

I giovani francesi fra scuola e formazione

di Gerald Bogard

Riflettere sulla questione dell'inserimento sociale e professionale dei giovani, non può limitarsi ad un esame della stessa dal solo punto di vista del confronto tra il giovane ed il sistema scolastico. Occorrerà collocarla nel quadro generale che ognuno di noi conosce bene.

La trasformazione dei sistemi di produzione

Se mettiamo in discussione i nostri sistemi scolastici, è perché globalmente, anche se con specificità proprie a tradizioni culturali e a sistemi industriali nazionali, sono stati costruiti in conformità con lo stato dell'economia che gli economisti chiamano il fordismo e sue declinazioni negli Stati-nazioni: caratteristiche della mano d'opera, sistemi di protezione sociale, modalità del compromesso salariale, ecc...

Questo sistema è in profonda tra-

sformazione e necessita di una evoluzione considerevole che i diversi governi hanno avviato. Perciò oggi siamo tutti in una fase di transizione e di adattamento. L'insieme è difficilmente decifrabile, in quanto certe esperienze paiono darci spunti ai quali ispirarci, ma con tutta la prudenza che necessita la sperimentazione. Nella misura in cui ognuna di queste esperienze è strettamente legata al sistema sociale nella quale si svolge, ogni tentazione di semplice trasferimento – di copia/incolla – è destinata a fallire.

La costruzione europea e la strategia di Lisbona

Gli stati europei hanno dato una configurazione particolare a questa ricerca di evoluzione. Questa configurazione presenta degli aspetti restrittivi, ma anche il vantaggio di organizzare le nostre riflessioni secon-

— **Gerald Bogard** *Alpa, Vicepresidente dell'Aefp/Evta*

do una finalità che è quella della costruzione di un modello sociale europeo che vuole essere, chiaramente, la risposta dell'Europa alle sfide che essa fronteggia. Questa risposta, però, è lungi dal poter essere considerata compiuta e definitiva ed evidenzia i rapporti di forza tra interessi di diversa natura che alimentano la sua elaborazione.

La formazione durante tutta la vita

Essa è una delle leve di questa risposta. Se oggi la nozione rimane vaga, ciò è dovuto evidentemente al fatto che nessuno dispone di una soluzione, ma ognuno si rende conto della necessità del cambiamento. Per affrontare questa riflessione, ci baseremo anzitutto sull'esempio dei dispositivi messi in atto in Francia e dei relativi rischi; in secondo luogo proveremo ad allargare tale riflessione a partire dalle difficoltà dei giovani e dalle principali questioni indotte da un approccio all'inserimento in quanto percorso e processo; per finire, proporremo di collocare elementi di una risposta possibile nel quadro della formazione durante tutta la vita.

1. Il caso francese

La prima constatazione da fare è senz'altro quella di un fallimento. In 40 anni, la situazione dei nuovi arrivati sul mercato del lavoro è net-

tamente peggiorata. La generazione del '68 ha conosciuto un tasso di disoccupazione molto basso, dell'ordine del 6%. Nel 1985, questo tasso era del 33%. Nel 2002, nonostante un breve periodo di miglioramento da imputare alla "bolla internet", era ancora del 29%.

Considerando il numero molto alto di giovani che lasciano ogni anno il sistema scolastico o universitario senza diploma e il peggioramento delle difficoltà d'inserimento professionale e sociale dei giovani al di sotto dei 30 anni, la situazione della gioventù appare molto preoccupante, in una Francia che pur gode di una dinamica demografica tra le più favorevoli d'Europa e del miglioramento globale del livello di formazione della popolazione. *L'Accademia delle scienze morali e politiche* ha pubblicato nel 2006 *La Francia prepara male l'avvenire dei suoi giovani*, un segnale d'allarme, ad evidenza del fatto che gli effetti perversi delle politiche sociali o educative superano gli effetti positivi.

L'allungamento della durata della scolarizzazione iniziale, ritardando l'ingresso nella vita attiva, ha accentuato il contrasto tra le due fasi della vita. Inoltre, il recente emergere della formazione professionale iniziale come dimensione strutturante della mano d'opera occupata, ha rinforzato i legami tra l'educazione e il lavoro, rispetto all'epoca nella quale la maggior parte di ogni gene-

razione faceva il suo ingresso nella vita attiva al termine di un periodo di insegnamento obbligatorio corto e, in genere, uguale per tutti.

Il fenomeno può essere visto sotto i due aspetti, della scolarità interrotta, da un lato, e di un funzionamento specifico del mercato del lavoro dall'altro.

Uno sviluppo scolastico stagnante

Durante gli anni Ottanta, il sistema educativo francese ha sviluppato, in modo considerevole, in quantità e qualità, l'insegnamento dei giovani, in particolare l'insegnamento tecnico e professionale.

Il grado di scolarizzazione al di sopra di quello obbligatorio (16 anni) segna un forte progresso da 20 anni a questa parte. Lo sviluppo dell'insegnamento tecnico e professionale è stato assolutamente considerevole.

Malgrado questi sforzi, il sistema educativo francese è lungi dall'aver azzerato il fallimento scolastico che porta, ogni anno, quasi 60.000 giovani a lasciare la scuola dopo il primo anno del ciclo secondario superiore o, comunque, senza raggiungere il Cap¹ o il Bep². Per di più, oggi si registra uno stallo. Dopo l'allungamento registrato durante tutti gli anni Ottanta, la durata degli studi è stabilizzata da più di dieci anni. Secondo il recente rapporto del *Consiglio dell'impiego, dei redditi e della coe-*

sione sociale (Cerc), ogni anno più di 100.000 adolescenti abbandonano gli studi senza diploma di scuola secondaria e circa 90.000 studenti abbandonano gli studi senza diploma di livello superiore Bac + 2 anni di formazione tecnica superiore o universitaria. Il fallimento all'università interessa l'11% dei diplomati in generale, contro il 32% dei giovani in possesso di diplomi tecnici e il 67% di quelli con diplomi professionali.

In breve, se la proporzione dei giovani non qualificati è fortemente calata dal 1965 (dal 35% al 7% nel 2002), le conseguenze di tale fenomeno, sono lungi dall'essere equivalenti tra i due periodi: ai giorni nostri, molto di più di quaranta anni fa, lasciare gli studi senza qualificazione rende i giovani molto più *privi di risorse* per entrare nella vita attiva. Infatti, oggi è ancor più evidente che una partenza difficile nella vita attiva non si recupera mai completamente.

Il peggioramento delle condizioni d'ingresso dei giovani sul mercato del lavoro

Quella attiva costituisce il 69% della popolazione in età compresa tra i 15 e i 64 anni³. La relativa stabilità di tale proporzione dagli anni Sessanta nasconde in realtà grandi cambiamenti. In parte positivi: aumento dell'attività delle donne; innalzamento del livello di formazione iniziale dei giovani. Ma il peggioramento del

mercato del lavoro dalla metà degli anni Settanta ha contribuito anche a ritardare l'ingresso dei giovani sul mercato del lavoro e ad allontanare i più anziani.

Dalla fine degli anni Novanta, i giovani ed i senior ridiventano più attivi. Ma, comparato con quello di alcuni nostri vicini, il tasso d'attività in Francia presenta ancora importanti margini di progresso: il tasso di attività supera in media il 75% in Europa occidentale e addirittura l'80% in un paese come la Danimarca.

Se si considera esclusivamente la fascia d'età 15-24 anni, secondo l'Ocde (Factbook 2006), in Francia:

- il tasso di inattività anni è del 14,8%, cioè la cifra più alta dopo Turchia e Slovacchia.
- il tasso d'impiego è uno dei più bassi dell'Ocde: soltanto il Lussemburgo, l'Ungheria e la Polonia registrano cifre più basse.
- il tasso di disoccupazione è del 24,6% per le ragazze e 21,4% per i ragazzi attivi con meno di 25 anni, contro rispettivamente il 10,9% e il 9% dell'insieme delle donne e degli uomini attivi.

L'accesso all'impiego con contratto a tempo indeterminato (Cdi) diventa sempre più tardivo e sempre più difficile. Certo, l'ingresso nella vita attiva non fa sempre rima con precarietà. Per i neoassunti che hanno la fortuna di ottenere un Cdi, la stabilità è molto forte: quasi i 9/10 dei giovani con Cdi nel settore privato

lo mantengono dopo l'anno. Inoltre, quasi la metà dei lavoratori sotto contratto a tempo determinato (Cdd), riesce a trasformarlo in Cdi, a evidenza dell'utilizzo del Cdd come un metodo di selezione prima dell'assunzione definitiva. Per contro, non è spesso così per gli altri.

L'effetto "setaccio"

La transizione si è istituzionalizzata in un intervallo dicotomico caratterizzato da una polarizzazione dispersiva dei futuri possibili, sulla base della carriera scolastica: i meno qualificati sono i più penalizzati, al punto che alcuni non arrivano mai al Cdi. L'analisi retrospettiva delle statistiche rivela, inoltre, la resistenza della disoccupazione dei giovani senza titolo di studio anche in caso di una ripresa dell'occupazione, come quella che la Francia ha conosciuto tra il 1997 e il 2001. Tra queste due date, infatti, mentre il tasso di disoccupazione dei giovani con un diploma del secondo ciclo superiore era sceso dal 19% al 6%, quello dei giovani sprovvisti di titolo di studio era diminuito soltanto dal 40% al 35%, come se i meno qualificati fossero relegati in coda nelle liste d'attesa e condannati a rimanere disoccupati. Questa difficoltà si conferma, anche se, oltre che sulla disoccupazione, si rivolge l'attenzione sulle *forme di occupazione*. Dai primi anni Ottanta, il mondo del lavoro francese è caratterizzato dalla moltiplicazione dei

contratti “atipici” (interinali, Cdd, contratti incentivati, ...). I meno qualificati sono i più colpiti, come è dimostrato dalla loro maggiore presenza nei contratti corti e flessibili. Quando riescono finalmente ad ottenere un lavoro, si tratta, all’87%, di un contratto a tempo (40% in Danimarca). Se tutti i giovani sono toccati dalla precarietà e interessati all’estensione di questi contratti corti – che sono sempre più un passaggio obbligato, ma aleatorio, e riguardano 1/3 dei giovani al primo impiego – il successivo accesso a un Cdi avviene solo per 1/6 dei beneficiari di contratti incentivati e per 1/4 degli interinali.

La scelta fatta dalla Francia è esplicita: trasferire sui più giovani l’instabilità generata dalle fluttuazioni del mercato del lavoro e, più strutturalmente, lo choc sociale della precarietà. Come è stato detto, i giovani rappresentano “il laboratorio della flessibilità del lavoro”. Invece che rendere precari tutti i lavoratori, la Francia ha scelto di tutelare le forti garanzie di cui godono i lavoratori ultratrentenni che hanno un contratto a tempo indeterminato. La contropartita, in questa scelta francese di un mercato del lavoro dicotomico, è rappresentata da una lunga fila d’attesa all’inizio della vita professionale.

Tre grandi vie difficili da conciliare

Le risposte date a questa situazione dagli operatori dei sistemi formazio-

ne/lavoro sono state fumose, addirittura contraddittorie: privilegiare la formazione generale o valorizzare l’insegnamento professionale o, ancora, abbassare il costo della mano d’opera giovanile.

La politica dell’inserimento dei giovani tentenna pertanto tra tre grandi soluzioni, che possono essere molto schematicamente così caratterizzate:

- *una via “giapponese”* che consiste nello sviluppare la formazione generale, lasciando a carico delle imprese di strutturare efficacemente l’organizzazione del lavoro con una mano d’opera più preparata ad adattarsi ai cambiamenti tecnologici ed organizzativi. L’obiettivo, della legge di orientamento del sistema educativo votata nel 1989 era di portare l’80% delle nuove classi di età almeno al livello della licenza superiore e andava in questa direzione;
- *una via “tedesca”* che tenta di rivalutare l’insegnamento professionale e di aumentare il flusso di giovani che passano in percorsi di formazione in alternanza. La istituzione di diplomi di licenza superiore professionale nel 1985, si inquadra in questa tendenza, sopprimendo le barriere della filiera che porta ai Cap e in particolare ai Bep, offrendo nel contempo il riconoscimento della licenza superiore, che riveste

grande importanza nel contesto francese. Nella stessa logica si colloca la possibilità, dal 1987, di perseguire tutti i diplomi professionali, compresi quelli di livello universitario, attraverso l'apprendistato;

- una via “britannica”, infine, per la quale il miglioramento dell'inserimento professionale dei giovani passa anzitutto attraverso un abbassamento dei costi salariali. In questa prospettiva si iscrivono gli innumerevoli aiuti pubblici e nuove misure per i giovani, che permettono di aggirare la legislazione sul salario minimo e che richiedono soltanto impegni limitati da parte delle imprese in materia di formazione.

Un accumulo di provvedimenti dal 1974

Tutte le misure prese si possono aggregare attorno a tre principali componenti:

- I corsi *della formazione professionale*.
- Un insieme di provvedimenti che rientrano nel campo del *trattamento sociale della disoccupazione* con lo scopo, soprattutto, di favorire un massiccio ritiro di giovani dal mercato del lavoro indirizzandoli verso nuovi dispositivi, alcuni dei quali hanno il solo effetto di prolungare la transizione e la provvisorietà e di favorire un processo di declassamento.

- Infine, *le formazioni in alternanza nel quadro di un contratto lavorativo*: questo insieme si è reso più complesso nel corso degli anni, con frequenti cambiamenti delle condizioni di presa in carico dei costi salariali e del livello delle retribuzioni e di finanziamento delle iniziative di formazione.

Occorre anzitutto sottolineare diverse elementi di deriva e di destrutturazione indotti dall'accumularsi di tutte queste misure.

In primo luogo, se i dispositivi vengono gradualmente sempre più adattati alle caratteristiche dei destinatari, essi costituiscono oggi un complesso molto eterogeneo e, per di più, molto difficile da capire.

In secondo luogo, questi dispositivi generano segregazione. Il meccanismo è schematicamente il seguente: tutelando una certa categoria, il sistema espone le altre. Poi, tutelandone un'altra, mette a repentaglio ancor di più quelle lasciate fuori e così di seguito, fino ad un residuo di reietti esclusi da tutto.

Si tratta anche di un meccanismo molto oneroso. Infatti, se si considera l'insieme di tutti i dispositivi di formazione dei giovani ai livelli V, IV e III (dal Cap al Bts⁴), lo sforzo finanziario è enorme, circa 13,5 miliardi di euro, più del costo dell'istruzione di livello universitario, che non arriva a 13 miliardi di euro.

La moltiplicazione di questi dispositivi parascolastici o postscolastici,

dalla fine degli anni Settanta, non ha avuto alcun rilevante effetto correttivo sulla disoccupazione giovanile. La overdose di spese per la formazione (valutate per difetto) per chi non ha ancora iniziato a lavorare è un “investimento” particolarmente aleatorio, soprattutto quando l’obiettivo centrale del sistema educativo (acquisizioni dei fondamentali) non è pienamente raggiunto per un numero non trascurabile di giovani con padronanza per lo meno scarsa delle conoscenze di base.

In conclusione, allo sviluppo quantitativo importante di questi dispositivi ha fatto riscontro un impatto limitato, almeno se si tiene conto delle somme investite. Tra i giovani con meno di 25 anni, quasi il 68% è coinvolto in iniziative di formazione iniziale o di formazione continua; è la stessa popolazione per la quale si registra un tasso di occupazione del 20%.

Provvedimenti più concorrenti che complementari

La variabilità e la complessità di questi provvedimenti non hanno consentito di trarre delle linee chiare per l’articolazione della formazione dei giovani al lavoro.

Il “trattamento sociale” della disoccupazione ed il miglioramento della qualificazione dei giovani con l’intervento di accordi di partenariato tra le imprese e la formazione sono stati troppo spesso confusi da tutti i protagonisti. Ma il fatto più impor-

tante è senza dubbio il loro impatto sulla strutturazione del mercato del lavoro.

L’istituzionalizzazione, con l’aiuto ingente dello Stato, di uno spazio di transizione tra il sistema educativo e il lavoro, ha avuto due grandi conseguenze:

- Proprio mentre il razionamento globale del lavoro limitava gli sbocchi, alla forte crescita dei flussi dei diplomati della formazione professionale iniziale (Cap o Bep) è corrisposta una diminuzione dei giovani nell’insieme delle assunzioni, per lo più con processi di declassamento, sia a livello salariale, sia per la natura dei posti occupati.
- Questo spazio istituzionalizzato di transizione ha anche favorito la conservazione delle logiche di mercato interne e preesistenti nelle imprese, senza indurre modalità stabilizzate di costruzione e di riconoscimento della qualificazione professionale.

Si è creato, di fatto, un crescente divario tra le risorse educative investite nel sistema dell’insegnamento professionale e le condizioni di assunzione delle imprese che assumono giovani in uscita da quel sistema ai livelli più bassi della gerarchia occupazionale.

La conseguenza è una esclusione cronica dei giovani che escono senza alcuna formazione dal sistema educativo. Nel corso dei primi tre

anni di vita attiva, più del 50% dei giovani di qualificazione di livello VI e Vbis sono stati disoccupati per almeno un anno.

La “sacralizzazione” del diploma

Tenuto conto di queste ambiguità, le logiche di fondo che attraversano tradizionalmente lo spazio educativo francese non potevano che prevalere.

L'esempio dell'obiettivo dell'80% dei diplomati ben dimostra questo scostamento. All'inizio, questo obiettivo puntava sullo sviluppo privilegiato di una filiera tecnica basata sui nuovi diplomi professionali. Ora, quell'obiettivo è stato rapidamente reinterpretato, da tutto il corpo sociale francese, come un invito a spingere il più avanti possibile gli investimenti in istruzione generale.

Questa logica non è priva di fondamento. Un diploma di livello alto rimane una risorsa inconfutabile per ottenere un impiego stabile e una garanzia contro la disoccupazione. In Francia, però, i diplomi non garantiscono una qualificazione e una identità professionale riconosciute, ma segnalano delle attitudini sempre più spesso assimilate al livello di studi raggiunto. Nel breve termine, la funzione di “segnale” funziona; l'applicazione di questo principio diminuisce i costi di selezione e di ingresso nell'impiego. Essa, tuttavia, genera disfunzione per il fatto che, a più lungo termine, non si eviteran-

no costi supplementari in formazione continua, e/o ripetizioni dei processi di selezione e di ingresso nell'impiego.

2. Verso nuovi legami istituzionali tra la formazione e l'impiego

«Gioventù, non è che una parola», diceva il sociologo Pierre Bourdieu. Il problema maggiore riscontrato nei giovani disoccupati non attiene essenzialmente alla loro età.

Infatti, se l'inserimento nella vita attiva è un scoglio difficile, particolarmente nei periodi di bassa congiuntura, non tutti, però, si trovano nelle stesse condizioni. Dietro una apparente uniformità, le differenze tra i giovani sono considerevoli. A 18 anni il 28% dei figli di operai ha già lasciato la scuola, contro il 5% dei figli di quadri. Fra i giovani da 19 a 24 anni, il 36% è ancora dentro il sistema educativo e il 44% lavora, in situazioni molto diverse.

Se si considera il livello di formazione, un'analisi più accurata mostra che i giovani senza diploma o con al massimo un Cap sono i più numerosi nelle “Zone urbane sensibili” (Zus) e presentano un tasso di disoccupazione quasi due volte superiore alla media nazionale della popolazione dello stesso livello. Infine, la disoccupazione colpisce duramente i giovani stranieri di nazionalità non europea. Per questi ultimi, nel

2004, il tasso di disoccupazione era arrivato al 39% fuori Zus e 51% nelle Zus.

La disoccupazione si concentra dunque tra quelli che hanno la formazione iniziale più carente. Nel 2004, essa colpiva il 24% dei giovani di livello Bep o Cap, il 38% dei giovani al terzo livello di qualificazione e il 43% dei giovani senza alcun diploma. Insieme, queste tre categorie contavano 348.000 disoccupati.

Un cumulo di handicap

L'inserimento professionale si coniuga con l'inserimento sociale in un processo globale che sembra così coniugarsi con altri aspetti: l'area urbana, l'origine sociale, l'appartenenza etnica, la situazione socio-economica e il genere. Si tratta, perlomeno in questo caso, dei più importanti fattori che gravano sui percorsi sociali e professionali dei giovani, con, ben inteso, delle varianti a seconda dei tempi e degli spazi. È quello che aveva ben capito Bertrand Schwartz, quando insisteva sulla necessità di accogliere i giovani in difficoltà in modo globale, vale a dire prendendo in considerazione l'insieme della loro situazione.

In pratica, il problema riguarda in modo prioritario i giovani che cumulano le difficoltà d'inserimento proprie di chi è senza esperienza con quelle di cui è vittima l'insieme della popolazione attiva poco qualificata. Questo dipende da un complesso di fat-

tori e non soltanto dal capitale di saperi accumulato dall'individuo. Resta comunque necessario anche interrogarsi su questo capitale e sulla validità del processo di accumulazione.

L'inserimento come processo

Considerare la fase dell'inserimento come una specie di terra di nessuno tra la formazione e l'impiego è un doppio errore, in primo luogo sul piano dell'approccio al fenomeno. Se si considera, a giusto titolo, questa fase come un processo dinamico, non la si può separare dal prima e dal dopo. Tuttavia, è quel che sembra prodursi quando si porta l'accento sulle catene di causalità a monte che "spiegano" la "disavventura" con la scarsità di conoscenze, l'analfabetismo (almeno funzionale) e la scolarità incompiuta, situazioni spesso giustificate da incapacità personali o culturali, se non addirittura dalla "sfortuna". Si osservi, per inciso, che le stesse leve – per esempio l'autonomia, la flessibilità, la capacità di lavorare in equipe – che attivano i processi innovativi della società della conoscenza, sono poi gli stessi meccanismi utilizzati per escludere certi giovani!

In secondo luogo è un errore sul piano della gestione della transizione. La "disavventura", infatti, si manifesta anche con modalità estrema di concatenazione di situazioni. Si assiste ad una frantumazione delle situazioni di formazione e di lavoro,

in deroga alla normativa del lavoro, e, parallelamente, a un'accresciuta difficoltà di riconoscimento, nell'organizzazione sociale ed economica francese, della grande varietà di percorsi, di esperienze, di modi di costruzione di competenze.

Sono comparsi numerosi contratti o pseudo-contratti di lavoro: in deroga, di inserimento, di riconversione, di formazione,... Questa crescente segmentazione della vita lavorativa accentua la compartimentazione delle rappresentazioni professionali e delle competenze; destabilizza le identità individuali e le dimensioni collettive del lavoro; anche gli orizzonti temporali sono trasformati. La frantumazione attuale delle rappresentazioni e delle situazioni giuridiche ha pesanti conseguenze: l'esplosione delle forme di identità degli individui.

Né l'organizzazione della formazione iniziale, né la situazione del mercato del lavoro permettono a tutti di cogliere le concrete possibilità di percorso e, di conseguenza, di fare delle scelte vere.

Riescono a evitare questa disavventura solo i ragazzi seguiti culturalmente e sostenuti finanziariamente dalle proprie famiglie. Ciò ci riporta al bilancio dell'Accademia: contrariamente alla volontà fondatrice della scuola della Repubblica, non soltanto questo sistema non aiuta i giovani a sviluppare la propria autonomia nei confronti dei loro genitori, ma concorre pure a fare del-

l'istruzione un dispositivo riproduttore di disuguaglianze.

I percorsi della dispersione scolastica

La nozione di "percorso" è molto chiaramente già presente nei periodi precedenti la fase di transizione, cioè nei percorsi che portano all'abbandono della scuola studenti di ceti popolari in misura dieci volte maggiore dei coetanei figli di quadri.

L'analisi dei percorsi di studenti che lasciano la scuola dimostra che non è possibile attribuire ad una sola causa determinante (la "psicologia", o il "disinteresse" dei genitori), ciò che deriva da un cumulo di fattori familiari, scolastici, istituzionali, ai quali s'aggiunge l'effetto devastante di verdetti dell'istituzione scolastica vissuti come globalmente squalificanti tutta la persona del giovane. La scolarizzazione dei giovani provenienti da ceti popolari mette in evidenza un complesso groviglio di possibili fattori di successo e di insuccesso. Per coglierne pienamente la portata – per esempio delle difficoltà di apprendimento, dei conflitti e dei malintesi con gli insegnanti, delle diversità di motivazione, dei comportamenti di "disturbo" – occorrerebbe collegare questi fattori anche alla precarietà sociale familiare, alle temporalità confuse degli orari atipici o, ancora, ai processi di socializzazione giovanile (pressione del gruppo dei propri pari).

Molti interrogativi trovano così una risposta. In particolare la discordanza tra le esigenze di un tempo scolastico strettamente regolamentato e programmato e la precarietà dell'esistenza di famiglie costrette a parare colpo su colpo le urgenze e a vivere alla giornata. Solidarietà familiari contingenti, solidarietà professionali rifiutate per l'assenza di lavoro o per il carattere sporadico dell'attività, precarietà abitative o assenza di solidarietà di vicinato: questi elementi si sommano privando le famiglie dei supporti essenziali, soprattutto in materia di educazione (obblighi scolastici dei ragazzi, regolazione e controllo dei loro comportamenti).

Queste difficoltà familiari si aggiungono a processi prettamente scolastici che accelerano o provocano le rotture, per esempio la difficile conversione dei codici linguistici praticati in famiglia nei codici linguistici usati a scuola, i processi di stigmatizzazione o di squalifica simbolica oppure, ancora, l'effetto di accumulazione di conflitti nel tempo.

La scuola di massa è divenuta il luogo dove si definiscono i destini sociali degli individui e dove si precisano gli attributi simbolici della persona; di conseguenza la precoce cronizzazione delle difficoltà e la ripetizione di risultati scolastici negativi avviano quel processo di squalifica simbolica non soltanto dello studente, ma di tutta la persona.

Dall'ottica dell'inserimento a quella della strutturazione di traiettorie professionali

La nozione di "transizione" alla quale si fa più spesso riferimento è significativa in se stessa. Ricorda un periodo di passaggio, ma cela il travaglio che vi si compie. Attesa, incertezza, certo, ma anche periodo di preparazione del futuro, nel quale gli individui sono posti di fronte a numerosi interrogativi e devono scegliere tra opportunità fortemente contrastanti.

Ciò ci porta ad interrogarci sulla necessità di pianificare i percorsi di transizione e a rispondere coerentemente ad un complesso di domande.

1° osservazione: Una forte differenziazione delle capacità di gestire i percorsi

Se si tratta di un percorso, occorre gestirlo, strutturarlo. L'individuo deve essere nelle condizioni di costruirne la coerenza e farla sua. Ma questa coerenza implica una forte capacità di anticipazione, per alcuni molto ardua da sviluppare e mettere in opera in un contesto di cambiamenti sociali, mentre la transizione diventa sempre più lunga e complessa, con numerosi momenti di direzione divergente e contraddittoria.

Concretamente, la capacità di essere protagonista, di formulare strategie, di darsi delle mete e di procurarsi i mezzi per arrivarci, è for-

temente determinata dal livello culturale e sociale. Le scelte che l'individuo opera nella strutturazione della propria traiettoria sfociano così su generi di strategia differenziata. Tenuto conto delle condizioni disuguali di accesso agli studi, al lavoro, alla sicurezza economica, la possibilità stessa di procedere per prove ed errori non è uguale per tutti. I soggetti che dispongono di un debole capitale culturale e sociale avranno meno opportunità di diventare protagonisti, di elaborare strategie, proprio mentre i cambiamenti sociali ed economici rendono queste strategie sempre più indispensabili.

2° Osservazione: *Inadeguatezza dei metodi e dei contenuti degli insegnamenti*

Prolungare la durata degli studi solo per acquisire nuove conoscenze – e ciò, nel quadro educativo che ha scoraggiato molti giovani, in fin dei conti marginalizzandoli – non servirà se non a perpetuare i rigetti e i fallimenti. I test effettuati in Francia nel periodo detto di “difesa nazionale”³⁷ mettono in evidenza che una percentuale non piccola di giovani ha difficoltà a leggere un documento della vita quotidiana (programma di Tv per esempio).

Occorre però evitare un falso processo al sistema di educazione rinfiacciandogli di non fare il proprio mestiere nei migliore dei modi. In-

fatti, il problema non è tanto quello della qualità degli insegnanti o degli insegnamenti erogati, ma piuttosto quello dell'incapacità di mettere in discussione l'idea che il bagaglio di formazione è acquisito una volta per tutte nella vita e che sarà sufficiente, in seguito, effettuare delle iniezioni di richiamo. Bisogna senza dubbio pensare l'accesso alla qualificazione in altro modo che quello tramite percorsi classici realizzati in filiere già tracciate.

3° Osservazione: *Una costruzione caotica dell'esperienza*

Gli impieghi non qualificati costituiscono uno sbocco sempre più frequente per i giovani, mentre nell'insieme della popolazione attiva occupata la loro incidenza regredisce. Per gli impieghi poco qualificati e per questo più facilmente sostituibili, le imprese hanno preso l'abitudine di assumere addetti precari, per potere costantemente adeguare il loro utilizzo alle variazioni della congiuntura. È una facilitazione resa possibile dalla disoccupazione di massa. Effettivamente, per un certo numero di giovani, la serie di piccoli lavori è un passaggio verso un inserimento più duraturo nel mercato del lavoro: a forza di concatenare situazioni lavorative diverse, si finisce con colmare la mancanza di esperienza.

Si può parlare, per questo, di sviluppo di qualificazioni professionali?

4° Osservazione: *I meccanismi d'inserimento: duraturi o provvisori?*

Tendiamo ancora a considerare l'“inserire” come un momento difficile che è necessario e possibile attraversare; basterebbe organizzare in modo flessibile il lavoro per garantire il passaggio ad altri impieghi, una volta passato il temporale. In realtà, ciò che dovrebbe essere permanente non sono tanto i dispositivi, ma la capacità di pensarli e svilupparli per creare, in funzione delle situazioni, il modo d'intervento più adeguato.

Disponiamo di una vasta gamma di risorse per l'inserimento, senza avere, per questo, un vero progetto di inserimento sociale e professionale. È dunque quest'ultimo che conviene mettere in opera, con un investimento ingente in innovazione formativa e in operatori qualificati.

5° Osservazione: *Di quali competenze si tratta?*

La competenza richiesta dall'economia e dalla società postindustriale non è più la competenza di esecuzione di cui si è avvalsa la società industriale. La tecnicità di tutti i mestieri si è considerevolmente acuita e vi si può accedere soltanto con l'appoggio di solide conoscenze generali. Per di più, l'evoluzione accelerata delle tecniche e la mobilità professionale implicano che i futuri lavoratori dispongano di queste risorse intellettuali a loro necessarie per adeguarsi e riconvertirsi. C'è un consenso dif-

fuso, sia su una definizione minima delle competenze trasversali (che si dipanano intorno a tre poli: relazionale, cognitivo e della personalità), sia per il modo di renderle operative (contestualizzandole, per specificare i campi di operatività e, perciò, il loro grado di trasversalità per ogni soggetto). È anche da notare che, nella maggioranza dei mestieri, la formazione specialistica ha un ruolo secondario nell'accesso all'impiego, sia perché il saper fare conta più della formazione, sia perché i mestieri sono aperti a formazioni molto diverse, sia, ancora, perché occorre prima fare tirocinio.

6° Osservazione: *È necessario istituzionalizzare funzioni di filtro?*

In questa prospettiva, l'esempio della Francia è assolutamente emblematico. L'insegnamento professionale alla francese, fondato sull'assioma che la riuscita scolastica risieda innanzitutto nel proseguimento degli studi e non nel processo d'impegno professionale e riuscita sociale a medio termine, è il più costoso in Europa e il meno competitivo. Ci si può con buona ragione interrogare su tanta concentrazione di mezzi nell'educazione iniziale, mentre gli ultimi trent'anni hanno dimostrato che l'acquisizione e lo sviluppo permanenti di nuove conoscenze e competenze erano indispensabili per tutti, soprattutto, per i meno qualificati.

A maggior ragione ci si deve interrogare poiché questo considerevole sforzo economico impedisce l'affermazione di una formazione professionale continua efficace per quelli e quelle che vogliono avanzare professionalmente, dopo qualche anno di lavoro. Ogni anno, più di un milione di giovani seguono corsi di qualificazione di livello V, IV e III, a fronte di meno di 50.000 adulti con più di trent'anni!

7° Osservazione: Quali operatori mobilitare?

Si è visto che un ritorno nel sistema d'istruzione oltre l'obbligo scolastico non è auspicabile. La coesistenza di una popolazione che può scegliere di proseguire gli studi e di un'altra che stacca e fuoriesce dal sistema scolastico senza alcun diploma rafforza l'ipotesi che questo sistema è stato organizzato per la prima popolazione e non per l'altra.

Per questo è meglio prendere con cautela ogni tentazione di creare una specie di "educazione bis", come ha proposto la Commissione europea con le "scuole della seconda opportunità". Da un lato, una tale formula tende a rinchiudere i giovani in un ghetto che li emargina ancora di più; dall'altro lato, essa si rivela molto difficilmente integrabile sul piano territoriale. I finanziamenti sono differenziati da un luogo all'altro, in particolare se dipendono dalle regioni e ancor di più dalle città, fatto che

contribuisce semplicemente ad amplificare le disuguaglianze.

Nella stessa misura, però, il "tutto impresa" è da rigettare. Gli apparati commerciali non hanno la vocazione naturale, né i professionisti adeguati per la formazione. D'altra parte, quale che sia l'impegno dei loro dirigenti, anche in questo caso si ritroveranno le stesse disparità di finanziamento di cui si è accennato precedentemente a proposito di regioni e città.

È il caso, a questo punto, di pensare al trasferimento delle funzioni formative e di inserimento ad altri organismi organizzati in sistema coerente.

3. Pianificare la transizione nel quadro della formazione durante tutta la vita

Troppi giovani escono dalla formazione iniziale insufficientemente formati, con specializzazioni tecniche eccessivamente specialistiche o emarginati in discipline generiche. D'altronde, i meccanismi correttivi sono poco efficaci, incoerenti nel passaggio da un dispositivo all'altro e generano forti sentimenti di declassamento e, a volte, generano retrocessione, come nel caso di studenti che si formano in mestieri di livello IV.

Le procedure d'inserimento sociale e professionale devono essere interamente riformulate. Modificare

questo stato di cose non può limitarsi a trasferimenti di budget, ma comporta anche ristrutturazioni e ricomposizioni di dispositivi, di pratiche professionali, di contenuti e di metodi didattici. Competenza, esperienza, certificazione e strutturazione del percorso sono i punti di riferimento maggiori in questo lavoro di ricomposizione.

Il quadro della formazione durante tutta la vita, pur se ancora da approfondire, sembra in questo caso adeguato alla necessità di relativizzare la dimensione di puro apprendimento di conoscenze in rapporto alle pratiche di accompagnamento dell'inserimento e di certificazione⁶, a condizione, tuttavia, di non farne un'altra scuola, vale a dire un apparato destinato a trasmettere nozioni.

Ormai è la costruzione dell'esperienza a strutturare il sistema che deve permettere agli individui di formalizzare le proprie competenze e di convalidarle in un percorso strutturato, in breve, di capitalizzare questa esperienza e di comprenderla per farne una vera qualificazione. Dare all'esperienza una funzione centrale comporta in effetti quattro dimensioni fondamentali:

1. Mettere in discussione il postulato della formazione acquisita una volta per tutte a scuola

I nostri sistemi culturali hanno accordato finora un tale valore all'apprendimento formale nel cursus

scolastico, che siamo portati a pensare che, se sappiamo *fare* qualcosa, è perché l'abbiamo *imparato* nell'istruzione formale.

In realtà, l'essenziale di quel che sappiamo fare non è stato appreso in maniera formale. La professionalità si costruisce con le logiche di situazione, tramite una esperienza ripetuta, una esperienza trasposta da un'altra situazione vicina e che, progressivamente, conferisce expertise. Questo approccio è particolarmente importante perché prospetta un altro modo di vedere i lavori non qualificati e di integrarli in una dinamica di evoluzione. Ciò che è discriminante nel deprezzamento del lavoro "non qualificato" è non solo il diniego delle competenze messe in opera, ma anche l'idea, spesso assimilata dai lavoratori stessi, che tale competenze non sono trasferibili in attività di maggior valore o che non sono sufficienti per impegnarsi in ulteriori formazioni. In numerosi impieghi, particolarmente in quelli considerati come non qualificati, sono proprio le competenze e le abilità acquisite con l'esperienza ad essere spesso determinanti per la definizione della professionalità e a relativizzare lo schema di una formazione iniziale qualificante preliminare che può essere garantita da un sistema scolastico. Si tratta qui di precisare non soltanto la costruzione delle competenze in situazioni lavorative (in alternanza), ma anche il

consolidamento nel tempo attraverso l'accumulo di interventi in contesti diversi. Porre qui la questione di una dinamica di evoluzione (quando e come prevedere di svolgere un altro genere di lavoro?) consiste nel riconoscere le competenze dal punto di vista di ambiti di trasferibilità, di mobilità potenziali e di qualificazioni complementari da acquisire anche attraverso la formazione.

2. Favorire la costruzione di una esperienza in alternanza

L'alternanza comporta numerosi aspetti positivi sia nella costruzione delle competenze professionali, sia in termini di integrazione nei luoghi di lavoro. Per chi, in formazione, cerca riferimenti solidi, la coesione tra l'impresa e l'organismo della formazione è decisiva, poiché si tratta proprio di ricostruire le condizioni di un duplice impegno, per il sapere e per il lavoro.

È necessario identificare bene l'apporto dell'alternanza all'efficacia didattica nell'acquisizione dei saper fare e nello sviluppo delle competenze ad uso professionale. Da questo punto di vista, l'alternanza ha molti caratteri positivi:

- garantisce un processo di apprendimento più competitivo della formazione generalista⁷;
- integra i passaggi nell'impresa in uno schema formativo coerente;
- limita l'abbandono prematuro dei partecipanti alla formazione me-

no agguerriti sul piano sociale, cognitivo e della determinazione;

- pratica una formazione del successo che favorisce le competitività sia individuali sia collettive;
- fonda i contenuti di formazione sull'acquisizione delle competenze chiave della qualificazione perseguita;
- si iscrive in una logica di certificazione delle competenze acquisite leggibile (e riconosciuta) dal datore di lavoro.

Inoltre, poiché si suppone una certa vicinanza geografica tra luogo di formazione e impresa di accoglienza dei giovani, le formazioni in alternanza possono essere l'occasione di un radicamento territoriale del sistema di formazione professionale. Ciò riguarda anche il nostro atteggiamento nei confronti dell'impresa. Nella sua stessa definizione, ogni futuro lavoro non sottintende una missione che è quella di trasmettere agli altri il proprio sapere? Si è molto parlato di organizzazione formativa. La definizione è intrigante. Quale è il suo significato concreto? C'è bisogno di indicatori precisi che i formatori devono padroneggiare. Ciò pone la questione della professionalizzazione dei tutor aziendali e il loro coinvolgimento nel dispositivo formativo d'insieme.

Ma attenti all'"effetto contraccollo"! Guardiamoci dalla tentazione di sostituire "tutto alternanza" al "tutto scuola"! Diversificare i per-

corsi non è sostituire una formula con un'altra. Forse è ammettere che non serve andare subito molto lontano nella formazione iniziale, se si vuole riprendere dopo. Lasciare la possibilità a un individuo, dopo 3 o 4 anni di esperienza professionale, di rientrare nel sistema educativo per seguire un percorso classico (non alternato): anche questo è un metodo di diversificare.

3. *La riorganizzazione dei tempi sociali*

La questione del tempo è centrale. Organizzare dei percorsi vuol dire prevedere il modo in cui ognuno, con i propri ritmi, farà posto a tempi di formazione, a tempi di lavoro e man mano riorganizzerà il proprio percorso, acquisendo una altra percezione del tempo ed altri ritmi di vita. Se ognuno ha il dovere o la missione di sviluppare i propri saperi, di dividerli con gli altri, la questione della temporalità si pone anche nella trasmissione delle competenze in seno alle imprese. Ciò implica che venga concesso del tempo al lavoratore. Come fare per trasmettere la manualità e la perizia se i ritmi di lavoro nell'impresa sono tali da impedire qualsiasi spazio per condividere queste conoscenze?

4. *Valorizzare le funzioni di accoglienza-formazione-orientamento da un lato, di certificazione dall'altro*

È senza dubbio qui che si colloca la

vera "rivoluzione" alla quale ci invita la nozione di formazione durante tutta la vita.

La nostra storia ci ha abituato a privilegiare l'acquisizione/trasmissione dei saperi. Se ci si riferisce così tanto oggi a nozioni come "società della conoscenza", "economia del sapere", non è perché le conoscenze sono ormai molto più disponibili di prima? Viviamo in un mondo dove il capitale di conoscenze acquisite conta molto meno della capacità di apprendere, di appropriarsi di nuove conoscenze. La capacità di apprendere è il significato dello "zoccolo duro" della conoscenza. D'altra parte, riconoscimenti delle competenze basati unicamente su attestazioni dei datori di lavoro, senza alcun rapporto con i garanti e i validatori "ufficiali", risultano vuoti di significato in rapporto alla mobilità professionale dei giovani.

Se la competenza derivata dall'esperienza è il punto di partenza della rifondazione dei nostri sistemi, è necessario far diventare centrale quel che ieri sembrava marginale: l'orientamento e, in primo luogo, la validazione.

L'interesse del sistema di validazione risiede nel fatto che esso può rispondere ai bisogni dei lavoratori che realizzano nel loro posto di lavoro un'esperienza lunga e intensa, ma debolmente riconosciuta in altri contesti. Ciò significa riconoscere le sequenze in situazione lavorativa come equivalenti a quelle

svolte nella formazione, anche dal punto di vista finanziario. Occorrerebbe però che il sistema formativo fosse in grado di fissare degli obiettivi valutabili per queste sequenze lavorative e di parteciparvi con propri tutor.

Le ricerche sulla valutazione delle conoscenze acquisite con l'esperienza vanno in questa direzione.

Ma c'è ancora da ideare e da elaborare, al di fuori di un approccio scolastico. I sistemi accademici di validazione non sono stati pensati per valutare l'atto professionale e la professionalità. Privilegiando la verifica delle conoscenze acquisite formalmente e le attitudini che ne derivano, questi stessi sistemi hanno escluso la socializzazione professionale dal processo di formazione. A questa ottica opporremo una logica di valutazione che privilegia l'operatività degli atti. La validazione delle conoscenze acquisite con l'esperienza in situazione lavorativa è il miglior modo di fondare la ricerca di coerenza e di convergenza tra i repertori di attività e di competenze dei titoli e dei diplomi e i criteri di professionalità che prevalgono in una azienda o in un settore professionale.

Ciò è importante perché per numerosi lavoratori il rapporto coi saperi si è sviluppato nell'operatività e non nella teorizzazione/formalizzazione. È nella dimostrazione pratica che essi ritroveranno la propria impronta. In tal senso la validazione

delle conoscenze acquisite con l'esperienza non è soltanto un riconoscimento dell'esperienza ma anche un fattore del proprio sviluppo.

4. Per concludere

L'esame dell'esempio francese dimostra che la tentazione di creare un filtro e di istituzionalizzare il periodo d'inserimento o di transizione tra la scuola e il lavoro, anche se appare legittima a prima vista, si rivela come un errore.

L'essenziale non è nelle conoscenze da fare acquisire, ma nell'accompagnamento di questo periodo. Certuni dispongono di mezzi per gestire questa situazione e per trasformarla in una vera strategia che il loro ambiente culturale, sociale ed economico permette di concretizzare. Per gli altri, un accompagnamento, necessariamente differenziato, è indispensabile.

Differenziato, in questo caso, è la parola chiave. Un solo attore, al quale affidare questo processo, non sarebbe sufficiente. Non ricreiamo un "apparato di educazione bis"! Il tener conto delle differenze, la diversità delle sperimentazioni, la necessaria contestualizzazione territoriale delle azioni, il coinvolgimento più intenso possibile del mondo della produzione nelle sue diverse espressioni (le aziende come partner sociali): sono tutti elementi determinanti.

Questa costruzione deve essere ac-

compagnata da trasformazioni nella costruzione delle competenze, nella regolazione dei mercati del lavoro, nell'organizzazione del lavoro e nelle carriere e queste trasformazioni devono essere sostenute da un'offerta di formazione qualificante durante la vita lavorativa.

La relazione formazione/lavoro è posta di fronte alla necessità di un mutamento strutturale, senza il quale non si potrà costruire lo spazio professionale adeguato per valorizzare gli investimenti nella formazione. Diversificare e decentralizzare l'accesso a questa risorsa permetterebbe di conciliare la produzione di qualifiche trasferibili, in una logica di mercato professionale, con le dinamiche del mercato del lavoro.

Le nostre economie e le nostre società sono caratterizzate dall'accresciuta diversificazione delle traiettorie individuali, per questo il rischio che ognuno corre deve poter trovare una contropartita in una protezione più globale. Ciò implica anche che questa riarticolazione positiva della relazione tra formazione professionale e lavoro, sia vista in tempi più lunghi e perciò comprenda l'idea di assicurare e consolidare i percorsi professionali. La formazione durante tutta la vita è una impresa che, senza dubbio, richiede l'iniziativa dell'individuo, ma deve anche

iscriversi in un contesto più globale. In quest'ultimo, non sono la possibilità dell'accesso propriamente detto, né le sue modalità ad essere importanti, ma molto di più le capacità della persona di mantenere le proprie conoscenze durante un percorso professionale necessariamente non lineare. La trasferibilità è essenziale, da un'azienda all'altra o da una regione o paese all'altro.

La posta in gioco non è soltanto economica, è prima di tutto sociale e civile. Non esiste cittadinanza politica senza cittadinanza sociale ed economica. Perciò è essenziale permettere agli uomini e donne di proiettarsi nell'avvenire, di capire un mondo in evoluzione permanente. Si tratta di dare loro l'autonomia, la lucidità, la sicurezza di cui hanno bisogno per vivere la propria libertà, insomma, di garantire loro una vera cittadinanza.

Per il momento, la situazione è alquanto stagnante. Il problema è quello di spostare delle montagne istituzionali antiche e potenti.

Da questo punto di vista, la formazione durante tutta la vita può risultare un mezzo potente per realizzare il modello sociale europeo che rimane da edificare, contro l'esclusione, le discriminazioni, per la parità, per la cittadinanza attiva, in una parola per la democrazia.

- ¹ Certificato di qualifica, 2 anni dopo obbligo scolastico di 16 anni. È finalizzato all'inserimento lavorativo.
- ² Diploma professionale intermedio, 2 anni dopo obbligo scolastico di 16 anni. È finalizzato alla prosecuzione nel Bac professionale (altri due anni).
- ³ La popolazione attiva comprende la popolazione attiva occupata (cioè con un impiego) e i disoccupati. Il tasso di disoccupazione rapporta il numero di disoccupati alla popolazione attiva. Il tasso d'attività ricollega il numero degli attivi alla popolazione in età da lavoro. Per i confronti europei, il tasso d'attività più utilizzato è il rapporto tra gli attivi e la popolazione di 15-64 anni. Corrisponde ad un concetto estensivo della popolazione in età da lavoro, in particolare per un paese come la Francia dove la scolarizzazione è obbligatoria fino a 16 anni e dove l'età pensionabile legale è 60 anni.
Il tasso d'impiego rapporta il numero di persone con un impiego alla popolazione in età di lavoro.
- ⁴ Diploma tecnico superiore, 2 anni dopo il Bac professionale. È parallelo al Dut – diploma universitario tecnico (2 anni dopo il Bac tecnologico, nella via scolastica).
- ⁵ Dispositivo reso obbligatorio in Francia dopo l'abbandono del servizio di leva generale.
- ⁶ D'altronde è significativo che i termini di competenza o occupabilità siano apparsi nel vocabolario della Commissione europea insieme alla nozione di formazione durante tutta la vita.
- ⁷ La competitività qui risiede nell'accelerazione e nella razionalizzazione del processo di apprendimento e di radicamento del sapere acquisito: l'applicazione meccanica di una procedura di lavoro prescritta differisce, nelle scelte pedagogiche, dalla ricerca della comprensione della scelta della procedura tra altre opzioni.