processo modellato, sapendo controllare i risvolti operativi e concreti di tali discussioni e modificazioni nel modello.

La terza sta nel saper interagire con processi tecnologici o sistemi sociali per via indiretta, cioè attraverso la loro rappresentazione e traduzione in sistemi di segni adeguati.

Tutto questo significa stimolazione e costruzione di processi cognitivi specifici, che risultino poi altamente disponibili nel corso di tutta l'attività intellettuale e pratica.

Questi cenni sommari segnalano immediatamente gli sviluppi possibili per rendere la ricerca più completa e atta al trasferimento di nuove informazioni al sistema formativo concreto. Ciò può essere fatto almeno in due direzioni. La prima riguarda una più attenta e sistematica verifica delle attese e dei giudizi dei docenti nei riguardi dell'insegnamento della propria disciplina e, parallelamente, delle attese e dei giudizi di altri docenti di altre discipline e utilizzatori pratici, nei riguardi della stessa disciplina. La seconda concerne un'attenta rilettura dei contenuti delle varie discipline, in particolare matematica, fisica, chimica, informatica e tecnologia, per elaborare un impianto culturale di base, come fondamento di ogni professionalità emergente. Si tratta di identificare una rete concettuale sufficientemente completa e significativa, un insieme di capacità intellettuali e pratiche ad essa connesse e un quadro di atteggiamenti che ne condizionano e sostengono la validità ed efficacia.

Partecipazione, controllo e gestione sociale nei CFP del CNOS

Una Ricerca-Sperimentazione *

Guglielmo Malizia - Giancarlo Milanesi
Sandra Chistolini

Negli ultimi dieci anni, in seguito all'emanazione dei decreti delegati, si è acceso in Italia un vivace *dibattito* sulla partecipazione alla gestione delle strutture formative, soprattutto scolastiche, al fine di assicurare la reale democraticità nei processi educativi e la continuità operativa derivante da una precisa identità istituzionale. La discussione in atto, tuttavia, non ha trovato finora degli sbocchi operativi soddisfacenti. Per quanto riguarda la formazione professionale, non pare che il problema sia stato affrontato con sistematicità, con risultati probanti e su larga scala, anche se non sono mancati tentativi interessanti di avviare forme di partecipazione, controllo e gestione sociale nei Centri di Formazione Professionale.

Entro tale quadro la presente ricerca si propone di verificare la validità di certe prassi di conduzione partecipata dei CFP tali da *armonizzare* l'azione

* La prima parte della ricerca-sperimentazione, cioè la ricerca vera e propria, è stata realizzata da un'équipe diretta da G. Milanesi e composta da S. Chistolini, G. Malizia, R. Mion e V. Pieroni dell'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. La sperimentazione, a sua volta, è stata condotta da un gruppo diretto da G. Malizia che comprendeva: S. Chistolini, G. Milanesi, R. Mion, L. Monami Pompili e V. Pieroni dello stesso Istituto di Sociologia.

Il presente articolo è la sintesi di un saggio pubblicato su *Orientamenti Pedagogici* che riassume i risultati più importanti di due voluminosi rapporti. Cfr. G. MALIZIA-G. MILANESI-S. CHISTOLINI, *Partecipazione, controllo e gestione sociale nei CFP*, in « Orientamenti Pedagogici », XXX (1983), n. 6, pp. 965-990 e XXXI (1984), n. 1, pp. 9-23.

degli organi di controllo della gestione dei Centri, richiesti dalle diverse leggi regionali in materia di formazione professionale, con l'azione degli organi di programmazione e di organizzazione interna, voluti dagli Enti operanti nella formazione professionale a salvaguardia e sostegno della propria proposta formativa, garantita dal principio pluralistico sancito dalla legge quadro del 1978 [1]. Più specificamente gli scopi dell'indagine possono essere sintetizzati nei seguenti due: delineare il quadro descrittivo-interpretativo delle esperienze in atto di gestione sociale; sperimentare in determinati CFP alcuni dei modelli di gestione sociale reperiti. In corrispondenza dei due obiettivi, la ricerca è stata articolata in due parti: quella iniziale, la ricerca in senso stretto, svolta nel primo semestre del 1981 e la seconda, la sperimentazione cioè, effettuata nel 1981-82.

1. L'indagine sul Campo

La ricerca ha perseguito come finalità principali: quella di reperire la *documentazione* esistente, circa eventuali esperienze di partecipazione alla gestione dei Centri di Formazione professionale CNOS-FAP e di valutarne criticamente il risultato; quella di raccogliere *opinioni, valutazioni* ed *attese* nei riguardi di tali esperienze e di eventuali nuove sperimentazioni di moduli originali di partecipazione, gestione e controllo dei CFP del CNOS-FAP. La parte conoscitiva dell'indagine è stata svolta tra le componenti più rilevanti dell'azione organizzativa e formativa espletata dai CFP e cioè: gli amministratori dei centri, i docenti, salesiani o non salesiani, i genitori, i rappresentanti delle forze politiche, sociali, imprenditoriali e culturali presenti nel territorio e interessate alla formazione professionale e, infine, gli utenti dei Centri, cioè i giovani in via di formazione.

Per la costruzione dei *campioni teorici* dell'indagine si sono anzitutto scelti, secondo il metodo del Trattamento Grafico dell'Informazione [2], dei CFP CNOS-FAP rappresentativi a livello nazionale di tutti i centri CNOS; si è poi operata una stima del numero di individui da scegliere per arrivare a comporre due campioni di presumibili 500 soggetti adulti e 400 giovani.

[1] La ricerca è stata affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS che ha realizzato il relativo progetto presso il laboratorio « Studi Ricerche Sperimentazioni », costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

[2] Cfr. ISTITUTO DI SOCIOLOGIA FSE-UPS, *Formazione Professionale e Politica*, Roma, LAS, 1978, pp. 89-100.

In rapporto ai campioni teorici, i *campioni reali* appaiono alquanto ridimensionati. Anzitutto, *il campione adulti* (*genitori, insegnanti e forze sociali, politiche, culturali e imprenditoriali*) è composto globalmente da 401 soggetti così distribuiti:

genitori 122 = 30.4% del campione totale
docenti 156 = 38.9% del campione totale
forze sociali 123 = 30.7% del campione totale.

Nell'insieme, l'ammontare del campione reale raggiunge il 78.6% del campione teorico approntato e sembra, dunque, garantire la presenza delle caratteristiche preventivate, rispetto all'universo statistico.

Il campione degli allievi comprende complessivamente 321 giovani, appartenenti ai corsi terminali dei 15 centri di formazione professionale campionati: mediamente sono dunque 21 persone per ogni gruppo. L'età si aggira attorno ai 17.6 anni, in media.

Gli strumenti d'indagine utilizzati sono stati dei semplici questionari-intervista, con domande parte a schema chiuso, parte a schema aperto, rivolti alle componenti adulte e ai giovani. L'applicazione dei questionari è avvenuta secondo modalità differenti. La raccolta dei dati è stata realizzata in tempi relativamente ristretti nella primavera del 1981.

Gli elementi emersi dall'indagine sono molteplici e complessi: qui ci limitiamo a offrire una sintesi dei risultati di maggiore rilievo. Un dato che va sottolineato è rappresentato dalla *scarsa partecipazione pregressa a forme di conduzione partecipata dei CFP.*

Meno di un quinto degli intervistati adulti ha preso parte a qualche esperimento di questo tipo; la porzione corrisponde grosso modo alle informazioni da noi raccolte circa l'effettiva realizzazione di « gestione sociale » nei CFP controllati dal CNOS-FAP (cfr. tab. n. 1). Pur aggiungendo una piccola ulteriore aliquota di persone (circa il 5%) che hanno sperimentato indirettamente qualche altra forma di partecipazione, non si arriva a cifre da considerare rilevanti. Il che vuol dire che i tentativi futuri si dovranno fare con un personale che in gran maggioranza non ha maturato nel settore un'esperienza specifica. Si tratta inoltre di persone che hanno conosciuto prevalentemente tentativi di « conduzione sociale » di tipo privato, con accentuazione cioè della partecipazione delle « componenti interne » e con scarsa presenza delle componenti « pubbliche ». Con tutto ciò il giudizio sulle esperienze fatte è sostanzialmente positivo, anche se non mancano denunce di disfunzioni portatrici di non poca disillusione e sfiducia.

TAB. 1. - *Reale partecipazione del campione adulti alla gestione di un CFP*

Sì	16.2
No	82.0
N. R.	1.7

In base all'esperienza precedente, ma anche più ampiamente in rapporto a valutazioni complessive sulla validità del principio della partecipazione, il giudizio espresso da giovani e adulti intervistati, è, a larga maggioranza, *favorevole alla prosecuzione o all'impostazione di qualche forma di partecipazione di base* alla gestione dei CFP controllati dal CNOS-FAP (cfr. tab. n. 2).

TAB. 2. - *Possibilità di GS nei CFP gestiti dai Salesiani secondo il campione adulti*

1. No	15.5
2. Sì	77.8
3. N. R.	6.7

Le motivazioni addotte a sostegno di questa indicazione fortemente positiva toccano allo stesso tempo i vantaggi che ne deriverebbero sia sul piano formativo generale e specificamente professionale, sul piano organizzativo e su quello della condivisione delle responsabilità, sia rispetto alle esigenze di apertura dei centri verso il territorio, di miglioramento della collocazione della forza lavoro formata, di diversa distribuzione del potere. Scarsi sono invece i cenni alla necessità di un controllo gestionale dall'esterno, di carattere perciò pubblico, delle gestioni di carattere amministrativo (cfr. tabb. nn. 3 e 4).

Nell'insieme anche questo *giudizio di proponibilità* della partecipazione privilegia la *finalità* sostanzialmente *formativa* e l'orientamento *privatistico* della proposta stessa.

In rapporto alle *persone indicate come aventi diritto di partecipazione*, l'indagine mostra chiaramente due distinti livelli di opzione, condizionati

TAB. 3. - *Vantaggi provenienti da un'esperienza di gestione sociale eventuale secondo il campione degli adulti*

1. Di tipo formativo-morale	5.4
2. Di tipo formativo-professionale	14.0
3. Di tipo economico-amministrativo	4.5
4. Miglioramento dei rapporti tra salesiani e non salesiani	1.2
5. Maggiore corresponsabilità a tutti i livelli	21.4
6. Miglioramento della organizzazione interna	8.7
7. Formazione professionale più aderente ai bisogni del territorio	10.7
8. Superamento dell'isolamento del Centro, apertura sociale, ecc.	9.9
9. Nessuna risposta	40.4

TAB. 4. - *Vantaggi della partecipazione, secondo l'opinione degli allievi*

1. Di tipo formativo morale	1.9
2. Di tipo formativo tecnico	4.7
3. Miglioramento dell'organizzazione formativo-didattica	7.8
4. Miglioramento dei rapporti docenti-allievi	11.5
5. Di tipo politico-sindacale	1.9
6. Coinvolgimento responsabile, presa di coscienza, partecipazione	13.7
7. Miglioramento organizzazione interna del CFP	12.2
8. Miglioramento impegno didattico da parte degli allievi	4.6
9. Maggior interesse ai problemi dei giovani	10.9
10. Nessun vantaggio	3.7
11. Generiche, altro	17.4
12. Non risponde, non sa	21.8

ovviamente dalle considerazioni fin qui accumulate circa l'orientamento generale del « giudizio di proponibilità » della partecipazione di base. Appaiono infatti, molto più sostenute le indicazioni riguardanti docenti (salesiani e non), alunni, genitori (con qualche perplessità, per altro, da parte dei figli

stessi), rappresentanti del Distretto scolastico, mentre vengono alquanto trascurati i sindacati, gli imprenditori, gli enti locali, le forze culturali e le forze politiche (cfr. tabb. nn. 5, 6, 7 e 8). Solo queste ultime ricevono, in dettaglio, una consistente aliquota di rifiuti, segno indubbio di una diffusa convinzione circa la loro estraneità alle strutture di formazione professionale o, se si vuole, segno evidente di un generale orientamento a considerare i centri di formazione professionale come un'area da sottrarre alle contrad-

TAB. 5 - *Componenti che, secondo gli intervistati adulti, dovrebbero partecipare o meno alla gestione di un CFP*

Componenti	Dovrebbe partecipare		
	No	Sì	N. R.
1. La dirigenza salesiana	5.0	89.5	5.5
2. I docenti, gli istruttori salesiani	5.0	88.5	5.5
3. I docenti, gli istruttori non salesiani	12.7	81.0	6.2
4. Gli allievi	16.0	73.8	10.2
5. I genitori	12.5	79.3	8.2
6. Un rappresentante del distretto scolastico	24.7	60.3	15.0
7. I sindacati	41.6	43.4	15.0
8. Gli imprenditori	25.9	61.6	12.5
9. Le associazioni culturali	37.7	40.9	21.4
10. Le forze politiche	52.6	23.7	23.7
11. Gli enti locali	29.7	54.4	16.0
12. Altro	16.5	7.7	75.8

TAB. 6. - *Opinioni degli allievi circa la necessità della loro partecipazione alla programmazione della vita e delle attività del Centro*

1. Devono partecipare	88.6
2. Non devono partecipare	3.4
3. Non so	9.3

TAB. 7. - *Indicazioni degli allievi circa le persone che dovrebbero prender parte alla conduzione dei CFP*

1. Direttori e amministratori salesiani	83.9
2. Docenti salesiani	80.1
3. Docenti non salesiani	70.1
4. Genitori	61.1
5. Sindacati	44.2
6. Datori di lavoro	53.0
7. Forze politiche	19.6
8. Associazioni culturali	55.5
9. Enti locali	69.2
10. Rappresentanti del distretto scolastico	58.6
11. Altro	5.0

TAB. 8. - *Percezioni che gli allievi hanno della disponibilità dei salesiani per un modulo di partecipazione comprendente anche gli alunni*

1. Positiva, favorevole, aperta	41.1
2. Negativa, timorosa, difensiva	17.4
3. Accettazione condizionata	3.4
4. Apertura cauta, lenta, limitata	2.2
5. Sfiducia verso gli allievi	2.8
6. Considerato utile per il buon andamento del Centro	1.9
7. Dipende dalle persone, alcuni sì, altri no	4.0
8. Generiche, non saprei	15.0
9. Non risponde	12.1

dizioni, lottizzazioni e prevaricazioni che caratterizzano le forze politiche (o meglio partitiche) nel nostro paese. L'orientamento verso una conduzione pubblica o privata della gestione del centro trova in questo dato una prima chiara polarizzazione; la prima ipotesi raccoglie infatti il consenso dei docenti non salesiani e in genere di tutte le componenti « esterne » al Centro,

mentre la seconda trova alleati i docenti salesiani, i genitori, gli allievi e in parte gli imprenditori. Ce n'è forse abbastanza per individuare quali siano le radici culturali dei due gruppi di attori sociali; parliamo, ovviamente, di « cultura politica » cioè di quell'ampio orientamento di valore che già in precedenti ricerche condotte nell'ambito del CNOS-FAP accomunava famiglie e docenti salesiani in una posizione di prevalente estraneità alle tematiche del « pubblico » e di esplicita sfiducia verso la dimensione « pratica » del politico [3].

Quanto alla composizione degli *organi collegiali* e all'estensione del loro potere decisionale o consultivo alle diverse materie e ambiti affrontati e dibattuti nei Centri, viene evidenziata una netta differenziazione che rispecchia la precedente polarizzazione delle opinioni.

Analiticamente per sondare le competenze attribuite a ciascuno degli organi citati sono stati considerati, in base alle problematiche relative alla conduzione di un CFP Salesiano, quattro settori d'intervento:

— il *pedagogico-formativo*, attinente cioè alla formazione educativo-morale del ragazzo, alla vita di gruppo all'interno del Centro e comprensivo dei fattori di ordine religioso, disciplinare, familiare, ecc.;

— il *didattico*, che riguarda più specificamente la formazione professionale/culturale ed è quindi più direttamente legato alla scuola e all'insegnamento in quanto tale;

— l'*amministrativo*, attinente alla conduzione del Centro dal punto di vista economico-finanziario;

— l'*extrascolastico*. Quest'ultimo è comprensivo di tutte le altre problematiche, da quelle di natura parascolastica, a quelle sportive, a quelle concernenti lo sbocco occupazionale, nonché a quella che riguarda il mondo del lavoro.

I risultati ottenuti hanno permesso di distribuire le competenze secondo un doppio binario di lettura, che riguarda sia i settori, sia gli organi con specifici compiti (cfr. tab. n. 9).

Nella distribuzione dei dati per settori, gli organi ritenuti più competenti all'interno di ciascuno di essi, sono (stando alle percentuali più rilevanti):

— nel settore *pedagogico-formativo*: l'Assemblea dei Genitori (50.1), il Comitato dei Genitori (51.1), l'Assemblea dei Docenti (59.4), e il Consiglio del Centro (50.4);

[3] Cfr. G. Milanesi-L. Monamì-S. Chistolini, *Educare alla non violenza*, Roma, LAS, 1977; Istituto di sociologia FSE-UPS, *Formazione professionale e politica*, Roma, LAS, 1978.

TAB. 9. - *Grado di attribuzione di specifiche competenze ai singoli organi secondo il campione degli adulti*

	Pedag. format.	Didatt.	Ammin.	Extra scolast.
1. Assemblea Generale	45.9	31.9	32.7	40.9
2. Assemblea dei Genitori	50.1	20.0	13.7	29.4
3. Assemblea degli Allievi	21.7	31.2	5.7	50.1
4. Assemblea dei Docenti	59.7	68.3	26.7	35.7
5. Consiglio di Classe	40.1	46.1	11.2	38.2
6. Comitato dei Genitori	51.1	27.4	22.7	21.7
7. Comitato degli Allievi	29.9	37.4	10.0	52.4
8. Consiglio del Centro	50.4	45.9	53.6	41.6
9. CCGS *	39.7	34.4	52.1	37.7
10. Altri	2.7	3.5	3.5	4.7

* CCGS = Comitato di controllo sulla gestione sociale

— nel settore *amministrativo*: il Consiglio del Centro (53.6) ed il CCGS (52.1);

— nel settore *extrascolastico*: l'Assemblea degli Allievi e il Comitato degli Allievi (50.1 e 52.4, rispettivamente).

Ad una lettura trasversale, gli organi considerati competenti nei vari settori risultano essere:

— l'ASSEMBLEA GENERALE = cui viene data specifica competenza soprattutto nel settore pedagogico-formativo;

— l'ASSEMBLEA dei DOCENTI = alla quale oltre al settore pedagogico-formativo viene affidata la competenza anche nel settore didattico;

— il CONSIGLIO di CLASSE = cui viene delegato come settore specifico quello didattico, ma che presenta percentuali piuttosto elevate anche in quello pedagogico-formativo ed extrascolastico;

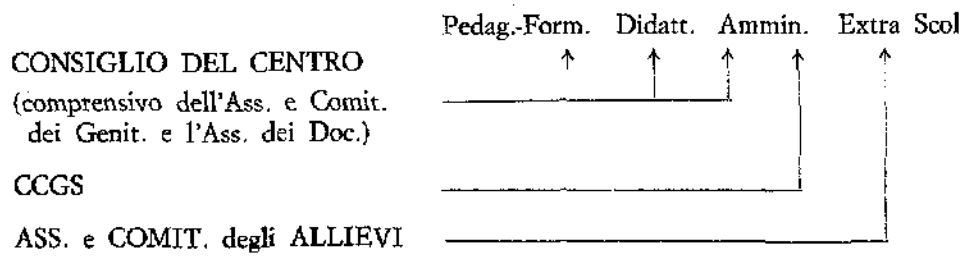
— il COMITATO dei GENITORI = candidato — unitamente all'ASSEMBLEA dei GENITORI — in particolar modo per il settore pedagogico-formativo;

— il COMITATO degli ALLIEVI = cui vengono delegate — unitamente all'ASSEMBLEA degli ALLIEVI — specifiche competenze nel settore extrascolastico;

— il CONSIGLIO del CENTRO = questo organo sembra venir preposto più di ogni altro alle varie attività del Centro: in forma più evidente nei primi tre settori, in percentuale minore in quello extrascolastico;

— il CCGS (Comitato di Controllo sulla Gestione Sociale) = anche questo organismo sembra essere stato scelto per occuparsi di tutto un po'; ad esso tuttavia vengono affidate con maggior rilievo competenze di tipo amministrativo.

Considerando il modello già emerso sulla distinzione dei poteri e il riproporsi del fatto che alcuni organi sono comprensivi di altri, è possibile a questo punto far risaltare i settori di competenza che gli intervistati attribuiscono ai vari organi, secondo il seguente schema:



Si privilegia cioè il Consiglio del Centro, con competenza specifica in tutti i settori, che ha come forze di appoggio il CCGS per la parte amministrativa e gli allievi per quanto riguarda i problemi extrascolastici.

Sintetizzando, rileviamo che l'organo a cui viene assegnato maggior campo di azione appare essere il *Consiglio del Centro*, articolato quasi esclusivamente su componenti interne, dotate di ampio *potere decisionale* su tutte le problematiche gestionali, da quelle formative generali, a quelle didattiche, a quelle amministrative ed extrascolastiche (cfr. tab. n. 10). Il carattere « privatistico » dell'organo è confermato dal fatto che gli altri organi che raccolgono nell'ordine i maggiori consensi sono *strutture consultive* espresse sempre da componenti « interne » (comitati dei genitori e degli allievi, assemblea dei docenti) che sono considerate strutture di appoggio al Consiglio, in rapporto a specifiche aree di problemi tipici del Centro (cfr. tab. n. 11).

Il dato emerso porta poi a considerare come *meno desiderabili gli organi assembleari*, presumibilmente per la loro incapacità di esprimere correttamente e rapidamente orientamenti e decisioni operativi.

Un problema a parte è rappresentato infine dal *Comitato di Controllo sulla Gestione*, termine con cui si designa l'organo avente potere decisionale

TAB. 10. - *Poteri attribuiti dal campione degli adulti ai singoli organi in relazione al loro settore di competenza*

	Ped.-Format.		Didattico		Amministr.		Extra-scol.	
	Decis.	Cons.	Decis.	Cons.	Decis.	Cons.	Decis.	Cons.
1. Assemblea Generale	18.5	33.2	11.5	25.9	14.0	24.7	16.7	18.2
2. Assemblea dei Genitori	9.5	31.9	3.2	28.7	3.0	21.2	5.0	30.7
3. Assemblea degli Allievi	3.7	27.7	4.5	29.7	1.7	16.0	15.0	31.2
4. Assemblea dei Docenti	39.2	22.4	47.6	15.7	13.2	23.9	21.4	21.4
5. Consiglio di Classe	14.2	33.7	17.7	31.2	3.7	20.2	13.0	28.9
6. Comitato dei Genitori	13.7	41.6	4.5	31.4	8.0	24.7	9.2	29.4
7. Comitato degli Allievi	4.2	34.2	5.7	35.4	2.7	20.0	17.0	34.2
8. Consiglio del Centro	40.9	17.0	32.7	15.7	36.7	15.5	33.7	15.0
9. CCGS	19.0	27.4	13.7	28.4	26.4	25.4	16.2	26.9
10. Altri	2.2	2.5	1.7	3.2	2.0	2.2	1.7	3.0

TAB. 11. - *Indice di gradimento degli Organi Collegiali della gestione secondo il campione degli adulti*

	No	Sì
1. Assemblea generale	36.7	42.6
2. Assemblea dei genitori	39.2	37.7
3. Assemblea degli allievi	41.1	33.9
4. Assemblea dei Docenti	17.7	64.6
5. Consiglio di classe	23.4	53.6
6. Comitato dei Genitori	20.9	54.4
7. Comitato degli Allievi	20.7	56.1
8. Consiglio del Centro	14.2	64.3
9. Comitato di Controllo sulla Gestione sociale	31.9	50.4
10. Altri	14.0	5.0

in materia amministrativa e composto anche da rappresentanti di enti « esterni » investiti di responsabilità politica; è quasi ovvio infatti che i suoi ambiti di intervento si sovrappongono almeno in parte a quelli del Consiglio del Centro, sia pure limitatamente alle questioni amministrative e alle decisioni in campo formativo-didattico e organizzativo che ne dipendono, dando così origine a conflitti di non lieve entità.

È questo indubbiamente uno dei nodi problematici, dalla cui soluzione dipende la possibilità effettiva di comporre in armonia le esigenze di controllo sulla proposta formativa (che sta a cuore soprattutto ai docenti Salesiani e ai genitori) e le esigenze di correttezza amministrativa e di apertura politica e sociale (che è la preoccupazione fondamentale delle forze « altre »): senza una chiara attribuzione di « ambiti » e di « poteri » tale armonizzazione appare ardua quando non impossibile.

A questo riguardo va annotato, inoltre, che molte perplessità nascono dal *modo con cui vengono assegnate ai vari organi le diverse persone che rappresentano le distinte categorie interessate* alla conduzione del Centro. Anche se la nostra indagine non ha appurato su questo punto quali siano le attese degli intervistati, è facile dedurre dal contesto generale dei dati a disposizione che non sono gradite in genere le « designazioni » che vengono fatte d'autorità, perché ciò può rappresentare una forma di controllo punitiva nei riguardi del Centro stesso o, per lo meno, un'ingerenza da parte di estranei. Ciò è espresso chiaramente soprattutto dai docenti e amministratori Salesiani che optano a preferenza per designazioni fatte su base di elezione assembleare, su cui è più facile esercitare *impatti orientativi*, allo scopo di ottenere indicazioni di persone più collaboranti o per lo meno non ostili. Al contrario le forze più favorevoli al controllo appaiono meno ostili alle designazioni d'autorità, tanto più che in molti casi non esistono assemblee capaci di procedere a designazioni per elezione (vedi caso del sindacato, degli imprenditori, del distretto, degli enti locali).

In definitiva appare condivisa l'opinione che gli organi possono funzionare in modo più o meno favorevole agli interessi del Centro a seconda delle persone che di fatto sono chiamate a costituirli; il che rende particolarmente *aleatoria la possibilità di garantire alla componente salesiana un controllo efficace sul progetto formativo*, proiettando così su tutta la tematica una sottile ansia e preoccupazione.

Benché la maggioranza dei soggetti intervistati sia favorevole al riconoscimento esplicito del diritto del CNOS-FAP a esercitare la piena libertà d'azione rispetto ai problemi educativi generali e dell'organizzazione complessiva dei propri Centri, non appare altrettanto diffusa l'opinione che crede

TAB. 12. - « *Secondo lei i salesiani dovrebbero avere la piena libertà di decisione in materia formativa?* » (*campione adulti*)

1. Sì	50.4
2. No	32.7
3. Non so	12.5
4. Non risponde	4.5

TAB. 13. - « *È possibile assicurare ai salesiani la piena libertà di decisione in materia formativa all'interno dei CFP anche in presenza di organi di gestione sociale?* » (*campione adulti*)

1. Sì	46.9
2. No	27.4
3. Non so	20.4
4. Non risponde	5.2

realizzabile simile progetto in presenza di organi di gestione, quali quelli configurati da molte leggi regionali, che comprendono una maggioranza di forze sociali non controllabili dalla direzione dei Centri (cfr. tabb. nn. 12 e 13).

In questo ambito di problematica, alla moderata fiducia dei docenti Salesiani e non Salesiani più aperti alla collaborazione si contrappone lo scetticismo di quanti vedono l'impossibilità pratica di circoscrivere il potere decisionale degli organi di controllo alle sole materie amministrative (cioè alla correttezza nell'uso dei fondi assegnati e al rispetto complessivo della normativa regionale e nazionale) e temono o auspicano la progressiva estensione di tale potere anche a materie miste come il collegamento tra CFP e territorio (in particolare con il mercato del lavoro) e l'organizzazione didattica della formazione (contenuti e metodi) fino alla stessa proposta formativa, ormai impoverita delle specifiche connotazioni che sono previste e richieste in base al principio pluralista riconosciuto dalla legge quadro.

2. La sperimentazione

Partendo dai risultati forniti dalla prima fase della ricerca, si è ritenuto opportuno focalizzare la *seconda parte* sul seguente obiettivo generale: sperimentare prassi di conduzione partecipata dei CFP che assicurino al tempo stesso la realizzazione della specificità della proposta formativa, la democratizzazione dei processi interni di programmazione e di organizzazione e il controllo sociale sulla gestione del Centro. Si trattava infatti del problema più importante e più sentito secondo i dati del sondaggio d'opinione.

Si è poi passati a scegliere i *centri* su cui effettuare la sperimentazione e l'attenzione si è concentrata sui CFP-CNOS di San Donà di Piave, di L'Aquila e di Catania/Barriera. Tale scelta è stata dettata da tre ragioni principali: sono centri in cui risultano essere in corso consistenti esperienze di partecipazione e rappresentano le tre circoscrizioni geografiche principali dell'Italia e i tre tipi fondamentali di Centro-CNOS (medio-piccolo, medio e grande).

Per motivi di ordine oggettivo quali la mancanza di un modello già predisposto, la pratica impossibilità di elaborarne uno nel breve periodo e la difficoltà di creare sul campo una situazione sperimentale, non è stato possibile realizzare una sperimentazione in senso stretto, ma si è ripiegato sull'*osservazione sistematica* condotta con metodo rigoroso[4].

Essa ha abbracciato tre momenti principali. In primo luogo si è proceduto a descrivere il tipo di gestione di ciascun CFP, poi si sono effettuate osservazioni sistematiche delle attività degli organi prescelti e da ultimo si è compiuta una valutazione finale dei traguardi raggiunti in relazione agli obiettivi proposti.

2.1. *Un Pluralismo di Strutture e di Prassi*

Come si è detto sopra, la prima fase della sperimentazione è consistita nella descrizione del modello di gestione di ciascuno dei tre CFP sulla base di una griglia preparata dai ricercatori. Il confronto tra gli organigrammi che ne risultano mette in evidenza differenze assai rilevanti tra San Donà di Piave e L'Aquila, da una parte, e Catania/Barriera, dall'altra. Nei primi due

[4] Scrive L. CALONGHI: «Quando si creano appositamente situazioni da poterne seguire gli effetti, si parla di *sperimentazione* e di *esperimento*. Nell'*esperimento* si pongono sotto controllo tutte le circostanze interessanti e si fanno agire i fattori che ci interessa conoscere, in modo da poterne osservare e valutare gli effetti. L'*osservazione sistematica* invece non modifica la realtà, ma si limita ad osservarla, senza provocarne il ripetersi in circostanze volute». Cfr. L. CALONGHI, *Sperimentazione nella scuola*, Roma, Armando, 1977, p. 99.

CFP la *partecipazione di base*[5] si caratterizza per una struttura abbastanza simile: le varie componenti, docenti, allievi e genitori, hanno assemblee proprie con poteri consultivi e propositivi nelle varie aree, didattica, educativa, amministrativo-gestionale ed extra-didattica. L'organigramma di San Donà si presenta più completo in quanto prevede per tutte le componenti assemblee non solo di centro, ma anche di unità minori come il reparto, i corsi paralleli, il singolo corso. Sono anche contemplati rappresentanti di classe o di corso e collegi o consigli dei medesimi, ma solo a San Donà per allievi e genitori, mentre a L'Aquila ne usufruiscono solo i primi. Un'altra differenza è data anche dal fatto che il CFP di San Donà prevede un organismo a livello di base in cui intervengono le tre componenti e, cioè, il Consiglio di classe che comprende, oltre agli insegnanti, anche due rappresentanti dei genitori e due degli allievi.

Anche gli organi collegiali che entrano nel *governo* — inteso in senso largo — dei Centri si caratterizzano per una struttura notevolmente omogenea a San Donà e a L'Aquila. Il Consiglio di Centro nel primo CFP e il Comitato di Controllo Sociale sulla Gestione nel secondo rivelano una composizione analoga: sono rappresentate tutte le componenti interne — ad eccezione del personale non docente a L'Aquila — e anche le forze sociali — tra le quali sono compresi solo a L'Aquila anche gli ex-allievi — e persino il numero dei delegati coincide nella maggior parte dei casi. I due organismi detengono poteri consultivi, propositivi e di controllo — il Consiglio di Centro a San Donà anche esecutivi — in tutte le aree, didattica, educativa, amministrativo-gestionale ed extra-didattica; essi costituiscono l'organo di consulenza e propositivo del Direttore del CFP per la politica generale del Centro, funzionano da raccordo con il territorio ed esercitano il controllo sociale sulla gestione.

L'altro organo collegiale che entra nel governo dei due CFP è l'Assemblea del Personale a San Donà e il Consiglio dei Docenti a L'Aquila. La composizione registra una sola diversità tra i due CFP perché l'Assemblea del Personale comprende anche il personale amministrativo o gli ausiliari, in quanto notevolmente implicati nell'organizzazione delle attività sportive, ricreative e culturali. I poteri sono per lo più identici nei due Centri: consultivi, propositivi, esecutivi e di controllo nell'ambito didattico; consultivi, propositivi, esecutivi nell'educativo e nell'extra-didattico; consultivi e pro-

[5] Nelle tavole questa parte è presentata in modo molto schematico in quanto la molteplicità degli organi non si prestava facilmente ad essere raffigurata interamente entro i limiti di spazio di una tavola.

TAV. 1. - *Schema degli ambiti, poteri e componenti degli organi di partecipazione nel CFP CNOS-FAP di San Donà di Piave*

Figure Giuridiche e Componenti	AREE			
	Didattica	Educativa	Amm. Gestionale	Extra-Didattica
Ispettore + Consiglio (Sales.)		p e		
Ass. CNOS-FAP locale (1) (Sal.)	p		cs p d e ct	d ct
Delegazione (2) (Sales.)				
Direttore Casa / Direttore CFP (3) (Sales.)	p d e ct	p d e ct	p d e ct	p d e ct
Consiglio Casa (Sales.)		d ct	ct	p ct
Consiglio Centro (4)	cs p e ct	cs p e ct	cs p e ct	cs p e ct
Assemblee: Allievi / Genitori / Corso	p	p		cs p
Comitati				
Comitato Control. (5)				
Assemblea del Personale (Ins., Ausil., Coord., Dirett.)	cs p e ct	cs p e	cs p	cs p e

Poteri: (cs) consultivo; (p) propositivo; (d) decisionale; (e) esecutivo; (ct) controllo.

(1) Non regionale. (2) C'è, ma è poco avvertita. (3) Le due persone coincidono. (4) È composto da: un rappresentante del comune; uno del comprensorio; uno delle organizzazioni sindacali; uno delle organizzazioni imprenditoriali; due dei docenti; uno dei non docenti; tre degli allievi; due dei genitori; due dell'Ente gestore; uno del consiglio distrettuale; il responsabile del Centro. (5) Non è previsto.

TAV. 2. - *Schema degli ambiti, poteri e componenti degli organi di partecipazione nel CFP CNOS-FAP di L'Aquila*

Figure Giuridiche e Componenti	AREE			
	Didattica	Educativa	Amm. Gestionale	Extra-Didattica
Ispettore + Consiglio (Sales.)		p ct	ct	p ct
Ass. CNOS-FAP reg. (Sales.)	cs p ct	cs p ct	p ct	p
Delegazione (Sales.)	cs p	cs p ct	cs p ct	cs p
Direttore Casa (Sales.) (1)	p d e ct	p d e ct	p d e ct	p d e ct
Direttore CFP (Sales.) (1)	p d e ct	p d e ct	p d e ct	p d e ct
Consiglio Casa (Sales.)		p d ct	p d ct	p
Assemblee (gen. + allievi)	cs p	cs p	p	cs p
Comitato Controllo (2)	cs p ct	cs p ct	cs p ct	cs p ct
Coll. dei Docenti (Ins., Coord., Dirett., CFP)	cs p e ct	cs p e	cs p	cs p e

Poteri: (cs) consultivo; (p) propositivo; (d) decisionale; (e) esecutivo; (ct) controllo.

positivi nell'amministrativo-gestionale. Esiste però una differenza notevole riguardo all'Assemblea del Personale i cui poteri diventano deliberativi quando si tratta dell'attuazione pratica delle linee educative, pedagogiche e didattiche approvate, anche se subordinatamente alla convalida dell'Ente Gestore e nel rispetto delle competenze del Consiglio di Centro. In sostanza

(1) Le due persone coincidono. (2) È composto da: il Direttore del Centro; un rappresentante dell'Associazione CNOS/FAP Abruzzo; uno del comune; uno delle organizzazioni sindacali unitarie; uno dell'Associazione Industriali; uno dell'Associazione Artigiani; uno del consiglio distrettuale; uno dell'Unione ex-allievi D. Bosco; due dei genitori; due dei docenti; uno dei non docenti; due degli allievi.

l'Assemblea del Personale e il Collegio dei Docenti costituiscono l'organismo collegiale di consulenza e propositivo del Direttore del CFP per le attività didattiche, con funzioni anche di filtro della proposta educativa: i loro compiti non si pongono, tuttavia, a livello di politica generale, ma piuttosto di *quotidianità* della vita del Centro.

Il *Direttore del CFP*, che in ambedue i Centri coincide con il Direttore dell'Opera Salesiana, cumula in sé tutti i poteri in ogni ambito sia a San Donà che a L'Aquila. Una diversità rilevante riguarda, invece, la posizione del Consiglio della Casa Salesiana che a San Donà possiede poteri decisionali solo nell'area educativa, mentre a L'Aquila detiene tali compiti anche nell'ambito amministrativo-gestionale.

Passando al CFP CNOS/FAP di Catania/Barriera, la prima nota distintiva è costituita dalla *moltiplicazione* degli organi collegiali e unipersonali che è da mettere in relazione con le dimensioni molto ampie del Centro e con l'esigenza più diffusa di partecipazione. A livello di democrazia di base la complessità della struttura si riflette soprattutto nel maggior peso attribuito agli organi che comprendono più componenti al fine di soddisfare l'esigenza di unità in un Centro che per la sua ampiezza rischia la frammentazione [6]. In particolare, va ricordato il Consiglio di Reparto che comprende il responsabile di reparto, i rappresentanti dei genitori, degli allievi e dei docenti, il preside, il direttore del CFP o il segretario amministrativo-coordinatore generale: per la sua composizione costituisce un organo interno di coordinamento e di animazione in merito alle attività formative o paraformative del reparto.

Anche la parte dell'organigramma che raffigura il governo del Centro comprende un numero maggiore di organi collegiali. Accanto al Collegio dei Docenti, che si occupa degli stessi ambiti ed esercita i medesimi poteri che a L'Aquila e a San Donà, si trovano il Consiglio di Gestione con la relativa Assemblea, il Consiglio della Comunità Educativa con la relativa Assemblea e il Comitato di Controllo Sociale: a livello di politica generale l'ampiezza del CFP ha richiesto organi diversi per gli aspetti *gestionali*, le attività *educative* e il *controllo*. Inoltre, si è anche sentita la necessità di distinguere parlamento (le assemblee) e governo (i consigli).

Un altro importante elemento distintivo di Catania/Barriera consiste nel fatto che quattro organismi collegiali esercitano, anche se per delega,

[6] Nelle tavole questa parte è presentata in modo molto schematico in quanto la molteplicità degli organi non si prestava facilmente ad essere raffigurata interamente entro i limiti di spazio di una tavola.

TAV. 3. - *Schema degli ambiti, poteri e componenti degli organi di partecipazione nel CFP CNOS-FAP di Catania/Barriera*

Figure Giuridiche e Componenti	AREE			
	Didattica	Educativa	Amm. Gestionale	Extra-Didattica
Ispettore + Cons. (Sales.)		d ct	d ct	
Ass. Reg. CNOS-FAP (Sales.)	d ct	d ct	d ct	ct
Delegazione (Sales.)	cs p	cs p	cs p	cs p
Direttore Casa (Sales.) (1)		cs d ct	cs d ct	cs d ct
Consiglio Casa (Sales.)		cs d ct	cs d	cs d
Direttore CFP (Sales. (1)	p d e ct	p d e ct	p d e ct	p d e ct
Consiglio di Gestione del Centro (2)	p d e ct	p d e ct	p d e ct	p d e ct
Assemblea di Gestione (Sales.)	p d e ct	p d e ct	p d e ct	p d e ct
Assemblee (Gen., di corso, di reparto)	cs	cs	cs	cs
Cons. Comunità Educ. (3)	cs e	cs e	cs	cs d e
Ass. Comunità Educ. (4)	cs d	cs e	cs	cs d e
Comitato Contr. Sociale (5)	cs p ct	cs ct	cs p ct	cs p ct
Coll. dei Docenti (Ins., Coord., Dirett. CFP)	cs p e ct	cs p e	cs	cs p e

Poteri: (cs) consultivo; (p) propositivo; (d) decisionale; (e) esecutivo; (ct) controllo.

(1) Le due persone coincidono. (2) Comprende il Direttore del CFP, il Segretario Amministrativo-Coordinatore e cinque Responsabili di reparto (quattro Salesiani e uno non Salesiano). (3) È composto da: il Direttore del CFP, il Segretario Amm.-Coord., cinque respon-

poteri decisionali. Anzitutto, si tratta del Consiglio e della Assemblea di Gestione che detengono tali poteri in tutte le aree. È vero che il primo è formato da tutti salesiani meno uno e il secondo dai confratelli salesiani del CFP; viene, comunque, meno il collegamento esclusivo riscontrato a San Donà e a L'Aquila tra il Direttore del CFP, organo unipersonale, e il potere decisionale. Riguardo, poi, al Consiglio e all'Assemblea della Comunità Educativa la partecipazione ampia delle componenti interne non si accompagna al riconoscimento del potere decisionale se non nell'extra-didattico — all'Assemblea anche nel didattico: ci si vuole probabilmente garantire da un eventuale snaturamento del progetto educativo dell'Ente. Non si deve, comunque, trascurare l'importante novità dell'attribuzione del potere decisionale a organi collegiali con componenti esterne.

Inoltre, è interessante notare la distinzione tra direttore della Casa e del CFP. Anche se si tratta della medesima persona, si sente la necessità di non confondere le funzioni. Probabilmente viene qui adombrata la possibilità di procedere ad una *separazione* anche personale delle cariche: la complessità dell'opera esige il moltiplicarsi e lo specializzarsi delle varie figure giuridiche.

Un'ulteriore osservazione riguarda tutt'e tre i CFP. Lo sforzo per distribuire i poteri e gli ambiti tra i vari organi unipersonali e collegiali è stato notevole. Tuttavia non risulta sufficientemente chiaro il livello in cui organi *diversi* esercitano lo *stesso* potere nella medesima area.

Se dallo schema degli ambiti dei poteri e delle componenti degli organi si passa ai *fondamenti normativi*, emerge anche in questo caso un dato comune ai tre CFP. La grande maggioranza degli organi dei Centri non si sono dati un proprio regolamento, ma tendono a prendere le decisioni, a programmare le attività, a stabilire le varie disposizioni in base alla vita quotidiana e alle necessità via via insorgenti. Il fenomeno è certamente caratteristico di una realtà che è ancora allo stato nascente e presenta aspetti positivi in quanto indice di apertura alla creatività e all'innovazione; esistono al tempo stesso rischi che non vanno sottovalutati, quali il pericolo dell'improvvisazione, dello spontaneismo, dell'arbitrio. Bisogna, però, aggiungere che gli organi della sperimentazione potevano contare a San Donà di Piave

sabili di reparto; due rappresentanti del personale; due dei genitori; cinque degli allievi. (4) Comprende il Direttore del CFP, il Segretario Amm.-coord., quindici responsabili di reparto, i quattro rappresentanti del personale, i rappresentanti dei genitori (24), i rappresentanti dei Corsi. (5) È composto da: un rappresentante del comune; uno delle organizzazioni sindacali dei lavoratori; uno delle organizzazioni imprenditoriali; uno delle organizzazioni dei lavoratori autonomi; due dei genitori; due degli allievi; uno del personale dipendente del Centro; il Direttore Didattico; il rappresentante legale dell'Ente.

su un regolamento approvato e a L'Aquila, su una bozza di regolamento.

Dalla descrizione della situazione di partenza risulta in sostanza evidente che non esiste un unico tipo di gestione, ma che i tre Centri, pur possedendo indubbi tratti comuni, si caratterizzano ciascuno con strutture e prassi proprie. Il *pluralismo* è un dato inoppugnabile che discende dalla nostra osservazione e, oltre a costituire una ricchezza da non disperdere, risponde a situazioni obiettivamente diverse che non possono essere livellate. Appare pertanto superata l'ipotesi che attraverso la ricerca-sperimentazione si potesse pervenire a predisporre un unico modello di partecipazione, gestione e controllo sociale per i CFP del CNOS-FAP. Bisognerà, invece, elaborare una tipologia variegata o al massimo un modello con molte varianti.

Un secondo momento della fase iniziale della sperimentazione è consistito nella *scelta degli organi* oggetto dell'osservazione. L'attenzione è caduta su: l'Assemblea del Personale ed il Consiglio di Centro a S. Donà; il Comitato di Controllo Sociale della Gestione a L'Aquila; il Consiglio di Gestione e l'Assemblea di Gestione, da una parte, e il Consiglio della Comunità Educativa e l'Assemblea dei Rappresentanti, dall'altra, a Catania/Barriera. La scelta è stata dettata dalla centralità di tali organi nella gestione dei tre CFP.

2.2. *Bilancio Conclusivo e Suggerimenti per l'Azione*

Anzitutto, va sottolineato con forza che la partecipazione, gestione e controllo sociale non comportano alcuna minaccia per la fisionomia propria dell'Ente. In nessun dei tre CFP la presenza delle forze sociali, dei docenti non salesiani, dei genitori o degli allievi ha impedito che la Proposta Formativa del CNOS-FAP *conservasse* le sue caratteristiche proprie; anzi nel procedimento complesso che è stato adottato a San Danà e a L'Aquila per l'attualizzazione della proposta formativa del CNOS-FAP in progetto educativo di ciascun CFP, i docenti non salesiani hanno dato un apporto notevole. Né si può attribuire tale rispetto e coinvolgimento al fatto che gli organi collegiali mancavano in generale di potere deliberativo: il consenso delle componenti esterne sulla sostanza della proposta formativa dimostra che anche l'attribuzione di funzioni decisionali ad organi con tali componenti non avrebbe creato problemi. Indubbiamente, in questo caso si sarebbe dovuto assicurare al CNOS-FAP il compito di giudicare in ultima istanza della conformità del progetto al sistema pedagogico di S. Giovanni Bosco.

Il fatto che sia stata conservata la specificità della proposta formativa non significa necessariamente che si sia riusciti a tradurla in un progetto concreto.

La *democratizzazione* della vita dei Centri si presenta come un processo ben avviato. Tutt'e tre i Centri possono contare su una struttura di parteci-

pazione che si può considerare almeno sufficiente. Il coinvolgimento effettivo delle componenti negli organi della sperimentazione — per gli altri manca una osservazione sistematica — sembra raggiungere un livello soddisfacente.

Gli organi collegiali svolgono una notevole funzione consultiva e propositiva in tutte le aree e quelli che intervengono nel governo in senso largo esercitano anche poteri di controllo ed esecutivi. Sono, invece, esclusi dal campo della decisionalità con la lodevole eccezione dell'Assemblea del Personale a San Donà subordinatamente a molte condizioni, del Consiglio e dell'Assemblea di Gestione di Catania/Barriera, che però sono formati esclusivamente o quasi da salesiani, e del Consiglio e dell'Assemblea Educativa dello stesso CFP limitatamente a uno o due ambiti. Se si tiene anche conto della scarsa applicazione del principio di sussidiarietà riguardo agli organismi di base e della frequenza non molto elevata di riunioni di alcuni di essi, si può concludere che la democratizzazione rimane *una meta* da perseguire ancora nel medio e lungo termine.

Riguardo al controllo sociale si è osservata in tutti e tre i CFP la volontà di realizzarlo così come stabilito dalla legge quadro, dalle leggi regionali e dal CCNL. Il problema più grave è costituito in questo caso dalla *lentezza* con cui le forze sociali hanno proceduto a nominare i loro rappresentanti. L'altra difficoltà consiste nell'interessarle alla partecipazione dato che il controllo non è una funzione molto attraente: la metodologia utilizzata dal CFP di L'Aquila del contatto personale ripetuto e di impegnare i rappresentanti delle forze sociali nei settori di loro competenza sembra che abbia ottenuto ottimi risultati.

Passando ai suggerimenti per l'azione, anzitutto bisogna ribadire che l'indagine non può sboccare nella proposizione di un *modello* non solo perché la realtà della partecipazione dei CFP CNOS-FAP appare così varia da non poter essere ingabbiata in unico schema, ma anche per il motivo che la ricerca è da considerarsi come un avvio allo studio riflesso delle prassi di conduzione partecipativa nei Centri: in particolare, non è stata possibile una vera sperimentazione, ma ci si è dovuto limitare alla semplice osservazione.

A nostro avviso il terreno non è neppure pronto per una sperimentazione, ma sarebbero opportune ulteriori osservazioni. Tale studio non offre grandi difficoltà e potrebbe essere condotto direttamente dai vari CFP sulla base delle due griglie della ricerca che sono sufficientemente collaudate dall'esperienza.

Un suggerimento che proviene con chiarezza dalla indagine riguarda l'opportunità, se non la necessità, per ciascun Centro di procedere a una *descrizione sistematica* del proprio tipo di gestione, strutture e prassi. La

partecipazione non può essere confinata ai margini delle attività dei CFP, né può essere lasciata alla casualità degli eventi, ma deve essere progettata accuratamente.

Delle variabili che creano diversità nel tipo di partecipazione dei CFP CNOS-FAP, l'unica che è stata messa in luce dalla ricerca è la dimensione del Centro. La somiglianza tra San Donà e L'Aquila e la differenza tra questi due CFP e Catania/Barriera, mentre escludono l'influsso di altri fattori, portano a sottolineare l'elemento ampiezza che è l'unico ad avvicinare San Donà e L'Aquila e differenziarli da Catania/Barriera. Non si tratta però di un'affermazione assoluta, ma condizionata all'ipotesi che si ripetano le condizioni riscontrate nei tre CFP.

Nei Centri di dimensioni *medie* e *medio-piccole*, la struttura della partecipazione dovrebbe essere ridotta all'essenziale. Indubbiamente l'organigramma di San Donà appare più completo, ma anche quello di L'Aquila è sufficiente. L'unico punto discutibile riguarda la concentrazione delle funzioni di elaborazione della politica generale e del controllo in unico organo con componenti interne ed esterne. Se non si vogliono moltiplicare gli organi bisognerebbe prevedere composizioni diverse secondo che si tratti di avanzare proposte — solo componenti interne — e di svolgere attività di controllo — anche componenti esterne.

Nei Centri di dimensioni *grandi*, l'organigramma di Catania/Barriera può offrire un buon punto di riferimento. Per quanto riguarda la partecipazione di base, se è giusta la focalizzazione nei reparti, non bisognerebbe, però, trascurare gli organismi che svolgono compiti di carattere generale. A Catania/Barriera la funzione di controllo è giustamente separata dal governo in senso lato: meno plausibile appare la presenza di due organi a livello di politica generale uno per gli aspetti gestionali e l'altro per gli educativi.

Terminiamo con una raccomandazione ad estendere il potere deliberativo in alcune aree anche agli organi collegiali sull'esempio di San Donà e di Catania/Barriera e in accoglimento delle indicazioni della Federazione Nazionale.

Indubbiamente all'Ente spetta l'ultima parola sul progetto educativo e pastorale e gli compete anche l'esercizio dei poteri di direzione come concludere contratti, esercitare i relativi diritti e doveri e assumere la gestione economica dei Centri e la responsabilità del loro funzionamento. Al di fuori di tali ambiti bisogna gradualmente conferire poteri *reali* anche ad organi collegiali con componenti esterne, se si vuole che queste si impegnino a partecipare alla gestione dei CFP.

Lavoro e formazione professionale per il recupero di «giovani in difficoltà»

Giancarlo Milanesi

La ricerca [1] di cui si occupa il presente contributo ha tentato di analizzare la funzione della variabile « lavoro » nei progetti formativi realizzati in alcune esperienze di rieducazione/riabilitazione di giovani in difficoltà (delinquenti minorili, tossicodipendenti, ex-carcerati...).

L'inchiesta è stata condotta presso il Centro di Rieducazione « D. Savio » di Arese (Mi), il CE.I.S. di Livorno, la Comunità dei Giovani di Verona, la Comunità Emmaus di Foggia: si tratta di iniziative gestite dalla Congregazione Salesiana.

In ognuno di questi centri si è ricostruita la storia dell'intervento, si è descritta la collocazione rispetto al territorio e ai bisogni giovanili emergenti, si è precisato il quadro istituzionale ed organizzativo, si è approfondita la « cultura del lavoro » e si è valutata la rilevanza accordata all'esperienza lavorativa all'interno delle metodologie di recupero-riabilitazione.

Il metodo di indagine applicato alla ricerca comprendeva sia colloqui/discussioni con gli operatori presenti nei centri, sia la raccolta di materiale documentaristico, sia infine l'elaborazione di « storie di vita » di alcuni ospiti ed ex-allievi dei centri, focalizzate attorno alle tematiche del lavoro.

[1] Lo studio-ricerca è stato realizzato presso il laboratorio « Studi Ricerche Sperimentazioni » del CNOS, istituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma.

I risultati a cui può arrivare una ricerca come la presente, che si è avvalsa di strumenti poco « quantitativi » e piuttosto « qualitativi », non possono che essere interlocutori e parziali. Non sarà possibile, infatti, emettere giudizi di valore troppo precisi e definitivi soprattutto perché la materia che è stata oggetto di studio si presenta tuttora « allo stato nascente » per quasi tutte e 4 le esperienze analizzate; non si tratta solo di prendere atto che in questo campo non esistono ricette facili, ma anche di sottolineare che i problemi rimarranno aperti a più soluzioni ancora per lungo tempo, proprio per il carattere mutevole delle varie forme di emarginazione e di disadattamento.

Tuttavia, pur senza pretesa di « concludere » su questo tema, si tenterà di rilevare alcuni fatti ricorrenti e alcune differenze significative che potrebbero aiutare a fare il punto sulla situazione.

Nel tracciare queste note ci si limiterà a sottolineare i contenuti più significativi inerenti a due aree:

1. il lavoro come fattore di rieducazione/recupero/reinserimento, *nell'ottica propria dell'offerta formativa* elaborata dalle quattro esperienze analizzate;
2. il lavoro come fattore educativo in rapporto alle *ipotesi* da noi formulate circa *l'impatto esercitato sugli utenti* di tale offerta.

Naturalmente questa sintesi ci offrirà l'occasione di rivedere criticamente certi aspetti dei problemi toccati.

1. Il lavoro nell'ottica delle diverse offerte formative

1.1. *Il quadro istituzionale*

a) Un primo aspetto che colpisce l'osservatore è che le diverse offerte formative hanno *un quadro istituzionale molto differente* l'una dall'altra e che all'interno di ognuna si nota un'*ulteriore differenziazione* di strutture, servizi, organizzazioni. Ciò conferma chiaramente alcune impressioni condivise da molti operatori del settore, e cioè che:

— è la stessa multiformità delle esigenze/bisogni/domande formative dei giovani « in difficoltà » che esige una pluralità di risposte e di offerte formative. Che è quanto dire che nessuna « formula »è migliore dell'altra in assoluto e che anche per uno stesso tipo di « utente » si possono utilizzare « quadri istituzionali » equivalentemente funzionali anche se alquanto diversi come struttura, finalità, metodologia. È l'insieme delle condizioni micro e

macro-sociologiche ed ambientali che decidono quale sia la formula giusta (a parità di domanda dell'utente). Non a caso le diverse « istituzioni » analizzate sono differenziate in rapporto al fatto di essere ubicate in località e contesti molto diversi.

— non è sufficiente un solo tipo di supporto o iniziativa, anche se si serve un solo tipo di utente. In realtà ogni iniziativa analizzata tende ad organizzarsi secondo un modello abbastanza collaudato: *a*) struttura di accoglienza e/o di orientamento; *b*) struttura di trattamento « leggero » (con forme diverse di part-time educativo); *c*) strutture di trattamento « intensivo » (con forti accentuazioni terapeutiche); *d*) strutture di reinserimento.

b) Sempre sul piano istituzionale, al di là delle differenze dovute ai fattori già accennati, va problematizzato l'uso del concetto (e della prassi) della *Comunità*. In realtà si nota che:

— nel caso di Arese la « comunità » è assunta in senso tradizionalmente e pienamente pedagogico. Si tratta cioè di una « comunità educativa », con una distribuzione precisa di ruoli e di funzioni, con un tasso relativamente basso di esplicita finalità terapeutica (a favore di una più globale intenzionalità formativa), con un'articolazione di servizi e iniziative che coprono tutta l'area della esperienza dell'utente (tempo libero, cultura, ecc.).

— nel caso di Livorno la « comunità » (sia quella di tipo terapeutico, sia quella a scopo di reinserimento) presenta il più alto tasso di fluidità (e perciò il più basso di istituzionalizzazione) e allo stesso tempo appare concentrata quasi unicamente sulle finalità rieducative/ricuperative in senso stretto.

— nel caso di Foggia e di Verona, il concetto di « comunità » sembra applicarsi a realtà alquanto diverse, in quanto nelle strutture in esame si presenta una certa differenziazione tra la « comunità » d'origine o pilota (cioè l'insieme degli operatori-educatori che godono di maggiore stabilità e continuità) e la/le comunità degli utenti (che invece hanno un forte ricambio). Resta da approfondire se il concetto di comunità (e la prassi relativa) hanno effettivamente un significato diverso quando si applica alla « comunità di accoglienza », alla « comunità terapeutica », alla « comunità di reinserimento » e in misura analoga alla « Cooperativa di produzione e lavoro ».

c) La scelta delle diverse forme istituzionali sembra essere legata non solo alle istanze multiformi della domanda educativa dei giovani « in difficoltà » o alle diverse interpretazioni del concetto di « comunità », ma anche al preciso contenuto della proposta educativa (oltre che alle esigenze di carattere pratico). In particolare:

— la scelta del CFP ad Arese sembra sottolineare chiaramente la *opzione per la formazione professionale* che privilegia più che in ognuno degli altri 3 centri l'istanza della professionalità e del reinserimento produttivo.

— le forme « cooperativistiche » evidenziano chiaramente l'istanza del

lavoro finalizzato alla autosufficienza economica (tipica di Foggia e in parte di Verona).

— le forme meno impegnative (come la « ditta artigiana » e soprattutto il lavoro agricolo libero, tipici di Livorno) mostrano con forza la preferenza per un *lavoro educativo* anche se non necessariamente produttivo fino all'autosufficienza.

— in tutte le esperienze analizzate, poi, si ipotizza che il quadro istituzionale adottato *non esaurisce definitivamente le istanze del progetto educativo* e si notano, perciò, una rinnovata ricerca di migliore adeguamento istituzionale e una continua riflessione critica sulle scelte fin qui operate. In certi casi (vedi Arese) sembra che la maggior difficoltà a cambiare il quadro istituzionale ed organizzativo debba identificarsi proprio nella stessa complessità della formula adottata e nella resistenza che i dirigenti e gli operatori sentono di fronte all'« abbandono » di quanto di certo si è raggiunto (anche con gravi impegni economici ed enorme dispendio di risorse umane). Si conferma dunque la migliore adattabilità delle strutture « leggere » e « flessibili ».

d) In tutte le esperienze analizzate il volontariato è largamente presente. Si tratta però di un volontariato in gran parte « permanente », cioè di persone che dell'impegno educativo hanno fatto una scelta di vita (religiosa, in gran parte) o una scelta di lunga durata.

Per contro il volontariato « a termine », pur presente, è generalmente utilizzato in modo piuttosto limitato e spesso in compiti sostanzialmente periferici. Le cause di ciò sono, ovviamente, molteplici:

— la necessità di un impegno continuo, soprattutto nei contesti terapeutici.

— la mancanza di garanzie (anche giuridiche) per il volontariato a termine.

— le carenze di professionalità tuttora persistenti in molti volontari non permanenti.

— le esigenze di certe scelte operative che ritengono prioritaria l'azione di reciproco aiuto degli utenti (specie nel contesto di certe comunità terapeutiche) rispetto alla presenza, dai ruoli incerti, del volontariato.

1.2. *La cultura del lavoro*

Si può forse parlare di una articolata « cultura del lavoro », che però recupera valori comuni, sia pure nella diversa accentuazione di temi e di motivi.

a) Resta ampiamente confermata *l'importanza e la centralità* dell'esperienza lavorativa in tutte e 4 le proposte rieducative analizzate. Il lavoro, per altro, non è mai l'elemento *essenziale o principale* dei progetti di recupero/riabilitazione. E ciò in più sensi:

— in taluni casi è considerato come mezzo insufficiente ai fini dell'intervento terapeutico; e va integrato da specifiche azioni, gestite da esperti o dagli stessi utenti, ed aventi lo scopo *di allargare il campo dell'impegno* personale per un pieno recupero di sé. A ciò valgono le diverse riunioni, incontri, verifiche, terapie di gruppo che assieme ai rapporti « personalizzati » tendono a razionalizzare *tutta* l'esperienza del soggetto. Il valore terapeutico, anche se limitato, è sempre affermato da tutte le Comunità analizzate.

— in altri casi se ne sottolinea il carattere di « strumento », « occasione », « mezzo »; mai assunto a livello di scopo (neppure quando lo si carica *della funzione* di autosostentamento e autonomia economica delle Comunità).

— in altri ancora se ne valorizza la funzione di « verifica » puntuale del più complesso progetto educativo o riabilitativo; è il termometro globale di tutto il trattamento (oltre che uno strumento della sua concreta realizzazione).

b) Rimane parimenti confermato che il lavoro, in questi contesti, è un lavoro « sui generis », che differisce cioè per molti versi dal lavoro che i giovani utenti sperimentano prima e dopo il trattamento. Importante, a questo scopo, è la definizione di ergoterapia (più esplicitata a Livorno) come di « esercizio del lavoro a scopo terapeutico per soggetti fortemente disturbati e condizionati ancora... » dal loro comportamento deviante; definizione che bene esprime l'esigenza di un lavoro non solo privo di controindicazioni alienanti, ma anche configurato secondo modalità particolarmente favorevoli al soggetto in terapia. In particolare:

— *talora si configura come precipua azione di apprendimento.*

— in alcuni casi si svolge ad orario ridotto e sempre con ritmi piuttosto blandi, anche quando si esige ordine, puntualità, continuità, impegno. Sembra che anche quando si richiedono alti ritmi di lavoro produttivo (come a Foggia) ciò sia dovuto ad esigenze contingenti (necessità economica e non « ideale educativo »).

— in certi casi si può forse parlare di un lavoro « protetto », nel senso che il giovane in ergoterapia è tenuto relativamente separato dalle tematiche complesse che investono oggigiorno il mondo del lavoro; ciò non significa che non si discutono tali problemi ma che non se ne fa un'esperienza diretta, proprio per il carattere terapeutico o rieducativo del soggiorno in comunità.

c) La cultura del lavoro comune alle 3 esperienze di Livorno, Foggia e Verona è attraversata scopertamente da una dimensione per più versi « ideologica » (in ciò Arese è molto meno specificamente connotata). Gli elementi di questa ideologia (usiamo il termine in senso generico e non negativo) sono presumibilmente i seguenti:

— critica alla logica della società industriale che produce alienazione da lavoro e che inquina tutti gli aspetti della vita individuale e collettiva, condannando larghi strati di popolazione all'emarginazione. Questa critica investe esplicitamente la gran parte dei valori e dei modelli di comportamento della società industriale. Resta però imprecisato se si tratta di critica all'industrialesimo in generale o alla sua forma capitalistica in particolare.

— riappropriazione e sperimentazione di una « nuova » concezione del lavoro che da una parte ha un fondamento chiaramente religioso (il richiamo alle radici evangeliche è evidente soprattutto a Foggia e a Verona) e dall'altra rivendica la possibilità e la necessità di inserire l'attività lavorativa in una nuova « qualità della vita », consentita da modelli di comportamento e valori intenzionalmente alternativi. La semplicità della vita, la sobrietà, la naturalezza dei rapporti, la scelta della non violenza, la scoperta della dimensione ecologica, il rifiuto della logica dello sfruttamento attraverso l'efficientismo produttivistico ecc. ne sono le principali componenti.

— convinzione che il modello alternativo di esperienza lavorativa adottata possa favorire la creazione di nuovi rapporti sociali in cui esso possa essere vissuto, non nella prospettiva di un mondo parallelo, separato dalla esperienza di lavoro duro che è l'esperienza di tutti, ma come profezia che contesta l'ideologia dominante. In questo senso si parla talora di creare *nuovi tipi di solidarietà* attorno ai giovani che rientrano nella società, per evitare che siano nuovamente travolti dall'alienazione e dalla emarginazione.

Va notato criticamente che il rischio di cadere nell'utopia (sia nel senso di un ingenuo luddismo, sia nel senso di un generoso pauperismo) è chiaramente avvertito dagli operatori che credono nella ideologia del « lavoro diverso »; in qualche caso si verifica anche un'esplicita denuncia del pericolo di irrealismo che certe scelte comportano. Resta comunque da collaudare la praticabilità di questo modello fuori del contesto della riabilitazione e della rieducazione, a prescindere dal discorso sulla forza d'impatto che esso può esercitare sul mondo industriale.

d) La cultura del lavoro condivisa dai quattro centri analizzati mette in evidenza una certa convergenza nel descrivere i *caratteri ottimali* del lavoro educativo e rieducativo, pur mostrando notevoli *oscillazioni* su alcuni temi specifici, quali quello della professionalità e della finalità produttiva o meno del lavoro stesso. Si possono enucleare alcune tematiche centrali di questa area di problemi:

— comune è l'apprezzamento dell'*efficacia* del lavoro in ordine alla acquisizione di una « mentalità del lavoro » e più in generale di una forte motivazione alla realizzazione di un maturo progetto di sé. Il tema della « normalizzazione » dei ritmi bio-psicologici si integra con quello della crescita di responsabilità, socializzazione, autostima, maturità ed altri ancora.

Questa valutazione, per altro, deriva integralmente dalla esperienza diretta e non è suffragata da verifiche più precise anche su piano scientifico (emblematiche su questo punto sono le affermazioni circa l'effetto positivo derivante dalla fatica fisica accumulata in una giornata di lavoro).

— l'effetto della « normalizzazione » dell'esperienza di vita e della attivazione dell'interesse per la propria *auto-realizzazione* viene attribuito ad una serie di « qualità » che il lavoro deve avere; da una parte la dimensione « disciplina, continuità, orario, costanza, ecc. » e dall'altra la dimensione della « utilità comune e immediata, creatività, gratificazione, ecc. ». In altre parole un equilibrio dinamico tra elementi « condizionanti » ed elementi « promozionali ».

— l'istanza di un lavoro di cui si abbia direttamente e immediatamente il *controllo* è presente soprattutto nelle comunità terapeutiche per tossicodipendenti che valorizzano a questo scopo (non senza risvolti ideologici e polemici) il lavoro agricolo e artigianale come esperienza ideale.

— è sempre molto viva in tutte le esperienze (forse un po' meno ad Arese) l'esigenza di *socializzare l'esperienza lavorativa* e di *superare il livello puramente privatistico*, inteso come pericolo reale ed incentivo ad un ritorno incontrollato ai modelli produttivistici, efficientisti, consumisti. Ciò comporta, in alcuni casi, notevoli problemi sul piano organizzativo, economico e/anche psicologico: ad esempio l'ipotesi di « cassa comune » per gli introiti da lavoro *non* è da tutti condivisa, come non è da tutti condivisa l'ipotesi di una sia pur parziale gestione personale del reddito prodotto con il lavoro (dare o non dare una paga »?).

— notevole differenziazione si ha circa il problema della *professionalità da impartire e da esercitare*; in linea teorica i centri ritengono che il raggiungimento di un alto livello di professionalità non è realisticamente proponibile, dati i limiti insuperabili connessi alle caratteristiche delle persone e alla durata del trattamento. Si insiste invece molto sulla « socializzazione al lavoro », sulla « mentalizzazione » e simili. Però un'istanza di più intensa professionalizzazione si ha nelle esperienze in cui si mira maggiormente alla mèta dell'autosufficienza economica (Foggia e in parte anche Verona) o in cui si è scelta la strada della formazione professionale nel settore industriale (Arese). È evidente per altro, che i discorsi sono necessariamente differenziati rispetto ai contenuti scientifico-tecnologici richiesti dalle diverse attività produttive; l'agricoltura e l'artigianato a bassa specializzazione sono evidentemente meno esigenti dell'elettromeccanica.

— in parallelo al differente discorso sulla professionalità si diversifica l'*atteggiamento nei riguardi della produttività*. Le posizioni oscillano molto in rapporto alla scelta istituzionale (CFP, Cooperativa, Ditta, ecc.), al progetto educativo e alla diversificata caratterizzazione degli intenti (adolescenti o giovani-adulti; tossicodipendenti o giovani « in difficoltà »), alle reali possibilità economiche, organizzative, di personale. Si va dall'intenzione dell'*autosufficienza economica piena* al *rifiuto totale della produttività* (per privilegiare il carattere solamente didattico dell'attività lavorativa), attraverso posizioni intermedie (tipiche della esperienza di Livorno e Verona).

Originale rispetto a tutte le altre è la scelta di Foggia, per ora solo prospettata e non ancora realizzata: di utilizzare l'attività lavorativo/produttiva della Cooperativa come autentico fattore di propulsione economica nel territorio circostante, cioè come stimolo capace di avviare più ampi processi produttivi in loco, contro la tendenza all'emigrazione e all'abbandono della terra.

e) Il tema del lavoro come « luogo di conferimento dell'identità » sottoposto ad usura e a critica, trova scarso rilievo nelle esperienze descritte. Solamente ad Arese si ha l'impressione che venga avvertita la necessità di fornire ai giovani (anzi adolescenti) una *pluralità* di esperienze formative capaci di contribuire alla formazione della identità personale. In particolare ad Arese vengono utilizzati il tempo libero, la cultura, l'esperienza religiosa, l'attività socio-assistenziale e caritativa; negli altri centri, probabilmente a causa della maggior gravità dell'emarginazione cui sono sottoposti gli utenti e della maggior urgenza di altri problemi, l'utilizzazione di esperienze complementari a quella del lavoro è ancora del tutto occasionale ed episodica.

Su questa base è forse possibile ipotizzare che per molti giovani si riprodurranno al momento del rientro non poche difficoltà a orientarsi autonomamente verso forme alternative di esperienze capaci di fornire identità (ad es.: partecipazione nel sociale, cultura, politica, vita ecclesiale) se la esperienza lavoratica dovesse ripresentare i caratteri dell'alienazione.

1.3. *Le scelte metodologico-didattiche*

Già l'analisi delle convergenze e delle differenze esistenti a livello di organizzazione istituzionale e di cultura del lavoro condivisa permette di identificare alcuni elementi di giudizio sulle scelte metodologico-didattiche operate dalle quattro iniziative allo studio.

In particolare si può osservare che:

a) Solamente Arese, in forza delle proprie caratteristiche di CFP per utenti in prima formazione, ha elaborato un intervento che integra intenzionalmente una serie di *interventi formativi generali* con una *didattica specifica del lavoro*. Gli elementi più cospicui di questa sperimentazione ormai più che ventennale sono i seguenti:

— l'*uso sistematico dell'orientamento professionale* in funzione educativa.

— l'*introduzione progressiva* dei giovani nel sistema di formazione professionale, con possibilità di scelte alternative e sempre modificabili. La sperimentazione del « pre-laboratorio » assume qui un rilievo non solo di originalità, ma anche di notevole funzionalità.

— l'applicazione costante di una *didattica funzionale alla riappropria-*

zione non parcellizzata delle procedure produttive (e dunque in relazione al superamento di certe alienazioni da lavoro, derivanti dalla eccessiva divisione dei processi lavorativi e della perdita di controllo « umano » su di essi).

— una particolare attenzione all'individualizzazione della didattica, appoggiata intelligentemente a *metodi di valutazione* dell'allievo che aiutino a valorizzare progressivamente gli apprendimenti interiorizzati. Su questo punto è di capitale importanza la sottolineatura della centralità della valutazione nell'ambito della cultura del lavoro: essere capaci di valutare se stessi nel lavoro è parte essenziale di un « modo umano » di lavorare.

b) Negli altri centri l'istanza della formazione professionale è variamente sentita. Ciò dipende, ancora una volta, dalle diverse opzioni e dalle diverse configurazioni assunte dalle iniziative di rieducazione analizzate.

— *l'assenza totale* di qualche forma di professionalizzazione degli utenti delle Comunità terapeutiche o delle Cooperative di produzione e lavoro non è stata verificata. Anche dove si afferma che « si impara a lavorare lavorando » si è cercato di offrire ai giovani, almeno inizialmente, l'aiuto di qualche « maestro » (ad es. un agricoltore esperto, un perito, un maestro muratore, un rilegatore abile). In questi casi si può ritenere che il rapporto tra istruttore e « allievo », per quanto poco strutturato, ha assunto i connotati dell'apprendistato (ciò è anche esplicitato chiaramente nel rapporto che ha la « Ditta » di legatoria di Livorno con i suoi giovani accolti in ergoterapia; analogamente opera nei primi 3 mesi di accoglienza dei giovani presso la « Cooperativa » di produzione di Verona). Si tratta certamente di un apprendistato « sui generis », molto pratico e funzionale, ma non per questo privo di efficacia didattica, come dimostrano le acquisite abilità produttive di molti giovani.

— nelle comunità di accoglienza/orientamento che non abbiano urgenza di produrre ai fini dell'autosufficienza economica *la dimensione didattica e l'esigenza di formazione* sono piuttosto scarse e in genere non arrivano a configurarsi in modo chiaro e continuativo. Ciò non toglie che il lavoro venga impostato generalmente in modo serio e che si esiga una correttezza produttiva ottimale anche in funzione educativa. Vi è anche da dire che le attività agricole ed artigianali sono esercitate in settori in cui effettivamente il tasso scientifico-tecnologico di apprendimento da interiorizzare è limitato.

— nelle comunità che hanno dato origine a cooperative di produzione e consumo l'esigenza di formazione professionale è più sentita; talora già si sono offerte possibilità di frequentare corsi professionalizzanti fuori dell'ambito delle Cooperative (come a Verona e a Foggia) o si pensa di svolgere attività di formazione professionale anche nell'ambito delle forme di cooperazione già in atto. Per valutare pienamente questa istanza si tenga presente che queste cooperative sono generalmente destinate a « ex » che vi trovano sbocco occupazionale (è il caso dei « veri » soci stabili della cooperativa) oppure a giovani ancora in terapia o in fase di orientamento (è

il caso dei « temporanei » di Foggia o delle 3 Comunità alloggio di Verona); la diversa configurazione del rapporto tra giovane e organizzazione del lavoro condiziona dunque la durata, consistenza e finalizzazione delle diverse iniziative di formazione professionale.

c) In prospettiva non è escluso che nelle comunità analizzate (eccetto forse il caso di Arese) l'istanza formativa trovi in futuro maggior accoglienza, proprio in rapporto all'evoluzione del concetto e dell'istanza di produttività. Anche in questi casi però non si potranno agevolmente superare i limiti obbiettivi che impediscono una più incisiva azione di professionalizzazione degli utenti delle comunità: mancanza di tempo, persistenza di controindicazioni fisico-psicologiche in molti soggetti, mancanza di strutture e di personale, carenza di finanziamenti. A ciò si aggiungano certe difficoltà provenienti anche dal mondo del lavoro (indifferenza del sindacato e del padronato) o dagli enti pubblici, troppo inclini a delegare funzioni e compiti senza offrire sostegni adeguati.

Su questo tema l'esperienza di Arese, per quanto irrepetibile, resta sintomatica; infatti al di là della discussione tuttora in corso circa i livelli di professionalità ragionevolmente attingibili dagli utenti del Centro e al di là della diffusa convinzione che una piena professionalizzazione resta fuori della portata di molti di essi, rimane la netta percezione che, a parità di condizioni, un più alto livello di professionalità facilita il reinserimento e quindi il superamento dell'emarginazione.

1.4. *Reinserimento e mercato del lavoro*

Abbiamo già accennato nel corso della presentazione delle diverse iniziative qui analizzate, quali siano stati gli sforzi attuati per favorire il reinserimento dei giovani, che è anche un problema di confronto con il mercato del lavoro, soprattutto per coloro che non hanno conservato garanzie occupazionali al momento di entrata in terapia o rieducazione. Ne evidenziamo alcuni aspetti più problematici.

a) *Il reinserimento resta un problema centrale* in tutte le esperienze analizzate, ma riveste un particolare rilievo per quelle iniziative che hanno elaborato una più esplicita critica alla società industriale e hanno attuato un tipo di trattamento che mira a conferire valori alternativi ai giovani utenti. Vi è la sensazione che in mancanza di fondata speranza di cambiare la società e i contesti micro-sociali di reinserimento, il ritorno del giovane è esposto a *rischi consistenti* e quindi è necessario attuare progressivamente il rientro, offrendo strutture e supporti umani vari. In questa linea si osservano alcune tendenze diversificate:

— alcuni centri mirano a *prolungare l'azione riabilitativa/rieducativa* in una fase di esperienza « mista », dentro e fuori contemporaneamente alle strutture di rientro. È il caso di Arese, di Livorno, di Verona, che però sperimentano il rischio della dipendenza e del rinvio dell'assunzione o riassunzione piena della responsabilità personale. Una componente di ben comprensibile « protettività » è chiaramente identificabile in questa opzione di metodo; protettività che in taluni casi si manifesta anche nell'iniziativa diretta del Centro o Comunità in ordine al reperimento della occupazione o del posto di lavoro.

— in altre iniziative si mira a offrire sbocchi occupazionali in *strutture collegate o dipendenti* da *quelle che hanno gestito il trattamento riabilitativo*: è il caso di Foggia e di Verona, che si servono a questo scopo della forma cooperativistica. Anche in questo contesto sono difficilmente eliminabili i rischi del prolungamento artificioso della condizione di subalternanza, anche se cambia notevolmente lo « status » del giovane entro queste nuove occasioni di vita.

Va comunque verificato ulteriormente se le preferenze per un rientro autonomo prevalgono sulle richieste di ulteriore supporto comunitario e quali ne siano le ragioni eventuali: in questi casi infatti l'offerta *immediata* di un'opportunità garantita di lavoro condiziona pesantemente l'accettazione della condizione di vita nell'uno o nell'altro senso.

— si osserva anche una generale propensione a favorire il rientro secondo la formula del *lavoro autonomo*, quando cioè sia possibile (eccetto il caso di Arese, in cui la destinazione dei giovani al settore industriale rende più difficile questo esito o lo pospone di molto). Ma questa scelta presuppone anche la creazione di « reti di solidarietà » che rendano praticabile il progetto di vita estremamente fragile dell'ex-emarginato. Il contenuto specifico di queste proposte non è però ancora ben definito e si limita a sottolineare l'esigenza di supporti differenziati, di tipo economico, giuridico, politico, sindacale, psicologico.

b) Manca complessivamente una verifica su larga scala dell'effettiva riuscita nell'inserimento o reinserimento dei giovani che escono dalle esperienze di riabilitazione. Solo il centro di Arese ha tentato sistematicamente di seguire i giovani « dopo », anche per lunghi anni, mediante iniziative periodiche di richiamo e di rimotivazione. Le ragioni di questa carenza di controllo sul lavoro fatto sono svariate:

— la stessa *brevità delle esperienze* non permette ancora una pausa di riflessione critico-costruttiva; ciò vale soprattutto per le iniziative di Foggia, Verona e Livorno che tuttora (e forse per molto tempo ancora) vivono una fase di « stato nascente ».

— la *relativa provvisorietà delle scelte* sin qui fatte; l'evoluzione delle diverse soluzioni adottate via via nel corso degli anni recenti rende ardua la valutazione, proprio perché i fattori intervenienti nella sperimentazione educativo-didattica sono « mobili » e « fluidi ».

— la difficoltà che si incontra a definire una *criteriologia obbiettiva* per valutare la riuscita, il reinserimento, la riabilitazione; il ricorso a indicazioni fattuali (ad es. reperimento di un lavoro, perseveranza in esso, soddisfazione nel lavoro, rapporti buoni con l'ambiente, ecc.) appare sempre più insufficiente, dal momento che la riuscita, ecc. implica necessariamente anche valutazioni qualitative di ardua definizione. Generalmente ci si limita a constatare la capacità di non ricadere nell'emarginazione e nella devianza, anche se la « qualità » del vissuto « in positivo » non è sempre delle migliori.

— l'urgenza di tanti problemi che non solo provoca in alcuni casi l'abbandono del *necessario aggiornamento degli operatori* ma anche fa dimenticare tutta la dimensione « culturale » del proprio lavoro, cioè la necessità di sottoporre a puntuale e periodica revisione tutta l'azione o l'intervento programmato. L'assenza di feed-back (comune in diversa misura a molte esperienze analizzate, almeno nella forma sistematica) non può essere considerata che una carenza del tutto fortuita e transitoria, pena lo svuotamento delle stesse iniziative.

c) È interessante notare, infine, che le difficoltà e gli scacchi di reinserimento denunciati in diversa misura da questo o da quel Centro non dipendono generalmente da ostacoli provenienti da strozzature del mercato del lavoro, da ostilità dell'ambiente o da mancanza di stimoli positivi nell'entourage del giovane « ex ». Questi fattori sono bensì presenti in diversa misura, ma non sono quasi mai decisivi. Invece sono molto più influenti nel comportamento del giovane i residui di fragilità, incostanza, emotività, ecc., che il trattamento di riabilitazione non ha potuto eliminare. Ciò è evidente a più livelli:

— *a livello di inserimento nel mondo del lavoro*; se esso è per tutti i giovani un processo lungo e complesso, a maggior ragione comporta sofferenze e intoppi per chi è meno attrezzato ad affrontare l'impatto duro con la negoziazione (spesso non garantita giuridicamente) che accompagna il mercato del lavoro.

— *a livello di riconoscimento della professionalità* e *dei titoli di studio;* il ragazzo meno preparato risulta più incline ad accettare i compromessi che instaurano i meccanismi della precarietà, dello sfruttamento, del lavoro nero.

— *a livello di rapporti umani sul lavoro*; il caso di Arese è, a questo riguardo, assai sintomatico perché registra un numero considerevole di abbandoni del posto di lavoro, di instabilità lavorativa, anche di comportamenti devianti derivanti da una conflittualità elevata con i datori di lavoro e con i colleghi.

— *a livello di riadattamento globale ai ritmi normali di vita*; se la riuscita è misurata sui tempi lunghi (come si è fatto ad Arese) si nota in molti casi che la precarietà/instabilità/insicurezza lavorativa condiziona negativamente (e ne è a sua volta condizionata) il reinserimento sotto il profilo

sociale, familiare, affettivo, ecc.; di qui la convinzione, diffusa tra gli operatori, che in molti casi il reinserimento non può che essere parziale e problematico e comunque resta condizionato dai livelli di maturità psichica consentiti ai singoli soggetti.

2. Il lavoro nella esperienza soggettiva dei giovani utenti di trattamento riabilitante

La seconda parte delle presenti conclusioni riguarda la verifica di alcune ipotesi complessive formulate all'inizio della ricerca. I materiali che servono a questa verifica provengono in gran parte dalle testimonianze dirette degli operatori e dei giovani accolti nelle Comunità analizzate.

2.1. *Le esperienze lavorative precedenti alla instaurazione di un comportamento deviante*

La formulazione della 1ª ipotesi da verificare elenca una serie di cause che dovrebbero produrre nei soggetti emarginati e/o devianti il « rifiuto dell'esperienza lavorativa ». In realtà l'indagine ci induce ad allargare un poco il significato dell'ipotesi, attribuendo a tali cause non solo o non tanto il rifiuto dell'esperienza lavorativa ma anche un atteggiamento di estraneità e sofferenza di fronte al lavoro (non rifiutato, ma sopportato). Su questa base proviamo a confrontare i nostri materiali con le diverse articolazioni dell'ipotesi:

a) *insoddisfazione, alienazione, frustrazione provata nell'esperienza di lavoro*: è un motivo presenti in quasi tutti i soggetti inchiestati, soprattutto tra gli ospiti delle Comunità terapeutiche per tossicodipendenti. Generalmente questa sensazione è collegata a situazioni obbiettive:

— l'essere costretti a fare un lavoro che non piace
— la precarietà dell'impiego, la frammentarietà delle esperienze lavorative
— la privatizzazione dell'esperienza lavorativa e la sua subordinazione alle sole esigenze del benessere e del consumo individuale
— la competitività, l'invidia, l'arrivismo nell'ambiente di lavoro.

Ma non di rado i soggetti inchiestati hanno ravvisato in se stessi, cioè nei propri limiti umani (specialmente psicologici) la ragione di una infelice esperienza lavorativa: instabilità, incostanza, aggressività; con ciò rimangono confermate alcune connotazioni segnalate dagli operatori anche in fase di « uscita », verso il reinserimento.

Un tema tipico dei tossicodipendenti è la denuncia dell'alienazione da lavoro proveniente dal bisogno della droga: dal bisogno di lavorare per acquistare la droga al bisogno di drogarsi per avere la forza di lavorare, in una progressione circolare di invincibile deterioramento del significato della vita e del lavoro stesso. In questa fattispecie rientra anche la situazione di chi deve lavorare per salvare la faccia (cioè mascherare la situazione) presso i familiari, ignari del rapporto con le sostanze stupefacenti.

b) il conflitto tra una concezione del lavoro propria e la situazione sperimentata (o non sperimentata) *di fatto*: questa causa è segnalata rarissimamente, segno indubbio che la « cultura del lavoro » in partenza è piuttosto povera nei soggetti da noi studiati. Non esiste una precisa concezione del lavoro che possa andare in crisi; il crollo degli ideali connessi al lavoro è un fatto piuttosto isolato.

c) impossibilità di reperire un impiego pari alla qualifica ottenuta; raramente si sono registrate segnalazioni di vero sfruttamento sul lavoro (eccetto pochi casi che si riferivano all'età minorile, quando vera qualifica non c'è ancora), di non riconoscimento della professionalità, di lavoro nero. Ciò è dovuto anche al fatto che l'esperienza lavorativa è generalmente abbastanza limitata.

d) impossibilità di reperire il lavoro desiderato/sognato; questa tematica è segnalata con una certa frequenza, ma sembra evidenziare l'effetto di un desiderio a ritroso; trovandosi in un clima di valorizzazione del lavoro creativo, gratificante, utile, è facile che il soggetto inchiestato denuncia situazioni pregresse di monotonia, ripetitività, insignificanza e attribuisca loro la responsabilità della propria alienazione da lavoro.

e) richiesta insoddisfatta di condizioni umane di lavoro; in realtà la domanda di un lavoro pulito, non pericoloso, non troppo intenso come pure la richiesta di più tempo libero o di un lavoro part-time risulta pressoché assente dai nostri protocolli. Ciò è dovuto quasi certamente alla mancanza di esperienze « industriali » che più delle altre rivelano quelle condizioni negative; ma anche alla stessa frammentarietà dell'impiego lavorativo, che non consente di sperimentare a lungo il peso del lavoro alienato.

f) la ricerca insoddisfatta di un lavoro autonomo oppure cooperativistico che permetta di avere un controllo più diretto nello stesso lavoro; l'autonomia sembra un problema piuttosto congeniale alle attese dei tossicodipendenti e probabilmente la stessa esperienza della tossicodipendenza rivela il bisogno di un tipo di vita molto sganciato da regole rigide e da dipen-

denze mortificanti; per altri ragazzi, caratterizzati da una maggiore fragilità psichica è invece il bisogno della cooperazione che risulta più funzionale. Nei protocolli analizzati, comunque, questi elementi sono piuttosto rari e poco approfonditi; riemergono invece in modo più esplicito come istanza riguardante il « dopo », quando il trattamento comincia a dare i suoi frutti.

Complessivamente l'ipotesi può considerarsi verificata, almeno limitatamente ai casi dei soggetti che hanno avuto effettivamente un'esperienza lavorativa precedente all'instaurarsi della devianza. Tuttavia rimangono dubbi circa la dinamica reale che riguarda il rapporto tra esperienza lavorativa e l'instaurazione del comportamento deviante; troppi fattori sfuggono all'esame che di questo problema fanno gli intervistati. Ed è probabile che il loro giudizio soggettivo sia ampiamente filtrato attraverso le « attuali » esperienze di vita e attraverso la « cultura del lavoro » che attualmente viene loro proposta. In altre parole: si possono nutrire ragionevoli dubbi circa la dinamica a senso unico che attribuisce all'esperienza lavorativa (alienata/alienante) la responsabilità dell'emarginazione e della devianza. Non tutti i soggetti esposti a tale tipo di lavoro cedono all'alienazione, ma solo coloro che accumulano, sia pure incolpevolmente, altri fattori (psichici, economici, esistenziali, ecc.) di segno negativo. Non è solo il lavoro duro che emargina, ma è la debolezza del soggetto che rende ancora più duro il lavoro.

Con tutto questo si deve prendere atto che nella società industriale la qualità del lavoro non è tale da evitare ai soggetti più deboli l'emarginazione, anche se quest'ultima, ovviamente, non deriva solo e meccanicamente dal lavoro alienato.

2.2. *L'ambivalenza dell'impatto con l'esperienza lavorativa proposta dalla Comunità*

La seconda ipotesi sottolinea che il momento dell'impatto con l'esperienza lavorativa proposta dalla Comunità è caratterizzato dal conflitto tra fattori che ostacolano (o possono ostacolare) e fattori che facilitano (o possono facilitare) l'accettazione della proposta stessa e l'esito finale dell'intervento terapeutico.

L'ipotesi è stata articolata in due parti, corrispondenti ai fattori negativi e positivi.

> *a) fattori ostacolanti*: sorprendentemente quasi nessun soggetto sottolinea i fattori ipotizzati che erano: assenza di retribuzione, mancanza di formazione professionale, sensazione dell'inutilità pratica del lavoro offerto, modalità di lavoro (orari, ecc.), relazioni umane inaccettabili. O meglio: questi fattori sono tutti inglobati, almeno implicitamente, in una generale

resistenza al lavoro, dovuta alla persistenza di una mentalità tossicomane o delinquenziale, alla mancanza di abitudine precedente, alla presenza di residui timori circa la propria capacità di resistere alla prova e di riuscire nella terapia o nella rieducazione. Ancora una volta le cause ostacolanti non sono da ricercare nell'oggetto (cioè nelle caratteristiche del lavoro proposto) ma nel soggetto (cioè nella povertà delle motivazioni o nella fragilità della struttura psichico-esistenziale).

È ben vero che in qualche protocollo viene menzionato ad es. la ripulsa per il lavoro manuale, per la disciplina, per l'imposizione del modello di interazione; ma si tratta di indicazioni sostanzialmente marginali, perché il vero rifiuto, quando c'è, è per il lavoro in generale (e, in definitiva, per la terapia, l'intervento educativo o rieducativo che esigono l'isolamento, la riorganizzazione dei ritmi di vita, la regolamentazione del proprio tempo).

b) *fattori facilitanti*: tutti i fattori elencati in ipotesi sono menzionati nei materiali di intervista, ma generalmente sono considerati come « fattori intervenienti », cioè come elementi secondari che derivano da altri fattori più importanti. A monte di tutto, come condizione che fa da catalizzatore alle altre variabili facilitanti c'è la percezione della positività dell'ambiente, la testimonianza-esempio degli altri, il clima di amicizia, fraternità, serenità. In questo quadro la proposta di un'attività lavorativa anche soggettivamente dura ed impegnativa viene accettata e percepita progressivamente come occasione di: riappropriazione del proprio progetto di vita, riconciliazione con la logica del lavoro fonte di autonomia e autorealizzazione, riacquisizione della salute e dell'equilibrio bio-psichico, riscoperta di nuovi rapporti sociali. È evidente che queste ultime connotazioni cominciano ad agire come potenti fattori motivazionali di segno positivo solo dopo che è scattata una molla decisionale che utilizza componenti in gran parte emotive.

In definitiva la verifica dell'ipotesi è resa difficile dalla mancanza di una quantificazione precisa degli elementi in gioco; risulta peraltro che la ambivalenza (ed ancor più un periodo più o meno lungo di resistenza) è proprio di tutti i soggetti che hanno superato la prova ed affrontato il trattamento. Ma non sappiamo nulla di coloro che dopo un periodo più o meno lungo di difficoltà hanno abbandonato la Comunità (e non sono pochi); in particolare è difficile dire se l'abbandono sia stato causato principalmente o contestualmente dall'impatto con la proposta lavorativa. In caso affermativo, resterebbero aperte molte strade per interpretare l'esito negativo della proposta stessa e bisognerebbe stabilire se è sempre vero che la proposta di lavoro è essenziale/utile/imprescindibile per il recupero di giovani in difficoltà o se si possono battere altre vie di riabilitazione.

2.3. *L'acquisizione delle qualità/atteggiamenti trasmessi nell'esperienza lavorativa*

Il senso complessivo della 3ª ipotesi va ricercato nell'affermazione secondo cui è proprio l'esperienza di lavoro, quando sia accettata e vissuta con pieno impegno, che mette in moto i processi di auto-recupero, anche se altri fattori esterni vengono considerati importanti nel processo. Su questo punto le indicazioni programmatiche delle singole iniziative analizzate e le risposte dei soggetti intervistati registrano una notevole convergenza nel senso dell'ipotesi.

a) si elencano le *caratteristiche che deve avere il lavoro* perché possa favorire l'interiorizzazione di una nuova cultura del lavoro e perciò anche di un nuovo stile di vita: deve essere un lavoro sentito come « proprio », deve essere percepito come « utile » almeno alla comunità, deve essere « immediatamente gratificante », deve dare spazio ad una certa « creatività » personale. Non tutte le Comunità valorizzano in egual misura queste connotazioni ed altre vi sono aggiunte con maggiore o minore accentuazione; inoltre è presente sempre, in funzione dialettica, un'altra serie di condizioni altrettanto imprescindibili, quali: la costanza, la disciplina, la responsabilità, l'impegno e la correttezza. Vale la pena di annotare che si tratta complessivamente di precondizioni che dovrebbero caratterizzare un *lavoro ideale* anche fuori del contesto della riabilitazione; in realtà è proprio la configurazione « eccezionale » di tale contesto che permette di realizzare ciò che di solito non si verifica nelle abituali condizioni del lavoro industriale.

b) che l'accettazione del lavoro sia la discriminante/catalizzante di tutto il processo di ricupero del soggetto in trattamento è opinione comune in tutte le 4 iniziative, ma si insiste molto sulla funzione non secondaria che ha la stessa *configurazione comunitaria* del trattamento, cioè l'impatto esercitato dalla *qualità delle relazioni umane* instaurata dal lavoro comune e durante il lavoro comune. Il parlare di sé e dei propri problemi di fronte ad altri (spesso di fronte a tutti), il chiedere aiuto e l'offrirlo, il verificare il progresso nella riabilitazione, sono elementi di uno scambio interpersonale che avviene sia nel momento lavorativo, sia nella fase di verifica, alla sera. Questo avviene soprattutto nelle Comunità terapeutiche e in quelle di accoglienza e in misura minore nel contesto di CFP che è tipico di Arese, dove lo stile del lavoro industriale non permette di « parlare » durante il lavoro e la configurazione del « collegio » limita un poco le verifiche del « dopo » lavoro.

c) *l'acquisizione di qualità/atteggiamenti* che dimostrino l'interiorizzazione della « cultura del lavoro » fatta propria dai Centri di riabilitazione e favoriscano il reinserimento nella vita è affermata con più generale sicurezza dai soggetti *tuttora* in terapia, ma con maggior prudenza dagli operatori e dagli stessi giovani ormai rientrati nel lavoro. Questa differenza, comune ad Arese e alle esperienze comunitarie di Foggia, Verona e Livorno, indica che solo la verifica dell'esperienza può confermare l'avvenuta modifica

degli atteggiamenti verso la vita e verso il lavoro. In realtà anche dai protocolli degli intervistati (come pure dalle lettere degli « ex ») si può dedurre che dietro la facciata della fiduciosa attesa dell'avvenire o dei progetti alternativi si nasconde sempre una sottile ansia ed una diffusa insicurezza; inoltre è possibile rintracciare una vena di *irrealismo* che si manifesta attraverso il desiderio-proiezione nei riguardi del futuro, che è caratterizzato spesso da un lavoro « che piace », « autonomo », « creativo ». L'irrealismo, pericolosamente esposto a puntuali smentite, è forse favorito da un certo clima di « protezione » (ben comprensibile del resto) che alcuni centri creano attorno al soggetto, alimentando una « cultura del lavoro » che guarda di più al lavoro « come dovrebbe essere che al lavoro « come può essere » e « come è ».

2.4. *La riuscita nell'inserimento o reinserimento nella vita*

Il senso di questa quarta ipotesi risiede nell'affermazione secondo cui la « cultura del lavoro » che caratterizza il progetto di rieducazione/riabilitazione di ciascun centro opera efficacemente nel favorire un buon (re)inserimento dei giovani nella vita. La verifica dell'ipotesi dà risultati diversi nelle diverse iniziative analizzate.

a) *una verifica puntuale* è stata tentata con esito abbastanza buono solamente dalla Comunità educativa di Arese, che ha alle spalle un'esperienza quasi trentennale. Nonostante le difficoltà incontrate nel definire in modo soddisfacente il concetto di « riuscita », « reinserimento », ecc., la verifica ha sottolineato l'importanza della mentalizzazione complessiva del giovane, senza riuscire a stabilire esattamente il grado di interiorizzazione della « cultura del lavoro » proposta e la sua adeguatezza ai fini del reinserimento. In generale, tuttavia, si può dire che il « valore » del lavoro è più importante che non la « professionalità » acquisita, come fattore di riuscita nella vita.

b) *l'esperienza di Livorno* conta una cinquantina di giovani già passati attraverso varie forme di riabilitazione, ma un controllo soddisfacente del loro recupero è riuscito molto difficile, anche perché il problema della tossicodipendenza esige « cammini » difficili e di durata imprevedibile anche dopo il trattamento. Un discorso analogo può essere fatto a proposito delle *esperienze di Verona*, che peraltro contano un periodo più lungo di sperimentazioni e tentativi. In entrambi i casi, poi, le iniziative di appoggio al reinserimento sono troppo recenti per essere valutate adeguatamente.

c) *nel caso di Foggia* si deve dire che una verifica puntuale è, sotto tutti i punti di vista, troppo precoce: recente è la storia della Comunità, scarsa è l'elaborazione culturale del progetto educativo a causa di urgenze organizzative e produttive, non ancora chiari appaiono i rapporti tra Comunità e Cooperativa (e le relative « culture del lavoro »). Da qualche cenno estraibile dalle storie di vita si potrebbe forse arguire che nonostante tutti i limiti indicati, è avvenuta una certa mentalizzazione complessiva nei riguar-

di della vita e del lavoro in quasi tutti i membri « temporanei » della Comunità, anche se non tutti hanno fatta propria la concezione specifica della vita e del lavoro che è propria dei membri « stabili » di essa. Si direbbe dunque una situazione analoga a quella verificatasi ad Arese, nonostante il diverso contesto istituzionale e organizzativo.

Tra tutte le ipotesi elaborate in apertura di ricerca, la 4ª è forse quella che necessita di ulteriori verifiche, anche perché è la più difficile a controllarsi, a causa della irreperibilità dei giovani già passati nelle comunità (soprattutto di quelli che avendo sperimentato un impatto insoddisfacente hanno abbandonato dopo un certo tempo e non hanno più mantenuto i contatti). Nonostante tutto, i pochi elementi disponibili sembrano confortare positivamente il senso globale di quanto ipotizzato, cioè la validità complessiva delle singole proposte formative in rapporto alle diverse domande educative nei giovani utenti.

3. Dall'educativo al politico: un allargamento doveroso della prospettiva

Il discorso fin qui elaborato si è mantenuto costantemente sul binario educativo. Pochi o nulli sono stati i cenni relativi alle dimensioni sociali e politiche della riflessione sul lavoro.

In realtà le esperienze che abbiamo analizzato intrattengono rapporti vari con le forze sindacali e politiche che si confrontano con il mondo della emarginazione e del disadattamento giovanile e con gli Enti pubblici che sono particolarmente interessati al problema (in modo precipuo con le USL). Ma si tratta per lo più di rapporti improntati a necessità di ordine burocratico e amministrativo o, nel migliore dei casi, di relazioni intese a stabilire una comune azione sul territorio, in vista soprattutto della prevenzione. Poco si dice o si fa sui problemi specifici del lavoro. Su questo punto è utile, almeno in fase di consuntivo, segnalare alcuni punti su cui prolungare ulteriormente la riflessione.

3.1. *La salvaguardia dell'occupazione*

Nelle esperienze analizzate, la preoccupazione per una più attenta salvaguardia dei posti di lavoro dei giovani temporaneamente in ergoterapia non appare sempre chiaramente perseguita. Ciò è dovuto anche alla scarsa sensibilità del mondo sindacale su questo problema; solo recentemente e localmente si sono stipulati accordi speciali, con la mediazione sindacale, tra datori di lavoro e comunità terapeutiche per assicurare al giovane in rientro

la piena possibilità di recuperare il proprio posto di lavoro quando ciò sia desiderato. Il modello va dunque generalizzato.

3.2. *La ricerca del posto di lavoro*

Analogamente vanno riattivati i canali di comunicazione con le diverse forze politiche, sociali e sindacali per il reale inserimento dei giovani « ex » in cerca di prima occupazione. Le maggiori difficoltà che essi trovano nel contatto duro con il mercato del lavoro è generalmente causa di progressiva marginalità di molti o di rientro forzato di alcuni in strutture produttive sempre collegate ai Centri di riabilitazione e perciò, in certa misura, sempre esposte al rischio della dipendenza irresponsabile. È forse difficile pretendere un trattamento di favore per questi giovani più fragili e incostanti, ma è ragionevole richiedere un intervento specifico ed efficace.

3.3. *La partecipazione socio-politico-sindacale*

La contropartita più accettabile offerta da parte dei Centri di riabilitazione dovrebbe essere un maggior impegno per una sensibilizzazione (e più precisamente educazione) sociale, politica e sindacale dei giovani utenti. È facile constatare che la stessa « cultura del lavoro » alternativa, promossa da quasi tutte le Comunità analizzate, implica un'apertura esplicita verso il protagonismo e la partecipazione sociale dei giovani riabilitati; sembra però utopico pretendere che da essi vengano normalmente delle consistenti disponibilità ad una azione più incisiva sul piano politico, sociale e sindacale. La verifica fatta ad Arese (la più completa in questo senso tra le quattro prese in considerazione) ci dice che è già molto se questi giovani non si chiudono nel modello individualistico-consumistico prevalente e se maturano una certa capacità di partecipazione.

Il lavoro come fonte e fattore di « identità collettiva »: tema ampiamente problematizzato da recenti ricerche e polemiche entro il movimento operaio, ritorna come istanza anche entro la prassi delle iniziative di volontariato a servizio dei « giovani in difficoltà » e come premessa per un loro più ampio reinserimento.

3.4. *La prevenzione*

Resta il discorso della prevenzione. Alcune delle iniziative prese in considerazione operano già direttamente e in collaborazione con altre forze presenti nel territorio in funzione preventiva, come abbiamo riferito nel corso della prima parte della presente relazione di ricerca. Ma molto resta

da fare. Soprattutto resta da dire e realizzare molto sul compito preventivo (nei riguardi dell'emarginazione giovanile) da compiersi specificamente sul posto di lavoro, con il contributo decisivo dei sindacati e del movimento operaio. La lotta per una progressiva umanizzazione del lavoro è, insieme alla lotta correlativa per una migliore qualità della vita, il campo precipuo e prioritario della prevenzione di comportamenti devianti e di emarginazione. Azione politica ed azione educativa si devono fondere qui in unico sforzo di sensibilizzazione e di creazione di diversi modelli di comportamento.

* * *

Le esperienze analizzate hanno una loro storia, più o meno lunga, che dimostra all'evidenza la necessità di continuare a sperimentare e a cambiare. Non esistono in questo campo le ricette sicure, come non esistono in qualsiasi altro intervento educativo. È questa la ragione che impone di sospendere un giudizio valutativo complessivo, che farebbe torto alla ragionevolezza di un ulteriore periodo di ricerca, di prassi e di verifica.

Si è già avuto modo di segnalare gli aspetti positivi e problematici delle singole iniziative; qui è più che sufficiente concludere con un chiaro ed esplicito apprezzamento per quanto si è fatto e per quanto si è potuto trarre dalla prassi, in termini di conoscenza e di comprensione dei problemi dell'emarginazione e del lavoro giovanile.

Riflessione su tradizione e prospettive della didassi grafica nell'ambito salesiano

Giuseppe Pellitteri

Sono noti l'interesse, l'impegno e le ambiziose prospettive di Don Bosco nell'utilizzare la stampa per il suo apostolato; tale movente e stile costituiscono il fattore umano che ancorato alla prevalente e determinante motivazione e spinta soprannaturale, spiegano la diffusa e in certi casi rilevante prassi della multiforme attività salesiana che da quasi un secolo e mezzo si esplica in varie direzioni tra le quali qui si cerca di sottolineare specialmente un aspetto: l'attività, la preparazione e l'aggiornamento degli operatori grafici, comprendendo con tale locuzione coloro che svolgono in qualche misura e a vario titolo la loro prestazione a tempo pieno o parziale nell'ampia gamma delle attività grafiche nella Società Salesiana.

Si potrebbe supporre l'esistenza di una solida, cospicua organizzazione dedicata esplicitamente alla preparazione di tale personale; eppure la prassi prevalente è stata l'autodidattismo correlato, nei casi più validi, alla mutuazione di esperienze in atto nel campo esterno, da trasferire anche con inventiva nella prassi salesiana.

Come ha sperimentato lo stesso Fondatore, la pratica personale, l'acquisizione spesso estemporanea di una professionalità emergente dalle concrete esperienze, con le graduali correzioni e con gli adeguamenti del caso hanno costituito la ricorrente prassi, almeno iniziale. Il ricorso a professionisti esterni, sia a livello consulenziale, sia con la partecipazione diretta nei quadri operativi salesiani, ha costituito una nota costante e caratterizzante del tema di cui ci occupiamo.

Quasi sempre modesti inizi si sono man mano evoluti nel tempo in strutture talora imponenti: certo ci sono stati casi di retrocessioni, di situazioni stagnanti, asfittiche e inconsistenti, ma nel panorama generale la linea di tendenza è stata positiva.

Il Fondatore, riguardo alla stampa si esprimeva con enfasi che pare inconsueta nel suo normale stile. « In queste cose Don Bosco vuol essere sempre all'avanguardia del progresso »; tale frase, divenuta proverbiale negli ambienti salesiani, fu espressa da Don Bosco al suo futuro canonizzatore Pio XI, allora giovane sacerdote in visita alla prototipografia di Valdocco.

Sorprende anche la grinta di Don Bosco nel ritenere inadeguate le valutazioni di giurie preposte a mostre grafiche internazionali, che non gli attribuivano il primo premio in assoluto.

Perciò: chiarezza di scopi, recezione di prassi preesistenti opportunamente selezionate, impegno personale, inventiva e adattamento, ricorso ad apporti esterni, autonomia di singoli nel quadro di strutture salesiane portanti e garanti; ecco le linee emergenti in quasi tutte le attività grafiche salesiane, che hanno goduto, in generale di stima, di solidità e di continuità.

Se agli imprenditori, editori e grafici operanti nel mondo salesiano, chiedete la scheda professionale personale vi meravigliereste circa la quasi inesistente preparazione professionale specifica; la meraviglia può essere motivata dalla vistosità delle realizzazioni di cui gli stessi operatori autodidatti sono protagonisti.

Una parziale eccezione è costituita dalla formazione professionale grafica, rivolta soprattutto ai tecnici destinati alle Scuole grafiche salesiane. La presente « traccia » intende riferirsi soprattutto a questo argomento.

La rilevanza numerica che le Scuole grafiche hanno avuto in passato in Italia, la strutturazione della Direzione generale delle scuole professionali salesiane, operante fino agli anni Sessanta, e la scarsità di strutture alternative esterne spiegano certe attività di carattere generale le cui ripercussioni e prospettive appartengono anche all'oggi e giustificano questa nota.

Lo stesso Fondatore fin dall'inizio correlò le finalità dell'apostolato mediante la stampa, con lo scopo della preparazione di giovani grafici; inoltre impresse alle sue scuole professionali la caratterizzazione della concretezza operativa, in quanto rivolta a realizzare prodotti autentici e usufruibili, fermo restando l'impegno didattico prevalente.

La questione della cosiddetta « produzione » ha avuto ed ha alterne interpretazioni ed esplicazioni e per quanto concerne le Scuole grafiche salesiane fin dalle origini è stato argomento controverso e sempre discusso.

Le motivazioni pro e contro, i pericoli almeno potenziali di prevarica-

zione, i problemi connessi con l'autonomia gestionale, l'incongruenza dell'asetticità di una scuola che presume di professionalizzare senza lavoro autentico, la presunta scindibilità tra reparto « didattico » e reparto « produttivo », la differente gradualità di fusione e complementarietà dei due elementi, la gamma estesa di interpretazioni a livello di persone, di plessi e di struttura generale, nonché molti altri argomenti di innegabile fondamentalità hanno avuto ed hanno varie e talvolta contrapposte spiegazioni.

Pertanto parlare di univoca metodologia salesiana in questo contesto è astrazione e inaderenza alla concreta realtà. Tuttavia è doveroso rilevare che l'esame di singole situazioni può portare a elencazioni di prassi che nel rispettivo contesto contengono elementi positivi ed esemplari, tali da contribuire alla delineazione di una didassi grafica assumibile come parametro.

Due elementi emergono nella *linea di tendenza* della prassi salesiana più efficiente: l'attenzione alla preparazione di insegnanti tecnico-pratici e la redazione di sussidi didattici di contenuti tecnici.

Il cosiddetto Magistero professionale grafico salesiano, prima presso la Scuola grafica salesiana di San Benigno Canavese e poi al Colle Don Bosco, nonostante i limiti di una struttura privata e le alterne vicende dovute a lungimiranze o miopie di singole persone, ha costituito il primo esempio in Italia di struttura mirante alla formazione di formatori tecnici nel campo grafico.

È da questa attività e in vista di una sua prosecuzione in termini più sistematici e legali che prese l'avvio l'iniziativa che oggi si denomina Scuola diretta a fini speciali di scienze e arti della stampa del Politecnico di Torino. Se non ci fosse stata la pronta e fattiva adesione e collaborazione dei vertici della Società Salesiana quella iniziativa probabilmente non sarebbe stata realizzata: è ciò che dichiara il principale e autorevole fondatore e primo direttore di quella scuola il Prof. Giuseppe Maria Pugno. Il Direttore generale delle Scuole professionali salesiane D. Ernesto Giovannini fu tra i fondatori e sovventori di quella Scuola e ne sostenne la validità e urgenza; chi scrive queste note fu incaricato di partecipare direttamente all'istituzione e alla prosecuzione di quella Scuola e ha potuto costatare, pur nelle alterne vicende, la giustezza degli orientamenti che Don Giovannini aveva intravisto e caldeggiato.

L'esperienza di decenni in ordine alla preparazione di insegnanti tecnici per le Scuole grafiche salesiane fu messa a disposizione della nuova struttura; inoltre fu fatta una ricerca sulle Scuole grafiche universitarie a livello internazionale e tra le possibili scelte prevalse quella tendente alla preparazione di un tecnologo grafico con una base generale. L'ipotesi di specia-

lizzazioni fu discussa, anche recentemente, con l'esigenza della ristrutturazione correlata alla nuova disposizione legislativa sulle Scuole dirette a fini speciali; nel nuovo Statuto del Politecnico di Torino sarà inserito un programma rinnovato ma unico e non scisso in specializzazione, continuando così la prassi instaurata fin dalla fondazione della Scuola.

La Scuola è correlata alle prospettive emergenti dal progresso tecnologico e punta sulla formazione di operatori grafici cultimediali; prescrive il conseguimento di una concreta professionalità convalidata da tirocinio pratico. L'articolazione del programma comprende un triennio. Primo anno: Matematica, Fisica applicata nel campo della stampa, Disegno, Chimica merceologica nel campo della stampa, Cultura generale nel campo della stampa, Tipologia generale della stampa. Secondo anno: Elementi di informatica e telematica, Storia della scrittura, Fototecnologia e tecnologia della formatura nel campo della stampa, Composizione nel campo della stampa, Tecniche della stampa, Studio dello stampato. Terzo anno: Programmazione grafica e composizione elettronica, Tecniche editoriali e applicazioni telematiche, Prove e controllo di qualità dello stampato, Applicazioni giuridiche nel campo delle comunicazioni, Impianti industriali grafici, Economia e tecnica aziendale nel campo della stampa.

La pratica professionale sarà attuata secondo il Progetto TEMT (Tecnografia, Editoria Multimedia, Telematica) e si articolerà mediante un avvio in un laboratorio grafico multimediale e stages di specializzazione in aziende e altri ambienti operativi secondo le personali scelte che farà ciascuno studente; l'alternanza scuola-azienda è uno dei postulati su cui si imposterà il futuro della scuola.

Da questa struttura universitaria sono state gradualmente avviate attività d'interesse generale, periodicamente puntualizzate nei Grafincontri « Nuove frontiere della stampa » dedicate a: Ricerca, Istruzione universitaria, Normazione, Collegamenti nel campo della stampa...

Dalla stessa struttura sono emerse o ad essa sono correlate iniziative che si sono assunte compiti generali, come, per esempio, l'R/gec (Ricerche nel campo grafico editoriale e cartario), e l'Unigraf collegato con l'UNI (Ente nazionale italiano di unificazione).

I collegamenti tra ambito salesiano e queste nuove strutture sono stati condotti mediante il Cits (Consiglio italiano formazione tecnico-professionale nel campo della stampa), che, in modo informale, ma efficiente, ha tessuto rapporti e attuato realizzazioni, proseguendo una tradizione risalente all'antica prassi salesiana ancorata al mondo operativo grafico.

Un'attività di spicco, facilmente controllabile, espressione delle più

significative risorse dell'intero Paese e con ripercussioni sopranazionali riguarda le pubblicazioni grafiche e altri sussidi didattici. In tal senso la tradizione salesiana ha un bilancio notevolmente attivo. Nell'archivio Cits della Casa Madre di Torino-Valdocco sono consultabili pubblicazioni grafiche editate nell'ambito salesiano o col contributo redazionale e organizzativo salesiano; si tratta di un cospicuo e significativo complesso di opere le cui primizie risalgono al Fondatore (1863); una linea di tendenza, che emerge dall'esame delle pubblicazioni, è la realizzazione di opere grafiche di carattere sistematico ed enciclopedico nel campo della stampa. Alla fine del secolo scorso l'iniziativa fu assunta addirittura dal Capitolo Superiore della Società Salesiana, il quale commissionò esplicitamente un'opera destinata a conglobare le conoscenze grafiche dell'epoca; ne derivò un corposo testo che per molti anni costituì il fondamento teorico non soltanto per le Scuole grafiche salesiane. Nel secondo decennio di questo secolo, presso la Scuola di Magistero professionale grafico salesiano di S. Benigno Canavese fu coordinato un complesso di sei volumi, costituenti una specie di summa grafica. Negli anni Quaranta, al Colle Don Bosco prese l'avvio l'Enciclopedia Poligrafica; alla fine degli anni Sessanta comparvero i primi quattro volumi dell'Enciclopedia della stampa la cui conclusione (in tutto dieci volumi) si è avuta agli inizi degli anni Ottanta.

Particolare rilevanza assume oggi la « Grafica: scienza, tecnologia, arte della stampa », alla cui realizzazione hanno collaborato tutti gli ambienti grafici ed esperti delle varie partizioni delle conoscenze grafiche; in occasione della Grafitalia '84 è stato distribuito il corposo « Prospetto » ed entro il 1984 è prevista la solenne presentazione del primo volume dell'opera i cui aggiornamenti saranno editi in forma di microschede.

In aderenza alle prospettive di globalità e in vista della disponibilità di strumenti idonei anche all'aggiornamento permanente e omnicomprensivo, è stata strutturata la BIG (Banca informazioni grafiche), che comprende fonti generali e sistematiche di: Bibliografia, Emerografia, Televideografia; essa è strutturata in modo da giustificare lo slogan « l'informazione grafica verso il Duemila ».

Negli ultimi anni, constatando la rapida evoluzione dei mezzi di comunicazione sociale e delle reciproche correlazioni tra di essi, che inducono a comuni basi di partenza e a intrecci e trasduzioni di elementi formativi, è stato prospettato il cosiddetto Progetto TEMT (Tecnografia, Editoria multimedia, Telematica) in funzione della preparazione di operatori grafici, multimediali. Del progetto è già stato detto che il Politecnico di Torino lo ha recepito per i propri programmi accademici.

È stato analizzato il complesso di nuovi orientamenti emergenti dagli attuali e prevedibili apporti tecnici, sono state delineate prospettive tecnico-didattiche, sono stati redatti programmi e su esplicito invito del Politecnico di Torino e della Regione Piemonte, nel biennio 1982-84 è stata avviata la sperimentazione, presso il Cits di Torino-Valdocco, dell'iniziazione globale TEMT, i cui primi risultati saranno presentanti a Torino nell'ambito del prossimo Salone della Tecnica (6 ottobre-4 novembre 1984).

Il Progetto TEMT tende soprattutto alla chiarificazione degli elementi per la formazione di formatori grafici e in tale prospettiva recepisce soprattutto due tipi di contenuti: il contenuto teorico espresso mediante « Grafica: scienza, tecnologia, arte della stampa »; il contenuto pratico mediante le « Professioni didattiche TEMT ». Inoltre postula l'esigenza della formazione professionale mediante la concreta attuazione dei seguenti orientamenti:

1. Impatto mediante un Centro grafico multimediale, fondato prevalentemente nella carica analogica di attrezzature, progressioni e altri sussidi;
2. Open house e simili iniziative tendenti alla correlazione estemporanea con elementi di progresso;
3. Correlazioni interscuola;
4. Alternanza scuola-azienda.

Per i contenuti teorici lo strumento più cospicuo, oggetto della più estesa collaborazione è la già citata « Grafica », le cui finalità sono enunciate nella Presentazione del Prospetto generale dell'opera; tali finalità sono state redatte da un'apposita Commissione e firmate dal Presidente dell'R/gec, che, come è noto, è una struttura ideata nell'ambito salesiano e attualmente autonoma; è finora l'unica struttura italiana che si dedica alla documentazione e alla ricerca nel campo della stampa.

Pare opportuno riportare qui i principali passi della presentazione a « Grafica », l'opera che potrà contribuire all'auspicata omogeneità didattica delle Scuole grafiche:

« I principali intenti di " Grafica " possono così elencarsi:

— esigenza di una visione d'insieme degli argomenti attinenti al campo della stampa nella più ampia accezione, anche come risposta all'esigenza di delineazione istitutiva della " grafica " come autonoma scienza, tecnologia e arte della stampa;

— tensione verso una delineazione aggiornata della realtà grafica;

— ricercare un'armonica proporzione tra i diversi contenuti della grafica, evitando accentuazioni specialistiche proprie di manuali tecnici;

— rispondere all'esigenza di coordinazione dei concetti che pur essendo aderenti alla realtà del campo grafico, si riferiscono ad argomenti di validità generale

durevole, lasciando ai manuali d'istruzione i riferimenti contingenti e di immediata utilizzazione pratica;

— puntare verso una sistematica lessicale e concettuale per agevolare l'omogeneità tecnico-didattica;

— delineare un insieme di conoscenze essenziali per il tecnologo grafico, prescindendo dalla programmazione didattica dei tempi e dei modi della loro acquisizione in funzione di specifici iter formativi;

— contribuire alla sistemazione dottrinale della grafica, sintonizzando le trattazione a premesse scientifiche;

— porre le premesse per un più consapevole orientamento professionale nel campo grafico;

— correlare la stampa tradizionale con i nuovi mezzi di comunicazione sociale;

— tendere — pur riconoscendo la fondamentalità delle qualifiche e delle specializzazioni operative —, almeno a livello d'informazione, verso la preparazione di " gestori d'informazioni " consapevoli della validità e della posizione del ruolo che intendono svolgere nel campo della stampa, ciò, poi, particolarmente per le strutture formative di dirigenti e insegnanti grafici;

— rimarcare il compito proprio della didattica, non in contrapposizione ma in funzione complementare e integrativa alle acquisizioni professionali derivabili solamente dalla frequentazione aziendale;

— trattare la tecnologia della stampa come un fatto culturale, poiché nessun altro campo professionale più di quello della stampa può essere naturalmente e irriducibilmente considerato un fatto culturale, quando non lo si voglia restringere a mero fatto esecutivo;

— delineare i campi pertinenti, evitando così sconfinamenti in ambiti dei quali sono sufficienti raccordi e vedute di insieme;

— distinguere tra « tecnologia » e « pratica professionale », la quale deve avere propria collocazione e corrispondenti sussidi didattici;

— contribuire alla elevazione del grado di acculturazione degli operatori grafici, giacché la realtà odierna non tollera ulteriormente forme d'immediatezza empirica;

— delineare le conoscenze acquisibili in campo didattico e perciò peculiari dell'insegnamento scolastico;

— raccordare la ricerca, propria dell'ambito universitario, alle strutture didattiche dei vari livelli mediante divulgazioni delle risultanze;

— fornire uno strumento d'avvio alla utilizzazione di fonti più ampie, fino all'aggiornamento permanente;

— stabilire una connessione tra passato, presente e presumibile futuro, per l'auspicata consapevolezza esigita da una vita professionale gratificante;

— rispondere alle esigenze didattico-formative con un insieme di contenuti da cui attingere quanto finalizzabile alle diverse linee formative in atto, rimandando ad altro tempo l'acquisizione di quanto rimasto;

— fornire uno strumento di riferimento anche per l'autodidattismo e per altre forme di apprendimento o di approfondimento personale;

— correlare l'apprendistato grafico alle altre forme più secolarizzate di preparazione professionale;

— fornire uno strumento di raccordo tra insegnanti, in vista dell'auspicata omogeneizzazione dell'insegnamento grafico;

— agevolare la realizzazione di una struttura di aggiornamento permanente di *Grafica,* collegando ogni forma di ricerca in vista di un costante riferimento verso i fruitori;

— dimostrare la possibile pluralità di metodi didattici e di modi espositivi, finalizzati all'esplicazione degli stessi contenuti;

— concorrere alla collaborazione tra tecnologi grafici e produttori di attrezzature e materiali per il campo grafico;

— affermare che la persona umana tecnologicamente informata e aggiornata è la vera soluzione dell'integralità, ben al di sopra di ogni cosiddetto « sistema integrato » che tale è denominato metaforicamente;

— costituire un riferimento sintetico collegato, tramite la BIG (Banca informazioni grafiche), con tutto lo scibile grafico;

— contribuire alla diffusione del concetto dell'organicità dottrinale della " grafica " come scienza, tecnologia e arte della stampa, in autonoma e aggregante ripartizione dello scibile, specialmente in funzione della preparazione di gestori multimediali di informazioni, aperti alle prospettive del Duemila;

— *dimostrare che la tecnologia è la descrizione di ciò che è noto, ma anche* bussola per puntare sull'auspicabile e configurabile avvenire ».

Per la formazione professionale pratica sono previste « Progressioni didattiche TEMT », che dovrebbero costituire un riferimento concreto in *vista dell'auspicata omogeneità didattica interscuola.* Tali progressioni didattiche, redatte sulla base di sperimentazioni e di verifica sistematica, verteranno gradualmente sui principali argomenti professionali e saranno oggetto di costante revisione e adeguamento all'evoluzione delle situazioni professionali.

Anche se il Progetto TEMT nella sua redazione iniziale punta prevalentemente sulla formazione dei formatori grafici, potrebbe, almeno indirettamente, correlarsi con il problema tutt'altro che risolto della qualificazione grafica ai vari livelli.

Il panorama della realtà grafica è oggi profondamente mutato e in corso di rapida evoluzione e occorre adeguare anche gli strumenti tecnico-didattici.

Le strutture della formazione professionale grafica si trovano a un bivio; se sapranno correlarsi al mondo grafico operativo in continuo divenire, potranno contare su prospettive positive, diversamente potrebbe essere in discussione la loro stessa sopravvivenza.

Occorre tener conto della rapida evoluzione in atto nel campo della informazione grafica; gli aspetti iterativi (che in passato costituivano punti di rife-

rimento per la formazione professionale grafica) sono sempre più fagocitati dall'automazione e si conglobano come linea di tendenza con la gestione multimediale di informazioni. Tale realtà pone l'esigenza di rinnovate prospettive nella formazione professionale grafica.

Si impone chiarificazione teorica e concreta alternanza scuola-azienda, in quanto è impossibile che la scuola da sola possa portare a vere qualificazioni nelle molteplici e cangianti funzioni professionali grafiche, soprattutto quando queste sono necessariamente collegate con attrezzature, che soltanto l'azienda può permettersi di acquistare. Alla scuola devono essere riservati compiti fondamentali e complementari che l'azienda non può generalmente espletare. Tuttavia la scuola deve puntare su prospettive aggiornate e sapere intuire nuovi orientamenti su cui fondare la propria didattica.

Da una pur benemerita prassi individualistica che in passato ha retto, occorre passare a una didassi esprimibile con metodologia trasmissibile sistematicamente; qui potrebbe trovare spazio e funzione un raccordo tra esperti di didattica generale e tecnici dell'insegnamento grafico i quali, mediante una sistematica sperimentazione instaurino nuove prassi, rispondenti alla evoluzione tecnologica.

È avvertibile un crescente accorpamento di funzioni; la parcellazione cede il campo a strutture professionali integrate; i ruoli divengono meno dispersivi e si richiede una larga piattaforma di base come premessa alla preparazione professionale grafica intesa nella sua più ampia accezione, che può essere enunciata nella locuzione « formazione dell'operatore grafico multimediale ». In tal senso si può concludere questo saggio con l'auspicio che i Salesiani si orientino verso la preparazione professionale di operatori grafici da destinare alle più disparate funzioni dell'informazione multimediale, in attuazione e prosecuzione della tradizione, che dai tempi del Fondatore ha fatto parte del patrimonio salesiano.

Presenza del C.O.S.P.E.S. in un centro di F.P. del CNOS

Un'esperienza

Gesuino Monni

0. *Introduzione*

Queste pagine sono semplicemente UNO dei tanti schemi di intervento *che il Centro di Orientamento Scolastico-Professionale e Sociale* (*COSPES*) *può realizzare in un Centro di Formazione Professionale* (*CFP*) *del CNOS.*

Non esauriscono, pertanto, né la tematica inerente a tale servizio, né le metodologie possibili.

Hanno solo il vantaggio *di essere « realistiche »*, *cioè* di rispecchiare quello che effettivamente si fa *in uno dei 18 Centri COSPES SdB* (*pochi in verità*), *diffusi in Italia, ai quali si affiancano i 15 Centri FMA.*

1. La presenza del servizio del Centro di Orientamento Scolastico-Professionale e Sociale (COSPES) in un Centro di Formazione Professionale (CFP) del CNOS si esprime in *modalità variegate* da Regione a Regione, conservando come *caratteristica unificante* l'impegno per l'uomo in crescita.

2. Generalmente *tale servizio si avvale* del contributo di uno psicopedagogista/didatta, e di un'assistente sociale (in casi più fortunati queste presenze si moltiplicano per 2, per 3...).

3. *L'ossatura del servizio* è impostata durante le giornate della prima decade di settembre, quando si stendono le *linee di programmazione* per tutta l'attività formativa del C.F.P.

È in quella fase che, rifacendosi alle linee generali del Progetto Educativo Pastorale Ispettoriale si stabiliscono mete educative, tempi, esperienze (momenti forti dell'anno), interventi.

In particolare:

4. *si fissano le date*:

4.1. per il *dépistage testologico agli alunni* (generalmente esse antecedono l'inizio dell'anno formativo, onde avere i risultati per i primi giorni di scuola);

4.2. per gli *incontri tra i docenti del C.F.P. e gli operatori* del C.O.S.P.E.S. (generalmente un incontro al mese), su temi che nella occasione vengono proposti e determinati, e che, comunque, vertono sulla didattica, e sulla psico-pedagogia;

4.3. per gli *incontri tra i genitori degli alunni* del C.F.P. e gli operatori del COSPES (generalmente uno per trimestre) su temi attinenti l'educazione familiare e i rapporti CFP/famiglia.

5. L'intervento testologico iniziale mira ad *appurare la situazione di partenza dei singoli utenti*, e in particolare:

5.1. il livello/tipo di intelligenza;

5.2. le basi culturali generali in italiano e matematica, attraverso prove oggettive;

5.3. i tratti caratterologici:

— motivazioni: — interessi professionali; valori/ideali/aspirazioni;

— capacità di autocontrollo;

— concetto di sé autofiducia/sicurezza/serenità d'animo ed eventuali livelli di ansia;

— senso del dovere/impegno;

— capacità di socialità;

— autonomia/indipendenza;

— problemi legati: — alla salute fisica; alla famiglia; alla identità sessuale e i rapporti tra i due sessi.

6. *I risultati di questi interventi* vengono espressi in forma grafica ed espositiva al singolo alunno, alla intera classe e al consiglio dei Professori.

7. I casi specifici che emergono (2-3 generalmente per gravi deficit, e/o per problematiche éclatanti) vengono tenuti in particolare considerazione, poiché per costoro si necessita impostare una programmazione individualizzata che tenga conto della precisa situazione di partenza, e ipotizzi mete intermedie e finali concrete, unitamente a metodologie, e tempi che

rendano operanti gli obiettivi comportamentali fissati e permettano una valutazione « formativa ».

8. Per la massa dei soggetti della singola classe, infatti, è generalmente sufficiente una programmazione educativa unica, con varianti ed adattamenti lievi, supposto che siano state ricuperate certe informazioni e nozioni di base.

9. Un discorso a sé meritano i soggetti portatori di handicaps fisici, psichici, fisio-psichici.

A tutt'oggi le esperienze al riguardo condotte nel CFP-CNOS si caratterizzano per due opposte modalità di intervento:

l'una che vede inseriti i 1-2 soggetti con handicaps nelle classi di soggetti « normali »,

l'altra che ritiene di costruire con tali alunni un gruppo a sé con personale, tempi, luoghi e finalità assolutamente proprie.

L'una e l'altra delle modalità prestano il fianco a limiti e pregi; è, comunque, fuori di dubbio che proprio per costoro l'urgenza di una programmazione individualizzata e specifica si impone in modo del tutto particolare;

9.1. situazione di partenza:

— bio-fisica: motricità, autonomia staturale, e gestuale;

— psicologica: livello/tipo di intelligenza; livello culturale di base; tratti di personalità; ritmi di apprendimento;

— familiare: quanto al tipo di aiuto/collaborazione che è possibile ottenere dalla famiglia.

9.2. *Ipotesi di mete intermedie*, espresse con obiettivi operativi concreti:

— tempi ipotizzati;

— metodi: sostegno individuale da parte di un docente, di un condiscepolo, di uno specialista, del gruppo intero;

— tecniche/strategie: stampa, audio-visivi, griglie di lettura, questionari, videoregistrazioni...

9.3. *Verifiche intermedie* del raggiungimento/non raggiungimento di queste mete intermedie;

eventuale riformulazione della programmazione per ampliarla/ridurla nelle tecniche/strategie.

9.4. *Verifica finale* del cammino fatto e delle competenze raggiunte in quanto all'apprendimento, e in quanto alla maturazione globale della personalità.

10. Dopo circa 40 giorni di scuola, *presso ogni corso si verifica*, in gruppo, *lo stato della situazione*, soprattutto per quanto si riferisce ai rapporti con i singoli docenti/discipline, e ai rapporti tra colleghi:

10.1 dall'esame delle materie in cui si trovano maggiori difficoltà, è facile passare al-

10.2. l'esame dei rapporti coi singoli docenti: loro modo di spiegare/ interrogare, trattare, e al-

10.3 l'esame dei rapporti di gruppo coi coetanei.

È in questa sede che si può percepire quanto abbia pesato il passaggio dalla scuola media alla nuova scuola del C.F.P., e quindi è possibile porre riparo a eventuali deformazioni, o superare probabili difficoltà, che conducono a scoraggiamenti e demotivazioni.

11. Nel contempo, *i casi singoli* già evidenziati con la diagnosi iniziale, o segnalati da singoli docenti, dai genitori, o richiesti dagli stessi soggetti, vengono presi in considerazione particolare.

12. Nell'ambito degli interventi specialistici, il COSPES, col contributo del medico, svolge una serie di *incontri* sulla educazione sessuale e sulla preparazione del giovane alla vita di coppia, al fidanzamento, al matrimonio.

13. Altro problema è la *psicologia dei mezzi di comunicazioni di massa,* e una iniziazione alla lettura critica dei messaggi.

14. *Con gli insegnanti* gli interventi si esplicano nello sperimentare:

14.1. il modo gestire/fare una programmazione di gruppo e individualizzata,

14.2. l'interdisciplinarità/multidisciplinarità,

14.3. la formazione/gestione dei gruppi e la conduzione dei lavori dei medesimi in quanto gruppo di ricerca, gruppo di laboratorio, gruppo sportivo ecc... e le loro leggi e dinamiche,

14.4. la formulazione/gestione di un piano di lezione:

metodo espositivo, di ricerca, di gruppo;

valutazione verifica/feed-back: interrogazioni, prove oggettive, saggi;

14.5. la redazione di griglie di osservazione sul comportamento relazionale degli alunni; e sulle mete educative;

14.6. problematiche/leggi dell'apprendimento/insegnamento;

14.7. le tecniche/sussidi di audio-visuali: lavagna luminosa (preparazione lucidi, video-libri, diapositive, videotape, e video-tope, lavagna tradizionale.

14.8. analisi dei libri di testo: dispense preparate in precedenza dal gruppo dei docenti, o di volta in volta preparate dal docente e dai discenti insieme;

o libri di editrici specifiche;

14.9. è poi di particolare importanza verificare la *dinamica di gruppo vigente all'interno del gruppo dei docenti*, e sperimentare-vivere la tecnica dell'animazione che a loro volta essi metteranno in essere coi propri allievi sia con scopo di apprendimento culturale, sia per superare eventuali difficoltà di comunicazione interpersonale tra docenti, tra alunni, e tra gli uni e gli altri.

15. Altro fondamentale servizio del COSPES presso i CFP è quello di facilitare la *alternanza scuola-lavoro attraverso gli stages aziendali*, esperienze lavorative, onde costatare vere competenze e superare lo sdoppiamento cultura/professione per arrivare invece, ad un'integrazione di istruzione-formazione di abilità professionali.

E ciò affinché l'utente del C.F.P. sia posto in condizione di adeguarsi ai cambiamenti, cioè di sentirsi *stimolato ad un continuo autoaggiornamento*, anche con il voler ritornare da lavoratore sui banchi di scuola per una *riconversione professionale* che si adatti alle innovazioni tecnologiche e alle esigenze di mercato, (senza, tuttavia, rinunciare a decidere personalmente, in base alla conoscenza di sé e del mondo del lavoro).

È pure importante *facilitare i contatti degli utenti con molte industrie*, (anche indipendentemente dalla possibilità di fare stages) onde quelli acquistino la sensibilità/disponibilità al cambio anche nella professione e, quindi, alla necessità di una *formazione permanente*, e di una *riconversione professionale*.

16. *Coi genitori degli alunni* si parte dal vissuto di costoro nell'impatto con il C.F.P. (problemi di motivazione, di apprendimento, di comportamento, di socializzazione), per arrivare a problemi educativi e relazionali genitori/figli, sottomissione/libertà, famiglia/gruppo, studio/hobbyes, ecc...

17. Ogni alunno all'inizio dell'anno viene sottoposto ad una accurata *visita medica* che tende a evidenziare le controindicazioni, ed eventuali interventi specialistici diagnostici, terapeutici, correttivi.

Si segue una *scheda medica del COSPES*.

18. Da quanto succintamente esposto forse non emergono chiaramente *le problematiche pratiche sottese*:

18.1. i collaboratori specialisti, (psicologo, assistente sociale, didatta e di segreteria);

18.2. conseguente a ciò, le spese relative a tale personale; (a carico delle singole sedi? della sede regionale?...)

18.3. l'intesa/collaborazione col Direttore/Vice Direttore del C.F.P.:

dipende soprattutto da costoro che il servizio COSPES venga valorizzato/ricercato, dai docenti e utenti del C.F.P.

18.4. peraltro, tali responsabili della Direzione vedranno l'utilità del COSPES nella proporzione in cui questo si renderà il più possibile attento alle esigenze del CFP, e si farà stimolatore e collaboratore nel realizzare quanto propone...

18.5. ma ciò, a sua volta è legato ai collaboratori di cui si dispone... e si ritorna al problema economico;

18.6. altra istanza è l'utilizzo del calcolatore soprattutto per la « banca dati » relativa sia a quanto concerne i singoli utenti (indicazioni anagrafiche, curricolo di studi/qualifica, sede abitativa e lavorativa ecc...);

sia a quanto concerne l'osservatorio del Lavoro e occupazionale.

Quest'ultimo in collaborazione con la Regione e il Ministero.

19. Il COSPES, pertanto, non si sostituisce agli operatori del CFP: si affianca con discrezione ai singoli, e ai gruppi, per tirarsi poi indietro una volta che ognuno dei suddetti e nell'insieme è capace di... camminare da solo.

20. Così il COSPES nel C.F.P. presume di essere stimolo di innovazione e crescita, garanzia di serietà nella gestione educativa ordinaria di un CFP, e nella sperimentazione e ricerca.

Umberto Tanoni

1. I SETTORI PROFESSIONALI E L'INNOVAZIONE DELLA FORMAZIONE PROFESSIONALE

La Federazione CNOS/FAP ha organizzato i suoi servizi progettuali nei « Settori professionali »[1] che si articolano secondo i processi produttivi per i quali prepara i giovani lavoratori. I settori metalmeccanico, elettromeccanico, elettronico, grafico e culturale, voluti dal Consiglio direttivo di Roma (dicembre '81), e ratificati dalla Assemblea generale di Loreto (aprile '82), hanno iniziato il loro lavoro nell'ottobre '82, dandosi una struttura organizzativa, che fa capo ad un Segretario e ad un Coordinatore.

Il lavoro dei Settori si pone come una risposta alle esigenze nuove della formazione professionale e della domanda culturale dei giovani degli anni '80, che vogliono superare la crisi in atto del mondo produttivo e il cambio tecnologico che si verifica in tutti i settori industriali e nei servizi. Si costata infatti che la necessità di profondi rinnovamenti strutturali e tecnologici del tessuto industriale non è sempre accompagnata dalla individuazione puntuale, se non conseguente, di nuove professionalità per nuove tecnologie: ciò provoca situazioni drammatiche nel riflesso occupazionale e mortifica le aspettative dei giovani che hanno creduto e credono nella formazione professionale.

[1] I « Settori professionali CNOS » si articolano in gruppi di lavoro espressi dal Comitato nazionale degli operatori che hanno responsabilità di coordinamento operativo nei CFP. Il lavoro di cui si parla in questa nota si riferisce sostanzialmente all'attività svolta nell' '83 e nell' '84 da questi gruppi.

I Settori professionali del CNOS/FAP hanno letto in questo fenomeno la necessità di attrezzare i giovani per la « mobilità celere da lavoro a lavoro », al fine di evitare espulsioni ed emarginazioni traumatiche che sfociano, il più delle volte, nella devianza, nella violenza, nel terrorismo, nella tossicodipendenza.

La formazione professionale non può limitarsi alla copertura di spazi formativi « parcheggio », ma deve svilupparsi in interventi flessibili e adeguati alle esigenze culturali dei suoi fruitori, sia muovendo politicamente le Regioni a proporre nella loro programmazione indirizzi professionali coerenti con le esigenze attuali del mondo del lavoro, sia adeguandosi, con la progettazione di interventi innovativi, alla domanda di nuove professionalità capaci di dare risposte precise alla nuova tecnologia e alla evoluzione culturale dei giovani.

I settori professionali del CNOS/FAP rifiutano una formazione professionale arroccata sull'esistente che non dà più garanzie culturali, tecnologiche e, tanto meno, educative.

Con la proposta di sperimentazione di nuovi curriculi formativi vogliono dare una risposta critica allo Stato e alle Regioni che, con l'avallo del disegno di legge 665 contenente norme in materia di servizi sull'impiego, di mobilità dei lavoratori, di integrazione salariale ed effettuazione di esperimenti-pilota in materia di avviamento al lavoro, rifiutano la formazione professionale di base. Infatti mentre l'articolo 8 della legge n. 79 del 25 marzo 1983 sul « contenimento del costo del lavoro e per favorire nuova occupazione » rischia con il contratto di formazione-lavoro, di vanificare ogni sforzo di programmazione di formazione professionale preventiva, il disegno di legge 665, con l'art. 20, e il decreto n. 94, privilegiano chiaramente la formazione professionale in azienda a danno di quella da svolgere nelle istituzioni pubbliche e (nelle istituzioni) convenzionate.

Ciò evidenzia che al legislatore attuale non interessa la formazione globale della persona, ma solo la funzionalità operativa di fronte alla macchina, poiché sia l'accordo Scotti che il D.d.L. 665 propongono soluzioni parziali, non corrette dal punto di vista educativo, e mortificano le aspettative culturali dei giovani, a vantaggio delle esigenze produttive ed organizzative delle imprese.

I Settori professionali sono giunti invece alla conclusione che sia preciso dovere della Formazione professionale, se vuol rimanere fedele alle proprie finalità culturali ed educative, fornire ai giovani strumenti di conoscenza e capacità professionali, tali da dominare il nuovo linguaggio della tecnica senza esserne dominati, insieme a strumenti che consentano loro di

dominare i nuovi mezzi di produzione industriale, sociale, culturale, politica, senza che questi restino riservati a pochi, che, poi, sarebbero gli unici a potersene servire. In una parola sembra necessario rendere la formazione professionale capace di fornire una professionalità idonea a reggere al cambiamento, anzi a divenire essa stessa fattore di innovazione.

I Settori professionali CNOS-FAP, procedendo nella loro analisi, ritengono sia necessario adeguare i CFP alle nuove esigenze di globalità e flessibilità e, contemporaneamente, procedere ad una profonda e radicale attività di formazione dei formatori, con massicci interventi di aggiornamento e riqualificazione del personale docente. Perciò pensano sia necessario attivare un rinnovamento globale del sistema formativo coerentemente con la nuova normativa del Fondo sociale europeo (decisione 83/516/CEE), che vincola, per i prossimi cinque anni, il 75% dei fondi disponibili ad azione rivolte a favorire l'occupazione di giovani di età inferiore ai 25 anni privi di formazione professionale, o con formazione inadeguata.

Infatti se la Formazione professionale restasse agli attuali livelli non avrebbe prospettive concrete, né riacquisterebbe credito presso le istituzioni pubbliche le quali evidenziano « la discrassia tra la formazione professionale comunque acquisita e le necessità obiettive della produzione cui non si può sopperire con gli attuali sistemi formativi » (accordo sul costo del lavoro 14 febbraio '84).

Una risposta precisa a questa situazione di fatto che configura la Formazione professionale come « strumento di assistenzialismo » i Settori professionali CNOS/FAP la danno indicando un duplice cammino nella direzione della innovazione: l'animazione del processo formativo e la sperimentazione delle guide curriculari per fasce di mansioni e di funzioni professionali omogenee.

Il progetto di aggiornamento che essi hanno indicato, e che il Consiglio direttivo ha predisposto tende pertanto a realizzare l'innovazione metodologico-didattica-animativa con il coinvolgimento degli operatori nella progettazione degli interventi, e con la loro partecipazione nella attuazione dei piani formativi.

Questa strategia si rende praticabile tramite la dimensione « gruppo », assunta quale aspetto nodale dell'apprendimento e come specifica linea di sviluppo dei CFP, attraverso l'interazione tra persone e strutture, in un « circuito » di formazione permanente che liberi, ai vari livelli, le potenzialità interattive su piani qualificanti la formazione professionale.

La Federazione CNOS/FAP ha colto queste istanze indilazionabili e sta provvedendo alla preparazione di una équipe di animatori che provve-

derà a rendere possibile la innovazione metodologico-didattica-animativa. Contemporaneamente con due corsi di aggiornamento specifici interesserà i Direttori di CFP a prendere coscienza del loro ruolo determinante nella innovazione della Formazione professionale.

Sul piano della innovazione scientifico-tecnico-operativa il Consiglio direttivo della Federazione, accolto lo stimolo dei Settori professionali, nella seduta del 26 febbraio '84, ha votato la seguente mozione che è diventata immediatamente esecutiva: « Il Consiglio direttivo nazionale CNOS/FAP... dopo l'esame dell'attività 1983 dei settori professionali, valuta positivamente i programmi presentati dai Segretari dei Settori professionali per l'attività 1984.

Per la realizzazione dei programmi suddetti, il Consiglio direttivo CNOS/FAP rileva l'importanza culturale e politica della sperimentazione delle guide curriculari, predisposte o da predisporre per i vari processi produttivi, e indica ai Settori professionali CNOS/FAP l'opportunità di perfezionare e di adeguare i contenuti delle Guide curriculari medesime all'innovazione scientifico-tecnologica nei vari processi produttivi in rapida trasformazione.

A conseguenza di tale impegno dei Settori professionali il Consiglio direttivo nazionale CNOS/FAP dà incarico ad ogni delegato regionale di assolvere le necessarie procedure perché nelle varie Regioni dove operano i CFP/CNOS sia possibile avviare la sperimentazione delle guide curriculari in sezioni specifiche dei primi anni di formazione professionale per l'attività '84/85 in modo da favorire la innovazione culturale, tecnico-scientifica auspicata ».

Ci si è soffermati a lungo sull'attività e sulla politica dei Settori professionali poiché la si ritiene essenziale per la vita futura della formazione professionale e per una risposta pertinente alla domanda culturale dei giovani.

2. ASSEMBLEA DELLA FEDERAZIONE CNOS/FAP

Dall'11 al 13 maggio '84 si è svolta ad Ariccia l'Assemblea generale della federazione CNOS/FAP.

Com'è consuetudine il Presidente ha aperto i lavori presentando la relazione sullo stato della Federazione articolata in tre punti:

— verifica di attuazione delle delibere e dei suggerimenti dell'Assemblea '83;

— stato della Federazione;

— linee programmatiche per l' '84/85.

Relativamente al primo punto ha evidenziato l'impegno dei Settori professionali nella realizzazione delle Guide curriculari; ha riferito sul programma di aggiornamento degli operatori svoltosi nel 1983; ha informato sulla buona accoglienza che ha avuto l'invito ai CFP di finalizzare ad obiettivi formativi precisi la introduzione dell'informatica, sia come dimensione fondamentale della formazione professionale, sia come disciplina nei corsi normali, sia come attività corsuale di secondo livello.

Per quanto si riferisce al secondo punto ha presentato le attività più rilevanti della Sede nazionale che, oltre alla normale attività di ricerca, in collaborazione con il Laboratorio CNOS/FAP istituito presso la Facoltà di scienze dell'educazione della Università salesiana, ha seguito, portando notevoli contributi, gli sviluppi della Riforma della Scuola secondaria superiore, ha dato vita a concrete iniziative per rendere più produttivo il lavoro della CONFAP, ha contribuito al buon esito della trattativa per il rinnovo del Contratto collettivo nazionale di lavoro per gli operatori di formazione professionale dipendenti da Enti convenzionati.

Con una riflessione ponderata ha messo in evidenza l'articolazione e il funzionamento delle Associazioni e Delegazioni regionali, che hanno realizzato attività di promozione metodologica, pedagogica e didattica del personale, interventi per giovani svantaggiati e per operai in riconversione, iniziative di sperimentazione tecnico-didattica. È stato anche impegno delle Delegazioni regionali la ricerca di collaborazione e di coordinamento degli Enti di formazione professionale, soprattutto di ispirazione cristiana, presenti nelle Regioni.

Infine le linee programmatiche per l' '84/85 hanno evidenziato il piano di aggiornamento del personale per il 1984, l'attività progettuale dei Settori professionali, il piano di sperimentazione delle Guide Curriculari, l'invito allo studio di un più deciso inserimento nei programmi del Fondo sociale europeo, l'impegno ad organizzare in maniera coerente le sedi di coordinamento regionale, l'esortazione a privilegiare, per fedeltà alla propria ispirazione, gli utenti più svantaggiati della formazione professionale, i demotivati, gli emarginati, i portatori di handicaps, gli operai in riqualificazione, riconversione, cassaintegrazione.

Il prof. Carlo Nanni dell'Università salesiana ha sviluppato il tema programmatico dell'Assemblea: « Animazione e itinerario formativo nei centri di formazione professionale ». Ha individuato nel metodo, nello stile, nei

contenuti della animazione lo strumento più efficace per la gestione dell'itinerario formativo.

Si può pensare, ha detto, in primo luogo, alla animazione dell'itinerario formativo nel senso di informarlo ai metodi allo stile, ai fini dell'animazione; in secondo luogo, si può pensare anche ad una serie di attività particolari, portate avanti da animatori di professione, o da educatori-animatori, con funzione di integrazione della formazione professionale che si attua nelle aule e nei laboratori dei CFP; e in terzo luogo si può pensare all'animazione come *interazione tra* CFP e *territorio attraverso la proposizione* e l'attuazione del progetto formativo.

Infatti la presenza nel territorio si realizza attraverso l'itinerario formativo, visto come proposta culturale-educativa, con cui si intende corrispondere non solo alla domanda di formazione di giovani o di famiglie, considerati isolatamente, ma anche ai problemi del mondo del lavoro e alle loro intersezioni con le problematiche culturali-sociali presenti nel contesto territoriale.

Alla base di questa proposta culturale c'è la scelta educativa come risposta ai problemi del mondo del lavoro con particolare attenzione alla domanda formativa dei giovani delle classi popolari, abituandosi a vedere le cose partendo dalla umanità del lavoro e vincendo, attraverso il centramento della professionalità, vista nel flusso globale dell'esistenza individuale e sociale, sia i rischi di una impostazione puramente soggettiva della formazione professionale, sia il suo asservimento agli scopi della produzione.

L'Assemblea ha continuato i lavori, sulla base delle relazioni del Direttore nazionale e degli altri membri della sede nazionale, sulla innovazione e sulle prospettive della formazione professionale. Per realizzare l'innovazione vanno cercati spazi precisi nelle istituzioni, a livello nazionale e a livello regionale, va approfondita la dimensione culturale con la riqualificazione e l'aggiornamento degli operatori, va rivitalizzata la capacità pedagogica in prospettiva anni 2.000, vanno riproposti il metodo attivo e la didattica dell'apprendimento.

La formazione professionale di oggi deve mediare le prospettive, tra occupazione immediata e occupazione futura, tra contenuti e metodi, tra polivalenza di base e specializzazione.

Alla fine dei lavori l'Assemblea ha consegnato al Consiglio direttivo alcune mozioni con l'impegno a studiare tempi e metodi per attuare il rinnovamento e l'innovazione con la sperimentazione delle guide curriculari, a cercare il raccordo tra mondo della formazione e mondo della scuola tramite

la promozione di sperimentazioni di ciclo-breve e iniziative di alternanza scuola-lavoro.

L'assemblea ha anche impegnato le Delegazioni regionali a predisporre progetti di Fondo sociale europeo per iniziative a favore dei giovani e dei formatori.

3. SEMINARIO CNOS: FORMAZIONE PROFESSIONALE E GIOVANI SVANTAGGIATI

In adempimento di una indicazione dell'Assemblea di Frascati del maggio '83 e di una conseguente delibera del Consiglio direttivo di L'Aquila dell'ottobre '83, si è tenuto a Bologna il 28 e 29 maggio '84 un seminario su Formazione professionale e giovani svantaggiati.

Con la partecipazione di rappresentanti di quasi tutti i CFP/CNOS nei quali sono in formazione giovani portatori di handicaps si è operato su un quadro di riferimento tracciato dal prof. Severino De Pieri, che, ha presentato esperienze e modelli di integrazione a livello internazionale, nei quali l'accento non è posto sulla funzione terapeutica del ricupero, ma piuttosto sul fatto educativo.

La pluralità dei modelli di intervento contribuisce a giustificare la difficoltà che esiste in tutti i paesi del mondo ad affrontare in modo appropriato il problema non solo della promozione scolastica e professionale delle persone handicappate, ma soprattutto quello del loro inserimento nel lavoro e nella società.

Oggi la tendenza è, almeno in Italia, verso l'integrazione dei giovani handicappati nelle strutture formative comuni, favorita da una scolarizzazione prolungata, da una multiforme socializzazione, da una formazione professionale finalizzata non tanto alla acquisizione di un mestiere o una professione specifica, quanto al recupero funzionale delle capacità residue. Su questa linea è documentata una enorme varietà ed eterogeneità di tentativi, per cui il problema non consiste tanto nella costruzione di tipologie di intervento, quanto nella ricerca e nella attuazione di adeguati criteri di impostazione. Infatti è scontato che un soggetto portatore di handicap non può essere orientato, formato e inserito professionalmente alla stregua di soggetti normali, anche se ciò può avvenire nel contesto della formazione comune, poiché è necessario fare attenzione alle diverse forme e gradi di handicaps nel processo formativo senza accomunare indebitamente gli handicappati tra

loro e questi con i normali, non essendo possibile, attraverso l'integrazione, togliere le differenze, ma solo armonizzarle salvando le diversità.

L'inventario delle esperienze CNOS ha confermato il quadro di riferimento esposto, ed ha evidenziato pregi e limiti di interventi che vanno dal puro e semplice assistenzialismo, a modelli perfetti di formazione-integrazione, su progetti appositamente predisposti, e continuamente verificati ed aggiornati. La varietà dei modelli presentati induce a pensare alla possibilità, anche all'interno del CNOS, di una varietà di interventi.

La razionalizzazione di questi modelli, non riconducibili assolutamente ad un unico progetto, comporta la salvaguardia di alcuni punti fermi.

Per impostare un corretto intervento di formazione di giovani portatori di handicaps è necessaria una azione di orientamento nella scuola dell'obbligo, consistente nella informazione, individuazione e proposta delle opportunità offerte dal territorio. Sulla base di queste opportunità vanno definiti obiettivi, contenuti, metodi, tempi, ritmi per la scelta più opportuna del singolo handicappato.

Un altro punto fermo sta, oltre che nella preparazione, nella disponibilità degli operatori del CFP a lavorare in équipe, e a prestare attenzione ai soggetti portatori di handicaps, in quanto persone, cui fare delle proposte educative: e ciò indipendentemente dalle motivazioni per cui i giovani si trovano nel CFP.

Un terzo punto fermo, che è anche un limite, consiste nel dichiarare la propria disponibilità ad operare in favore di soggetti portatori di handicaps medio-lievi, non disponendo né di strutture, né di personale in grado di operare con soggetti portatori di handicaps gravi. A questo fine si rende necessaria una diagnosi dettagliata pluridimensionale del soggetto nella sua dinamica, più che del puro e semplice handicap di cui è portatore.

Si rende ancora necessario, prima di decidere il tipo di intervento, un approccio-esplorazione diretto nel CFP da parte del soggetto, tramite colloquio con il Direttore e con la équipe di orientamento, visita e permanenza per qualche tempo nei reparti, allo scopo di offrire concretamente le opportunità formative, di confrontarle con le domande del soggetto e della famiglia, e per individuare la fascia di mansioni compatibili.

È anche necessario esigere in questa attività di orientamento, come durante l'intervento formativo, la collaborazione della famiglia, delle strutture sociosanitarie pubbliche, delle associazioni di categoria, delle forze sociali interessate. Infine bisogna garantirsi da parte del soggetto e della famiglia la disponibilità a ricevere formazione sia in attività integrate, sia in attività di formazione speciale.

Un lavoro delicato si rivelerà la preparazione della accoglienza del giovane handicappato da parte dei compagni di corso e dei loro genitori: l'integrazione sarà possibile a livello formativo, solo se ci sarà prima l'integrazione a livello di gruppo.

Perché la formazione sia efficace bisogna provvedere ad una progettazione educativa individualizzata, sia che si facciano interventi nel gruppo integrato, sia nel gruppo speciale, con l'insegnante di sostegno, individualmente o in gruppo, con particolare riferimento alla proposta formativa, utilizzando strategie formative diversificate, comprendenti anche stages aziendali che favoriscano la educazione alla professionalità in un clima di costante sperimentazione.

Il Comitato di controllo sociale del CFP sarà interessato a favorire lo scambio di informazione ed esperienze sul territorio in prospettiva occupazionale nelle aziende, nell'artigianato, nelle Cooperative.

Questione controversa che richiede ulteriore approfondimento è costituita dalla certificazione da rilasciare ai giovani al termine dell'intervento formativo: si formula l'ipotesi di un attestato di frequenza con indicazione del grado di professionalità acquisito in specifiche mansioni lavorative.

4. CINEMA - CENSURA - EDUCAZIONE

L'Associazione cinecircoli giovanili socio-culturali (CGC cnos/ciofs) promossa dal CNOS e dal CIOFS ha realizzato il 10 marzo '84 un Convegno su Cinema, Censura ed Educazione presso la sala CISL di via Ludovico Muratori, 29 a Roma.

Lo spunto al Convegno è stato dato dal dibattito suscitato dal disegno di legge governativo sulla censura proposto dal Ministro del Turismo e Spettacolo, on. Lagorio.

Nel Convegno si è preso atto che il disegno di legge caratterizzato dalla continuità, non rifiuta un metodo cautelativo e protezionistico dei minori, ma, lo conferma e lo ripropone, dimostrando così un profondo senso di responsabilità nei riguardi della fascia più debole della popolazione.

Ma il Convegno più che sul contenuto delle norme che potrebbero regolare durante i prossimi anni l'interazione dei poli del tema proposto, ha inteso invitare i presenti a riflettere sulle dinamiche educative che, in una società in rapida evoluzione, si instaurano e si modificano continuamente.

Lo studio di questi fenomeni, e il superamento dei relativi problemi,

non possono essere fissati unicamente nel quadro rigido del diritto, e risolti solo con meccanismi giuridici; ma hanno anche bisogno di apporti interdisciplinari per la individuazione dell'incidenza del cinema nella vita dell'uomo e della società.

Il Convegno ha voluto perciò perseguire soprattutto le finalità della Associazione CGS che si traducono nell'impegno ad educare la personalità del giovane, posto al centro di ogni strategia educativa, come soggetto di educazione, cioè capace di decisioni e di attività autonome. Favorendo lo sviluppo della soggettività l'Associazione CGS porta i giovani a realizzarsi come protagonisti nei rapporti sociali e nei processi culturali.

Le motivazioni ultime del Convegno nascono pertanto dalla specificità della Associazione che ha scelto come suo obiettivo fondamentale l'educazione all'uso corretto dei mezzi di comunicazione sociale, soprattutto del cinema, strumento suggestivo di informazione, di espressione e di circolazione di idee, di proposte di valori, di confronto di opinioni, di esperienze aggreganti. Poiché in questa sua azione l'Associazione fa riferimento, nell'intento di prevenire ogni esperienza deformante, ad un criterio « preventivo », proprio dello stile educativo salesiano, si capisce il taglio del Convegno, che, anziché disquisire sul disegno di legge, si è preoccupato di orientare il dibattito in direzione puramente educativa, pensando alla formazione di giovani capaci di autoselezionare gli spettacoli in coerenza con i propri *principi morali*.

Il Convegno, presieduto dal dr. Nino Criscenti della RAI, ha riscosso unanimi consensi, grazie al contributo del prof. Augusto Fragola, presidente dell'Istituto giuridico dello Spettacolo, del prof. Ugo De Siervo, ordinario di istituzioni di diritto pubblico della Università di Firenze, del prof. Guido Gatti, ordinario di morale familiare dell'Università salesiana di Roma, del prof. Claudio Volpi, ordinario di pedagogia dell'Università di Roma.

Il nuovo CCNL 1983/86 per la F.P. convenzionata

Prima valutazione complessiva

Pasquale Ransenigo

In data 21 giugno c.a., gli Enti Convenzionati di f.p. e i Sindacati di categoria hanno siglato, alla presenza della Delegazione Regionale, il contenuto del nuovo CCNL 1983-'86 per gli operatori della formazione professionale convenzionata e il successivo 27 luglio il testo è stato firmato dalle parti.

Risulta certamente opportuna una prima valutazione complessiva non solo sul contenuto dell'articolato del nuovo CCNL, ma anche sugli orientamenti che sia gli Enti di f.p., sia le OO.SS. di categoria intendono assumere nel prossimo futuro attraverso i rispettivi protocolli di intesa con le Regioni nella gestione del contratto stesso e del servizio di formazione professionale di competenza regionale.

1. Le aspettative sindacali e degli Enti convenzionati

La situazione di effettiva e reale difficoltà del sottosistema di f.p. di competenza delle Regioni poneva le OO.SS. di categoria e gli Enti di f.p. convenzionata di fronte a comuni preoccupazioni:

— la definizione di compatibilità finanziarie dei bilanci regionali;

— *la instabilità politica dei governi regionali e l'inconsistenza* di un loro coordinamento negli indirizzi politici e culturali della f.p.;

— l'attacco alle competenze regionali da parte dei progetti di legge sulla scuola secondaria superiore, sul collocamento e sul mercato del lavoro;

— *le situazioni di mobilità e le conseguenti garanzie occupazionali* degli operatori di formazione professionale.

1.1. *Le richieste sindacali,* espresse nella piattaforma per il rinnovo del CCNL 1983-86, poggiavano su quattro cardini principali:

a) flessibilità del servizio nel territorio per una programmazione qualificata;

b) la piena valorizzazione della professionalità, attraverso l'aggiornamento;

c) il ruolo della contrattazione decentrata per raggiungere gli obiettivi contrattuali;

d) il consolidamento della perequazione normativa ed economica col servizio pubblico.

1.2. *Le posizioni degli Enti Convenzionati,* delineate nel documento inoltrato alla Delegazione Regionale in vista dell'avvio della trattativa per il rinnovo del CCNL 1983-'86, rivendicavano ruoli e funzioni essenziali per condurre coerentemente la trattativa stessa, in particolare:

a) gli Enti, anche se convenzionati, sono datori di lavoro non imprenditori con conseguenti diritti e doveri nei confronti del proprio personale;

b) gli Enti sono soggetti formativi capaci di interpretare la domanda formativa emergente dal territorio con conseguente risposta progettuale - pedagogico - didattica in coerenza con gli obiettivi di programmazione pubblica;

c) gli Enti non intendono delegare ad altri eventuali accordi articolati a livello regionale che abbiano riferimento a materie definite nel CCNL a livello nazionale;

d) gli Enti sono soggetti formativi reali allorché sono posti in grado *di formare e aggiornare prioritariamente il proprio personale* per tradurre didatticamente la rispettiva proposta formativa a servizio delle varie situazioni dell'utenza;

e) gli Enti sono disponibili a ricercare soluzioni coerenti al loro ruolo istituzionale nei casi di mobilità del personale;

f) gli Enti, attraverso l'utilizzo dello strumento della convenzione, intendono respingere ogni funzione clientelare o assistenziale nella realizzazione di interventi di formazione professionale.

2. Gli accordi raggiunti nel CCNL 1983-'86

L'attuale situazione di difficoltà in cui si trova il sottosistema di formazione professionale, come sopra è stata richiamata, ha imposto alle OO.SS. e agli Enti la ricerca di un confronto progettuale sufficientemente condiviso più che non il perseguimento tradizionale di una mediazione contrattuale propria di ogni contratto.

Le richieste sindacali e le posizioni degli Enti convenzionati sono state, infatti, oggetto e materia di previo confronto con il coordinamento degli Assessori Regionali e con la Delegazione Regionale al fine di individuare un quadro di riferimento entro il quale rapportare non tanto i costi salariali del nuovo contratto, quanto la parte normativa e politica che caratterizza il contenuto del CCNL 1983-'86.

Una valutazioni complessiva del contenuto contrattuale non può quindi disattendere la caratteristica con cui si presenta il contenuto dell'accordo raggiunto.

2.1. *Il quadro comune di riferimento* è costituito dai seguenti elementi:

— il servizio di formazione professionale regionale deve essere strumento di politica attiva del lavoro da raccordarsi con gli altri istituti che operano nel mercato del lavoro: le Regioni e le Federazioni Sindacali Unitarie si impegnano ad una intesa specifica programmatica;

— la programmazione del servizio di formazione professionale è di competenza regionale: la Regione si impegna a far partecipare a tale fine anche le OO.SS. di categoria e gli Enti di f.p.;

— l'attuazione del piano regionale di iniziative di formazione professionale, per quanto concerne la gestione indiretta, è regolata dallo strumento della convenzione;

— il quadro delle professionalità disponibili sul territorio è garantito dalla gestione dell'albo sia per le assunzioni, sia per la soluzione di casi di mobilità;

— le iniziative di aggiornamento, sia a livello interregionale che a livello regionale, debbono privilegiare aree di intervento innovativo, modulare, sperimentale e di F.S.E.;

— *gli automatismi e i meccanismi salariali* debbono lasciare ampio spazio allo sviluppo di professionalità specifiche;

— le garanzie occupazionali sono assicurate mediante soluzioni specifiche;

— le garanzie occupazionali sono assicurate mediante soluzioni da ricercare all'interno dello stesso Ente, tra Enti diversi e tra pubblico e privato.

3. Alcune valutazioni complessive

Alla luce delle considerazioni sopra esposte, sembra opportuno rilevare alcuni elementi caratteristici del CCNL '83-'86 che concorrono a rendere possibile qualche valutazione complessiva.

3.1. I margini apprezzabili di flessibilità normativa, riferiti particolarmente al monte ore annuo di docenza e alle iniziative di aggiornamento, debbono innescare processi di innovazione e di progettazione alla condizione che i ruoli dei protagonisti del servizio formativo non risultino marginali o meramente esecutivi di decisioni prese da altri. Come la stessa proposta di una agenzia territoriale (rientrata in sede di trattative), da gestire tra sindacato e regioni, suonava in termini di netta sfiducia rispetto alle capacità di scelte educative e formative da parte degli Enti, così può risultare appannato il ruolo degli Enti se si avanzano pregiudiziali circa la loro capacità di apporto alla programmazione pubblica della formazione professionale e circa la necessità che tali Enti siano presenti a pieno titolo nella costituenda Commissione Regionale allorché si determinano modalità e scelte strategiche in attuazione dei contenuti del CCNL firmato proprio da tali Enti.

Analoga motivazione viene sottolineata nei confronti dei soggetti e delle materie che, in diversi articoli del contratto siglato, vengono demandate ad accordi regionali o di contrattazione decentrata.

3.2. La sfida che il sindacato lancia alle Regioni e agli Enti convenzionati di f.p., per quanto attiene il governo della mobilità professionale e territoriale e per quanto concerne la riqualificazione e l'aggiornamento del personale impiegato nella formazione professionale, può risultare provocatoria se non si concordano le condizioni necessarie e sufficienti perché si inneschino processi qualitativi e innovativi.

Le *sedi di promozione* e di coordinamento regionale che gli Enti riven-

dicano rappresentano una condizione istituzionale essenziale ed urgente da garantire.

Altrettanto urgente ed essenziale è il ruolo che gli Enti intendono continuare e potenziare nella promozione e gestione delle iniziative di aggiornamento e di riqualificazione del proprio personale, attivando ogni risorsa economica e culturale disponibile.

Ne è da sottovalutare la rilevante difficoltà che gli Enti hanno, ancora una volta, sperimentato nel fare riconoscere contrattualmente il ruolo e la responsabilità giuridica e penale di quanti assolvono, a nome dell'Ente, all'incarico di Direttore delle sedi o strutture formative.

3.3. Un apprezzamento positivo viene espresso per l'accordo raggiunto in merito alla articolazione della funzione e del ruolo del docente, allorché si sono previste contrattualmente le possibilità di delega a responsabili di settore di alcune funzioni specifiche proprie del Direttore di Sedi formative complesse, plurisettoriali e in sperimentazione, da definire attraverso lo strumento di convenzioni specifiche.

Alla luce degli elementi rilevati risulta sufficientemente evidente il nuovo ruolo che gli Enti assumono nella realizzazione e nella gestione del nuovo CCNL 1983-1986 a livello di singole Regioni.

Il rischio di mortificare e di vanificare quanto, a livello nazionale, si è potuto concordare può presentarsi potentemente a livello regionale se non si attivano sedi e strumenti che risultino in armonia con il quadro di riferimento a cui il contenuto del nuovo contratto si è ispirato.

Segnalazioni bibliografiche

a cura di Natale Zanni

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

Tradizionalmente la variabile del cambiamento tecnologico è stata considerata come un input dello sviluppo ed è un tema classico dell'economia industriale.

Questo volume di Antonelli è uno studio sugli effetti che il cambiamento tecnologico ha avuto ed ha sul sistema economico, al fine di offrire una interpretazione della tendenza dell'attuale crisi economica, che ha assunto caratteristiche mondiali. Lo studio presentato si sofferma soprattutto sul dibattito che si è venuto sviluppando sul tema dell'origine del cambiamento tecnologico, e, in particolar modo, sul dibattito scaturito dalle teorie di Schumpeter, con le ramificazioni degli approcci paleoschumpeteriani e neoschumpeteriani.

Pur nella varietà delle posizioni e delle interpretazioni fornite sulla teoria tecnologica della crisi, un punto comune sembra emergere: « l'attuale e prolungata fase di depressione deve essere considerata come un periodo di incubazione e gestazione di una vera e propria terza grande ondata di industrializzazione ». La specificità di questa ondata consisterebbe nel ruolo determinante svolto dai processi di introduzione e diffusione di sempre nuove tecnologie di processo e di prodotto, a cui farebbe seguito una strategia dell'impresa, che tenderebbe ad aumentare in modo generalizzato i prezzi di vendita e a contrarre le proprie capacità produttive, il che sarebbe frequente quando alla rapidità dei ritmi di cambiamento tecnologico corrisponde un modesto tasso di espansione della domanda.

L'Autore sottolinea poi i riflessi internazionali derivanti dal problema che l'inserimento dei paesi in via di sviluppo nelle prime fasi del nuovo processo produttivo pone ai paesi industrializzati.

Inoltre invita alla riflessione gli operatori pubblici sull'importanza di « contenere gli effetti dislocativi sul sistema economico prodotti dal rapido cambiamento tecnologico ». Si tratta di gestire l'intervento statale, favorendo una domanda, diretta o indotta, di beni e servizi tale « da compensare gli effetti dell'ambiente tecnologico sull'impresa e da orientare lo stesso tasso e direzione del cambiamento tecnologico, al fine di gestire gli effetti dell'introduzione di innovazioni ».

Libro complesso ed articolato, offre un'informazione sintetica e aggiornata con un linguaggio accessibile anche ai non « addetti » e, alla fine, una ricca bibliografia con un'ampia selezione di opere, in particolar modo di lingua anglosassone, per il lettore desideroso di approfondimenti.

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

Il volume è il risultato di una ricerca, a prevalente carattere metodologico, realizzata nel 1980, che si è proposta di « individuare criteri di analisi e descrizione della professionalità », anche tenendo conto della legge-quadro in materia di formazione professionale che prevede un aggiornamento degli indirizzi « in relazione a fasce di mansioni e funzioni professionali omogenee, rispettando l'unitarietà metodologica tra contenuti tecnologici, scientifici e culturali (art. 7 della legge 845 dicembre 1978) ».

La presentazione della ricerca è stata divisa in tre parti.

La prima è riservata agli aspetti teorici e metodologici (su cui si basa l'impostazione della ricerca) proposti come appunti, quindi con la caratteristica forma frammentaria, relativi ad osservazioni, nel caso specifico empiriche, condotte in situazioni e condizioni produttive profondamente diverse tra loro (per prodotti, tecnologie, organizzazione, area geografica, caratteristiche della forza-lavoro, ecc.). Di fronte all'incertezza terminologica e concettuale riscontrabile tra chi (operatori sociali e aziendali) si trova a trattare il tema della qualificazione professionale. Gli « Appunti » cercano di rispondere all'esigenza di una rigorosa concettualizzazione e descrizione della *professionalità*.

La seconda parte ripropone sinteticamente i concetti chiave e i criteri che sono stati utilizzati come base per l'elaborazione di « una griglia di lettura » della professionalità e per la costruzione degli strumenti di indagine per la ricerca (parametri e indicatori).

La terza parte è, infine, dedicata al commento dei risultati della ricerca empirica e si sofferma in particolare sulle caratteristiche dei sistemi formativi aziendali e sull'impatto che questi hanno nel processo di valorizzazione e sulla professionalità. Viene inoltre presentata una ipotesi di sistema di fasce di professionalità, che permette di evidenziare contenuti culturali e professionali omogenei fra qualifiche diverse, in modo da ottenere indicazioni valide per la progettazione di iter di mo-

bilità, curricula e interventi formativi.

Il problema sulle fasce di professionalità è assai discusso in molti ambienti della formazione professionale; generalmente però si analizzano solo i problemi legati agli interventi formativi. La ricerca può essere utile per avere una visione globale di questa realtà, con risvolti anche polemici che non possono essere trascurati negli interventi di formazione professionale.

ISFOL, *Progettazione formativa: teoria e metodologia*, Quaderni di formazione, n. 1/83, Roma, ISFOL, 1983, pp. 191.

Nel quadro del sistema formativo italiano, la formazione professionale si trova attualmente in una difficile situazione. Varata nel 1978 la legge-quadro, in un clima di attesa di una imminente approvazione della legge di riforma della scuola secondaria superiore, il sistema della formazione professionale è penalizzato dalla scollatura esistente tra quanto la legge-quadro prevede e quanto sussiste nella scuola italiana di livello secondario. È inevitabile che tutto ciò influisca negativamente sulla disposizione relativa a cicli o moduli formativi che, per la loro stessa caratteristica, necessitano di una flessibilità e adattabilità difficilmente attuabile nella persistente rigidità del sistema formativo.

A queste obiettive difficoltà, si aggiunge anche una scarsa capacità di progettazione, conduzione e valutazione dei curricoli da parte degli operatori della formazione professionale e degli organismi preposti alla programmazione territoriale.

Questa monografia dell'ISFOL vuole offrire uno strumento sistematico per l'attuazione di metodologie di progettazione di corsi. La presentazione è divisa in tre sezioni.

La prima pone l'accento sulla definizione di qualifica professionale, in connessione con quelle di competenza e di formazione.

La seconda è riservata all'analisi del « compito », cioè le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che costituiscono la specificità delle competenze professionali.

La terza sezione in particolare si occupa della progettazione dell'intervento formativo, seguendo l'iter che va dalla definizione degli obiettivi fino all'articolazione delle unità didattiche.

MAGER R. F.-K. B. BEACH Jr., *Come progettare l'insegnamento. Metodi e mezzi per l'istruzione professionale*, Collana Educazione Nuova, 20, Teramo, Lisciani & Zampetti Editore, 1978, pp. 89.

I due Autori, in questo agile volumetto, hanno cercato di rendere facilmente comprensibile (e ci sono riusciti) le tappe, i singoli « momenti » dello sviluppo sistematico del processo formativo, facendo perno su un'ampia esemplificazione tratta dalla viva esperienza di organismi preposti all'addestramento e alla formazione di consulenti di imprese, di istruttori del settore industriale e, per alcuni aspetti, di istruttori per l'addestramento militare.

Partendo dal presupposto che le funzioni dell'insegnante-organizzatore isolabili e identificabili sono quattro: programmazione / organizzazione / direzione / controllo, l'iter del libro si sno-

da da un quadro iniziale dedicato agli aspetti generali delle strategie per uno sviluppo organico del processo didattico e si sofferma, con puntigliosa precisione, sulla descrizione dell'ambito del lavoro, sia per favorire l'analisi particolareggiata dei compiti specifici, sia per impostare gli obiettivi del corso da attuare, sia per una conoscenza puntuale del target-group, da cui derivare poi la definizione dei prerequisiti e degli strumenti di misurazione di un intervento formativo.

Dopo una breve presentazione dei tipi di performance, si passa ad una selezione di procedure didattiche ritenute atte a favorire l'apprendimento.

Per l'aspetto più specificamente didattico sono descritte brevemente le caratteristiche della sequenza delle unità didattiche, cui fa seguito la segnalazione dell'iter da seguire per uno sviluppo del piano di lezione, piano che deve rispondere a criteri di efficacia ed efficienza ai fini dell'apprendimento.

Come gli stessi Autori affermano nella loro premessa, questo libro è destinato sia agli insegnanti, precipuamente quelli della formazione professionale, sia a quegli operai o tecnici, che per la loro notevole esperienza si trovano a dover « insegnare » il mestiere ad altri e che quindi hanno bisogno di affinare il proprio metodo didattico o, tout court, debbono « imparare ad insegnare ».

Si deve osservare che il volumetto non affronta il problema della formazione professionale nella sua globalità, tralasciando aspetti più sociali e politici. Va quindi preso come uno strumento che può contribuire a formare la capacità di progettazione degli operatori, ma che deve essere ulteriormente integrato per concretizzare interventi innovativi nel contesto attuale.

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

Il libro presenta il rapporto elaborato dal Comitato dell'Educazione, nell'ambito di un programma di lavoro in collaborazione con il Comitato della manodopera e degli affari sociali dell'OCSE, al fine di analizzare le tendenze attuali dell'apprendistato, i relativi problemi e le linee di scelta politica auspicabili.

Il rapporto si propone come quadro di riferimento sintetico, ma completo, delle diverse modalità di formazione professionale di quei Paesi membri dell'OCSE, in cui l'apprendistato è riconosciuto ufficialmente valido per l'acquisizione di specifiche qualifiche professionali (senza essere ovviamente l'unico sistema di formazione).

In Italia il problema dell'apprendistato è visto in maniera diversa rispetto agli altri Paesi della CEE. Ultimamente (legge 1980) si è cercato di riorganizzare tutta la materia in proposito sostituendo in un certo modo « l'apprendistato » con il « contratto di formazione e lavoro ». Vi sono però ancora aspetti poco chiari in tutta la normativa.

Il volumetto, affronta inizialmente i principali aspetti dell'apprendistato: il quadro giuridico e le strutture amministrative; le condizioni per l'ammissione all'apprendistato, quindi un discorso sull'età, vincoli ecc...; la struttura e il contenuto della formazione, con i relativi problemi legati al riconoscimento giuridico; il finanziamento e la remunerazione all'apprendista durante tale periodo.

Quindi sono presentate le principali tendenze in materia di apprendistato

rilevabili in questi ultimi anni.

Infine, vengono criticamente valutati i problemi emergenti e proposte le misure atte alla loro soluzione.

Il problema dell'apprendistato è in realtà assai complesso e particolarmente nel caso italiano andrebbe analizzato più a fondo. La pubblicazione permette però, di avere immediatamente una visione complessiva dello stato attuale dell'apprendistato in diversi Paesi europei, in modo da giudicare e valutare anche il momento italiano tenendo presente il contesto internazionale e, in particolare, quello europeo cercando di analizzare la realtà effettiva e le sue prospettive future, senza cadere in atteggiamenti rigidi di difesa o di stroncatura che proprio perché poco flessibili non servono ad analizzare il problema con serenità e in proiezione futura.