

3 EDITORIALE

LA TRANSIZIONE

- 7** Nadio Delai
Giovani, formazione e lavoro
- 23** Guglielmo Malizia
Politiche internazionali della Transizione
- 39** Giancarlo Milanese
Il vissuto giovanile nella Transizione difficile
- 49** Michele Pellerey
Ricaduta della Transizione sull'orientamento e la formazione
- 69** Michele Colasanto
Polivalenza: la prospettiva sociologica
- 75** Pasquale Ransenigo
Contributo per una rassegna critica delle pubblicazioni sulla transizione

Il « Movimento giovani '85 » aveva già tra ottobre e dicembre innescato meraviglia, attenzione nuova e vivace dibattito nella opinione pubblica sui problemi della scuola.

Clamorose dichiarazioni di uomini politici hanno poi recentemente ripreso e rilanciato il problema « scuola », ricollocandolo fra quelli che la società italiana e la classe politica in particolare devono proporsi in linea prioritaria. Si tratta ormai di superare le storiche obiezioni di principio e tendere con volontà politica alle soluzioni concrete suggerite dalla realtà sociale, per non emarginarci ulteriormente dal contesto europeo e prolungare crisi sociali e frustrazioni nella gioventù.

In questo rinnovato e vasto interesse tenuto acceso dalla stampa di ogni colore, che peraltro trova riscontro anche nella già ricca letteratura in materia, con approfondimenti e riprese a volte puntigliose da parte degli esperti del campo for-

mativo, ci pare che uno dei nuclei fondamentali intorno a cui si svolge il dibattito più avveduto e da cui non possono prescindere, né prospettive di programmazione per l'occupazione giovanile, né progetti di sperimentazioni o di innovazioni nel campo della scuola e della formazione professionale, è da individuare nel problema complesso della « transizione ».

Transizione del giovane alla vita adulta.

Transizione dalla scuola al lavoro.

Rassegna CNOS ha chiesto ai suoi esperti collaboratori di intervenire in un quaderno unitario con alcuni contributi sul tema.

Questo numero della rivista si apre così con una « conversazione » di Nadio Delai, Direttore del CENSIS, rivolta ai giovani ed ai loro formatori in una tavola rotonda, organizzata dal CFP del CNOS di Vasto il 16.11.1985, che pubblichiamo come introduzione al tema, nella sua forma originale di parola « parlata », per gustarne l'immediatezza e la sostanziale ricchezza di contenuto.

Segue uno studio di Guglielmo Malizia sulle politiche internazionali della transizione. L'Italia non può prescindere, nella sua politica formativa, da un confronto critico con i programmi e le esperienze in atto specialmente da parte della Comunità Europea.

Il sociologo Giancarlo Milanese esamina nel suo studio il « vissuto giovanile nella transizione difficile », allargando l'attenzione alla complessità della transizione giovanile, che è transizione alla vita adulta e transizione al lavoro.

Michele Pellerrey porta l'attenzione agli aspetti della transizione più strettamente legati al momento forma-

tivo, studiando la ricaduta della stessa sull'orientamento e la formazione.

Strettamente legato nell'evoluzione culturale e sociale di transizione è il concetto di « polivalenza », su cui interviene Michele Colasanto, presentando anche di esso evoluzione e significato attuale nella formazione al lavoro e nel mondo produttivo.

Chiude il quaderno una Rassegna Critica delle pubblicazioni valide in materia di transizione di Pasquale Ransenigo.

Gli studi sottolineano la complessità e problematicità della transizione, che è da vedere oltre che nel vissuto giovanile, anche nella situazione storica del mondo attuale e della società italiana in particolare.

Difficoltà che non possono però ulteriormente frenare la società italiana e la sua classe politica dall'intraprendere con coraggio un programma globale d'interventi validi sul problema formativo.

LA TRANSIZIONE

Giovani, formazione e lavoro*

Nadio Delai

Premessa

Partecipo volentieri a questa giornata di studio, così ricca di presenza giovanile, sul tema dello Stage in azienda, anche perché mi richiama il tempo in cui al Censis, circa dieci anni fa, si cominciò a sviluppare la cultura dell'alternanza scuola-lavoro e della integrazione tra esperienze di formazione ed esperienze di vita attiva.

Allora eravamo in pochi a crederci e forse non avevamo neppure le idee del tutto chiare, anche se avevamo un grande coraggio a proporle per sperimentazioni, che si rivelavano sempre più efficaci *man mano* che si realizzavano e se ne valutavano i risultati.

La sperimentazione che verrà presentata dopo questa mia conversazione forse, non vorrei peccare di presunzione, è conseguenza anche delle idee e degli studi di allora: e ciò, permettetemi di dirlo, mi riempie di soddisfazione.

Da allora il tema dell'alternanza, il cercare cioè cosa può essere un intreccio tra formazione e lavoro, ha avuto notevole sviluppo, sia a livello nazionale che a livello internazionale.

* La trascrizione della registrazione audio è stata curata da MARIO TONINI e UMBERTO TANONI e non è stata rivista dall'autore.

Molte sono state le sperimentazioni, e molti sono, ancora oggi, gli sforzi per cercare un intreccio concreto che coinvolga direttamente tutti i soggetti dello scambio tra formazione professionale e il lavoro, e cioè i giovani, i docenti, le strutture formative, le aziende, i soggetti politici e sindacali, gli enti locali.

Devo aggiungere però anche un motivo di insoddisfazione, da parte mia, ma credo, anche da parte di tutti coloro che si occupano dell'argomento, quando vediamo come in fondo, non solo la cultura specifica dell'alternanza scuola-lavoro, ma anche la cultura della « transizione » dalla scuola alla vita attiva di cui fa parte l'alternanza non ha ancora approfondimenti.

Infatti spesso, con rammarico, dobbiamo dire che *il sistema della transizione non esiste ancora e pertanto è tutto da costruire e da regolare.*

Esistono frammenti, ma la cultura è ancora povera, non ancora intrecciata, non ancora sistema.

Ci sono tante sperimentazioni, tante iniziative, tanto impegno, ma non c'è ancora niente di consolidato, niente di affermato: la realtà della transizione è una realtà in costruzione che sta cercando i suoi pezzi, una specie di meccano che va ancora ricomposto.

Anche noi oggi tentiamo di ricomporre questo meccano, facendo uno sforzo per individuare una strada che permetta il passaggio tra un momento della vita delle persone, che è quello della Formazione, e il momento del lavoro.

Non ci vorrà molto impegno per capire, purtroppo, che questo sistema è ancora tutto da inventare, tutto da regolare e riregolare, e che questo sistema non interessa solo i giovani, ma anche gli adulti.

A questo scopo, voglio offrirvi tre tipi di riflessioni specifiche, partendo da questo motivo duplice di soddisfazione e di insoddisfazione.

Il primo tipo di riflessione riguarda la considerazione di come, in realtà questo sistema della transizione, cioè il passaggio dalla formazione al lavoro, è, a tutt'oggi, un sistema mancato, un sistema non costruito.

Una seconda riflessione riguarderà invece alcuni temi fondamentali della trasformazione del nostro paese.

Nessuno nega che siamo di fronte ad un nuovo ciclo economico e sociale portatore di un cambiamento veloce, pervasivo e globale, e che questo cambiamento dovrebbe trovare rispondenza nel modo di fare transizione.

La terza riflessione affronterà alcune sfide della cultura della transizione che è ancora tutta da inventare in maniera sistematica.

1. Transizione: sistema mancato

Vediamo come, e perché, questo sistema del passaggio della formazione al lavoro non è ancora un sistema vero, ma è, ancora oggi, un sistema mancato.

La fotografia della realtà è una fotografia della frammentazione della molteplicità. Molti hanno fatto stages, le scuole hanno fatto sperimentazioni anche serie, tanti hanno scritto, ma tutta questa galassia di pezzetti non ha ancora un filo rosso che la ricomponga. Infatti non sappiamo se vale uno stage fatto in un modo o in un altro, non sappiamo qual'è la cultura della transizione da far penetrare dentro la realtà scolastica, non sappiamo qual'è la cultura dell'accoglienza da far penetrare dentro le aziende che, in ultima istanza, devono accogliere i giovani e che spesso rappresentano, non dimentichiamo, un agente di orientamento e di transizione importantissimo.

Gli adulti presenti ricorderanno probabilmente i primi sei mesi del loro lavoro e ricorderanno come il primo orientamento l'hanno ricevuto proprio sul posto di lavoro in maniera più o meno violenta, più o meno simpatica.

Io ricordo il mio primo giorno di lavoro alla Banca Commerciale Italiana, nel lontano 1964: un pacco di assegni da preparare, una macchina da scrivere. Mi misero in un angolino buio e mi dissero: «Batti questi 300 assegni». Il senso della disperazione, dello schiacciamento, del « non uscirò mai più da questo tunnel », cominciò in quel giorno.

E in quel giorno maturò in me la decisione di uscire dalla banca.

Certamente il mio primo anno di lavoro fu un anno duro, fu un anno in cui imparai alcune regole del gioco. Ma non voglio intrattenervi più di tanto su questa funzione orientativa, di fatto, del posto di lavoro, se non per dire e per ricordare che le agenzie, non solo di formazione, ma anche di orientamento, sono tante e bisogna tenerne conto poiché, i loro stimoli possono essere anche contraddittori o comunque diversificati.

La storia dei rapporti tra formazione e lavoro, del modo con cui questi rapporti sono stati studiati, immaginati, rappresentati in modelli più o meno praticabili, ci dice che siamo andati avanti all'insegna di un ritardo quasi perenne.

Negli anni '60 tutti eravamo preoccupati perché la scuola non produceva giovani abbastanza preparati per il mercato del lavoro. Era il periodo della rincorsa e si ricorreva all'esempio mitologico di Achille e la tartaruga: Achille era il sistema economico che correva e chiedeva sempre nuove specializzazioni; la tartaruga era la scuola lenta che non ne preparava abbastanza.

Alla fine degli anni '60 e nella prima metà degli anni '70 la scuola ha

innescato processi di rincorsa affannosa, producendo moltissimi diplomati e laureati più o meno qualificati.

C'è stata così una eccedenza, un superfluo, un'apparente sovrabbondanza, spesso anche reale sovrabbondanza, ma soprattutto c'è stata una reale inadeguatezza professionale della produzione scolastica nei confronti del sistema produttivo.

Così ci siamo resi conto di un'altra stonatura: prima eravamo pochi, poi eravamo tanti ..., almeno così sembrava.

Nella seconda metà degli anni '70, abbiamo assunto un atteggiamento diverso: anziché stare attoniti a guardare in attesa che capitasse qualcosa, abbiamo cominciato a fare delle cose.

Io chiamo questi anni il periodo del « post-surplus », dove, dopo aver preso coscienza che non era semplice passare dalla scuola alla vita attiva, dopo essersi resi conto che non bastava andare a scuola per garantirsi, a studi ultimati, un posto di lavoro, dopo aver capito che tra la scuola e il lavoro c'erano tante altre cose, sottili, sofisticate, difficili, di cui alcune più concrete, strutturali, pesanti, altre più culturali, più soggettive, si è cominciato a sperimentare.

Il convigno di oggi è costruito attorno a una delle tante esperienze, in cui qualcuno ha provato a fare qualcosa di concreto, per vedere se questa cultura del passaggio, questo equilibrio tra formazione e lavoro, possono essere ritrovati.

In merito ai modi di presentare i rapporti tra formazione e lavoro ci sono stati e ci sono molti malintesi: ne voglio ricordare solo alcuni importanti e che hanno segnato in passato, e spesso segnano ancora oggi, il concetto di come avviene il passaggio dalla scuola alla vita attiva, la cui trasformazione nel suo significato corretto avviene molto lentamente.

1.1. *Transizione: evento?*

Un primo malinteso è il concepire la transizione come un evento, evento non sempre lieto, ma spesso anche evento laborioso e difficile che scatta in un giorno e un'ora precisa: l'ora x, in cui finisce la formazione e comincia il lavoro.

Noi sappiamo invece per esperienza, sempre più maturata sulle nostre spalle, come la transizione non sia un evento unico, ma un qualcosa che affonda le radici molto prima di uscire dal sistema scolastico, e che va molto più in là del momento in cui si entra nella vita attiva; bisogna cominciare a fare concrete esperienze nel sistema formativo, continuare ad essere attenti

a cosa capita per quanto riguarda la formazione ricevuta, quando si è inseriti nel mondo produttivo; passare ad altre esperienze formative, durante il tempo lavorativo, per acquisire le condizioni di un migliore inserimento.

Quindi la transizione come momento specifico e definitivo è sicuramente un malinteso.

1.2. *Transizione: problema giovanile?*

È pure un malinteso pensare che la transizione sia un fatto esclusivamente giovanile.

Poiché sappiamo tutti in Italia che nei prossimi anni dovremo « riconvertire » alcuni milioni di persone, la transizione sarà un fenomeno che toccherà giovani e adulti indifferentemente.

La necessità di passare da una esperienza di vita, sia essa formativa o lavorativa, del primo o del secondo lavoro, del lavoro di persona matura o del pensionato, ad un altro status, toccherà tutti noi indistintamente nei prossimi anni.

1.3. *Transizione: passaggio verso il posto di lavoro?*

Il terzo malinteso che voglio mettere in evidenza consiste sull'intendere la transizione come un passaggio verso il posto di lavoro: anche questo concetto non è esaustivo.

I motivi sono molteplici: in prospettiva non esisterà solo il posto di lavoro dipendente, ma si assisterà ad una espansione delle attività autonome. Anzi nei prossimi anni la dimensione del lavoro autonomo peserà in maniera significativa; non ci si potrà preparare pertanto ad una sola professionalità dipendente, ma anche ai vari aspetti del lavoro autonomo; inoltre, cosa ancora più importante, il passaggio tra la formazione e il lavoro sarà caratterizzato da un'area di relativa indistinzione.

I giovani infatti faranno tante cose, come già oggi fanno tante cose.

Il comportamento giovanile si incontra con una società in cui si è un po' studenti e un po' lavoratori, e quindi il passaggio non sarà diretto verso il posto di lavoro, ma avverrà attraverso tante piccole esperienze che hanno in sé delle cose positive, delle cose negative, e anche delle cose difficili da superare.

1.4. *Transizione: problema solo della scuola?*

Infine c'è ancora un malinteso da chiarire, che cioè il passaggio tra formazione e lavoro sia un fatto esclusivo di una sola istituzione, di un solo soggetto: ebbene anche questo non è vero.

Noi stessi sosteniamo che agenzia formativa non è solo la scuola: esistono tante agenzie formative e ne esisteranno sempre di più. Far formazione oggi, fare cultura, fare informazione significa coinvolgere tanti soggetti, dalla televisione ai corsi extra-scolastici, alle informazioni più varie fino alla scuola vera e propria.

Anche per la transizione, per le istituzioni cioè che aiutano i giovani a passare dalla formazione alla vita attiva, si può e si deve pensare ad un sistema allargato, ad una molteplicità di soggetti.

Io continuo ad insistere che nei primi sei, otto mesi di lavoro, i giovani non sono assistiti da nessuno; in fondo mettere un giovane dentro una azienda significa che, oggi, tutti i meccanismi che abbiamo di aiuto alla transizione, cedono le armi; mentre quei primi sei mesi sono determinanti perché il giovane, di fatto, si trova solo, abbandonato dentro l'azienda; se trova un ambiente favorevole che lo aiuta, che gli viene incontro, l'inserimento sarà guidato, altrimenti il giovane sarà lì, senza un sostegno.

Questo è un esempio per dire che l'area della transizione è un'area non presidiata, nonostante sia spesso un'area determinante.

Dopo quanto detto, mi pare, siamo in grado di formulare una prima conclusione: il sistema della transizione, entro cui si va a collocare anche l'esperienza dello stage che oggi verrà illustrato, è un sistema ricco di iniziative sperimentali di questo tipo e di altri tipi, ma è ancora un sistema povero di filo rosso, povero di sistematicità, povero di cultura d'insieme, in quanto è costituito di piccole fotografie, di spot, di piccole esperienze.

1.5. *Filosofia della transizione*

È necessario sottolineare questo aspetto, che riprenderò anche successivamente: noi andiamo verso una società in cui sarà privilegiata la capacità di saltare, da una esperienza, sia essa la scuola o il lavoro, ad una condizione sociale o professionale.

Bisogna accettare inoltre che siamo davanti ad una molteplicità di soggetti che fanno sottosistema di transizione: molti faranno orientamento, molti dovranno aiutare i soggetti a passare da una esperienza ad un'altra, da una scuola ad un'altra, da un lavoro ad un altro, da un lavoro ad una pensione ...; bisogna dunque accettare che gli utenti della transizione, gli interes-

sati ad essere assistiti nei passaggi della vita non sono, e saranno sempre meno, solo i giovani, ma saranno una rosa di utenti di vario tipo che vanno dai giovani agli adulti, alle persone più anziane.

2. Il nuovo ciclo economico e sociale

La seconda riflessione che volevo offrire oggi era qualche considerazione sul nuovo ciclo economico e sociale, che l'Italia sta attraversando con tutte le sue contraddizioni, le sue cose luminose e le sue cose più in penombra, e il rispecchiamento di questo ciclo sulla cultura della transizione.

Concretamente, come dobbiamo costruire un sistema di passaggio, in particolare tra giovani e lavoro, oggi, ma anche in genere, tra le varie condizioni della vita umana e professionale, che tenga conto, che sappia rispondere in maniera adeguata, giusta, alle sfide che il ciclo economico oggi ci pone?

L'Italia, che in quindici, venti anni ha cambiato pelle, ha cambiato modo di essere, sta ricambiando ulteriormente; sono solito dire che l'Italia è come un adolescente: ha attraversato un notevole periodo di crescita un po' violenta, ha avuto qualche foruncolo o anche qualcosa di più; però oggi è al confine con la vita adulta, vuole consolidarsi, vuole razionalizzarsi sta prendendo corpo, magari un corpo in qualche parte un po' squilibrato, e deve pertanto riequilibrarsi, deve mettersi in carne, ridistribuire le proprie energie, riempire dei buchi, anche consistenti, che qua e là sono rimasti.

Questo passaggio di ciclo verso la vita adulta dell'Italia, ha tre caratteristiche di fondo molto importanti, che hanno un riflesso immediato sulla cultura della transizione che noi dobbiamo costruire.

2.1. *Qualità medio alta*

La prima grande caratteristica dell'Italia che noi respiriamo, è la caratteristica della qualità medio alta. Tutti vogliono, tutti si aspettano in maniera consapevole o meno, tutti si comportano in maniera da esigere qualità, qualità in ogni cosa. Ad esempio voi sapete, e in questo siete protagonisti, che una « ragazzina » di sedici anni non esce volentieri da casa, se non ha due o almeno un capo di abbigliamento firmato: la ricerca della scarpetta giusta, o dei capi firmati che facciano distinzione, è una scena ormai classica della famiglia italiana, non solo nelle metropoli, ma anche nella provincia. Si vuole il consumo firmato, non solo degli oggetti, ma anche dei servizi.

Anche di fronte alla istruzione le famiglie italiane si comportano come

un consumatore che vuole qualità; la cerca nella istituzione pubblica, la cerca nella scuola privata, la cerca in tutto quell'insieme di cose che stanno intorno alla formazione, dai corsi di seconda lingua straniera, ai corsi di musica. Dico per inciso che le famiglie italiane spendono duemila miliardi l'anno per queste attività extrascolastiche, e ogni famiglia, con uno o due ragazzi, è sensibilmente impegnata a mandare i figlioli nel pomeriggio a queste interessanti attività e a distribuirli tra una palestra e un corso di musica, di lingua straniera e qualcos'altro ancora, con un sistema di distribuzione interfamiliare.

E questo capita a Torino come nel profondo Sud.

Il senso di tutta questa attività è la ricerca quasi affannosa della qualità della formazione.

Purtroppo non mancano in questa ricerca delle gravi distorsioni: un bambino su sette in Italia occupa 45 ore settimanali tra formazione scolastica, formazione sportiva pomeridiana, musica, danza, lingua straniera.

Capita che qualche bambino, non potendone più, alza bandiera bianca e dice: « Mamma, per piacere, un'ora di televisione ... non ne posso più! ».

Questo fenomeno ci dice come è difficile, di fronte a tante offerte e a tante cose, far ordine, scegliere quelle veramente importanti da mettere insieme.

Naturalmente la crescita verso la qualità è una crescita che tocca non solo i consumi, ma anche il modo di operare dell'azienda.

L'imprenditore, oggi, se vuole fare un'azienda vincente deve scegliere i fattori produttivi di estrema qualità e ricercarli dove esistono.

Il sistema della transizione allora, la cultura della transizione non può essere di bassa lega, di qualità modesta, ma deve essere una cultura della transizione « firmata », come il capo di vestiario è firmato, come i fattori produttivi dell'azienda sono firmati, come la voglia di studiare, la professionalità deve essere firmata.

2.2. *Processi di terziarizzazione*

La seconda grave tensione del sistema Italia è la grande crescita verso il processo di terziarizzazione, cioè verso tutto ciò che non è diretta produzione di oggetti.

Voi sapete che una volta che avete prodotto un orologio, siete si e no al 30 per cento del suo costo reale.

La pubblicità, la distribuzione, le tasse, gli utili dei veri intermediari, fanno lievitare il costo di questo prodotto e lo moltiplicano per due o, più spesso, per tre.

È questa la dimensione del terziario che cresce e che si può definire la cultura di tutto ciò che si impasta con la produzione, per far sì che un prodotto diventi reale e non sia oggetto.

Un orologio costruito in una qualsiasi fabbrica svizzera o giapponese, prima di diventare un prodotto, cioè qualcosa che la gente vuol comprare, ha bisogno di moltiplicarsi come costo di due, tre, o anche quattro volte, per arrivare fino a Milano, a Roma o a Vasto, per arrivare effettivamente a convincere la gente e dimostrare che comunque è un prodotto che gli serve.

Questa crescita dei processi di terziarizzazione è una seconda grande spinta che interessa molto chi oggi fa cultura della transizione.

Questa cultura infatti non può fare a meno di una forte componente terziaria, che trasmette precisi messaggi ed esige adeguate preparazioni, per non rimanere una cultura povera, che non fa rispecchiamento in quello che il paese oggi chiede e vuole.

2.3. Comportamenti di combinazione

In tutto il paese, infine, si manifesta una crescita dei comportamenti di combinazione.

Quando la famiglia italiana media fa la scelta della scuola, statale o privata, per il proprio figlio, e contemporaneamente ricerca altre agenzie per l'attività extra-scolastiche, che gli insegnino l'inglese che a scuola non si fa, che gli insegnino danza classica o uno strumento musicale, che gli organizzino la vacanza estiva che serva anche per perfezionare l'inglese, che lo abilitino a praticare una disciplina sportiva, la famiglia dicevo, fa « combinazione ».

Cioè dice: « questo lo prendo perché mi pare buono, lo incollo a quest'altro, ci aggiungo ancora questo ... » e fa un processo di formazione.

È quello che fa l'imprenditore che, anche se l'ha sempre fatto, oggi è particolarmente impegnato in questo processo; perché se vuole fare una azienda forte deve vedere quali sono i fattori produttivi che ha dentro l'azienda, deve combinarli con fattori esterni, deve costruire un processo produttivo e commerciale, deve essere cioè un combinatore raffinato.

Ma scusate, voi giovani non fate la stessa cosa? Io sono molto colpito che in questi ultimi anni, almeno a Roma, ma credo anche a Vasto, sono cresciuti i giovani con l'agenda. Io sono molto colpito, perché quando avevo 17 o 18 anni, non mi sarei mai sognato di avere un'agenda grande dove segnare i miei impegni. Io vedo a Roma tanti giovani con l'agenda, perché sicuramente hanno molti impegni; non l'impegno della scuola che non segnano mai, ma l'impegno della musica, del corso di inglese, dello spezzone

pomeridiano, perché no?, lavorativo, che gli dà la possibilità di guadagnare qualche lira che gli garantisca una certa autonomia.

Il giovane con l'agenda è un giovane « combinatorio » che deve mettere insieme la sua vita in maniera molto più ricca e anche più complessa, se non più complicata rispetto a venti anni fa, perché ha tante altre cose da fare oltre alla scuola.

Ebbene la « combinatoria » è un indicatore di come il mondo è cresciuto, di come si è reso complesso, e pertanto fare cultura della transizione significa anche incorporare questa consapevolezza e abilità di trasmettere ai giovani per fare bene combinazione, al fine di evitare di rischiare di fare indigestione anziché combinazione.

Infatti se la famiglia italiana offre al proprio figlio 45 ore di impegno settimanale, questi fa sicuramente indigestione.

In questo momento io ho la sensazione, e ve la comunico, come sensazione, che il malessere che ci circonda è dovuto al fatto che noi, sia adulti che giovani, sentiamo che il mondo oggi ci offre tante opportunità, di tipo molto diverso, che però non riusciamo ad utilizzare al meglio, a combinarle insieme in un giusto dosaggio, che diventi gradito e faccia evitare le indigestioni.

Questa sensazione di disagio che ci sta scappando qualcosa di importante, è un fatto che a me sembra di rilevare nel mondo giovanile, ma che esiste in grande parte anche nel mondo degli adulti, perché è difficile scegliere e combinare, non solo perché non si ha il denaro o la cultura, ma anche avendo queste cose, perché l'offerta è talmente ricca, varia, molteplice, piena di frammenti, che diventa difficile ricomporre in unità le cose migliori.

Una volta bisognava studiare e si andava a scuola; bisognava lavorare e si cercava un posto di lavoro: questa semplicità oggi non esiste più: il tutto è diventato molto più complesso, e, quindi, anche il sistema di transizione deve tenere conto di questa complessità.

La realtà italiana infatti, l'abbiamo visto, si trasforma lungo tanti assi, tre dei quali, e tra i più importanti sono:

- qualità medio-alta;
- grandi processi di terziarizzazione;
- grande capacità combinatoria.

Queste cose devono essere incorporate in qualsiasi sistema di transizione per far crescere la capacità dei giovani di gestirsi meglio il passaggio della formazione alla vita attiva.

3. Sfide della transizione

Se questo che vi ho detto in qualche modo è vero, passo al terzo tipo di riflessione: qual'è questa cultura della transizione da inventare?

Questo sistema che non è ancora perfezionato e che ha una duplicità di messaggi e propone atteggiamenti, se non contraddittori almeno di difficile definizione, come coinvolge le aziende e gli operatori economici e sociali, come è innervato sulla dimensione politico-istituzionale?

Dicevo prima che siamo davanti ad un sistema incompleto, a volte casuale della transizione, poiché noi non abbiamo mai avuto un sistema di orientamento efficiente, né la consapevolezza di come i fattori si compongono, di come oggi realmente si passa dalla condizione di studente a quella di lavoratore adulto.

Stiamo facendo dei tentativi, incappando però in seri e gravi condizionamenti, che bloccano un processo che non appare, e non è, assolutamente lineare.

Siamo fondamentalmente condizionati dal tipo di sviluppo che assume il sistema economico, e dalle componenti non sempre in armonia fra loro, che fanno avvicinare e, in qualche modo, correlare i due sistemi, quello della formazione e quello del lavoro.

A titolo esemplificativo permettetemi di darvi due o tre flash ulteriori su questi aspetti, che possono illuminare meglio lo sforzo, che tutti i soggetti interessati al processo di transizione debbano fare coordinandosi tra loro.

Se voi osservate le connessioni dei tre grandi assi, la formazione, il lavoro, i meccanismi di transizione, e poi riflettete in quale ciclo siamo passati e verso quale ciclo andiamo, voi vi fate delle idee comportamentali diverse da quelle che vi siete fatti finora.

Noi veniamo da un ciclo, in cui era importante lo sviluppo della quantità. Per esempio era importante creare posti di lavoro, e ancora oggi è importante; ma attenzione, perché oggi offrire posti di lavoro non basta; non basta offrire un posto di lavoro qualsiasi, perché oggi dalla quantità si passa anche alla dimensione qualitativa ed il posto di lavoro è anche un insieme di atteggiamenti, di valutazioni da parte di chi vuole lavorare, fatto di diverse coloriture e sfumature; non è un lavoro tout-court, ma un certo tipo di lavoro, con certi ritmi, con certi orari.

Se non c'è nell'atteggiamento dei giovani il rifiuto del lavoro, c'è però la ricerca di un lavoro compatibile, compatibile con tanti modi di essere nella vita, compatibile con tante altre cose che si vogliono fare, compatibile con la formazione ricevuta.

Una volta eravamo un paese semplice, poiché lo sviluppo era quantitativo e anche il lavoro esigeva poche competenze, almeno certi tipi di lavoro largamente diffusi.

Poi la complessità del lavoro e della vita hanno creato nuove esigenze, prima di tipo quantitativo, poi di tipo qualitativo: mancano le scuole? Costruiamo scuole e diamo formazione!

Ma oggi la cosa non è così semplice, non basta dare formazione, bisogna dare formazione di qualità: la famiglia cerca di combinare, di personalizzare il percorso formativo.

Non basta offrire più formazione, bisogna qualificare, bisogna che la formazione sia corrispondente ai ritmi di apprendimento, bisogna che sia compatibile con il progetto di formazione globale pensato, o ricercato dalla famiglia.

E questo ciclo è appena cominciato, ma certamente si razionalizzerà e si svilupperà in futuro.

Se entriamo nel canale della transizione, è chiaro che in un mondo semplice in cui bastava offrire posti di lavoro, bastava offrire aule scolastiche, era tutto più semplice: il passaggio avveniva quasi successivamente.

Oggi son cambiate molte cose.

Se la formazione deve essere personalizzata, voi capite che la transizione cresce di complessità, chiede orientamento personalizzato, chiede cultura della transizione personalizzata.

Oggi siamo di fronte ad una situazione più complessa che ha bisogno di più istituzioni, di più soggetti che si occupano di formazione, di lavoro e di transizione.

In sintesi siamo quindi davanti ad una situazione, in cui tutti dobbiamo fronteggiare due tipi di complessità.

Poiché diventano più difficili, più complessi, più articolati i nostri bisogni e vogliamo essere soddisfatti, non solo sotto gli aspetti della quantità, ma anche della qualità, abbiamo tante attese, tante opzioni e una complessità di offerte di tanti soggetti che offrono formazione, che offrono modi diversi di lavorare, vorremmo ci fossero anche modi diversi di far transizione.

Siamo in situazioni di mettere a confronto grandi poli complessi, e voi sapete, che quando si ha davanti una situazione complessa si è di fronte a due tipi di tentazione: una è quella di continuare a dire che il mondo è complesso e fermarsi lì, o magari, ridersela in tante occasioni, lasciando correre la realtà per conto suo, aspettando che gli aggiustamenti tra le complessità avvengano in maniera spontanea; in questa situazione chi è più bravo approfitta delle occasioni e chi è meno bravo resta tagliato fuori.

L'altra tentazione, opposta a questa, è di dire che in fondo il complesso è tutto una fisima e che bisogna, ed è facile semplificare.

Ma ciò è vero solo in parte. Voi sapete che quando la realtà ha tante sponde, se si semplifica troppo si finisce con l'illudersi di aver governato la realtà.

Ma questa è un'illusione.

Questo pericolo è notevole anche per il tema che oggi trattiamo: se ci accontentiamo di dire che, se è vero che oggi facciamo tante cose, dando un po' d'ordine a queste cose, il problema è risolto; la soluzione è sempliciotta.

Il problema è delicato poiché dobbiamo trovare un canale intermedio che tenga conto dei veri elementi di complessità, che non semplifichi troppo, ma che sia operativo.

E allora abbiamo davanti due grandi sfide, due grandi filoni di impegno per passare in mezzo a questo Scilla e Cariddi: una sfida di tipo culturale, pesante, articolata e una sfida di tipo-politico-istituzionale.

3.1. *Sfida culturale*

La prima sfida tocca tutti noi, indipendentemente dal ruolo che ricopriamo, la seconda è legata alle istituzioni e all'offerta che queste ci possono fare.

La sfida culturale è su più piani o, se volete, su tre zampe; è una sfida anzitutto che può sembrare banale, semplificativa, ma non lo è, ed è *una sfida di riconoscimento*: la cosa più difficile è riconoscere dove uno è.

Quando voi diventerete adulti, il giorno in cui avrete consapevolezza di essere adulti, non sarà un giorno determinato nel tempo, ma sarà un giorno particolare in cui guardandovi indietro nella nostra vita, avvertite che vi comportavate già come adulti, almeno da qualche anno; ma che non ne avevate consapevolezza, perché prima di essere consapevoli, voi vivevate pensando che la vita arriva domani; mentre quel giorno vi accorgete che avete 40 anni e che la vita è proprio quella che vivete; vi accorgete che siete adulti e che già prima vivevate da adulti.

Questo vale per i singoli, vale per le istituzioni, vale per le scoperte scientifiche.

Noi viviamo il nuovo, prima di accorgerci che sperimentiamo novità rilevanti.

Ciò vale anche per l'Italia.

Noi diciamo sempre che in Italia si sta vivendo un nuovo ciclo di svi-

luppo; però il nostro modo di rappresentare questo sviluppo è riduttivo rispetto alla realtà, perché questa cammina con velocità maggiore di quanto noi riusciamo a capire.

Ebbene la prima zampa della sfida culturale è questo riconoscimento continuo della realtà, che cambia molto velocemente e che si riverbera sul fatto che si chiama transizione, perché, se voglio fare una transizione adeguata, debbo capire bene le caratteristiche del ciclo, che corre e che cambia con velocità superiore alle nostre percezioni.

La seconda zampa della sfida culturale è quella relativa ai grandi *linguaggi terziari e simbolici*.

Il paese si « immaterializza » e noi andiamo verso una realtà, nei prossimi anni, di cui oggi siamo solo agli inizi, nella quale ci scambieremo sempre meno oggetti e sempre più funzioni, simboli, immagini.

In conferma di questo prendo ad esempio il modo di vestire di oggi, che è infinitamente più complesso di quello di venti anni fa.

Quando sento dire che i giovani oggi sono semplici, ho l'impressione di trovarmi di fronte ad una banalità: io ricordo il mio bravo '68, in cui un vestito molto semplice era simbolo di appartenenza.

Da una parte i giovani in eschimo, blue jeans, capelli lunghi; dall'altra giacca, cravatta, scarpe a punta.

Se io vado a vedere la complessità e l'intreccio dei simboli dei ragazzi di oggi, devo dire che la complessità che essi sanno gestire sull'abbigliamento è molto più complicata di quella dei miei tempi.

La cucitura deve essere esattamente 3 cm. sopra il risvoltino del pantalone di quel tipo; la sfumatura del colore e l'intreccio del tessuto devono essere di un altro tipo, perché se non è così è un'imitazione; e se si indossa una imitazione si è « out ».

Questa sofisticazione dei simboli è una cosa di cui noi dobbiamo prendere atto poiché è molto complessa.

L'esempio che ho fatto della moda può essere applicato ai linguaggi terziari, che toccano tutti i settori dell'aspetto economico, dalla tecnologia all'informatica, dalla organizzazione aziendale alla internazionalizzazione, in cui la comunicazione da verbale si è fatta e si fa sempre più simbolica.

La terza grande zampa della sfida culturale è costituita dalle *competenze di secondo livello*.

In realtà una società come la nostra difficilmente è contenuta dentro un modello.

Mi spiego: oggi è difficile dare un modello di società, mentre è più facile dare le istruzioni per costruirla, per riprodurla, per « consumarla ».

Queste « istruzioni per l'uso » della società sono competenze di secondo livello, sono atteggiamenti, sono modi di essere, modi di agire, che non sono solo le competenze di alcuni settori, ma sono capacità di vario tipo.

Capacità di autorientamento, capacità di autoapprendimento dentro e fuori le istituzioni, capacità di innovare la propria professionalità.

Voi non studierete più per una professione, perché nel corso della vostra vita ne cambierete diverse, e mentre cominciate ad esercitarne una, questa è diversa da quando avete cominciato a studiarla qualche anno prima.

Queste sono le competenze di secondo livello.

3.2. Sfida politico-istituzionale

Seconda ed ultima sfida.

Una sfida politico-istituzionale.

È questa una sfida che tocca chi fa offerta interpretativa, chi fa offerta politica, chi fa offerta istituzionale, chi in qualche modo fa offerta di transizione.

E su questo l'impegno deve essere notevole, perché questa sfida comporta, sotto il profilo politico-istituzionale, avere aiutato ad una *condivisione di obiettivi*.

Se è vero quello che vi ho detto, chi fa offerta politico-istituzionale non può dimenticare che oggi fare transizione significa fare transizione allargata, significa cioè non prepararla solo per i giovani, significa non pensare al solo posto di lavoro, significa farla all'interno di una società che cambia.

Ma bisogna anche ammettere che, da parte dei soggetti che fanno transizione sul piano delle risorse, ci sia una valorizzazione del molteplice, ci sia la necessità di far saltare fuori la qualità, ci sia bisogno di costituire delle situazioni e dei luoghi, in cui il confronto tra i soggetti che fanno offerta di transizione, possa essere reale, sincero e costruttivo.

Come vi dicevo all'inizio, poiché c'è un sistema allargato di formazione, ci dovrà essere *un sistema allargato di transizione* per aiutare le persone a passare, in maniera adeguata e indolore, da un periodo all'altro della vita.

Ricordiamoci che, quando noi facciamo l'esercizio che facciamo oggi, cioè l'esercizio di ragionare su come si passa dalla formazione al lavoro da parte dei giovani, noi facciamo una grossa violenza alla realtà, poiché sezioniamo un aspetto di un problema che non tocca solo i giovani, ma tocca tutti noi indistintamente.

Stiamo infatti facendo un esercizio molto ampio, perché la prospettiva che abbiamo davanti è una prospettiva, in cui tutti i giochi che vi ho de-

scritto si *amplifieranno enormemente*; in quanto molti di noi, anche adulti, anche anziani, dovranno combinare molti ruoli nella vita, perché forse dovranno gestire nella vita ruoli contraddittori, perché la continuità professionale non potrà essere stabile.

Tutto questo significa che questa sfida della transizione non riguarda solo i giovani, ma è una forza collettiva, è un modo di essere, di pensare, di far politica nei prossimi anni.

Politiche formative per la transizione nella CEE

Linee emergenti

Guglielmo Malizia

La transizione dei giovani dalla scuola alla vita attiva ha assunto una rilevanza *del tutto particolare* nei paesi della CEE. Infatti, tale fase della vita segna il passaggio dalla condizione protetta e dipendente di fanciullo, senza responsabilità e senza autonomia economica, allo stato di adulto che, da solo e privo di sicurezze, deve conquistarsi una posizione nel sistema sociale, confrontato da una gamma amplissima di possibilità. Si tratta anche del periodo delle scelte fondamentali sia educative sia professionali, che molto difficilmente potranno essere cambiate nel futuro; in aggiunta, nell'età della transizione la forza lavoro acquisisce le capacità professionali di base, determinanti per lo sviluppo delle industrie e dei servizi nei vari stati della Comunità. Inoltre, durante il passaggio alla vita attiva si rivela prepotentemente lo svantaggio dei giovani marginali: ragazze, emigranti, disadattati, « drop-outs ». A tutti questi fattori problematici, non completamente nuovi, si è aggiunta recentemente la crescita esponenziale della disoccupazione giovanile che aggrava enormemente le difficoltà del passaggio, in quanto riduce le opportunità di lavoro, accresce la necessità dell'orientamento e rende più vulnerabili gli svantaggiati.

Sia la Comunità Europea che i governi nazionali hanno cercato di far fronte alla situazione con misure di vario tipo, in una condizione di oggettivo disagio a motivo della non favorevole congiuntura economica. Nei paragrafi che seguono non si esporrà tutto il quadro degli interventi, ma ci si limiterà a esaminare i provvedimenti di carattere *formativo* secondo le linee di ten-

denza emergenti. In primo luogo verrà presentata la scelta di fondo effettuata dalla Comunità con la politica dell'alternanza, per passare poi ad illustrare i risultati più significativi dei programmi concreti, che la Comunità stessa ha realizzato, per agevolare la transizione dei giovani alla vita attiva. Il terzo paragrafo sarà dedicato ad analizzare l'alternanza nella pratica dei paesi membri.

1. L'Alternanza come Politica Formativa Generale per la Transizione

Non si può dire che durante gli anni '60 la Comunità Europea abbia elaborato una propria proposta organica in campo educativo, anche perché il trattato di Roma ne restringeva le competenze alla formazione professionale. Agli inizi della decade successiva emerge un'attenzione specifica al settore e l'idea dell'educazione permanente trova consensi e approfondimenti. Alla metà degli anni '70 la recessione economica e la drammatica situazione occupazionale dei giovani pongono in termini di urgenza il problema del loro inserimento nel lavoro. Nel dicembre del 1976 viene varato un programma di 30 progetti pilota per la transizione dalla scuola alla vita attiva. Tre anni dopo — il 18 dicembre 1979 — il Consiglio dei Ministri della Comunità Europea approva *una risoluzione relativa alla formazione in alternanza dei giovani*¹.

Il concetto di alternanza non è certo nuovo in Europa: è sufficiente ricordare l'apprendistato, o quei tipi di formazione universitaria come la medicina e l'ingegneria, che prevedono in modo integrato lezioni in aula ed esperienze di lavoro. Come si è già sottolineato sopra, il fattore che ha influito di più nel presente sviluppo dell'alternanza è costituito dal grave problema dell'occupazione giovanile, che si manifesta in una disoccupazione diffusa, più elevata di altri gruppi della popolazione, e in una sottoccupazione estesa. L'alternanza può dare apporti positivi alla soluzione di queste difficoltà: agevola la transizione dei giovani poco qualificati — quelli a più alto rischio — fornendo loro un complemento di formazione; facilita l'adeguamento alle esigenze professionali particolari di ogni azienda; favorisce la maturazione della scelta professionale, limitando di conseguenza la mobilità

¹ In « Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee », n. C 1 del 3.1.80. Per il commento alla risoluzione mi sono servito soprattutto della comunicazione della Commissione della Comunità del 29.10.1979 e del volume di J.-P. JALLADE, *La formazione in alternanza dei giovani: principi per l'azione*, Berlino, CEDEFOP, 1982.

eccessiva nel lavoro, causa non ultima della marginalizzazione occupazionale dei giovani; aumenta le capacità di adattamento al ritmo del cambio tecnologico. Naturalmente, l'alternanza non è un sostituto della politica del lavoro e per esercitare un impatto positivo deve essere accompagnata da interventi adeguati a livello occupazionale.

L'alternanza (o discontinuità o ricorrenza) rappresenta anche uno dei principi su cui si fonda *l'educazione permanente*, il nuovo modello di sviluppo della formazione per la fine del secolo XX: il sistema educativo deve prevedere la possibilità di spezzare la sequenza della formazione in diversi tempi — in modo da rinviare parte o parti a un momento successivo al periodo della giovinezza — e di alternare momenti di studio e di lavoro. L'alternanza che si innesta nella fase del passaggio dalla scuola alla vita attiva, dovrebbe divenire un'alternativa alla disoccupazione per tutti i giovani che lasciano l'istruzione a tempo pieno; nel lungo periodo essa potrebbe assumere a fase ordinaria o forse anche obbligatoria del passaggio dalla scuola a tempo pieno al lavoro a tempo pieno.

Lo sviluppo dell'alternanza è collegato anche alle *politiche nazionali per la gioventù*. La scolarizzazione lunga contrasta con i bisogni di responsabilità e di indipendenza economica sentiti da una porzione rilevante dei giovani; d'altra parte, l'esperienza di lavoro da sola non assicura quelle opportunità di riflessione critica, che i giovani richiedono e di cui hanno bisogno. L'alternanza verrebbe a colmare le carenze della scuola e del lavoro nel momento della transizione, in quanto combina lo studio con l'esperienza diretta in azienda.

La risoluzione del Consiglio dei Ministri della CEE, menzionata sopra, si riferisce alla formazione in alternanza dei giovani, cioè non abbraccia tutta la gamma possibile dei programmi che rientrano sotto il concetto di alternanza, ma riguarda soltanto le strategie rivolte a favorire la transizione alla vita attiva. Entro questi limiti, il documento *definisce* l'alternanza come il potenziamento dei legami tra formazione ed esperienza di lavoro mediante programmi coordinati e strutture di cooperazione fra tutte le parti interessate. La precedente comunicazione della Commissione della Comunità al Consiglio, del 29 ottobre 1979, parla dell'« associazione di una formazione applicata, che si esplica nell'esercizio di un'attività professionale sul posto di lavoro, con una formazione teorica, impartita in un istituto, un organismo o un servizio di formazione »². Si tratta di definizioni molto ampie che si è

² *Collegamento tra lavoro e formazione per i giovani nelle Comunità*. Comunicazione della Commissione al Consiglio, in « Formazione professionale », (1980), n. 4, p. 75.

cercato di circoscrivere anzitutto quantitativamente, limitando l'alternanza a un tipo di lavoro, che offra la possibilità di destinare almeno il 20% del tempo alla formazione in un'istituzione educativa o, viceversa, a un programma di formazione, che permetta un'esperienza di lavoro fino al 20% del tempo. È stato proposto anche un criterio pedagogico molto significativo: il riconoscimento del carattere di alternanza dovrebbe andare soltanto a quei programmi, che prevedono una progettazione sistematica dell'attività di formazione e di lavoro, in modo che queste si sostengano a vicenda e si giunga a un'integrazione sul piano educativo tra la scuola e l'impresa.

Come si è detto più volte, la finalità ultima della formazione in alternanza dei giovani è di agevolare il passaggio dalla scuola al lavoro. Tale traguardo finale viene perseguito principalmente attraverso tre obiettivi. L'alternanza contribuisce a un migliore orientamento alle scelte professionali, in quanto introduce direttamente alla realtà del lavoro e facilita la scoperta delle abilità e degli interessi. Essa, inoltre, permette l'apprendimento di competenze spendibili sul mercato di lavoro con un vantaggio importante sulle forme tradizionali di istruzione professionali: oltre a offrire conoscenze, contribuisce a sviluppare l'abilità di risolvere problemi, la capacità decisionale e la capacità di collaborazione. L'alternanza facilita anche l'inserimento in un lavoro stabile a tempo pieno, in quanto supera il fossato finora esistente fra istruzione e occupazione a tempo pieno, per realizzare un collegamento efficace tra formazione e lavoro.

Secondo la risoluzione citata, l'alternanza come politica formativa generale per la transizione sarebbe indicata soprattutto per tre gruppi di giovani: in apprendistato o in formazione post-scolastica; in cerca di lavoro; lavoratori che non possiedono una preparazione professionale soddisfacente. Più in generale si può affermare che i destinatari dell'alternanza sono *tutti i giovani* che al completamento dell'obbligo lasciano l'istruzione a tempo pieno: nella CEE dal 35 al 55% di ogni classe di età si trova in questa situazione. Si pone pertanto un problema quantitativo di espansione delle capacità di accoglienza dei programmi di alternanza e, soprattutto, uno qualitativo di adeguare i corsi alle esigenze dei giovani che sono molto diversificate: in proposito, bisognerebbe tener presente la loro carriera scolastica, la condizione occupazionale, la situazione socio-economica e le caratteristiche del mercato locale.

Esiste, però, il pericolo che l'attenzione alla diversità dei bisogni porti a legittimare e a potenziare *le disparità* fra i gruppi, nel senso che ai marginali viene fornita una formazione rispondente alla loro condizione, ma qualitativamente scadente. Per ovviare a tale rischio bisognerebbe determinare

le competenze di base comuni a tutti i programmi e contemplare offerte opzionali corrispondenti alle esigenze di ciascun gruppo, oppure accompagnare la differenziazione dei programmi con una strategia di discriminazione positiva. Alcuni obiettano che esisterà sempre una gerarchia tra formazione in alternanza e a tempo pieno a tutto vantaggio della seconda, per cui se si vuole realizzare una reale eguaglianza delle opportunità, bisogna estendere l'alternanza anche alla formazione a tempo pieno successiva all'obbligo. Probabilmente, una proposta così radicale rischierebbe di mettere in forse i miglioramenti parziali conseguibili subito a favore degli svantaggiati, senza ottenere nessun corrispettivo concreto, anche se l'esigenza e il problema vanno tenuti presenti per cercare soluzioni sempre più adeguate.

Passando ai contenuti dei programmi in alternanza, si è generalmente d'accordo che dovrebbero fornire sia le competenze *specifiche* per svolgere un lavoro, sia una *formazione polivalente*, che permetta al giovane tanto di continuare la sua carriera nel settore prescelto, quanto di adattarsi al cambio della tecnologia e dell'organizzazione del lavoro. Il problema sorge al momento in cui si debbano identificare in pratica le abilità di base, le capacità trasferibili da un'area di attività ad un'altra e le capacità proprie di un mestiere; comunque, le difficoltà della definizione delle abilità sono comuni alle formazioni professionali tradizionali e, anzi, l'alternanza presenta dei vantaggi in quanto la formazione è connessa armonicamente con l'ambiente di lavoro.

Le relazioni tra formatori e allievi dovranno essere ispirate a una *pedagogia* attiva tra eguali, che preveda la partecipazione dei giovani al processo formativo e privilegi l'attività di gruppo. Bisognerà recuperare le potenzialità educative del lavoro in azienda, in quanto varie abilità possono essere apprese sul lavoro, purché siano predisposti dei contesti efficaci e venga prevista l'assistenza di « tutors » o formatori aziendali qualificati; da questo punto di vista è centrale il coordinamento formativo tra scuola e azienda, di cui si dirà qualcosa dopo. La formazione, inoltre, dovrà essere fondata su una pedagogia per obiettivi, su un'organizzazione modulare per unità capitalizzabili e su itinerari educativi flessibili.

Dal punto di vista istituzionale l'alternanza va impostata in base a due principi: *l'intesa* tra le parti sociali a livello nazionale, locale e aziendale e il *decentramento* dell'attuazione pratica delle iniziative. Sul piano organizzativo bisognerà assicurare l'unificazione delle responsabilità per la formazione e per il lavoro e la flessibilità nella durata e nei ritmi in rispondenza ai bisogni dei differenti gruppi. Per quanto riguarda la certificazione, va senz'altro preferita una valutazione continua, che dovrebbe estendersi a tutto il

ventaglio degli elementi cognitivi e non cognitivi. Per l'effettuazione degli esami finali sarebbe opportuno ricorrere ad organismi paritari, comprensivi dei rappresentanti del sistema formativo e dei datori di lavoro. Tenendo conto che nelle nostre società il giudizio sulle competenze al momento delle assunzioni viene fondato sui titoli, bisognerà prevederne anche per l'alternanza, se non si vuole che questa diventi una formazione di seconda categoria.

Lo stato giuridico degli allievi varierà secondo il tipo di utente — sarà assimilabile o più allo studente, se ha appena terminato la scolarità obbligatoria, o più al lavoratore, se avendo già un posto, ricerca una preparazione professionale migliore, o più alla condizione di disoccupato, se si trova in tale situazione — e in base alle caratteristiche del programma di formazione — se la finalità precipua è l'inserimento nel mondo del lavoro, la base sarà un contratto di lavoro, mentre nel caso che sia l'acquisizione di una qualifica, il riferimento fondamentale verrà costituito dal contratto di formazione. In proposito vanno sottolineate alcune funzioni che l'autorità pubblica dovrà assolvere: garantire l'osservanza dei minimi di durata e di salario e più in generale condizioni decenti di lavoro; curare l'immagine dei corsi in alternanza nell'opinione pubblica e tra i giovani; controllare la qualità della formazione impartita. Per la determinazione della remunerazione potrebbero servire due criteri: l'uso del tempo da parte degli allievi e il valore del lavoro effettuato. Il problema è di raggiungere un punto di equilibrio tra la disponibilità dell'impresa e il minimo necessario per incentivare i giovani a intraprendere i corsi. Quanto al punto cruciale delle prospettive d'impiego al termine della formazione, da una parte non si può imporre alle imprese di assumere tutti i giovani che hanno partecipato ai corsi, in quanto potrebbero essere tentate di ritirarsi dai programmi o di restringere la formazione alle capacità che interessano l'azienda; d'altra parte, lasciare le imprese completamente libere potrebbe comportare il rischio di abusi attraverso lo sviluppo del precariato. Si suggeriscono pertanto due possibili soluzioni: assicurare la priorità nelle assunzioni ai giovani, che abbiano terminato positivamente il corso e garantire a tutti il rientro effettivo nell'istruzione a tempo pieno.

La partecipazione delle imprese è una componente essenziale dell'alternanza; in mancanza non si può parlare di tale strategia. Su questo versante esistono vari tipi di ostacoli, quali le dimensioni troppo ristrette dell'azienda, la natura eccessivamente faticosa o pericolosa di certi lavori, la specializzazione talmente spinta delle mansioni da non poter offrire un'esperienza significativa di lavoro, le tradizioni dell'impresa circa la formazione dei propri dipendenti, la preoccupazione per il tempo sottratto alla produzione. Un pri-

mo passo per avviare la collaborazione consisterà nell'identificare le imprese e i tipi di lavoro, che maggiormente si prestano all'alternanza; in un secondo momento si dovranno mettere in opera delle strategie, per persuadere le aziende che hanno le caratteristiche richieste a collaborare. Bisognerà allora organizzare campagne di informazione, insistendo su ragioni di natura sociale — la piaga della disoccupazione giovanile — ed economica — la maggiore produttività dei qualificati nell'alternanza —; anche i pubblici poteri dovranno intervenire mediante incentivi finanziari, mentre una legislazione costringitiva potrebbe costituire solo un'eventualità estrema. L'ultimo passo consisterà nell'aiutare le aziende a divenire agenzie di formazione: infatti, non una qualsiasi esperienza di lavoro nell'impresa possiede valenza educativa. Bisognerà, perciò, chiedere alle aziende una preparazione adeguata e la partecipazione all'elaborazione dei programmi; inoltre, esse dovranno accettare ispezioni e controlli sulla loro attività formativa. Centrale è la presenza dei formatori aziendali — di cui più ampiamente in seguito — e di un animatore di alternanza; che organizzi la rotazione fra le mansioni, scelga e guidi i formatori, consigli e in formi gli allievi. Sarà anche opportuno che le imprese minori si consorzino, per organizzare un proprio centro di formazione, mentre le grandi, che possiedono già una propria struttura, dovrebbero allargare i loro interventi alla formazione generale e aprire i programmi anche a utenti che non si fermeranno in azienda.

L'alternanza esige in vista del conseguimento delle sue finalità la collaborazione tra formatori aziendali e insegnanti. Le difficoltà in questo caso insorgono dalle grosse diversità esistenti tra i due gruppi quanto a numero, status, compiti, preparazione, titoli. Di fatto si riscontrano una dicotomia e una gerarchia, che vede gli insegnanti al vertice e i formatori alla base, in quanto i primi a differenza dei secondi presentano uno status giuridico definito, funzioni determinate, preparazione lunga e approfondita, qualifiche più elevate: il rischio grave è di emarginare il momento pratico e di rompere l'unità fra teoria e pratica. Per avviare a soluzione il problema si è proposto di preparare un operatore polivalente, che sia al tempo stesso insegnante e formatore aziendale; tuttavia l'ipotesi non sembra fattibile perché le competenze richieste sono numerose, diverse e difficilmente potrebbero essere acquisite dalla stessa persona. La strada più praticabile sembra consistere nello sviluppo di un linguaggio comune tra insegnanti e formatori e nel prevedere la mediazione di un direttore-animatore. Importante è anche la definizione dei compiti del formatore aziendale, che potrebbero abbracciare le seguenti incombenze: assumere la responsabilità generale del giovane nell'impresa; offrirgli tutte le informazioni di cui ha bisogno; organizzare la sua for-

mazione in azienda; aiutarlo a collegare la formazione nell'impresa con quella dell'istituzione educativa; fare da modello al giovane per un comportamento corretto sul lavoro.

Non sembra che *i costi* dell'alternanza siano inferiori a quelli della formazione professionale tradizionale. La loro copertura finanziaria potrebbe essere assicurata in linea generale, addossando ai datori di lavoro le spese per la formazione nell'impresa e allo stato i costi della formazione fuori azienda. La retribuzione, che l'imprenditore corrisponde al giovane, dovrebbe essere proporzionata al minimo salariale dei lavoratori della sua età, avuto riguardo del tempo passato nel centro di formazione, mentre lo stato dovrebbe versare una retribuzione, commisurata alla frequenza della formazione e alle spese di trasferta e di sussistenza. In ogni caso sarà molto difficile attrarre i giovani, se la remunerazione si situerà a un livello notevolmente inferiore rispetto al salario minimo o all'indennità di disoccupazione.

In linea più generale bisogna evitare di fare un'alternanza a poco prezzo. Quindi non si dovrà lesinare sulle spese e sarà necessario rafforzare il *prestigio sociale* dell'alternanza, conferendo titoli accettati dal mondo del lavoro, assicurando il rientro nel sistema scolastico a tempo pieno e garantendo lo sbocco su lavori stabili a parità con altri tipi di istruzione.

2. I Programmi della CEE per la Transizione

All'inizio sono stati ricordati i motivi dell'importanza, che la transizione dei giovani dalla scuola alla vita attiva, assume attualmente nei paesi della CEE. La Commissione della Comunità non si è limitata a indicare una scelta politica generale, ma è intervenuta con dei progetti concreti d'azione. Come si è menzionato sopra, nel dicembre del 1976 i Ministri della Pubblica Istruzione degli stati della CEE hanno lanciato un programma quadriennale da realizzare a livello comunitario³. Esso prevedeva la messa in opera di *trenta progetti pilota*, finanziati congiuntamente dalla Comunità e dai governi dei vari paesi, con lo scopo di sviluppare alcune strategie d'azione, sulla base delle misure più valide adottate nelle diverse nazioni per affrontare la transizione.

Nella risoluzione del Consiglio dei Ministri della Pubblica Istruzione sono identificabili *cinque tipologie*, che riflettono tematiche prioritarie e costituiscono la base comune per l'elaborazione dei progetti in ogni paese. La prima riguarda i bisogni di formazione dei giovani, che abbandonano la scuola

³ Risoluzione del Consiglio dei Ministri della P.I. del 13.2.1976, in « Bollettino delle Comunità Europee », (1976), suppl. 12.

privi di un titolo minimo di istruzione e di qualificazione professionale. La seconda considera i gruppi svantaggiati quali gli immigrati, gli handicappati e le ragazze. Nella terza si mira a mettere in moto un processo continuo di orientamento mediante la collaborazione dei responsabili dell'insegnamento, dell'orientamento, della formazione e del collocamento. Altro obiettivo centrale è costituito dallo sviluppo della formazione professionale prima e dopo l'obbligo, attraverso una cooperazione efficace tra il mondo della scuola e del lavoro. La quinta tipologia, infine, si occupa del potenziamento della formazione iniziale e permanente degli insegnanti, in relazione soprattutto ai problemi dell'inserimento dei giovani nel lavoro.

Non rientra negli scopi del presente articolo un esame approfondito dei trenta progetti in tutti i loro aspetti; concentreremo invece l'attenzione sugli *orientamenti generali* che discendono dalla loro attuazione, in quanto possono aiutarci a delineare le linee emergenti delle politiche formative per la transizione. Anzitutto, il sistema educativo dovrebbe elaborare una gamma *ampia e diversificata* di proposte per venire incontro alla domanda formativa di *tutti* i giovani. Originariamente i progetti erano stati concepiti per i giovani scolasticamente svantaggiati (studenti con scarso rendimento, demotivati, « drop-outs »), o socialmente emarginati (emigranti, ragazze, portatori di « handicaps » mentali o fisici); presto ci si è resi conto che le difficoltà della fase della transizione vengono incontrate da tutti i giovani.

Nonostante questo preoccupante allargarsi del problema a macchia d'olio, i progetti hanno evidenziato prospettive *positive* di soluzione: è possibile sviluppare nei giovani le capacità di affrontare con successo la transizione, se essi ricevono nei programmi di formazione adeguata attenzione, se i corsi sono interessanti e rilevanti e se il personale è disposto all'innovazione dei metodi e dei contenuti. In proposito sembra che sia più efficace introdurre i cambiamenti, anche radicali, sperimentati nel sistema formativo tradizionale, piuttosto che istituzionalizzare, al di fuori di esso, interventi speciali per gruppi particolari, in quanto tali misure avrebbero un effetto ghettizzante.

Un secondo principio è che i programmi educativi dovrebbero esser finalizzati a soddisfare i *bisogni reali* dei giovani e a fornire loro le abilità necessarie per la vita. La scuola secondaria invece si è preoccupata prevalentemente delle esigenze intrinseche delle discipline scolastiche e solo subordinatamente della domanda formativa effettiva dei giovani. Pertanto, è necessario un mutamento sostanziale dei programmi scolastici, soprattutto nella scuola dell'obbligo, per rispondere alla richiesta di competenze utili per l'inserimento sociale e lavorativo. Bisognerà individuare le abilità proprie di

un vasto ventaglio di occupazioni e innovare i contenuti dei programmi in vista del loro insegnamento; sarà anche opportuno allargare la preparazione culturale di base, per facilitare l'apprendimento delle capacità professionali e sociali.

Il cambiamento dei contenuti va accompagnato da un'innovazione profonda dei *metodi*. In particolare si raccomanda una pedagogia della partecipazione attiva degli allievi al processo educativo. Il « contratto formativo negoziato » dovrebbe essere lo strumento principale di tale rinnovamento nella formazione professionale: esso consiste nel processo attraverso il quale il docente e l'allievo determinano d'intesa il programma, la struttura, i metodi e la valutazione. In ogni caso le decisioni nella conduzione dei corsi dovrebbero essere prese dopo un'adeguata discussione individuale e di gruppo fra educatori e allievi.

Un altro orientamento generale, che discende dai progetti, riguarda la strutturazione *flessibile* dell'offerta formativa, così da seguire l'evoluzione della domanda sociale. Attualmente i programmi presentano una notevole rigidità: il curriculum e la sequenza dei contenuti sono determinati in modo abbastanza fisso e il passaggio da un corso all'altro richiede di iniziare tutto da capo. Per favorire la flessibilità, sono possibili varie strategie quali: l'organizzazione modulare, che permette di praticare ritmi differenti di apprendimento; la previsione di moduli comuni a più corsi, in modo da assicurare la mobilità orizzontale; l'attribuzione della decisione di sviluppare o meno alcune aree del programma al docente con gli allievi.

L'ultimo principio sottolinea la necessità di impiegare *tutte le risorse* disponibili nella società dentro e fuori la scuola. Quest'ultima soffre attualmente per la limitatezza dei mezzi economici, mentre è confrontata dal problema di accrescere e migliorare le proprie offerte. I progetti pilota sono, invece, riusciti sia a utilizzare più efficacemente le risorse esistenti, sia a sfruttare le potenzialità che si trovano fuori della scuola.

Nell'autunno del 1983 la Comunità ha varato un *secondo programma* della transizione che proseguirà fino al 1986. I temi chiave sono sei: uso del contesto extra-scolastico come opportunità formativa; partecipazione dei genitori e delle forze sociali alle attività formative; organizzazione di un orientamento scolastico e professionale sistematico per i giovani; potenziamento della collaborazione tra la scuola, le imprese, i servizi sociali, le agenzie di collocamento e le associazioni; sviluppo dei sistemi di unità capitalizzabili; potenziamento dell'aggiornamento continuo degli insegnanti. Anche questa volta i progetti sono trenta e risultano distribuiti in tutti i paesi della CEE.

3. L'Alternanza nella Pratica dei Paesi della CEE

Incominciamo dagli *aspetti generali* che si riscontrano in tutti i paesi. L'alternanza è di solito connessa con la formazione professionale di livello secondario o superiore, mentre non ha sviluppato legami sistematici e stabili con altri tipi di insegnamento. Inoltre, è collegata ordinariamente con l'apprendistato e con l'area degli interventi formativi realizzati dalle aziende.

Tradizionalmente esistono due modelli *organizzativi* diversi: uno è basato sul ruolo predominante dell'impresa, mentre lo stato svolge compiti di vigilanza e di tutela; e l'altro fa perno sulla responsabilità primaria dello stato che si serve delle potenzialità formative presenti nelle aziende. Negli ultimi anni, per far fronte alla disoccupazione giovanile, i paesi della CEE hanno messo in opera una serie di iniziative, che si diversificano in forme più o meno rilevanti dagli approcci generali indicati sopra; finora tuttavia non sembra che sia stato realizzato un sistema di alternanza, che combini e integri in modo equilibrato la dimensione formativa e quella lavorativa.

Oltre ai non molti elementi comuni elencati sopra, è possibile abbozzare una *tipologia di esperienze*. Indubbiamente, *l'apprendistato* costituisce la forma più antica e praticata di alternanza. Esso consiste in un accordo tra il datore di lavoro e l'apprendista, in base al quale il primo assicura al secondo un'esperienza di lavoro e una formazione adeguate ad acquisire la qualifica di lavoratore specializzato.

L'evoluzione dell'apprendistato è stata caratterizzata da una notevole espansione durante gli anni '50 e '60, in risposta alla domanda crescente di operai specializzati da parte dell'economia in sviluppo. Durante questo periodo viene impartita una preparazione monovalente, che è finalizzata a una cerchia ristretta di mansioni, è centrata sui mestieri tradizionali ed è basata sull'esperienza nel luogo di lavoro più che sulla formazione. Negli anni '70 *lo scenario economico* cambia: il ritmo accelerato dell'innovazione tecnologica comporta mutamenti sempre più rapidi nei contenuti delle mansioni e nelle abilità professionali, mentre la disoccupazione soprattutto giovanile assume un carattere strutturale e la crescita economica diviene più lenta. In questa situazione si pone con urgenza il problema di rivitalizzare l'apprendistato con provvedimenti adeguati alle trasformazioni economiche, sociali e culturali intervenute nell'Europa Occidentale.

La consistenza quantitativa degli apprendisti si differenzia tra i paesi, secondo il numero e l'importanza delle aree professionali che rientrano nell'apprendistato, e in base allo sviluppo della formazione professionale a tempo pieno. Di solito esso sbocca nel conseguimento di una specializzazione, che

in alcuni casi si situa ai livelli professionali più bassi. La durata è in generale notevole, 3-4 anni; in certe nazioni è contemplata la possibilità di un apprendistato più breve, che però prepara alle mansioni meno qualificate. Riguardo al controllo e al coordinamento a livello centrale esistono differenze significative secondo le nazioni: dove l'organizzazione è maggiore, la legislazione contempla sul piano nazionale programmi di formazione in azienda, concordati con le parti sociali e l'istruzione professionale complementare nei centri di formazione. Normative notevolmente diverse in base agli stati si riscontrano anche quanto alle relazioni tra gli esami e i titoli dell'istruzione generale, della formazione professionale e dell'apprendistato: per esempio, in alcuni casi gli apprendisti conseguono il titolo delle scuole professionali; mentre in altri candidati esterni vengono ammessi all'esame di apprendistato.

Tenuto conto dei cambiamenti culturali, sociali ed economici in atto e della situazione attuale dell'apprendistato, sono state raccomandate alcune innovazioni che dovrebbero contribuire a fare dell'apprendistato un elemento portante dell'alternanza. Anzitutto, è necessario creare nuove forme di apprendistato per preparare i giovani nei settori di avanguardia e in espansione, come il terziario, e al tempo stesso bisognerà estenderlo ai livelli più alti delle qualifiche. Si dovrà poi aggiornare i programmi per adeguarli all'innovazione tecnologica e pedagogica: in particolare, sarà necessario dare maggiore peso e spazio alla formazione generale e ritardare la specializzazione per evitare scelte premature. A questo proposito si può ricordare che Germania, Danimarca e Irlanda hanno introdotto recentemente un primo anno di formazione professionale di base per grandi aree di professionalità. Altro provvedimento urgente da prendere in considerazione consiste nel definire in modo preciso le equivalenze fra i titoli dell'apprendistato e della formazione professionale a tempo pieno.

Un secondo tipo di alternanza è costituito dall'area delle *formazioni a tempo parziale* per i giovani occupati privi di preparazione riconosciuta. Rientrano qui in primo luogo i congedi formativi: così, nella Repubblica Federale Tedesca sono previsti congedi settimanali obbligatori per i lavoratori del gruppo di età 16-18 anni e in Olanda i giovani di 16 anni, che hanno completato la scuola a tempo pieno, sono tenuti a frequentare corsi di formazione due giorni alla settimana. Accanto ai congedi, un altro sottogruppo è rappresentato da contratti, del tipo di quelli previsti dalla legge francese del 1980 sulle formazioni professionali in alternanza, e cioè: il contratto di formazione alternata per acquisire una qualifica, e il contratto di formazione-impiego per la preparazione o l'adattamento a un lavoro determinato.

Una terza forma di alternanza, che recentemente alcuni paesi hanno messo in atto, all'interno dei programmi di intervento rivolti a combattere la disoccupazione, consiste nei contratti che abbinano occupazione e formazione per i disoccupati. Essi prevedono l'assunzione da parte dell'imprenditore dell'impegno a fornire un'occupazione e una formazione a un giovane disoccupato per un periodo breve. Esempi in questo senso sono i contratti di formazione a tempo determinato dell'Italia e lo « Unified Vocational Programme » della Gran Bretagna, che comprendono esperienze di lavoro e istruzione complementare. La Commissione della Comunità considera la misura come potenzialmente valida e da sviluppare, estendendola anche a nuovi tipi di formazione nel terziario.

Nella tipologia rientrano anche le varie forme di *stage* con le quali si sta cercando di estendere l'alternanza alla formazione generale e professionale a tempo pieno. Un caso significativo è offerto dall'educazione concertata tra scuola e impresa, che il Ministro dell'Educazione Beullac ha introdotto in Francia con una circolare nel 1979. Si tratta di una prima esperienza limitata per ora al livello di « Collège » (secondaria inferiore) e di « Lycée d'Enseignement Professionnel » (secondaria superiore) e consiste nell'impartire la formazione sulla base di una integrazione tra istruzione scolastica, stage pratico e sequenze formative in azienda. La circolare riconosce libertà alle scuole nella negoziazione con le imprese, entro un quadro di principi generali. A questo riguardo il documento ministeriale precisa che lo stage ha come finalità di socializzare al mondo del lavoro, di orientare nella scelta professionale e di migliorare le competenze pratiche degli allievi. La responsabilità educativa va affidata ai docenti, mentre i formatori d'azienda collaborano con i primi e svolgono un tutorato tecnico a servizio degli allievi. La scelta delle aziende deve rispondere a criteri educativi: in particolare bisogna evitare che l'alternanza si trasformi in uno strumento, per assicurare forza lavoro stagionale a basso costo. L'alternanza va attuata lungo l'anno scolastico e la durata non può superare le 10 settimane all'anno, articolate su 3 o 4 fasi. La circolare prevede anche l'organizzazione di stages per il personale docente, una disposizione questa alquanto significativa.

È indubbio che l'alternanza è ormai accettata, in linea di principio, da parte della Comunità e dei paesi della CEE, come la politica formativa generale per la transizione, e sopra si sono fornite le ragioni di tale scelta; non si può tuttavia dire che in pratica esista un sistema organico di alternanza. Vi sono casi in cui formazione e lavoro risultano semplicemente accostati senza un arricchimento reciproco, o non è prevista una formazione sistematica, e tutto si riduce a un apprendimento sul luogo di lavoro; o l'esperienza

di lavoro viene considerata come un puro momento applicativo delle conoscenze tecniche apprese a scuola. In altri programmi si realizza una collaborazione reale tra le istituzioni educative e l'impresa, ma senza legami istituzionali. Infine, non mancano casi in cui si realizza un'integrazione piena tra formazione teorica e pratica e tra scuola e azienda. Le singole strategie della pedagogia dell'alternanza vanno messe a punto concretamente e verificate ancora in gran parte. Né si può sottovalutare il pericolo di creare disegualianze tra le scuole — in quanto non tutte le aree dispongono di imprese medie e grandi, munite di formatori e aperte ai problemi formativi del personale — o fra gli studenti —, perché non tutti, anche nella medesima scuola, riescono attualmente a partecipare, per esempio, agli « stages ». Un problema molto serio è costituito dal ruolo dell'impresa che rimane troppo legato alla logica della produzione. Oltre alle questioni relative ai formatori d'azienda che sono state esaminate precedentemente, bisogna sottolineare che l'alternanza non deve diventare una forma di sottoccupazione funzionale alle piccole imprese, che per questa via usufruirebbero di manodopera stagionale a basso costo senza obblighi di assunzione. Da questo punto di vista un'alternanza valida deve essere legata a prospettive di lavoro stabili e finalizzata a obiettivi precisi di qualità.

Bibliografia essenziale

L'aggiornamento e la formazione dei formatori per coloro che lavorano a contatto con i giovani, Bruxelles, European Community, 1983.

Alternance training: Training contracts for young people in the European Community, Berlin, CEDEFOP, 1984.

BOCCA G., *Scuola-lavoro alternanza e formazione: utopia e strategia*, Brescia, La Scuola, 1984.

Breve descrizione dei 30 Progetti pilota del secondo programma della Comunità Europea sulla transizione dalla scuola alla vita attiva, Bruxelles, European Community, 1984.

Collegamento tra lavoro e formazione per i giovani nelle Comunità. Comunicazione della Commissione al Consiglio, in « *Formazione professionale* », (1980), n. 4, pp. 75-82.

DEGEN G. - E. NUISSI, *Educational leave and the labour market in Europe*, Berlin, CEDEFOP, 1984.

L'esperienza lavorativa una situazione potenzialmente ricca, Bruxelles, European Community, 1983.

- La formazione alternata per i giovani nella Comunità europea*, in « Formazione professionale », (1980), n. 4, pp. 1-84.
- JALLADE P.-J., *La formazione in alternanza dei giovani: principi per l'azione*, Berlino, CEDEFOP, 1982.
- KODITZ V., *Youth unemployment and vocational training - The material and social standing of young people during transition from school to working life. Synthesis Report*, Berlin, CEDEFOP, 1981.
- Politiche della transizione*, Bruxelles, European Community, 1984.
- New perspectives in continuing education and training in the European Community - Seminar report*, Berlin, CEDEFOP, 1983.
- Le ragazze e la transizione*, Bruxelles, European Community, 1984.
- Risoluzione del Consiglio dei Ministri della P.I. del 13.2.1976*, in « Bollettino delle Comunità Europee », (1976), suppl. 12.
- Risoluzione del Consiglio del 18 dicembre 1979 relativa alla formazione in alternanza dei giovani*, in « Gazzetta Ufficiale delle Comunità », n. C1 del 3.1.80, p. 1.
- STEEDMAN H. et alii, *Trends in innovation and in continuing education and training*, Berlin, CEDEFOP, 1984.
- Vocational training systems in the Member States of the European Community. Comparative study*, Berlin, CEDEFOP, 1982.

Il vissuto giovanile nella transizione difficile

Giancarlo Milanese

La letteratura recente sulla transizione scuola-lavoro è ricca di indicazioni sul vissuto giovanile che accompagna il difficile passaggio verso l'età adulta e, in particolare, verso l'inserimento occupazionale.

cupazione e disoccupazione, che peraltro evidenziano una serie di effetti cupazione e disoccupazione, che per altro evidenziano una serie di effetti psicologici in gran parte ipotetici, cioè non sorretti da una documentazione empirica sufficientemente convincente. Tra le conseguenze incerte si elencano ad esempio: la disaffezione dei giovani verso il lavoro, l'aumento della criminalità, della devianza, della droga, della marginalità, l'aumento di sentimenti ostili o di indifferenza verso il sistema sociale.

Ma anche quelle date per sicure, come la presenza di sentimenti di colpa e di immagini negative di sé, l'abbassamento dell'autostima, la modificazione della personalità *in senso inibitivo*, ecc. sono condizionate da numerose variabili, in primo luogo quelle che si riferiscono alla presenza o meno di una certa cultura del lavoro, di aspettative più o meno alte, di supporti ambientali più o meno favorevoli, di condizioni di partenza più o meno vantaggiose¹.

Forse per comprendere più compiutamente il vissuto della transizione occorre riportare il problema degli atteggiamenti verso il lavoro assente, pre-

¹ G. MILANESI, *L'Europa dopo 10 anni di disoccupazione giovanile*, «Orientamenti Pedagogici», 1985, 5, 841-850; *Condizioni materiali e sociali dei giovani durante la transizione dalla scuola al lavoro in Italia*, Berlin, CEDEFOP, 1980; P. GARONNA, *La natura della disoccupazione giovanile e i processi di aggiustamento*, Milano, Angeli, 1981.

cario, difficile ecc. entro il quadro complessivo delle contraddizioni che oggi accompagnano la transizione verso l'età adulta, che non è solo inserimento professionale.

Il principio dell'istantaneità e della contemporaneità

L'inserimento nella vita adulta è un *processo complesso* che include diversi passaggi di status, ognuno dei quali esige non solo una maturità decisionale adeguata nel giovane ma anche una serie di condizioni predisponenti e facilitanti nel contesto di vita.

Il passaggio dalla fase formativa allo status di produttore non è che uno dei momenti delicati di tale processo; vi si possono aggiungere anche il passaggio verso lo status matrimoniale/genitoriale e, più in generale, la fase di definitiva desatellizzazione dal nucleo familiare di origine e la correlativa apertura, o inserimento verso forme più differenziate e allargate di società.

Nella società industriale, soprattutto quando essa è caratterizzata da un alto livello di complessità, si verificano alcune situazioni che rendono particolarmente difficoltosa la soluzione della transizione così intesa:

1. La gioventù tende a diventare *un periodo lungo e fluido*, caratterizzato da molte incertezze di status, anche per i giovani non dotati di titoli di studio alti o medio-alti; il prolungamento della adolescenza, un tempo privilegio e lusso dei giovani di estrazione borghese, si tramuta anche per i giovani di origine proletaria in un periodo problematico. Il fatto è che la società complessa esige da tutti una quantità crescente di condizioni di inserimento, che la scuola anche se prolungata non può offrire.

2. Le componenti del processo di inserimento nella vita adulta tendono *a realizzarsi in tempi diversi*. Viene meno, cioè, la contemporaneità e ciascuna componente segue i propri ritmi, secondo modalità differenti, presso giovani caratterizzati da diverse variabili di status (ascritte e/o acquisite). Inoltre va detto che la non contemporaneità trova spiegazione al di fuori della logica delle componenti stesse. Così ad esempio, non risulta evidente che il posponimento della decisione di sposarsi dipenda dalla mancanza di lavoro o dalla coscienza della propria persistente dipendenza psicologica dalla famiglia di origine, o da altre ragioni oggettive (ad esempio la mancanza di abitazioni a prezzi accessibili).

Il modello del differimento del matrimonio è infatti accompagnato, in un numero crescente di casi, da convivenze quasi-matrimoniali, che danno

origine a famiglie di fatto (non sempre effimere), anche se non socialmente-giuridicamente decisive per il riconoscimento dell'avvenuta transizione verso l'età adulta.

Questi ed altri elementi possono fare pensare che sia in atto *un cambiamento nelle strategie generali del passaggio verso l'età adulta*, in cui l'indeterminatezza dei punti di partenza e di arrivo, come pure l'assoluta fluidità dei processi di transizione, provocano una certa interpenetrazione o sovrapposizione problematica tra momento formativo, momento produttivo, inattività forzata, esperienza matrimoniale, maturazione psico-sociale.

In altre parole la precarietà di tutto questo periodo, che coincide con la giovinezza, non è tanto (o solo) un effetto deprecabile della mancanza di lavoro (o meglio: del prolungamento del periodo di inattività produttiva post-formativa), ma anche *un modello di vita* in gran parte già normalizzato, cioè previsto e gestito senza traumi irreversibili.

La precarietà si tramuta nel modello del posponimento più o meno intenzionale dell'inserimento nella vita adulta, che del resto trova validi supporti culturali nella mentalità corrente e nell'atteggiamento delle famiglie. Posporre l'inserimento (per motivi oggettivi e soggettivi) diventa così funzionale alle nuove condizioni di vita del sistema sociale.

Occorre per altro interrogarsi sul come i giovani vivono e risolvono i problemi della indeterminatezza pre-adulta. Non è escluso infatti che, pur al di là della normalizzazione della precarietà, si producano effetti negativi di difficile interpretazione e gestione.

Il modello dell'installazione e del differimento

Una serie di studi francesi² ci può offrire in proposito qualche risposta utile. Queste analisi prendono in considerazione *due modelli* estremi di precarietà giovanile, che sembrano evidenziare un cambio sociale profondo nelle strategie del passaggio verso l'età adulta.

1. Il primo di tali modelli è rappresentato dalla condizione dei giovani di estrazione prevalentemente proletaria, che si presentano sul mercato del

² O. GALLAND, *Précarité et entrée dans la vie*, « Revue Franç. de Sociologie », 1984, XXV, 49-66; C. GOKAIP, *Quand vient l'âge des choix*, Paris, PUF, 1981; L. THEVENOT, *Une jeunesse difficile; les fonctions sociales du flou et de la rigueur dans les classements*, « Actes de la recherche en sciences sociales », 1979, 26-27 (mars-avril).

lavoro con il solo titolo di studio della scolarità dell'obbligo. Nel passato questo tipo di soggetti era abituato a immaginare l'inserimento nella vita adulta come un atto caratterizzato *dall'istantaneità e dalla contemporaneità* delle dimensioni che lo compongono (inserimento nel mondo del lavoro, matrimonio, autonomia dalla famiglia di origine); inoltre tale atto istantaneo/contemporaneo avveniva in un tempo ragionevolmente ravvicinato alla fine della fanciullezza, riducendo così il tempo dell'adolescenza e della giovinezza.

Nella società industriale l'istantaneità è messa in causa dalle difficoltà obbiettive, che abbiamo già menzionato precedentemente (progressiva complessificazione dei processi di socializzazione) e la contemporaneità è mantenuta, a condizione che si subordini ogni dimensione a quella determinante dell'entrata nel lavoro.

Questi cambiamenti provocano in soggetti dotati di scarsa scolarità una situazione particolare di *differimento* subito (e non programmato) dell'inserimento nella vita adulta, che non è accompagnato solitamente da fenomeni tipici di alienazione e disagio giovanile. Il periodo di attesa è vissuto infatti come un *prolungamento della fase di sviluppo precedente*, cioè più come una infanzia protratta oltre i limiti normali, che come un'età adulta anticipata.

Si rafforzano i sentimenti di dipendenza verso la famiglia, che è chiamata a gestire questo periodo come un tempo di solidarietà e di emergenza nei riguardi dei figli; ne risulta, almeno fino ad una certa età, una convivenza non conflittuale, un'alleanza tacita ed efficace contro il vuoto di questi anni di attesa.

L'esperienza quotidiana di questi giovani inoccupati non è attraversata da particolari ansie; vi è l'attesa protetta del momento del decollo istantaneo e si vive il molto tempo libero in attività, relativamente aliene da impegni sociali o politici. Anche la socialità tra pari è abbastanza ridotta, come è ridotta la ricerca di soluzioni precarie al bisogno di modelli nuovi di convivenza giovanile prematrimoniale.

Le cose cambiano solo quando verso i 19-20 anni si avvicina per i maschi il momento del servizio militare e per le femmine quello del matrimonio. Da questo punto in poi la famiglia cessa di essere totalmente solidale (soprattutto con i maschi) e sollecita l'impegno per la ricerca di un lavoro o di un buon partito. Per i maschi la difficoltà è maggiore, perché la necessaria precarietà dell'occupazione alimenta nella famiglia molte preoccupazioni e nei giovani stessi dà origine a molte disillusioni circa l'applicabilità del principio della istantaneità e della contemporaneità. È a questo punto che il *conflitto generazionale* può instaurarsi e possono apparire molti sintomi di un *diffuso disagio* giovanile.

Quello che, nella tarda adolescenza, poteva essere definito un processo di « installazione » favorito dalla famiglia protettrice, si può trasformare nella giovinezza in un rischio grave di disadattamento, di devianza, di marginalità; tutto dipende dunque dalla impraticabilità, prima e dopo l'età critica, del principio della istantaneità e contemporaneità dell'entrata nella vita adulta.

2. Il secondo modello è tipico dei giovani che escono dal sistema scolastico attorno ai 19-20 anni con un titolo di livello secondario generico, cioè privo di una specifica professionalità (o con professionalità limitata). Il periodo di attesa del pieno inserimento sembra caratterizzato per questi giovani da un *prolungamento della adolescenza* e da una *anticipazione della vita adulta*. Nel vissuto si mescolano infatti e si sovrappongono tre modelli di comportamento: la precarietà professionale (gestita in modo prevalentemente attivo), la indeterminatezza nei riguardi delle prospettive matrimoniali-coniugali, l'ambivalenza nei riguardi della famiglia di origine.

Quanto al *problema occupazionale*, questi giovani risultano quasi sempre molto attivi nella ricerca di lavoro, ma portano in questa ricerca tutta l'ambiguità della particolare cultura del lavoro che condividono. La ricerca del lavoro è una specie di « navigazione a vista », di « bricolage » disimpegnato, in cui l'occasionalità e la precarietà sono « normali » e in cui giocano atteggiamenti diversi: disaffezione verso il lavoro (specie se manuale); esigenze quasi utopiche di lavoro facile, non troppo assorbente e non troppo carrieristico; possibilità e domanda di sperimentazione di diverse realtà occupazionali.

Ritornero più avanti su questo aspetto, limitandomi qui ad osservare come vi sia in questo tipo di giovani una sorta di *istituzionalizzazione della precarietà* che se da un lato sdrammatizza il problema occupazionale, dall'altro instaura un processo di fissazione (quando non di regressione), che può rivelarsi negativo per l'inserimento nella vita adulta.

I modelli di vita di questi giovani nel settore dell'*inserimento familiare* registrano un alto livello di innovatività, o almeno la sperimentazione di una parziale autonomia (non appoggiata per altro all'autonomia professionale). La famiglia di origine è ancora alle spalle di questi giovani (in genere dà consistenti aiuti materiali), ma essi ne vivono ormai fuori, idealmente e talora anche effettivamente. Non sono rari infatti i casi di giovani che appena le condizioni economiche lo permettono se ne vanno di casa, sia nella prospettiva di una residenza solitaria autonoma, sia in quella della convivenza prematrimoniale. Anche in questo settore la transizione è fluida; i percorsi sono molti e si ha cura di mantenerli reversibili; le esperienze sono diversificate

e quelle decisive sono prolungate il più possibile, su un piano di non istituzionalizzazione giuridica.

Più che l'incertezza occupazionale sembra giocare in questa fattispecie il peso di nuovi modelli culturali, resi possibili dal gap esistente tra eccedenza di opportunità teorico-ipotetiche e ristrettezza delle opportunità reali: in questa situazione si instaura il bisogno di allargare la sperimentazione dei modelli, senza investire troppo precocemente le proprie risorse in uno solo di essi. In un certo senso la precarietà occupazionale rafforza questi atteggiamenti ed, essendo ad essi funzionale, perde parte della problematicità che indubbiamente possiede.

Infine questi giovani sperimentano una consistente *socialità alternativa* che è il segno di un'avanzata autonomizzazione psicosociologica dalle agenzie di socializzazione familiare e scolastica, e di una consapevole rinuncia alle formule istituzionalizzate della socialità, tipica del rapporto di coppia e del lavoro stabile. Prevale dunque una socialità dell'amicizia e della convivialità, fluida e poco controllata, che si vive nel tempo libero, sempre più identificato come luogo ideale per sviluppare identità personali e collettive. Infatti una delle caratteristiche del lavoro precario, cercato e/o accettato in questa fase di transizione, è che non sia tale da minacciare il tempo libero e che, anzi, somministri i mezzi, perché esso possa essere vissuto in scioltezza e libertà.

Il modello del « differimento » sembra dunque risolversi in un riuscito tentativo di esorcizzare l'indeterminatezza o di ridurre la complessità, come suggerisce una nutrita letteratura in proposito³. Ma è davvero così?

Cultura del lavoro e bisogni giovanili

I due modelli analizzati, in realtà, non fanno altro che mettere a fuoco i problemi di due gruppi di giovani molto tipicizzati. Esiste per altro una ben più ampia fascia di giovani per i quali il problema dell'inserimento nella vita adulta dipende più che mai *dal modo con cui si può risolvere l'inserimento nel mondo del lavoro*. Non si vuole qui affermare che l'entrata non precaria nel processo produttivo crea automaticamente le condizioni per l'autonomia psico-sociologica dalla famiglia, nuovi livelli di socialità e propen-

³ F. GARELLI, *La generazione della vita quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 1984; P. BERGER et alii, *The Homeless Mind*, Harmondsworth, Penguin Books, 1973; F. ROSITI, *Mercati di cultura*, Bari, De Donato, 1981; L. SCIOLLA, *Differenziazione simbolica e identità*, « Rass. ital. di sociol. », 1983, 1, 41-77.

sione alla istituzionalizzazione dei rapporti affettivi. Si vuole solo proporre, a livello di ipotesi, una lettura più articolata del processo di transizione, in cui gli atteggiamenti verso il lavoro, la cultura del lavoro, le attese nei riguardi del lavoro sono altrettanto importanti della stessa presenza o assenza del lavoro, nel produrre una situazione di problematicità nella fase di transizione.

Mi servirò per illustrare questa ipotesi, di alcuni risultati empirici e di qualche riflessione teorica.

1. Senza dubbio l'attesa del lavoro, la ricerca del lavoro, l'esperienza del lavoro sono vissuti giovanili, che dipendono nel loro significato complessivo dalla « cultura » del lavoro, che i giovani hanno interiorizzato durante il processo formativo.

Recenti ricerche⁴ sembrano dimostrare che il sistema scolastico (in tutte le sue articolazioni) tende a sovradimensionare le aspettative di inserimento, successo e soddisfazione professionale dei giovani e che, all'uscita da tale sistema, vi è un aggiustamento degli atteggiamenti, che è dovuto in gran parte alle strozzature del mercato del lavoro, con cui i giovani prendono contatto. Le indagini citate ci ricordano che tra gli studenti i valori più desiderati nel lavoro futuro sono quelli che si riferiscono, nell'ordine, a qualità della vita, qualità del lavoro, funzioni strumentali del lavoro; tra gli occupati il valore strumentale sale nettamente al primo posto, seguito dai valori di qualità della vita e di qualità del lavoro; infine tra i non occupati si accentua ulteriormente l'importanza dei valori strumentali del lavoro e si ridimensionano gli altri. I dati a disposizione aggiungono che solo le donne sembrano preferire i valori che si riferiscono alla qualità della vita; e che la strumentalità è più evidenziata dai giovani di estrazione socio-culturale ed economica più modesta.

Il risultato di queste ricerche viene confermato in anni più recenti⁵ da altre osservazioni empiriche, secondo cui la dimensione strumentale è, sì, presente nella cultura del lavoro dei giovani italiani; ma non è più né l'unica, né la più sentita tra le esigenze segnalate; in fondo il 44.8% degli studenti, il 38.1% dei giovani lavoratori, il 37.4% degli inoccupati desiderano un

⁴ Si tratta di indagini ISFOL, riprese e commentate da U. Paniccia, *Le aspettative dei giovani nei confronti del lavoro*, « Annali della Pubblica Istruzione », 1983, 1, 20-28.

⁵ G. ROMAGNOLI, *Il lavoro e i suoi significati*, in Cavalli A. et alii, *Giovani oggi*, Bologna, Il Mulino, 1984, 51-79; M. DEPOLO, *La problematica psicosociale della disoccupazione*, « Giornale italiano di psicologia », 1985, 1, 21-44.

lavoro, che dia possibilità di sviluppare una migliore qualità della vita — ed è il valore più stabile tra quelli misurati⁶.

La conclusione parziale che si può trarre da queste indicazioni è che, in condizione di transizione verso il lavoro e verso la vita, ciò che può produrre frustrazione, disagio e conflittualità non è tanto o solo la negazione delle funzioni strumentali del lavoro (denaro, consumo, ecc.), evidente quando il lavoro non c'è, ma *anche la negazione di certe qualità del lavoro*.

Confermano questa lettura complessiva del fenomeno anche certi risvolti qualitativi delle ricerche citate, le quali dimostrano che i giovani si adattano ad accettare le differenze tra lavoro desiderato e lavoro reale (ovviamente in senso peggiorativo), solo quando l'utilità strumentale sia tale da permettere di trovare, fuori del lavoro nel tempo libero, la qualità di vita che il lavoro non può dare.

2. Il problema appare sempre più *una questione di bisogni e di atteggiamenti di fondo*. La validità dei percorsi verso la maturità complessiva della persona non dipende infatti solo dalla presenza o meno di una qualsiasi opportunità produttiva, ma piuttosto dalla *corrispondenza di essa al progetto complessivo di vita*.

In questa direzione interpretativa offre un'interessante pista di riflessione un contributo teorico di D. De Masi⁷ che parte dalla teoria helleriana dei bisogni (di A. Heller viene citato soprattutto *La teoria, la prassi e i bisogni*, Roma, Savelli, 1978). Secondo una distinzione in un certo senso ormai classica, i bisogni umani si distinguono in *bisogni radicali*, a chiaro orientamento espressivo, sviluppatosi più per approfondimento di significato che per accumulo di risorse o oggetti di soddisfazione, specificati nei temi dell'autorealizzazione, riflessione, amicizia, amore, etica, gioco, cultura, ecc.; e in *bisogni alienati*, a preminente orientamento strumentale, da soddisfare attraverso il consumo e il controllo di beni materiali e da esplicitare attraverso il potere, il denaro, il possesso.

La distinzione tra bisogni radicali e bisogni alienati trova ulteriore significato dall'accostamento ad un'altra distinzione, quella tra *lavoro-gioco* (che sottolinea gli aspetti più propriamente espressivi del lavoro stesso: identità, socialità, solidarietà, gratificazione) e il *lavoro-prestazione* (che sottolinea invece gli aspetti strumentali: sicurezza, prestigio, carriera, potere sociale). I

⁶ Cfr il già citato U. Paniccia, pg. 21-23. Si veda anche C. BUZZI, *Tra autorealizzazione e costrizione*, « Scuola e professione », 1984, 1, 14-18.

⁷ D. DE MASI, *Il robot e il fannullone, alcune considerazioni sociologiche in tema di giovani e lavoro*, « Sociologia del lavoro », 1982, 15-16, 9-38.

problemi infatti, fuori e dentro il periodo della transizione, si moltiplicano nel vissuto giovanile per due serie di ragioni: 1. per l'inadeguatezza degli equilibri interni al sistema personale dei bisogni e 2. per la incongruenza tra bisogni e percorsi lavorativi.

Infatti le combinazioni possibili all'interno del sistema dei bisogni sono quattro: l'*autorealizzazione* (sì ai bisogni radicali, no a quelli alienati), la *depressione* (no ad entrambi), la *schizofrenia* (sì ad entrambi), l'*alienazione* (no ai bisogni radicali, sì a quelli alienati). Ed è evidente che ognuno di esse costituisce il punto di partenza soggettivo di ogni giovane, che si confronta con i problemi del lavoro, presentando vantaggi e svantaggi facilmente intuitibili. D'altra parte appare chiaro che un atteggiamento orientato verso i valori radicali (autorealizzazione e, a suo modo, problematicamente, schizofrenia) può trovare la sua piena gratificazione solo pensando, desiderando e sperimentando un lavoro-gioco; e un atteggiamento alienato può avere lo stesso vissuto solo in rapporto ad un lavoro-prestazione. Di fatto queste corrispondenze non sono praticabili in un numero imprecisato, forse alto, di casi: lo scacco dà origine alla fuga, all'alternatività deviante, alla marginalità rassegnata (ed è lo sbocco dei più, nel periodo di transizione e dopo), oppure alla ricerca faticosa, anche se spesso inutile della via giusta, quella dei bisogni adeguati alla realtà e della realtà adeguata ai bisogni.

A complicare il già difficile processo di maturazione culturale nei riguardi del lavoro contribuisce anche l'atteggiamento, che risulta dalla combinazione di diverse valutazioni nei riguardi della *società* (se ne accetta o non se ne accetta realisticamente il dato obiettivo) e nei riguardi della *impresa* (se ne accetta o non se ne accetta la funzione centrale nella organizzazione del lavoro e nel processo produttivo). Tali combinazioni includono: un atteggiamento *equilibrato* (sì ad entrambe le realtà istituzionali), *anomico* (no ad ambedue), *efficientista* (sì all'impresa, no alla società), *assenteista* (sì alla società, no all'impresa).

Una transizione problematica

Le conclusioni consentite dalle riflessioni fin qui elaborate risultano necessariamente provvisorie: ulteriore ricerca empirica potrà forse dare più consistenza a certe letture della realtà giovanile. Per ora mi limito a osservare che:

1. Il vissuto giovanile della transizione resta difficile, in relazione ai problemi occupazionali (e ai correlati formativi); ma il senso complessivo

della difficoltà va cercato nel più ampio processo di transizione verso la vita adulta e più precisamente nella caduta del carattere istantaneo e contemporaneo del passaggio dalla giovinezza all'età adulta.

2. Il vissuto giovanile della transizione resta difficile più per i problemi irrisolti, legati alla soddisfazione dei bisogni fondamentali e alla rappresentazione collettiva del lavoro, della società, dell'impresa, ecc., che per i problemi di tipo strumentale, che nascono dall'assenza di un lavoro stabile.

3. Il vissuto giovanile della transizione resta difficile in particolare per alcune categorie di giovani che partono svantaggiati, perché particolarmente privi di strumenti culturali, per interpretare e gestire la crescente complessità e indeterminazione del processo di transizione.

Informazione, orientamento al lavoro e nuove tecnologie

Michele Pellerrey

I. Introduzione

Uno studio parallelo, relativo ai problemi dell'informazione e dell'orientamento al lavoro e agli sviluppi delle nuove tecnologie a base microelettronica, sembra evidenziare alcune possibili strade di soluzione di tali problemi, strade praticabili sia dal punto di vista economico che operativo. In questo contributo cercherò di evidenziarne alcune, segnalandone le caratteristiche salienti. Per far ciò rivolgerò prima l'attenzione all'analisi di alcune permanenti questioni tuttora oggetto di discussione, per poi passare a un esame delle proposte recentemente sviluppate, tenuto conto delle opportunità offerte dai recenti sviluppi tecnologici. L'occasione per questa riflessione critica mi è stata offerta dall'elaborazione di uno studio per la Regione del Veneto.

È facile constatare, ancor oggi, quanto il sistema di orientamento nel nostro Paese, quale si è venuto configurando a seguito dei processi normativi e delle evoluzioni istituzionali, sia caratterizzato da un assetto organizzativo fragile, frammentario, non chiaro nelle sue valenze istituzionali; per una certa povertà di iniziative pubbliche sistematiche, in molti casi supplite da interventi privati; per ampi margini di incertezza circa obiettivi e strumenti da adottare; ma, soprattutto, per un vuoto significativo, costituito dalla mancata

definizione del compito di orientamento, e relative modalità di realizzazione, dei primi due anni della Scuola secondaria superiore. È infatti in questi due anni susseguenti la Scuola Media, che si gioca oggi tutta la credibilità di un sistema formativo istituzionalmente ben strutturato.

Sul piano delle competenze permane la segmentazione tra funzioni scolastiche e professionali dell'orientamento (il D.P.R. n. 616/77 e la legge n. 845/78 in questo senso sanciscono una tradizione di « separatezza »), le cui iniziative vengono frantumate tra circa 800 soggetti distrettuali (con ruoli di programmazione e gestione) e 20 soggetti regionali (con ruoli legislativi e promozionali).

A livello centrale, il Ministero del Lavoro sembra oggi escluso da attività operative formalmente definite, mentre quello della Pubblica Istruzione è impegnato nella regolamentazione delle funzioni dei distretti, con le difficoltà connesse al problema di coniugare funzioni programmatiche, proprie di un soggetto promozionale e funzioni gestionali, proprie di un soggetto giuridico.

Sul piano operativo, dopo lo scioglimento dei Consorzi provinciali e dell'ENPI e la conseguente dispersione del personale addetto in strutture ed enti diversi (regioni, provincia, USL...), l'orientamento appare una sorta di « terra di nessuno », via via esplorata più da iniziative che sorgono per volontà del cosiddetto civile (associazioni private, organismi internazionali) o da singoli enti pubblici (comuni, province, comunità montane, università), che tentano di dare qualche risposta secondo livelli diversificati di vivacità e di flessibilità istituzionale (A. Augenti e K. Polacek, 1982).

Per quanto riguarda gli obiettivi specifici dell'azione di orientamento si assiste ad una proliferazione di tendenze e di indirizzi che, nel complesso, sembrano potersi ricondurre a *due impostazioni principali*: una, che vorrebbe privilegiare la qualificazione della capacità e delle propensioni personali; un'altra, che tenderebbe ad assumere come centrali le variabili socio-economiche.

La polarizzazione dell'una o dell'altra ottica contrappone un'azione di orientamento mirata al processo formativo (con una sostanziale centralità della scuola), ad un'azione più legata ad una politica attiva della manodopera. Tale polarizzazione appare, a un esame più accurato, perlomeno pretestuosa, in quanto le due posizioni trovano una loro validità entro una strategia integratrice, che concepisce l'orientamento in modo evolutivo, in quanto si dirige a soggetti che crescono nel tempo e manifestano bisogni di natura diversa. In sintesi, si può indicare una graduale transizione da una domanda di formazione generale alla capacità di orientarsi nella società e nel mondo

del lavoro e delle professioni; a una domanda molto specifica e puntuale di informazioni e di esperienze, che consentano una scelta sempre più precisa e soddisfacente e un inserimento adeguato nell'attività lavorativa; a una ricerca di aiuto e sostegno, quando si debba modificare una scelta precedente per problemi personali o socio-economici.

La soluzione istituzionale dovrebbe essere tracciata tenendo conto in modo adeguato di queste problematiche. Un utile riferimento potrebbe allora essere quello indicato dal diagramma seguente:

<i>Sistema formativo</i>	<i>Processi decisionali</i>	<i>Sistema informativo</i>
Ha il compito di attivare lo sviluppo vocazionale del singolo nelle sue varie componenti.	È l'ambito di una scelta progressiva del soggetto.	Ha il compito di fornire in modo adeguato e continuo le informazioni necessarie per prendere le decisioni.

Un settore così strategicamente delicato, che non si colloca tra le politiche formative e dell'impiego come singolo momento, ma come dimensione che ne accompagna tutti i processi, non può essere lasciato nella situazione attuale, che presenta spunti e sperimentazioni interessanti, ma rimane priva di una sistemazione organica, anzi lacerata tra centri decisionali diversi e con tassi di operatività insoddisfacenti. Di qui la necessità di una legge-quadro, entro cui far muovere vecchie e nuove potenzialità, e la prefigurazione di strutture istituzionali regionali organiche e l'attivazione di un complesso di servizi e attività orientative.

Non va nascosta, però, anche la questione economica. Un servizio generalizzato di informazione e di orientamento al lavoro implica un impegno imponente in termini di risorse finanziarie, impegno che nessun soggetto istituzionale si è sentito finora di affrontare in modo adeguato. Forse quanto descritto, in seguito potrà aiutare a individuare alcune strade per una riduzione dei costi e per una migliore utilizzazione delle risorse formative e orientative disponibili.

II. Su alcune questioni ancora irrisolte nell'ambito dell'informazione e dell'orientamento al lavoro

1. *Orientamento professionale, scuola e servizi sul territorio*

Comunque venga definito, l'orientamento professionale deve rimanere strettamente collegato da una parte con le pregresse esperienze di studio e di lavoro dei singoli e, dall'altra, con le possibilità di impiego, di formazione professionale e di aggiornamento continuo disponibili sul territorio. Certamente il centro del problema è costituito dall'acquisizione delle capacità di scelta necessarie, cioè da l'effettiva disponibilità delle risorse interne ed esterne, implicate nell'elicitazione di decisioni prudenti e responsabili del singolo, e questo è certamente un problema squisitamente di natura educativa, in quanto centrato sulla formazione alla libertà.

In prima analisi la promozione delle competenze sopra ricordate implica la presa in considerazione:

a) delle modalità soggettive di conoscere, di interpretare e di giudicare la realtà, in particolare quella del lavoro;

b) della percezione di sé in questo contesto, delle aspirazioni soggettive e sociali, degli influssi permanenti che si impongono al singolo;

c) della maturità umana raggiunta, maturità difficilmente conseguibile solo attraverso le attività e le esperienze scolastiche.

La polemica attuale, già ricordata, che contrappone chi riafferma la *connotazione pedagogica dell'orientamento*, o dell'autorientamento come si preferisce talvolta dire, rispetto a forme, considerate riduttive, di informazione sul mercato del lavoro e delle professioni, se ha certamente fondamenti, tuttavia tende a semplificare eccessivamente le soluzioni, quando trae la conseguenza che solo nelle strutture scolastiche e nell'attività di insegnamento si possa realizzare un « vero » orientamento. A questa affermazione si aggiunge spesso un corollario: che tutti gli insegnamenti, e i relativi docenti, concorrono in questo compito.

Occorre obiettare infatti che, se è vero che l'orientamento è una dimensione educativa della scuola, in particolare dell'obbligo, non è affatto detto che le discipline scolastiche come tali abbiano una valenza orientativa, quanto alla scelta della propria attività lavorativa futura. Si confonde cioè in questo caso una forma debole di orientamento, che è quello esclusivamente interno al sistema scolastico e che implica la sola scelta dei canali for-

mativi scolastici, con una forte, che implica scelte di vita, di relazione, di realizzazione di sé. D'altra parte la scelta di un qualsiasi canale scolastico deve essere sempre subordinata a una qualche percezione di sé nell'ambito del mondo lavorativo o professionale.

Ciò risulta ancora più vero, se richiamiamo brevemente gli elementi fondamentali, che concorrono nello sviluppo della capacità di scegliersi come lavoratore e di scegliere il campo, nel quale ci si impegnerà nella vita lavorativa. Tali elementi possiamo raggrupparli secondo tre grandi aree:

a) la cultura del lavoro posseduta, intesa come insieme di conoscenze organizzate e sistematiche sulla realtà del mondo del lavoro, le sue esigenze, i suoi problemi, le sue contraddizioni, le sue prospettive, ecc., prima e al di là di una scelta di inserimento personale in un suo particolare settore;

b) la capacità di elaborazione significativa delle informazioni ricevute, in relazione al mondo del lavoro e delle professioni, soprattutto di quelle che interessano per una propria collocazione lavorativa; questa capacità è una estensione e articolazione della cultura precedentemente segnalata;

c) la capacità di organizzarsi e di procedere in maniera sistematica e controllata nella scelta della propria professione, nella preparazione progressiva a impegnarsi validamente e produttivamente in essa e ad aggiornarsi con continuità e costanza.

A questi tre grandi sistemi di conoscenze e capacità la scuola sembra invero dare assai poco; molto di più viene, infatti, dai mezzi di comunicazione di massa, nonostante la provvisorietà, l'episodicità, la frammentazione e, talora, anche l'incongruenza e lo squilibrio delle stimolazioni e delle informazioni offerte. E ancor più centrale rimane il ruolo dato dall'interazione e dalla vita sociale e familiare, che sollecitano non solo una percezione di sé rispetto al mondo del lavoro, ma anche una prima identificazione con un suo settore e un sistema di attese, costantemente sollecitato e consolidato quanto alla propria futura attività lavorativa e professionale.

È evidente che, se la scuola vuole darsi un più chiaro statuto e un più sistematico impegno nell'aiutare i singoli a crescere in queste tre grandi aree delle conoscenze e della competenza, essa da sola, con i suoi insegnanti e i suoi insegnamenti, non potrà mai riequilibrare e compensare le sollecitazioni provenienti dalle fonti parallele. Questo dato implica da una parte l'esigenza di collocare al suo interno uno spazio specifico per l'attività e la funzione di orientamento, cosa del resto già prevista negli ordinamenti scolastici di altri paesi, e dall'altra il porsi in stretto rapporto interattivo e progettuale con altre forze e agenzie educative del territorio.

La società e le varie comunità di appartenenza dei giovani non solo possono, ma debbono organizzarsi per integrare l'influenza della scuola, della famiglia e dei mezzi di comunicazione di massa e fornire propri servizi collegati con quelli offerti dalla struttura scolastica. Questi servizi, però, debbono risultare molto più attenti alle situazioni di fatto, e, quindi, sistematicamente e seriamente riferiti alle possibilità e alle necessità del territorio, di quanto non possa fare per sua natura la scuola.

In sintesi: alla scuola e alla formazione professionale certamente compete fornire una cultura sul e del lavoro in termini generali, e questo purtroppo oggi la scuola non fa e non sembra volere, nonostante fragili ed episodiche iniziative. Ciò è dovuto in gran parte all'attuale sua organizzazione interna e alle effettive competenze culturali e professionali dei suoi insegnanti. In particolare essa può contribuire, soprattutto attraverso la testimonianza e la sollecitudine dei docenti, visti come adulti responsabili e maturi, a una crescita nella capacità non solo di leggere e interpretare la realtà, ma anche di scegliersi e di scegliere la propria collocazione nel mondo e nella società.

Tuttavia la scuola dovrà aprirsi molto di più e desiderare l'intervento integrativo di altre forze a essa esterne, che le offrano quello che essa non può dare, e cioè: informazioni, conoscenze, quadri di riferimento, capacità decisionali, confronti sistematici, percorsi formativi direttamente riferiti alla scelta personale di un ruolo lavorativo e professionale collocato in un luogo e in un tempo specifici. L'attuale attività dei distretti, d'altra parte, non sembra né adeguata, né congruente con questa domanda di orientamento, in quanto da una parte essa è sbilanciata sul versante psico-attitudinale e, dall'altra, rimane episodica (spesso limitata addirittura al solo termine della scuola media).

Qui si apre un vasto campo di intervento delle Regioni, degli altri enti locali e delle vaste organizzazioni intermedie presenti sul territorio, per realizzare una rete vasta e ben distribuita di servizi specifici e di servizi integrativi, e talora sostitutivi, di quelli statali, troppo spesso inadeguati non solo nella loro realizzazione pratica, ma nella loro stessa impostazione generale. Basti qui ricordare la situazione della scuola secondaria superiore e le attuali proposte di innalzamento dell'obbligo scolastico, spesso al di fuori di ogni coerente quadro prospettico relativo proprio alle questioni dell'orientamento.

2. La domanda di orientamento: sua vastità e complessità

L'analisi della domanda di orientamento emergente sul territorio evidenzia, d'altra parte, numerose fasce di cittadini di condizione culturale e sociale assai variata, che ne avvertono l'urgenza. Molti di questi, infatti, si trovano nella necessità, o nell'opportunità, di trovare un lavoro valido e significativo per essi sia nell'immediato, sia a condizione di acquisire competenze professionali specifiche: cioè conoscenze, abilità e atteggiamenti necessari, per potersi affacciare con fondate attese di inserimento valido in un settore del mondo produttivo. Ciò vuol dire in particolare che la *domanda di orientamento e di informazione al lavoro* è assai più vasta di quella rappresentata dagli alunni della scuola, anche intesa nella sua più vasta estensione dai 6 ai 19 anni. Se il periodo tra i quattordici e i diciassette anni è certamente centrale, non solo per la maturazione di sé, ma anche per la scelta del proprio futuro, occorre anche dire che oggi, e probabilmente anche per il futuro, la stagione delle scelte definitive tende sempre più a protrarsi nel tempo e subire più di una trasformazione nella vita.

In questo contesto esiste una massa di giovani che, completata o interrotta la scuola ed espletato il servizio militare, o altro servizio sostitutivo, si presenta sul mercato del lavoro *in cerca di una prima occupazione*. Per essi non sembra emergere un sistema di orientamento adeguato e flessibile, che effettivamente permetta un sempre miglior raccordo tra attese e aspirazioni individuali e possibilità effettive di attività lavorativa e professionale immediata o di carriera futura. Tra questi è crescente il numero dei diplomati e dei laureati, soprattutto di quelli che si sono diretti verso settori di studi senza grandi riscontri sul piano operativo e occupazionale. Questo fatto segnala anche l'errore, spesso compiuto nel considerare un orientamento scolastico chiuso in se stesso, funzionale al sistema stesso di studi e poco, o per nulla, ricordato con la realtà lavorativa e professionale.

A questa grave e drammatica carenza dello Stato, degli enti locali e delle organizzazioni intermedie, si aggiunge ora, soprattutto a causa della crisi di trasformazione del mondo del lavoro e delle professioni, una carenza ancora più diffusa di servizi, aperti agli adulti che si trovano nella *necessità di riqualificarsi, di riorientarsi*, di trovare una nuova identità professionale. Questi sono veramente allo sbando, in quanto in genere devono far fronte alla situazione non solo per sé, ma anche per la propria famiglia e sono spesso in balia degli interessi e delle decisioni, prevalentemente di natura solo economica, prese dalle varie aziende e società imprenditoriali.

Una terza fascia abbastanza vasta di cittadini comprende le donne, che,

avendo completato le più urgenti e impegnative cure rivolte alla propria prole, intendono aprirsi, magari in forma ridotta, ad attività lavorative loro confacenti. Queste, da una parte non hanno potuto seguire le evoluzioni delle richieste di professionalità, dall'altra la loro formazione di base si è completata molto tempo prima e probabilmente non ha consentito loro di acquisire un quadro significativo della struttura e organizzazione attuale del mondo del lavoro e delle professioni e delle opportunità che esso offre.

Un'ulteriore fascia assai complessa, ma altamente impegnativa, è costituita da soggetti che si trovano in particolari condizioni di difficoltà, più o meno per loro colpa. Tra questi i rinchiusi in case di pena, che escono o stanno per uscire da esse, avendo completato il loro periodo detentivo; coloro che rientrano da altri paesi, a causa delle trasformazioni economiche dei paesi ospitanti o per ragioni personali; coloro che hanno avuto esperienze di tossicodipendenza, di abbandono o di emarginazione di qualsiasi tipo; i soggetti portatori di handicaps fisici, sensoriali o mentali.

Infine, non può essere trascurato quell'insieme, sempre più numeroso, di cittadini che, ormai al limite della pensione, guardano al loro futuro con inquietudine. Gran parte di essi entra nello *stato di quiescenza* in un'età ancora assai valida e ricca di esperienze e di energie, un po' per effetto dell'abbassamento dei limiti per l'età pensionabile, ma soprattutto per le politiche di prepensionamento negli ultimi anni. Gran parte di questi cittadini è desiderosa di trovare ancora forme di impegno e di occupazione, magari parziali e integrative, oppure occasioni di studio e di perfezionamento delle proprie conoscenze e competenze. Inoltre sembrerebbe esistere una certa possibilità di impiego sociale in contesti e situazioni assai adatti per persone di una certa età e esperienza.

L'analisi sommariamente delineata fornisce un sufficiente quadro indicativo della vastità e complessità della domanda di orientamento, domanda d'altronde che non è caratterizzata solo da supposte attitudini o preferenze professionali, bensì da ben più ricche e articolate componenti personali e sociali. È evidente che i servizi necessari a rispondere in maniera adeguata a questa domanda esigono ben diverse strutture e competenze di quelle normalmente riscontrabili oggi nelle iniziative presenti sul territorio.

3. *La struttura del processo decisionale*

Nella polemica che in questi ultimi tempi si è avuta tra sostenitori a oltranza dell'importanza nell'orientamento del momento soggettivo e psicologico, e cioè dell'evidenziazione e canalizzazione delle aspirazioni più o meno

profonde dei singoli, e sostenitori del momento oggettivo e sociologico, e cioè della necessaria delimitazione delle scelte individuali sulla base dello stato del mercato lavoro e delle professioni, occorre richiamare e chiarire alcuni *elementi centrali di ogni processo decisionale*, in particolare nel settore professionale. Infatti, se certamente si parte sempre dal soggettivo in ogni attività di acquisizione della conoscenza e di elicitazione di decisioni, lo sviluppo e il valore di queste è dato per la più gran parte dalla capacità di adeguare la propria struttura conoscitiva e il proprio sistema decisionale alla realtà culturale, sociale e professionale del mondo in cui si vive. Certo in maniera critica e consapevole, ma non per questo in modo meno attento e cosciente della complessità e difficoltà delle situazioni di fatto ed evolutive.

Il processo decisionale è d'altra parte costituito nella sua essenza dalla progressiva canalizzazione della volontà verso una scelta, scelta che avviene in seguito alla percezione di più alternative, o di un conflitto di possibilità, e dopo un loro attento esame e valutazione di coerenza o congruenza con un quadro di riferimento progettuale o valoriale. Tale scelta implica come conseguenza un impegno a lungo termine e talora una faticosa acquisizione degli elementi necessari ad assolverlo validamente. Quanto più, quindi, una scelta è strategicamente importante per la vita del singolo, tanto più occorre fare attenzione a tutte le componenti interne ed esterne che ne favoriscono o inibiscono il carattere prudentiale e responsabile.

Tra le componenti essenziali di un maturo atto decisionale si possono segnalare:

- a) una visione realistica delle cose;
- b) un'attività creatrice, proattiva e che si esprime in atti innovativi e originali;
- c) un progetto di vita o piano esistenziale, in gran parte concretizzazione di un concetto di sé e del proprio futuro, ispirato a modelli culturali storicamente e socialmente collocabili;
- d) un'autonomia personale adeguata;
- e) apertura alle esperienze, al nuovo, frutto di personalità flessibile, disponibile e aperta;
- f) sicurezza emotiva;
- g) sviluppo mentale e culturale adeguato.

Quanto ai fattori esterni ricordiamo i due principali:

- a) l'ambiente culturale, sociale e familiare di appartenenza;
- b) il gruppo sociale o di pari nel quale si è inseriti.

Da quanto accennato deriva abbastanza chiaramente il *ruolo di mediazione che ciascun soggetto deve operare*, in base alla propria maturità e competenza decisionale, tra un quadro realistico di conoscenze e informazioni, che si condensano in una pluralità di possibilità e di alternative, e il quadro culturale, valoriale e progettuale posseduto. Il processo educativo familiare, quello scolastico, quello realizzato dalle altre agenzie formative, come quelle religiose e associazionistiche, possono e debbono contribuire in maniera convergente alla crescita e maturazione delle capacità decisionali, dell'autonomia e della sicurezza emotiva. La scuola, in particolare, ha ruoli decisivi, se realizzati, nello sviluppo del patrimonio culturale e delle capacità cognitive di base. Altre fonti e agenzie informative e formative, anche interne alla scuola e alla formazione professionale, ma soprattutto esterne a esse, devono aiutare a sviluppare un'acquisizione continua, pertinente e valida di informazioni e conoscenze sulle possibilità lavorative e professionali, su dove e come raggiungerle, sui percorsi formativi che possono condurre in modo più consono e consistente a esse.

L'ultimo punto va inteso in modo ciclico o ricorrente, nel senso che cultura e maturità personali possono essere viste a una certa età come un dato acquisito secondo un certo livello; mentre una visione realistica delle alternative professionali, implica un percorso esplorativo fatto di iniziali preferenze, controllo critico delle implicazioni personali, sociali, di studio e di carriera di queste, ricerca di opzioni alternative, o di riserva, ecc. Insomma, la scelta è preceduta da un periodo di orientamento progressivo ed è intrinsecamente, soprattutto in questo campo, connessa con margini di rischio e di incertezza più o meno consistenti. Di conseguenza richiederà la presa in considerazione anche di scelte di ripiego.

III. Nuove possibilità di risposta provenienti dalle nuove tecnologie

1. L'utilizzazione di banche di dati

Un primo sviluppo dell'uso delle nuove tecnologie nell'ambito dell'orientamento si è avuto con la computerizzazione dell'informazione. Scriveva recentemente G. Milanesi: « Il campo, in via di espansione illimitata, comprende per ora: possibilità di accumulare ed elaborare dati personali riguardanti ciascun individuo, possibilità di accumulare, strutturare e distribuire informazioni riguardanti il rapporto domanda/offerta sul mercato del

lavoro, possibilità di elaborare sistemi interattivi, in cui il cliente utilizza il computer, per maturare la propria scelta professionale (cioè il computer al posto del consigliere d'orientamento) » (G. Milanese, 1985).

In effetti il primo campo, quello della costituzione di banche di dati relative al mercato del lavoro, alla sua evoluzione, soprattutto a livello territoriale, alle possibilità di istruzione e di formazione presenti in esso, all'esistenza e alle modalità di svolgimento di concorsi pubblici o privati per posti di lavoro o per borse di studio e di perfezionamento, ecc., sta riscuotendo anche in Italia un certo interesse e si ha notizia di iniziative significative nel settore. Si è così spesso parlato di osservatori sul mercato del lavoro a livello nazionale e regionale, osservatori che raccolgano in modo dinamico le informazioni sull'occupazione, sulle professioni emergenti e in declino, sulle prospettive di lavoro a breve e medio termine, ecc.

Più recentemente ci si è rivolti al complesso delle informazioni che possono essere utili o necessarie ai giovani per organizzare la loro vita, per fare le loro scelte di lavoro o di tempo libero. Un censimento dei *Centri di informazione per i giovani*, fatto nel 1985, ne contava ventuno già in funzione o in via di realizzazione (R. Bassoli, 1985). Molti di questi utilizzano come strumento fondamentale per svolgere la loro attività di servizio basi di dati computerizzate. Ad esempio l'Osmeg (Osservatorio Metropolitan Giovani) della Provincia di Milano ha aperto al pubblico due sportelli informativi su supporto elettronico, chiamati « Informshop », che consentono l'accesso a due banche di dati specifiche, riguardanti le opportunità sociali e culturali per i giovani di 18 paesi europei e i concorsi pubblici e parapubblici nell'area della regione Lombardia. Tali sportelli dispongono di un servizio di posta elettronica e sono collegati con i servizi Televideo della RAI e Videotel della SIP. Il Centro Informagiovani di Torino sta lavorando per la costituzione di una banca dati sull'orientamento e la formazione professionale.

Queste iniziative si basano su uno degli sviluppi più significativi delle nuove tecnologie, quello appunto che consente il reperimento, la memorizzazione e l'aggiornamento dinamico di masse di dati, masse strutturate in modo logicamente coerente, al fine di permetterne un'adeguata utilizzazione nei vari campi applicativi.

Tuttavia nei paesi dove queste esperienze sono già state fatte e nelle situazioni in cui tali metodologie sono state utilizzate, ci si è imbattuti presto in una duplice difficoltà. Da una parte, per accedere alle informazioni di cui si sente il bisogno, occorre un'adeguata conoscenza della logica secondo la quale le informazioni sono state raccolte, codificate e conservate; dall'altra, le informazioni che si ottengono, anche quando sono pertinenti, nulla dicono

sulla affidabilità o sulla loro validità interna o esterna. Ad esempio, nel caso di una banca dati relativa a studi e ricerche sul mondo giovanile, si potrà avere un complesso anche imponente di notizie e di riferimenti; ma spesso, senza un accesso diretto alle fonti, sarà difficile, sulla sola base degli elementi ivi contenuti, poter giudicare della fruibilità e del valore di quanto segnalato. Resta, comunque, il fatto positivo, che almeno si può pervenire alla conoscenza dell'esistenza di tali lavori.

Questa osservazione è tanto più importante, in quanto nel caso dell'orientamento, se l'informazione è necessaria, essa tuttavia non è sufficiente senza una metodologia di interpretazione e, ancor più, una capacità di usarla a fini decisionali entro un quadro di riferimento più generale, sia culturale che valoriale. Nei precedenti paragrafi se ne è discusso ampiamente. Di qui l'esigenza di passare a uno stadio più evoluto di utilizzazione delle nuove tecnologie.

2. Sistemi e batterie di diagnosi informatizzati a fini orientativi

Anche sul versante dell'orientamento a carattere psicoattitudinale si sono avuti sviluppi interessanti nell'uso del computer. La valorizzazione di strumenti diagnostici in ordine alla verifica delle abilità di base, della struttura intellettuale e motoria, delle aspirazioni e preferenze professionali, ecc., può essere realizzata strutturando batterie di prove e questionari, omogenee per campo di esplorazione e per livelli di età e di cultura dei soggetti, trasferendole, quindi, su supporto informatico in modo tale da poter essere somministrate (o autosomministrate) in modo automatico o quasi-automatico. Le reazioni del soggetto alle varie questioni vengono accuratamente registrate ed elaborate; e così, a poco a poco, emerge una mappa delle caratteristiche del soggetto e viene redatto, attraverso un apposito programma, un profilo attitudinale e forniti eventuali suggerimenti, per integrare le proprie conoscenze e capacità, per completare la propria cultura sul mondo del lavoro, per esplorare in modo sistematico alcuni ambiti lavorativi e professionali più congruenti con la propria situazione personale.

Pacchetti diagnostici di questo tipo sono stati distribuiti in alcuni paesi nei vari Centri di orientamento, nelle scuole, nei Centri di formazione professionale, e in altri luoghi di servizi per i giovani. Una delle motivazioni più frequenti, apportate per promuovere e diffondere lo sviluppo di questo approccio, è la riduzione di impegno sia in termini di personale, sia in termini economici. Tanto più che per assistere i giovani in questo caso è sufficiente personale non molto specializzato, mentre interventi più specialistici

e qualificati possono essere rivolti a soggetti che presentano problematiche più complesse.

3. Progettazione e realizzazione di un sistema integrato di consulenza informatizzata

Nei due punti sopra descritti sono contenute proposte che possono essere integrate in un unico sistema di consulenza automatizzata. Per rendere evidente l'idea che è alla base dell'ipotesi di progetto, è opportuno riportare quanto realizzato per l'orientamento e l'assunzione presso la Marina degli Stati Uniti d'America. Questo sistema viene denominato « Computerized Vocational Guidance System for Navy Recruiting » (Sistema computerizzato di orientamento professionale per il reclutamento in Marina) ed è composto da nove moduli coordinati (H. G. Baker 1985).

* Modulo 1: Introduzione al sistema; serve a familiarizzare la persona con il sistema, dal momento che non si presuppone nessuna esperienza previa nel settore.

* Modulo 2: Test di verifica delle attitudini; serve a verificare l'esistenza di un minimo indispensabile di attitudini e a documentare le qualità del soggetto.

* Modulo 3: Inventario degli interessi; serve a verificare gli interessi professionali del soggetto, in relazione alle possibilità offerte dalla marina.

* Modulo 4: La pianificazione della carriera; viene aiutato il soggetto a capire il senso e il perché di una pianificazione della propria carriera, quali ne sono le tappe e i requisiti, anche da un punto di vista formativo.

* Modulo 5: Interpretazione e comunicazione, anche scritta, dei risultati dei due moduli precedenti.

* Modulo 6: Analisi delle reali possibilità di impiego in marina; vengono verificate, sulla base dei risultati precedenti, quali possibilità si offrono sia direttamente, entrando sotto le armi, sia indirettamente, presso aziende civili.

* Modulo 7: Indicazioni circa le necessità di formazione professionale, le condizioni di lavoro, eventuali possibilità di carriera, stipendi e assicurazioni.

* Modulo 8: Sintesi finale; tiene conto dei risultati dei precedenti sette moduli e cioè delle attitudini, interessi, ruoli professionali disponibili, scelta effettuata, impegni e vantaggi della scelta, ecc.; il tutto viene opportunamente stampato.

* Modulo 9: Valutazione del sistema; viene somministrato un questionario per sapere dal soggetto le sue impressioni e valutazioni sul sistema usato in modo da poterlo migliorare progressivamente.

Il modello presentato può essere visto come paradigmatico di un sistema integrato di consulenza per l'orientamento e il reclutamento professionale. Questo potrebbe essere implementato per settori professionali specifici a cura delle rispettive organizzazioni aziendali. Le varie realizzazioni potrebbero quindi essere collegate a un modulo di ingresso che filtra e dirige il consultante in una delle possibili linee di consultazione.

4. Progettazione e sperimentazione di un sistema esperto per l'informazione e l'orientamento professionale

Quanto suggerito sopra, trova il suo pieno compimento in un sistema esperto di consulenza per l'informazione e l'orientamento professionale. Per comprendere la ricchezza e la novità della proposta occorre approfondire un poco i termini del problema.

4.1. Che cos'è un sistema esperto

In senso generale un sistema esperto è una simulazione, ottenuta mediante uno strumento informatico, del comportamento che un esperto, in un settore della conoscenza o della professionalità, è in grado di esibire di fronte a una richiesta esterna, che si può concretizzare, ad esempio, in una consulenza, una diagnosi seguita da indirizzi terapeutici, la soluzione di un problema applicativo, ecc. Ci si trova evidentemente nell'ambito degli studi sull'Intelligenza Artificiale. Ed è facile rimanere esposti a un'eccessiva fiducia o ad aprioristici rifiuti. Certamente questi studi hanno acceso fin troppo la fantasia. Ma nel caso dei sistemi esperti, quando ci si è accuratamente limitati a settori specifici della conoscenza e dell'« expertise », si sono già ottenuti risultati assai incoraggianti. In particolare dove si manifesta la necessità di ottenere informazioni congruenti e affidabili, in modo sistematico e completo, accompagnate da un'assistenza sistematica alla loro utilizzazione a fini decisionali, là sembra aprirsi un vasto ambito di utilizzazione di sistemi di questo tipo.

Più precisamente è stato definito un sistema esperto (expert system) come uno strumento in grado di aiutare utenti professionali in attività, che richiedono la capacità di giudizio e l'esperienza di uno specialista in un dominio ben preciso. Esso svolge funzioni analoghe a quelle di un esperto

umano (sia in termini di risultati che di prestazioni), emulandone il processo decisionale, in quanto è capace di gestire esplicitamente un vasto corpo organizzato di conoscenze in un'area ben definita (T. M. Lazzari e F. L. Ricci, 1985).

Il sistema esperto instaura un colloquio con l'utente tramite un'interfaccia in linguaggio naturale, o in forma a esso molto vicina ed esegue deduzioni (inferenze) relativamente a un caso in esame, secondo le conoscenze sul dominio precedentemente memorizzate. In tal modo esso arriva interattivamente a esprimere un parere sul caso stesso e a suggerire le azioni da intraprendere.

Inoltre, il sistema fornisce spiegazioni su come ha raggiunto determinati convincimenti e sul perché è interessato a particolari informazioni.

Un altro aspetto importante è quello di permettere l'evoluzione della sua base di conoscenza sul dominio, senza dover riprogrammare il sistema; in tal maniera esso può variare le funzioni che svolge allo stesso modo dell'esperto umano.

Essi sono capaci di proporre un insieme di consigli o di soluzioni, che l'utente dovrà valutare autonomamente, in aggiunta a pareri ricavati con altri mezzi. Essi sono infatti sistemi di aiuto alla decisione, e non possono certamente sostituirsi all'utente nel suo processo decisionale, né pretendere di fornire conclusioni assolute o definitive. Il sistema, infatti, raggiunge una conclusione al meglio che può, in base alla quantità e alla qualità delle informazioni disponibili al momento sul singolo caso; esso dovrebbe sollecitare l'utente a riutilizzarlo, quando quest'ultimo avrà raccolto nuovi dati più precisi, poiché con nuove informazioni si ottengono in nuove consultazioni pareri più utili e affidabili. Solo nel caso limite in cui l'informazione fosse troppo carente, il sistema non può raggiungere un risultato soddisfacente.

4.2. *Struttura di un sistema esperto*

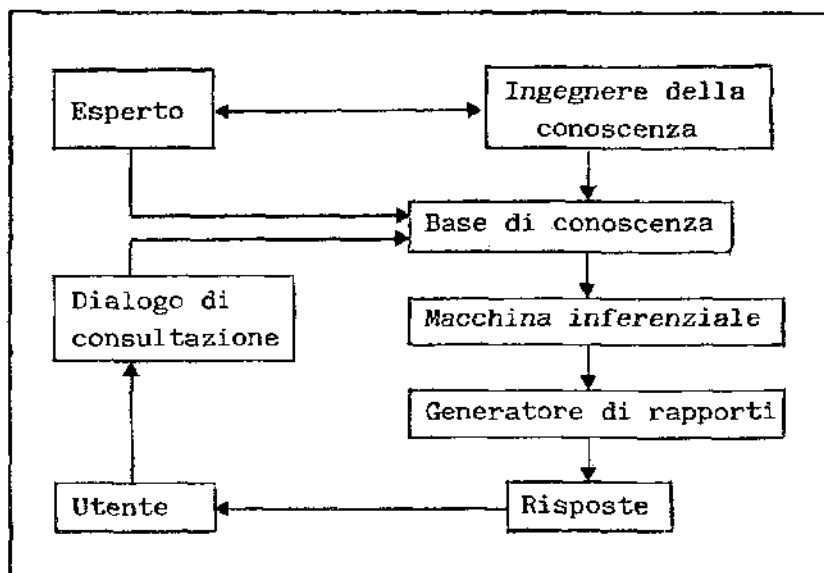
Il sistema esperto emula, quindi, il processo decisionale in un campo ben definito di problemi. Per far questo gli occorrono tre categorie di informazioni:

- a) quelle relative al campo di applicazione;
- b) quelle relative al processo in base al quale si reperiscono e si trattano le informazioni per giungere alla soluzione del caso in esame;
- c) quelle specificatamente relative al caso esaminato.

In corrispondenza di ciò, i sistemi esperti sono costituiti da tre componenti:

- a) la base di conoscenze a lungo termine, che è costituita dai concetti e dalle regole che sono proprie al campo di applicazione considerato;
- b) un algoritmo molto generale, detto anche motore inferenziale, che è la concretizzazione del metodo di ragionamento;
- c) la base di conoscenza a breve termine, costituita dalle informazioni relative al singolo caso.

A queste tre componenti si aggiunge generalmente un sistema di interrogazione o interfaccia utente, che realizza in concreto il dialogo che intercorre tra chi utilizza il sistema esperto e il sistema stesso e un generatore di rapporti, che produce la relazione finale relativa al caso affrontato. Ne risulta uno schema generale di questo tipo:



4.3. Struttura di un ipotetico sistema esperto nel campo dell'informazione e orientamento professionale

Per il funzionamento di un sistema esperto, come sopra accennato, si prevedono alcuni moduli strutturati in modo autonomo, ma interconnesso. Tenendo conto della situazione in esame si potrebbe prefigurare in prima istanza un sistema di questo tipo:

Un *primo modulo* contiene in forma rappresentativa adeguata il complesso organizzato delle conoscenze e delle informazioni, che dovranno essere disponibili per giungere a una decisione, anche provvisoria, in riferimento alla propria collocazione nel mondo del lavoro.

Un *secondo modulo* include in forma adatta il complesso di operazioni logico-inferenziali e di esplorazione-verifica, che sono necessarie per un uso valido e produttivo della base di conoscenze e di informazioni contenute nel primo e che permettono di compiere una scelta.

Un *terzo modulo* potrebbe assumere, ed è il nostro caso, caratteri diagnostico-prescrittivi, nel senso che favorirebbe l'evidenziazione dello stato di conoscenza e di orientamento presente nel soggetto, suggerendo, in base alla situazione riscontrata, piste di lavoro, di esplorazione, ed eventualmente, di formazione, oppure orientamenti precisi quanto al lavoro o alla professione a cui avviarsi.

Un *quarto modulo* includerebbe la simulazione dell'esperto consulente che guida il soggetto nella diagnosi, nella individuazione del percorso da seguire, nell'uso della base di conoscenze e di informazioni secondo l'insieme di regole contenute nel secondo modulo. È quanto prima si definiva sistema di interrogazione o di dialogo.

Un *quinto modulo* dovrebbe raccogliere e coordinare in modo organico gli elementi raccolti durante la consultazione e produrre un rapporto di consulenza scritto da dare all'interrogante.

4.4. *Funzioni del sistema esperto*

È, quindi, proprio nell'ambito dell'accesso a informazioni sempre più controllate, sistematiche e soggettivamente interessanti, in relazione alla prospettiva di un proprio inserimento del mondo del lavoro e delle professioni, che sembrano esserci non poche fondate possibilità. In sostanza occorrerà elaborare un modello di sistema esperto, che consenta tre principali funzioni:

a) aiutare in modo sistematico a giungere a informazioni pertinenti, aggiornate e affidabili, sempre più strettamente connesse con le scelte, almeno provvisorie, che si vanno delineando;

b) sostenere lo sviluppo di un confronto sistematico di queste informazioni con le proprie conoscenze e aspirazioni, aiutando, eventualmente, a riorganizzare il proprio sistema di riferimento culturale e la percezione di sé in questo ambito;

c) guidare in un processo sistematico e ragionevole di elicitazione di decisioni, almeno provvisorie, secondo un piano di lavoro valido e produttivo.

Si tratta nel punto c) evidentemente di ipotesi di decisione finale, in quanto certamente esiste una dimensione sociale della decisione, cioè un certo consenso nell'ambito delle persone significative.

IV. Conclusione

Si è visto quanti e quali problemi sollevi ancora l'attivazione di un servizio di informazione e di orientamento al lavoro. Tra essi non va dimenticata la permanente incertezza nella caratterizzazione professionale degli operatori e nella relativa qualificazione professionale. La prospettiva sopra segnalata, e in particolare la realizzazione di uno o più sistemi esperti in questo campo, potrebbe valorizzare e in qualche modo rendere disponibile a un più vasto pubblico la competenza di quanti, magari faticosamente e tramite esperienze non sempre gratificanti, hanno sviluppato modelli e metodologie di vasta applicabilità e di provata efficacia. Tuttavia occorre segnalare che senza la raccolta e l'organizzazione sistematica delle informazioni, necessarie all'elaborazione delle decisioni professionali e di carriera, qualsiasi sistema esperto rimane incapace di fornire le sue prestazioni. E questo ci avverte una volta di più del ruolo estremamente critico svolto dal sistema informativo disponibile.

Infine, i modelli di consulenza nel campo dell'orientamento, che emergono in relazione allo studio dei sistemi esperti, ci rendono sempre meglio coscienti della complessità di questo servizio e della pluralità di apporti che è necessaria per la sua esplicazione. Tra essi rimane, come piattaforma di riferimento insostituibile, una previa cultura del e sul lavoro e una formazione generale della persona, compiti insostituibili del sistema scolastico e di quello di formazione professionale.

Bibliografia di riferimento

AUGENTI A. - K. POLACEK,
Sistemi di orientamento in Europa,
Torino, SEI, 1982.

BAIN D.,
Orientation scolaire et fonctionnement de l'école,
Berne, Peter Lang, 1979.

BAKER H. G.,
'A Prototype Computerized Vocational Guidance Systems for Navy Recruiting',
in *Journal of Computer-Based Instruction*, 1985 (3), 76-79.

BASSOLI R. (a cura di),
« I centri di informazione per i giovani: un servizio in rapida espansione », *Informazioni CISEM*, 17/18, ottobre 1985, 1-10.

- CORNELL A. H.,
The Decision-Maker's Handbook,
 Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1980.
- CRISTOFOLETTI E. - C. MAGAGNOLI,
Percorsi di scelta: proposte di orientamento della Provincia Autonoma di Bolzano,
 Rimini, Maggioli, 1985.
- CRITES J. O.,
Career Counseling, Models, Methods, and Materials,
 New York, McGraw-Hill, 1981.
- DELAI N. - M. MARCANTONI,
Transizione ed orientamento,
 Roma, Ed. delle Autonomie, 1983.
- FUSCONI, A.,
 'Verso un apparato informativo sulle professioni',
 in *Progetto Orientamento*,
 Milano, Regione Lombardia, 1982, 17-36.
- HARMON P. - D. KING,
Expert Systems: Artificial Intelligense in Business,
 New York, John Wiley & Sons, 1985.
- HAYES-ROTH F. et alii (Eds.),
Building Expert Systems - Vol. 1,
 Reading, Addison-Wesley, 1983.
- 'Iniziative per l'orientamento scolastico e professionale',
 in *Quaderni della Regione Lombardia - Istruzione*, n. 90, 1982.
- ISFOL,
 'Verso un sistema di orientamento e formazione a distanza',
 in *Quaderni di formazione*, 1983 (6), monografia.
- ISFOL (a cura di),
*Rapporto ISFOL/Ministero Pubblica Istruzione sulle attività di orientamento in
 Italia, Indagine 1983*,
 Rimini, Maggioli, 1984.
- LAZZARI T. M. - F. L. RICCI,
I sistemi esperti, Ricerca scientifica ed applicazioni,
 Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1985.
- MILANESI G.,
 'L'informazione al lavoro nel quadro della formazione professionale',
 in *Rassegna CNOS*, 1985 (3), 7-27.

MORIANI M. G.,
L'orientamento in Italia, genesi normative, problemi,
Firenze, Le Monnier, 1982.

REGIONE LOMBARDIA,
'Progetto orientamento: verso un apparato informativo sulle professioni',
in *Documenti di lavoro*, n. 18, 1982.

THOMAE H.,
Dinamica della decisione umana,
Zurigo, PAS-Verlag, 1964.

THOMAE H.,
Conflitto, decisione, responsabilità,
Roma, Città Nuova, 1978.

WATTS A. G.,
'Informazioni sulle carriere e orientamento professionale: verso un approccio integrato',
in *Progetto orientamento,*
Milano, Regione Lombardia, 1982, 81-105.

Polivalenza: la prospettiva sociologica

Michele Colasanto

Il termine polivalenza, applicato alle attività di preparazione al lavoro e in particolare alla formazione professionale, ha, come è noto, un significato pedagogico che però fa riferimento, quanto meno implicitamente, anche a criteri di definizione sociologici. Questo, invero, non sempre appare chiaro, nel lungo dibattito che si è sviluppato sulla materia fin dai primi anni '70. Ed è probabile, anzi, che date le note difficoltà di comunicazione tra « saperi » diversi, ci sia il rischio di una sfasatura concettuale e che il tentativo di dare contenuti polivalenti ad un determinato curriculum utilizzi presupposti, in particolare di tipo sociologico, non corretti o quanto meno datati: ad esempio, quelli che potevano essere tratti, qualche anno fa, dai mutamenti progettati nell'organizzazione del lavoro al fine di superare l'« alienazione operaia », attraverso la rotazione, l'arricchimento e l'allargamento delle mansioni.

Può essere utile, pertanto, interrogarsi su cosa significa, oggi, polivalenza in una prospettiva sociologica, in una prospettiva, cioè, che consente di valutare *motivazioni, conoscenze e capacità* (elementi soggettivi di un determinato ruolo lavorativo) alla luce delle *attese* che il contesto economico-produttivo esprime mediante determinati processi organizzativi (elementi oggettivi). Sollecitazioni in questo senso, in verità, non sono assenti nell'attuale dibattito. Si afferma a volte, ad esempio, che la formazione professionale è polivalente se riesce a sviluppare:

— la capacità di rispondere (e prevedere) a domande e bisogni nuovi che si ripropongono continuamente, ormai, nei diversi contesti produttivi;

— la capacità di assimilare e sviluppare conoscenze e competenze diversificate, da combinarsi in senso creativo per far fronte alla complessità crescente delle mansioni (J. Delcourt, *La formazione professionale e l'impianto di nuove forme di attività*, in « Formazione professionale », 14 [1984]).

Polivalente, ancora, è una formazione despecializzata, nel senso almeno di sviluppare una capacità di adattamento alla mobilità perpetuata dal nuovo modo di produrre (R. Ascari, F. Gobbo, *La continua evoluzione...*, in « Scuola e professionalità », 1, 1984), ovvero una formazione che sviluppi la capacità di leggere e interpretare messaggi, di emettere tali messaggi con coerenza e significatività, di inserirsi nel sistema sociale e in quello economico/produttivo (G. Ghiotto, *Cultura generale e nuove strategie di formazione*, in « Scuola e professione », 4, 1983). Con altri termini ancora, la polivalenza presuppone:

- una stretta fusione tra conoscenze teoriche e abilità operative;
- una promozione del lavoro di piccolo gruppo e di autoresponsabilizzazione;
- una personalizzazione degli itinerari formativi;
- un rafforzamento e uno sviluppo delle procedure di auto-apprendimento;
- una compenetrazione tra capacità professionale e comprensione del loro retro-terra scientifico (M. Colombo, *Esigenze formative del momento attuale*, in « Professionalità », 1, 1985).

Tuttavia, il livello di generalizzazione di simili formulazioni non consente di valutare, in prima istanza almeno, il loro grado di traducibilità in termini propriamente curriculari, rispetto ad obiettivi formativi sufficientemente definiti. E anche sotto il profilo sociologico le definizioni date appaiono poco avvertite delle interconnessioni che esistono tra quelli che sono stati definiti come elementi soggettivi di un ruolo lavorativo e quelli oggettivi.

Per esprimere più compiutamente e precisamente ciò che in genere si cerca di dire con definizioni quali quelle accennate, può essere utile organizzare la riflessione su tre piani:

- il piano organizzativo;
- il piano economico/produttivo;
- il piano, più generale, del contesto sociale.

Un'analisi di questi tre piani, e delle linee di tendenza che li caratterizzano, può consentire di dare peso e contenuti più specifici a ciò che definiamo polivalenza.

Il piano organizzativo

Solitamente, quando si pensa all'organizzazione del lavoro, è al rapporto uomo/macchina (e alla tecnologia impiegata, dunque) che ci si riferisce, un rapporto a lungo segnato dal paradigma tayloristico, con divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, con forte gerarchizzazione delle relazioni, e con altrettanto forte dipendenza dalla macchina stessa.

Attualmente questo rapporto è oggetto di un « ridisegno » radicale, in ragione dell'avvento delle « nuove tecnologie », il quale è certo rilevante, ma non esaustivo, rispetto ai termini dell'emergente organizzazione del lavoro post-taylorista.

Il riscontro empirico, che ormai si fonda su un certo consolidato di ricerche sul campo, indica infatti che gli aspetti propriamente organizzativi sono altrettanto rilevanti per il modo di vivere il lavoro quanto quelli tecnologici. Non a caso, si parla di un'evoluzione della forma-impresa verso modelli adesocratici, per definizione dunque caratterizzati dall'impiego di *task force* in continua ricomposizione. Si tratta ovviamente di un'indicazione di tendenza, che la saggistica sull'argomento tende forse ad enfatizzare eccessivamente e che però sembra qui rappresentare un tratto disuntivo di diverse grandi imprese.

Questo vuol dire che il lavoro si caratterizzerà sempre più come sistema di *relazioni interpersonali e interfunzionali* e che la polivalenza dovrà tener dunque conto del maggior grado di *relazionalità* presente nelle organizzazioni produttive. Ovviamente, questo non significa sminuire l'incidenza delle nuove tecnologie, specialmente l'informatica, i cui effetti, pervasivi, sono tali da *sdifferenziare* molti processi lavorativi. Questa *sdifferenziazione* che poi è nient'altro che l'effetto di una crescita di *astrazione* nel contenuto medio del lavoro, di per sé comporta un'attenzione particolare alla *comunicazione* e ai *nuovi linguaggi* professionali, sempre più simbolici. Anche da questa evoluzione, come è immediatamente evidente, emergono dunque indicazioni sufficientemente precise per definire poi, in concreto, una formazione polivalente.

Il piano economico/produttivo

Anche su questo piano, ci si trova di fronte ad un paradigma in declino: quello dello sviluppo inteso come sequenziale e lineare, uno sviluppo cioè di tipo evolutivo, per grosse variazioni settoriali: prima l'agricoltura, come centro di tale sistema, poi l'industria, poi i servizi, poi ancora l'infor-

mazione; in futuro, si aggiunge ormai, le bio-tecnologie. Se valida (entro certi limiti) per il passato, oggi invece questa concezione dello sviluppo finisce con l'essere stereotipata, rispetto ad una realtà che più che sequenziale sembra piuttosto *circolare*. Sembra, cioè, essere un mix, sia pure cangiante, di antico e moderno, di arretrato e progredito, di grande e piccolo. Non a caso c'è la scoperta della economia informale, che altro non è se non il dare rilevanza culturale a ciò che peraltro è sempre esistito.

In questa prospettiva di recupero della sfera economico/produttiva secondo un'ottica sistematica e complessa, il lavoro diventa percorso, insieme di opportunità, che si profilano esistenzialmente, più che *mestiere* costante per tutta la vita. Sono queste osservazioni scontate, alla luce dell'intenso dibattito che si è sviluppato anche su questo argomento. Sono osservazioni, però, che aiutano a confrontare il concetto di polivalenza con quel *quid* di imprenditorialità di se stessi, che sembra divenire un elemento importante (e cercare lavoro) di oggi (e di domani). Polivalenza dunque anche come *autonomia*, e in particolare capacità di rapportarsi a contesti produttivi diversi: quello grande e medio, ad esempio, ma anche quello piccolo e quello persino piccolissimo e informale (micro-imprenditorialità). Non a caso la grande impresa tende a rideclinare al suo interno questa dimensione « micro », quando propone come idealtipo professionale quello del dipendente come « artigiano tecnologico ».

Il piano sociale

Le considerazioni esposte riguardano la domanda di lavoro. Non è improprio però verificare la polivalenza anche rispetto all'offerta. E infatti si insiste oggi sul fatto che i giovani tendono a esprimere in misura crescente valori di *autorealizzazione* nel lavoro, anche se va precisato che è difficile pensare a una cultura dominante in proposito, per il processo di pluralizzazione del senso del lavoro che si è manifestato in questi anni. Un processo che peraltro attraversa, più generalmente, non solo i singoli gruppi sociali, ma anche la stessa vita di una medesima persona. In questa prospettiva, anzi, questo bisogno di espressività e creatività va inteso come manifestazione di un orientamento alla *flessibilità*, che è proprio ormai dell'intero sistema sociale: con rapporti estesi quindi più orizzontalmente che verticalmente (reticolari) e con una concezione dell'esistenza meno rigidamente segmentata tra un tratto iniziale (la formazione), uno centrale (la vita attiva) e uno finale (la quiescenza).

Queste brevi considerazioni, rispetto ai tre piani analizzati sono di per sé indicativi della necessità di pensare a obiettivi formativi ispirati a qualifiche « ibride », come quelle meccatroniche. Esse però a ben vedere tendono ad estendere anche semanticamente, il termine di polivalenza, quando questa viene ad esempio identificata rispetto a un polo tecnologico, uno pedagogico (acquisizione di capacità di autoapprendimento), uno organizzativo (le relazioni nell'impresa), e un polo infine culturale (AA.VV., *La formazione dei formatori*, in « Formazione professionale », 13, 1983).

Un'estensione dunque che spinge a risolvere la polivalenza stessa nella formazione di base necessaria per prepararsi al lavoro. Ma questo forse è proprio il punto che può aiutare a capire l'indeterminatezza di talune discussioni sul problema. Difatti, se ha un senso ridefinire la polivalenza rispetto a un equilibrio tra conoscenze, capacità e motivazioni più complesso di un tempo, l'analisi sociologica interna ed esterna all'organizzazione del lavoro consente di far cogliere le varie implicazioni di questa ennesima complessità del vivere di oggi.

All'analisi pedagogica il compito forse più difficile, di tradurre una simile complessità in termini sufficientemente operativi, e quindi non eccessivamente generali (per non dire generici), ma al tempo stesso neppure attestati su un'immagine convenzionale (e arretrata) del mondo del lavoro. Un mondo, lo si è visto, che esige che si coniughino assieme le competenze specialistiche di una differenziazione crescente con quelle metodologiche e relazionali proprie delle interdipendenze oggi presenti.

Contributo per una rassegna critica delle pubblicazioni sulla transizione

Pasquale Ransenigo

Premessa

L'inatteso riemergere di un vasto interesse attorno alle problematiche formative sta caratterizzando gli ultimi mesi dell'85 e questi primi dell'86, prefigurando una svolta consistente nel dibattito culturale, che si era allentato e arenato nelle alterne vicende della discussione parlamentare attorno alla riforma della Scuola Secondaria Superiore e nelle difficoltà economico-finanziarie del sistema di formazione professionale regionale, che non trovano adeguato rilievo nelle politiche del piano decennale predisposto dal Ministero del Lavoro.

Nell'ipotesi, sempre più condivisa, di procedere per priorità e stralci di possibili aree di intervento, la questione del prolungamento dell'istruzione obbligatoria sembra occupare il primo posto, ritenendo ormai indilazionabile una risposta positiva ai processi di innovazione, intervenuti in tutti i settori di produzione di beni e di servizi, a cui fa riscontro la drammatica situazione di disoccupazione, specie quella giovanile, in continua espansione.

Ma è proprio sul « come » realizzare l'obiettivo di tale prolungamento obbligatorio, che si riapre una problematica variegata di posizioni culturali interdisciplinari, quadri di riferimento frammentari di molte sperimentazioni e svariate iniziative, che, in assenza di riforme, hanno tentato di affrontare i complessi problemi della transizione dei giovani verso la vita adulta e il loro inserimento nel lavoro.

Da questo nuovo interesse al problema della transizione deriva l'opportunità di ripercorrere alcune aree di riflessione attorno alle problematiche più rilevanti, che caratterizzano il confronto culturale attuale e indicano, almeno come ipotesi, alcune strategie possibili di intervento motivato.

1. A confronto con l'incremento di insuccesso scolastico

Una prima area di riflessione sociologica riguarda il tema della selezione scolastica, nel tentativo di individuare i fattori che pongono un gran numero di giovani ai margini o addirittura fuori dal sistema scolastico, specie negli anni di età per i quali è previsto l'obbligo di istruzione.

Una rassegna critica delle diverse analisi e interpretazioni dell'inquietante fenomeno, nei suoi riflessi internazionali e nazionali, è stata oggetto di un ampio e documentato studio, finalizzato alla realizzazione di un sottoprogetto del programma CEE 1976-1978 « i giovani e la transizione dalla scuola alla vita attiva », alle cui conclusioni è utile far riferimento per collegare tale tema agli sviluppi e agli apporti attuali [1].

A conclusione della rassegna delle varie posizioni interpretative, lo studio citato indica particolarmente convincenti due teorie, che « tentano di abbracciare in un unico quadro di riferimento i fattori familiari e scolastici dell'insuccesso degli studenti di classe sociale inferiore, raccordandoli anche con le cause di ordine strutturale, che si situano nel contesto più largo della società globale ».

La prima teoria, elaborata dal sociologo inglese *B. Bernstein* [2] alla fine degli anni '60, rileva come a conseguenza di un codice culturale elaborato dalle classi medie della società e di un codice ristretto utilizzato dalle classi sociali basse, la scuola comunichi esplicitamente o implicitamente linguaggi e valori universalistici, non adatti all'esperienza e all'ambiente dei soggetti delle classi sociali basse e, perciò, è la scuola a fallire e non il soggetto che appartiene a classi sociali diverse.

La seconda teoria, messa a punto dai sociologi francesi *P. Bourdieu* e *J. C. Passeron* [3] sempre negli anni '60-'70, partendo dall'assunzione della relazione pedagogica come rapporto di comunicazione di cui si cerca di misurare il rendimento, rileva tra l'altro che il « capitale linguistico scolasticamente redditizio » è distribuito in modo disuguale tra le varie classi, mentre la scuola, trattando gli allievi come eguali perpetua, di fatto, le disuguaglianze sociali, anche senza dover ricorrere ad un'aperta discriminazione in favore delle classi dominanti.

Secondo tale teoria, l'espulsione dei giovani delle classi svantaggiate non avviene tanto ad opera degli esami, quanto per « autoeliminazione o per eliminazione differita », nel senso che coloro, che non si autoeliminano nell'accesso a un livello successivo di insegnamento, tendono a iscriversi negli istituti o sezioni, che più corrispondono all'*habitus* di classe a cui appartengono.

I due sociologi francesi, pur rilevando che la scuola riproduce e legittima la cultura dominante, sono attenti a sottolineare come la medesima scuola riesca a dissimulare i rapporti di forza riprodotti e l'arbitrarietà dei contenuti trasmessi, esaltando l'autonomia relativa propria, a copertura della sua dipendenza dalla struttura di classe e sottraendosi, di conseguenza, ad ogni tentativo di riforma del sistema educativo.

Al di là delle critiche avanzate nei confronti delle due teorie sinteticamente esposte, lo studio a cui ci siamo richiamati, mentre rileva l'apporto positivo delle medesime teorie alla conoscenza dei meccanismi di riproduzione della situazione di classe nelle società industriali, constata per il caso italiano l'assenza di un quadro teorico specifico circa le determinanti di un abbandono scolastico che, proprio negli anni '80, vede un incremento inquietante.

Modesto è, infatti, il numero delle ricerche sul campo nel nostro paese [4]; mentre più adeguati si presentano il quadro dei dati, benché ancora *disomogeneo e incompleto* [5] e *l'elaborazione di orientamenti operativi* [6].

Tale situazione non facilita certamente gli orientamenti necessari, per affrontare adeguatamente la questione delle modalità di assolvimento dell'obbligo di istruzione prolungata, accennata in premessa.

2. Per un quadro teorico delle strategie di alternanza scuola/lavoro

Una seconda area di interesse sociologico al tema della transizione riguarda il complesso di motivazioni, che presiedono le molteplici tipologie di alternanza scuola/lavoro nel nuovo contesto economico, sociale e culturale, con cui si debbono confrontare i vari sistemi formativi, nel quadro delle politiche del lavoro, dell'istruzione e della gioventù in generale.

Lo sforzo di ricondurre le riflessioni socio-pedagogiche sull'alternanza scuola/lavoro, all'interno di un quadro teorico di riferimento più consistente e più articolato, è urgentemente giustificato dalla caratteristica strutturale del fenomeno della disoccupazione, specie giovanile, nonché dalla innovazione

tecnologica, che permea e rivoluziona la stessa organizzazione del lavoro in tutti i paesi con caratteristiche di matura industrializzazione [7].

Un approccio sufficientemente organico delle matrici culturali e degli antefatti della strategia dell'alternanza, almeno per la ricaduta che tali elaborazioni sociologiche hanno avuto nel contesto italiano, è presentato a premessa di una particolare ricerca, commissionata dall'ISFOL, all'istituto di sociologia dell'Università Cattolica di Milano; ad esso facciamo riferimento per un confronto specifico con la dimensione pedagogica, non sempre evidenziata a sufficienza nell'attuazione delle strategie di alternanza [8].

Lo studio, al quale ci riferiamo, introduce un'utile distinzione tra le concettualizzazioni dell'alternanza « totale » e il quadro di riferimento culturale che ispira le « strategie », che orientano le attualizzazioni, anche se in via sperimentale e per progetti, dell'alternanza scuola/lavoro.

Il notevole ottimismo e la carica utopica delle matrici culturali dell'alternanza totale caratterizzano quel clima di fiducia nel progresso tecnologico, che, con l'avvento dell'automazione, crea possibilità di ripartire più equamente i vari tipi di lavoro lungo tutto l'arco della vita del singolo, offrendo occasioni e opportunità a tutti di ritornare a studiare [9].

Meno ottimistici e più critici, pur rimanendo nell'ambito dell'alternanza totale, si presentano quei contributi teorici che rilevano la grande frattura esistente tra scuola e vita concreta, tra sistemi formativi e nuove agenzie di cultura che non permettono l'uguaglianza delle opportunità per tutti [10].

Più convincenti e recenti sono invece gli indirizzi nel campo della sociologia dell'educazione, che affrontano le dinamiche sociali ed economiche, che portano a sostenere e a sperimentare le strategie dell'alternanza, al di là dei meri aggiustamenti strumentali della scuola rispetto al sistema economico [11].

In un « mercato culturale » dove si opera con una « moneta culturale comune », costituita dalla cultura d'élite o classe dominante, possono entrarvi altre forme di offerta e di domanda di beni culturali, che non suscitano però interesse diretto da parte dell'élite medesima.

Applicando questa teoria al caso italiano, si possono rilevare le alterne vicende, che l'élite imprenditoriale ha storicamente giocato nei confronti dei processi formativi, a secondo degli andamenti economico-occupazionali, producendo però un risultato globale « di immettere nella scuola secondaria superiore strati sempre più consistenti di giovani alla ricerca di un'emancipazione dal lavoro manuale » [12].

Tale constatazione offre certamente uno spazio di confronto critico con il rinnovato interesse, che le forze imprenditoriali dispiegano nella attuale

fase di dibattito attorno alla riforma della secondaria superiore, indicando la necessità di un innalzamento dei livelli di istruzione generalizzata, a cui dovrebbero seguire brevi e flessibili interventi di formazione professionale, finalizzati alle reali possibilità occupazionali nell'azienda specifica.

Al di là degli interessi culturali che tale teoria suscita, nel dibattito sulla valenza di consumo, di investimento o di semplice lasciapassare, che l'istruzione può assumere nei diversi mercati del lavoro, lo studio a cui facciamo riferimento evidenzia anche la presenza di due nuovi fattori, a sostegno della domanda di formazione in alternanza.

Un primo fattore deriva dalla domanda esplicita dei giovani stessi per un tale modello di formazione, domanda che anche le rilevazioni più recenti confermano, in concomitanza con interventi politico-normativi a sostegno di tale richiesta [13].

Un secondo fattore emerge dalla frammentazione e segmentazione occupazionale, anche all'interno del lavoro dipendente, con fasce di occupati, che non desiderano un rapporto di lavoro più impegnativo del rapporto di lavoro precario, per avere tempo libero disponibile per altri interessi, tra cui anche quello formativo [14].

Intervento di fattori nuovi, motivazioni ed elaborazioni culturali, crisi strutturale dei sistemi formativi, innovazione tecnologica, dramma della disoccupazione giovanile... sembrano costituire un complesso quadro di riferimento, che richiede e giustifica il sorgere e il diffondersi di molteplici sperimentazioni delle strategie di alternanza [15], alle quali sembra mancante o debole una riflessione specifica, da più parti sottolineata come una inquietante carenza, che lascia spazio a riserve critiche, di fronte ad un fenomeno che viene spesso bollato negativamente come « attivismo sperimentale ».

Tale riserva è certamente sottesa in coloro, che si pongono nell'ottica della problematica educativa e formativa e si domandano se il modello di una lunga iniziazione, protratta indiscriminatamente nel solo canale scolastico, sia scalfibile o modificabile dalle strategie dell'alternanza [16].

Ma non sono pochi i segnali che, anche alla luce delle nuove modalità dell'alternanza, a cui possono essere ricondotti anche i recenti contratti di formazione-lavoro, spingono a una serie di interrogativi sulle caratteristiche pedagogiche dell'alternanza, superando sia la diretta dipendenza dalla scuola, sia la mera strumentalità all'inserimento nell'impresa.

In altre parole, emerge l'esigenza di meglio definire e qualificare uno « status » specifico del soggetto, che vive il momento formativo dell'alternanza, sia sotto l'aspetto giuridico-normativo (è uno studente lavorativo?; è un lavoratore studente?), sia sotto l'aspetto pedagogico-didattico (a chi

spetta la responsabilità della progettualità, della realizzazione, della certificazione del curriculum formativo?).

Sembra che su questi aspetti, non certo di secondaria importanza, l'elaborazione culturale nel nostro paese accusi notevoli ritardi, rispetto a quanto viene prodotto negli stessi paesi della CEE [17].

In particolare, il secondo programma dei progetti pilota CEE (in adempimento della risoluzione del 18 dicembre 1979) si pone sulla linea innovativa in ordine a due elementi qualificanti.

Il primo elemento innovativo sta proprio nel precisare un ambito specifico dell'alternanza, rispetto alla formazione, intesa come « lo sviluppo di relazioni effettive tra la formazione e l'esperienza sul posto di lavoro... implicante l'istituzione di programmi coordinati di strutture, che permettano una cooperazione tra i diversi responsabili interessati ».

Il secondo elemento mira ad individuare un'utenza-giovani, definibile più che per l'età, per l'insieme di difficoltà che tale utenza deve affrontare, per passare dalla scuola alla vita attiva ed i bisogni di formazione necessari per far fronte a questa difficoltà [18].

Si individuano, quindi, istanze europee volte a qualificare « l'alternanza pedagogico-progettuale », con riferimento diretto alla situazione esistenziale del soggetto, che ricorre ad un diverso sistema formativo, per superare le disuguaglianze sociali, per la rimotivazione e l'orientamento personale, per interagire tra formazione e azione, per facilitare l'inserimento professionale e sociale, per diventare protagonista e responsabile all'interno della società [19].

È solo da rilevare, almeno per quanto riguarda la costruzione di un quadro di riferimento specifico per il modello formativo dell'alternanza, quanto urgente si presenti un'azione coordinata delle pubbliche istituzioni e delle forze sociali nel nostro paese, al fine di concentrare risorse umane e finanziarie verso un sistema di strategie, che non ha trovato finora un robusto sostegno per l'orientamento e la preparazione adeguata di formatori e tutors da impegnare nelle varie iniziative.

Conclusioni provvisorie

Fra le possibili aree su cui concentrare l'interesse di una rassegna critica sulla transizione, il presente contributo ne ha privilegiato due, nell'intento di evidenziare sia le istanze di priorità, sia la reale difficoltà che si incontra, allorché si vuole procedere, con una sufficiente coerenza metodologica, su

tematiche spesso ancora fluide e che si prestano a rilievi descrittivi ed operativi, piuttosto che occasionare riflessioni sui modelli.

Se ha senso un cammino nella direzione fatta propria da questa rassegna, altre tematiche sulla transizione attendono analoghe analisi critiche, specie per quanto attiene l'area dell'orientamento e della formazione di formatori-progettisti, più volte accennate e non sviluppate nel presente contributo.

Da ultimo, il confronto con le elaborazioni in atto negli altri paesi della CEE non può non stimolare un paese come il nostro, che dispone prevalentemente di potenziali risorse umane giovanili, in situazioni drammatiche di emarginazione, all'interno del mercato del lavoro in rapida trasformazione.

Bibliografia

- [1] G. MALIZIA, *Né scuola né fabbrica*, indagine sull'abbandono nella scuola media del distretto di l'Aquila, Japadre editore, l'Aquila, 1982, pg. 13-43; o in « Orientamenti Pedagogici » (Roma), XXVIII (1981), n. 5, pg. 767-796.
- [2] B. BERNSTEIN, « Classi sociali e sviluppo linguistico: una teoria dell'apprendimento sociale », in: E. CERQUETTI (Ed.), *Sociologia dell'educazione*, Milano, F. Angeli, 1969, pg. 38-66.
- [3] P. BOURDIEU - F. C. PASSEROU, *I Delfini*, Rimini, Guaraldi, 1971. IDEM, *La riproduzione*, Rimini, Guaraldi, 1972.
- [4] Tra le più significative ricordiamo: T. AJMONE, *Scuola dell'obbligo e città operaia*, Bari, Laterza, 1973; CENSIS, *I drop-outs della Secondaria*, Roma, 1976; A. GASPARINI, *Scuola e famiglia rurale. Il caso dell'abbandono prematuro della scuola dell'obbligo*, in « Orientamenti Pedagogici » (Roma), XXVII (1980), n. 2, pg. 219-250; D. PALOMBA, *L'abbandono scolastico prima e dopo il completamento dell'obbligo*, in « Scuola e Città » (Firenze), 1970, n. 11-12, pg. 537, 542; E. BESOZZI, *Differenziazione culturale e socializzazione scolastica*, Vita e Pensiero, Milano, 1983; G. VUOZZO, *Ricominciare da tre*, in « Scuola e Professione », anno XIII, n. 6 (1985), pg. 33-36.
- [5] M. GATULLO, *L'andamento della selezione scolastica in Italia*, in « Inchiesta » (Bari), VI (1976) n. 23, pg. 52-60; A. SCHIZZEROTTO, *I fenomeni selettivi nella scuola dell'obbligo*, in « Scuola e Professione », anno III, n. 3-4 (1975), pg. 223-258; L. RIBOLZI, *La scuola incompiuta*, Vita e Pensiero, Milano, 1984; CISEM, *La dispersione scolastica nella scuola secondaria superiore*, in CISEM Informazioni », n. 2, 1984.
- [6] Ad esempio: V. CESAREO, *La società flessibile*, Angeli, Milano, 1985; M. COLASANTO, *Processi formativi e occupazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1978.

- [7] B. SELLIN, *Formation en alternance et politique de l'emploi des Jeunes*, in « La formation en alternance des jeunes dans la CEE », rapporto della conferenza di Berlino, 25-27 giugno 1980, CEDEFOP, Berlin, 1981.
- [8] Cfr. « Quaderni di Formazione, ISFOL (Roma), n. 66 (1980).
- [9] Appartengono a questo periodo, a cavallo degli anni '70, i contributi di: R. RICHTA, *La via cecoslovacca*, F. Angeli, Milano 1968; M. SALVATI-B. BACCELLI, *Divisione del lavoro, Capitalismo, Socialismo, Utopia*, in « Quaderni Piacentini », n. 40 (1970); F. ALBERONI, *Classi e generazioni*, il Mulino, Bologna, 1971; A. VISALBERGHI, *Educazione e divisione del lavoro*, La nuova Italia, Firenze, 1973.
- [10] Fondamentale è la tesi di I. ILLICH, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972; mentre l'uguaglianza delle opportunità da garantirsi in una più equa divisione del lavoro è affrontata da R. DAHRENDORF, *La nuova libertà*, Bdl, Torino, 1977.
- [11] R. COLLINS, *Sistemi educativi e tipi di stratificazione*, e L. STONE, *Sette fattori cruciali per lo sviluppo dell'istruzione*, in M. BARBAGLI (a cura di), *Istruzione legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna, 1978.
- [12] G. GIOVANNINI, *Scuola selezione lavoro: il sistema formativo italiano dal dopoguerra ad oggi*, in « Studi di Sociologia », XIII, 3-4 (1975), pg. 233-253.
- [13] M. BRUTTI, *Una politica per l'indistinto*, in « Censis, quindicinale di note e documenti », anno XVI, n. 15-16 (1985), pg. 3-5.
- [14] M. FERRARA, *Dimensioni quantitative dell'occupazione precaria*, in « Censis, quindicinale... », *op. cit.*, pg. 21-27.
- [15] Cfr. il « Rapporto Coleman », dove l'alternanza viene valutata come « strategia privilegiata ». F. S. COLEMAN, *Youth: transition to adulthood*, University of Chicago Press, Chicago, 1974, pg. 157-163.
- [16] V. CESAREO (a cura di), *La scuola tra crisi e utopia*, La Scuola, Brescia, 1974, pg. 177-205.
- [17] Cfr. *I Progetti pilota CEE per la transizione tra scuola e lavoro*, in « CENSIS quindicinale di note e commenti », anno XV, 15 febbraio 1979. G. BOCCA, *Alternanza e transizione*, in « Professionalità » anno VI, 15 (1985) n. 1 pg. 7-10.
- [18] CEDEFOP, *La formazione in alternanza dei giovani: principi per l'azione*, Berlino, 1981, pg. 1-2.
- [19] B. SCHWARTZ, *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*, La Documentation française, Paris, 1981, pg. 41-46.