

G. C. Milanesi

P. Dessy

R. Weinschenk

P. Ransenigo

E. Rosanna

J.-M. Petitclerc

G. Gatti

M. Pollo

T. Tonelli

K. Van Luyn

Fr. Rodriguez

A. Van Hecke

DISOCCUPAZIONE GIOVANILE IN EUROPA

**PROBLEMI EDUCATIVI
E TENTATIVI DI SOLUZIONE**

COLLANA

COLLOQUI 12

NUOVA SERIE 1

**EDITRICE ELLE DI CI
LEUMANN (TORINO)**

G. C. MILANESI - P. DESSY - R. WEINSCHENK - P. RANSENIGO
E. ROSANNA - J.-M. PETITCLERC - G. GATTI - M. POLLO
T. TONELLI - K. VAN LUYN - FR. RODRIGUEZ - A. VAN HECKE

DISOCCUPAZIONE GIOVANILE IN EUROPA

Problemi educativi e tentativi di soluzione

A cura di Mario Midali e Cosimo Semeraro

EDITRICE ELLE DI CI
10096 LEUMANN (TORINO)
1986

Colloqui Internazionali sulla Famiglia Salesiana 12 - Nuova serie 1

DISOCCUPAZIONE GIOVANILE
IN EUROPA

Il ruolo della famiglia e della Chiesa

di Don Luigi Bommarito

Proprietà riservata alla Elle Di Ci - 1986

ISBN 88-01-11667-5

**2. UMANIZZAZIONE DEL LAVORO
E DEL TEMPO LIBERO
IN UN TEMPO DI CRISI**

INCIDENZA DELLA CRISI ECONOMICA SUI PROGETTI DI FORMAZIONE

Relazione
PETITCLERC Jean-Marie sdb

0. Introduzione

Affermare che attraversiamo oggi un « periodo di crisi » è sollevare un problema grosso che offre motivo di discussione. Secondo l'asserto di Roudolph Starn, « vecchi nemici, teologia e scienza, destra e sinistra sono, su questo punto, categorici: numerosi segni l'attestano ».¹

La nozione di crisi si è estesa nel secolo ventesimo a ogni orizzonte della coscienza contemporanea. Quasi non c'è campo o problema che non sia oggi assillato dall'idea di crisi: il capitalismo, la società, la coppia, la famiglia, i valori, la gioventù, la scienza, il diritto, la civiltà, l'umanità.

Nemmeno l'educazione è risparmiata. Mentre l'inserimento sociale e professionale dei giovani si rivela sempre più difficile nelle nostre società in piena fase di ristrutturazione economica, i valori sottesi ai progetti educativi sembrano spaccarsi. Le incidenze della crisi sui progetti formativi sono imparentati con una crisi dell'educazione.

Come si vede, la parola crisi si propaga via via, invadendo ogni ambito sociale, ogni nazione. Ma mentre si è generalizzato, questo concetto si è come svuotato dal di dentro. Non dimentichiamo, in effetti, che all'origine la parola crisi (dal greco *krísis*) significa « decisione ». È il momento decisivo, nell'evoluzione di un processo incerto, che ne permette la diagnosi. È in questo senso che venne usato da Tucidide nel libro *La guerra del Peloponneso*, là dove dice, ad es., che « i combattenti in terra e in mare » hanno « deciso » l'importante conflitto tra Greci e Persiani.²

¹ STARN R., *Métamorphose d'une notion: les historiens et la crise*, in *Communications* 25 (1976) 4.

² TUCIDIDE, *La guerra del Peloponneso*, lib. I, XXIII, 1.

Oggi, invece, crisi sembra indicare « indecisione »: è il momento in cui, assieme a una perturbazione, emergono incertezze. Non urge forse, specialmente per coloro che hanno la pretesa di formare i giovani al mondo d'oggi, superare questo stadio multiforme di indecisione e cercare una nuova coerenza nei progetti educativi?

Questa è appunto l'ambizione di questo saggio, giacché qui si tratta certamente — e non si cerchi altro in questo esposto — di un saggio personale; e d'altronde chi oserebbe mai pretendere di fare altro che cercare di spiegare a se stesso e ad altri un frammento di quella che crede di chiamare « realtà »? Come afferma Jacques Attali — autore a cui mi riferirò sovente, uno spirito senza dubbio dei più brillanti della nuova generazione francese; fu mio professore di economia quando studiavo al politecnico e oggi è consigliere speciale del nostro presidente della repubblica —, è « con un'ironia divertita che osservo i molteplici tentativi alla moda compiuti qua e là da maestri grandi e piccoli, per screditare questa parola. Come se si trattasse soltanto di un genere "francese" e quindi, a loro parere, secondario e spregevole; come se la quasi totalità del lavoro teorico compiuto da secoli a questa parte, qui e altrove, non sia stato designato con questa parola dai loro stessi autori ».³

Per quanto ambizioso, il mio intervento è piuttosto limitato: ogni discorso sulle cose dipende dalle vedute e dal linguaggio di colui che lo elabora. Ogni autore deve conoscere e sapere rilevare il contesto del suo discorso.

Partirò quindi dall'analisi del modo in cui, in Francia, la crisi economica ha rigenerato i processi educativi della gioventù. Il tentativo, rapido e critico insieme, di spazzare via le misure attuali attinenti la formazione in Francia, servirà da punto di appoggio per il mio esposto.

Per svelare l'artificialità di molti di tali processi, sarà necessaria una riflessione teorica sull'ingranaggio della crisi. Tale riflessione « crisologica », per usare un neologismo di Edgar Morin,⁴ costituirà il corpo della seconda parte.

³ ATTALI J., *La figure de Fraser Fayard* (Paris 1984) 43s.

⁴ MORIN E., *Pour une crisologie*, in *Communications* 25 (1976) 149.

E soltanto quando questa riflessione teorica sarà compiuta sarò in grado di offrire alcuni punti di riferimento per l'elaborazione di progetti educativi che siano, dal mio punto di vista, adatti a questo mondo in crisi.

Il percorso si snoderà quindi in tre tappe a cui si può dare come titolo, giocando sulle parole: formazione in un tempo di crisi; tempo di crisi per la formazione; formazione per un tempo di crisi.

1. Formazione in un tempo di crisi

Dire che la Francia è particolarmente colpita dalla crisi economica che infierisce attualmente, è un'evidenza. Nonostante le numerose testimonianze e parecchi artifici che vogliono fare credere il contrario, tutti gli indicatori economici sono in rosso: la crescita non riesce a rimettersi in moto; il commercio con l'estero è largamente indebitato; nonostante una netta diminuzione negli ultimi anni, l'inflazione rimane superiore a quella dei paesi industrializzati simili; infine, la disoccupazione si è stabilizzata in modo artificiale a più di 2.500.000 unità.

Quali sono le incidenze di questa crisi sulla formazione proposta ai giovani? È questa la domanda a cui vorrei rispondere in un primo momento, analizzando in modo conciso (per stare ai limiti di spazio fissatimi) l'evoluzione del sistema educativo « normale » e l'introduzione di nuove misure per la formazione dei giovani.

1.1. Un sistema educativo fossilizzato

Per quanto paradossale possa sembrare (posto che la crisi richiederebbe urgentemente un migliore adeguamento del sistema educativo ai bisogni della società industriale e commerciale), il grande dibattito che oggi scuote la scuola continua a ruotare attorno alla guerra scolastica tra il pubblico e il privato, la cui origine risale agli inizi di questo secolo. Il miglioramento del sistema scolastico volto a un migliore servizio agli alunni e a una più adeguata risposta ai bisogni della società sembra rimanere assai distante rispetto ai dibattiti giuridico-ideologici sulle strutture della scuola e sul tema della libertà.

1.1.1. La « galera » delle riforme

Da venti anni a questa parte assistiamo a un continuo succedersi di riforme nel campo dell'educazione nazionale: ogni ministro, infatti, inventa la sua, e, prima che essa sia pienamente attuata, viene cambiato.

Mentre questa valanga di riforme (tutte fondate sul presupposto generoso, ma purtroppo falso, delle uguali possibilità di riuscita) cerca di migliorare il sistema scolastico francese, si assiste all'aumento del numero degli analfabeti: il problema del fallimento scolastico sembra insormontabile.

Mentre la filosofia del sistema scolastico continua a poggiare sulla pretesa possibilità offerta a tutti di accedere all'insegnamento superiore, la percentuale di coloro che escono dalla scuola senza alcuna qualifica non cessa di crescere.

Il prolungamento della scuola d'obbligo fino ai 16 anni, lungi dall'aumentare il livello di qualificazione degli emarginati dal sistema, ha avuto come primo risultato quello di sviluppare in loro il sentimento di insuccesso e inutilità sociale.

1.1.2. I progetti attuali

Gli obiettivi attuali della politica in campo educativo perseguiti dal ministro Jean-Pierre Chevenement sono esposti chiaramente nell'opera largamente diffusa, a cui consacra i suoi discorsi e le sue riflessioni.⁵ Sono tre:

— primo, innalzare il livello di formazione generale di tutti i giovani francesi, ragazzi e ragazze: « Senza una solida formazione di base — scrive il ministro — non si può raggiungere una buona formazione professionale; senza una solida formazione di base, non ci sarà conversione possibile nel corso della propria vita professionale »; ⁶ si tratta quindi di migliorare l'acquisto delle cognizioni fondamentali, già dai primi gradi dell'insegnamento;

— secondo, adattare meglio l'insegnamento tecnico e professionale ai bisogni della nazione: l'insegnamento tecnico non deve

⁵ CHEVENEMENT J.-P., *Apprendre pour entreprendre* (Paris 1985) 106, 235.

⁶ *Ibidem*, 10.

più venire considerato un binario morto su cui sarebbero convogliati gli alunni respinti dall'insegnamento generale; per questo, esso dovrebbe essere più coerente con la catena di produzione, il che comporta la soppressione di formazioni tecniche senza sbocco e la messa in opera di cicli formativi per mestieri in espansione;

— infine, il rafforzamento dell'educazione civica.

Come si vede, si tratta di uno sforzo di adeguamento del sistema scolastico, dell'insegnamento tecnico in particolare, ai bisogni della società industriale, senza che ci sia veramente la rimessa in discussione di tale sistema: l'ispiratore più citato (otto volte) nell'opuscolo del ministro è Jules Ferry!⁷

1.2. *Un arsenale di misure artificiali*

Parallelamente a questa riforma in corso, si è messa a punto una molteplicità di misure destinate a favorire l'inserimento sociale e professionale dei giovani, in modo da rispondere all'emarginazione crescente di gran parte della gioventù: i giovani che escono dal sistema scolastico senza alcuna qualifica e che si trovano esclusi dal mondo del lavoro.

Fino ad oggi tale mondo del lavoro costituiva il mezzo privilegiato di integrazione e contribuiva in modo essenziale a fondare l'ordine sociale: con la crisi diviene urgente cercare formule sostitutive in una società minacciata dalla « crescita della disoccupazione ».⁸

« Così, con lo sviluppo della formazione, formula sostitutiva prioritaria per rispondere al problema del lavoro, la messa in opera di differenti interventi educativi provoca vere vendite all'asta presso gli organismi di formazione ».⁹ Passiamo brevemente in rassegna queste misure nuove.

⁷ Nel libro citato sopra, J. Ferry è citato alle p. 8, 9, 13, 78, 227, 236, 239, 241.

⁸ BAREL Y., *Les enjeux du travail social*, in *Archives et Recherches Sociales* 3 (nov. 1982).

⁹ CARNIS M. - LAVOUE J., *L'insertion sociale et professionnelle des jeunes: l'apprentissage de la précarité?*, in *Les cahiers de la recherche en travail social* 6-7 (1984) 53.

1.2.1. Misure di inserimento e di orientamento

Per beneficiare di queste misure sono richieste delle condizioni: età compresa tra i 16 e i 25 anni, aver lasciato la scuola e non avere alcun lavoro o qualifica professionale.

Per i giovani in cerca di primo impiego sono previsti *stages* d'inserimento sociale (per giovani dai 16 ai 18 e dai 18 ai 25 anni), che consentono di beneficiare, durante cinque mesi, di una formazione e di un'esperienza pratica di un'impresa: sono indennizzati e godono di protezione sociale. Tali *stages* offrono un'esperienza di vita attiva utile ai fini della ricerca di un lavoro; possono essere seguiti da vari altri *stages*.

Per i giovani che hanno problemi di inserimento sono previsti brevi corsi pratici, della durata di sei settimane, destinati ad aiutarli nella scelta di un orientamento professionale adatto ai loro gusti e alle loro possibilità.

1.2.2. « Stages » di qualificazione

Questi altri *stages*, della durata di otto mesi, sono rivolti a giovani disoccupati, che hanno finito la scuola senza una qualifica e che desiderano prepararsi a un mestiere e acquistare una qualifica idonea. Comprendono una formazione tecnica generale e un periodo di pratica in un'azienda.

1.2.3. Contratti di formazione in alternanza

Questo nuovo tipo di contratti consente di essere salariati da un'impresa mentre si riceve una formazione. Si tratta sia di un contratto di qualificazione (3/4 del tempo in azienda e 1/4 in formazione), che consente di acquisire una qualifica; sia di un contratto di adattamento a un lavoro o a un tipo di lavoro, che consente di essere assunti da un'impresa, nel periodo formativo, in vista dell'adattamento al tipo di lavoro proposto.

1.2.4. « Stages » di iniziazione alla vita professionale

Questi *stages* sono basati su un contratto di tre mesi fissato tra un datore di lavoro, un giovane dai 16 ai 25 anni e un organismo di controllo esterno all'impresa. Consente al giovane di

scoprire la vita dell'azienda sotto la responsabilità di un tutore designato dalla medesima. Il giovane ha uno stipendio di tirocinante, retribuito dallo stato, ma riceve un'indennità complementare dall'impresa.

1.2.5. Lavori di utilità collettiva

Ne sono beneficiari giovani dai 16 ai 25 anni disoccupati e non impegnati in un ciclo formativo. Tali lavori, della durata dai 3 ai 12 mesi, consentono di avere un'attività ad orario ridotto e per metà retribuita dallo stato e, nello stesso tempo, di continuare le ricerche di un lavoro e di una formazione. Tali attività sono giudicate assai utili alla vita sociale di un comune o di un'associazione.

1.3. Analisi critica

Se si esamina con occhio critico l'insieme delle misure previste dal sistema fin qui descritto, non è difficile rilevare che le incidenze della crisi sullo sviluppo di tali progetti formativi ne toccano più gli aspetti superficiali che quelli strutturali.

Si parla di un migliore adeguamento della formazione ricevuta a scuola al mercato del lavoro, ma le strutture del sistema scolastico (molto centralizzato in un periodo di decentrazione), come pure l'ideologia sottesa (ogni allievo, se lavora bene, potrà riuscire nella formazione scelta) di fatto non sono rimesse in questione. La crisi, però, accentua il divario tra i risultati previsti e quelli effettivi di un tale sistema e aumenta il numero degli emarginati.

A questi giovani che, allo stato attuale delle cose, non hanno alcuna possibilità di trovare lavoro, sono destinate appunto tutte le misure di inserimento sociale e professionale appena descritte.

La maggiore parte di esse non tardano a rivelarsi piene di contraddizioni insuperabili. « Tutto avviene di fatto come se gli attori (tirocinanti e formatori) dipendessero da una duplice ingiunzione: quella di preparare e di prepararsi all'inserimento professionale (con l'inculcare e l'assimilare le regole del mondo del lavoro che ciò suppone) e, nello stesso tempo, accettare l'idea di un ingresso nel mondo del lavoro, difficile per non

dire impossibile, almeno a breve termine».¹⁰ A mio parere, ciò aiuta a spiegare lo stato di impotenza, se non di disperazione, che opprime gran parte degli animatori, dei tirocinanti e di quanti partecipano a tale organizzazione.

Non ci si deve illudere: queste misure non sfociano, generalmente, né in un impiego né in una formazione qualificante. Il loro interesse maggiore sta nel contributo che danno alla diminuzione (artificiale) del numero dei disoccupati.

L'ampiezza della crisi e delle sue conseguenze tanto nel campo della vita sociale quanto nel cambio delle ideologie esistenti, non mi pare che sia presa in seria considerazione nell'elaborazione di tale dispositivo formativo.

2. Tempo di crisi per la formazione

Vengo ora alla questione centrale: quali progetti di formazione elaborare per fare fronte alla crisi attualmente in atto? Ma prima di offrire un tentativo di risposta, mi pare indispensabile riflettere, in modo più approfondito, su ciò che può significare « prendere atto della crisi ».

Quando la crisi era limitata al settore economico, si poteva almeno identificarla con alcuni tratti quantificabili: diminuzione della produzione, del consumo, della crescita...; incremento della disoccupazione, dei fallimenti, dell'inflazione... Ma quando essa si estende alla cultura, alla civiltà, all'umanità, il concetto a poco a poco pare che perda ogni contorno. Si rende necessario approfondire il concetto di crisi. Incomincio dal campo economico in cui è emerso.

2.1. Il concetto di crisi nella teoria economica

Il ruolo teorico del concetto di crisi nel pensiero economico contemporaneo rimane oltremodo fluttuante. Come scrive J. Attali, « è da un secolo che la teoria economica si è strutturata in correnti di pensiero abbastanza chiare politicamente (se non proprio fondate scientificamente); la nozione di crisi vi appare sempre come luogo essenziale in cui si rivela il cuore di una con-

¹⁰ *Ibidem*, 54.

figurazione teorica: non è facile dare una definizione della crisi nell'ambito di un'analisi senza designarne le cause e, quindi, senza delimitare la griglia di lettura della dinamica sociale». ¹¹

Al giorno d'oggi, quando il ritmo dell'evoluzione economica è accelerato e i modelli disponibili sono incapaci di rendere conto di tutti gli aspetti del cambio, il termine crisi ricopre concetti scientificamente sempre più fluttuanti e politicamente sempre più ambigui.

Chiarire il concetto di crisi significa evidenziare il modello teorico necessario per cogliere i differenti aspetti della discontinuità in atto. Se occorresse, in effetti, trovare due parole che si avvicinasero il più possibile, pur nel loro significato fluttuante, al concetto di crisi delineatosi da due secoli a questa parte, proporrei quelli di cambio e di discontinuità.

Senza dubbio, la crisi economica, definita classicamente come rottura dell'equilibrio offerta-domanda, non data da oggi. La storia del sistema capitalistico, dal 1780 in poi, è contrassegnata da una successione di crisi. ¹² Ma la loro ampiezza e incidenza si sono accresciute in modo straordinario. Mentre all'inizio la crisi era limitata a un settore di produzione e ristretta ad alcuni paesi, oggi essa è planetaria e tocca tutti gli aspetti della vita sociale.

Per descrivere il concetto di crisi, infatti, occorre rapportarla a un momento della dinamica della crescita economica: si tratta di una discontinuità più o meno brusca in un processo di crescita, di una rottura di equilibrio. Ma questa prima definizione che rimane alla superficie dei fenomeni, non potrebbe bastare a un'analisi della realtà.

In effetti, e continuo a riferirmi ai lavori di J. Attali, « una discontinuità non ha senso, se non si descrive la sua cornice e le cause che l'hanno provocata. La crisi va, quindi, precisata col ricorso a un'interpretazione rivelatrice dei meccanismi di tale

¹¹ ATTALI J., *L'ordre par le bruit*, in *Communications* 86

¹² 1787: crisi agricola; 1816: crisi di riconversione; 1826: crisi della borsa; 1836: crisi finanziaria; 1847: crisi finanziaria; 1857: crisi della borsa; 1866-1873: speculazioni negli USA; 1882: crisi finanziaria e della borsa; 1890: crak delle banche inglesi; 1900: soprainvestimento elettrico in Germania; 1907: speculazione sul rame; 1913: crisi di sovrapproduzione; 1920: crisi monetaria; 1929: crisi della borsa.

rottura nel processo di crescita economica. Di fatto, va analizzata come impossibilità di riprodurre in modo identico». ¹³

La crisi, dunque, è un momento di rottura di tale cambio perpetuo, momento che non è né azzardo totale, né necessità assoluta, ma risultato del gioco dei meccanismi economici intesi come luogo di rapporti di forza tra le classi sociali. In questo senso, la crisi economica è più che un accidente e in nessun modo è un intoppo nel processo sociale. J. Attali ritiene che essa è già « una riparazione degli intoppi precedenti, un modo di riassorbimento di squilibri accumulati nel precedente periodo di crescita ». ¹⁴

In altre parole, la crisi ha una funzione economica e sociale molto precisa. Al di là degli individui e dei gruppi sociali, il processo di crisi instaura un ordine nuovo, mentre i disordini e gli sprechi precedenti lavoravano già nel distruggere l'ordine antico.

2.2. *La crisi come « rumore » tra il presente e il futuro*

La crisi è da comprendere come « rumore tra il presente e il futuro ». ¹⁵ È questa l'idea forza che, al termine di una ricerca qualificata dallo stesso Attali come « fragile, costruita fuori di ogni scuola e di ogni disciplina », ¹⁶ si è imposta a questo esperto come idea semplice, come abbozzo di una coerenza nuova. L'originalità del suo tentativo sta nel « fondare una lettura della crisi attuale su una teoria delle crisi anteriori e delle forme che vi scommettono la propria esistenza ». ¹⁷

La migliore metafora della crisi che si possa trovare va cercata forse nella sfera geologica. Come scriveva Emmanuel Le Roy Ladurie, « si applica alla crisi quanto avvenne nel terremoto di San Francisco nel 1906. Tale terremoto rivela anzitutto la tensione che si crea al livello dei blocchi rocciosi che separa la spaccatura di sant'Andrea; poi l'abbassamento che accompagna e segue il brusco e terrificante riaggiustamento. Tale terre-

¹³ ATTALI, *L'ordre par le bruit*, 88.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ ATTALI, *Le trois mondes* (Paris 1981) 52.

¹⁶ IDEM, *La figure de Fraser*, 40.

¹⁷ *Ibidem*, 41.

moto non crea nulla da se stesso. Rivela piuttosto le forze soggiacenti, regressive o progressive, secondo i casi. Distrugge moltissimo e sconvolge le sovrastrutture esistenti. Offre ai costruttori un'innegabile libertà, perfino una fantasia nelle scelte e nei piani della ricostruzione».¹⁸

2.3. *Le componenti della crisi*

Dovendo ora individuare le componenti della crisi, ne segnalerò quattro, ispirandomi in questo punto agli studi di Edgar Morin,¹⁹ rappresentante, secondo Jean-Marie Domenach, della sistemica in Francia.²⁰

— *L'idea di perturbazione*, idea che di fatto presenta un duplice volto. Può essere una perturbazione derivata da processi non perturbanti in apparenza: si tratta allora di quello che si potrebbe qualificare come « sovraccarico », nel senso che il sistema diviene incapace di risolvere problemi, che era in suo potere affrontare purché al di qua di determinate soglie.

— *L'incremento dei disordini e delle incertezze*. La crisi è sempre un regresso di determinismi, di stabilità e di costrizioni interne, presenti in un sistema; è quindi sempre un incremento di disordini, di instabilità e di rischi, il che comporta una crescita di incertezze. Il regresso dei determinismi implica pure un regresso della predizione. L'insieme di un sistema investito dalla crisi entra in una fase incerta in cui le forme che assumerà in un avvenire immediato sono incerte.

— *La simultaneità del bloccaggio e dello sbloccaggio*. In un tempo di crisi emergono congiuntamente sia un bloccaggio dei dispositivi tesi a una riorganizzazione permanente del sistema e sia uno sbloccaggio delle potenzialità di fatto inibite. « In effetti — secondo l'espressione di Edgar Morin —, il bloccaggio organizzativo corrisponde a una rimozione delle costrizioni che pesano sui componenti e i processi costitutivi del sistema ».²¹

¹⁸ LE ROY LADURIE E., *La crise et l'historien*, in *Communications* 32s.

¹⁹ MORIN, *Pour une crisologie*, 155-160.

²⁰ DOMENACH J.-M., *Enquête sur les idées contemporaines* (Paris 1981) 89-98.

²¹ MORIN, *Pour une crisologie*, 157.

— *Lo sbocco di attività di ricerca.* Di fatto, più la crisi è profonda e durevole, e più stimola una ricerca di soluzioni sempre più radicali e fondamentali. La crisi presenta sempre un aspetto di risveglio. Mostra che ciò che andava avanti da solo, ciò che sembrava funzionale ed efficace, non era spoglio per lo meno di carenze e di vizi: di qui l'avvio di un cammino di ricerca. In una crisi operano simultaneamente una distruttività in atto (l'esplosione virulenta di forze di disordine, di disunione, di disintegrazione) e una nuova creatività effettiva. La crisi libera contemporaneamente forze di morte e forze di rigenerazione. Di qui la sua ambiguità radicale. D'altronde, quando si parla oggi di « crisi di formazione », non siamo posti nel cuore stesso di tale ambiguità?

2.4. *La crisi come passaggio da un ordine all'altro*

Il fermarsi unicamente agli aspetti negativi della crisi può condurre a un vicolo cieco. D'altra parte, mi sia permesso un riferimento alle nostre costituzioni che invitano ogni salesiano ad avere una visione ottimistica degli avvenimenti.²² In tale cornice, la crisi va letta come passaggio da un ordine a un altro. Ed a questa « lettura pasquale » della crisi vi sto invitando.

Consentitemi, per un'ultima volta, di richiamarmi agli studi di Attali. Stiamo forse assistendo oggi allo sfacelo dell'ordine commerciale.²³ Ci fu dapprima l'ordine rituale « costruito come un'astuzia per nascondere la violenza ». Il sacro dominava il linguaggio dell'organizzazione sociale. Viene poi il tempo in cui si impone con la forza quello che non si poteva ottenere con la paura. Nel cuore stesso dell'ordine rituale nasce l'ordine imperiale, dove « la forza organizzata mantiene l'ordine, libera il sovrappiù e assicura le funzioni anteriori del sacerdote ».²⁴ L'esercito diventa il vigile principale. In seguito, contro l'ordine stabilito e quando gli imperi sono incapaci di controllare il necessario sovrappiù, alla periferia dell'ordine politico compare un ordine nuovo. « L'ordine commerciale rappresenta uno spazio ancora più ampio, dove il denaro sostituisce la forza nel con-

²² Cf *Costituzioni salesiane 1984*, art. 17.

²³ ATTALI, *Les trois mondes*, 224.

²⁴ IDEM, *La figure de Fraser*, 108.

trollo dell'ordine, chiamato sovente ordine capitalistico. Il codice principale di tale ordine è il denaro, nuova misura tipo dei valori e della gerarchizzazione ».²⁵

Oggi anche quest'ordine commerciale è in crisi. Si profila all'orizzonte, secondo Attali, l'ordine dei codici, in cui l'essere umano non sarebbe altro che un ostacolo alla circolazione degli oggetti di commercio, « una leggenda per gli altri uomini diventati essi stessi dei robots che si divorano vicendevolmente ».²⁶

La vigilanza è d'obbligo al fine di proteggere e di valorizzare quello che ogni uomo ha di essenziale per sé e per il mondo: il suo essere diverso dagli altri e il suo tollerare che gli altri siano diversi da lui.

2.5. *Crisi dell'educazione*

Così oggi, mentre diventa urgente accettare la sfida, non cedere alla logica dei segni, utilizzare le tecniche moderne per la giustizia, orientare il sovrappiù per i beni futuri e non per proteggere le ricchezze antiche, utilizzare il nuovo sapere tecnico per promuovere il differente vissuto e allargare gli spazi di libertà mediante l'utilizzazione stessa degli oggetti e dei nuovi strumenti, si assiste a una crisi acuta dell'educazione.

Un indicatore di questa crisi, mi riferisco qui alla tesi di Guy Avanzini,²⁷ è l'eccessiva valorizzazione del rapporto educativo nel discorso formativo moderno rispetto alle finalità e ai contenuti dell'atto educativo, che divengono sempre più incerti in un grande numero di educatori. Tutto il movimento ideologico attuale — e noi salesiani possiamo solo rallegrarcene — raccomanda caldamente un intervento educativo fatto di presenza fiduciosa. Ma si assiste a un reale svuotamento del rapporto educativo quando, per mancanza di finalità comuni e di norme riconosciute, tale rapporto si riduce al suo vissuto effettivo. L'interrogativo formulato con troppa facilità e al quale è urgente offrire una risposta è questo: nell'attuale tempo di acuta crisi della no-

²⁵ *Ibidem*, 111.

²⁶ *Ibidem*, 187.

²⁷ AVANZINI G., *La relation éducative aujourd'hui*, in *Valeurs juvéniles. Initiation en temps de crise*, in *Le Supplément* 150 (octobre 1984).

stra società, quali progetti educativi occorre sviluppare per la gioventù di oggi?

3. Formazione per un tempo di crisi

Le annotazioni di ordine teorico sul concetto di crisi finora svolte — annotazioni che ad alcuni saranno sembrate lunghe e fastidiose, e ne chiedo scusa — mi paiono assai illuminanti in vista della risposta da dare a tale questione centrale.

Il minimo di buon senso richiede al formatore di vivere con il suo tempo e il nostro è un tempo di crisi. I progetti formativi devono tener conto di tutte le dimensioni ricordate della crisi. Essa è troppo profonda perché oggi ci si possa accontentare di semplici ritocchi del sistema educativo, quali sono quelli segnalati nella prima parte dell'esposizione. Non si tratta semplicemente di chiudere corsi superati per aprirne altri cosiddetti moderni, mantenendo un sistema che funziona come in passato e che è quindi destinato a preparare ogni giovane a un tipo preciso di lavoro; ma si tratta oggi di prendere atto del cambio del valore annesso all'attività professionale, e di formare persone capaci di superare la crisi.

3.1. Presa di coscienza del cambio del valore annesso all'attività professionale

3.1.1. Una società duale

Con la crisi, per effetto della concorrenza del mercato internazionale e del progresso tecnologico, la nostra economia tende a divenire « duale ». Rischiano di coesistere nel mondo del lavoro, e quindi nella società, due popolazioni diverse, dagli statuti sempre più contrapposti:

— l'una, maggioritaria, composta da individui poco qualificati, costretti ai soli lavori parcellari, sempre più numerosi, largamente toccati dalla disoccupazione, privi di responsabilità e di sicurezza di impiego, incapaci di essere orgogliosi o contenti del proprio lavoro, ma alleggeriti negli orari lavorativi;

— l'altra, minoritaria, composta da individui detentori unici del potere di decisione e di creazione, selezionati con severità

e preparati a lungo alle loro responsabilità, beneficiari di una reale sicurezza di lavoro e di uno statuto economico privilegiato.

Tale evoluzione si rivela gravida di rischi se non si cerca già oggi di prevenirla. Non sarebbe ormai tempo di aspettarsi dal ciclo formativo altra cosa che una semplice preparazione al lavoro? Certo, e qui cito il dott. Jean Rousselet, « occorre evidentemente continuare a preparare il maggior numero possibile di giovani ai ruoli specializzati che rimarranno indispensabili nella società di domani. Tuttavia occorre anche, e meglio di oggi, preparare tutti gli altri a un'esistenza che non potrà più contentarsi, da un punto di vista quantitativo e qualitativo, delle sole attività legate al mondo del lavoro ». ²⁸ Si rende quindi necessario fin d'ora cercare di offrire loro le possibilità di pieno sviluppo e di adeguata realizzazione di sé al di fuori dell'esercizio di una professione.

3.1.2. *Uno spostamento del valore lavoro*

« Il tempo passato da un uomo di 75 anni sul lavoro è caduto da 220.000 ore nel 1880 a 110.000 nel 1946 a 70.000 attualmente . I giovani non ignorano affatto quest'evoluzione destinata ad accelerare ulteriormente, e ciò che ne sanno o credono di saperne spiega anche molti loro atteggiamenti di fronte a un lavoro, il cui posto nella vita non cessa non soltanto di impoverirsi per molti, ma anche di diminuire per tutti ». ²⁹

Non è in giuoco un rifiuto del lavoro. Tutte le inchieste, e in particolare quelle condotte in Francia, nella CEE e all'ONISEP ³⁰ indicano, in effetti, che l'eventualità di una futura attività lavorativa è considerata come insopportabile solo da meno del 3% degli individui in età utile per un inserimento nella vita attiva. Al contrario, non è considerata più come un imperativo morale e religioso solo dal 6% di tali giovani. Tutti gli altri annettono a tali attività lavorative un valore strumentale legato al salario che ne costituisce la ricompensa e allo statuto sociale che autorizza.

²⁸ ROUSSELET J., *Société en crise et transmission du savoir à tous les Jeunes*, in *Valeurs Juvénilles*, 63.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ Riportato nell'articolo citato di Rousselet.

« La vita pare così che si divida radicalmente tra un tempo di lavoro imposto, la cui necessità è riconosciuta, ma che legittima solo un relativo investimento personale, e un tempo liberato, l'unico ritenuto degno di tutti i sogni e di tutti gli impegni ».³¹

3.1.3. Formazione per il tempo libero

Mi pare dunque importante che, nello sviluppo dei progetti formativi, l'accento non sia messo soltanto sulla preparazione a un lavoro, ma anche sulla preparazione a una buona utilizzazione del tempo libero volta allo sviluppo di acquisizioni culturali e sportive.

D'altronde, l'economia ritroverà il suo equilibrio solo se, parallelamente a un'economia di commercio sempre più tecnicizzata, il cui obiettivo non può essere altro che il reddito, si svilupperà largamente un'economia sociale, creatrice di posti di lavoro.

3.2. Formare persone capaci di superare la crisi

La crisi, come è stata descritta nella seconda parte, oggi non è più limitata a un luogo, ma è planetaria; non più ristretta a un settore ma ampliata al sistema; è piena di incertezze ma anche carica di promesse di futuro. Luogo in cui i disordini sono esacerbati, può essere anche letta da chi ne ricerca un senso, come luogo in cui si sta instaurando un ordine nuovo.

Ecco perché un progetto educativo per un tempo di crisi mi pare debba prefiggersi quattro obiettivi: formazione a una visione mondiale; formazione allo spirito sistemico; formazione alla formazione permanente; formazione all'esigenza di significato.

Illustriamo un poco più in dettaglio ognuno di questi obiettivi.

3.2.1. Formazione a una visione mondiale

Tutti i problemi oggi, siano essi di ordine culturale o economico o politico, si pongono su scala mondiale. La crisi è planetaria. I giovani delle società industrializzate in avvenire dovranno prendere in mano quattro sfide importanti: la sfida con-

³¹ ROUSSELET, *Société en crise*, 31.

nessa con l'emergenza del terzo mondo; la sfida della concorrenza tra paesi sviluppati, che si intensifica in seguito allo sviluppo del Giappone, alla ricostruzione dell'Europa occidentale e alle trasformazioni della potenza nord-americana; la sfida connessa con le risorse economiche esaurite e limitate, di fronte a un'umanità i cui bisogni crescono e i cui consumi si moltiplicano; la sfida dovuta allo spirito e all'utilizzo delle scoperte nucleari.

Mentre risorgono oggi, come in ogni periodo di crisi, gli antichi demoni dell'intolleranza, del settarismo e del fascismo, è importante che i giovani « siano in grado di forgiarsi una griglia di lettura del mondo, situandosi nello spazio e nel tempo, prendendo atto della genesi e dell'evoluzione delle altre civiltà, al fine di comprendere le altre culture e lo sviluppo dei differenti gruppi umani, e di relativizzare la propria situazione nel contesto dell'umanità ».³²

Tale prospettiva suppone evidentemente un'educazione che prepari a riconoscere e a rispettare le differenze.

3.2.2. *Formazione allo spirito sistemico*

Nel mondo moderno nulla può essere isolato dal tutto: tutto è connesso o, secondo l'etimologia del termine greco *syn-histánai*, tutto va pensato in termini di sistema. È passato il tempo in cui le cose potevano essere studiate una per una, in cui si potevano leggere gli avvenimenti in maniera atomizzata, gli uni separati dagli altri. Oggi è necessario formare nei giovani uno spirito sistemico.

In concreto, tale formazione consiste nel fare scoprire l'effettiva realtà della situazione umana nel mondo attuale. Per ripetere le parole di Pierre Mottel, « non si tratta di insegnare ai ragazzi e ai giovani che debbono essere solidali (anche se questo si giustifica in nome di una morale umanitaria o di un'etica evangelica), ma di aiutarli a percepire che, di fatto, sono coinvolti in un sistema di solidarietà. Ragazzi, giovani e adulti siamo tutti coinvolti in una rete di relazioni, di legami, di informazioni, di conoscenze, di movimenti sociali, a cui nessuno può sfuggire. Ecco allora la domanda che va posta: in che modo vivere

³² MOTTEL P., *Éducation. Mission impossible?* (Paris 1984) 101s.

liberamente lo spirito di solidarietà in tale inevitabile rete di solidarietà? ».³³

3.2.3. *Formazione alla formazione permanente*

Ogni periodo di crisi, con la sua parte di cambi tecnologici e di imprescindibili ristrutturazioni, è gravida di incertezze. Di conseguenza, una qualità essenziale da sviluppare durante il tempo di formazione è l'adattabilità. Più che essere preparati a un unico tipo di impiego, a mio parere, i giovani devono essere abilitati a divenire, al termine della loro formazione, capaci di adattarsi a differenti tipi di lavoro, correndo il rischio di sottoporsi a una formazione complementare. In altre parole, il compito principale della formazione iniziale è, a mio avviso, quello di formare candidati alla formazione permanente. Bisogna sviluppare nei giovani la sete di intraprendere senza soste nuovi cicli formativi, perché non si può stabilire oggi in modo sicuro il contenuto della formazione necessaria in avvenire.

Questa adattabilità che, per conto mio, potrebbe essere una linea direttrice per un progetto educativo adeguato a un tempo di crisi, dovrebbe essere congiunta con l'addestramento alla mobilità. Già a partire dall'adolescenza si potrebbe formare il giovane a tale mobilità mediante un cammino formativo attuato in luoghi diversi e diversificati.

Infine, si è sottolineato che una componente della crisi è la messa in moto di attività di ricerca. La creatività è senza dubbio una qualità essenziale nell'ora attuale per superare la crisi. Tutto quello che concorre allo sviluppo di tale facoltà nel giovane, a mio parere, deve essere incoraggiato in modo sistematico.

3.2.4. *Formazione all'esigenza di significato*

« Perché conquistare la luna, se poi l'uomo vi si autodistrugge? » scriveva André Malraux.³⁴ Interrogativo pieno di angoscia che suscita la questione fondamentale del « perché vivere? ». Quando le condizioni di vita sono rese sempre più difficili dalla crisi, tale domanda echeggia con un'ampiezza nuova.

³³ *Ibidem*, 105.

³⁴ MALRAUX A., *Le miroir des Limbes* (Paris 1985).

Se la paura dava senso all'ordine rituale, se la forza la sostituiva nell'ordine imperiale, se il lavoro era un valore unanimemente riconosciuto in un'economia di mercato, quando si profila ormai all'orizzonte l'ordine dei codici, la questione attinente il significato si pone con acutezza.

Quando si assiste allo sfacelo del valore lavoro, diventa urgente recuperare valori-tipo trascurati, come la gratuità, la convivialità, la solidarietà. La crisi rende sempre più necessario nei giovani di oggi lo sviluppo della capacità di creare senso, di scoprire significato. « L'uomo non vive di solo pane ».³⁵ La giustezza di questa parola evangelica appare oggi sempre più fondata. « Il problema capitale della fine del secolo sarà religioso », predicava Malraux.³⁶ La vastità della crisi gli dà oggi ragione.

4. Conclusioni

« È sempre difficile concludere ».³⁷ In effetti, concludere può fare pensare che si è considerata la questione sotto tutti gli aspetti e che tutto è stato detto in merito: il che è falso. O anche è fare supporre che si è trovata la soluzione ottimale del problema e la risposta adeguata all'interrogativo posto: il che, nel caso nostro, sarebbe assolutamente pretenzioso.

Ogni fine di un discorso, che non vuole essere ideologico, lascia così un senso di insoddisfazione. Ecco perché la parola conclusiva sarà una parola presa a prestito. Mi sia consentito di citare un'ultima volta colui che ha ampiamente ispirato questa relazione, J. Attali: « Viviamo ancora una volta tale momento di crisi. È insieme penoso, perché nessuna strada è chiara, ed esaltante, perché nessuna strada è veramente senza uscita. È un periodo di dubbi e, allo stesso tempo, un eccezionale periodo di scoperte [...]. Un pensiero imperioso e creativo e un linguaggio nuovo si instaurano ancora una volta, invadono ogni campo del sapere, modificano la natura dell'etica e dell'estetica, relegano le precedenti, nel peggiore dei casi, al rango di opinioni, e nel migliore dei casi, in quello delle verità locali ».³⁸

³⁵ Mt 4,4.

³⁶ Dalla rivista *Preuves* (mars 1955) 15.

³⁷ MOTTEL, *Education*, 109.

³⁸ ATTALI, *La figure de Fraser*, 50s.

Questo periodo di crisi non deve incutere paura a noi salesiani, abituati a guardare agli avvenimenti con la visione ottimistica di san Francesco di Sales. Al contrario, esso è per noi esaltante. Abbiamo nelle nostre case tutte le carte buone per realizzare i « progetti formativi » or ora delineati. La nostra dimensione mondiale, qualora fosse meglio sfruttata, potrebbe consentire ai giovani delle nostre case di aprirsi a quella prospettiva internazionale che si è prospettata. La nostra vita religiosa interpella in fatto di significato. Ma dobbiamo accettare, senza timore, evoluzioni che forse troppo affrettatamente giudichiamo difficili. In particolare, citerei il campo della relativizzazione del valore « lavoro ». In questo ambito dobbiamo fare dei progressi.