

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 nella 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.

