

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, constatata 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.