

CEDEFOP

Nr. 1/1994

ISSN 0378-5076

FORMAZIONE PROFESSIONALE

R I V I S T A E U R O P E A



**Le competenze:
La parola ed i fatti**





Editoriale

Un nuovo titolo: «Formazione professionale» diviene la «Rivista europea della formazione professionale».

Un comitato di redazione: il comitato seleziona gli articoli e garantisce la qualità della rivista.

Un'ambizione: costituire un luogo di dibattiti, una fonte di innovazioni per accompagnare e trasformare la formazione professionale in Europa.

Una diversa rivista: perché?

La formazione professionale svolge un ruolo essenziale nella trasformazione dei sistemi economici e sociali degli Stati membri e nella costruzione di un'Europa unita. Le scelte in materia di formazione professionale contribuiranno a configurare l'avvenire sociale ed economico del singolo Stato membro ed a costruire l'Europa.

La formazione professionale è presente nella ricerca della competitività, nell'emergenza di nuove organizzazioni del lavoro o di nuovi modi di gestione della manodopera, nella lotta contro l'esclusione, nella coesione sociale. Essa deve armonizzare le esigenze dell'economia e della democrazia, del mercato e della vita sociale.

In questa prospettiva la formazione professionale viene intesa in senso lato, includente tutte le forme, istituzionali o no, e tutti i livelli della formazione delle competenze.

Per favorire una migliore scelta da parte degli operatori di settore, in particolare dei responsabili delle politiche di formazione professionale, la rivista intende far fronte ad una duplice sfida:

□ è necessario e possibile ravvicinare la riflessione degli operatori di settore e quella dei ricercatori,

□ le questioni relative alla formazione professionale devono essere situate in un

contesto che - pur superando quello delle strette competenze specifiche - possa essere condizionato dalla formazione stessa: le trasformazioni sociali, le evoluzioni economiche, le trasformazioni dei mercati del lavoro, delle aziende, delle strutture e dei contenuti dell'occupazione.

La rivista non pone limiti a dibattiti e riflessioni. Esiste ovviamente una specificità ed una coerenza che caratterizzano il singolo sistema di formazione; un loro rigoroso raffronto ed un'ampia diffusione delle idee rappresentano tuttavia un potente stimolo di riflessione e di intervento da parte di tutti.

L'entrata in funzione di un comitato di redazione, decisa dal consiglio di amministrazione del CEDEFOP, segna un importante punto di passaggio nella vita della rivista.

La decisione rafforza il ruolo della rivista nelle attività di informazione previste dal regolamento istitutivo del CEDEFOP e risponde al duplice obiettivo di migliorarne costantemente il livello qualitativo e di renderla sensibile alle sfide ed ai dibattiti in atto sulla formazione professionale in Europa.

Il comitato di redazione ha soprattutto il compito di garantire un'informazione adeguata sulle questioni di competenza della Comunità, di renderle accessibili ad un ampio pubblico e di armonizzare le diverse prospettive di analisi. Il comitato gode di un'autonomia scientifica ed agisce nell'ambito degli orientamenti definiti dal consiglio di amministrazione.

Speriamo che tutto ciò rappresenti un elemento di sviluppo e che consenta di cogliere in termini più adeguati la sfida dell'informazione sulla formazione professionale in un momento di profonde trasformazioni economiche e sociali in atto in tutti gli Stati membri dell'Unione europea.

Ernst Piehl

Per chi e con chi?

La rivista si rivolge a tutti coloro che contribuiscono a promuovere lo sviluppo della formazione professionale, ai responsabili delle politiche di settore, alle parti sociali, ai formatori ed agli istruttori, ai ricercatori, agli operatori privati ed a quelli della pubblica amministrazione. Non è una rivista di specialisti destinata ad altri specialisti.



È aperta ai dibattiti ed alla riflessione rigorosa per fornire ai lettori un quadro globale dell'evoluzione della formazione professionale nel singolo Stato membro dell'Unione europea nonché una migliore chiave di lettura della coerenza di ciascun sistema di formazione professionale e delle sfide che investono la formazione in Europa.

Il comitato di redazione comprende operatori di settore e ricercatori provenienti dai vari paesi della Comunità. Ha il compito di analizzare e scegliere articoli di diversa origine; ogni contributo spontaneo è benvenuto. La rivista intende instaurare progressivamente contatti e relazioni con le riviste nazionali attinenti al settore della formazione professionale.

Come?

Nei tre numeri annuali la rivista europea della formazione professionale pubblicherà articoli che rendano conto delle ricerche e degli studi, delle innovazioni o delle riflessioni promosse dagli operatori di settore.

Alcuni articoli consentiranno al lettore di scoprire gli studi più originali realizzati nel singolo Stato membro, soprattutto gli studi comparativi promossi su iniziativa del CEDEFOP, della Commissione, di organismi internazionali o di gruppi di ri-

cerca europei o stranieri. Altri articoli rifletteranno le reazioni e le riflessioni dei responsabili di settore: quelle degli organismi professionali o sindacali, dei responsabili di azienda o di enti di formazione. Altri articoli forniranno delle informazioni su determinate esperienze concrete. La rubrica bibliografica si sforzerà di informare in termini appropriati sugli studi comparativi realizzati nei vari contesti e passerà in rassegna studi promossi nell'ambito del singolo Stato membro.

La redazione è consapevole di perseguire un ambizioso obiettivo. Le lingue non sono la difficoltà essenziale. Persino articoli molto chiari possono presentare delle difficoltà di comprensione, dati i contesti sociali, economici e culturali molto diversificati in cui si colloca il singolo lettore od operatore di settore. Il comitato di redazione si sforzerà di far sì che ogni articolo aiuti a comprendere le caratteristiche sociali, culturali ed economiche del singolo sistema di formazione professionale. Abbiamo infine l'ambizione di migliorare la presentazione della rivista. Il nuovo indice, la nuova presentazione grafica e la nuova rubrica bibliografica, rappresentano già a partire dal presente numero una prima tappa in tal senso. Confidiamo nell'attenzione del lettore, nell'aiuto e nella critica con cui vorrà seguire la nostra iniziativa.

Il comitato di redazione



Le competenze: la parola ed i fatti

In Germania

Trasmissione delle competenze nella formazione professionale e continua nella Repubblica federale di Germania

Gerhard P. Bunk

Il curriculum va strutturato in modo tale da motivare il soggetto in formazione ad organizzare la propria azione nelle varie fasi d'apprendimento.

8

Il dibattito nel Regno Unito

Mutamento industriale, «competenze» e mercati del lavoro

David Marsden

I sistemi di formazione basati sul riconoscimento delle competenze si imporranno in futuro solo in base ad un adeguato quadro normativo.

15

«Competenze» e contesto: il panorama britannico

David Parkes

In Gran Bretagna non è rilevante la concettualizzazione della metodologia basata sulle «competenze», ma la sua applicazione in contesti economici, strutturali ed ideologici specifici.

24

Misurare la «competenza»: l'esperienza del Regno Unito

Alison Wolf

Per poter essere meglio recepite nell'ambito delle politiche nazionali ed europee della formazione, le competenze devono rivestire un significato avvertibile negli stessi termini da tutti. Ciò prova l'importanza d'un sistema di definizioni e valutazioni comuni.

30

Valutazione, certificazione e riconoscimento delle qualifiche e competenze professionali

Hilary Steedman

Un singolo ente, generalmente controllato dalla pubblica amministrazione, costituisce un valido strumento di attuazione di un sistema stabile ed affidabile di riconoscimento delle qualifiche. Tuttavia,...

38

Qualifica o competenza?

La competenza mobilita l'operaio?

Mateo Alaluf, Marcelle Stroobants

Lo spostamento dell'attenzione verso la nozione di competenza impoverisce notevolmente la metodologia basata sulla qualifica intesa come insieme di determinazioni sociali.

46

Dalla qualifica alla competenza: ma di che cosa stiamo parlando?

5

Peter Grootings

Recentemente in Europa è divenuto assai comune parlare di «competenza». Tuttavia, anche se usano la stessa parola, le persone non parlano necessariamente della stessa cosa. Pertanto si corre il rischio che la pluriennale confusione che esisteva attorno al significato del concetto di «qualifica» in varie nazioni si ripeta con il concetto di «competenza».



Nelle aziende

Mutamenti organizzativi e politici della formazione:

Quale logica della competenza?

56

Ph. Méhaut

... un'evoluzione nella logica della definizione e della promozione delle qualifiche.

Tendenze nelle modalità di reclutamento delle aziende in Svezia

64

Eugenia Kazamaki Ottersten

Le aziende sono interessate ai livelli medi di competenza piuttosto che alle conoscenze specifiche.

Un parere delle parti sociali

Qualifiche contro competenze:

dibattito semantico, evoluzione di concetti o scommessa politica?

70*Intervista ad Andrew Moore (UNICE),
e ad Anne-Françoise Theunissen (CES),
a cura di F. Oliveira Reis, CEDEFOP.*

Lettere

Lettere scelte

75

Osservazioni dei lettori

88

Pubblicazioni pervenute alla redazione

89



Dalla qualifica alla competenza: ma di che cosa stiamo parlando?

Recentemente in Europa è divenuto assai comune parlare di «competenza». Tuttavia, anche se usano la stessa parola, le persone non parlano necessariamente della stessa cosa. Pertanto si corre il rischio che la pluriennale confusione che esisteva attorno al significato del concetto di «qualifica» in varie nazioni si ripeta con il concetto di «competenza». In occasione di una serie di piccoli workshop organizzati dal 1992 dal CEDEFOP con la partecipazione di esperti di vari paesi, è risultato impossibile concordare una definizione comune di questo termine.

La nostra esperienza nello sviluppo di strumenti europei per la mobilità e la trasparenza basati sul concetto di qualifica ci ha insegnato che il suo significato è incorporato nel contesto specifico di ogni sistema nazionale d'istruzione e formazione professionale. Inoltre ci ha insegnato che tale significato dipende dal modo in cui i sistemi di formazione sono collegati alle strutture del mercato del lavoro, ai sistemi delle relazioni industriali e alle forme di organizzazione del lavoro. In effetti, a seconda di come tali relazioni si sono sviluppate nei vari paesi, abbiamo potuto osservare che le qualifiche si riferiscono a diplomi d'istruzione, a caratteristiche di categorie presenti sul mercato del lavoro (quali professioni), a classificazioni nei sistemi retributivi, a posti di lavoro all'interno dell'azienda o a particolari combinazioni tra questi elementi. A causa di questo significato molto «sociale» delle qualifiche è risultato difficile, se non impossibile, sviluppare uno strumento europeo basato su tale concetto.

Ma la nozione di «competenza» offre migliori possibilità di mettere a punto un siffatto strumento europeo? Sembra che recenti iniziative adottate dalla Commissione in merito al «portafoglio di competenze» ritengano che sia proprio così. A prima vista l'idea è valida, in quanto evita tutte le complesse implicazioni colle-

gate alle qualifiche. Tuttavia rimane il problema di trovare un accordo su: a) che cosa s'intenda esattamente per competenze e b) come esse possano essere presentate in maniera semplice e chiara in un portafoglio. Inoltre, permane il problema relativo allo scopo di avere tali strumenti, ma si tratta di un'altra questione. Diciamo che vi è l'esigenza di qualcosa che possa agevolare la mobilità europea in termini di istruzione e di occupazione. In precedenza abbiamo accennato ai problemi connessi alla ricerca di una definizione unica, universalmente accettabile, di competenze. Un recente convegno indetto dall'OCSE sul tema è giunto alla stessa conclusione. Finché non si risolverà questo problema, non ha senso sprecare energia sui punti più squisitamente tecnici collegati alla seconda questione. Tuttavia, in realtà gran parte della discussione si è incentrata proprio su questi aspetti tecnici.

Dato che evidentemente vi sono innumerevoli definizioni di competenza, il CEDEFOP ha tentato in una seconda tornata di seminari tenuti nel 1993 di chiarire perché, come e da quali direzioni nelle varie nazioni il concetto di competenza ha fatto il suo ingresso nel dibattito politico concernente l'istruzione e formazione professionale. Alla luce delle esperienze maturate con le qualifiche, una buona comprensione del contesto sociale in cui si sono sviluppate le discussioni in merito alle competenze appare una condizione indispensabile per qualsiasi tentativo di mettere a punto degli strumenti europei alternativi.

Un primo risultato - sorprendente - di tali dibattiti era costituito dal fatto che in alcuni paesi le competenze sono ampiamente analizzate, mentre in altre nazioni il concetto non svolge alcun ruolo importante nel dibattito politico. Una seconda conclusione era che, dove le competenze erano oggetto di un approfondimento,



Peter Grootings

Responsabile di progetto, CEDEFOP, Berlino

La nozione di «competenza» offre migliori possibilità (diverse da quelle garantite dalla qualifica) per mettere a punto strumenti europei atti a promuovere la mobilità e la trasparenza?

Il CEDEFOP ha tentato di chiarire perché, come e da quali direzioni nelle varie nazioni il concetto di «competenza» ha fatto il suo ingresso nel dibattito politico concernente l'istruzione e la formazione professionale.



Il dibattito negli Stati membri dell'UE

tale esame veniva condotto allo scopo di risolvere problemi molto specifici inerenti ai sistemi educativi nazionali. Una terza conclusione era che i dibattiti sulle competenze erano non soltanto estremamente specifici ai singoli Stati, ma «prendeivano in prestito» elementi delle discussioni in atto in altri paesi.

In tutte le nazioni dell'UE è in corso un dibattito sul miglioramento della qualità dell'istruzione e formazione professionale, rendendola più attinente al mercato del lavoro e al sistema occupazionale. È in questo contesto generale che il concetto di competenza è stato introdotto in alcuni paesi. Ciò spiega il perché dell'enorme varietà di significati attribuiti alla competenza, dato che il suo uso dipende direttamente dalla definizione dei principali problemi dei sistemi nazionali d'istruzione e formazione professionale. Esso dipende inoltre da chi definisce i problemi. Pertanto la determinazione dei problemi è sempre stata ed è tuttora molto specifica ad ogni singolo Stato. Di norma gli aspetti internazionali vengono presi in considerazione soltanto in termini generali («la concorrenza internazionale ci impone di migliorare il nostro sistema di formazione professionale») o comparativi («dobbiamo raggiungere standard europei») o di modelli o strumenti da cui imparare. Tuttavia risulta che l'«europeizzazione» dell'istruzione e della formazione non costituisce uno dei temi di maggiore interesse per i responsabili delle politiche nazionali.

□ Nel Regno Unito, ad esempio, il dibattito sulla competenza era inizialmente guidato dal tema inerente alla valutazione; alcuni dei partecipanti ritengono però che il problema principale sia rappresentato dall'organizzazione e dal sostegno all'istruzione professionale. L'approccio basato sulla competenza è molto orientato verso l'output e si fonda sulla valutazione secondo standard ben dettagliati (cfr. gli articoli di Parkes e Wolf).

□ In Germania, il dibattito relativo alla competenza professionale risale ad oltre 15 anni fa e si è svolto nel contesto della despecializzazione dell'istruzione professionale. In questo caso le competenze sono strettamente collegate alle definizioni professionali globali e la discussione si incentra sul miglioramento del proces-

so di apprendimento (cfr. l'articolo di Bunk). Una situazione analoga si registra in Danimarca.

□ In Francia il dibattito sulle competenze è sorto quale critica alla tradizionale pedagogia scolastica orientata verso la conoscenza e ha ricevuto un ulteriore impulso con lo sviluppo della formazione continua degli adulti nelle aziende. In questo caso, un approccio basato sulla competenza contrasta chiaramente con le strutture e le istituzioni esistenti.

□ Nei Paesi Bassi, l'attuale dibattito si dipana nel contesto di: a) ulteriore integrazione di correnti e istituti educativi, b) decentramento della responsabilità per il processo didattico (e per il finanziamento), c) dualizzazione di tutti i tipi di formazione professionale compresi quelli tradizionali basati sulla scuola, d) maggiore flessibilità interna con maggiori possibilità di trasferimento all'interno del sistema. Le competenze sono viste come analoghe alle qualifiche, che a loro volta si riferiscono fondamentalmente a diplomi e attestati.

□ In paesi quali Spagna e Portogallo la competenza viene dibattuta nel contesto della creazione di un sistema formale d'istruzione e formazione professionale. In questo caso si trova una combinazione di elementi presi in prestito dal Regno Unito – in termini di sviluppo di standard per la formazione iniziale – e dalla Francia – in termini di sviluppo della formazione degli adulti nelle aziende.

Da tutti questi dibattiti emergono due diversi tipi di temi per la discussione: uno riguardante l'introduzione nell'istruzione e formazione professionale di un approccio basato sulla competenza, l'altro concernente l'adeguamento dell'odierna istruzione e formazione professionale alla nascita di nuove competenze derivanti da nuove forme di organizzazione del lavoro e nuovi tipi di strategie di reclutamento da parte delle imprese. (Cfr. in merito alle nuove competenze gli articoli di Alaluf e Stroobants, Mehaut e Ottersten). Naturalmente, tali dibattiti non sono sempre indipendenti tra di loro, ma può essere utile tracciare una distinzione.

Risulta poi che i dibattiti in merito ad un approccio basato sulla competenza pre-



dominano nei paesi in cui l'offerta d'istruzione e formazione professionale è più scarsa o dove si registra una profonda insoddisfazione riguardo al sistema in vigore. Nel primo caso ciò porta a concentrarsi sullo sviluppo di standard relativi ai risultati e ad orientarsi verso l'output. È quanto avviene soprattutto nel Regno Unito. Nel secondo caso ciò conduce invece al miglioramento del processo educativo e formativo al fine di renderlo più fondato sulla competenza, abbandonando il tradizionale orientamento verso la conoscenza. È quanto accade in Francia. Paesi quali Spagna e Portogallo, che devono mettere a punto tutto un «nuovo» sistema d'istruzione professionale quale parte del sistema formale di formazione, devono far fronte all'esigenza di sviluppare sia standard sia adeguati processi di apprendimento. Il problema è su cosa vorranno porre maggiore enfasi.

Invece, i dibattiti circa l'esigenza di «adeguarsi» alle competenze emergenti predominano nelle nazioni che dispongono di un sistema d'istruzione e formazione professionale ben sviluppato e finanziariamente dotato. È il caso di Germania, Danimarca e Paesi Bassi. Sembra che l'introduzione dell'istruzione basata sulle competenze non sia un tema di grande rilievo, dato che si registra un notevole consenso sul fatto che il sistema di formazione professionale produce effettivamente gli operatori competenti richiesti dal mondo del lavoro. Questo non significa che tali Stati non abbiano alcun problema, ma, attraverso il coinvolgimento delle parti sociali e, collegato a ciò, attraverso l'orientamento verso definizioni professionali socialmente accettate, sono in atto meccanismi che regolano sia i rapporti industriali sia il mercato del lavoro, tali da garantire un elevato grado di congruità tra mondo della scuola e del lavoro. Questo non vuole neppure dire che gli altri paesi non stanno facendo fronte alla sfida lanciata dalle nuove competenze, come evidenziato dalla tardiva introduzione di qualifiche generali nel sistema in vigore nel Regno Unito.

L'odierno dibattito, che verte sul miglioramento dei rapporti tra mondo della scuola e del lavoro, è diverso da quelli

precedenti nel senso che risente considerevolmente dei tentativi di introdurre una maggiore flessibilità nei sistemi educativi, come si può vedere, ad esempio, nei tentativi intrapresi nei Paesi Bassi, tesi ad integrare diversi sottosistemi educativi, aumentando in tal modo la flessibilità interna degli enti di formazione. Altri esempi sono offerti dal crescente interesse per la modularizzazione dell'istruzione o dai dibattiti concernenti i cosiddetti «voucher educativi», che consentirebbero d'incrementare la flessibilità utilizzando le strutture educative per periodi prolungati. I confronti attorno alle nuove forme di organizzazione del lavoro implicano inoltre l'abbandono di modelli tradizionali di divisione del lavoro, la scomparsa di linee di demarcazione orizzontali e verticali, e – non da ultimo – la prospettiva di un continuo mutamento organizzativo. L'importanza del concetto di «competenza» deve essere analizzata anche in questo contesto. Ai fini della gestione di un'impresa è essenziale essere ben informati in merito alle potenzialità di ogni singolo dipendente (competenza), così da essere in grado di mettere a punto strategie aziendali realistiche. È chiaro che ciò significa una crescente «individualizzazione» della gestione delle risorse umane all'interno dell'impresa.

Questo comporta per i tradizionali rapporti industriali e le istituzioni del mercato del lavoro ripercussioni di vastissime proporzioni, in quanto essi si basano su categorie collettive e istituzionalizzate. La discussione su tali implicazioni ha appena avuto inizio (cfr. gli articoli di Marsden, Alaluf e Stroobants e l'intervista con Moore e Theunissen). Pertanto a livello europeo lo spostamento dalle qualifiche alle competenze rappresenta molto di più di una semplice modifica terminologica. Non è facile ammettere che non sappiamo ancora esattamente che cosa ciò significhi. Proprio per tale ragione, sarebbe troppo presto per cercare di sviluppare già in questa fase dei «semplici» strumenti tecnici, che potrebbero essere tecnicamente semplici, ma oltremodo complessi sotto il profilo politico. Gli articoli pubblicati in questo numero di *formazione professionale* sono stati scelti allo scopo di chiarire alcuni dei punti in gioco.

A livello europeo lo spostamento dalle qualifiche alle competenze rappresenta molto di più di una semplice modifica terminologica. Non è facile ammettere che non sappiamo ancora esattamente che cosa ciò significa. Proprio per tale ragione, sarebbe troppo presto per cercare di sviluppare già in questa fase dei «semplici strumenti tecnici».



Gerhard P. Bunk

Professore all'università di Giessen. Attivo da lunghi anni nella associazione REFA per studi sul mondo del lavoro e sull'organizzazione aziendale; è attualmente responsabile della sezione programmatica sulla pedagogia aziendale e la promozione del personale.



Trasmissione delle competenze nella formazione professionale e continua nella Repubblica federale di Germania

Il marchio del tempo si chiama mutamento. Sotto la spinta alla sopravvivenza economica, il lavoro professionale sta subendo una trasformazione radicale. In misura crescente si cerca di raggiungere gli obiettivi supremi delle imprese (conseguimento del profitto e mantenimento dell'azienda, massima razionalità nel rispetto del risvolto umano, conquista di elevate quote di mercato e ulteriore sviluppo dell'impresa) facendo ricorso alle nuove tecnologie, alla riduzione dei costi, all'innovazione del prodotto, alla flessibilità dell'organizzazione e ad una gestione dinamica. La realizzazione di questi obiettivi implica l'innovazione aziendale permanente, che si scontra con una nuova autopercezione sociale dei dipendenti. Ciò comporta delle conseguenze a livello di qualificazione e competenza dei dipendenti, nonché della loro formazione professionale e continua. Il presente articolo prende le mosse dalla precisazione del concetto di competenza professionale, analizzandone i contenuti e illustrandone le possibilità di trasmissione.

Competenza

Quello di «competenza» è un concetto che oggi viene utilizzato nei più disparati settori, fra cui la formazione professionale e continua. Tale nozione non viene usata in maniera né univoca né sempre calzante. La competenza, originariamente un concetto legato all'organizzazione, disciplina nello Stato e nelle aziende le attribuzioni dei vari dipartimenti e sezioni e trasmette al rispettivo responsabile i corrispondenti poteri decisionali. In tale contesto non sempre vi è una congruenza tra potere decisionale conferito e capacità decisionali individuali. Ben diversa è la situazione nella vita quotidiana! Il cliente chiama l'artigiano che ritiene competente, vale a dire in grado di risolvere il suo problema (provvedere alla riparazione). Non tutti coloro che, in base al titolo di mastro conferito loro, sono dotati di competenza formale godono materialmente della fama di esperti. Nel nostro esempio, per «decisione» s'intende l'effettiva capacità di saper risolvere determinati problemi. Pertanto è opportuno distinguere competenza formale, intesa quale capacità conferita, e competenza materiale, definita quale capacità acquisita. Ai fini del dibattito sulla pedagogia professionale è importante soltanto la competenza materiale.

Competenza professionale

In Germania, dall'avvento, iniziato ai primi del secolo, delle professioni oggetto di una formazione industriale riconosciuta, la formazione si è occupata primaria-

mente della trasmissione di «saperi professionali». Con tale termine si intendono tutte le conoscenze, capacità e abilità necessarie al fine dell'esecuzione di determinate attività legate ad una singola professione.

Prendendo le mosse dal dibattito generale sul curriculum, dalla fine degli anni '60 è stato introdotto in Germania il concetto di «qualifica», fatto proprio dalla pedagogia in materia professionale. In primo luogo le qualifiche professionali abbracciano tutte le conoscenze, abilità e capacità indispensabili per l'espletamento di un singolo mestiere, anche se ampliate in modo da comprendere anche la flessibilità e l'autonomia su una vasta base professionale. Si tratta di spinte dalla specializzazione alla despecializzazione e dalla dipendenza all'indipendenza. In Germania la nuova normativa relativa alla formazione in molte professioni impone alle aziende in cui avviene la formazione di trasmettere le conoscenze teoriche e pratiche in modo che il formando venga posto in condizione di svolgere un'attività professionale qualificata, che comprenda in particolare «una progettazione, un'esecuzione e un controllo autonomi».

Nei primi anni '70 il Deutsches Bildungsrat (Consiglio tedesco per la formazione) fissa in maniera oltremodo generale la «competenza» del formando quale obiettivo dei processi di apprendimento, senza peraltro specificare che cosa intenda per competenza. Anzi, il Consiglio chiede che nei processi d'apprendimento integrati assieme alla competenza professionale venga anche trasmessa la competenza umana e sociopolitica. La pedagogia professiona-



Tabella 1:
Sapere professionale, qualificazione professionale e competenza professionale a confronto

	Conoscenze professionali	Qualificazione professionale	Competenze professionali
Elementi professionali	conoscenze capacità abilità	conoscenze capacità abilità	conoscenze capacità abilità
Raggio d'azione	definito e basato su singola professione	flessibilità a tutto campo	contesto professionale e organizzazione del lavoro
Carattere del lavoro	esecutivo vincolato	esecutivo non vincolato	dispositivo libero
Grado di organizzazione	organizzato da altri	indipendente	organizzato autonomamente

le e aziendale ha adeguato il concetto di competenza, partendo però per il suo obiettivo dal presupposto del superamento delle attuali trasformazioni tecniche, economiche e sociali. Anche la competenza professionale si basa – così come il sapere e le qualifiche professionali – su conoscenze, abilità e capacità integrate relative alla professione, anche se amplia il settore d'azione in maniera partecipativa allargandolo al contesto e all'organizzazione del lavoro, nonché alle attività dispositive. Se il passo dal sapere professionale alla qualifica professionale era ancora di tipo quantitativo, quello dalla qualifica professionale alla competenza è di carattere qualitativo. Infatti, coinvolgendo aspetti organizzativi e dispositivi si attua un mutamento di paradigma nelle capacità del lavoratore tradizionale. Se gli impulsi all'azione finora andavano dall'alto in basso, ora essi vanno dal basso in alto. Rispetto ad un tempo, il ruolo del lavoratore competente è completamente cambiato: infatti, dall'organizzazione da parte di un estraneo si è passati all'organizzazione autonoma.

Sapere professionale, qualificazione professionale e competenza professionale vengono comparati in sintesi nella tabella 1.

Quanto finora detto a livello di definizione può essere provvisoriamente riassunto come segue: possiede la competenza professionale chi dispone delle conoscenze, abilità e capacità necessarie per svol-

gere una professione, è in grado di risolvere in maniera autonoma e flessibile le mansioni connesse al lavoro ed è capace e pronto a intervenire in modo dispositivo sia nel suo contesto professionale sia all'interno dell'organizzazione del lavoro.

Contenuti della competenza

Nel rispetto del predominio didattico, quando si parla di trasmissione delle competenze e di processo di trasmissione, è indispensabile chiarire in primo luogo i contenuti della competenza professionale. A tale scopo il materiale viene fornito dal modello relativo alle qualifiche chiave, proposto in Germania verso la metà degli anni '80 dai ricercatori che si occupavano del mercato del lavoro e delle professioni. Partendo dalla tesi della politica del mercato del lavoro secondo cui, a causa del rapido mutamento tecnico ed economico, le conoscenze e le abilità tecnico-professionali trasmesse divengono sempre più velocemente obsolete, si richiedono qualifiche che non risultino superate in modo così celere o addirittura non invecchino. Tra queste vanno annoverate fra l'altro conoscenze e abilità nuovissime e transprofessionali (ad esempio, lingue straniere), nonché capacità formali. Fra queste ultime vanno ricordate, ad esempio, l'autonomia di pensiero e azione, la flessibilità metodica e la capacità di reagire, di trasferire e di ragionare all'interno di determinati nessi con uno sguardo volto al futuro. Il mutamento

Possiede la competenza professionale chi dispone delle conoscenze, abilità e capacità necessarie per svolgere una professione, è in grado di risolvere in maniera autonoma e flessibile le mansioni connesse al lavoro ed è capace e pronto a intervenire in modo dispositivo sia nel suo contesto professionale sia all'interno dell'organizzazione del lavoro.

Le trasformazioni sociali in atto inducono la pedagogia del lavoro e dell'azienda ad ampliare la propria competenza.

**Tabella 2: Contenuti delle competenze**

Competenza professionale <i>-Continuità-</i>	Competenza metodologica <i>-Flessibilità-</i>	Competenza sociale <i>-Socialità-</i>	Competenza gestionale <i>-Partecipazione-</i>
conoscenze, capacità, abilità	procedure	comportamenti	gestione
transprofessionale legata a profess., approfondimento e allargamento professionali, legata a azienda e esperienza	processi di lavoro variabili, soluzioni situazionali, processi di soluzione problemi pensare, lavorare progettare, eseguire e controllare autonomamente, adattabilità	individuale: disponibilità, versatilità, adattabilità, prontezza interpersonale: cooperatività, lealtà, onestà, disponibilità ad aiutare, spirito di gruppo	capacità di coordinare, capacità d'organizzare, capacità di combinare, capacità di convincere, capacità di decidere, capacità di assumere responsabilità, capacità di dirigere
Competenza d'azione			

sociale manifestatosi nell'economia e nella società ha indotto la pedagogia del lavoro e della professione ad allargare il modello delle qualifiche chiave aggiungendovi la dimensione dei comportamenti individuali e sociali (ad esempio, cooperazione e collaborazione). E non basta: la rapidissima trasformazione che attualmente si può osservare nella produzione, ad esempio sotto forma di «lean production», ha evidenziato il fatto che i problemi relativi al miglioramento del lavoro e della produzione non possono venir risolti in maniera ottimale dalla sola direzione aziendale. È indispensabile allargare le qualifiche chiave in modo da abbracciare la dimensione della capacità di cooperare e cogestire. Sia nell'interesse dell'impresa sia nel proprio interesse, i lavoratori devono essere in grado di mettere a punto ad esempio modifiche convincenti a livello dell'organizzazione e di adottare – o contribuire ad adottare – decisioni motivate. Qualora s'intenda strutturare su questa base tutta le serie di esigenze personali relative alla qualificazione professionale, si possono distinguere i seguenti gruppi di qualifiche: qualifi-

che sul piano tecnico, metodologico, socio-individuale e gestionale. Chi dispone di tali qualifiche è detentore di:

competenza tecnica: se domina con perizia e in maniera pertinente le mansioni e i contenuti del proprio settore di lavoro, nonché dispone delle necessarie conoscenze e abilità;

competenza metodologica: se è in grado di reagire in modo conforme al procedimento applicato in caso sia dei compiti che gli vengono affidati sia di anomalie che si possono manifestare, di trovare autonomamente delle soluzioni e di trasferire correttamente ad altri problemi di lavoro le esperienze maturate;

competenza sociale: se è in grado di collaborare con altre persone in maniera comunicativa e cooperativa, dimostra un comportamento orientato verso il lavoro di gruppo e dà prova di comprensione interpersonale;

competenza gestionale: se è in grado di contribuire in maniera costruttiva a



configurare il proprio posto e il proprio ambiente di lavoro, sa organizzare e decidere dando le necessarie disposizioni ed è pronto ad assumersi la relativa responsabilità.

L'integrazione di queste quattro competenze parziali dà vita alla **competenza d'azione**, che in linea di massima è indivisibile.

La tabella 2 evidenzia i contenuti delle singole competenze.

Trasmissione delle competenze

Se – per dirla in breve – la competenza professionale comprende l'idoneità ad operare in senso professionale, è opportuno spiegare quale importanza rivesta in relazione al tema qui trattato l'agire, visto in contrapposizione con il muoversi o l'essere attivo.

Dal punto di vista antropologico l'uomo è un essere pieno di bisogni e, per sopravvivere, deve trasformare la natura in modo da renderla adatta alle sue esigenze. È mediante azioni che l'uomo realizza il processo di trasformazione della natura nella civiltà idonea alla sua sopravvivenza. Per azioni si intendono atti compiuti dall'uomo per cambiare il suo ambiente. Tali azioni evidenziano la seguente struttura di base:



Quando viene a mancare un anello di questa catena, non si può più parlare di azioni. Infatti eseguire senza pensare diviene un semplice reagire; eseguire senza percepire significa operare ciecamente; percepire o pensare senza eseguire implica una mera osservazione o contemplazione. L'uomo è costretto a compen-

sare la situazione di carenza in cui versa attraverso un continuo confronto con l'ambiente che lo circonda, confronto che si estrinseca mediante l'azione. L'uomo deve imparare ad agire; infatti le alterne vicende nella vita, nel lavoro e nella professione richiedono incessantemente nuove azioni. È per tale ragione che alla formazione professionale e continua è affidato il compito di curare l'apprendimento orientato verso l'azione. In relazione a ciò va spiegato che cosa si intenda per azione pedagogica. Un'azione d'apprendimento è giustificata sotto il profilo pedagogico quando si rivolge in maniera spontanea e attiva verso un obiettivo, un problema o un compito, quando nella fase di percezione differenzia chiaramente i vari fenomeni, quando collega nel pensiero e nell'azione teoria e pratica, nonché possibilità di progettazione e di realizzazione, quando lascia spazio per una decisione responsabile e consente di procedere all'autoverifica e alla valutazione dei risultati raggiunti. Nel caso in cui una siffatta azione diviene oggetto di un apprendimento professionale, si può parlare di un imparare ad agire giustificato dal punto di vista pedagogico-professionale. La competenza ad agire presuppone l'imparare ad agire. Questo tipo di apprendimento non deve sempre essere costituito da un imparare specifico ed isolato, bensì può e deve essere collegato a situazioni di lavoro. Il processo di apprendimento professionale va strutturato in modo da sviluppare nel discente delle azioni autonome – nel senso di autoorganizzate – già in molte fasi dell'apprendimento. È sotto questo profilo che vanno analizzati i processi di apprendimento e i metodi di formazione professionale e continua.

La tabella 3 illustra in sintesi la vasta gamma dei metodi applicati.

Nella tabella 3 si distinguono: metodi basati sulla reazione e metodi fondati sull'azione. Nei primi, il docente si comporta in maniera attiva e il discente in modo passivo; nei secondi avviene il contrario: il docente agisce in misura in gran parte passiva, mentre il discente è attivo. I metodi basati sulla reazione sono adatti per trasmettere conoscenze e abilità di base; i metodi fondati sull'azione sono invece indispensabili nel caso della trasmissione di competenze d'azione, in quanto non è

La competenza professionale comprende l'idoneità ad operare in senso professionale. Per azioni si intendono atti compiuti dall'uomo per cambiare il suo ambiente.

**Tabella 3: Metodi e modelli sociali d'apprendimento professionale**

Metodi basati sulla reazione		Metodi basati sull'azione	
Metodi verbali	Metodi dimostrativi	Metodi comportamentali	Metodi d'azione
conferenza dettato colloquio svil. interrog. insegnamento laborat. lingue istruzioni indicazioni metodo 4 fasi processo addestram. combinato addestramento programmato «superlearning» metodo metaprogramma avviamento (metodo addestramento pratico)	dimostrazione presentazione metodo visivo met. disponibilità addestramento	comport.-guida met. decisionale sviluppo personale tecnica colloquio tecnica presentaz. tecnica moderazione dinamica di gruppo tecniche autoaiuto tecniche valutazione (analisi-sintesi- modificaz.-valutaz.)	met. scoperta met. progetto met. testo apprendim. via ricerca sperimentaz. tecnologica simul. tecn. ditta simul. met. apprend. interattivi con computer metodo casi gioco ruoli met. sviluppo creatività, ricerca idee e soluzioni esercizi artistici laboratorio e quality circles
Modelli sociali di insegnamento, apprendimento, trasmissione: modello frontale - di gruppo - con partner - individuale			

attraverso l'istruzione teorica che s'impara ad agire, bensì agendo. I metodi incentrati sull'attività sono contraddistinti da un ciclo d'azione completo. Tutti i metodi che richiedono che il discente effettui l'intero ciclo d'azione fanno parte dei metodi basati sull'azione. La trasmissione della competenza professionale e d'azione costituisce un lungo processo d'apprendimento e di maturazione di esperienza. I discenti acquisiscono gradualmente la propria competenza assumendo particolari comportamenti. Ciò implica a livello del comportamento del docente, del formatore, del mastro, dell'incaricato della formazione continua che, per il prosieguo dello sviluppo della formazione, egli deve ridurre la propria attività fino a dove arrivano le forze del discente, del

formando, dell'apprendista, dell'adulto che segue una formazione continua. Ciò significa per il comportamento del discente che egli si deve impegnare nell'apprendimento al punto da spingere il suo livello d'attività fino ai limiti della propria capacità di apprendimento e di rendimento.

Tuttavia è opportuno richiamare l'attenzione su un'ulteriore esigenza: nell'attuale fase di ristrutturazione della produzione si citano spesso assieme lean production e lavoro di gruppo. Quando si rinuncia alla produzione in linea, alla catena di montaggio, e si organizza una produzione a gruppi o isole, cambiano le esigenze poste ai dipendenti a livello di comportamento sociale. La competenza

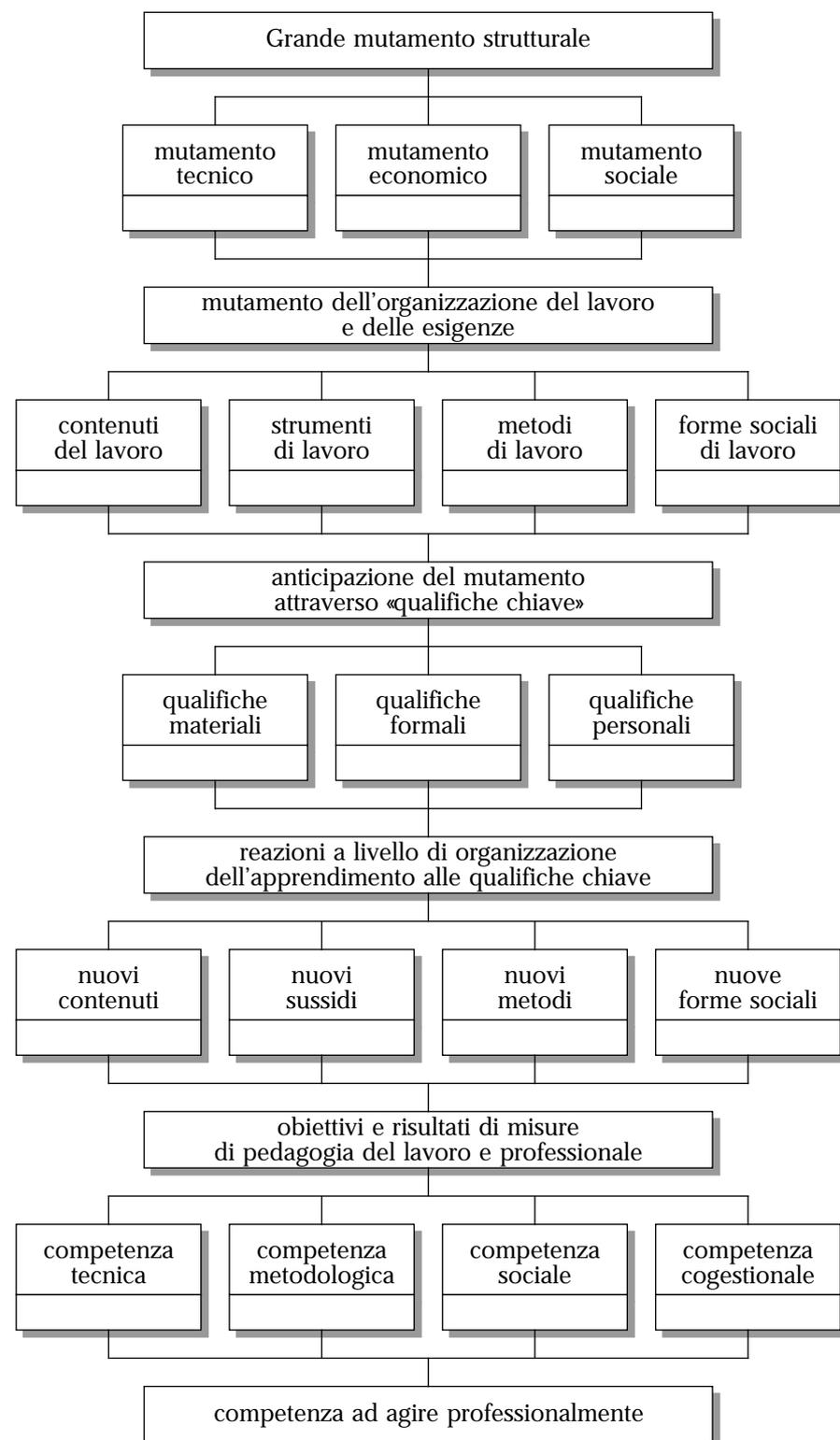


sociale ha già subito una trasformazione nel senso ricordato in precedenza. Per tale ragione è utile prendere in considerazione non soltanto i metodi, ma anche i modelli sociali di insegnamento e apprendimento. L'insegnamento e l'apprendimento avvengono spesso in maniera frontale, dove il docente è contrapposto ad un gruppo più numeroso di discenti. L'insegnamento scolastico costituisce un tipico esempio di quanto detto. Sull'altro versante vi è il modello individuale di addestramento, in cui ogni apprendista deve occuparsi sul posto di lavoro di un'unica mansione legata alla formazione. Un esempio classico di questo modello è rappresentato dall'officina con i posti di lavoro alla morsa. Chi intende lavorare e vivere in gruppo, non può certo imparare a farlo attraverso un insegnamento teorico, ma attraverso l'apprendimento comune in gruppo. Lo stesso discorso vale se una persona intende imparare assieme ad un partner. L'apprendimento in gruppo o quello con un partner non costituiscono dei metodi, bensì dei modelli sociali di apprendimento, come evidenziato nella parte inferiore della tabella 3.

Trasmissione della competenza: un «must» della realtà odierna

Il marchio del tempo si chiama mutamento. In seguito alla spinta alla sopravvivenza economica, il lavoro professionale sta attualmente subendo una trasformazione radicale. In misura crescente si cerca di raggiungere i massimi obiettivi delle imprese (conseguimento del profitto e mantenimento dell'azienda, massima razionalità nel rispetto dell'aspetto umano, conquista di elevate quote di mercato e ulteriore sviluppo dell'impresa) facendo ricorso alle nuove tecnologie, alla riduzione dei costi, all'innovazione del prodotto, alla flessibilità dell'organizzazione e ad una gestione dinamica. La realizzazione di questi obiettivi implica l'innovazione aziendale permanente, che si scontra con una nuova autopercezione sociale dei dipendenti. Ciò comporta delle conseguenze a livello di qualificazione e competenza dei dipendenti, nonché della loro formazione professionale e continua.

Tabella 4:
Rapporto tra mutamento strutturale, qualifiche e competenze





La sopravvivenza economica dell'azienda comporta delle conseguenze a livello di qualificazione e competenza dei dipendenti, nonché della loro formazione professionale e continua.

È indispensabile cercare di integrare tutte le competenze nella competenza professionale ad agire. Il relativo processo di acquisizione inizia il primo giorno della formazione professionale e termina, in un'epoca contrassegnata dal mutamento, soltanto con il pensionamento.

Tendenze del mutamento si manifestano fra l'altro nello spostamento dalla grande distribuzione del lavoro ad un complesso lavoro misto o di gruppo, dal lavoro di carattere puramente esecutivo a quello di natura più dispositiva, dal lavoro guidato da terzi a quello gestito autonomamente, da processi di lavoro statici ad altri dinamici, dall'organizzazione affidata a terzi all'autogestione, dal controllo delegato a terzi ad un maggiore controllo autonomo, dall'altrui responsabilità a una crescente responsabilità propria. Nel caso di siffatte esigenze professionali la competenza tecnica non è più sufficiente: di-

vengono necessarie anche competenza metodologica, sociale e cogestionale. Ma non basta neppure un'osservazione o un'acquisizione isolata: è indispensabile cercare d'integrare tutte le competenze nella competenza professionale ad agire. Il relativo processo di acquisizione inizia il primo giorno della formazione professionale e termina, in un'epoca contrassegnata dal mutamento, soltanto con il pensionamento.

La tabella 4 esemplifica graficamente i rapporti tra grande mutamento strutturale, qualifiche e competenze.

Bibliografia

Albach, Horst: Lemma «Organisation», in: Handwörterbuch der Sozialwissenschaften, a cura di E.v.Beckerath e al., Gustav Fischer Verlag, Stoccarda 1964, Vol. 8, pagg. 111-117

Anonimo: Lemma «Kompetenz», in: Wörterbuch der Pädagogik, a cura di W. Böhm, XII Edizione, Alfred Kröner Verlag, Stoccarda 1982, pag. 308

Baacke, Dieter: Kommunikation und Kompetenz, III Edizione 1980

Bunk, Gerhard P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Quelle und Mayer Verlag, Heidelberg 1982

Bunk, Gerhard P.: Führungsorganisation und Arbeitsqualifikation, in: Kommunikation und Begegnung, a cura di H. Levenig e W. Schöler, Heidelberg 1989, pagg. 257-264

Bunk, Gerhard P.: Schlüsselqualifikationen - anthropologisch und pädagogisch begründet, in: Betriebspädagogik in Theorie und Praxis, a cura di K.-H. Sommer, Deugro Verlag, Esslingen 1990, pagg. 175-188

Bunk, Gerhard P.: Arbeitspädagogik, REFA Methodenlehre der Betriebsorganisation, Carl Hanser Verlag, Terza Edizione, Monaco 1991

Bunk, Gerhard P.: Lean Management und Betriebspädagogik, in: REFA Aus- und Weiterbildung, 5(1993)2, pagg. 6-8

Bunk, G.P., Zedler, R.: Neue Methoden und Konzepte beruflicher Bildung, Deutscher Instituts-Verlag, Colonia 1986

Bunk, G.P., Kaiser, M., Zedler, R.: Schlüsselqualifikationen - Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 24(1991)2, pagg. 365-374

Deutscher Bildungsrat: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II - Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen, Ernst Klett Verlag, Stoccarda 1974

Faix, K.G., Laier, A.: Soziale Kompetenz, Deutscher Instituts-Verlag, Colonia 1989

Geissler, K.A., Müller, K.R.: Ökonomische Kompetenz, in: Zeitschrift für Pädagogik, 23(1977)3, pagg. 407-417

Grüner, Gustav: Berufliche Bildung - siehe berufliche Qualifizierung, in: Die berufsbildende Schule, 29(1977)11, pagg. 625-626

Hegelheimer, Armin: Qualifikationsforschung, in: Schlüsselwörter zur Berufsbildung, a cura di Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Beltz Verlag, Weinheim e Basilea 1977, pagg. 333-341

Mertens, Dieter: Schlüsselqualifikationen, Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft, in: Mitteilungen zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7(1974)1, pagg. 36-43

Mertens, Dieter: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen als Flexibilitätsinstrument, in: Aufgaben der Zukunft - Bildungsauftrag des Gymnasiums, a cura di U. Göbel e W. Kraemer, Colonia 1989, pagg. 79-96

Münch, Joachim: Berufliche Qualifikation und soziale Kompetenz, in: Quo vadis, Industriegesellschaft, a cura di G. Jürgen, Heidelberg 1984, pagg. 131-150

Robinson, Saul B.: Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied e Berlino 1967

Witt, Ralf: Sachkompetenz und Wissenstruktur, Tesi dottorale, Amburgo 1975



Mutamento industriale, «competenze» e mercati del lavoro

Introduzione

Il tentativo di ricostruire le competenze richieste sul mercato del lavoro attorno al concetto di «competenze professionali» è importante. È motivato da numerosi mutamenti che si verificano nei sistemi produttivi e sui mercati del lavoro. Le trasformazioni nei modelli di concorrenza e di progresso tecnico provocano l'esigenza di competenze più flessibili e adattabili. Elevati livelli di disoccupazione hanno reso più urgente la necessità di riqualificare molti lavoratori scarsamente qualificati privi delle competenze professionali e occupazionali e le cui capacità, basate strettamente sulla funzione da espletare, sono vulnerabili in tempi di esuberi. Un sistema di competenze riconosciute, che combini una serie di conoscenze teorico-educative e pratiche, potrebbe fornire competenze che risultino sia più adattabili rispetto a quelle previste per professioni consolidate sia più trasferibili rispetto a quelle dei lavoratori semiqualeficati. Nello stesso tempo, esso rappresenterebbe una base più idonea per la formazione degli adulti. Poiché la globalizzazione frena la ricerca di lavoratori non qualificati o scarsamente qualificati nei settori delle economie industriali avanzate (Wood 1994), urge cercare dei modi per migliorare le competenze della forza lavoro.

Tale modello presenta diversi elementi positivi, ma ciò che si rileva più di rado è che i modelli basati sulla competenza dipendono dall'esistenza di opportuni incentivi per spingere i lavoratori a frequentare i corsi di formazione e per indurre le aziende a fornire i posti di formazione. Se le competenze devono essere trasferibili tra le diverse imprese, elemento che costituisce uno dei principali punti di forza a livello di opportunità di redistribuire la manodopera tra le aziende scongiurando così i tagli occupazionali che sfociano nella disoccupazione di lungo termine, è possibile che sorgano problemi legati al

«parassitismo». Ciò andrebbe a detrimento degli incentivi tesi a spingere i datori di lavoro ad investire. L'individuare un quadro normativo adeguato risulterà essenziale al fine di garantire il successo dei sistemi di qualificazione basati sulle competenze.

Il presente articolo esamina in primo luogo la nozione di competenze riconosciute, situandole in relazione ai sistemi di qualifiche esistenti; successivamente analizza la natura della domanda di qualifiche più flessibili e trasferibili; infine indaga i problemi a livello di normativa che devono essere risolti per poter assicurare un'adeguata offerta di qualifiche basate sulle competenze.

Competenze, qualifiche professionali e aziendali

L'approccio alla formazione delle qualifiche fondato sulle competenze implica la determinazione dell'esistenza delle qualifiche stesse prendendo in considerazione la capacità di svolgere determinati tipi di lavoro invece che il processo di acquisizione e certificazione delle qualifiche (Jessup 1990). Ciò comporta non solo know-how tecnico, ma anche alcune conoscenze teoriche di base necessarie per consentire di adattarlo a circostanze nuove e non abituali. Il rapporto tra tali competenze, le qualifiche professionali e il know-how utilizzati all'interno di singole funzioni è illustrato nella figura 1.

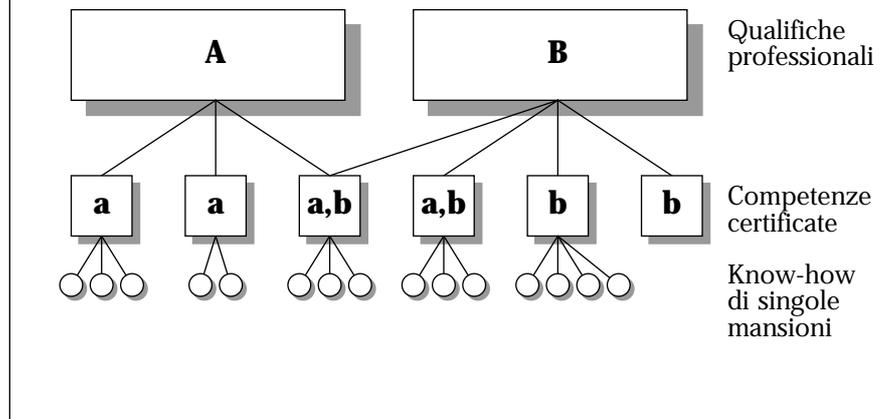
Le qualifiche professionali, come quelle sancite dalle qualifiche connesse all'apprendistato, interessano sempre una vasta gamma di conoscenze teoriche e pratiche ottenute con una commistione di formazione a scuola e sul posto di lavoro. Tali conoscenze devono essere abbastanza ampie in modo che i lavoratori che investono in esse possano contare su un'adeguata offerta di lavoro in un eleva-



David Marsden

Docente in relazioni industriali alla «London School of Economics»

Le spinte per riformare i sistemi relativi alle qualifiche sulla scorta di competenze riconosciute che possano fungere da base per qualifiche più ampie escludono la possibilità di mantenere la trasferibilità dove esiste e di introdurla dove è molto limitata. Tuttavia, come sottolineato nel presente articolo, è improbabile che le riforme si realizzino a meno che vengano offerti validi incentivi per le diverse parti e venga creata una struttura adeguata per la cooperazione fra i datori di lavoro, nonché tra datori di lavoro e lavoratori. Senza questi elementi la capacità delle imprese europee di adeguarsi al mutamento economico diminuirà, mentre aumenteranno sensibilmente i costi sul piano umano.

**Figura 1**

Qualifiche finalizzate all'occupazione.

Qualifiche finalizzate ai bisogni dell'azienda.

Competenze.

La maggiore incertezza del futuro delle qualifiche professionali e aziendali crea l'esigenza di concetti alternativi di qualifiche che risultino meno vulnerabili in periodi di disoccupazione.

to numero d'impres e sul fatto che un numero abbastanza vasto di datori di lavoro li supporti. Tuttavia, la loro ampiezza può rendere più difficile il loro adeguamento a nuove esigenze.

Invece molte qualifiche proprie del mercato interno del lavoro, specialmente quelle sviluppate soprattutto attraverso la formazione informale sul posto di lavoro, tendono a contenere soltanto le conoscenze pratiche necessarie per espletare funzioni definite in maniera piuttosto ristretta. È in particolare quanto avviene per le funzioni tipiche dei colletti blu organizzate secondo principi tayloristici. La carenza di una base teorica fa sì che risulti difficile adeguare tali conoscenze ad un nuovo ambiente, per cui di solito il lavoratore che cambia lavoro è costretto a ripartire da zero.

È tra questi due poli che si situano le competenze, che hanno un raggio d'azione più limitato rispetto alle qualifiche professionali, ma sono più complesse rispetto al know-how legato a singole funzioni e, fatto più importante, devono essere trasferibili in virtù della loro standardizzazione e certificazione.

Domanda di «competenze»

Il passo accelerato del mutamento industriale pone un'importante sfida ai sistemi esistenti di formazione sia delle qualifiche professionali sia delle semiquilifiche più ristrette associate ai mercati interni aziendali del lavoro. È probabile che la globalizzazione favorisca lo sviluppo di nicchie specializzate di mercato che pon-

gono proprie esigenze per quanto riguarda le qualifiche; la diffusione della lean production implica una maggiore flessibilità delle qualifiche e nello stesso tempo destabilizza sistemi già consolidati di lavoro semiquilificato; la maggiore incertezza del futuro delle qualifiche professionali e aziendali crea l'esigenza di concetti alternativi di qualifiche che risultino meno vulnerabili in periodi di disoccupazione.

La globalizzazione dei mercati, così come formulata nel programma del Mercato unico europeo e dal GATT, e la rivoluzione nel settore dei trasporti e delle telecomunicazioni significano che si stanno abbattendo le barriere che proteggono i mercati locali; un maggior numero di aziende opera ora nel campo della concorrenza internazionale. Esse possono fare sempre meno affidamento sulla possibilità di servire un mercato geograficamente ristretto con merci e servizi identici a quelli offerti da altre imprese in aree limitrofe. Tuttavia tali aziende possono sopravvivere specializzandosi in particolari nicchie di prodotti e facendo qualcosa di meglio della concorrenza. Pertanto la concorrenza si sposta verso una migliore offerta di un determinato bene o servizio, ossia verso la specializzazione in una specifica nicchia di mercato.

Cappelli e Crocker-Hefter (1993) illustrano la diversità di tali nicchie anche all'interno di attività economiche piuttosto limitate attraverso diversi settori quali sport professionistico, vendita al dettaglio, servizi commerciali e alimentari. Ogni nicchia richiede una particolare gamma di qualifiche a livello di organizzazione, le



cosiddette «competenze organizzative». Il servire una determinata nicchia di mercato richiede competenze ad essa adeguate, alla cui base vi è il modo in cui le aziende gestiscono le proprie risorse umane. Ciò implica il successo in caso di differenziazione delle qualifiche piuttosto che in caso di loro standardizzazione in base a criteri professionali.

A prescindere dal fatto che la lean production migliori le condizioni di lavoro, l'esempio dell'industria automobilistica evidenzia che essa ha posto nuovi standard per la produttività e la capacità di utilizzazione delle risorse (Womack e al. 1990). Di conseguenza molti produttori europei ed americani si sentono costretti ad adottarla per garantire la propria sopravvivenza commerciale. L'eliminare le scorte e l'indirizzarsi verso la produzione just-in-time comportano importanti mutamenti organizzativi rispetto alle tecniche consolidate di produzione di massa. Nessuna di queste riguarda l'organizzazione del lavoro e la natura dei confini tra funzioni e, pertanto, tra qualifiche. La lean production richiede modelli di lavoro flessibili, impossibili da applicare quando le qualifiche sono collegate a funzioni definite in senso stretto o a rigide divisioni tra categorie di lavoro qualificato nonché tra lavoro qualificato e scarsamente qualificato.

Il declino dell'importanza dei beni di produzione e l'affermarsi della «specializzazione flessibile» nelle industrie produttrici nonché la diffusione delle idee relative alla lean production dall'industria manifatturiera ai servizi pubblici e privati attraverso il «Total Quality Management» (TQM) significa che questi concetti organizzativi si stanno gradualmente espandendo in importanti settori dell'economia.

Ciò comporta uno spostamento della domanda di forza lavoro da categorie stabili e standardizzate di organizzazione del lavoro verso categorie più variabili. I mutamenti derivanti a livello di sistemi di classificazione delle funzioni sono visibili in diversi paesi. In Germania, la «Tarifreform 2000» della IG Metall prevede l'adeguamento delle categorie professionali a metodi di lavoro più flessibili (Huber e Lang 1993). In Francia, i sistemi di classificazione delle funzioni hanno subito una profonda trasformazione allon-

tanandosi dalle categorie professionali rigide proprie dell'organizzazione tayloristica e avvicinandosi a criteri che permettono una maggiore variabilità (Eyraud e al. 1989, Maurice e al. 1988a). Nel Regno Unito, molte aziende hanno cercato di ridurre le demarcazioni professionali e di adottare modelli più flessibili di utilizzazione delle qualifiche e di polivalenza (Atkinson e Meager 1986).

Infine nella maggior parte dei paesi i sistemi di formazione professionale hanno lasciato in disparte i colletti bianchi e blu scarsamente qualificati, costretti ad accontentarsi di un numero limitato di opportunità di formazione sul posto di lavoro e ad approfittare delle occasioni di promozione offerte dalla loro organizzazione. Questo tipo di qualifiche si è sempre rivelato molto fragile in tempi di ristrutturazione economica in quanto non è trasferibile. Tuttavia è sempre stato difficile che, superata una certa età, i lavoratori accedessero alla formazione professionale¹. Il ritmo accelerato del mutamento industriale abbinato all'innovazione tecnica, a cicli più brevi dei prodotti e all'aumento della concorrenza hanno reso questi lavoratori molto vulnerabili alla disoccupazione.

La sfida nei confronti delle strutture del mercato del lavoro interno e professionale

I principali mercati del lavoro nei paesi europei sono stati costruiti su qualifiche stabili in cui i giovani lavoratori investono e che le aziende possono reperire all'esterno. I colletti blu in possesso di titoli ampiamente riconosciuti, quali l'apprendistato, detengono una qualifica che possono vendere a diverse imprese e pertanto non dipendono dalla buona volontà o dalla prosperità del loro datore di lavoro. Adeguando la loro organizzazione di lavoro in modo che le offerte di posti corrispondano alle qualifiche disponibili all'esterno della propria azienda, i datori di lavoro riescono a reclutare i lavoratori direttamente dal mercato del lavoro. Analoghe pressioni valgono per i professionisti, in quanto in molte organizzazioni i confini che delimitano le loro funzioni

Trasferibilità (delle qualifiche) e partecipazione ai costi (della formazione).

¹ Le disposizioni che prevedono la ripartizione dei costi con i datori di lavoro hanno comportato la riduzione del salario dei tirocinanti, salario normalmente troppo basso per le persone che hanno responsabilità familiari. Poiché i posti di formazione sovvenzionati destinati ai lavoratori anziani mettono a repentaglio gli investimenti che i lavoratori qualificati hanno compiuto per acquisire le proprie qualifiche, solitamente tali iniziative vengono contrastate.



sono piuttosto rigidi (per la Francia cfr. Maurice e al. 1988b, per il Regno Unito cfr. Lam 1994).

Nel caso delle qualifiche professionali, di norma si registra l'esigenza di distribuire i costi legati alla formazione. I formandi acquisiscono delle qualifiche che potranno vendere a numerose aziende e, quando abbandonano un'impresa, portano con sé le qualifiche in loro possesso. Pertanto è difficile pretendere che le aziende si accollino interamente l'onere della formazione volta ad acquisire tali qualifiche. Persino con un certo grado di suddivisione delle spese, si è calcolato che per i datori di lavoro britannici e tedeschi il costo netto della formazione in apprendistato ammonta a circa 1,5-2,5 anni di retribuzione di un lavoratore adulto qualificato (Noll e al. 1983, Jones 1986). Ciò costituisce per alcune ditte un importante incentivo per apportare dei tagli ai propri programmi di formazione e per cercare di «accaparrarsi» i lavoratori formati da altri, il che contribuisce a ridurre ulteriormente per i datori di lavoro gli stimoli a finanziare la formazione. Senza la suddivisione dei costi, le pressioni a favore dell'«accaparramento» sono ancora maggiori. È ampiamente diffusa l'opinione secondo cui il declino della formazione in apprendistato in Gran Bretagna sia in gran parte dovuta a un'inadeguata distribuzione dei costi e a un'elevata incidenza del ricorso a lavoratori prelevati da altre imprese.

Marsden e Ryan (1990) ritengono che tali spinte possano essere tenute sotto controllo. Se ai lavoratori adulti e ai loro sindacati può essere assicurato che una modesta retribuzione dei formandi non significherà che questi vengano utilizzati come una forza lavoro a basso costo, risulterà più facile che essi accettino un adeguato livello di suddivisione delle spese. In Germania tale consenso è stato raggiunto attraverso il potere di vigilanza esercitato dai consigli di fabbrica sulla formazione aziendale. Analogamente, se si riuscirà a convincere i datori di lavoro che i loro investimenti a favore della formazione non saranno sfruttati dalla concorrenza, essi saranno maggiormente disposti a sostenere una parte dei costi legati alla formazione volta all'acquisizione di qualifiche trasferibili. In Germania le Camere per l'industria e il commercio

svolgono un ruolo determinante nel vigilare sui costi connessi alla formazione e nel fornire in canale attraverso il quale le pressioni di gruppi di controllo possono distogliere dall'accaparrarsi i lavoratori di altre aziende. Alla luce dei problemi sorti nel Regno Unito nel campo della formazione, sembra che, per sostenere elevati livelli d'investimento a favore dell'acquisizione di qualifiche trasferibili, sia necessario varare un rigido quadro normativo.

Analogamente, gli investimenti per la formazione nel mercato del lavoro interno di molte grandi imprese e organizzazioni del settore pubblico dipende dall'esistenza di un quadro normativo adeguato per assicurare agli interessati di ottenere un ritorno ragionevole sugli investimenti effettuati. Sebbene i pericoli legati all'accaparramento di lavoratori altrui siano minori in seguito alla trasferibilità delle qualifiche di gran lunga più ridotta, il turnover dei lavoratori rappresenta per i datori di lavoro una perdita di investimenti erogati a favore della formazione. Pertanto è abituale che in tali ambienti l'aumentare dell'età o dell'anzianità in servizio dei lavoratori sia abbinato ad un incremento della retribuzione. Ciò implica una forma di suddivisione dei costi in quanto i lavoratori iniziano con una remunerazione relativamente bassa e, al fine di scoraggiare gli abbandoni, si ricorre spesso a sistemi di pagamento dilazionato. Per i lavoratori interessati ciò rappresenta un investimento e, affinché avvenga, è necessario che vi sia un'aspettativa ragionevole di occupazione a lungo termine. Negli Stati Uniti tra i colletti blu qualificati tali aspettative sono spesso state sostenute da disposizioni relative all'anzianità che disciplinano l'avanzamento professionale e i tagli occupazionali. In Europa occidentale non è certo stato un caso che, verso alla fine degli anni '60, quando le industrie hanno subito importanti ristrutturazioni, si sia registrata un'ondata di accordi e di norme in materia di esuberi. Recentemente i maggiori poteri attribuiti ai consigli di fabbrica in paesi quali Francia e Germania per quanto riguarda i problemi legati ai tagli occupazionali hanno contribuito a rafforzare le aspettative dei lavoratori che la loro parte degli investimenti a favore delle qualifiche specifiche all'azienda sarà debitamente ricompensata.

Tutte queste strutture hanno fatto sì che si costituissero un quadro stabile per gli investimenti nella formazione da parte di lavoratori e di imprese, nonché per gli scambi tra lavoratori e datori di lavoro. ... Il problema è dato dal fatto che il mutamento economico sta minando molte delle strutture già consolidate.



Tutte queste strutture hanno fatto sì che si costituissero un quadro stabile per gli investimenti nella formazione da parte di lavoratori ed imprese, nonché per gli scambi tra lavoratori e datori di lavoro. Sebbene lavoratori e datori di lavoro possano condividere l'interesse per il benessere a lungo termine della loro organizzazione, evidenziano interessi contrastanti per quanto concerne la distribuzione dei compensi ed in particolare i costi dell'adeguamento ai mutamenti di mercato. Affinché vi sia un mercato stabile della formazione è necessario ottemperare a due presupposti fondamentali: i lavoratori dovrebbero vedere un'offerta ragionevole di posti di lavoro in grado di assicurare un ritorno sui loro investimenti e, nel caso in cui i datori di lavoro sostengano ingenti costi, si dovrebbe avere un controllo sull'attività dei «cacciatori di frodo» che contano di impadronirsi dei lavoratori formati da altri, altrimenti non si realizzeranno i necessari investimenti. Il problema è dato dal fatto che il mutamento economico sta minando molte delle strutture già consolidate.

Smantellamento delle categorie professionali del mercato del lavoro

Molte delle pressioni esercitate dal mutamento economico e tecnico precedentemente esaminate stanno demolendo modelli consolidati di investimenti a favore della formazione. L'esigenza di polivalenza, nonché di adeguamento e aggiornamento delle qualifiche professionali pone notevoli pressioni sui sistemi esistenti. Il ritmo a cui si manifesta il mutamento della domanda rende più incerto il ritorno sulla formazione professionale e aumenta la probabilità che risulti necessario sottoporsi ad un'ulteriore formazione. A causa del gran numero di parti interessate, le qualifiche professionali tendono a cambiare lentamente². Inoltre è probabile che la crescente specializzazione in particolari nicchie di mercato provochi una diversificazione della domanda di forza lavoro, che metterà a repentaglio la standardizzazione dei posti di lavoro vacanti necessaria affinché il mercato del lavoro possa funzionare adeguatamente. Poiché sembra che le aziende cerchino di adattare le qualifiche professionali alle proprie esigenze, si corre il ri-

schio che l'aumento di elementi di qualifiche non trasferibili riduca la capacità degli individui di trovare un'occupazione alternativa in un'altra impresa. Spesso le qualifiche non utilizzate decadono, ma anche la domanda di qualifiche in altre aziende è soggetta ad un'evoluzione, per cui non si tratta soltanto di rimanere in esercizio, ma anche di restare aggiornati. In caso di adeguamento frammentario si corre il rischio che i lavoratori qualificati si tengano aggiornati soltanto su quanto richiesto dal datore di lavoro, per cui si assiste ad una progressiva disgregazione del profilo professionale, con la conseguente dispersione delle categorie consolidate di scambi del mercato del lavoro.

Analoghe pressioni interessano le qualifiche per il mercato del lavoro interno, ma la minaccia viene più sotto forma di un calo della sicurezza occupazionale, in quanto le aziende cercano di adeguarsi ai mercati che stanno subendo mutamenti sempre più rapidi. I classici mercati del lavoro interno per i colletti blu erano rappresentati dalle industrie di produzione di massa che avevano acquistato il controllo di un segmento ampio e stabile di mercati nelle industrie «mature» (Piore e Sabel 1984). Invece i mercati classici per i colletti bianchi erano costituiti dall'amministrazione del settore pubblico e privato. Ciò forniva un quadro stabile al cui interno i lavoratori potevano investire in qualifiche specifiche al loro datore di lavoro. Lo stesso discorso valeva per le aziende. Tuttavia queste grandi unità occupazionali stanno subendo un mutamento radicale. Nel settore privato della produzione e dei servizi le idee della lean production incidono sull'attività dei colletti bianchi in quanto si stanno eliminando le fasce amministrative intermedie; idee analoghe cominciano a farsi strada nel settore pubblico. Pertanto ancora una volta si distrugge un quadro già consolidato per gli investimenti nelle qualifiche.

Competenze ed esigenze di un quadro stabile di scambio

La posizione intermedia delle competenze, situate tra qualifiche professionali e qualifiche ristrette legate alla mansione, implica che alcuni dei problemi connessi agli stimoli associati alle qualifiche pro-

La posizione intermedia delle competenze, situate tra qualifiche professionali e qualifiche ristrette legate alla mansione, implica che alcuni dei problemi connessi agli stimoli associati alle qualifiche professionali dovrebbero essere meno gravi.

... Tuttavia un sistema basato su competenze riconosciute non è esente dai problemi legati agli incentivi che interessano precedenti modelli di organizzazione delle qualifiche.

² Un esempio è rappresentato dal protrarsi dei negoziati in merito alla riforma del sistema di apprendistato nell'industria edile tedesca (Streeck 1985).



fessionali dovrebbero essere meno gravi. L'importo che singoli formandi e datori di lavoro devono investire per acquisire una competenza riconosciuta è inferiore; inoltre la creazione dell'equivalente di una qualifica professionale può essere distribuita su un periodo più lungo di tempo e può addirittura avvenire con diversi datori di lavoro.

Allo stesso modo, se le qualifiche aziendali collegate ad una specifica mansione divengono meno attraenti perché l'occupazione sul mercato interno del lavoro diventa meno sicura rispetto al passato, le competenze riconosciute possono rappresentare un valido compromesso. Con una spesa maggiore rispetto a quella necessaria per la formazione informale sul posto di lavoro i dipendenti possono acquisire una qualifica limitata riconosciuta da altri datori di lavoro.

Tuttavia un sistema basato su competenze riconosciute non è esente dai problemi legati agli incentivi che interessano precedenti modelli di organizzazione delle qualifiche (cfr. Fig.1). Come nel caso delle qualifiche professionali si osserva il problema della ripartizione dei costi, quantunque potenzialmente meno grave che per l'apprendistato. La soluzione più semplice potrebbe consistere nell'utilizzare i fondi statali per risolvere tali problemi, ma ciò comporta a sua volta una serie di nuove e considerevoli difficoltà. In primo luogo, potrebbe essere insensato rendere le decisioni relative alla formazione troppo dipendenti dalle pressioni sulla spesa pubblica, mentre dovrebbero basarsi sulle aspettative dei lavoratori e dei datori di lavoro in merito alla futura domanda di manodopera. In secondo luogo, è noto quanto sia difficile calcolare il costo netto della formazione (tenendo conto del lavoro produttivo da parte dei formandi); inoltre per i datori di lavoro non sarebbe possibile nient'altro se non una compensazione approssimativa. In terzo luogo, ciò comporterebbe un notevole carico amministrativo e, fatto ancor più importante, toglierebbe ai diretti interessati la competenza per gli investimenti relativi alla formazione e per il funzionamento del sistema. Pertanto il finanziamento pubblico può aiutare, ma probabilmente non sarebbe sufficiente per coprire l'intero costo.

Ritornando agli investimenti da parte dei datori di lavoro, le competenze, in virtù del loro ampio livello di riconoscimento e trasferibilità, pongono gli stessi problemi dell'apprendistato. Gli investimenti dei datori di lavoro dipendono dalla decisione dei lavoratori di rimanere nell'azienda e dal fatto che altri imprenditori non cerchino di accaparrarsi i lavoratori qualificati. Perciò appare necessario reperire una qualche forma di suddivisione dei costi tra formandi e datori di lavoro. A tal fine è indispensabile convincere lavoratori già formati che i formandi non rappresentano soltanto della manodopera a buon mercato. In caso contrario, è improbabile che essi cooperino nel trasmettere le qualifiche pratiche ai formandi.

Qualora non si riesca a risolvere tali problemi, è possibile che i datori di lavoro non siano disposti a investire, ma continuano ad aver bisogno di lavoratori in possesso delle giuste qualifiche. In alternativa, essi subiranno una forte spinta a minimizzare l'elemento della trasferibilità e ad astenersi dal cooperare alla formazione volta all'acquisizione di competenze riconosciute. Due esempi recenti illustrano il problema.

Il divario tra know-how non trasferibile collegato alla mansione e le competenze riconosciute è evidenziato dalle difficoltà incontrate nel definire le competenze per il settore dell'industria edile britannica (Greenacre 1990)³. Si è rilevato che il know-how connesso alla mansione dipende strettamente dal contesto in cui le persone operano: condizioni fisiche di lavoro, dimensioni del sito, dell'impresa e tecnologie utilizzate. In presenza di tali variazioni, il know-how necessario secondo un determinato datore di lavoro differiva notevolmente da quello ritenuto indispensabile da un altro imprenditore, anche all'interno di attività definite in maniera piuttosto ristretta.

Il secondo problema è dato dal fatto che, per superare il know-how collegato strettamente alla mansione, che spesso può essere ottenuto attraverso l'addestramento informale da parte di un lavoratore esperto, è necessario un certo livello di conoscenze teoriche di base. Senza ciò, è difficile che le competenze riconosciute possano rappresentare qualcosa di più di una semplice serie d'istruzioni memoriz-

Nessun codice può fornire una definizione esaustiva di tutte le circostanze che devono essere prese in considerazione per ottenere la massima trasparenza. Invece ciò di cui si abbisogna è quel tipo di contatto regolare tra gli interessati che può portare a comprendere, in base alla consuetudine, quali margini di variazione siano tollerabili.

³ Funzionario del Construction Industry Training Board.



zate per svolgere diverse operazioni. Nell'analisi delle NVQ relative all'industria edile, Steedman e Hawkins (1994) hanno osservato che molti datori di lavoro non nutrivano alcuna simpatia nei confronti di definizioni di competenze che andassero al di là delle loro esigenze principali e si mostravano restii ad incoraggiare l'acquisizione, ad esempio, di competenze di tipo matematico.

Pertanto, per quanto riguarda le qualifiche trasferibili, i datori di lavoro sono poco stimolati a fornire una formazione che vada oltre la copertura delle loro esigenze immediate e, in particolare, che renderebbe trasferibile l'esperienza del lavoratore.

Una soluzione, propugnata da Becker (1975), consiste nel far sì che i formandi paghino per poter acquisire qualifiche trasferibili, così come i tirocinanti condividono i costi per la formazione ricevendo una modesta retribuzione durante il periodo di tirocinio. Poiché beneficerebbero della maggior trasparenza delle loro qualifiche, sarebbe giusto che contribuissero a coprire le spese derivanti. Tuttavia, è possibile che molte aziende non desiderino che la loro capacità di preparare la propria forza lavoro per affrontare nuove avventure commerciali sia vincolata alla capacità (o disponibilità) dei dipendenti di finanziare una formazione supplementare. È stato proposto un sistema di crediti volto a permettere ai giovani di affrontare tale formazione (CBI 199-); ciò consentirebbe di risolvere alcuni problemi, anche se risentirebbe delle già citate pressioni sulle erogazioni pubbliche.

Le soluzioni finora esaminate si basano in gran parte sul coordinamento dei mercati attraverso il meccanismo dei prezzi. L'analisi evidenzia i pericoli ai quali è esposta la formazione tesa all'acquisizione di qualifiche o competenze trasferibili. Ma ciò è di scarso sollievo per le persone interessate da questa politica, in quanto è estremamente difficile valutare la giusta proporzione della ripartizione dei costi e il sistema si regge su un equilibrio assai delicato. Se venissero fissate delle quote errate, si corre il rischio che i datori di lavoro si ritirino, concentrando i loro sforzi sulla formazione per il conseguimento di qualifiche non trasferibili.

Vi è un altro motivo per mettere in dubbio la soluzione interamente di mercato esaminata nell'articolo di A. Wolf presentato in questo numero. Se si cerca di trovare una definizione esauriente di equivalenza delle competenze si è presto portati a creare un sistema altamente burocratizzato di norme che stabiliscono tutte le possibili fonti di variazione nei diversi contesti e la maniera in cui tenerne conto. Ma ciò non corrisponde allo spirito della formazione in apprendistato né in Gran Bretagna, né in Germania.

L'elemento mancante è quello di una regolamentazione congiunta da parte di datori di lavoro e lavoratori. Nessun codice può fornire una definizione esaustiva di tutte le circostanze che devono essere prese in considerazione per ottenere la massima trasparenza. Invece ciò di cui si abbisogna è quel tipo di contatto regolare tra gli interessati che può portare a comprendere, in base alla consuetudine, quali margini di variazione siano tollerabili. Ritornando all'esempio tedesco, le Camere per l'industria e il commercio creano una cultura all'interno della quale i datori di lavoro capiscono che cosa ciascuno intende per esigenze e standard di formazione. Anche il sostegno dei Consigli di fabbrica e dei sindacati è importante, in particolare per assicurare i formandi che stanno investendo in qualifiche che continueranno ad essere valide per un certo tempo e garantire il rispetto di un determinato livello qualitativo.

Il meccanismo dei prezzi può convogliare gli incentivi per le diverse parti, ma è meno efficace per disciplinare le categorie di scambio, che sono determinanti per ottenere il valido funzionamento del mercato della formazione.

Un modello alternativo consiste nel non preoccuparsi circa la trasparenza e nel lasciare che le aziende sviluppino una propria nozione di competenza. Tuttavia, non è detto che ciò che sembra aver successo nelle grandi imprese giapponesi possa funzionare anche in altre aziende; inoltre non sempre si apprezzano i costi che il sistema nipponico comporta per i datori di lavoro.

Womack e al. (1990) e Aoki (1988) sottolineano il carattere dello scambio bilaterale tra imprese giapponesi e i loro

Sembra che i paesi europei debbano concentrarsi su sistemi non limitati alla sola definizione di competenze riconosciute, ma anche sulla creazione di una corretta struttura di incentivi ed enti di sostegno.



dipendenti. La flessibilità all'interno del rapporto occupazionale si basa sulla reciprocità e in particolare sull'aspettativa di un posto di lavoro a lungo termine o permanente. Tale politica risulta onerosa per le aziende, che dimostrano il loro impegno nei confronti dei dipendenti cercando di mantenere stabile l'occupazione durante i periodi di recessione come quello in corso. Se avviassero importanti tagli occupazionali, abbandonerebbero il quadro per un lavoro flessibile da parte dei loro dipendenti.

Le aziende europee nel loro insieme offrono molto meno sicurezza occupazionale rispetto a quelle giapponesi, come illustrato alla tabella 1. Inoltre le statistiche non evidenziano il rigore del contratto implicito tra grandi imprese giapponesi e i loro dipendenti in merito alla sicurezza occupazionale.

te alle esigenze del loro datore di lavoro, è probabile che siano restii ad investire in proprio e ad accettare le decisioni dei datori di lavoro che metterebbero a repentaglio il loro status professionale, anche se acquisito per anzianità. Pertanto ci potremmo trovare di fronte ad un'offerta inadeguata di manodopera qualificata e ad un'ingiustificata resistenza nei confronti del mutamento aziendale. La carenza di trasferibilità aumenterebbe inoltre i problemi di disoccupazione che attanagliano l'Europa.

Sembra che le summenzionate pressioni esercitate dal mutamento industriale puntino in direzione di una progressiva internalizzazione delle qualifiche nelle organizzazioni, a meno che non intervenga qualche azione positiva tesa a promuovere la trasferibilità. La rapidità a cui avviene il cambiamento sta spingendo mol-

Tabella 1:

Distribuzione dell'occupazione per anzianità aziendale 1991

	Stati Uniti	Paesi Bassi	Spagna	Regno Unito	Francia	Germania	Giappone
>1 anno	28,8	24,0	23,9	18,6	15,7	12,8	9,8
≥ 5 anni	38,3	37,6	53,7	45,0	57,6	59,0	62,6

Fonte: OCSE 1993; Nota: Germania, Giappone, Paesi Bassi 1990; Spagna 1992

Pertanto, in assenza di occupazione permanente e data la vulnerabilità delle soluzioni basate esclusivamente sui costi volte ad assicurare l'acquisizione di qualifiche trasferibili, sembra che i paesi europei debbano concentrarsi su sistemi non limitati alla sola definizione di competenze riconosciute, ma anche sulla creazione di una corretta struttura di incentivi ed enti di sostegno.

Costo del fallimento

In questo articolo si è attribuito grande rilievo all'esigenza di trasferibilità delle competenze. In mancanza di una tradizione di occupazione permanente anche in grandi aziende europee è essenziale considerare gli stimoli necessari per spingere i lavoratori ad accedere alla formazione. Se le loro qualifiche sono collega-

ti datori di lavoro a cercare di adeguare le qualifiche professionali integrando propri modelli non standardizzati di formazione supplementare. Nuove tecnologie e nuovi principi organizzativi si diffondono in maniera non omogenea e a diverse velocità; perciò, in assenza di aiuti esterni, le imprese dispongono di scarse alternative all'adottare proprie soluzioni, che rappresentano una minaccia per la trasferibilità delle qualifiche occupazionali, e che a lungo termine provocheranno per il futuro problemi di adeguamento del mercato del lavoro.

Il ritmo del mutamento sta anche minando il mercato del lavoro interno per lavoratori semiqualeficati e le qualifiche basate sull'esperienza pluriennale. Tali qualifiche non sono facilmente trasferibili e si corre il rischio che la minaccia allo status economico e ai livelli retributivi degli interessati riducano la disponibilità ad accettare la ristrutturazione.



Le spinte per riformare i sistemi relativi alle qualifiche sulla scorta di competenze riconosciute che possono fungere da base per qualifiche più ampie escludono la possibilità di mantenere la trasferibilità dove esiste e di introdurla dove è molto limitata. Tuttavia, come sottolineato nel presente articolo, è improbabile che le riforme si realizzino a meno che vengano

offerti validi incentivi per le diverse parti e venga creata una struttura adeguata per la cooperazione tra datori di lavoro, nonché tra datori di lavoro e lavoratori. Senza questi elementi, la capacità delle imprese europee di adeguarsi al mutamento economico diminuirà, mentre aumenteranno sensibilmente i costi sul piano umano.

Bibliografia

- Aoki M.** (1988) *Information, incentives and bargaining in the Japanese economy*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Atkinson J e Meager N.** (1986) *Changing working practices: how companies achieve flexibility to meet new needs*. National Economic Development Office, Londra.
- Bees M. e Swords M.** (ed.) (1990) *National vocational qualifications and further education*. Kogan Page, Londra.
- Cappelli P. e Crocker-Hefter A.** (1993) *Distinctive human resources are the core competencies of firms*. EQW Working paper WP 18, National Center on the Educational Quality of the Workforce University of Pennsylvania, Filadelfia.
- Huber B. e Lang K.** (1993) *Tarifreform 2000: Forderungskonzepte und Verhandlungsstände im Bereich der Metallindustrie*. WSI Mitteilungen, 12/1993, pagg. 789-797.
- Jessup G.** (1990) *National Vocational Qualifications: implications for further education*. In: Bees M. e Sword M. (ed.)
- Jones I.** (1986) *Apprentice training costs in British manufacturing establishments: some new evidence*. *British Journal of Industrial Relations*, vol. 24, n. 3, novembre, pagg. 333-362.
- Lam A.** (1994) *The utilisation of human resources: a comparative study of British and Japanese engineers in the electronics industries*. *Human Resource Management Journal*.
- Marsden D.W. e Ryan P.** (1991) *Institutional aspects of youth employment and training policy: reply*. *British Journal of Industrial Relations*, vol. 29, n. 3, settembre, pagg. 497-505.
- Maurice M., Eyraud F., d'Iribarne A. e Rychner F.** (1988a) *Des entreprises en mutation dans la crise: apprentissage des technologies flexibles et émergence de nouveaux acteurs*. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, CNRS, Aix-en-Provence.
- Maurice M., Mannari H., Takeoka Y. e Inoki T.** (1988b) *Des entreprises françaises et japonaises face à la mécatronique: acteurs et organisation de la dynamique industrielle*. Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail, Aix-en-Provence.
- Millington J.** (1990) *Engineering training and further education: a changing relationship*. In: Bees M. e Sword M. (ed.)
- Noll I., Beicht U., Böll G., Malcher W. e Wiederhold-Fritz S.** (1983) *Nettokosten der betrieblichen Berufsausbildung*. Bundesinstitut für Berufsbildung, Beuth Verlag, Berlino.
- OCSE** (1993) *Employment Outlook 1993*, OCSE, Parigi.
- Peters T.J. e Waterman R.H.** (1982) *In search of excellence: lessons from America's best-run companies*. Harper and Row, New York.
- Piore M.J. e Sabel C.F.** (1984) *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. Basic Books, New York.
- Steedman H. e Hawkins J.** (1994) *Buts et portée de la formation professionnelle: les jeunes de l'industrie du bâtiment en Grande-Bretagne, en France, et en Allemagne*. *Formation Emploi*, prossima pubblicazione.
- Streeck W.** (1985) *Die Reform der beruflichen Bildung in der West-deutschen Bauwirtschaft 1969-82*. Internationales Institut für Management und Verwaltung, Berlino.
- Womack J., Jones D.T. e Roos D.** (1990) *The machine that changed the world*. Rawson Associates, New York.
- Wood A.** (1994) *North-south trade, employment and inequality*. Oxford University Press, Oxford.



David Parkes

Direttore aggiunto dell'Istituto europeo per l'Istruzione e la Politica sociale (IESP*) di Parigi.

È attualmente «Presidente» del Forum europeo sulla gestione delle risorse pedagogiche.



L'autore non intende illustrare le specificità dell'approccio basato sulle competenze in Gran Bretagna, bensì esaminare il più ampio contesto politico, intellettuale, culturale, strutturale, organizzativo ed educativo della situazione della Gran Bretagna.

... è vero che molte delle tendenze fin qui tracciate sono diffuse in tutto il mondo e non sono soltanto specificamente britanniche ... ma l'esempio del Regno Unito viene considerato eccezionale e spesso non rappresentativo delle diverse tradizioni negli Stati europei di medie dimensioni. Naturalmente ciò può essere ancora una volta dovuto al fatto di trovarsi in una posizione di avanguardia.

«Competenze» e contesto: il panorama britannico

Verso la metà degli anni '70 e nei primi anni '80, quando negli istituti tecnico-professionali del Nord America era molto di moda l'approccio basato sulla «competenza», circolava una storia su un barbone che teneva tutti i suoi averi in un sacco nero di plastica. Ed ecco il punto centrale del lamento di questo individuo, nonché tema del presente contributo:

«Per tutta la vita volevo essere qualcuno; ora so che avrei dovuto essere qualcosa di più definito».

Riforma dell'istruzione e formazione professionale britannica

Per diverse ragioni, la preoccupazione per le «competenze» nel Nord America ha aperto la strada ad altre definizioni di sapere (Unwin, 1991). Tuttavia, in Gran Bretagna negli anni '80 si è assistito ad un incessante tentativo di riformare, seguendo orientamenti basati sulla competenza, il sistema relativo all'istruzione e formazione professionale (VET). A tale proposito Bob Mansfield (1989) afferma:

«L'istruzione e la formazione professionale nel Regno Unito si fondano su un modello di sviluppo che stravolge precedenti approcci. Più che definire i curricoli in modo da rispondere a determinate esigenze, enti professionali rappresentativi individuano alcuni «standard professionali», vale a dire delle specifiche precise in cui viene descritto che cosa s'intende per rendimento in diverse aree professionali».

John Burke (1991) elabora ulteriormente il tema di questa riforma:

«L'approccio basato sulla competenza è chiaramente rappresentato nel National Council for Vocational Qualifications

(NCVQ), che ha condotto una rivoluzione pacifica nel settore dell'istruzione e formazione professionale. È importante apprezzare il fatto che la rete del NCVQ non costituisce semplicemente uno sviluppo in una serie di riforme di breve vita, ma comporta anche una profonda riorganizzazione e un riorientamento del comparto che implica ripercussioni di notevole entità. Al confronto, sembra che precedenti tentativi di riforma in termini di nuove iniziative, curricoli ed esami si perdano in dettagli relativi alla sovrastruttura. Originariamente ispirate al libro bianco "A New Training Initiative" ("Una nuova iniziativa per la formazione") edito dal ministero dell'Occupazione nel 1981 e ribadite dai libri bianchi del 1984, 1985 e 1986, le NVQ (qualifiche professionali nazionali) implicano un radicale ripensamento degli obiettivi dell'istruzione e formazione professionale, delle esigenze del singolo individuo e del requisito tecnico della valutazione, nel contesto dei fabbisogni nazionali attuali e del prossimo secolo».

Che cosa significa «approccio basato sulla competenza»?

Questa evidente rivoluzione è stata istituzionalizzata dal **National Council for Vocational Qualifications** (NCVQ), il cui massimo sostenitore è Gilbert Jessop (1991), direttore della sezione Ricerca, Sviluppo e Informazione:

«La caratteristica principale della "Nuova iniziativa per la formazione" era rappresentata dall'introduzione di un nuovo concetto di "standard", anche se nel 1981 la sua rilevanza è stata scarsamente compresa dai lettori.

Specificando gli obiettivi dell'apprendimento sotto forma di standard di risultati del tutto indipendenti da corsi, pro-

* Lo IESP è un'istituzione indipendente che opera a favore degli organismi internazionali e dei governi nazionali nell'Europa occidentale e centro-orientale.



grammi o metodo di apprendimento, è possibile creare una struttura di "standard" che possono essere adottati in qualsiasi corso o programma. Gli standard offrono il concetto unificatore per ogni tipo di apprendimento.

Allo scopo di permettere di raggiungere i suddetti standard e di far sì che i risultati ottenuti siano riconosciuti, gli standard vengono presentati sotto forma di unità, di "qualifiche parziali" e qualifiche. Nel nuovo sistema le qualifiche sono definite quali gruppi di unità di "qualifiche parziali" che fanno riferimento a requisiti professionali».

Esistono numerose pubblicazioni (cfr. l'alegata bibliografia) scritte da protagonisti, teorici e operatori, con testi di varia lunghezza che illustrano il sistema, la terminologia e la politica del settore.

È interessante esaminare cronologicamente questa documentazione partendo dal 1981, in quanto vi vengono puntualizzati i vari concetti; inoltre si cerca di superare i problemi relativi all'attuazione e di far fronte al continuo mutamento degli obiettivi perseguiti sul piano politico (FEU 1984; Mansfield e Matthews 1985; UDACE 1989; FESC 1989).

A livello di definizione cito **«A Guide to Work-based Learning Terms»**, FE Staff College (FESC) 1989.

La competenza/competenza professionale viene definita come:

«La capacità del singolo individuo di intraprendere attività che richiedono una programmazione, una realizzazione e un controllo autonomi» (Confederazione tedesca degli imprenditori del settore meccanico, 1985).

«La capacità di utilizzare conoscenze teoriche, qualifiche relative al processo e al prodotto e, di conseguenza, saper agire in maniera efficace per raggiungere un determinato obiettivo» (Hayes, 1985).

«Il possesso e lo sviluppo di qualifiche, conoscenze, atteggiamenti ed esperienza sufficienti per svolgere con successo il proprio ruolo» (FEU, 1984).

«L'applicare conoscenze pratiche e teoriche, nonché atteggiamenti per lo svolgi-

mento di mansioni o combinazioni di mansioni rispondenti agli standard previsti in condizioni operative.» (Prescott, 1985, comunicazione personale).

«Per competenza professionale s'intende la capacità di effettuare attività relative alla mansione lavorativa rispettando gli standard previsti dal profilo. Il concetto include anche la capacità di trasferire conoscenze teoriche e pratiche a nuove situazioni nel settore professionale e al di là di esso ad attività correlate. Tale flessibilità implica spesso una maggiore padronanza delle conoscenze pratiche e una maggiore comprensione rispetto a quanto abituale anche per dipendenti esperti.» (M.S.C., 1985).

«La capacità di svolgere sul lavoro ruoli o mansioni nel rispetto degli standard professionali richiesti.» (NCVQ, 1989).

Perché non lo accogliamo benevolmente?

Ribadisco che non intendo illustrare le specificità dell'approccio basato sulle competenze in Gran Bretagna, bensì esaminare il più ampio contesto politico, intellettuale, culturale, strutturale, organizzativo ed educativo della situazione inglese.

Una citazione anonima di una grande organizzazione internazionale afferma **«i sudditi britannici dispongono di strumenti molto interessanti ed è un peccato che non possiedano un sistema di istruzione e formazione professionale cui applicarli»**.

Ciò è scorretto, ma mette in risalto due elementi. Il primo è che vi è una certa resistenza da parte del «continente» all'approccio britannico e alla sua presenza «missionaria» in Europa. Il secondo è che gli inglesi stanno riformando il loro sistema e che ciò richiede una specificità assente in altri sistemi che, per quanto adattabili, condividono valori interni impliciti od espliciti. Di conseguenza è possibile rimanere affascinati dalla metodologia prodotta, ma scarsamente interessati dalla sua attinenza (presunta) rispetto a sistemi (ritenuti) più validi e maturi. La resistenza è largamente dovuta all'in-

Come definire la competenza?

Il Regno Unito occupa davvero una posizione di avanguardia?



In che cosa consiste il processo di certificazione?

- I Lead Bodies che rappresentano i settori professionali elaborano e presentano le competenze richieste, assieme ad un processo di valutazione che di norma viene definito con l'ausilio degli enti certificatori.
- Gli enti certificatori propongono all'NCVQ per l'approvazione le qualifiche e il relativo processo di valutazione.
- L'NCVQ approva per 5 anni le qualifiche proposte se rispondono ai suoi criteri; il diploma si deve basare sugli «*standard professionali richiesti nel mondo del lavoro*».
- L'autorizzazione permette agli enti interessati di denominare le qualifiche offerte «*qualifiche professionali nazionali*» (NVQ). Essi pagano una tassa per ogni diploma rilasciato.
- I certificati e i diplomi possono venir rilasciati per qualifiche piene o per singole unità, ognuna delle quali comprende diversi elementi di competenza.
- Per ottenere una NVQ non è necessario seguire un particolare curriculum o corso. Teoricamente la valutazione può aver luogo in un centro riconosciuto, che può essere rappresentato dal posto di lavoro.

tensità della presentazione del caso inglese e (sebbene improbabile) al suo impatto sul piano comunitario. Si può anche affermare che il Regno Unito occupa una posizione di avanguardia e che gli stessi approcci e problemi devono o dovranno essere affrontati, ad esempio, in Francia e in Germania, ma vengono o rimandati o sono meno visibili.

Naturalmente, come sottolinea Alison Wolf (1993), «*non c'è nulla come un sistema unico*»:

«I governi ritengono quasi impossibile sviluppare una politica coerente a lungo termine - in gran parte perché stanno cercando di raggiungere numerosi obiettivi isolati. Tentano di comprimere in un unico sistema nazionale dei programmi che comportano tipi estremamente diversi di formazione, di conciliare interessi e ambizioni del singolo con più ampi interessi sociali e cercano di farlo in una situazione di incertezza riguardo al futuro».

Un terzo fattore importante per gli inglesi è rappresentato non dalla concettualizzazione di un approccio basato sulle competenze, ma dalla sua attuazione in precisi contesti economici, strutturali e ideologici. Ad esempio, nel Regno Unito ferve il dibattito interno circa la rigidità dell'interpretazione richiesta dai Lead Bodies (enti di categoria) e si ha la sensazione che, malgrado la retorica di termini quali «range», «su ampia base», «dinamico» e «adattabilità» vi sia il pericolo di una disposizione strutturale verso una lettura di tipo «rigido». Ecco degli esempi al riguardo:

«... gli standard professionali si basano implicitamente su un concetto di competenza che può essere o ampio o ristretto. La conseguenza di standard ristretti o basati sulla mansione sarà costituita da una struttura di "standard" che non risponderà alle esigenze dell'economia moderna. Invece necessitiamo di un concetto più ampio di competenza su cui si basino gli standard e i sistemi di apprendimento e valutazione ad essi correlati» (Mansfield, 1981).

«Si osservano chiari segnali di insoddisfazione tra i politici nazionali circa la limitatezza degli standard definiti dai Lead Bodies che costituiscono la base del-

le NVQ». La Confederation of British Industry (CBI) ha mestamente osservato: «L'enfasi posta sulla determinazione di standard da parte di enti industriali isolati non ha portato allo sviluppo di competenze "generiche" transtrutturali» (ibidem).

Contesto intellettuale

Il contesto intellettuale in cui si colloca la nozione di «competenza» è oggetto di un acceso dibattito, che si snoda all'interno di teorie sull'apprendimento e di idee sulla conoscenza teorica piuttosto imprecise. Il mio principale punto di riferimento al riguardo è costituito da una raccolta dal titolo «**Knowledge and Competence: current issues in training and education**», pubblicata da Harry Black e Alison Wolf (1991). Un problema importante è che, se una certa quantità di conoscenze è sempre essenziale per garantire un certo rendimento, perché deve essere elencata fra gli «standard»? Certamente può essere dedotta da un buon rendimento. Ma, ovviamente, le cose non sono così semplici. In particolare, Alison Wolf (1991) scrive:

«Un punto essenziale è che la competenza è un costrutto e non qualcosa che si può osservare direttamente. Ugualmente importanti sono gli elementi che compongono la "competenza" che appaiono nella letteratura, a prescindere dall'etichetta che portano. Pertanto, pur essendo incapaci direttamente di osservare o misurare uno di questi tre fattori, possiamo convenire sul fatto che la conoscenza e la comprensione contribuiscono alla competenza».

L'autrice richiama l'attenzione sul fatto che il concepire la conoscenza come un deposito pieno di cose riempito a casaccio va contro quanto sappiamo sulla struttura della mente umana. Forse dovremmo tornare a Cartesio che sottolineò che «*la memoria non è un deposito, ma una parte integrante del corpo*».

Secondo A. Wolf:

«1. La conoscenza e la comprensione non sono separati dalla prestazione. È più corretto vedere il comportamento (o la pre-



stazione) come derivanti da strutture di conoscenza.

2. *Conoscenza e comprensione sono costruzioni che devono essere dedotte da un comportamento osservabile così come la competenza.*

3. *La conoscenza è strettamente legata al contesto. Per poterla dedurre con assoluta certezza, specie se trova ampie applicazioni, è necessario disporre di molte prove.*

4. *Conoscenza e comprensione vengono spesso (e/o) apprese nel modo migliore attraverso la pratica.*

5. *Le deduzioni relative alle conoscenze e alla comprensione di base devono essere effettuate con la debita attenzione in considerazione della possibilità che esistano schemi alternativi o non corretti».*

Questo disagio si riflette non solo a livello concettuale, ma anche nell'approccio all'attuazione. Haffenden e Brown (1989), parlando dei docenti, osservano:

«In sintesi, si può notare che esistono percezioni molto diverse riguardo alla natura della competenza. L'idea coerente e generica più semplice si riferisce alla competenza personale. I vantaggi di tale approccio sono numerosi, non da ultimo perché esso sottolinea la centralità dell'essere umano. La diversità di opinioni in merito alla competenza in sé può essere ritenuta indicativa dell'esigenza di un programma molto più complesso di sviluppo del personale – non per imporre un'unica comprensione della natura della competenza, ma per raggiungere un ampio consenso circa l'indirizzo generale da dare al curriculum» (Haffenden e Brown, 1981).

Strutturalmente possiamo richiamarci al decentramento del(i) sistema(i) inglese(i). Poiché non esistono standard a livello centrale, in molti casi non vi è né accordo né familiarità con gli standard e i criteri legati alle prestazioni fissati dai Lead Bodies per un determinato comparto industriale.

«Supervisor, dirigenti e formatori dovranno impararli e internalizzarli prima che

la valutazione localizzata produca qualcosa di diverso da standard molto divergenti» (ibidem).

Contesto culturale

L'approccio basato sulla competenza fa parte di un contesto più ampio in cui problemi di tipo curricolare e pedagogico dovrebbero determinare quelli relativi alle risorse e alle strutture, invece che adattarvisi; almeno questo è quanto auspicato. Nel commentare le possibili implicazioni che la Legge per la riforma dell'istruzione del 1988 può avere sulla further education, Beryl Pratley (1988) afferma:

«Possiamo rompere con la tradizione secondo cui l'assegnazione di risorse per la further education fa seguito ad una proficua attuazione del curriculum, stabilendo dei sistemi in cui vengono fornite le risorse necessarie per garantire una valida progettazione, realizzazione e valutazione del curriculum».

Tuttavia, un importante problema è posto da un gruppo di operatori che analizzano quattro Stati membri della Comunità europea partendo da quattro settori professionali (Gordon e Parkes, 1992). Essi chiedono:

«Data la superiorità dei processi applicati, a che cosa va imputata la modestia dei risultati ottenuti nel Regno Unito?».

Secondo loro la risposta va ricercata nel tasso di partecipazione, nella coerenza e comprensibilità del sistema, nei livelli di finanziamento e in curricula più ampi, oltre naturalmente agli altri fattori già citati in precedenza.

Il sistema varato dal NCVQ è di tipo volontario e costituisce soltanto un aspetto di una posizione nazionale di negoziazione con i datori di lavoro incentrata più sulla persuasione che sulla legislazione. Ciò vale anche per quanto riguarda la funzione locale dei Training and Enterprise Councils (TEC) e risulta complementare al decentramento degli enti certificatori:

«Tuttavia ciò avrebbe scarso rilievo se i datori di lavoro dimostrassero un notevole



L'approccio basato sulla competenza fa parte di un contesto più ampio in cui i problemi di tipo curricolare e pedagogico dovrebbero determinare quelli relativi alle risorse e alle strutture, invece che adattarvisi: almeno, questo è quanto è auspicato.

Un grande vantaggio offerto dagli approcci alla «competenza» nel Regno Unito consiste nel fatto che è possibile allineare meccanismi di qualificazione, certificazione e valutazione per la formazione iniziale e degli adulti...

C'è una notevole differenza tra sistemi educativi che possono essere etichettati come «gestiti» (in gran parte provenienti dal mondo anglofono) e quelli che possono essere definiti «amministrati».

... in tutto il mondo a livello di enti preposti all'istruzione e alla formazione sono state avvertite delle spinte verso l'autonomia, il corporativismo, il «management» e bilanci globali.

le impegno a favore dello sviluppo delle risorse umane» (Raggatt, 1991).

Problemi di carattere strutturale ed organizzativo

Due sono i grandi temi da evidenziare:

1) la specificità è necessaria per riformare un sistema;

2) la logica dell'attuazione in un determinato contesto culturale e strutturale fornisce un quadro che va ben al di là della semplice concettualizzazione degli strumenti.

Un grande vantaggio offerto dagli approcci alla «competenza» nel Regno Unito consiste nel fatto che è possibile allineare meccanismi di qualificazione, certificazione e valutazione per la formazione iniziale e degli adulti, nonché intervenire sull'istruzione e formazione professionale e sull'istruzione superiore (Gordon, 1993).

Burke (1991) opera una distinzione tra intervento diretto mediante iniziative politiche specifiche e per osmosi, in particolare nel caso dell'istruzione superiore:

«L'osmosi si riferisce ai cambiamenti che filtrano nell'istruzione superiore e può essere considerata come la risposta a esigenze riconosciute a livello interno. Personalmente vedo i mutamenti osmotici come il risultato dell'assorbimento nell'istruzione superiore di elementi degli approcci basati sulla competenza, in gran parte in conseguenza a quanto avviene in termini di NVQ e analoghi sviluppi sul piano del curriculum nazionale».

Ciò implica almeno una certa coerenza tra i diversi settori educativi e imprime una spinta positiva per un futuro scenario britannico congruo.

Un altro elemento organizzativo dell'approccio basato sulla competenza è costituito dalle unità/qualifiche parziali. Ciò **rafforza il carattere sempre più modulare del sistema britannico.**

Al livello più semplice, un modulo rappresenta il frazionamento di un unico

programma o di più programmi in sezioni ridotte che possono essere ricostruite in vari modi e in varie sequenze al fine del conseguimento di un titolo. Secondo gli interessati, i vantaggi del sistema modulare consistono:

nel garantire un miglior sfruttamento delle risorse;

nell'aumentare le possibilità di scelta da parte degli studenti e nell'incrementare la flessibilità dell'offerta;

nel favorire i cambiamenti di ritmo, programmazione ed erogazione della formazione;

nella capacità di essere innovativi;

nell'accrescere il tasso di partecipazione e nel promuovere il migliore utilizzo delle strutture.

La messa a punto di un approccio modulare ha un impatto diretto sulla gestione e sullo sviluppo del curriculum. Gli elementi organizzativi interessati sono:

la gestione finanziaria;

la struttura organizzativa;

il modo in cui l'insegnamento/apprendimento è organizzato e finanziato;

le risorse umane e il modo in cui vengono sfruttate.

Ma i «moduli» si prestano a un numero così ampio di interpretazioni come le «competenze». Le conclusioni a cui si è giunti nel corso di un recente convegno PETRA tenuto a Lisbona (1992) possono approssimativamente essere sintetizzate così: *«Non sappiamo più che cosa sia un modulo, ma non ce ne importa affatto».* Si tratta di un modo sconcertante di analizzare la differenziazione a livello di definizione e attuazione.

Per il sistema tedesco, in particolare, ci si può opporre alla modularizzazione quale un punto di scarsa importanza nel cammino dell'Europa verso il sistema duale, nella formazione iniziale, nei processi di maturazione, assieme alla considerazione sociale e ad un ampio orientamento verso la qualità.



Contesto politico

Non esiste un mondo «anglosassone», ma c'è una notevole differenza tra sistemi educativi che possono essere etichettati come «gestiti» (in gran parte provenienti dal mondo anglofono) e quelli che possono essere definiti «amministrati». Ad esempio, nei sistemi tedeschi e francesi ci aspetteremmo di vedere lavoratori qualificati che operano all'interno di un sistema «**amministrato**», vale a dire un sistema nel quale le decisioni chiave relative al finanziamento, al personale e ai curricula vengono prese al di fuori dell'ente interessato. Un sistema «**gestito**» è quello in cui le decisioni vengono adottate all'interno dell'ente e il direttore è un «**manager**» (utilizzando il termine nel senso imprenditoriale). In tutto il mondo a livello di enti preposti all'istruzione e formazione sono state avvertite delle spinte verso l'autonomia, il corporativismo, il "management" e bilanci globali. Tali pressioni sono accettate o rifiutate a seconda delle cultura e della struttura interessata.

La metafora dell'«impresa», così come applicata alla situazione inglese, ha significato l'aspettativa che gli istituti di further education fossero «aziende» con bilanci consuntivi, gestite in maniera concorrenziale tra di loro.

Nello stesso tempo i posti in cui si prendono le decisioni chiave e i posti di «comando» sono in gran parte occupati dai datori di lavoro sia nei TEC sia nei college, dove i datori di lavoro svolgono un ruolo predominante negli enti di governo, sia nei Lead Bodies preposti alla determinazione degli standard per i settori professionali. La struttura tedesca delle «parti sociali», dove i sindacati svolgono una funzione fondamentale al fianco dei datori di lavoro, è molto limitata.

I TEC, che operano a livello locale, sono controllati non da rappresentanti eletti del governo locale e centrale, ma da uomini d'affari nominati dal governo. (I programmi per i disoccupati di lungo termine e di giovane età, in precedenza gestiti dagli uffici locali o regionali del vecchio ministero dell'Occupazione, vengono ora amministrati sul piano locale dai TEC. La quota stanziata per tali programmi a livello nazionale ammonta ad oltre 1,5 mi-

liardi di sterline. La spiegazione fornita dal governo è che essi hanno una base locale e possono identificarsi facilmente con l'area in cui operano).

Il ruolo dei datori di lavoro nel determinare gli «standard» da cui derivano le competenze deve essere considerato in un più ampio contesto politico. Da qui l'inquietudine da parte dei commentatori nel vedere le esigenze e gli standard espressi dal settore dei datori di lavoro che **non** vanta una lunga tradizione d'investimenti e d'impegno a favore della formazione. Tra i numerosi testi che confermano questa opinione va ricordato il celebre rapporto MSC/NEDO (1984) dal titolo «**Competence and Competition**» (Competenza e concorrenza), che sottolineava come i datori di lavoro tedeschi spendessero quasi il triplo dei loro colleghi del Regno Unito a favore della formazione iniziale e continua.

Il governo britannico ha cercato di seguire esempi americani (non sempre positivi) d'innovazione nei rapporti industria-formazione. Come illustra Unwin:

«Nel 1986 l'accordo di Boston spinse il governo Thatcher a ricercare, attraverso l'allora Manpower Services Commission (MSC), una serie di cooperazioni analoghe in centri urbani del Regno Unito, malgrado i segnali d'allarme provenienti da Boston indicassero che ciò non rappresentava la soluzione ideale».

Gli stessi TEC si sono ispirati ai PIC (Private Industry Councils) americani. Viene da chiedersi se l'emulazione di esperimenti nordamericani relativamente negativi sia solo dovuta all'incapacità da parte del ministero di operare con lingue che non siano l'inglese/americano.

È vero che molte delle tendenze fin qui tracciate sono diffuse in tutto il mondo e non sono soltanto specificamente britanniche (anche i francesi parlano a scuola del "marketing"), ma l'esempio del Regno Unito viene considerato eccezionale e spesso non rappresentativo delle diverse tradizioni negli Stati europei di medie dimensioni. Naturalmente ciò può essere ancora una volta dovuto al fatto di trovarsi in una posizione d'avanguardia.



Bibliografia

Bengtsson Jarl (1993) Labour Markets of the Future: the challenge to education policy makers in European Journal of Education, Volume 28, n. 2 (ed. Parkes) The European Cultural Foundation, Amsterdam.

Burke John (1991) Competence and Higher Education: implications for institutions and professional bodies in Change and Intervention - Vocational Education and Training (Raggatt P. & Unwin L. (ed.) The Falmer Press, Londra.

Further education unit (1984) Towards a Competence-based System, Londra.

Gordon Jean (1993), Comparative analysis of the systems and procedures of certification of qualifications in the European Community, CEDEFOP, Berlino.

Gordon Jean e Parker David (1992) Strategies for VET in Europe, AVCI Londra.

Haffenden e Brown (1989) Towards the Implementation of Competence-based curricula in Colleges of Further Education, in Burke J. (ed.) Competency-based Education and Training Falmer Press, Lewes.

Jessup Gilbert (1991), Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training, ib.

Levy Margaret, Matthews David e Oates Tim (1989) A Guide to Work-based learning Terms, FE Staff College, Bristol.

Mansfield Bob (1989) Competence and Standards, in Burke J. (ed.) Competency-based Education and Training, ib.

Mansfield Bob e Matthews David (1985) Job Competence: a description for use in Vocational Education and Training, FESC, Bristol.

Messick Samuel (1982) Abilities & Knowledge in Educational Achievement Testing (Princeton, New Jersey).

Pratley Beryl (1988) Who's Driving the Curriculum Now? in Planning the FE curriculum, Implications of the 1988 Education Reform Act (ed. Kedney e Parkes) F.E.U., Londra.

Raggatt Peter (1991) Quality Assurance and NVQs in Change and Intervention - Vocational Education and Training (Raggatt P. & Unwin L. (ed.), The Falmer Press, Londra.

Sanderson Michael (1993) Vocational Education and Training: a historian view in European Journal of Education, Volume 28, n. 2, ib.

Standaert Roger, Technical Rationality in Education Management: a survey covering England, France and Germany in European Journal of Education, Volume 28, n. 2, ib.

Udace (1989) Understanding Competence - Unit for the Development of Adult Continuing Education, Leicester.

Unwin Laura (1991) Meeting the Needs of a «Global Society»: Vocational training in the U.S.A. in Change and Intervention - Vocational Education and Training (Raggatt P. & Unwin L. (ed.) ib.

Wolf Alison: Some Final Thoughts: Vocational Education Policy in a European Context in European Journal of Education, Volume 28, n. 2, ib.

Wolf Alison (1990) Unwrapping Knowledge and Understanding from Standards of Competence in Knowledge & Competence: Current issues in Training and Education (ed. Black & Wolf) COIC Department of Employment, Londra.

Alison Wolf

Docente di pedagogia e direttrice aggiunta del Centro internazionale per la ricerca sulla valutazione. Ha lavorato nel settore della politica dell'istruzione negli Stati Uniti e nel Regno Unito.



Una prospettiva di competenza può rappresentare un aiuto inestimabile per il formatore o l'educatore, in quanto obbliga il sistema a centrare l'attenzione sugli obiettivi che desidera che siano raggiunti. Tuttavia il legare la valutazione ed il riconoscimento alla nozione di competenza provoca il rapido sorgere di gravi problemi.

Misurare la «competenza»: l'esperienza del Regno Unito

L'articolo riguarda in primo luogo la recente esperienza del Regno Unito, dove un approccio alquanto particolare alla definizione e alla valutazione delle competenze ha costituito una pietra miliare della politica del governo in materia di formazione professionale. Gli insegnamenti, ad ogni modo, hanno carattere più generale. Se le «competenze» devono avere una considerevole importanza a livello nazionale o europeo, il significato che si attribuisce alla competenza deve essere uguale per tutti. Ciò implica che i problemi legati alla sua definizione e valutazione sono di basilare importanza.

Il Regno Unito si è spinto più in là di qualsiasi altro paese allo scopo d'inserire un approccio basato sulle competenze nel settore dell'istruzione e formazione professionale. La sua esperienza ha posto in risalto una serie di gravi problemi teorici e pratici a ciò legati. Pensare in termini di «competenze» può risultare un approccio utile alla progettazione dei programmi di formazione e dello sviluppo delle risorse umane. Tuttavia, l'evoluzione registrata nel Regno Unito evidenzia il fatto che di per sé il sostituire questo nuovo linguaggio a quello delle qualifiche più tradizionali non farà nulla per contribui-



re a determinare dei meccanismi di mutuo riconoscimento delle competenze e delle conoscenze teoriche dei singoli individui.

Le idee alla base della valutazione e dell'istruzione fondate sulle competenze come praticate e predicate nel Regno Unito sono essenzialmente di origine americana. (Ciò è particolarmente vero per la variante inglese; come il lettore saprà, l'Inghilterra e la Scozia possiedono due sistemi educativi del tutto dissimili: rispetto agli scozzesi, gli inglesi hanno adottato un modello più «puro» dell'istruzione e formazione professionale basate sulle competenze.) La letteratura concernente la valutazione fondata sulle competenze, che ha fatto la sua comparsa in Gran Bretagna negli anni '80, è costellata di echi della letteratura americana di dieci anni prima. Ciò che risulta completamente diverso sono le strutture istituzionali, che hanno dato vita a modelli molto diversi di attuazione e di crescita dei programmi incentrati sulle competenze. Essenzialmente la politica governativa nel Regno Unito ha assicurato l'adozione generale di approcci basati sulle competenze collegandoli ai finanziamenti del governo centrale. Negli Stati Uniti, delle iniziative sperimentali localizzate hanno avuto scarsi, se non addirittura nessun effetto a lungo termine, così che i fautori americani di tale tipo di approccio lo stanno ora riscoprendo, in parte grazie al programma britannico.

La seguente definizione è americana; tuttavia sintetizza tutte le caratteristiche principali della valutazione fondata sulle competenze come viene attualmente promossa nel Regno Unito:

La valutazione incentrata sulle competenze è un tipo di valutazione derivata dalla specificazione di una serie di risultati; essa definisce così chiaramente i risultati – generali e particolari – che sia gli addetti alla valutazione sia gli allievi sia terzi interessati possono formulare dei giudizi abbastanza obiettivi rispetto al raggiungimento o al mancato raggiungimento da parte dell'allievo di tali risultati; inoltre essa certifica i progressi dell'allievo sulla base della prova del conseguimento di questi risultati. Le valutazioni non sono legate al tempo trascorso in istituti d'istruzione formale.¹

Le tre componenti della valutazione basata sulle competenze che rivestono particolare importanza e che sono inglobate nella summenzionata definizione sono:

- 1) l'enfasi sui risultati – specificamente risultati multipli, ognuno dei quali è distintivo e viene considerato a sé;
- 2) la convinzione che i risultati possono e devono essere specificati fino ad apparire chiari e «trasparenti» – in modo che addetti alla valutazione, persone soggette alla valutazione e «terzi» siano in grado di capire che cosa si sta valutando e quale è l'obiettivo che dovrebbe essere raggiunto;
- 3) l'acquisizione della valutazione di particolari istituti o programmi d'apprendimento.

Queste caratteristiche definiscono la prassi della valutazione basata sulla competenza. Tuttavia, l'enfasi sui risultati e la «trasparenza» non è propria del contesto fondato sulla competenza. Si tratta anche di una caratteristica tipica di una teoria più ampia di misurazione, quella del «riferimento a criteri», che si occupa di risultati specificati in modo chiaro e con valutazioni che affrontano tali risultati separatamente piuttosto che ricorrere a «metri di giudizio» o a «norme». Anche questo metodo ha rappresentato negli ultimi anni un approccio molto influente (ad esempio all'interno dell'English National Curriculum): inoltre, anch'esso deriva concettualmente dagli Stati Uniti. Ciononostante la valutazione basata sulle competenze e valutazione fondata sui criteri non sono sinonimi. La prima implica un'idea di competenza essenzialmente non accademica. In realtà, come rilevato dallo stesso testo americano da cui proviene la nostra prima definizione, tende ... a derivare da un'analisi di un ruolo futuro o presente nella società moderna e... tenta di certificare i progressi del discente sulla base di prestazioni dimostrate in alcuni o in tutti gli aspetti di tale ruolo (ibid. pag.6).

In altre parole, ha un carattere professionale nel senso più lato ed è collegata all'idea di prestazioni calate nella «vita reale». Effettivamente agli esordi negli Stati Uniti i termini di valutazione (e istruzione) «fondata sulle prestazioni» sono stati più usati di «competenza».

... Certamente sul piano europeo la misurazione basata sulle competenze non porta né a descrizioni dei punti di contrasto, né produce consensi dove non ne esistono.

¹ Testo adattato da G. Grant e al. «On Competence: A critical Analysis of Competence-Based Reforms in Higher Education» (Jossey-Bass, San Francisco, 1979) pag.5.



La valutazione basata sulla competenza ha portato alla creazione del National Council for Vocational Qualifications, incaricato di creare un sistema di qualifiche professionali nazionali (NVQ).

Le qualifiche nazionali si basano sulla premessa fondamentale che per ciascun comparto industriale esiste un unico modello individuabile di lavoro «competente» ... si tratta di un presupposto discutibile, anche se ... «eroico».

La valutazione basata sulla competenza ha assunto un ruolo importante in Inghilterra in seguito alla riforma governativa delle qualifiche professionali del 1986, che ha portato alla creazione del National Council for Vocational Qualifications, incaricato di creare un sistema di qualifiche professionali nazionali (NVQ) che comprendesse i diplomi professionali riconosciuti. Secondo la riforma «la valutazione effettuata da molti enti non accerta o registra in maniera adeguata le competenze richieste per l'occupazione», «i metodi di valutazione tendono ad essere rivolti a testare le conoscenze teoriche o le capacità pratiche più che la competenza» e «ci sono molti ostacoli all'accesso legati ai requisiti connessi alla frequenza e all'ingresso». In tale fase il settore educativo era visto come essenzialmente in opposizione alle riforme ritenute necessarie, sicché le obiezioni alle riforme proposte erano di norma tenute in scarsa considerazione.

Nel frattempo, allo scopo di coprire la maggior parte dei settori occupazionali sono state create le «NVQ». Tali qualifiche sono il frutto dell'attività di «enti industriali primari» che rappresentano un determinato settore dell'industria o del lavoro. Ad ognuno di questi enti spetta il compito di determinare **standard** dettagliati relativi alle competenze professionali che vengono utilizzati quale base per i diplomi professionali. Nessuna qualifica viene riconosciuta come NVQ a meno che non si fondi sugli standard fissati dal relativo ente industriale; e il finanziamento da parte del governo è collegato all'offerta di NVQ. Il processo di accredita-

mento delle NVQ non comporta né discussioni formali sul curriculum (tranne per quanto implicito negli standard) né l'approvazione dei programmi di studio. **Si parte dal presupposto che l'applicazione degli standard assicuri la qualità di questi ultimi.**

In quanto qualifiche nazionali, le NVQ coprono specifiche aree di lavoro ad uno specifico livello. Esse si basano sulla premessa fondamentale che per ciascun comparto industriale esiste un unico modello individuabile di lavoro «competente». L'idea, secondo cui per ogni profilo esiste una nozione di competenza che può essere evidenziata ed accettata, è fondamentale ai fini di qualsiasi sistema di valutazione di questo tipo. Si tratta anche, come analizzeremo in seguito, di un presupposto discutibile, anche se «eroico».

La struttura di una NVQ ha carattere modulare o è «basata su singole unità». Tali unità vengono definite quali gruppi di «elementi di competenza e relativi criteri di prestazioni che rappresentano un'attività discreta o un sottosettore di competenza che ha un proprio significato e valore nell'area di lavoro a cui si riferisce la NVQ» (NCVQ 1991). Un elemento di competenza è una descrizione di qualcosa che una persona che opera in un determinato comparto dovrebbe essere in grado di svolgere; riflette azioni, comportamenti o risultati che hanno un «effettivo significato» nel settore occupazionale di riferimento. Ad esempio:

creare, mantenere e migliorare validi rapporti di lavoro è un tipo di competenza manageriale;

Figura 1: Elementi di competenza NVQ livello II

«Individuare e ricercare documenti in un determinato archivio»

Criteri delle prestazioni

- a) I documenti specificati sono localizzati, prelevati e inviati alla persona o al servizio competente
- b) Vengono comunicati ritardi nella fornitura di schede e/o documenti; le ragioni del ritardo vengono spiegate con gentilezza (sic)
- c) Tutti i movimenti di schede e documenti vengono registrati correttamente, aggiornati e trascritti in maniera leggibile.



informare i clienti circa i prodotti e i servizi richiesti è preso da un elenco di competenze relative ai servizi finanziari.

Entrambi gli esempi evidenziano due elementi obbligatori: implicano un verbo attivo e un oggetto – si basano cioè su prestazioni – e non sono affatto collegati a programmi specifici di formazione.

Come già detto, i due esempi contengono affermazioni di carattere molto generico. Ognuno di essi potrebbe essere applicato ad un ampio numero di contesti – e a prestazioni assai differenti sotto il profilo qualitativo. Nel sistema britannico, la valutazione delle competenze si concretizza attraverso **criteri ben definiti connessi alle prestazioni**, vale a dire i criteri in base ai quali il responsabile della valutazione giudica se una determinata persona è in grado di svolgere l'attività lavorativa al livello richiesto. In effetti, i criteri legati alle prestazioni fissano misure esplicite per i risultati. La figura 1 fornisce un esempio di un elemento di competenza associato ai relativi criteri di prestazioni.

Affinché gli sia riconosciuta una competenza, il candidato deve dimostrare di

soddisfare **tutti** i criteri. Ciò in quanto la valutazione basata sulla competenza, così come interpretata dal National Council for Vocational Qualifications, richiede *una corrispondenza biunivoca con standard basati sui risultati*. Tale dimostrazione deve essere generale: è necessario raccogliere le prove che il candidato ha soddisfatto ogni singolo criterio legato alla prestazione. In caso contrario, si sostiene, si elimina una caratteristica essenziale del sistema – il fatto che sappiamo esattamente che cosa è in grado di fare una persona sottoposta a valutazione.

È importante sottolineare questo obiettivo perché rappresenta il fulcro della recente difesa degli accertamenti relativi alla competenza. Si prevede che un sistema fondato sulla competenza sia di gran lunga superiore rispetto alle forme tradizionali in considerazione della sua trasparenza e del fatto che fornisce esattamente quanto descritto. E in effetti ciò può *venir* fornito perché i criteri delle prestazioni sono definiti in maniera così chiara che il responsabile della valutazione è in grado di descrivere un candidato stabilendo se ha raggiunto (o «non ancora raggiunto») tali criteri. Pertanto è richiesto un rapporto 1:1 tra criteri e competenza

La valutazione basata sulla competenza, così come interpretata dal National Council for Vocational Qualifications, richiede una corrispondenza biunivoca con standard basati sui risultati.

Figura 2: Criteri per un elemento di competenza per un operatore addetto all'assistenza a bambini piccoli

«Individuare le capacità linguistiche e di comunicazione di un bambino»

- 1) Si osserva l'interazione del bambino con altri bambini e adulti per ottenere informazioni oggettive sulle sue innate capacità linguistiche e di comunicazione.
- 2) Vengono scelti attività e metodi di comunicazione, adattati allo scopo di rispondere alle capacità e agli interessi del bambino, che lo incoraggiano a comunicare.
- 3) Le informazioni sulla capacità del bambino di comunicare nell'ambiente familiare, ottenute attraverso la discussione con i genitori, vengono considerate riservate e utilizzate soltanto se necessarie al fine di mettere a fuoco un quadro delle capacità linguistiche e di comunicazione del bambino.
- 4) Osservando il bambino e interagendo con lui, si attuano controlli periodici dell'ascolto e della comprensione di racconti, istruzioni e altri tipi di comunicazione.
- 5) L'individuazione delle capacità linguistiche e di comunicazione del bambino si basa su fonti d'informazione pertinenti.



Abbiamo sottolineato il presupposto secondo cui la valutazione non creerà problemi in quanto comporta semplicemente la comparazione del comportamento con il «parametro» trasparente dei criteri legati alla prestazione. Purtroppo la realtà è diversa. Di conseguenza, la sia pur breve storia delle NVQ è una storia in cui la ricerca di chiarezza ha prodotto una metodologia ancora più complessa e complicata.

e tra valutazione e criteri così come con i voti e con la stessa ambiguità.

Abbiamo sottolineato *il presupposto* secondo cui la valutazione non creerà problemi in quanto comporta semplicemente la comparazione del comportamento con il «parametro» trasparente dei criteri legati alla prestazione. Purtroppo la realtà è diversa. Di conseguenza, la sia pur breve storia delle NVQ è una storia in cui la ricerca di chiarezza ha prodotto una «metodologia» ancora più complessa e complicata.

La seconda parte del documento esamina i motivi tecnici di tale fenomeno. In questa sede ci limitiamo ad illustrarli con un esempio. I criteri di cui alla figura 2 interessano gli assistenti di gruppi o baby-sitter diplomati. Tuttavia, così come sono configurati, potrebbero anche essere applicati agli psichiatri infantili o ai logopedisti. Come fa l'incaricato della valutazione a sapere quale sia effettivamente lo «standard»?

Questa mancanza di chiarezza si è fatta sentire abbastanza presto – ben prima che venissero valutate o attribuite molte NVQ. In risposta a tale esigenza venne creato un nuovo concetto, quello di «range statement» (definizione dello spettro), divenuto rapidamente un'integrazione indispensabile per tutti gli standard. Ufficialmente il range statement «descrive i limiti previsti per le prestazioni relative allo standard individuato affinché il candidato venga ritenuto competente». In altri termini, esso contestualizza i criteri delle prestazioni e, si spera, evidenzia se interessano uno psichiatra o un baby-sitter. Esso impone ulteriori requisiti alla valutazione perché la competenza deve essere completamente valutata «per tutto il range». Inoltre esso aumenta notevolmente l'ampiezza della documentazione, occupando talvolta lo stesso spazio dei criteri legati alla prestazione.

Tuttavia neppure questo è riuscito a rendere tutto chiaro ed esente da ambiguità. L'interpretazione – e la misurazione – continuano a differire.

Di conseguenza è stata adottata un'altra aggiunta obbligatoria agli standard: «specificazioni relative alla necessaria conoscenza e comprensione di base». I primi

«architetti» delle NVQ ritenevano che i requisiti collegati alle conoscenze venissero chiaramente compresi dai formatori e docenti sulla base dei criteri fissati per la competenza. Tale previsione si è rivelata troppo ottimistica. Gli workshops, in cui si è tentato di «dedurre» o «estrarre» i requisiti ricavandoli dagli standard, hanno dimostrato che le conoscenze estrapolate non abbracciavano tutti gli standard, bensì erano soggette a interpretazioni estremamente diverse. A ciò fece seguito l'elaborazione di «elenchi di conoscenze». Infine si affrontò il tema della trasparenza dei requisiti legati alla valutazione. Così come agli standard sono stati già aggiunti il range statement e le specificazioni inerenti alle conoscenze, si procederà ora all'integrazione dei requisiti per la valutazione. Si attende che gli enti industriali presentino degli elenchi di «specificazioni relative alla valutazione» da conglobare negli standard utilizzati dagli enti esaminatori e certificatori.

Pertanto viene aggiunto un ulteriore livello di specificazione. I conseguenti standard e qualifiche sono divenuti documenti enormi e complessi. Il concetto apparentemente economico di «competenza» è stato definito in maniera esaustiva e restrittiva. In tale processo esso diviene sempre meno applicabile e interessante per i datori di lavoro quale base per i propri programmi di formazione o per la certificazione delle competenze dei dipendenti. Inoltre risulta sempre più discutibile quale approccio per un mondo in rapida trasformazione tecnologica, nel quale i confini tra le varie professioni sono sempre meno rigidi.

I primi esperimenti condotti negli Stati Uniti su cui si basava il programma inglese si sono conclusi in maniera analoga con la produzione di un enorme volume di documenti ingombranti e di prescrizioni iperdettagliate. Il contrasto tra l'apparente semplicità e ampiezza della «competenza» quale concetto teorico e la rigidità e limitatezza della realtà è notevole. Tuttavia la tendenza è propria dell'idea operativa di «risultati» completamente trasparenti e privi di ambiguità. Ciò diviene inevitabile nel caso in cui si cerchi di misurare la competenza in modo preciso e di utilizzarla quale base per la certificazione e il riconoscimento sul piano nazionale (o internazionale).



Limiti dei «risultati specifici»

Vi sono dei motivi teorici di ordine generale per cui i tentativi di specificare i risultati in maniera così chiara che chiunque possa valutarli in modo affidabile sono condannati al fallimento. Supponiamo, ad esempio, che una persona sia interessata a qualcosa di assai specifico ed astratto – molto meno legata al contesto della competenza connessa al posto di lavoro medio – e pertanto, presumibilmente, molto più facile da definire. Un valido esempio è rappresentato da una competenza matematica di tipo molto specifico, come la capacità di effettuare moltiplicazioni di numeri interi.

Negli Stati Uniti, in cui sono stati maggiormente sviluppati i test «basati sui criteri», la definizione dei punti da utilizzare per accertare la capacità è oltremodo esatta – devono esserci tot punti di tot difficoltà con tot domande che implicano operazioni con numeri semplici (ad es. 3×2) e tot domande con numeri a due cifre (ad es. 12×20), ecc. Tuttavia, con un siffatto test, si è forse in grado di affermare con assoluta certezza che «gli studenti interessati sanno moltiplicare numeri a due cifre? Quanti errori si possono commettere? Gli studenti avrebbero risposto ugualmente bene a diverse serie di domande? 11×11 vale tanto quanto 99×99 ?

Molti dei criteri relativi alle prestazioni nelle qualifiche fondate sulla competenza sono quasi altrettanto limitati degli esempi forniti da test scolastici basati sui criteri. Una NVQ di «I livello» in business administration è una delle NVQ più ampie in termini di voci elencate, in quanto è molto adatta alla formazione e al riconoscimento di competenze specifiche per il lavoro d'ufficio (inoltre costituisce una delle poche NVQ relativamente facili da valutare sul posto di lavoro). Da questa è tratto l'esempio di cui alla figura 1. Dal «range statement» per questa competenza emerge quanto segue:

la competenza prevede sistemi di raccolta a schede basati su documentazione cartacea per il richiamo d'informazioni da sistemi d'archiviazione alfabetici e numerici che comportano metodi di rubricazione e di archiviazione laterali e vertica-

li; è richiesta la capacità di registrare e cancellare pratiche, nonché di rintracciare fascicoli mancanti o scaduti.

Inoltre, negli orientamenti per la valutazione si precisa che, se valutati al di fuori del posto di lavoro, gli studenti devono dimostrare la propria competenza evadendo un minimo di 20 pratiche selezionate in almeno 3 distinte occasioni... Per ogni valutazione simulata è necessario predisporre una diversa serie di documenti.

Tuttavia tutti questi ulteriori requisiti non fanno altro che sollevare nuovi interrogativi. E se ci fosse una lieve sovrapposizione nei documenti utilizzati per la valutazione: ciò invaliderebbe la valutazione stessa? cambia qualcosa se i documenti sono estratti da un sistema contenente 20 schede invece che 2 000? quanti di essi devono essere selezionati da archivi nei quali i movimenti dei documenti vengono effettivamente registrati? che tipo di sistema di rubricazione vale? ecc.

Per quanto uno sia «preciso», se segue questa strada si trova dinanzi a un'incessante richiesta di sempre maggiore definizione. È quanto verificatosi nel Regno Unito con le NVQ. I criteri legati alle prestazioni possono significare qualsiasi cosa; perciò si è provveduto ad aggiungere il concetto di «range», il quale a sua volta può essere interpretato nei modi più svariati; ed ecco nuovi elenchi. Pertanto, al termine di questo processo e del tutto in buona fede si può continuare ad attribuire la «competenza» a comportamenti assai diversi.

Inizialmente si affermò che «la prestazione del singolo individuo... viene giudicata attraverso standard espliciti ... e di conseguenza le persone sanno esattamente il livello che devono raggiungere...»² Questo tipo di valutazione risulta molto meno complesso rispetto ai criteri poco trasparenti utilizzati dall'istruzione scolastica o universitaria.

In effetti, niente poteva essere più lontano dalla verità. La variabilità dei contesti in cui viene accertata la competenza implica che i responsabili della valutazione sono continuamente costretti a prendere importanti decisioni sul modo in cui tener conto del contesto specifico in sede di determinazione della rispondenza di

² Fletcher, S. (1991) NVQs, Standards & Competence. Londra: Kogan Page, p. 66.



La variabilità dei contesti in cui viene accertata la competenza implica che i responsabili della valutazione sono continuamente costretti a prendere importanti decisioni sul modo in cui tener conto del contesto specifico in sede di determinazione della rispondenza di una certa prova ad un particolare criterio.

una certa prova ad un particolare criterio. In altri termini, essi operano con un modello complesso, internalizzato ed olistico - e non con una semplice serie di descrittori estrapolata da un elenco prestampato di indicatori delle prestazioni³.

Limiti alla valutazione da parte dei responsabili

Se le definizioni scritte non sono in grado di assicurare la chiarezza richiesta, l'alternativa è rappresentata dall'approvazione e dalla comprensione preesistente da parte dei responsabili della valutazione. L'intera valutazione basata sulle competenze parte dal presupposto che esistono «standard di competenza» per una determinata industria o funzione, che possono essere espressi attraverso documenti scritti, i quali non creano gli standard, ma li formulano e li chiariscono agli esperti del settore. Questi ultimi li comprendono grazie alle loro conoscenze pregresse e alla comprensione implicita di ciò che significa «competenza» nel contesto specifico. Pertanto i progettisti degli «standard di competenza» spiegheranno che si continua a produrre delle definizioni «finché necessario. Ci si ferma non appena tutti riescono a comprendere».

Abbiamo detto che gli standard non possono specificare le varie voci in maniera così rigida che tutti possono costruire valutazioni affidabili e congrue. Ma, in fin dei conti, ciò ha una qualche importanza oppure una cultura occupazionale condivisa può togliere ogni ambiguità ai requisiti richiesti, in modo da porre termine, grazie all'esistenza di conoscenze diffuse, all'incessante spirale delle specificazioni che, secondo noi, dipendeva sempre dal riferimento a criteri?

Va rilevato che finora sono state compiute poche valutazioni autonome tese a verificare se gli standard vigenti nel Regno Unito siano applicati in maniera comparabile o coerente - e in effetti, sarebbe difficile effettuare gli accertamenti in modo univoco. Coloro che applicano tali standard nei posti di lavoro hanno a che fare con contesti alquanto differenti, pertanto non è chiaro come si possa misurare con esattezza l'«uniformità». Ciononostante, è necessario domandarsi se è

possibile, almeno in linea di principio, che una combinazione di definizioni e il consenso pregresso producano un comportamento uniforme; inoltre va esaminato *se sia ragionevole supporre la presenza di «standard» preesistenti e di comprensione condivisa*. Uno dei modelli offerti dal NCVQ nelle sue indicazioni si riferisce al settore dell'editoria e stabilisce che i costi vengono ridotti al minimo attraverso tempestivi acquisti di quantità ottimali e una corretta programmazione temporale.

È davvero probabile che nell'industria si raggiunga un consenso sull'avvenuto o sul mancato raggiungimento di tale obiettivo, su quello che ciò implica o su come lo si riconosca?

Certamente la situazione non è delle più incoraggianti. Harry Black e i suoi colleghi dello Scottish Council for Research in Education (SCRE) hanno esaminato in maniera approfondita il modo in cui alcuni college offrivano moduli piuttosto specifici di controllo degli stock all'interno dello Scottish National Certificate che include approcci basati sulla competenza. Tutti gli istituti vantavano notevole esperienza e mantenevano stretti contatti con l'industria locale. Gli stessi college ritenevano che fosse piuttosto semplice fornire uno standard comune per quanto riguardava i moduli relativi al controllo degli stock. Tuttavia all'interno del gruppo in esame si è rilevata una notevole differenza sia di contenuto sia di livello⁴.

Rispetto ai moduli del National Certificate, quelli delle NVQ comportano maggiori specificazioni, maggiori limitazioni in rapporto alla forma, elenchi più lunghi, definizioni più rigide. Nel corso di una ricerca presso l'Institute for Education⁵ abbiamo chiesto ad esperti docenti di college e supervisori sul posto di lavoro di ideare esercizi basati su specificazioni estremamente dettagliate. Sebbene gli interessati condividessero una stessa cultura professionale, i punti di valutazione da loro prodotti nel rispetto di tali specificazioni sono risultati oltremodo diversi sul piano contenutistico. Abbiamo anche esaminato il livello di difficoltà al quale i responsabili della valutazione abbinavano il giudizio di «maestria», chiedendo loro di formulare dei pareri utilizzando un «test di paragone» più standardizzato accanto a quello da loro stessi ideato. In questo

3 Cfr. ad esempio Christie e Forrest 1981 *Defining Public Examination Standards*. Londra: Macmillan; Cresswell 1987 *Describing Examination Performance*. Educational Studies 13.3; Brehmer 1989 *Grading as a quasi-rational judgement process*. In: Lowyck, J & Clark, C. eds. *Teacher Thinking & Professional Action* Lovanio: Leuven University Press

4 Black e al. 1989 *The Quality of Assessments*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education

5 Wolf A. e Silver R. 1986 *Work-based Learning*. Sheffield: Employment Department

6 Wolf A. «Authentic Assessment in a competitive sector», in: Torrance, H. (a cura di) *Evaluating Authentic Assessment*. Buckingham: Open University Press 1994



esperimento in comune è emerso che il livello al quale essi associavano la «competenza» divergeva considerevolmente; ciò implicava che lo standard applicato dai singoli nella prassi autonoma – e pertanto non direttamente comparabile – era assai differente. Risultati comparabili si sono ottenuti nel caso degli esaminatori delle guide turistiche che operavano in diversi uffici regionali, anche se per la maggior parte essi avevano seguito in comune i corsi di formazione e gestivano un sistema di esaminatori esterni che creava dei collegamenti transregionali⁶.

Le discussioni sulla valutazione basata sulla competenza implicano spesso che il giudizio dei responsabili rappresenta soltanto un tema secondario, in quanto i criteri per la valutazione sono specificati in maniera così chiara e dettagliata che si viene trascinati verso la parte più meccanicistica dello spettro. Niente di più falso. I posti di lavoro variano considerevolmente, pertanto qualsiasi processo di valutazione è complesso, comporta un incremento e, soprattutto, un giudizio. **Ciò è dovuto al fatto che la prestazione che si osserva – direttamente o sotto forma di prodotto – è intrinsecamente variabile:** per definizione, l'esecuzione di un pezzo al pianoforte oppure lo schema operativo di una persona non è uguale a quello di un'altra persona e non può essere adattato in maniera meccanicistica ad un elenco scritto di criteri o ad un determinato modello.

Questo elemento sottolinea uno degli aspetti problematici della misurazione della competenza nel Regno Unito - un aspetto che probabilmente risulta doppiamente o triplamente problematico sul piano europeo. In precedenza ho richiamato l'attenzione sulla supposizione che gli standard di competenza «esistano» già in qualche forma e sul fatto che pertanto agli enti industriali spetta il compito di evidenziarli e definirli. Si tratta di una specie di mito. In molti casi, gli standard sono appena in fase di determinazione; in alcuni contesti ciò può assicurare un meccanismo gradito per migliorare la realtà industriale, anche se significa che molte ditte individuali non riconoscono e accettano quanto offerto quale standard di competenza «industriale». Più ci si allontana da professioni di massa e di livello inferiore, più si fa acuto il problema.

Una prospettiva di competenza può rappresentare un aiuto inestimabile per il formatore o l'educatore, in quanto obbliga il sistema a centrare l'attenzione sugli obiettivi che desidera che siano raggiunti. Tuttavia il legare la valutazione e il riconoscimento alla nozione di competenza provoca il rapido sorgere di gravi problemi. A mio giudizio essi non sono né passeggeri né superficiali, ma insiti nelle eccessive esigenze poste a questo approccio. Certamente sul piano europeo la misurazione basata sulle competenze non porta né a descrizioni dei punti di contrasto né produce consensi dove non ne esistono.

The International Centre for Research on Assessment, London





Hilary Steedman

Segretario e «Senior Research Fellow» dell'Istituto nazionale per la Ricerca economica e sociale di Londra.



Valutazione, certificazione e riconoscimento delle qualifiche e competenze professionali¹

Dal lato dell'offerta vi è una forza lavoro attiva con una notevole capacità di adeguamento alle nuove esigenze e vi sono gruppi di giovani che si affacciano alla vita adulta, più o meno preparati a soddisfare i nuovi requisiti flessibili di qualifiche. Dal lato della domanda, vi sono le aziende il cui interesse a breve scadenza di rimanere all'attuale livello di qualificazione contrasta probabilmente con l'interesse a lungo termine di passare all'equilibrio dell'elevata qualità.

... L'interazione di enti pubblici e privati, nonché il comportamento delle aziende determinano il successo o il fallimento degli sforzi volti a migliorare la crescita economica attraverso lo sviluppo delle qualifiche.

Molte nazioni industrializzate sono costrette a far fronte a una situazione in cui, in numerosi settori industriali e commerciali, le aziende devono passare rapidamente dall'equilibrio qualifiche scarse-qualità scarsa, adatto all'epoca della meccanizzazione, al nuovo equilibrio, idoneo all'era della specializzazione flessibile. In questo processo di transizione, l'analisi delle ultime esperienze raccolte dai paesi più industrializzati indica che le istituzioni svolgono un ruolo chiave nel creare le condizioni che incoraggeranno le imprese e i singoli individui a investire nella formazione per l'acquisizione di nuove qualifiche. Tali accordi istituzionali saranno spesso (ma non esclusivamente) stipulati con autorità pubblicamente elette o nominate a livello locale, regionale o nazionale - o talvolta a tutti i tre livelli. La politica pubblica, che «unge le ruote» o si sostituisce all'attività di formazione privata, si occupa di norma di tre aspetti delle qualifiche professionali - legislazione e strumenti finanziari, offerta di strutture e personale per la formazione, nonché valutazione e certificazione. Nel presente documento viene affrontato il tema relativo alla misura in cui il governo debba cercare di mantenere una posizione di monopolio nella valutazione e certificazione.

Il grado in cui una società riesce a soddisfare le aspettative di sviluppo personale e professionale di giovani e adulti non è indipendente da come quella società ponga la forza lavoro in condizione di adeguarsi al mutamento. I paesi che si adattano rapidamente e con successo alle esigenze poste dalle nuove tecnologie non sono soltanto in grado di offrire ai loro componenti un tenore di vita più elevato, ma dispongono di maggiori risorse con cui finanziare l'ulteriore sviluppo e aggiornamento delle qualifiche. Le nazioni

che risentono ad un qualsiasi livello di un equilibrio «qualifiche scarse-qualità scarsa» avranno in un primo tempo a disposizione una minor quantità di fondi per consentire ai singoli individui di sviluppare le proprie qualifiche e migliorare le proprie opportunità di carriera. Per i paesi interessati in qualche modo da questo circolo vizioso qualifiche-qualità, la necessità di una gestione dell'offerta di formazione efficace sotto il profilo dei costi fungerà da vincolo sulla misura in cui la certificazione e la valutazione della competenza professionale possono provvedere a coprire una notevole varietà di esigenze individuali.

Implicazioni di diversi approcci alla valutazione e certificazione

Nella maggior parte dei paesi esiste già una tradizione consolidata d'istruzione liberale tesa allo sviluppo dell'individuo e al suo inserimento nella propria cultura e società. Sebbene solitamente vi sia una certa distanza tra le esigenze del mercato del lavoro e l'attività degli insegnanti scolastici, la crescente domanda di dipendenti in possesso di buone qualifiche generali e di maggiore flessibilità fa sì che il contenuto dei corsi di formazione per i giovani e i loro tradizionali sistemi di valutazione (esame scritto) passino al vaglio diretto dei datori di lavoro, dei genitori preoccupati per il fatto che la scuola non prepara gli studenti all'odierno mercato del lavoro, nonché dei governi che si interessano al buon funzionamento dello Stato.

L'esame scritto, concepito e valutato da un ente esterno, che chiede ai candidati di dimostrare la propria capacità di

¹ L'articolo si basa su un documento presentato in occasione del convegno organizzato congiuntamente da ministero portoghese per l'Istruzione e OCSE, tenuto a Porto il 27-30 ottobre 1992. Il seminario faceva parte del programma OCSE su «La trasformazione del ruolo dell'istruzione e formazione tecnico-professionale». Attualmente è in fase di preparazione presso l'OCSE l'edizione degli atti del convegno. Ringraziamo l'OCSE per averci concesso di pubblicare il presente documento.



estrinsecare la comprensione attraverso risposte scritte ben congegnate, continua ad essere il principale sistema di valutazione della formazione «accademica» tradizionale, in quanto serve ad individuare le persone in grado di passare alla fase successiva dell'istruzione in modo abbastanza soddisfacente. Inoltre si afferma che i datori di lavoro utilizzano i risultati degli esami scolastici per selezionare potenziali dipendenti in possesso di elevate capacità generali senza interessarsi all'esatta natura delle qualifiche specifiche che possono essere attestate dall'esame (screening). Tuttavia, scuole e istituti superiori sono sempre più spesso chiamati a insegnare una serie di competenze professionali specifiche e correlate e, da quando ha avuto inizio questo processo, si è osservato che l'esame scritto formale non è in grado di valutare adeguatamente (validamente) tali qualifiche. I paesi aderenti all'OCSE hanno messo a punto diverse risposte a questo problema; alcune (ad esempio quella avanzata dalla Germania) si basano sul fatto che gli studenti devono sostenere e superare dinanzi a dei commissari esterni un esame scritto formale e un esame pratico in un determinato lavoro. Altre nazioni (Francia) si pronunciano a favore delle due componenti della valutazione delle qualifiche professionali – il test scritto per la conoscenza teorica e il test pratico per la conoscenza pratica –, ma permettono una certificazione parziale dell'elemento pratico adducendo il fatto che una persona può essere adeguatamente qualificata in un determinato settore professionale, senza per questo essere in grado di completare l'esame scritto. A prescindere dalla sua capacità di trasmettere informazioni su quanto il candidato sia in grado di fare (e molti esperti della valutazione criticano tutti gli esami scritti di durata limitata, in quanto rivelano assai poco di quanto il candidato sia in grado di fare al di fuori dell'aula d'esame), pochissimi paesi rinunciano del tutto all'esame scritto ai fini del rilascio di diplomi professionali. Tuttavia, di recente nel Regno Unito è stato introdotto un sistema innovativo per la valutazione della competenza professionale che giudica i candidati soltanto in base alla prestazione pratica e non richiede alcun esame scritto. Si ritiene, come probabilmente comprenderanno coloro che hanno avuto a che fare con questi problemi, che questo tipo di valutazione sia

più valido, vale a dire riveli all'utente, meglio di un certificato basato su di un esame, che cosa una determinata persona è in grado di fare.

In molte nazioni si manifesta la tendenza per cui la maggior parte dei giovani prosegue la formazione generale o generale-professionale dopo il sedicesimo anno d'età. Le loro aspettative sono sempre più quelle di un sistema che assicuri possibilità di scelta, opportunità di carriera e parità di offerta. Questi obiettivi diventano più problematici una volta accettato che i test pratici devono costituire un elemento integrante della valutazione professionale. In molti paesi le autorità vorrebbero offrire a tutti i giovani di età compresa tra i 18 e i 19 anni lo stesso diploma o un diploma diverso, ma di pari livello.

Con la valutazione della competenza professionale che dipende da test pratici, la valutazione «accademica» tradizionale attraverso esami assume una diversa immagine rispetto al nuovo tipo di accertamento basato su criteri correlati alla prestazione pratica e diviene più difficile da sostenere l'opportunità di concedere lo stesso status ai due tipi di qualificazione. Diverse nazioni hanno cercato e attuato varie soluzioni per risolvere il problema della pari considerazione per le qualifiche professionali e accademiche post istruzione secondaria. Da un canto, come già accennato, sono previsti esami formali per il conseguimento di titoli sia professionali sia di tipo generico-accademico; dall'altro, come in Gran Bretagna, i modelli di valutazione divergono considerevolmente. Altri paesi hanno cercato di superare la linea di demarcazione tra formazione accademica e professionale, introducendo ad esempio corsi modulari in cui gli studenti possono imparare «un po' di tutto».

I corsi generici di tipo accademico vengono per lo più frequentati da giovani, cui vengono proposti soltanto vari anni di studio a tempo pieno. I corsi che sfociano nel conseguimento di un diploma professionale devono essere offerti a un pubblico molto più vasto, compresi adulti che rientrano nel mondo del lavoro e oberati da gravi responsabilità familiari, dipendenti anziani a tempo pieno e persone in possesso di una modestissima

Il contenuto dei corsi di formazione per i giovani e i loro tradizionali sistemi di valutazione (esame scritto) passano al vaglio diretto dei datori di lavoro, dei genitori e dei governi.

I paesi aderenti all'OCSE hanno messo a punto diverse risposte a questo problema.



L'ulteriore valutazione non è più di pertinenza della struttura educativa, e diviene più difficile assicurare il passaggio da un indirizzo ad un altro.

formazione preliminare. Ciò significa che, se lo stesso tipo di diploma professionale viene rilasciato, oltre che ai giovani, anche a tutte queste categorie, la valutazione deve essere più flessibile rispetto a quella che ha tradizionalmente luogo al termine della formazione secondaria a tempo pieno. Ancora una volta, piccole unità modulari possono rappresentare il miglior veicolo per l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze e qualifiche professionali e l'aula scolastica può non costituire la sede più opportuna – il laboratorio del college o il posto di lavoro possono offrire l'ambiente più adatto per l'insegnamento e l'apprendimento. In effetti, le esigenze di questa utenza così disomogenea e la materia collegata al lavoro possono far sì che la valutazione debba aver luogo al di fuori della scuola/college e possono porre in questione il fatto che l'esame e la certificazione debbano essere effettuati da docenti a tempo pieno in possesso di una formazione accademica. In alcuni paesi la valutazione della competenza professionale, a prescindere che si tratti di giovani o di adulti, avviene all'esterno della struttura educativa e viene condotta – come nel caso della Gran Bretagna – dal supervisore del formando. Se l'ulteriore valutazione non è più di pertinenza della struttura educativa, diviene più difficile assicurare il passaggio da un indirizzo ad un altro o la progressione basata su un certo numero di unità, alcune di tipo professionale e altre di tipo accademico.

L'introduzione della valutazione della competenza professionale fondata sulla prestazione sul posto di lavoro solleva l'importante interrogativo se un insieme di competenze «assommi» a quanto si intende per «qualifica». Che cosa riteniamo che una persona qualificata sia in grado di fare? Ci aspettiamo forse che l'individuo qualificato abbia a sua disposizione un corpus di conoscenze teoriche su cui si basa la qualifica e che sia in grado di dimostrare tale conoscenza esponendola e spiegandola in maniera coerente – oralmente, per iscritto, o in entrambi i modi – ad un pubblico? Molti controbatterebbero che un artigiano qualificato può essere un maestro nel suo mestiere senza essere in grado di costruire una frase coerente. D'altro canto altri replicherebbero che, in un mondo in cui il fabbisogno professionale cambia rapidamente, la ca-

pacità di dominare un insieme di conoscenze astratte e di comunicarle ad altri costituisce una qualifica essenziale che tutti dovrebbero possedere. L'argomento alla base della richiesta che il singolo individuo che mira a ottenere una certificazione professionale si sottoponga a un esame formale in discipline di carattere generale si fonda sull'idea che tali qualifiche promuovono la flessibilità e sono destinate a risultare indispensabili in futuro. Le autorità di alcuni paesi aderenti all'OCSE sono del tutto favorevoli a tale idea, mentre altre ne sono meno convinte.

Ruolo della valutazione e della certificazione ai fini del funzionamento dei mercati della formazione e del lavoro

Il sistema ideale di certificazione professionale è quello che individua per il datore di lavoro la persona che soddisfa ai requisiti fissati dal datore di lavoro stesso. Se la formazione a scuola o sul posto di lavoro ha già fornito le qualifiche necessarie per svolgere una determinata mansione, il datore di lavoro risparmia notevoli fondi che altrimenti dovrebbe erogare per assicurare tale formazione; inoltre il nuovo dipendente è più produttivo e il datore di lavoro ne dà atto corrispondendo un premio (differenza salariale). Il premio funge da segnale per potenziali tirocinanti per dimostrare che l'investire tempo e fondi in questo tipo di formazione è ripagato in pieno ed essi si candidano alla formazione. Questo, naturalmente, è un circolo «virtuoso» di certificazione, produttività, maggiore retribuzione e maggiore impegno di formazione che è molto difficile da raggiungere nella realtà pratica. Cionondimeno il riconoscere che la certificazione dovrebbe attestare qualifiche di cui il datore di lavoro ha bisogno e che stima sottolinea lo sforzo che istituti, enti esaminatori e autorità profondono a favore della certificazione.

Alcuni paesi – forse come decisione politica consapevole o forse in seguito all'evoluzione subita dai loro sistemi – non assicurano una certificazione su ampia scala di competenze professionali specifiche all'interno del sistema di formazione a



tempo pieno. Si tratta di un punto di vista che può essere giustificato sulla base della crescente importanza che la flessibilità e l'adattabilità dei dipendenti, fondate su un elevato livello di istruzione generale, rivestono per l'odierna industria e per il commercio. Altre nazioni continuano a proporre la certificazione in determinati settori professionali, ma in misura sempre maggiore i requisiti di flessibilità ed adattabilità vengono integrati nella progettazione e nella valutazione di tali qualifiche. È possibile che la prima proposta sia più idonea per Stati con mercati interni del lavoro in cui le aziende prevedono di curare la formazione e l'aggiornamento dei dipendenti adulti, esempi illustri sono rappresentati da Giappone e Francia, mentre paesi con mercati del lavoro esterni più attivi tendono verso una certificazione più specifica sotto il profilo professionale. Tuttavia, le esigenze delle aziende legate ad un mercato del lavoro in continua trasformazione sollevano l'importante quesito se il formare in determinate professioni rappresenti una preparazione adeguata per l'occupazione in economie altamente industrializzate. Inevitabilmente la certificazione viene formulata sulla base di modelli di professioni esistenti. Può accadere che, prima che questi siano stati istituzionalizzati in accordi di certificazione su ampia scala, le professioni a cui si riferiscono non siano più richieste. Può persino risultare dannoso per un'economia se le qualifiche certificate sono modellate in maniera troppo rigida sulle esigenze dei datori di lavoro; infatti i datori di lavoro stessi possono basare la produzione su modelli obsoleti e inefficienti di divisione del lavoro e il risultato del processo di certificazione può soltanto contribuire a perseverare in tale errore. Pertanto tutti i paesi devono trovare dei modi per risolvere il problema della programmazione anticipata della certificazione della competenza professionale non solo per rispondere alle immediate necessità dell'industria, ma per garantire la disponibilità di requisiti che saranno richiesti in futuro e che, per la loro stessa natura, non possono essere previsti con esattezza.

Le nazioni aderenti all'OCSE hanno messo a punto diverse strategie per far fronte a tali problemi. Da un lato vi è l'approccio fondato quasi esclusivamente sul porre una solida base di qualifiche generali

(Giappone) e dall'altro vi è quello che coinvolge le organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori nell'elaborazione di programmi di formazione e nella loro integrazione nella formazione professionale, il che ne assicura la rispondenza alle esigenze più recenti (Germania). Fra questi due estremi, sono state messe a punto altre interessanti combinazioni di certificazione basate sul rendimento sul lavoro e a scuola (ad esempio Paesi Bassi e Danimarca).

È già stato detto che, idealmente, i datori di lavoro segnalano il loro riconoscimento della certificazione corrispondendo un premio per le qualifiche comprovate. Un requisito essenziale è che la certificazione sia trasparente e appaia affidabile. In alcuni paesi, in particolare quelli in cui esistono sistemi di certificazione convalidati dallo Stato, le organizzazioni dei lavoratori hanno insistito e ottenuto il riconoscimento attraverso l'introduzione di sistemi di livelli salariali agganciati ad una certificazione professionale ampiamente riconosciuta. In sintesi, i vantaggi offerti sono costituiti dalla maggior motivazione del singolo individuo ad investire nelle qualifiche e dalla consistente disponibilità di lavoratori altamente qualificati. Tra gli svantaggi va citata la rigidità dei mercati del lavoro e dei sistemi di formazione in cui a volte si deve negoziare con i rappresentanti dei datori di lavoro e dei lavoratori l'introduzione di innovazioni o nuove certificazioni.

Quali sono i fattori che spingono i datori di lavoro ad apprezzare la certificazione professionale? In precedenza si è osservato che è più facile che i datori di lavoro riconoscano la competenza professionale qualora la certificazione venga ritenuta affidabile, vale a dire appaia standard per l'epoca e per tutto il territorio nazionale o regionale, se è semplice e facile da comprendere e per di più fornisce il tipo d'informazioni che il datore di lavoro cerca. Molti sistemi di certificazione professionale nazionale presentano il pregio che gli standard di competenza sono stati mantenuti per lungo tempo – soprattutto facendo ricorso ad esami e controlli esterni dei programmi e grazie al fatto che i datori di lavoro hanno costruito un «quadro» di ciò che il diploma attesta come padronanza del lavoro da parte di coloro che ne sono in possesso. Inevitabilmen-

È più facile che i datori di lavoro riconoscano la competenza professionale qualora la certificazione venga ritenuta affidabile, vale a dire standard per l'epoca e per tutto il territorio nazionale o regionale.



Lo svantaggio presentato dall'esistenza di un unico dispensatore ufficiale operante in regime di monopolio, è che vi sono scarsi incentivi a rispondere in maniera adeguata alle esigenze dell'industria.

te, l'esigenza di affidabilità e semplicità contrasta con quella di adeguare la certificazione a mercati del lavoro in continuo mutamento.

Non è soltanto in occasione dell'accesso alla vita attiva che i singoli individui devono essere persuasi ad investire a favore della formazione; infatti è più probabile che essi siano portati ad investire nella formazione iniziale se scorgono delle opportunità di avanzare al di là del livello iniziale. Ancora una volta, ciò deve corrispondere alle esigenze dei datori di lavoro e offrire delle prospettive realistiche di carriera. E questo significa che i sistemi più validi di certificazione delle competenze dei dipendenti saranno riconosciuti nell'ambito di accordi collettivi, pur lasciando alla discrezione del datore di lavoro la decisione se promuovere o meno un lavoratore in possesso di una qualifica adeguata.

Un aspetto importante delle trasferibilità consiste nel verificare se nei sistemi nazionali di certificazione le attestazioni professionalientino alla stessa stregua di altre qualifiche di formazione generale per assicurare l'accesso all'istruzione superiore (università, politecnico). Mentre, tradizionalmente, i due indirizzi (accademico e professionale) erano tenuti separati, molti paesi intendono rilasciare un unico tipo di diploma che consenta a tutti i suoi detentori di accedere all'esercizio professionale o all'istruzione superiore. Ciò significa attribuire pari peso agli studi professionali e accademici generali. Si ritiene che tali sistemi offrano maggiori possibilità di scelta e flessibilità ai giovani e, di conseguenza, maggiori incentivi di formazione. È essenziale per la credibilità degli enti preposti alla formazione che i certificati da essi rilasciati godano di un ampio riconoscimento sul mercato del lavoro. Ci possono volere degli anni affinché i diplomi di nuovi enti sconosciuti si affermino e siano riconosciuti, anche se attestano un livello di qualificazione utile. Un modo per garantire il riconoscimento sull'intero territorio nazionale o regionale consiste nel far sì che lo Stato «sottoscriva» il certificato assicurandone la qualità sotto forma di un diploma convalidato a livello statale. Se, nello stesso tempo, proibendo esplicitamente ad altri enti di certificare qualifiche o ricorrendo in altro modo al potere di mo-

nopolio, lo Stato è effettivamente l'unico ente preposto alla convalida degli attestati, questi tenderanno ad essere accettati su ampia scala dall'industria e dal commercio – a volte per mancanza di meglio. Lo svantaggio presentato dall'esistenza di un unico dispensatore ufficiale operante in regime di monopolio è che vi sono scarsi incentivi a rispondere in maniera adeguata alle esigenze dell'industria. Un modello alternativo è quello che prevede che gli enti del commercio e dell'industria creino e convalidino propri certificati specifici per il proprio settore di attività. Ciò offre il vantaggio della corrispondenza al fabbisogno, ma lo svantaggio della scarsa trasferibilità da un comparto professionale all'altro. Teoricamente, sia ai datori di lavoro sia ai lavoratori interessa che i diplomi siano ampiamente riconosciuti tra i vari settori professionali e al loro interno. Un elemento di formazione generale comune a tutti i certificati può contribuire notevolmente ad aumentare la trasferibilità tra i settori.

L'avanzamento professionale richiede la presenza di una scala gerarchica di qualifiche e di adeguate opportunità di conseguimento da parte dei lavoratori. Non dobbiamo dimenticare la difficoltà sopra accennata, vale a dire il fatto che i datori di lavoro sono spesso restii a sobbarcarsi l'onere della formazione dei dipendenti tesa al raggiungimento di diplomi che facilitano il passaggio ad un'altra azienda. Una soluzione proposta nel Regno Unito consiste nel richiedere ai lavoratori che si trasferiscono in un'altra impresa di restituire quanto versato per finanziarne la formazione.

Anche all'interno di una nazione può risultare utile per coloro che sono preposti a rilasciare, ottenere o riconoscere le qualifiche che esista un sistema ufficiale di classificazione che fornisca le corrispondenze i vari diplomi. Un esempio è dato dalla struttura NVQ in quattro livelli esistente nel Regno Unito.

Sebbene le nazioni meta di flussi d'immigrazione abbiano spesso sviluppato dei metodi estremamente efficaci per valutare le qualifiche dei nuovi venuti e per convertire i diplomi in loro possesso in nuovi diplomi che saranno riconosciuti nella loro nuova patria, i paesi della UE sono stati molto lenti nell'adottare un'azio-



ne concreta per promuovere la «trasferibilità» delle qualifiche. Ai massimi livelli professionali sono stati stipulati – tra mille difficoltà – degli accordi che consentono ai lavoratori (dentisti, ingegneri) di concorrere alla stessa stregua con i cittadini di un'altra nazione. Tuttavia per quanto riguarda i diplomi di competenza professionale si sono registrati progressi ancora più lenti. È interessante riflettere sul motivo di tale lentezza. Quasi certamente, una ragione è data dall'estrema diversità dei tipi di diploma rilasciati nei diversi Stati membri della CE a livello professionale inferiore in contrasto con il livello professionale superiore.

Questa enorme diversità nella certificazione è stata un'importante fonte di difficoltà per giungere ad un accordo sulle corrispondenze in seno alla CE. Sono state proposte varie soluzioni: in primo luogo quella di creare un nuovo sistema di qualifiche professionali «europee», ma i costi e la difficoltà legate all'ottenere il necessario consenso (soprattutto da parte di coloro che ritengono di essere già in possesso di un sistema valido) hanno rappresentato un considerevole elemento dissuasore. In secondo luogo è stato proposto di negoziare l'accordo sul riconoscimento multilaterale da parte dei governi nazionali, e il Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP) ha compiuto dei passi a tal fine. L'approccio utilizzato consisteva nell'individuare nei diversi paesi aderenti alla CE alcuni settori professionali e nel riunire rappresentanti dei datori di lavoro, dei lavoratori ed esperti allo scopo di elencare i diplomi che in ciascuno Stato membro attestano la competenza in un determinato settore. Indubbiamente ciò poteva risultare utile per i datori di lavoro, ma, per poterne sfruttare appieno le potenzialità, essi avrebbero dovuto essere molto abili nella certificazione professionale comparata.

Nella pratica, recenti ricerche condotte dalla Task Force CE tra gli imprenditori europei hanno evidenziato che molti datori di lavoro che impiegano cittadini di altri paesi dell'UE non desiderano ricevere maggiori informazioni né vogliono che venga varata un'ulteriore normativa sull'armonizzazione delle qualifiche professionali. Alcuni datori di lavoro dispongono di un proprio sistema per va-

lutare la competenza dei nuovi dipendenti provenienti dagli altri Stati dell'UE («di sottoponiamo ad un periodo di prova di tre giorni e, se non sono validi, li licenziamo»). Globalmente si ritiene che, ai fini della mobilità dei lavoratori nella UE, i problemi linguistici continuino a costituire un ostacolo più rilevante rispetto all'assenza di un sistema armonizzato di qualifiche professionali.

Valutazione, certificazione e convalida

In istituti scolastici e posti di lavoro, molti «attori» contribuiscono alle complesse attività connesse alla valutazione che sfocia in un diploma. Molti dibattiti vertono sul tema di chi debba effettuare tale valutazione. Chiaramente, insegnanti e formatori sono le persone che meglio sanno che cosa siano in grado di fare i loro allievi e pertanto dovrebbero fornire un importante apporto al processo di valutazione. In alcune nazioni i docenti fissano i temi d'esame e valutano i risultati (non dei propri alunni). In altri paesi, gli insegnanti elaborano i propri modelli d'esame e valutano i risultati dei propri studenti. Ciò pone gravi problemi relativi alla determinazione di standard affidabili da un istituto all'altro; spesso si fa appello a dei «moderatori» che cercano di rimediare alle incoerenze. Di frequente gli studenti imparano meglio quando l'insegnante adegua la valutazione alle loro attitudini individuali; pertanto non andrebbe trascurato tale vantaggio.

In alcuni Stati anche i rappresentanti dei datori di lavoro e dei lavoratori partecipano al processo di valutazione; ciò ha un duplice effetto positivo: fa sì che la valutazione sia ragionevolmente congrua e informa gli addetti del commercio e dell'industria di quanto viene insegnato e valutato negli istituti scolastici. In alcune nazioni anche i supervisori sul posto di lavoro svolgono un certo ruolo; ciò può causare preoccupazioni qualora essi non siano stati opportunamente formati e non comprendano appieno la loro funzione. Invece, con una formazione adeguata, come avviene ad esempio in Germania, ciò può costituire una forma valida e motivante di valutazione. A prescindere dal fatto che i responsabili della valuta-

Un'idea, che però non sembra funzionare, è quella di un «mercato delle qualifiche» - enti concorrenti che mirano ad aumentare al massimo il numero degli aspiranti che pagano per conseguire dei diplomi ed allo stesso tempo tendono progressivamente ad abbassare gli standard.



zione provengano dal mondo della scuola o dell'industria o da entrambi i comparti, predomina l'esigenza di una corretta convalida degli standard. Gli studenti devono poter nutrire fiducia nel fatto che il diploma, per il cui ottenimento hanno lavorato, ha un certo valore e un ente di convalida responsabile è quello che utilizza i migliori strumenti professionali per garantire che vengano sempre osservate le corrette procedure di valutazione e che gli standard certificati rimangano, per quanto possibile, comparabili nel tempo e nello spazio (nei vari settori professionali). Spesso lo Stato è il miglior garante degli standard nel tempo, ma in alcuni paesi dell'OCSE si annoverano esempi di rappresentanti dei datori di lavoro e dei lavoratori nonché di altri enti autonomi che assolvono tale funzione. Un'idea, che però non sembra funzionare, è quella di un «mercato delle qualifiche» – enti concorrenti che mirano ad aumentare al massimo il numero degli aspiranti che pagano per conseguire dei diplomi e allo stesso tempo tendono progressivamente ad abbassare gli standard!

Diversi tipi di apprendimento richiedono diversi tipi di valutazione; per le qualifiche pratiche sarà necessario osservare e giudicare l'espletamento pratico di determinate funzioni. Molti paesi (Paesi Bassi, Svizzera per citarne alcuni) vantano una considerevole esperienza nel valutare in maniera professionale questo tipo di apprendimento. Tale valutazione pratica può risultare più onerosa del breve esame scritto tradizionale, ma è fondamentale per supportare qualsiasi sistema valido di certificazione della competenza professionale.

Nel caso di dipendenti in possesso di una certa esperienza, il problema della valutazione dell'apprendimento antecedente sottolinea l'esigenza di giudicare le qualifiche già acquisite più che quelle potenziali e di evitare di imporre inutili requisiti d'istruzione accademica qualora ciò impedisca al lavoratore di accedere ad un diploma. La formazione antecedente può essere valutata in molti modi – progettazione del lavoro, autovalutazione o altri metodi più tradizionali.

Gli istituti scolastici e gli altri enti che curano la valutazione delle competenze professionali devono spesso far fronte a

enormi problemi logistici derivanti dal dover gestire molti tipi di valutazione per diversi tipi di allievi – studenti a tempo pieno, part-time, parzialmente basati sul lavoro, adulti cui viene riconosciuta la formazione precedente, adulti che frequentano corsi di aggiornamento e riqualificazione. È necessario prendere in considerazione il costo, in termini di tempo e denaro, dei sistemi di valutazione troppo frammentati e individualizzati. Il creare una struttura unica per la valutazione di tutte queste diverse categorie offre molti vantaggi, legati allo sfruttamento dell'economia di scala.

I vantaggi e gli svantaggi della valutazione di unità modulari e di sistemi del tipo «un po' di tutto» sono già stati ricordati. Mentre questi modelli risultano di grande utilità per il discente in quanto sono più flessibili e permettono una maggiore libertà di scelta, i datori di lavoro hanno un compito più difficile nel cercare di comprendere tali qualifiche in termini di ciò che lo studente è in grado di fare. In precedenza è stato sottolineato che generalmente i datori di lavoro sono favorevoli ad un unico diploma che illustri il tipo e il livello di competenza professionale acquisiti. Se i moduli devono essere elencati dettagliatamente, si può avere un surplus d'informazioni e la qualificazione può non ricevere dai datori di lavoro il meritato riconoscimento.

I vantaggi e gli svantaggi di un sistema di valutazione «basato sulla competenza» sono chiaramente descritti. In questa sede si può ricordare che la valutazione della competenza sulla scorta dell'osservazione di come un certo individuo esegue un determinato compito dipende dal fatto che il responsabile del giudizio interpreti in maniera corretta i criteri stabiliti. Da diverse interpretazioni dei criteri possono discendere valutazioni molto discordanti. Le competenze giudicate non devono necessariamente assommare ad una qualifica, che può essere valutata attraverso metodi più informali (interviste, valutazione permanente). Le competenze possono essere obsolete – ossia ancora riferite a profili professionali così come erano al momento dell'elaborazione dell'elenco di competenze – più che in evoluzione. I sistemi di valutazione basati sulle competenze possono essere molto validi per certificare le qualifiche acqui-

I sistemi di valutazione basati sulle competenze possono essere validi per certificare le qualifiche acquisite sul posto di lavoro da lavoratori adulti, ma possono limitare i giovani a svolgere compiti meccanici e non riuscire a sviluppare un potenziale globale.

Un tema di primaria rilevanza è il tentativo di determinare un equilibrio realistico tra qualifiche attinenti al posto di lavoro ed affidabilità e garanzia della qualità della valutazione e certificazione.



site sul posto di lavoro da lavoratori adulti, ma possono limitare i giovani a svolgere compiti meccanici e non riuscire a sviluppare un potenziale globale.

Fallimento sul mercato e ruolo delle autorità pubbliche

Così possiamo riassumere la situazione in molte nazioni industrializzate: dal lato dell'offerta vi è una forza lavoro attiva con una notevole capacità di adeguamento alle nuove esigenze e vi sono gruppi di giovani che si affacciano alla vita adulta, più o meno preparati a soddisfare i nuovi requisiti flessibili di qualifiche. Dal lato della domanda, vi sono le aziende il cui interesse a breve scadenza di rimanere all'attuale livello di qualificazione contrasta probabilmente con l'interesse a lungo termine di passare all'equilibrio dell'elevata qualità. L'esperienza dimostra che senza l'intervento pubblico né i singoli individui né le imprese sono capaci di adottare le misure necessarie per arrivare al nuovo equilibrio «elevate qualifiche/elevata qualità». L'intervento pubblico non può essere casuale e spontaneo, bensì deve operare sulla base di una strategia definita, applicata in maniera sistematica e aperta alla verifica pubblica. L'interazione di enti pubblici e privati, nonché il comportamento delle aziende determinano il successo o il fallimento degli sforzi volti a migliorare la crescita economica attraverso lo sviluppo delle qualifiche.

Attinenza e garanzia della qualità

Se i datori di lavoro devono riconoscerli, i diplomi devono attestare l'attinenza delle qualifiche. Un ente unico, solitamente

controllato dallo Stato è un modo valido per assicurare la presenza di un unico sistema, stabile e affidabile, di certificazione. Tuttavia un ente pubblico – poiché per sua natura cerca di provvedere all'intero territorio nazionale o regionale e stante l'inerzia propria di altri accordi relativi all'insegnamento e alla valutazione – può incontrare delle difficoltà nel fissare le qualifiche professionali e nell'adeguare in maniera abbastanza rapida la relativa valutazione e certificazione. Inoltre, gli enti pubblici possono effettivamente trovarsi nella posizione di unico fornitore in regime di monopolio. In alcuni sistemi, e in particolare in quelli in cui diplomi di qualificazione professionale sono acquisiti in larga misura attraverso corsi a tempo pieno in istituti scolastici, sembra che le autorità pubbliche abbiano tacitamente riconosciuto tale problema e abbiano deciso che i costi dell'aggiornamento permanente superano i benefici. Si sono pertanto concentrate sull'offerta di qualifiche generali trasferibili a spese della formazione specifica a un determinato posto di lavoro. Ciò permette al diploma di compensare la scarsa attinenza mediante una maggiore affidabilità e trasparenza. Inoltre, dove la valutazione si basa sulle conoscenze e le qualifiche acquisite negli istituti scolastici, è più facile assicurare la garanzia delle qualità e il mantenimento degli standard nel tempo. Dove una parte o l'intera valutazione o certificazione si fonda sull'apprendimento sul posto di lavoro, è più facile rispettare il criterio dell'attinenza, ma ciò va inevitabilmente a scapito dell'affidabilità e risulta più difficile e costoso garantire la qualità. Un tema di primaria rilevanza in questo caso consiste nel tentare di determinare un equilibrio realistico tra qualifiche attinenti al posto di lavoro da un lato ed affidabilità e garanzia della qualità della valutazione e certificazione dall'altro.



Mateo Alaluf



Marcelle Stroobants



Docenti e ricercatori all'Università libera di Bruxelles.

Le invenzioni terminologiche sono innumerevoli. La formazione in azienda diviene formazione qualificante, la polivalenza, l'organizzazione qualificante e la qualificazione viene ormai denominata competenza. Tuttavia sembra che le ricerche soffrano di un'amnesia se non addirittura di regressione teorica.

La competenza mobilita l'operaio?

L'attività di ricerca si struttura in base a modelli che, fra l'altro, le consentono di comunicare con altre attività. Ciò fa sorgere dei quesiti che canalizzano il lavoro dei ricercatori e permettono a diversi tipi d'attività di carattere scientifico, ideologico o politico d'incontrarsi e, a volte, persino di confondersi (Tripier, 1991:9).

L'impiego sistematico di una nuova nozione in grado di sostituire quelle utilizzate in precedenza può essere compreso in questa stessa logica. Questo uso incide sull'orientamento di ricerche empiriche, alimenta rappresentazioni e giustifica l'adozione di provvedimenti politici. Così la nozione di competenza, già di per sé ricca d'ambiguità, si carica di nuovi significati, suscita la curiosità, viene investita di molteplici funzioni e si generalizza in diversi ambienti. S'impone contemporaneamente nelle ricerche condotte nel settore del lavoro e dell'istruzione, nei discorsi degli attori e ispira delle misure in materia di occupazione e di formazione.

Matrice di un'analisi

A partire dagli anni '80, come spinti dalla necessità, alcuni ricercatori, imprenditori, sindacalisti, insegnanti, formatori hanno manifestato un notevole interesse per la nozione di competenza.

Quando si tenta di studiare i significati attribuiti a questo concetto di competenza, ad esempio nell'ambito dei colloqui sulla formazione e l'occupazione (fra l'altro Levesque, Fernandez e Chaput, 1993), colpisce il fatto di trovare degli elementi sistematici che si associano per costituire un'effettiva matrice d'analisi.

Perché si dovrebbero promuovere e coltivarle delle competenze senza precedenti? Innanzitutto perché si assiste a dei mutamenti di mercato. I consumatori divengono più esigenti. Di conseguenza, i prodotti devono essere più diversificati e

di migliore qualità. Quindi, assumendo un carattere mondiale, la concorrenza s'inasprisce. Non opera più su mercati protetti, in espansione, ma su mercati stagnanti, se non addirittura in fase di contrazione, e allo stesso tempo sempre più competitivi. Infine, con l'introduzione delle nuove tecnologie nella produzione, si registra una considerevole trasformazione degli strumenti operativi, il che provoca un cambiamento della natura stessa del lavoro, che diviene più complesso e diversificato, mentre il posto di lavoro risulta più flessibile. Di conseguenza, ciò porta ad un aumento della domanda di nuove competenze. Pertanto concorrenza, complessità e competenza sembrano andare di pari passo.

Il contesto in cui viene lanciato questo appello alle competenze è certamente quello della crisi. Ma allo stesso tempo è un ambiente caratterizzato da un consistente incremento del grado di scolarizzazione dei giovani, sicché i datori di lavoro possono reperire un maggior numero di «risorse umane», e risorse più preparate che mai. Di conseguenza, le aziende sono in grado di basare le proprie strategie di gestione della manodopera sulle competenze dei salariati. Da un lato, si potranno sviluppare procedure di gestione esterna dell'occupazione tese a reclutare giovani più idonei alle nuove condizioni a detrimento di altri che risulteranno esclusi. Ciò porta ad una precarizzazione del posto di lavoro. Dall'altro, le imprese potranno anche fare ricorso a procedure di gestione interna e sviluppare forme di gestione previsionale dell'occupazione che consentano di anticipare le trasformazioni, adeguando le competenze.

Mentre si afferma l'esigenza di nuove competenze, si sta nello stesso tempo precisando il luogo di acquisizione di tali competenze. Si tratta, in maniera privilegiata, di formazioni pratiche che fungono da preparazione complementare o supplementare dell'istruzione scolastica. Mentre al mondo dell'istruzione viene



ancora rimproverato di non essere adeguato alle esigenze delle imprese, si raccomanda, in risposta a questa crisi, di far ricorso in particolare alla formazione in alternanza. La formazione professionale, seguita presso l'azienda o integrata attraverso corsi di breve durata nei centri di formazione, appare come la soluzione intermedia che permette di ottenere delle competenze della manodopera adeguate al processo di modernizzazione della produzione.

Questo appello alle competenze si riduce alla fine ad una semplice matrice a quattro dimensioni, la cui interpretazione è tuttavia discutibile:

1) le condizioni di mercato inducono numerose trasformazioni nei processi di produzione, nei prodotti e nel lavoro. Questi mutamenti sono abbondantemente invocati, anche se la loro natura e la loro portata non sono individuabili in modo diretto.

2) Le competenze disponibili sono importanti a causa dell'aumento del livello d'istruzione dei lavoratori dipendenti. È caratteristico notare che quest'evoluzione, che condiziona le due dimensioni successive, non viene evocata nell'appello a favore delle competenze.

3) L'importanza dell'offerta di lavoro permette alle aziende di sviluppare delle strategie di gestione interne ed esterne della manodopera finalizzate al livello di competenza. Queste «pressioni verso la competenza» alimentano un panorama in cui predomina il contrasto tra aziende in cui tutte le risorse umane vengono sfruttate intensamente e un mercato dell'occupazione in cui esse vengono sprecate in misura massiccia.

4) Questa combinazione di opportunità e di obblighi si traduce nel crescente ricorso alla formazione professionale in azienda o in alternanza quale strumento per sviluppare competenze adeguate. Le imprese vengono spinte a partecipare agli investimenti a favore della formazione non soltanto dalle disposizioni giuridiche o contrattuali, ma anche dalle pressioni esistenti sul mercato del lavoro. In effetti, tali pressioni incoraggiano i lavoratori dipendenti a puntare sulla propria formazione e li scoraggiano invece ad abban-

donare l'azienda disposta a investire nella loro formazione.

In tale ottica, la competenza viene definita come l'uso e l'adeguamento da parte delle aziende, in funzione delle proprie esigenze, delle conoscenze individuali acquisite dai dipendenti attraverso la formazione, principalmente di tipo scolastico. Per un lavoratore essere competente significa trovare il proprio indirizzo professionale, accedere ad un posto di lavoro, assumere le proprie responsabilità e fare il proprio dovere, vale a dire essere in grado di rispondere alle esigenze dell'impresa.

In un contesto in cui le attività legate al lavoro vengono definite in termini militari (guerra economica, strategia aziendale, lotta per la conquista dei mercati, ecc.), la «mobilitazione» delle competenze appare come un'operazione di sopravvivenza e, allo stesso tempo, riveste un'importanza basilare. A seconda dei casi, la mobilitazione diviene una sfida per l'azienda, per la regione, per la nazione o per l'Europa e, pertanto assume ad imperativo fondamentale, proprio di un nuovo civismo.

Le «nuove esigenze»

Quali sono le «nuove esigenze delle aziende» che sono alla base di questo ricorso alle competenze? Se posta in questi termini, la questione invita a esaminare i contenuti delle mansioni per definire successivamente i contenuti delle formazioni richieste dai diversi posti di lavoro. Questo metodo che cerca di partire dai contenuti del lavoro per determinare le qualifiche dei lavoratori non è certo nuovo.

Ad esempio, in Francia nell'immediato dopoguerra Jean Monnet ha posto sin dal primo programma il problema dei settori di base in termini di adeguamento del lavoro alle esigenze della ricostruzione. Il secondo programma (1952-1957) definisce la carenza di manodopera qualificata quale elemento di freno della crescita. Successivamente i programmi hanno previsto la regolazione dei flussi scolastici in funzione delle prospettive di sviluppo dei diversi settori d'attività. I flussi



L'evoluzione osservata a livello delle strutture occupazionali non costituisce forse nello stesso tempo il risultato delle esigenze di redditività, ma anche delle aspirazioni e delle soddisfazioni delle parti coinvolte, vale a dire dei datori di lavoro e dei lavoratori?

Il confronto tra previsioni e tendenze rilevate ha messo in risalto non soltanto le lacune tecniche delle proiezioni, ma anche l'inconsistenza delle basi teoriche su cui si fondavano.

scolastici devono pertanto corrispondere alle previsioni occupazionali dei diversi settori, regioni e professioni. La relazione tra flusso di diplomati e previsioni occupazionali doveva portare all'equilibrio che avrebbe assicurato la corrispondenza tra posti di lavoro offerti e formazioni ricevute. L'OCSE, sviluppando il concetto di pianificazione dell'istruzione, ha svolto un ruolo molto importante nel promuovere questo tipo di attività in tutte le nazioni industrializzate.

Tuttavia parallelamente a questi tentativi di adeguare l'insegnamento al lavoro, si manifesta una contestazione contro l'idea di basare i flussi di formazione sulle previsioni occupazionali. Ci si rende conto che i modelli non sono capaci di prendere in considerazione i fenomeni di mobilità professionale, che le nomenclature dei posti di lavoro che fungono da base per le previsioni sono fragili, che le strutture occupazionali non presentano l'attesa omogeneità e che le proiezioni settoriali ignorano in larga misura le effettive condizioni di trasformazione delle strutture professionali.

Inoltre questo tentativo di comprendere le strutture occupazionali è tacciato di essere tipico di un economista, nella misura in cui esso non tiene affatto conto dei fattori sociali e istituzionali del cambiamento. L'evoluzione osservata a livello delle strutture occupazionali non costituisce forse nello stesso tempo il risultato delle esigenze di redditività, ma anche delle aspirazioni e delle insoddisfazioni delle parti coinvolte, vale a dire dei datori di lavoro e dei lavoratori? L'analisi non può dunque fare astrazione né dalle rivendicazioni e dalle strategie delle organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori né dalle politiche occupazionali attuate dalla mano pubblica.

Il confronto tra previsioni e tendenze rilevate ha messo in risalto non soltanto le lacune tecniche delle proiezioni, ma anche l'inconsistenza delle basi teoriche su cui si fondavano. Pertanto sono state progressivamente eliminate. Persino l'OCSE, che è stato il principale sostenitore di questo modello, è stato costretto a constatare che il mondo professionale è «incapace di prevedere le future tendenze occupazionali. Negli anni '80 si è assistito alla presa di coscienza della crisi di

questo approccio: è certo che vengono rimesse in causa sia la pianificazione della manodopera sia le inadeguatezze nei settori dell'istruzione e in quelli del lavoro» (OCSE, 1992a, pag.10).

L'abbandono della problematica dell'adeguamento avrebbe permesso di tener conto della distanza tra l'acquisizione delle conoscenze e la loro applicazione nelle attività economiche o di considerare le mediazioni multiple e i complessi rapporti che separano il possesso di un diploma scolastico dall'esercizio di una professione?

Sembra che dal passato non si tragga alcun insegnamento. Nel momento stesso in cui si riconoscono la crisi degli approcci «adeguazionisti», il pericolo di determinare i contenuti della formazione in relazione a profili professionali e l'incapacità da parte delle aziende di prevedere i propri fabbisogni futuri di personale, l'OCSE propone nuovi obiettivi per l'istruzione superiore.

Secondo l'OCSE, «la domanda economica» postula attualmente «nuove esigenze». Ma quali? «Esse si traducono in un aumento della domanda di nuove competenze più ampie e più elastiche, in grado di consentire al singolo individuo di muoversi all'interno di situazioni che, a loro volta, sono flessibili e in continua evoluzione» (OCSE, 1992a). Si tratterebbe quindi di sviluppare, attraverso la formazione, «atteggiamenti base» indipendenti dal contenuto stesso delle formazioni, che dovrebbero stimolare le capacità di comunicazione, permettere di far fronte alle situazioni complesse, difficili e vaghe, aumentare il senso critico e lo spirito imprenditoriale.

A prima vista, sembra che questi recenti lavori dell'OCSE rinnovino la formulazione dei rapporti tra sistema di formazione e di lavoro dopo aver rimesso in questione i modelli largamente applicati in passato. La crisi del 1968, alla quale hanno fatto seguito il considerevole aumento della disoccupazione a partire dalla metà degli anni '70 e il suo persistere su livelli elevati hanno infatti contribuito a far vacillare gli approcci «adeguazionisti».

Per quanto riguarda l'istruzione superiore, attualmente l'OCSE si fa eco di una triplice constatazione.



In primo luogo, si assiste ad un allargamento della popolazione che ne usufruisce: si tratta ormai di un'istruzione di massa. Un numero sempre maggiore di studenti abbina vita scolastica e professionale, molti riprendono gli studi dopo un'interruzione più o meno lunga. Inoltre, le giovani donne accedono in massa all'università, tanto da costituire la maggiore componente della popolazione universitaria. Si osserva inoltre un allungamento della durata degli studi e un importante tasso di abbandoni scolastici. Pertanto, poiché l'istruzione superiore sta diventando un fenomeno di massa, si rivolge ad un pubblico diversificato e non è più diretta soltanto a quel gruppo sociale omogeneo – per sesso, età e origine – che era rappresentato dai ragazzi provenienti dai ceti privilegiati.

In secondo luogo si rileva la crescente importanza quantitativa delle scienze umane nell'istruzione superiore. In seguito alle politiche d'austerità adottate dalle grandi nazioni industrializzate, il settore pubblico offre sempre meno sbocchi ai diplomati, che, di conseguenza, si rivolgono al settore privato. L'OCSE ritiene che «le competenze sviluppate attraverso lo studio delle lettere e delle scienze sociali assumono un'importanza sempre maggiore nella vita professionale». Questi studi sviluppano un grande potenziale in materia di comunicazione per quanto riguarda «la capacità di trattare dei casi complessi, far fronte all'ambiguità e alla complessità» (OCSE, 1992b). È proprio il carattere generale di queste formazioni che è importante e non il loro contenuto preciso.

In terzo luogo, a causa dell'importanza rivestita dall'organico, l'istruzione superiore si trova in una situazione di inferiorità rispetto alle imprese e al mondo del lavoro. Sotto questo profilo, le scienze umane occupano una posizione estrema. Proprio nel momento in cui le competenze che esse generano sono particolarmente ricercate dai datori di lavoro, in cui attirano considerevoli quantità di studenti, esse costituiscono il «punto debole» dell'istruzione superiore. A tale riguardo il rapporto dell'OCSE propone il concetto di «filtraggio differenziato». In esso si legge che: «finché l'università può contare su un organico relativamente modesto, ogni diploma tende a conferire uno status

elevato e una buona utilizzabilità sul mercato del lavoro, quasi indipendentemente dalle discipline studiate e dall'istituto frequentato. Dal momento in cui si assiste ad una proliferazione degli istituti d'istruzione superiore e dei diplomi, nonché ad un forte aumento del tasso di partecipazione, i datori di lavoro e gli altri tendono a ritenere che soltanto le università più prestigiose e i corsi di laurea più selettivi e più esigenti svolgano un adeguato ruolo di filtraggio». Di conseguenza – continua il rapporto – «i datori di lavoro sono molto restii nei confronti dei diplomati che hanno scelto una filiera che essi non considerano sufficientemente selettiva» (OCSE, 1992b).

In tal modo si chiude il cerchio: il suo successo in termini di organico, la pertinenza dei suoi orientamenti e le prestazioni offerte comportano la svalutazione della posizione dell'istruzione superiore in generale e di quella in scienze umane in particolare. Ma allora ci si domanda su che base l'OCSE si fondi per far valere queste «nuove esigenze» e perché cerchi di farlo se anch'essa riconosce l'incapacità delle aziende di definirle e prevederle.

Dal canto suo, la Task Force «Risorse umane, istruzione, formazione, gioventù» della Commissione CE ha avviato un ampio programma di ricerca denominato «Carenza di qualifiche, future esigenze e loro implicazioni per l'istruzione e la formazione». Sembra che i promotori del programma siano certi della capacità da parte delle aziende di determinare e prevedere il fabbisogno di personale qualificato e non si pongano troppe questioni sull'elevato tasso di disoccupazione, in particolare dei diplomati, presente in tutta la Comunità; essi affermano immediatamente che «diversi studi hanno permesso di rilevare le carenze a livello di qualifiche, che rischiano persino di aggravarsi nei prossimi anni». La Task Force si prefigge pertanto come obiettivo d'individuare gli investimenti «quantitativi e qualitativi a favore dell'istruzione e della formazione professionale» in funzione delle esigenze del mondo dell'economia (CCE, 1992).

Eccoci quindi ritornati, dopo un lungo giro, al punto di partenza dei programmi francesi del dopoguerra e ai tentativi dell'OCSE degli anni '60 di pianificare l'istru-



Attraverso tutte queste evoluzioni e deviazioni si delinea chiaramente una costante: la preoccupazione di contribuire alla trasparenza del mercato del lavoro trovando delle corrispondenze tra i sistemi nazionali di qualificazione.

A partire dalla metà degli anni Ottanta la nozione di conoscenza pratica, prima, e quella di competenza, dopo, hanno avuto grande fortuna negli studi.

Attualmente si sta facendo largo l'homo competens, il cui comportamento dovrebbe essere motivato dall'arricchimento del suo «portafoglio» di competenze.

zione. In effetti, passo dopo passo, si sta delineando lo stesso scenario sull'adeguamento della formazione al lavoro.

Le profonde trasformazioni a livello della produzione e della strutturazione dei posti di lavoro incidono necessariamente sul contenuto delle attività professionali e sul senso della formazione. Si tratta sia di manipolare informazioni e attrezzature sia di intervenire sulla materia e sugli strumenti; qui vengono ricomposte delle mansioni, lì vengono ridistribuite delle funzioni. La caccia ai tempi morti si estende a tutte le fasi della produzione e si proietta nel futuro. Non si tratta più soltanto di risolvere i problemi, ma di anticiparli; non si tratta più di porre rimedio a guasti e interruzioni, ma di prevenirli. Le consegne formali che seguivano la via gerarchica tradizionale divengono meno evidenti, in quanto vengono incorporate nei programmi informatizzati o trasformate in obiettivi collettivi. Allo stesso tempo, le risorse informali degli esecutori, esplicitamente sollecitate, hanno visibilmente imboccato un circuito ascendente. Il «filone della creatività operaia», al quale in precedenza si attingeva senza dirlo o senza saperlo, viene sfruttato appieno. In tal modo cambia anche la quotazione delle competenze, tanto da poter far ricorso a tutte le risorse umane. In questo modo, la «competenza umanistica» dei dipendenti può trasformarsi in competenza professionale.

Tuttavia, anche attraverso tutte queste evoluzioni e deviazioni si delinea chiaramente una costante: la preoccupazione di contribuire alla trasparenza del mercato del lavoro trovando delle corrispondenze tra i sistemi nazionali di qualificazione. Si tratta di definire in primo luogo i profili professionali e di stabilire quindi una corrispondenza a livello di qualifiche. Ad ogni modo, nella misura in cui si attribuisce maggiore importanza da un lato alla formazione generale e dall'altro al carattere evolutivo delle esigenze delle mansioni, nonché alla mobilità professionale, la nozione di competenza tende ad imporsi a livello terminologico a scapito del concetto di qualificazione, per cui il «portafoglio delle competenze» entra in concorrenza con il titolo scolastico.

Homo competens

I sociologi del lavoro non sono rimasti indifferenti al fascino delle competenze, anzi hanno contribuito attivamente alla sua diffusione. Pertanto, a partire dalla metà degli anni '80 la nozione di conoscenza pratica, prima, e quella di competenza, dopo, hanno avuto grande fortuna negli studi. Di primo acchito, questo vocabolario produce un contrasto spettacolare nelle descrizioni dei casi osservati. Precedentemente, in particolare negli anni '70, quasi non si parlava di conoscenze professionali o di idoneità al lavoro. In effetti, queste si facevano notare soprattutto per la loro mancanza all'epoca in cui si parlava ancora del taylorismo come di una «macchina da guerra» in grado di «privare» i lavoratori delle loro capacità. È necessario risalire agli inizi di questo secolo, alla nascita della sociologia industriale americana negli anni '20, per ricordare che Elton Mayo e i suoi collaboratori avevano già individuato delle manifestazioni d'autonomia e di organizzazione impreviste da parte degli esecutori. Il messaggio delle «relazioni umane» si è fatto strada nella gestione di queste pratiche informali che le norme tayloriane non esauriscono. Nel frattempo sembra che i ricercatori, apparentemente soggiogati dalle varianti fordiane del taylorismo, abbiano perduto di vista il fatto che il lavoro prescritto e quello reale rappresentano soltanto i due volti della razionalizzazione. Quindi la rivelazione degli anni '80 assomiglia nuovamente ad una riscoperta. E, se tale riscoperta produce l'effetto di un capovolgimento, è perché tutti gli ingredienti della summenzionata matrice concorrono ad avvicinare le rappresentazioni dei ricercatori e quelle degli attori che dominano il panorama del lavoro.

Forzando un po', si potrebbe fare la caricatura di questa specie di onnipresenza della competenza nelle definizioni dei profili professionali evocando una nuova figura di lavoratore. Con il taylorismo prevaleva il ritratto dell'*homo oeconomicus*, vale a dire un operaio razionale guidato dal suo interesse - aumentare al massimo la propria retribuzione. Con le relazioni umane emergeva invece una specie di *homo sociabilis*, mosso da una «logica dei sentimenti». Attualmente si sta facendo largo l'*homo competens*, il cui comporta-



mento dovrebbe essere motivato dall'arricchimento del suo «portafoglio» di competenze.

L'analisi delle pubblicazioni degli anni '80 testimonia la grande diversità degli atteggiamenti e delle conoscenze prese in esame dagli autori (Stroobants, 1993). La soluzione più frequente per definirli consiste nell'abbinare il termine «sapere» a qualsiasi tipo d'azione, ad esempio, «saper trasformare», «saper agire», «saper esprimere a parole», «sapere legato all'esperienza», «sapere connesso alla gestione», ecc. Al termine di questo periodo, la competenza stessa sarà definita come «saper dominare» dei «saperi, cioè il saper fare e il saper essere». Al di là di questa formula molto vaga, l'unico punto in comune tra questi approcci è «le competenze sono più importanti...». Si possono individuare diversi modi di concludere questa frase, ognuno dei quali corrisponde ad una diversa interpretazione della matrice che li condiziona.

Secondo un primo ragionamento, le competenze sono più importanti che in passato, rappresentano un elemento di una rottura, di una trasformazione del sistema produttivo.

In base ad un secondo ragionamento le competenze non sono necessariamente più importanti che in passato, ma sono più importanti di quanto pensato¹. Quale è dunque questo periodo, passato secondo gli uni, o mal interpretato, secondo gli altri? Il riferimento in entrambi i casi è costituito dal «modello» degli anni precedenti, questo «taylorismo-fordismo» allora visto come strumento di degradazione del lavoro e persino di dequalificazione. Ma vediamo che cosa succede alla matrice d'interpretazione nei due casi.

La modificazione obiettiva

Questo primo ragionamento si basa dunque su un mutamento della situazione. «Le cose» sono cambiate in maniera radicale: il sistema produttivo ha definitivamente rotto con la logica della produzione in serie, la concorrenza s'incentra ormai sulla qualità. L'organizzazione del lavoro si modifica divenendo un'organizzazione più flessibile della produzione. La divisione verticale, la separazione tayloriana tra concezione ed esecuzione,

non è più adeguata. Anche la frammentazione orizzontale, caratteristica della catena fordiana, è sorpassata. I posti di lavoro e le funzioni si ricompongono e si ricombinano. Il lavoro dovrebbe dunque divenire più astratto, più intellettuale, più autonomo, più collettivo, più complesso. L'officina dovrebbe essere «rivalutata», allo stesso modo delle competenze del personale che vi opera. Si ritiene quindi che la tesi della dequalificazione, precedentemente valida, non lo sia più al giorno d'oggi. Le aziende hanno tratto degli insegnamenti dal passato, e pongono in essere delle formazioni e delle organizzazioni «qualificanti».

In effetti, in quest'ottica, il termine competenze «mobilitate» non definisce le competenze che i lavoratori hanno acquisito attraverso la formazione, ma quelle «richieste» dal posto di lavoro, che vengono valutate in riferimento alle trasformazioni tecniche ed organizzative. Pertanto alcune esigenze vengono determinate per **assimilazione**, ricalcandole sul principio di funzionamento delle macchine e sulla loro concatenazione. Evidentemente sembra che le tecnologie che trattano e trasmettono le informazioni richiedano capacità intellettive, d'astrazione e di comunicazione. D'altro canto, pare che le unità di produzione decentralizzate, ma strettamente articolate, sollecitino maggiore spirito d'iniziativa e di gruppo. Questa interpretazione contribuisce pertanto ad arricchire l'elenco dei «saperi» e del «saper essere». Queste categorie molto generali serviranno quindi a modernizzare dei profili professionali, se non addirittura a formulare delle raccomandazioni in merito alla formazione professionale, che continueranno a riprodurre il ragionamento «adeguazionista» e le sue contraddizioni.

La confutazione

In base a questo secondo ragionamento, gli osservatori si sono lasciati trarre in inganno dai segni esteriori del taylorismo. L'operaio specializzato che veniva trattato come un robot ignorante, non lo è affatto. Anche le mansioni più di routine richiedono delle competenze complesse. Per rendersene conto, basta cercarle al di là delle apparenze. Grazie all'ergonomia e alla psicologia cognitiva, oggi come ieri si riconosce meglio l'importanza delle stra-

1 Un terzo orientamento mira, al di là del lavoro, all'intera sociologia; esso mescola vari argomenti metodologici a favore di una sociologia più «comprensiva», fra cui degli approcci microscopici basati sia sulle interazioni tra «attori» che sulle loro rappresentazioni. La competenza di questi attori (spesso singoli individui) occupa una posizione privilegiata, dato che essi possono costituire la fonte di «costruzioni sociali» o sociologiche. Il contributo di Trépos rappresenta una variante che s'ispira alla teoria delle convenzioni (Trépos, 1992).



tegie cognitive. Contestando la definizione restrittiva del passato tayloriano, questo secondo ragionamento evidenzia segni di continuità e si pronuncia a favore del neo-taylorismo-fordismo. In questo caso la tesi della dequalificazione non viene scossa dell'attualità, ma dalla considerazione di un lavoro effettivo che viene sottovalutato: le competenze tacite che sono alla base delle prestazioni manifeste.

In questa prospettiva, le competenze dei lavoratori si definiscono non più per assimilazione, ma in base alla loro **complementarità** rispetto alle caratteristiche tecniche. Le carenze delle macchine mostrano l'ampiezza delle competenze cui non si può rinunciare. Le caratteristiche non automatizzabili, i limiti della robotica rivelano tutta la complessità di atti cognitivi molto banali. Se sono passati inosservati, è perché rappresentano per tutti noi un «gioco da bambini».

Le applicazioni dell'intelligenza artificiale e delle scienze cognitive hanno pertanto contribuito a rendere visibili competenze che venivano ignorate, e che potevano mettere in crisi le distinzioni tradizionali basate sulle conoscenze scolastiche e sulla formazione professionale. Esse possono arricchire un «bilancio delle competenze», un *curriculum vitae* o qualsiasi altro elenco di capacità da far valere. Ma esse non incidono per questo sulle condizioni di questa valorizzazione. Il mercato del lavoro valorizza in effetti la rarità a scapito della banalità. Come potrebbero delle capacità condivise da tutti, in contrasto con le macchine, servire a giustificare delle distinzioni tra lavoratori dipendenti? Non si ritiene che la qualificazione riconosca la totalità delle competenze; essa contribuisce piuttosto a confinare nell'elenco tacito quelle che non hanno alcun futuro sul mercato del lavoro.

Le contraddizioni tra i due ragionamenti mostrano che la realtà non è trasparente e che la maniera d'interpretarla dipende dalla definizione di «taylorismo-fordismo». Tuttavia, questi due ragionamenti si avvicinano per mettere in evidenza alcune «formazioni discrete» legate ai tipi di apprendimento abbinati all'organizzazione del lavoro, difficilmente individuabili e quantificabili, ma che si collocano al centro delle «organizzazioni qualificanti».

Tali formazioni si distinguerebbero dalle formazioni tradizionali sul posto di lavoro a causa dell'«esperienza cognitiva» che le caratterizzerebbe. In funzione del minor costo che comportano, questi tipi di formazione dovrebbero tendere a diffondersi e a concorrere con i vecchi sistemi di certificazione delle qualifiche. Da ciò potrebbe anche risultare un nuovo concetto di carriera in contrapposizione con le formalizzazioni gerarchiche tradizionali. Il peso dell'anzianità e i premi salariali perderebbero importanza, mentre la competenza sarebbe valorizzata nell'ambito di un'organizzazione in cui la mobilità verticale scomparirebbe a vantaggio di una mobilità orizzontale resa possibile dalla polivalenza.

Infine, se si continua l'analisi di questi due ragionamenti sotto il profilo della qualificazione, si scopre un altro punto in comune, che costituisce anche un elemento in comune con la tesi della dequalificazione di cui essi però si vogliono liberare. Da questo punto di vista ci si ritrova dinanzi a tre - e non più a due - varianti di una stessa argomentazione. In questi tre casi, in effetti, la qualificazione è dedotta dalla qualità - giudicata positiva o negativa - del lavoro:

- lavoro degradato, lavoratore dequalificato (tesi della dequalificazione);
- lavoro rivalutato, lavoratore competente, e quindi qualificato (modificazione);
- la qualificazione dipende dalla competenza tacita effettivamente mobilitata nel lavoro (confutazione).

Questo approccio comune ragiona come se la qualificazione dovesse scaturire automaticamente da tutte le qualità esplicitate sul lavoro. È in questo modo che procedono gli attori che dimostrano le loro capacità per tentare di farle riconoscere in termini di qualificazione. Ma è proprio perché questo valore è oggetto di una negoziazione che non può essere dedotto da fattori «obiettivi».

Naturalizzare le gerarchie professionali

Il tentativo di enunciare ciò che sono o dovrebbero essere le qualifiche dei lavo-

Si può comprendere lo spostamento dalla nozione di qualificazione a quella di competenza come un tentativo di legittimare delle qualifiche professionali al di là dei rapporti sociali, vale a dire, in definitiva di naturalizzare le gerarchie che ne derivano.



ratori partendo dall'analisi delle qualità del lavoro non è nuovo. Anzi, non solo non è nuovo, ma è discutibile e, d'altro canto, è già stato dibattuto da tempo nella sociologia del lavoro.

La qualificazione costituisce, infatti, un processo che, muovendo da situazioni professionali concrete, porta a realizzare dei raggruppamenti di individui, classificandoli successivamente in modo da differenziarli attraverso la loro gerarchizzazione (Alaluf, 1991). Certo, questa nozione nasconde ambiguità e malintesi. Per esempio, il tasso di retribuzione dovrebbe essere la conseguenza delle qualità del lavoro, mentre, in fin dei conti, «è proprio l'ordine delle remunerazioni, vale a dire ciò che si intendeva spiegare, che spiega la qualificazione» (Rolle, 1988, 121).

Da ciò deriva ovviamente che, come le retribuzioni, anche le griglie delle qualifiche messe a punto nelle aziende o nei settori d'attività vengono discusse e negoziate, nonché sono oggetto di conflitti. Nella misura in cui si tratta di una codificazione delle gerarchie professionali, la qualificazione così esplicitata permette di limitare e di legittimare l'arbitrarietà dell'organizzazione del lavoro. Ciascuno degli attori interessati, lavoratori e aziende, ha dei validi motivi per rettificare a intervalli regolari lo «scarto» tra questi accordi e ciò che, da ambo le parti, sembra loro più «reale»: essi avranno pertanto la tendenza a «naturalizzare» in qualche modo il risultato di questo processo. Lo stesso discorso vale per i ricercatori che non si fidano delle classificazioni salariali di cui si presume riflettano dei rapporti di forza tra interlocutori sociali. Essi avranno la tentazione di trovare una qualificazione più «reale», più «obiettiva», che non sia turbata dalle manovre che rispecchiano dei rapporti di forza occasionali.

È in questo approccio che si può comprendere lo spostamento dalla nozione di qualificazione a quella di competenza come un tentativo di legittimare delle qualifiche professionali al di là dei rapporti sociali, vale a dire, in definitiva, di naturalizzare le gerarchie che ne derivano.

Utilizzare il termine «competenza» come sinonimo equivale ad adottare, senza intermediazione analitica, le teorie razio-

nali dell'organizzazione del lavoro. È attraverso l'attribuzione dei posti in funzione delle competenze che Taylor concepisce l'organizzazione scientifica e che Weber definisce la legittimità razionale che caratterizza il modello burocratico. Pertanto essa basta per giustificare il posto occupato da ciascun lavoratore.

La competenza appare anche come lo strumento per valutare la pertinenza delle qualifiche. Ad esempio, si farà valere la molteplicità o la ricchezza delle competenze dei singoli individui. Sia che la si utilizzi quale sinonimo o come essenza della qualificazione, la competenza serve a dimostrare o a provare la qualificazione. Escludendo qualsiasi mediazione, si tratta di qualificare il lavoro attraverso il suo contenuto. In tal modo si giunge a postulare che «il lavoro è una realtà naturale, che forse si fa riconoscere socialmente, ma che non si definisce in primo luogo attraverso lo scambio» (Rolle, 1988, 121).

Ci si sarebbe potuto attendere che l'interesse per le competenze mobilitate promuovesse lo studio delle loro modalità d'acquisizione, ma il problema di sapere come si trasmettano, si acquisiscano e si strutturino le nuove capacità non viene quasi affrontato. I processi che preparano queste formazioni discrete sul posto di lavoro svaniscono proprio nella situazione nella quale si presumerebbe che nascano. Non comprendendo la formazione dei «saper fare» taciti o dei «saper essere» molto generali, si assomiglia la competenza ad un meccanismo univoco. Il saper comunicare, il sapersi esprimere a parole, possono perciò risultare soltanto da capacità *ad hoc*, da una capacità di comunicare, se non addirittura da una «competenza letteraria». Forse che in questo modo si comprende meglio la maniera in cui esse si costruiscono? Il contenuto del lavoro convalida le competenze soltanto nella misura in cui l'occupazione è stata isolata da un processo di socializzazione più ampia. Non sembra che l'esperienza precedente all'inserimento (origine familiare, scolarizzazione, ...) e tutto ciò che va al di là dell'ambiente di lavoro condizionino in questo caso le ulteriori acquisizioni. In assenza di un processo di socializzazione primario, si deve allora ritenere che tutto inizi e termini all'interno dell'azienda?



Più la focalizzazione sulle competenze isola le istituzioni di lavoro da un processo di socializzazione più ampia, più si accentua il contrasto tra queste organizzazioni denominate qualificanti e la precarietà del posto di lavoro.

La comprensione dei rapporti di lavoro nelle relazioni sociali è contraddistinta dalla terziarizzazione e dalla internazionalizzazione delle attività; la precarizzazione dell'occupazione e l'aumento della disoccupazione appaiono probabilmente come una priorità. Eppure sono necessari dei modelli e dei concetti.

Tutto viene acquisito senza essere mai acquisito, perché questa classificazione unidimensionale – essere o non essere competente – rimanda ad esigenze variabili e imprevedibili.

Questa naturalizzazione delle differenze basate sulla competenza impoverisce considerevolmente un approccio che collocava la qualificazione al centro di un insieme di determinazioni sociali; al di là dello spazio ristretto, circoscritto alla sola situazione di lavoro, Pierre Naville scorgeva nella qualificazione «un apprezzamento sociale della differenziazione dei tipi di lavoro» (Naville, 1963, 243).

Valorizzazione delle competenze e precarizzazione

Le invenzioni terminologiche sono innumerevoli. La formazione in azienda diviene formazione qualificante, la polivalenza, organizzazione qualificante e la qualificazione viene ormai denominata competenza. Tuttavia sembra che le ricerche soffrano d'amnesia, se non addirittura di regressione teorica. Il lavoro informale occupa un posto centrale nella nascita della sociologia industriale americana da parte della scuola delle relazioni umane. Di recente questo concetto ha subito diversi sviluppi attraverso varie opere. Ciononostante la definizione della qualificazione attraverso il contenuto del lavoro, che ha caratterizzato un'intera corrente della sociologia del lavoro, è stata fortemente messa in dubbio.

A partire dalla metà degli anni '60 Pierre Naville ha iniziato a distinguere le operazioni effettuate da macchine, da un lato, da quelle eseguite da operatori, dall'altro. Di conseguenza egli sosteneva che, se i sistemi automatici delle macchine assicurano una ricomposizione di operazioni precedentemente separate, lo stesso discorso non vale per le operazioni effettuate da operatori. Il solo fatto di trasformare delle macchine non implica che l'operaio controlli un numero maggiore o inferiore di operazioni rispetto al passato (Naville, 1963)² L'automazione rappresenta un processo d'astrazione – nel senso che il lavoratore si astrae dalla funzione assunta automaticamente –; tuttavia non viene determinato l'uso che egli farà delle proprie capacità d'astrazione.

Anche nell'ambito dell'azienda è possibile vedere contrapposti due modelli diversi quanto alla maniera di condurre delle macchine utensili a controllo numerico: uno valorizza la formazione e l'esperienza acquisite nel campo della meccanica, l'altro fa riferimento alle conoscenze nel settore dell'elettronica (Stroobants, 1993). La crescente tecnicizzazione delle attività non genera necessariamente un lavoro più astratto che implicherebbe un'accentuazione della formalizzazione delle conoscenze (Alaluf, 1986); per cui l'appiattimento della qualificazione alla sola dimensione della competenza induce equazioni semplicistiche, in base alle quali le nuove tecnologie comporterebbero obbligatoriamente nuove competenze, che a loro volta implicherebbero nuove formazioni.

D'altro canto, secondo Naville: «per motivi puramente tecnici, non esiste alcuno strumento diretto e «obiettivo» per qualificare un insieme di posti» (Naville, 1963, 243). Infatti, in nessun caso, la qualificazione mira a esaurire la totalità delle competenze. D'altronde, secondo l'affermazione di Eric Hobsbawm «una cosa che tutti hanno, così come tutti hanno due gambe» non ha praticamente alcuna possibilità di essere reperita in termini di qualificazione (Hobsbawm, 1990, 76). Le normali capacità, come saper camminare, non sono affatto valorizzate in termini di qualificazione, anche se rivestono grande importanza per la persona e per il suo lavoro. Se la rarità di una capacità o le condizioni – il prezzo – della sua formazione valorizzano tale capacità a livello di qualificazione, la natura della mansione non consente di determinarne immediatamente il valore. Invece esso deriva da uno scambio, da una relazione che rende primordiale, in determinati rapporti sociali, il fatto che il lavoro rappresenti la contropartita di un reddito.

Pertanto la selezione delle competenze sarà funzione di un giudizio condiviso sul suo valore. Alcuni autori potranno nuovamente deplorare il fatto che le competenze utilizzate nei servizi siano ignorate o sottovalutate, mentre queste mansioni necessitano proprio di un'intelligenza sistematica e di capacità relazionali in situazioni d'interfaccia (Perret e Roustang, 1993, 139). Esaminando i fast-food, simboli di «lavoro di basso livello», altri po-

2 In occasione di un'intervista più recente, Naville definiva in questi termini l'apporto da lui fornito alla sociologia del lavoro: «studiando l'automazione, ho potuto distinguere il tempo-uomo dal tempo-macchina» (Naville, 1986, 168).



tranno verificare quanto il lavoro effettivo sia più complesso di quello prescritto. «Per ogni ordinazione, quando ad ogni cassa si è formata una coda di clienti in attesa, l'operatore deve, per non farsi sopraffare dalla situazione, memorizzare le ordinazioni che ha sentito provenire dagli altri addetti e, partendo da tali informazioni e dall'ordinazione che deve evadere, elaborare una strategia molto accorta in merito all'ordine in cui egli deve prendere i prodotti. (...) Non si guadagna nulla ad essere più veloci del proprio vicino, in quanto si recuperano i clienti in fila nelle altre code...» (Piotet, 1989). Le mansioni non presentano quella trasparenza che permetterebbe di determinare obiettivamente un insieme esauriente di competenze o di dedurre il valore di chi le svolge. A seconda del punto di vista, a seconda della descrizione, una stessa attività può permettere di essere giudicata degna ora di un semplice esecutore ora di un operatore esperto (Stroobants, 1993).

Più la focalizzazione sulla competenza isola le situazioni di lavoro da un processo di socializzazione più ampia, più si accentua il contrasto tra queste organizzazioni denominate qualificanti e la precarietà del posto di lavoro. Mentre l'azienda si raffigura volentieri il dipendente come una persona che deve svolgere un compito, questi concepisce il proprio lavoro come un'occupazione, cioè lo

vede in termini di reddito, ruolo e status sociale. «Il lavoratore sarà, a seconda del punto di vista adottato, una fonte di gesti, un individuo a sé o un membro di una collettività» (Rolle, 1988, 78). Pertanto, prosegue Rolle, la corrispondenza tra singoli individui e posti di lavoro non è una realtà naturale data a priori, ma «si verifica soltanto condizionatamente» per effetto dei lavoratori stessi (Rolle, 1988, 79).

La comprensione dei rapporti di lavoro nelle relazioni sociali contraddistinte dalla terzizzazione e l'internazionalizzazione delle attività, la precarizzazione dell'occupazione e l'aumento della disoccupazione appare probabilmente come una priorità. In particolare, i tipi di classificazione delle occupazioni, i processi - ancora limitati - di riconoscimento dell'esperienza professionale, nonché i rapporti tra formazione e occupazione rappresentano interessanti temi di ricerca. Tuttavia vanno evitati gli approcci astratti, che, estrapolando tali temi dal loro contesto sociale, rappresentano più un regresso che un progresso nella conoscenza. Eppure sono necessari dei modelli. Il loro potere di convinzione deriva dal tipo di osservazione prescelto, dalle circostanze, dalle misure adottate e dalle rappresentazioni alla loro base. Tuttavia, è anche vero che con l'occupazione e la formazione ci troviamo in un campo controverso, in cui i modelli si caricano di contenuti ideologici.

Bibliografia

Alaluf M., 1986, *Le temps du labeur. Formation, emploi et qualification en sociologie du travail*, Bruxelles, Ed. Université de Bruxelles.

Alaluf M., 1991, «La qualification: de quoi parlez-vous?», *Formation Professionnelle*, CEDEFOP, 2, pagg. 33-36

CCE, 1992, *Education Formation*, 4

Hobsbawm E., 1990, *Nations et nationalismes depuis 1780*, Parigi, Gallimard

Levesque J.-L., Fernandez J. e Chaput M., (ed.), 1993, *Formation travail - Travail formation*, Atti del 5° convegno del Réseau International de Formation et Recherche en Education Permanente, (2 volumi), Sherbrooke, Ed. du CRP.

Naville P., 1963, «Réflexions à propos de la division du travail», *Cahiers d'études des sociétés industrielles et de l'automatisme*, 5, pagg. 323-344.

Naville P., 1986, in Guillaume M. (ed.), *L'état des sciences sociales en France*, Parigi, La Découverte.

OCSE, 1992a, *L'enseignement supérieur et l'emploi*. Rapporto di base, Convegno 15-17 giugno, DELSA/ED/WD (92) II, Parigi.

OCSE, 1992b, *L'évolution des rapports entre l'enseignement supérieur et l'emploi. Le cas des Lettres et de Sciences Sociales*, Rapporto di sintesi, Convegno 15-17 giugno, DELSA/ED/WD/92/7, Parigi.

Perret B., Roustang G., 1993, *L'économie contre la société*, Parigi, Seuil.

Piotet F., 1989, «Qualifiés fast-food», *Projet*, agosto: 60-67 (citato da Perret & roustang, 1993).

Rolle P., 1988, *Travail et salariat. Bilan de la sociologie du travail*, (tomo 1), Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Stroobants M., 1993, *Savoir-faire et compétence au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles.

Trepos J.Y., 1992, *Sociologie de la compétence professionnelle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

Tripier P., 1991, *Du travail à l'emploi. Paradigmes, idéologies, interactions*, Bruxelles, Presses de l'Université de Bruxelles.



Ph. Méhaut

Direttore di ricerca presso il CNRS, Direttore del gruppo GREE e di ricerche sull'istruzione e l'occupazione - Unità associata al CNRS n.1167, Francia.



Mutamenti organizzativi e politici della formazione: Quale logica della competenza?

Le trasformazioni in corso presso alcune aziende inducono ad un altro modo di considerare le risorse umane?

...l'emergere delle nozioni di competenza traduce semplicemente questa evoluzione?

...la logica della competenza non interessa che una frazione (minima) di aziende e manodopera.

Il dibattito in atto in numerosi paesi europei sul concetto di competenza si presta a più letture.

Le trasformazioni in corso presso alcune aziende inducono ad un altro modo di considerare le risorse umane: natura qualitativamente e quantitativamente diversa delle conoscenze teoriche e pratiche utilizzate, preoccupazioni più dinamiche? In questo caso, l'emergere della nozione di competenza traduce semplicemente questa evoluzione, espressione di una tensione tra il concetto di qualificazione, caratteristica dell'organizzazione del lavoro e delle relazioni professionali degli ultimi 40 anni, e un altro concetto in fieri?

Si tratta forse di un'evoluzione collegata alla trasformazione dei modelli di produzione della manodopera da parte del sistema educativo, che registra l'innalzamento dei livelli di uscita dal sistema educativo e avvia uno scivolamento analogo a quello, manifestatosi in alcuni Stati, che ha fatto passare dal termine di educazione a quello di formazione¹?

Si tratta forse, in un periodo di elevata disoccupazione, di un nuovo mutamento delle politiche di reclutamento operate dalle imprese, che tiene conto della crescita del flusso di diplomati e permette di applicare nuovi principi di selezione (l'esclusione dei non diplomati o dei «meno diplomati» poteva essere criticata sotto il profilo sociale quando era posto in questione il funzionamento del sistema scolastico; l'esclusione del «non competente» si giustifica ancor più facilmente in quanto si rifà in apparenza a capacità individuali)?

Tutte queste interpretazioni sono possibili e probabilmente non si escludono a vicenda. Senza volersi pronunciare sul tema della competenza, il presente arti-

colo mira ad un obiettivo più modesto: rispondere in maniera particolare alla prima delle tre questioni sollevate, esaminando gli spostamenti nei modelli di utilizzo e di produzione delle qualifiche attuati dalle aziende che hanno subito importanti mutamenti sul piano tecnico-organizzativo: porre l'accento sull'articolazione delle formazioni esplicite e discrete² realizzate all'interno dell'impresa e sul loro ruolo nella costruzione della qualificazione.

L'articolo si basa sui lavori condotti nell'ambito del CEDEFOP sul tema «Il ruolo dell'azienda nella produzione delle qualifiche: effetti formatori dell'organizzazione del lavoro»³; studi «macro» delle tendenze che in 9 paesi interessano il sistema di formazione, il mercato del lavoro, i rapporti professionali; studi «micro» su un campione di aziende che hanno subito profonde modifiche in rapporto ai referenti sociali e scientifici che predominano nella rispettiva nazione⁴.

Conoscenze richieste: il modello della competenza

Nuovi modelli produttivi e qualificazione

Uno dei punti di partenza dello studio, basato sui dibattiti e sulle numerose ricerche sull'impatto dei nuovi modelli produttivi sul lavoro, consisteva nell'esaminare, attraverso la realtà della formazione continua, quelle che erano le direttrici della ricomposizione delle conoscenze teoriche e pratiche. La cinquantina di aziende analizzate presenta una vasta gamma di trasformazioni: passaggio da uno stadio quasi artigianale ad una industrializzazione di tipo tayloristico, aggiustamenti al margine di una forma tayloristica (ad esempio introduzione li-

1 In Francia, negli anni '60 - '70 il termine «formazione» ha progressivamente sostituito quello di «educazione» nei dibattiti sul rapporto formazione-occupazione; cfr. Tanguy, 1986, L'introuvable relation formation-emploi, Parigi, La Documentation Française.

2 Per formazioni esplicite s'intende l'insieme delle formazioni «formalizzate» che si articolano attorno ad un progetto pedagogico patente; le formazioni discrete coprono le diverse situazioni d'apprendimento nell'esercizio del lavoro. Due tendenze incidono su questa divisione: da un lato sembra che le conoscenze acquisite durante le formazioni discrete non si limitino più alla semplice trasmissione di abilità manuali e di conoscenze «empiriche»; dall'altro, la frontiera tra forme discrete ed esplicite sta modificandosi.



mitata di una certa polivalenza, gruppi semi-autonomi), fino ad una rottura più radicale dei principi organizzativi, una riduzione delle linee gerarchiche e della prescrizione del lavoro, e una ricomposizione in profondità del funzionamento dei collettivi... Questa diversità di situazioni si rifà da un lato alle appartenenze settoriali e al collocamento sul mercato dei prodotti, a degli effetti dimensionali, a temporalità eterogenee su una traiettoria di mutamento (ad esempio tra paesi come la Danimarca e il Portogallo) e, dall'altro, alle caratteristiche sociali del sistema di formazione, del mercato del lavoro, delle strutture delle classificazioni. Facendo astrazione da tali fattori, si possono distinguere cinque tendenze principali che incidono in misura più o meno marcata sul movimento delle qualifiche, a seconda della loro intensità e combinazione.

□ Nel movimento di «flessibilità produttiva», una delle scommesse verte sulla capacità di seguire in tempo reale le fluttuazioni in volume e natura che interessano l'attività (riduzione delle serie, evoluzione del prodotto, aggiustamenti infraquotidiani). Lo sviluppo delle varie forme di polivalenza operativa risponde a questo obiettivo. Ciò permette una ricomposizione delle mansioni, lo spostamento degli individui nel corso del processo di fabbricazione. Le nostre osservazioni evidenziano la coesistenza di forme elementari, semplice ricomposizione di mansioni precedentemente frazionate, e di forme più complesse in cui i dipendenti «girano» su una serie di posti (rotazione su diverse macchine di lavorazione dei metalli, passaggio dalla sala di controllo alle installazioni nell'industria trasformatrice, lavoro su categorie di prodotti poco omogenee). Nelle situazioni più spinte si assiste ad un vero allargamento della gamma delle conoscenze tecniche e professionali richieste, allargamento che invece non rimette in discussione la necessaria padronanza di una professione base.

□ Una seconda sfida relativa all'abbattimento delle barriere interessa la messa in questione delle frontiere funzionali: integrazione della manutenzione o del controllo della qualità nella fabbricazione, attività commerciale ed elaborazione tecnica dei fascicoli in banca. In tal caso si

parla di polifunzionalità, per sottolineare l'allargamento delle conoscenze teoriche e pratiche in modo da comprendere contenuti e specializzazioni collegati alla professione base o appartenenti a diversi ordini (ad esempio, l'abbinamento di conoscenze inerenti alla tecnica bancaria e quelle di tipo commerciale).

□ Un terzo insieme di fenomeni riguarda l'aumento delle conoscenze gestionali, da un lato legate alla «deprescrizione» del lavoro e dall'altro al nuovo incremento dei vincoli commerciali sulla produzione. Ciò che viene richiesto sono le capacità organizzative nella scelta delle attività, nella loro concatenazione, nella gestione del tempo, oltre a capacità d'analisi e d'interpretazione di informazioni complesse che comportano una dimensione correlata alla gestione economica.

□ Il quarto insieme interessa i temi relativi alla qualità, per cui si esigono delle conoscenze afferenti al controllo di qualità e la capacità di porre in essere i correttivi necessari (nella regolazione dei macchinari, ritocchi di pezzi).

□ Infine, l'ultimo insieme riguarda lo sviluppo della coordinazione complessa nei gruppi di lavoro, tra gruppi, sotto il vincolo del «just-in-time». Si tratta di mobilitare e sviluppare le capacità di comunicazione passando per la padronanza dei codici linguistici in uso nell'officina o nell'azienda.

Centratura sul prodotto commerciale

Se si riarticola lo spostamento nell'ordine delle conoscenze teoriche e pratiche utilizzate, si può suggerire che è il rapporto con il prodotto (fabbricato dall'impresa o servizio prestato nel caso di un'azienda del terziario) nelle sue varie dimensioni a costituire l'elemento catalizzatore.

Il prodotto, preso inizialmente come oggetto «tecnico» che registra un insieme di evoluzioni più o meno rapide a livello sia delle tecniche di produzione sia delle tecnologie che incorpora: ad esempio componenti microelettroniche nelle produzioni meccaniche, sistematizzazione della composizione informatizzata nell'edizione, diversificazione e sofisticazione dei prodotti finanziari o assicurativi nelle banche.

Cinque tendenze principali incidono in misura più o meno marcata sul movimento delle qualifiche.

3 In questa sede ci si limiterà ad esporre alcune conclusioni trasversali. Per maggiori chiarimenti, il lettore potrà consultare le relazioni elaborate da alcune équipes nazionali e il rapporto di sintesi. L'autore ringrazia tutte le équipes nazionali che hanno partecipato a questo studio e J. Delcourt, co-autore del rapporto finale a cui si ispira il presente articolo.

4 Sono stati effettuati 47 studi di casi, per lo più nel settore secondario (ad eccezione di 9 banche e di un'azienda commerciale) privilegiando le imprese di maggiori dimensioni.



Se si riarticola lo spostamento nell'ordine delle conoscenze teoriche e pratiche utilizzate, si può suggerire che è il rapporto con il prodotto nelle sue varie dimensioni a costituire l'elemento catalizzatore.

Il prodotto, preso successivamente nella sua dimensione sociale, in quanto oggetto di un processo di divisione e di cooperazione sul lavoro che si sta modificando: tendenza alla costituzione di gruppi autonomi attorno a determinate fasi di fabbricazione, superamento delle frontiere tra progettazione, fabbricazione e manutenzione, maggiore continuità tra subappaltatore e committente. Poiché i problemi di qualità, di produzione «just-in-time», di «competitività a qualsiasi costo» aumentano, poiché la cooperazione è meno indispensabile, poiché la decisione del lavoro si basa meno su una divisione delle mansioni elementari, le già citate dimensioni della qualificazione divengono, apparentemente, più importanti.

Infine il prodotto nella sua dimensione commerciale. Si tratta d'incorporare nel dominio tecnico e sociale del prodotto alcuni elementi che rimandano più direttamente al rapporto con il mercato: qualità e produzione «just-in-time», ottimizzazione dei costi di produzione, relazione a volte più diretta con il cliente.... Una parte della qualificazione si sposta verso questo tipo di conoscenze: economia aziendale, mercato e concorrenza, analisi e ottimizzazione dei parametri di produzione che tengono conto dei costi...

Tipi di riconoscimento e loro differenziazione

Tuttavia sarebbe errato ritenere che l'evoluzione delle qualifiche passi in maniera univoca attraverso la richiesta di conoscenze completamente nuove. L'innovazione tecnologica non appare come l'elemento fondamentale di ciò che sarebbe un deficit «lordo» dei lavoratori. Ciò evidenzia la distinzione classica tra lavoro richiesto e lavoro prescritto, rivelatrice di conoscenze non riconosciute dall'organizzazione, ma poste in essere in maniera non patente dai dipendenti nel lavoro quotidiano. Allo stesso modo si sa che in numerosi paesi non vi è una corrispondenza sistematica tra classificazione professionale e qualificazione del singolo individuo, il che porta spesso al non riconoscimento di una parte di quest'ultima. L'esame delle «nuove» conoscenze richieste suggerisce la seguente tipologia:

□ una parte delle conoscenze che oggi vengono esplicitamente richieste

parte da ciò che si può definire un **riconoscimento interno**⁵: già possedute da tutti o da alcuni lavoratori, nella vecchia organizzazione venivano ignorate, mentre ora vengono richieste in maniera esplicita. È, ad esempio, il caso delle conoscenze pratiche legate alla regolazione dei macchinari e di quelle teoriche relative agli interventi su macchine a controllo numerico che un tempo i dipendenti non potevano porre in essere e che attualmente vengono richieste.

□ Un'altra parte corrisponde a ciò che abbiamo denominato il **riconoscimento esterno**: conoscenze teoriche o pratiche precedentemente disconosciute nell'esercizio del lavoro sono oggi incorporate nella qualifica richiesta. Il caso più evidente è quello della padronanza linguistica, delle capacità di comunicazione e di scrittura: pur non riconosciute ad alcuni dipendenti nell'esercizio quotidiano del lavoro, queste capacità venivano sfruttate all'esterno dell'azienda nella vita sociale o familiare. I nuovi tipi di organizzazione le domandano in misura maggiore rispetto al passato e l'impresa le integra nella sua valutazione delle conoscenze richieste, eventualmente avviando specifiche azioni di formazione tese a consolidarle e svilupparle (aggiornamento...)

□ In un terzo caso si verifica un allargamento (per effetto dell'addizione) della gamma delle competenze professionali precedentemente utilizzate. Ecco alcuni esempi: in una delle aziende prese in esame, gli operatori non solo sono polifunzionali, ma vengono anche sollecitati a migliorare i processi, per cui devono dominare una serie di conoscenze inerenti alla meccanica, all'elettronica e all'idraulica; in un secondo caso, legato all'abbattimento delle barriere funzionali, viene richiesto di partecipare alla diagnosi dei guasti, ma anche di effettuare il controllo della qualità in maniera diretta e responsabile. Si verifica allora un processo di estensione delle conoscenze teoriche e pratiche in settori diversi dalla «famiglia professionale» di base. Tuttavia questo **allargamento** della gamma di conoscenze non si riduce ad una semplice addizione. Da un lato alcuni hanno l'impressione di perdere una parte della loro professionalità di base divenendo dei «tuttofare». Ciò evidenzia i limiti di una

Sarebbe errato ritenere che l'evoluzione delle qualifiche passi in maniera univoca attraverso la richiesta di conoscenze completamente nuove.

5 Per «riconoscimento» s'intende il modo in cui l'organizzazione esprime apertamente il fabbisogno di determinate componenti della qualifica. Tale riconoscimento non fornisce un giudizio anticipato sulla valorizzazione salariale o sulla certificazione della qualifica, che sono un'altra cosa.



«polivalenza» dequalificante che non sarebbe che l'accumulo di mansioni elementari. Ma, dall'altro lato, se l'allargamento è concepito come la fonte di un effettivo processo di apprendimento, l'addizione rappresenta allo stesso tempo la nascita di un nuovo sapere individuale e collettivo: pertanto, in uno dei casi esaminati, l'accumulo collettivo di una conoscenza approfondita dei diversi segmenti del processo di lavoro consente ai lavoratori di dominare e di partecipare direttamente all'innovazione del prodotto, movendo dallo smantellamento delle barriere tra progettazione e fabbricazione verso ciò che alcuni definiscono «ingegneria simultanea».

Infine, nell'ultimo caso l'azienda e il lavoro assurgono a luogo di produzione di vere competenze nuove (per i dipendenti, ma eventualmente anche per altri): è il caso di importanti balzi tecnologici, di combinazioni che sfuggono alla classificazione sia accademica sia professionale, che corrisponde ad un **processo di creazione** di conoscenze radicalmente nuove.

L'insieme di questi movimenti traduce effettivamente, ma a livelli molto diversi, un'evoluzione nelle logiche di costruzione e di richiesta delle qualifiche. Nelle organizzazioni che hanno subito le maggiori trasformazioni, il livello generale di formazione dei dipendenti presenta una tendenza al miglioramento; la qualificazione individuale e collettiva diviene un principio centrale della costruzione e della flessibilità dell'organizzazione.

Percorsi organizzativi e formativi

Esaminando le politiche di formazione in atto, si rimane soprattutto colpiti da due elementi: in primo luogo, l'enfasi posta sulla funzione formatrice delle situazioni di lavoro e, in secondo luogo, le molteplici combinazioni possibili di formazioni discrete e formazioni esplicite.

Ruolo delle formazioni discrete

Nell'ambito del presente articolo non è possibile stilare un inventario preciso delle innumerevoli modalità d'acquisi-

zione discreta delle conoscenze tenendo conto della diversità delle situazioni nazionali e aziendali. Ci si limiterà a sottolineare alcune conclusioni, a rischio di cancellare le differenze.

La prima conclusione è data dalla crescente importanza attribuita nelle aziende interpellate ai processi di acquisizione delle conoscenze durante il lavoro, spesso in via di formalizzazione – e quindi d'inserimento in ciò che abbiamo denominato «formazione esplicita»: riconoscimento di un certo diritto all'errore e utilizzazione come potenziale d'accumulo delle conoscenze dei processi di prova-errore; sviluppo di forme di tutorato con o senza «capitolato d'onori» pedagogico; ricorso a forme di simulazione di situazioni di lavoro sia attraverso la creazione di laboratori che di gruppi sperimentali sia attraverso l'utilizzo di varie forme di EAO; costituzione di gruppi trasversali ad hoc che consentono di far circolare delle conoscenze tra singoli individui o gruppi collocati in diverse posizioni nel processo di fabbricazione (in particolare interfaccia progettazione/fabbricazione/vendita, interfaccia fabbricazione/manutenzione,...); importanza attribuita a ciò che abbiamo definito «persone-risorse», dipendenti in possesso di maggiore esperienza, tecnici affiancati a supporto dei lavoratori con funzioni esecutive e che hanno il compito di svolgere una funzione di formazione.

Il secondo elemento riguarda la natura delle conoscenze teoriche e pratiche così trasmesse. Da un lato risulta che, al di là di quelle che solitamente vengono denominate conoscenze «empiriche», si creino e si trasmettano delle vere e proprie rappresentazioni teoriche del lavoro, ciò che G. Vergnaud definisce «teoremi in atto e concetti in atto»⁶. Inoltre non è escluso che, nei processi discreti, si acquisiscano conoscenze generali più concettuali nel senso classico del termine. Infatti, una parte di queste conoscenze soggiace ad un doppio processo: esse sono nello stesso tempo più direttamente collegate al prodotto, e quindi più specifiche all'azienda, ma, a causa del loro carattere di «concetto in atto» e degli effetti di addizione già citati, tendono a diventare trasversali, anche se le forme della loro valorizzazione e certificazione continuano ad essere oltremodo problematiche.

Nelle organizzazioni che hanno subito le maggiori trasformazioni il livello generale di formazione dei dipendenti presenta una tendenza al miglioramento; la qualificazione individuale e collettiva diviene un principio centrale della costruzione e della flessibilità dell'organizzazione.

Un'importanza crescente viene attribuita nelle aziende interpellate ai processi di acquisizione delle conoscenze durante il lavoro.

⁶ Cfr. in particolare G. Vergnaud *Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés*, Education Permanente, n° 111, 1992, pagg. 19-22.



Al di là di quelle che solitamente vengono denominate conoscenze empiriche si creano e si trasmettono delle vere e proprie rappresentazioni teoriche del lavoro.

Infine, esse contribuiscono, soprattutto nei paesi in cui sono state introdotte da un modello di tipo «scolastico», a esacerbare le divisioni tra modelli discreti ed espliciti di formazione, dove le separazioni si manifestano a livello sia della natura delle conoscenze sia delle modalità di trasmissione.

Percorsi di formazione: indici di importanti differenze

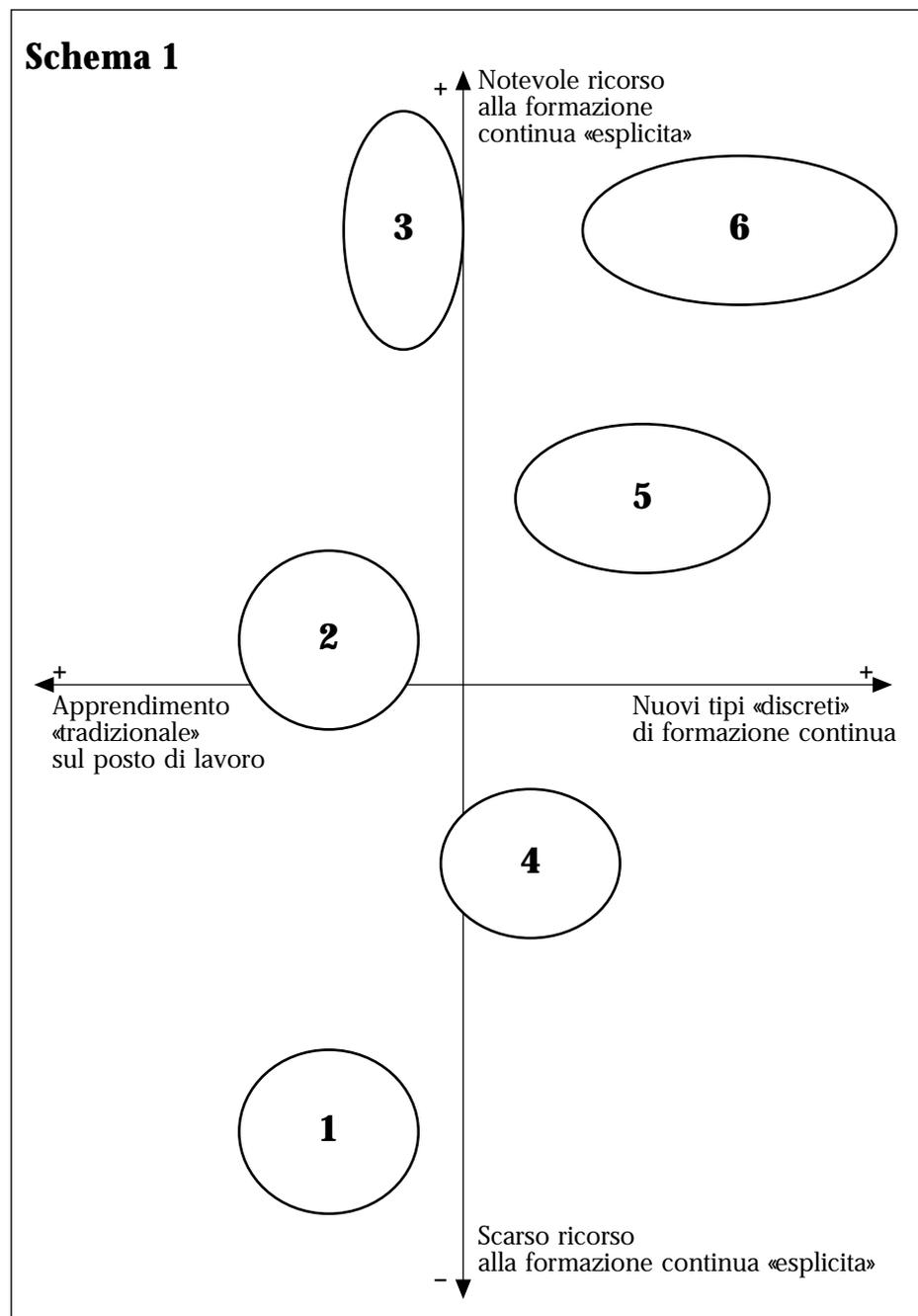
Se si prende come indicatore sintomatico del «lavoro» sulle qualifiche il modo in cui le aziende prese in esame utilizzano da

un lato la formazione esplicita e dall'altro la summenzionata gamma di modelli discreti di formazione, si può proporre il seguente schema in cui:

l'insieme 1 corrisponde ad un uso tradizionale della formazione in apprendistato sul posto di lavoro senza alcun rapporto con la formazione esplicita. È ancora caratteristico di un certo numero di aziende di tipo artigianale, ormai in via d'estinzione nel nostro campione.

L'insieme 2 potrebbe essere considerato significativo delle forme tayloristiche più

Schema 1





rigide: scomparsa dell'apprendimento sul posto di lavoro ridotto a un rapido adeguamento ad un impiego scarsamente qualificato, assenza quasi totale di formazione formalizzata, tranne per i quadri dirigenti. Questa formula esiste tuttora, anzi, in alcune unità del nostro campione che stanno seguendo un percorso d'industrializzazione di tipo tayloristico, in particolare nei paesi del Sud dell'Europa, sta addirittura prendendo sempre più piede.

L'insieme 3 è rappresentativo delle evoluzioni manifestatesi negli anni '80 ad esempio in Francia, ma presenti in più casi in Italia, Spagna e Portogallo: l'innovazione tecnologica, i vincoli organizzativi legati alla riduzione dei lotti e alle esigenze qualitative si scontrano con la scarsa qualificazione dei dipendenti con funzioni esecutive. In una logica di riqualificazione di base, di aggiornamento tecnologico e di trasformazione delle posizioni aziendali vengono realizzati dei programmi relativamente intensi di formazione continua. Tuttavia, l'evoluzione nell'organizzazione del lavoro, spesso imposta dall'alto in una logica socio-tecnica⁷, non consente di parlare di una rottura radicale che conferisce all'organizzazione un potenziale aperto di autoapprendimento.

Gli insiemi 4, 5 e 6 sono significativi delle nuove organizzazioni, in cui lo spazio aperto alle forme discrete di apprendimento rinnovato costituisce un elemento fondamentale: l'apprendimento sul lavoro permette di acquisire nuove conoscenze teoriche, conoscenze pratiche che vanno al di là della semplice abilità manuale, conoscenze che implicano comportamenti innovativi e non abitudinari. Questo tipo di apprendimento usufruisce della ricomposizione delle frontiere tra gruppi (frontiere professionali e gerarchiche). I processi di formazione discreta contribuiscono alla costruzione di nuove norme e regole su cui si fonda l'organizzazione del lavoro. I tre insiemi si distinguono per l'ampiezza delle forme discrete e per il grado di articolazione con le forme esplicite di formazione.

Nell'insieme 4, per motivi legati al sistema nazionale di formazione continua (debolezza dell'apparato di formazione o modello di formazione iniziale che privi-

legia l'apprendimento) e per problemi di costo, la formazione continua esplicita è poco sviluppata.

Negli insiemi 5 e 6 si osserva una notevole intensità della mobilitazione congiunta delle forme discrete ed esplicite di formazione continua: l'azienda diviene per qualità, in maniera integrata al «progetto organizzativo», un luogo di formazione. Tuttavia, nell'insieme 5 la logica è quella di una giustapposizione dei tipi di formazione (che per esempio non interessano le stesse categorie, che non sono costruiti in un rapporto reciproco nell'ambito di un continuum pedagogico), mentre in 6 l'articolazione dei due tipi è concepita all'interno di un progetto di formazione d'insieme⁸.

Se la maggioranza delle aziende del campione si è mossa in direzione di 4, 5 e 6, soltanto una piccola parte si situa nell'ultima categoria. Sono quindi possibili due scenari: in base al primo, il nuovo modello produttivo – e il suo corollario, una maggiore esigenza di diverse componenti delle qualifiche – è un elemento generalizzabile a causa della pressione «universale» del mercato; le differenze registrate sarebbero dovute a vincoli più o meno forti di mercato, legati in particolare a scarti temporali. Il secondo scenario prevede che in una parte delle aziende si verifichi la nascita di nuovi principi, non destinati a generalizzarsi. La logica della competenza non interesserà che una frazione (minima?) delle imprese e dei dipendenti e si assisterà al sorgere di nuove forme di segmentazione a seconda del tipo d'azienda e della categoria di lavoratori. Le dimensioni del nostro campione e le condizioni d'osservazione permettono difficilmente di decidere tra queste due possibilità. Tuttavia, numerosi elementi parlano a favore del secondo scenario, sul quale convergono le conclusioni della maggior parte dei rapporti nazionali che pongono l'accento sull'importanza delle condizioni da soddisfare, in particolare sul piano istituzionale, per costruire un'organizzazione qualificante.

Ripercussioni politiche

Il rapporto di sintesi dello studio del CEDEFOP sviluppa un insieme di temi relativi alla dinamica dell'apprendimento,

A che condizioni si può parlare di una organizzazione qualificante?

7 Vale a dire dove si ritiene che il lavoro e le qualifiche si adeguino a scelte tecnico-organizzative, di cui alcuni tengono conto, anche se soprattutto come variabili ex post.

8 Ciò rappresenta il caso più evidente di messa in discussione delle frontiere tra formazione esplicita e discreta.



all'articolazione delle politiche pubbliche, ai problemi di ricomposizione dei mercati del lavoro (mobilità, rischio di esclusione di alcune categorie), al posto dei diversi attori nella negoziazione a livello d'impresa e su scala nazionale, ai problemi posti dallo sviluppo delle formazioni in azienda in termini di certificazione e di valorizzazione delle qualifiche. In questa sede ci limiteremo ad affrontare due temi: quello delle condizioni «interne» per una dinamica dell'apprendimento nell'impresa e quello dei rapporti tra tale dinamica e le politiche pubbliche di formazione.

Costruzione delle formazioni in impresa: limiti all'«organizzazione qualificante»

Ai fini dello sviluppo di tipi discreti di formazione e di una loro valida combinazione con le formazioni esplicite, è necessario soddisfare diverse condizioni per poter parlare di un'effettiva organizzazione qualificante, capace di assicurare permanentemente l'evoluzione della qualificazione dei dipendenti e d'innescare dei processi dinamici di autoapprendimento e di autotrasformazione.

La prima condizione è quella del rapporto con i tempi produttivi e del controllo dei tempi: aprire uno spazio alla formazione (discreta e, in minor misura, esplicita) suppone che il controllo dei tempi preveda tale possibilità. Anche se questa condizione viene rispettata in alcuni casi (funzionamento indiretto, accettazione di una fase «improduttiva» nell'organizzazione del lavoro), resta che, nella maggior parte dei casi, sussistono delle forme di controllo diretto che possono risultare in contrasto sia con il ricorso alle formazioni formalizzate (completamente trasferite al di fuori dell'orario di lavoro) sia con lo sviluppo delle forme discrete della nuova generazione.

Il secondo fattore è rappresentato dal grado di «deprecrizione» delle mansioni e di autonomia attribuito ai singoli individui e ai gruppi. Aprire, nell'esercizio del lavoro, una possibilità di apprendimento attraverso il metodo prova/errore, di ricerca di soluzioni tecniche e organizzative innovative, suppone un allentamento della prescrizione rigida delle mansioni. Soltanto l'obbligo del risultato, integrato alla

libertà del modo in cui conseguirlo, permette di soddisfare tale condizione. Si potrebbe aggiungere a ciò la necessaria «accettazione dell'avvenimento»⁹, che consiste nel fare di una disfunzione non una deviazione dalla norma, suscettibile di sanzione, ma un'occasione di apprendimento e di analisi collettiva del problema.

Il terzo fattore concerne la cooperazione e le tensioni nella distribuzione delle conoscenze. Si sa che una parte considerevole dell'identità professionale di un gruppo o di una categoria si basa sul grado di controllo che esercita sulle conoscenze che delimitano (e costruiscono) la sua posizione sociale. Pertanto, in alcuni dei nostri casi, i mastri sono profondamente destabilizzati e si tirano in disparte o frenano il processo, in quanto vedono che la loro posizione è minacciata dall'aumento delle qualifiche e dell'autonomia degli operai a loro sottoposti. Invece, in un caso danese, si è potuto notare come un gioco complesso di negoziazione tra lavoratori qualificati e non qualificati (rappresentati da due diversi sindacati) aveva favorito gli scambi di conoscenze tra le due categorie. Nel processo di redistribuzione in atto, emergono forti tensioni tra gruppi destabilizzati dalla nuova organizzazione. Queste tensioni possono dare origine a forme di ritenzione delle conoscenze in contrasto con la costruzione di un'organizzazione che si prefigge quale obiettivo la loro «deprivatizzazione». Ma, in cambio, si è potuto rilevare che in alcune organizzazioni l'adozione di un profilo troppo «piatto», che eliminava ogni tensione gerarchica, o la ricerca di una omogeneità della manodopera (in termini di reclutamento di tipo di formazione) potevano sfociare in un «encefalogramma piatto», soffocando la dinamica che risulta dall'eterogeneità all'interno dei gruppi o dalle tensioni tra gruppi.

L'ultimo fattore è rappresentato dalla temporalità dell'apprendimento: il problema consiste nell'articolazione dinamica dell'apprendimento – dinamica organizzativa. Questo problema non è estraneo ai modelli «pedagogici» in uso presso la società e le aziende. Per schematizzare, si può contrapporre una logica dell'«a monte», per cui l'apprendimento deve precedere di gran lunga ogni mutamento organizzativo (a rischio di vedere, come

⁹ Cfr. fra l'altro Ph. Zarifian, *Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante*, Education Permanente, n° 112, 1992, pag. 15-22



avvenuto in alcuni dei nostri casi, che le conoscenze acquisite andavano perse non essendo state immediatamente applicate, facendo sorgere il dubbio relativo all'utilità di una formazione non messa in prospettiva con un mutamento che tarda a venire) e una logica dell'«a valle», per cui la formazione, dedotta dalla trasformazioni organizzative, viene chiamata in soccorso per rimediare alle disfunzioni che si manifestano. Tra le due logiche, si può distinguere una gamma di situazioni più o meno favorevoli. Infatti, dietro a questo problema si nasconde una duplice questione: in primo luogo, in quali condizioni la dinamica dell'apprendimento e la dinamica organizzativa possono essere collegate per generare effettivamente una flessibilità produttiva positiva; in secondo luogo, in quali condizioni la formazione può essere completamente integrata come **principio per la costruzione** della nuova organizzazione e delle regole su cui si basa?

Rapporto con le politiche pubbliche di formazione (iniziale e continua)

Un secondo insieme di condizioni (e di variabili) che intervengono sulla logica della competenza concerne l'economia generale dei sistemi di formazione.

Da un lato, è opportuno sottolineare che la costruzione di «nuove» dinamiche d'apprendimento è inscindibile dal livello di conoscenze base dei lavoratori. È vero che si possono introdurre con successo forme di aggiornamento, spesso pesanti ed onerose. In alcuni dei nostri casi, le dinamiche d'apprendimento attuate con dipendenti scarsamente qualificati

permettono di evitarne l'esclusione e di produrre dei «circoli virtuosi» di sviluppo delle competenze. Ma tale logica è tanto più semplice quanto più valido è il sistema di formazione iniziale, soprattutto perché sia la capacità di apprendere attraverso il lavoro sia quella di trarre vantaggio dalle formazioni continue esplicite sono migliori in caso di un buon livello di formazione base.

Da un lato, l'architettura di questo sistema non è neutra: la precedenza concessa o negata alla dimensione professionale, il tipo di costruzione sociale delle conoscenze (classificazione accademica o no, logica professionale...), il rapporto che tale sistema ha con le gerarchie interne dell'azienda sono elementi che incidono sull'apertura di uno spazio per la formazione e sulla dinamica organizzativa che lo accompagna.

Infine, è certa l'influenza delle politiche pubbliche di formazione continua. Analizzando i nostri casi risulta che l'esistenza di un intervento pubblico strutturante, sia direttamente in direzione dell'impresa, sia attraverso un sistema di formazione che esso sostiene e costruisce, appare una condizione necessaria (ma non sufficiente) alla logica della competenza. Ciò è ancor più rilevante, in quanto, in numerosi casi, si osserva un processo di trasformazione delle reti che si creano tra azienda e contesto locale (impresa committente e subappaltatrice, azienda e organismo di formazione): la qualità di tali reti, il posto occupato dai problemi legati alla qualificazione e alla formazione divengono allora una variabile fondamentale.

È opportuno sottolineare che la costruzione di «nuove dinamiche di apprendimento» è inscindibile dal livello di conoscenze base dei lavoratori.

Risulta che l'esistenza di un intervento pubblico strutturante appare una condizione necessaria (ma non sufficiente) alla logica della competenza.



**Eugenia
Kazamaki
Ottersten**

*Research Fellow
presso l'Istituto
industriale per la
Ricerca economica e
sociale (IUI) di Stoccolma.*



I paesi industrializzati necessitano di una migliore strategia economica basata sullo sviluppo delle qualifiche e sul potenziamento della formazione professionale. Il presente articolo illustra brevemente le modalità di reclutamento delle aziende svedesi, che sottolineano l'esigenza di competenze comunicative in un contesto organizzativo in continuo mutamento. Le interviste con le industrie manifatturiere evidenziano che in futuro i requisiti per l'assunzione di colletti blu saranno rappresentati dal possesso di un diploma d'istruzione superiore (standard minimo), di un'ampia cultura e dalla capacità di risolvere i problemi. Inoltre saranno importanti le capacità individuali in funzione del lavoro di gruppo. Per raggiungere tali requisiti è necessaria una maggior collaborazione tra mondo della scuola e dell'industria; la scuola deve adeguarsi alle esigenze in continua trasformazione del mercato del lavoro e dei datori di lavoro.

Il mercato deve essere preparato ad assorbire singole qualifiche e nuove conoscenze. Se ciò non è possibile e il mercato del lavoro presenta una scarsa flessibilità, anche le migliori conoscenze e qualifiche sono sprecate.

Tendenze nelle modalità di reclutamento delle aziende in Svezia

«La crescente importanza delle qualifiche e delle competenze – e il costo ancor superiore dell'inadeguatezza delle qualifiche e delle competenze – ha fatto aumentare la posta in gioco nel caso della further education e della formazione per le aziende (in quanto modo per conservare la propria competitività), per i singoli individui (in quanto modo per mantenere il posto di lavoro e per poter usufruire di incrementi salariali) e per la società nel suo complesso (in quanto modo per assicurare che le economie nazionali continuino ad essere competitive a livello internazionale e che i benefici di tale competitività siano ampiamente accessibili a tutti)» (OCSE 1993, pag.8).

«Una raccomandazione fondamentale è che gli istituti d'istruzione superiore integrino fra i loro compiti istituzionali la cooperazione con l'industria, in particolare nel campo della formazione continua, e che le aziende adottino una strategia esplicita nel settore dell'istruzione e formazione, nonché predispongano un'interfaccia organizzata con il mondo dell'istruzione superiore che incoraggerà e faciliterà l'accesso e il dialogo» (CEE, 1993, pag. iv).

L'odierna concezione politica parte dal presupposto che i paesi industrializzati necessitino di una migliore strategia economica basata sullo sviluppo delle qualifiche. Generalmente si ritiene che lo sviluppo delle competenze e il potenziamento della formazione interna sul posto di lavoro siano indispensabili per aumentare la produttività ed assicurare il benessere futuro. Nella maggior parte del mondo la «terza rivoluzione industriale» sta gradualmente sostituendo il modello di organizzazione produttiva di tipo tayloristico con nuovi modelli di lavoro basati su un elevato rendimento. Il metodo tayloristico era idoneo alla produzione di massa di beni relativamente semplici (Taylor 1920). La tendenza attuale si muo-

ve invece in direzione di prodotti complessi, ad alte prestazioni e orientati verso il cliente, che rispondono ad elevate esigenze di qualità, varietà e volubilità dei gusti del consumatore.

Benché si registri un incremento del fabbisogno di formazione e di competenze, molti studi recenti (Bishop 1993, CEE 1993, Heckman 1993, OCSE 1993) sottolineano il calo nei livelli di qualità e istruzione della forza lavoro e, in particolare, la mancanza di un'appropriata formazione interna. Nei paesi europei vengono seguiti diversi metodi e politiche per porre rimedio a tale situazione. Il dibattito si era focalizzato soprattutto sulla cooperazione tra istruzione superiore e industria nel campo della formazione. Tuttavia è stata manifestata una certa preoccupazione circa la condizione insoddisfacente della formazione professionale nella Comunità europea agli inizi degli anni '90; parte di tale preoccupazione si basa però più su ipotesi che su fatti reali. Poiché si ritiene che la lentezza della crescita e le modeste prestazioni dei lavoratori siano dovute alla carenza di qualifiche nella forza lavoro, si scarica la colpa sulle istituzioni preposte alla formazione. La ragione di tutto ciò può anche essere individuata, ad esempio, nella cattiva organizzazione del mercato del lavoro (cfr. Eliasson 1993). Questo significa che il mercato deve essere preparato ad assorbire singole qualifiche e nuove conoscenze. Se ciò non è possibile e il mercato del lavoro presenta una scarsa flessibilità, anche le migliori conoscenze e qualifiche sono sprecate. I responsabili dell'organizzazione devono possedere le capacità necessarie per indirizzare ogni lavoratore al giusto posto di lavoro e per creare tali posti. Inoltre è importante curare la formazione a tutti i livelli. I diversi paesi tentano di risolvere in varie maniere i loro problemi di sviluppo delle qualifiche. Nazioni come Germania, Svizzera ed Australia si affidano a programmi per l'ap-



prendistato giovanile; la Francia incoraggia invece tutti i datori di lavoro ad assicurare la formazione on-the-job; la Svezia possiede numerosi istituti professionali (cfr. Ballot-Taymaz 1993). Tuttavia la futura forza lavoro deve venir preparata già a livello scolastico all'apprendimento continuo on-the-job.

Il presente articolo solleva la questione di come la scuola debba educare i singoli individui a costruire sul posto di lavoro la giusta base per assicurare l'ulteriore sviluppo di qualifiche. Le conoscenze che accompagnano gli studenti dalla scuola al posto di lavoro incidono sui risultati che essi otterranno sul mercato del lavoro e sul posto di lavoro. Pertanto la scuola non può vivere in un mondo a sé, ma deve adeguarsi alle trasformazioni che intervengono sul posto di lavoro. Alla scuola compete la responsabilità di fornire agli studenti un livello minimo di capacità comunicative, oltre alla piattaforma necessaria per continuare l'apprendimento on-the-job. I dirigenti aziendali ritengono che il rendimento scolastico influenzi in vari modi il rendimento sul posto di lavoro.

Di seguito saranno discusse le tendenze nella politica delle assunzioni delle imprese svedesi, individuando le esigenze immediate e future di tali aziende. Il nostro studio si basa su alcune interviste condotte presso aziende svedesi, in particolare industrie meccaniche. Nel campione di circa 50 ditte sono incluse sia grandi aziende sia piccole e medie imprese. Il campione è rappresentativo in termini di localizzazione, in quanto comprende aziende sia ad alta sia a bassa tecnologia, nonché imprese sia rivolte sia non rivolte all'esportazione. Le interviste sono state effettuate nel periodo maggio-dicembre 1993 presso l'amministratore delegato e/o il direttore del personale o della formazione delle aziende-campione. Le informazioni apprese nelle varie aziende erano sorprendentemente simili; si tratta di un fatto davvero interessante, considerata l'eterogeneità del campione analizzato. Il presente articolo si basa sulle esperienze delle imprese intervistate.

Nuove sfide per le aziende

Dopo oltre un secolo di incessante espansione, a partire dai primi anni '70, l'indu-

stria svedese ha segnato il passo a causa di una serie di problemi di crescente gravità. Le condizioni per la produzione industriale sono peggiorate in Svezia così come nel resto dell'Europa (Andersson e al. 1993). La maggior parte dei cambiamenti necessari per innalzare i livelli di produttività e mantenere la competitività sui mercati internazionali sono associati all'introduzione di tecniche di produzione sofisticate che richiedono meno manodopera, ma più qualificata. Parecchie aziende hanno avviato una produzione altamente automatizzata che impone che i lavoratori siano capaci di leggere e comprendere le complicate istruzioni delle apparecchiature e siano preparati ad un continuo apprendimento e ad adeguarsi con flessibilità ai nuovi cambiamenti dei processi produttivi. Il termine appropriato è quello di forza lavoro «culturalmente preparata» piuttosto che «qualificata», in quanto le imprese preferiscono di norma formare personalmente i lavoratori per particolari mansioni. Gli studenti scarsamente preparati non rappresentano un interessante oggetto d'investimento per questo tipo di formazione (Eliasson 1993). Questo cambiamento a livello della domanda di qualità dei lavoratori è chiaramente visibile nei programmi di produzione avanzata, ma si prevede che nei prossimi 2-3 anni si avrà un periodo di transizione che coinvolgerà la maggior parte dei lavoratori.

Dalle interviste sono emersi i seguenti problemi: 1) la forza lavoro svedese è vecchia; l'età media degli operai qualificati oscilla tra i 45 e i 50 anni (i «colletti bianchi» sono in generale leggermente più anziani); i dirigenti aziendali sono preoccupati per la possibilità che le nuove leve non siano sufficientemente preparate per raggiungere i livelli necessari per seguire con profitto una formazione on-the job. 2) La «terza rivoluzione industriale» richiede nuovi metodi di gestione e di organizzazione del lavoro e della produzione. 3) I metodi di produzione di massa continueranno ad essere utilizzati per produrre grandi quantità di prodotti semplici, che costituiscono una quota significativa della produzione svedese (Braunerhjelm 1994). 4) Tuttavia si delinea una tendenza verso la produzione in lotti, più flessibile, su scala ridotta, di qualità, orientata al cliente. 5) Quest'ultimo tipo di produzione richiede nuovi sistemi di incentivi

Il termine appropriato è quello di forza lavoro «culturalmente preparata» piuttosto che «qualificata», in quanto le imprese preferiscono di norma formare personalmente i lavoratori per particolari mansioni. Gli studenti scarsamente preparati non rappresentano un interessante oggetto di investimento in questo tipo di formazione (Eliasson 1993).



È quasi impossibile accedere ad un lavoro di fabbrica senza essere in possesso di un diploma di scuola superiore ... per i lavoratori qualificati è di norma richiesto il diploma liceale, preferibilmente ad indirizzo tecnico.

per le imprese. Ne consegue che tutti i dipendenti dell'azienda devono essere trattati come specialisti, poiché la maggior parte dei lavoratori è impegnata sia nella pianificazione della produzione che nella messa a punto o nella riprogrammazione delle apparecchiature, il che non è facile in un contesto di relazioni lavorative basate sulla teoria tayloristica.

Queste sfide implicano cambiamenti culturali radicali per l'azienda, nonché modifiche organizzative per favorire l'introduzione di tecnologie flessibili e orientate al cliente, i miglioramenti qualitativi e per assicurare la riduzione dei tempi di consegna. Comportano inoltre: un minor numero di livelli organizzativi con un minor numero di dirigenti (molte decisioni vengono delegate ai dipendenti «in prima linea»), la creazione di impieghi più interessanti per tutti e una maggiore enfasi sul «lavoro di gruppo». Tuttavia, il mutamento nell'organizzazione del lavoro verso mansioni più orientate in direzione del gruppo fa a sua volta aumentare i requisiti educativi e di qualificazione posti ai singoli, soprattutto a livello di capacità comunicative. Un altro cambiamento consiste nel fatto che in futuro pochi impieghi saranno permanenti. Al contrario, verrà premiata la flessibilità e si verificherà, molto più spesso che in passato, la rotazione tra differenti mansioni. La conseguenza sarà rappresentata da specifiche professionali meno dettagliate e dalla sovrapposizione di mansioni; inoltre si assisterà alla graduale scomparsa della netta linea di demarcazione tra compiti affidati ad operai e a impiegati. Comportamento orientato verso il lavoro di gruppo, flessibilità, capacità di prestare attenzione ai colleghi e di dare istruzioni alle nuove leve, ecc.: ecco le caratteristiche delle nuove organizzazioni aziendali da cui ci si attende un incremento dell'efficienza. Ciò significa inoltre che ai lavoratori verranno delegate maggiori responsabilità. Sia il gruppo sia il singolo lavoratore saranno considerati responsabili della propria parte di produzione. Il lavoro di gruppo è anche integrato con un'ampia struttura informativa, come nelle imprese giapponesi. Raramente il processo informativo ad alto livello nelle aziende nipponiche è limitato ai dirigenti, ma è abbinato a quello a più basso livello con gli operai. Malgrado questo concetto generale di lavoro di

gruppo, i lavoratori agiranno nel proprio interesse, in quanto la retribuzione sarà collegata al rendimento individuale. Parecchie aziende stanno cercando di trovare nuovi sistemi di remunerazione orientati ai risultati e alla qualità che tengano in gran parte conto delle differenze individuali.

I lavoratori hanno bisogno di competenze per far fronte alle trasformazioni organizzative nell'azienda. Inoltre: *«È il tipo delle qualifiche dei lavoratori che assicura un elevato rendimento in sede di produzione e ciò che a prima vista sembra essere lavoro di gruppo è il risultato di tali competenze»* (Koike 1991, pag.1). I mutamenti organizzativi mettono sotto pressione dirigenti, datori di lavoro e dipendenti, richiedendo opportune modifiche nell'atteggiamento dei lavoratori e nella prassi del lavoro, modifiche che a loro volta necessitano del supporto educativo del mondo della scuola. Infatti, a giudicare dalle interviste, le maggiori pressioni a favore del cambiamento sono di norma legate alla cultura dell'azienda, in particolare ai valori, agli atteggiamenti e ai rapporti interpersonali. Secondo le imprese, la restrittiva legislazione svedese in materia di lavoro ha bisogno di essere allineata al cambiamento organizzativo in corso.

Requisiti e metodi di reclutamento

In futuro i requisiti per le assunzioni aumenteranno. Già ora i datori di lavoro svedesi applicano metodi di reclutamento molto rigidi. È quasi impossibile accedere ad un lavoro di fabbrica senza essere in possesso di un diploma di scuola superiore; la concorrenza sul mercato del lavoro è aspra per quasi tutti i tipi di impiego dato l'elevato tasso di disoccupazione. Per i lavoratori qualificati è di norma richiesto il diploma liceale, preferibilmente ad indirizzo tecnico. La ragione addotta è che questa formazione generale è necessaria quale base per il continuo sviluppo delle competenze sul posto di lavoro. La severità dei requisiti può avere a che fare con la recessione, ma anche con fattori istituzionali. Inoltre, con il passare degli anni, la restrittiva legislazione sul mercato del lavoro ha reso i



datori di lavoro molto cauti nella selezione dei candidati per evitare di assumere delle nullità.

I criteri di assunzione riflettono infatti un incremento della domanda di qualifiche e formazione a tutti i livelli. *Primo*, vi è l'esigenza di capacità di comunicazione generali in svedese, in altre lingue e in matematica. In particolare, l'importanza delle lingue straniere sta aumentando perché la maggior parte dei manuali tecnici sono redatti in una lingua straniera, per lo più in inglese, ma anche in tedesco e in francese. *Secondo*, temi quali l'informatica, l'elettronica, le teorie sul controllo e la meccanica sono estremamente rilevanti ai fini dello sviluppo delle qualifiche e della capacità di soluzione dei problemi nelle unità produttive, specie nelle piccole aziende che non dispongono al proprio interno di addetti alla manutenzione. Inoltre, in seguito ai nuovi metodi in base ai quali la produzione viene ristrutturata applicando la configurazione del lavoro di gruppo, determinate caratteristiche personali cominciano ad essere molto richieste. Oltre ad una buona etica professionale, è ritenuto indispensabile un buon comportamento sociale e di gruppo. Le caratteristiche individuali che i datori di lavoro valutano maggiormente sono: indipendenza, creatività, flessibilità, capacità di lavorare in gruppo, capacità di risolvere i problemi, capacità di comunicazione e competenze sociali. Infine, alle piccole imprese piacerebbe che i dipendenti possedessero capacità imprenditoriali.

Titoli e certificati scolastici svolgono un ruolo rilevante nel reclutamento dei giovani appena usciti dalla scuola. Tuttavia le aziende guardano più alle qualifiche inerenti a discipline legate alla comunicazione piuttosto che a conoscenze specifiche. Di norma le imprese considerano i diplomi come un mezzo per selezionare qualità generali, ma alcune aziende li ritengono anche un segnale di potenziale capacità. In un mercato del lavoro caratterizzato da un elevato tasso di disoccupazione, il possesso di un diploma di scuola superiore fa aumentare le probabilità di impiego. Tuttavia, come affermano i selezionatori del personale, ciò che interessa ai fini dell'assunzione, oltre ad un'adeguata formazione, è «esperienza, alchimia personale e referenze». In parti-

colare, ciò che interessa è: comprovata qualità e rendimento sul lavoro. Le referenze sono particolarmente importanti per i colletti bianchi, sebbene la maggior parte delle aziende di maggiori dimensioni voglia eliminare la distinzione tra colletti bianchi e blu.

Secondo le imprese ci sono vari punti su cui scuola e aziende possono incontrarsi e collaborare. Alcuni proficui rapporti con gli istituti di istruzione superiore forniscono già un importante contributo alla competitività e alla redditività di molte grandi imprese. Tuttavia, anche le piccole aziende hanno bisogno di questa collaborazione. Il problema è che le piccole imprese e gli istituti d'istruzione superiore non sono stati capaci di trovare un punto d'incontro vantaggioso per entrambi. Inoltre, i loro rapporti sembrano segnati da numerose incomprensioni.

I datori di lavoro di piccole, medie e grandi aziende hanno motivo di coltivare le relazioni con il mondo della scuola, perché sanno di quali qualifiche necessitano e pertanto sanno quale tipo di competenze devono fornire le scuole. Recenti studi hanno sottolineato l'importanza dell'istruzione primaria (Psacharopoulos 1991, Eliasson e Kazamaki Ottersten 1994). *«Prima di dedicarsi allo sviluppo universitario è opportuno assicurare che il paese abbia una solida base d'istruzione primaria. L'espansione dell'istruzione primaria, nel caso in cui non tutti la frequentino, può offrire il maggior beneficio sociale per dollaro o peso speso rispetto a qualsiasi altro investimento nella nazione. È anche probabile che la diffusione dell'istruzione primaria abbia un notevole impatto ai fini della lotta alla disuguaglianza e alla povertà, dato che coloro che non ne usufruiscono appartengono alle fasce di reddito più modesto»* (Psacharopoulos 1991, pag.18). Questa affermazione è valida sia per i paesi sviluppati sia per quelli in via di sviluppo. Inoltre studi hanno dimostrato che *«la qualità e la quantità dell'esperienza formativa preliminare permette di prevedere la qualità e la quantità della successiva esperienza di apprendimento, che a sua volta interagisce con i livelli professionali e le opportunità salariali e sociali più in generale.»* (Tuijnman, 1994, pag.17). In Svezia l'istruzione primaria inizia all'età di sette anni (più tardi rispetto agli

La maggior parte delle aziende di maggiori dimensioni intende eliminare la distinzione tra colletti bianchi e blu.

L'idea base secondo cui quanto migliore è l'istruzione formale iniziale tanto più facile risulta formare i lavoratori incoraggia le aziende ad avvicinarsi al mondo della scuola.



In sede di reclutamento saranno richiesti i seguenti requisiti:

- ***competenze di scuola superiore. I lavori con un basso contenuto di qualifiche tenderanno gradualmente a sparire;***
- ***ampia istruzione e capacità analitica per la soluzione di problemi;***
- ***maggior preparazione a scuola verso il mercato del lavoro e l'industria;***
- ***maggiore etica e disciplina professionale a partire dalla scuola.***

... la scuola deve tener conto delle esigenze, in continuo mutamento, del mercato del lavoro e dei criteri di assunzione dei lavoratori.

altri paesi europei) ed è una delle più costose al mondo. Quale alternativa vi è un numero ridotto di scuole private per cui in linea di massima si registrano modeste differenze tra gli istituti.

L'idea base secondo cui quanto migliore è l'istruzione formale iniziale, tanto più facile risulta formare i lavoratori incoraggiando le aziende ad avvicinarsi al mondo della scuola.

Molti datori di lavoro hanno già sviluppato e stabilito contatti con le scuole per mezzo dei programmi «di pratica professionale» cui prendono parte gli allievi. I datori di lavoro sottolineano l'importanza dal fatto che gli studenti visitino ed acquisiscano esperienza diretta nelle unità produttive. Sebbene la formazione professionale sia molto più diffusa in Svezia rispetto a molte altre nazioni, i datori di lavoro ritengono che sia gli allievi sia gli insegnanti hanno una concezione antiquata dell'industria quale posto di lavoro. Pertanto essi devono essere condotti sui luoghi di produzione per imparare.

In sede di reclutamento delle nuove leve il mutamento organizzativo richiede nuove qualifiche e tipi di formazione. Inoltre è necessario il continuo aggiornamento e sviluppo delle qualifiche possedute. La forza lavoro deve essere integrata nel processo di cambiamento. I datori di lavoro cercano di realizzare tutto ciò in diversi modi.

«L'apprendimento è il prodotto dell'esperienza ... i mutamenti tecnologici in generale possono essere attribuiti all'esperienza, vale a dire l'attività di produzione che dà origine a problemi, per risolvere i quali è soltanto con il tempo che si trovano le soluzioni più adeguate» (Arrow 1962, pagg.155-156). Imparare facendo è estremamente importante e ci vuole del tempo per imparare e abituarsi ad un nuovo lavoro (secondo le aziende ci vogliono in media sei mesi). Inoltre, i continui cambiamenti nella produzione e nell'organizzazione richiedono una continua formazione sul posto di lavoro. Ci sono vari modi di realizzare questa formazione: 1) sotto la guida di colleghi più esperti, 2) per mezzo di programmi esterni all'azienda (che possono essere tenuti o meno nell'impresa), 3) inviando i lavoratori in centri di formazione e/o in altre

aziende, 4) attraverso corsi di istituti per l'industria condotti in cooperazione con il sistema scolastico o gestiti esclusivamente dall'azienda.

Le grandi imprese (e alcune piccole aziende) sono favorevoli all'attivazione di istituti per l'industria all'interno dell'impresa, e in particolare ai centri gestiti dall'azienda, perché i loro programmi tengono conto delle necessità dell'impresa e si può chiedere il massimo sia agli studenti che ai docenti. L'esperienza dimostra che le scuole gestite dalle industrie funzionano molto bene e riescono a fornire alle aziende le qualifiche richieste. Oggigiorno, tranne che in pochi campi altamente specializzati, non si avverte alcuna carenza di qualifiche. Per il prossimo futuro le aziende prevedono una considerevole mancanza di qualifiche in diversi profili professionali, per esempio: saldatori, assemblatori specializzati, operatori, operatori di computer, tecnici e responsabili della produzione, tecnici meccanici, nonché meccanici in genere.

La maggior parte delle aziende cerca di rendere il proprio ambiente di lavoro più attraente rispetto al presente e di incrementare sia lo status sia i requisiti posti alla formazione nelle scuole industriali. Tuttavia si osserva una crescente consapevolezza della necessità di un serio ripensamento allo scopo di utilizzare le nuove tecniche ed opportunità a beneficio delle imprese e dei lavoratori.

Conclusioni

La tendenza generale per il futuro prevede:

- produzione su bassa scala e metodi di misura per la progettazione e produzione di beni;
- un atteggiamento più aperto e pronto alla sperimentazione dei nuovi metodi di organizzazione della produzione.

In sede di reclutamento saranno richiesti i seguenti requisiti:

- competenze di scuola superiore. I lavori con un basso contenuto di qualifiche tenderanno gradualmente a sparire;



- ampia istruzione e capacità analitica per la soluzione di problemi;
- maggior preparazione a scuola verso il mercato del lavoro e l'industria;
- maggiore etica e disciplina professionale a partire dalla scuola.

Allo scopo di sviluppare tali competenze a scuola o sul posto di lavoro, è necessario che la scuola osservi e tenga conto delle esigenze, in continuo mutamento, del mercato del lavoro e dei criteri di assunzione dei lavoratori. Questa apertu-

ra e flessibilità non è propria della mentalità scolastica tradizionale. Tuttavia, anche la scuola deve rinnovare e migliorare i suoi progetti relativi al prodotto, al fine di far fronte con successo alle sfide del futuro; un approccio sperimentale è il modo più promettente per realizzare al meglio tutto ciò (Eliasson 1992). La scuola ha molto da imparare dallo sviluppo sperimentale di prodotti da parte delle imprese. È anche necessaria una maggior collaborazione tra scuola ed industria, specialmente alla fine della scuola, quando l'istruzione diventa una fase di transizione verso il mercato del lavoro.

Bibliografia

Andersson e al., 1993, *Den långa vägen, Den ekonomiska politikens begränsningar och möjligheter att föra Sverige ur 1990-talets kris* (La lunga strada: limiti e possibilità della politica economica per mantenere il benessere in Svezia riconducendo il welfare state a proporzioni gestibili). IUI, Almqvist och Wiksell International, Stoccolma.

Arrow, K.J., 1962, The Economic Implications of Learning by Doing. *Review of Economic Studies*, Vol.29, n. 3. (giugno), pagg.155-173.

Ballot, G., Taymaz, E., 1993, *Firm Sponsored Training and Performance - A comparison between France and Sweden based on firm data*, IUI Working Paper n. 387.

Bishop, J.H., 1993, *The French Mandate to Spend on Training: A model for the United States?* CAHRS, ILR Cornell University, Ithaca, NY, Working Paper 93-05.

Braunerhjelm, P., 1994, «Regional Integration as a Vehicle to Microeconomic Disintegration: Some Macroeconomic Implications of Firms' Reorganization» in *Patterns in a Network Economy*, ed. B. Johansson, C. Karlsson e L. Westin, Springer Verlag, prossima pubblicazione.

CEE, 1993, European Higher Education-Industry Cooperation: Advanced Training for competitive advantage.

Eliasson, G., 1992, *The Markets for learning and Educational services - a micro explanation of the role of education and competence development in macro economic growth*, IUI Working Paper n.350b.

Eliasson, G., 1993, Vocational Training, prossima pubblicazione, IUI Working Paper.

Eliasson, G., Kazamaki Ottersten E., 1994, *Om förlängd skolgång* (Prolungamento della frequenza scolastica), prossima pubblicazione SOU 1994: Bilaga II:4.

Heckman, J., 1993, *Assessing Clinton's program on job training, workfare, and education in the workplace*, NBER, Working Paper n. 4428.

Koike, K., 1991, «Learning and Incentive Systems in Japanese Industry», documento presentato al convegno «Il Giappone in un'economia globale: la prospettiva europea» tenuto alla Stockholm School of Economics il 5-6 settembre.

OCSE, 1993, Industry Training in Australia, Sweden and the United States.

Psacharopoulos, G., 1991, *The Economic Impact of Education - Lessons for Policy Makers*, International Center for Economic Growth, ICS press, San Francisco.

Taylor, F.W., 1920, Rationell Arbetsledning, Taylorsystemet, (Distribuzione razionale del lavoro. Il metodo tayloriano), Sveriges Industriförbund, Almqvist & Wiksells boktryckeri.

Tuijnman, A.C., 1994, On a Path from Pre-schooling to Lifelong Learning: Capital Conversions Across the Lifespan, ministero svedese dell'Istruzione e delle Scienze. Commissione per il prolungamento dell'obbligo scolastico.



Andrew Moore

Responsabile del «British Business Bureau» di Bruxelles. Coopera strettamente con l'UNICE¹ nell'ambito dell'istruzione e della formazione.



Anne Françoise Theunissen

Rappresentante della Confederazione dei sindacati cristiani² del Belgio e vicepresidente del consiglio di amministrazione del CEDEFOP.



Qualifiche contro competenze: dibattito semantico, evoluzione di concetti o scommessa politica?

Intervista ad Andrew Moore, per l'UNICE, e ad Anne-Françoise Theunissen, per la CES, a cura di F. Oliveira Reis, CEDEFOP.

CEDEFOP: *Si ha l'impressione che, nei dibattiti in corso, si registri un graduale spostamento dal termine «qualifica» a quello di «competenza». Si tratta di un semplice problema semantico, di un mutamento del tema della discussione o di una nuova sfida politica?*

AM: Per noi, in una certa misura, si tratta di una sfida politica. La nozione di competenza rimanda all'effettiva capacità dell'individuo di dominare l'insieme delle mansioni che costituiscono un determinato posto di lavoro. I cambiamenti tecnologici e organizzativi, nonché la modernizzazione delle condizioni di vita sul lavoro, ci obbligano a concentrarci maggiormente sul potenziale dell'individuo, sulle sue capacità di mobilitare e sviluppare tale potenziale in situazioni di lavoro concrete ed evolutive, il che ci allontana dall'utilizzo delle descrizioni classiche dei posti di lavoro.

L'approccio basato sulla competenza è ritenuto dai datori di lavoro particolarmente adatto, in quanto il fatto di spostare l'attenzione sul singolo individuo e sulla sua capacità di evolversi costituisce un'importante fonte di flessibilità e di motivazione personale. Si tratta di passare da una filosofia di gestione in cui l'individuo serve «il sistema» (classificazioni sulla base di esigenze e di compiti prescritti) ad una filosofia in cui «il sistema» serve l'individuo, tenendo conto del modo in cui egli evolve, applica e sviluppa il suo potenziale per risolvere dei problemi concreti. Ognuno è diverso dall'altro, e il tempo che si impiega ad arrivare ad un determinato stadio differisce da persona a persona. L'importante è alimentare la

motivazione individuale ad evolvere e prevedere una flessibilizzazione dell'insieme del sistema di lavoro e di formazione che permetta a ciascuno di trovare una propria collocazione e di rimediare ai propri insuccessi personali.

La sfida politica consiste dunque nel realizzare dei sistemi coerenti di formazione, valutazione e classificazione, oggetto di reciproca fiducia, che offrano delle garanzie sufficienti nei confronti dei singoli individui e dei datori di lavoro.

AFT: Ci si può domandare se tale spostamento terminologico non sia rivelatore di uno spostamento dei luoghi di negoziazione e delle negoziazioni stesse: si potrebbe passare dai luoghi di negoziazione tra datori di lavoro e lavoratori circa repertori, denominazioni e classificazioni accettati da entrambe le parti, a un dibattito, che non ha la stessa natura di una negoziazione, tra datore di lavoro e lavoratore, quale individuo. E, in questo caso, per noi lavoratori, si tratta di una sfida politica.

D'altro canto, nel momento in cui in diversi paesi si osserva che in alcuni settori professionali non esistono più sindacati per negoziare, si concretizza il pericolo di assistere ad un indebolimento della negoziazione collettiva a favore di quella individuale. Ciò interessa in particolare le piccole aziende, in cui l'assenza di forze di opposizione all'interno dell'impresa, di tutela e di rilancio da parte delle organizzazioni sindacali, può portare ad una grave crisi.

CEDEFOP: *Concretamente, quali sono i principali problemi che si pongono*

AM: *Per noi, in una certa misura, si tratta di una sfida politica ... la sfida politica consiste nel realizzare dei sistemi coerenti di formazione, valutazione e classificazione, oggetto di reciproca fiducia, che offrano delle garanzie sufficienti nei confronti dei singoli individui e dei datori di lavoro.*

1 L'Unione delle confederazioni dell'industria e degli imprenditori europei (UNICE) è stata creata nel 1958 e raggruppa 33 federazioni attive in 22 paesi europei.

2 La Confederazione europea dei sindacati (CES) raggruppa 36 organizzazioni sindacali dei lavoratori attive negli Stati membri dell'Unione europea, degli Stati dell'EFTA e di altri paesi.



nel corso di una negoziazione condotta sulla base delle competenze?

AFT: La negoziazione all'interno dell'azienda è il momento in cui si deve realizzare l'articolazione tra quanto il lavoratore ha acquisito nel corso della propria vita e quanto egli pone in essere durante l'esercizio della professione. È noto che, a seconda delle condizioni di lavoro, l'occupazione mobilita a vari livelli il potenziale di competenze di cui l'individuo dispone e quindi la parte che non viene utilizzata rischia di non essere riconosciuta e valorizzata. Quando si parla di competenza, si tratta di un elemento che è molto più soggetto all'arbitrio del datore di lavoro per quanto concerne non solo quello che quest'ultimo sfrutterà delle molteplici capacità dei lavoratori, ma anche il modo in cui le valorizzerà. Per noi, questo problema è particolarmente importante nel momento in cui la pressione della disoccupazione spinge molte persone, e soprattutto i giovani, ad accettare degli impieghi sottoqualificati.

AM: Effettivamente, quando l'individuo acquisisce una qualifica che serve al suo sviluppo professionale, è logico attendersi che il livello e il tipo delle sue aspirazioni evolvano; il datore di lavoro dovrebbe riconoscere tale sforzo, altrimenti rischia di perdere il lavoratore. Tuttavia, ciò non può comportare automaticamente un adeguamento delle retribuzioni o un cambiamento di lavoro.

D'altro canto questo spiega il dilemma che spesso affligge i datori di lavoro: qualificare il dipendente e poi rischiare di perderlo, dato che l'azienda non è in grado di soddisfare le sue esigenze ed egli dispone di maggiori possibilità di mobilità esterna o non qualificarlo e trovarsi con una risorsa umana che non è capace di rispondere al mutamento tecnologico e organizzativo, rischiando di perdere competitività. Attualmente si osserva un crescente interesse per le risorse umane da parte delle aziende, che si rendono conto che un'esigenza a livello di tecnologia o d'informazione può essere immediatamente coperta, mentre non si può «importare» o preparare da un giorno all'altro un elemento qualificato e con un elevato rendimento. Tuttavia l'equilibrio delle posizioni e il compromesso d'interessi continuano ad essere fondamentali.

CEDEFOP: Dato che oggi giorno si richiede sempre più la capacità di adattarsi, di evolversi e di innovarsi, qual'è il vostro punto di vista in merito alla suddivisione della responsabilità tra scuola e azienda nella produzione delle competenze?

AFT: Questo tema concerne in primo luogo la funzione della scuola. La scuola è un universo molteplice, un luogo d'educazione, di trasmissione delle conoscenze e di cultura. È un servizio pubblico distinto dal campo economico e sociale, pur essendo profondamente inserito nel complesso dell'organizzazione della società. È così che allaccia dei rapporti tra diversi luoghi di conoscenze economiche, sociali, domestiche, civili e professionali. Tuttavia la scuola è sottoposta da parte delle famiglie, delle imprese, degli allievi o degli attori politici a pressioni contraddittorie che rimettono in questione il suo ruolo sociale.

Nei dibattiti e negli interventi che riguardano il mondo della scuola, se è necessario tener conto della dimensione «lavoro», le difficoltà legate ad una gestione previsionale dell'occupazione e delle competenze, nonché il movimento di distruzione dell'occupazione, evidenziano che il lavoro e l'occupazione non possono definire i limiti delle iniziative relative all'istruzione e alla formazione professionale o permanente.

Si tratta dunque di rispondere a dei criteri di democrazia, fornendo alle persone una formazione che consenta loro di agire quali cittadini produttori di beni e/o servizi e quali attori nella società civile; si tratta inoltre di favorire la promozione collettiva come aspirazione all'uguaglianza. Questi criteri possono servire da filo conduttore per i tre campi della formazione, rappresentati da insegnamento, formazione professionale e istruzione permanente.

L'articolazione tra scuola e azienda ne è condizionata e la formazione «in alternanza» diviene una sfida immediata, nella misura in cui può schiudere nuove opportunità di apprendimento per i giovani che sono esclusi dal sistema accademico e può consentire loro di integrare elementi di conoscenza a partire da quanto fanno concretamente. D'altronde l'aggiornamen-

AFT: La questione è se tale spostamento terminologico non sia rivelatore di uno spostamento di luoghi di negoziazione e delle negoziazioni stesse ... in questo caso per noi lavoratori si tratta di una sfida politica.

AFT: Quando si parla di competenza, si tratta di un elemento che è molto più soggetto all'arbitrio del datore di lavoro per quanto concerne non solo quello che quest'ultimo sfrutterà delle molteplici capacità dei lavoratori, ma anche il modo in cui le valorizzerà.

AM: Il dilemma che spesso affligge i datori di lavoro è quello di qualificare il dipendente e poi rischiare di perderlo... oppure di non qualificarlo ... rischiando di perdere la competitività.



to sul lavoro fa appello alla formazione continua complementare.

AM: Per noi datori di lavoro, è fondamentale che ci sia assicurato di poter disporre rapidamente delle qualifiche che consentono ai lavoratori di esercitare una professione, di evolvere e di fare evolvere le situazioni di lavoro. Nel settore delle competenze, è opportuno distinguere le competenze generali e quelle specifiche ad una determinata mansione. Lo Stato deve garantire l'acquisizione delle competenze generali e ci auguriamo che il livello della formazione generale sia abbastanza elevato, obiettivo che cerchiamo di raggiungere in tutti gli Stati membri attraverso un dialogo tra datori di lavoro e governi. Nel Regno Unito, ad esempio, chiediamo alla scuola di non eccedere nella specializzazione, in quanto questa deve essere acquisita all'università o nell'azienda.

Parallelamente riteniamo che il posto di lavoro costituisca un'opportunità di acquisire determinate competenze che non possono essere conseguite nella scuola e che rappresenteranno un completamento delle acquisizioni scolastiche. Di conseguenza, si rileva un progressivo spostamento dell'istruzione verso il posto di lavoro e verso attori che esercitano una professione e nello stesso tempo impartiscono una formazione, il che ci allontana dal concetto di «corsi tenuti in classe». Ci si scontra allora con la difficoltà di reperire delle persone che, sul posto di lavoro, siano in grado di insegnare tali competenze e di valutarle in maniera affidabile.

Il ruolo dello Stato è quello di garantire l'equilibrio e la coerenza tra competenze generali e specifiche, nonché tra breve, medio e lungo termine.

La questione politica a livello europeo è di sapere quali siano le conseguenze dell'adozione di un nuovo sistema negli Stati membri, quali siano gli accordi da stipulare con i sindacati e gli organismi preposti all'istruzione e alla formazione. Credo che la Commissione, con il CEDEFOP, debba svolgere un ruolo importante a tale riguardo.

CEDEFOP: Che cosa pensate del problema della valutazione delle competenze acquisite sul posto di lavoro?

AM: Si tratta di un tema assai importante in termini politici e tecnici. Da un lato, la valutazione pone il problema del riconoscimento sociale del risultato della valutazione stessa e pertanto della sua affidabilità. Dall'altro, non la si può dissociare da quella questione a doppio taglio che è rappresentata dalla mobilità.

Dal punto di vista dei datori di lavoro, si registrano delle difficoltà per risolvere la questione della valutazione delle competenze acquisite sul posto di lavoro, nella misura in cui ciò esige l'esistenza, sul posto di lavoro stesso, di persone che siano in grado di effettuarla in maniera affidabile. In diversi paesi gli attuali quadri intermedi non hanno alcuna esperienza dei processi di valutazione e di convalida delle competenze.

Tuttavia sarebbe inaccettabile, sia per il singolo individuo sia per il datore di lavoro, lasciare la valutazione alla sola responsabilità dei datori di lavoro. La valutazione, il riconoscimento e/o la convalida possono essere assicurati soltanto dalle istituzioni che rivestono delle responsabilità in questo settore, e, ad esempio nel Regno Unito, è possibile ricorrere ad un ente certificatore che invia sul posto di lavoro delle persone competenti in materia.

La sfida politica è quella di realizzare un sistema che consenta un doppio riconoscimento, da parte dell'azienda e degli enti di formazione; altrimenti la qualificazione, anche se certificata, non sarà monetabile. Ciò esige che si metta a punto una strategia di controllo della qualità e lo Stato dovrà certamente svolgere una funzione basilare al riguardo, vigilando da vicino su tali sviluppi.

Sul piano comunitario, la Commissione, assieme al CEDEFOP, deve anch'essa esplicitare un ruolo essenziale a tale proposito: da un lato analizzando il modo in cui finora sono stati effettuati nei diversi paesi la valutazione, il riconoscimento e/o la convalida di quanto appreso; dall'altro realizzando un importante lavoro a livello terminologico, che consenta di creare i presupposti per il dibattito tra le parti sociali.

AFT: Se si considera che la valutazione deve sfociare nel riconoscimento che va-

AM: La sfida politica è quella di realizzare un sistema che consenta un doppio riconoscimento, da parte delle aziende e degli enti di formazione; altrimenti la qualificazione, anche se certificata, non sarà monetabile.



lorizza quanto appreso nell'esercizio della professione, si tratta in effetti di una questione oltremodo importante finora rimasta irrisolta. Ciò pone diversi problemi per quanto riguarda sia la definizione dei contenuti del lavoro e della formazione sia l'intervento dei vari attori (datori di lavoro, sindacati, Stato).

Alcune mansioni possono escludere competenze intrinseche all'individuo. Alcune valutazioni non valorizzano competenze effettivamente utilizzate e ciò è soprattutto visibile allorché funzioni identiche vengono descritte in maniera diversa. Ad esempio, il far parlare di una stessa professione uomini e donne è rivelatore dei vari sistemi di valori. Spesso, si osserva che le donne eseguono un lavoro diverso da quanto suggerisce la denominazione della loro funzione, un lavoro pieno di varie responsabilità, che non sono esplicitamente espresse, mentre questo fenomeno è meno frequente tra gli uomini.

In quanto parti sociali, è su questi punti che dobbiamo intervenire. I pubblici poteri devono svolgere un ruolo preponderante in relazione al riconoscimento di quanto acquisito attraverso l'esperienza professionale (e la certificazione delle formazioni), ma tale funzione deve essere ridefinita a livello di contenuti e di forma.

Prima di rispondere a tale questione, è necessario condurre studi e ricerche. Il CEDEFOP può fornire delle informazioni di base indispensabili al dibattito politico.

CEDEFOP: Si può affermare che l'ap-proccio basato sulle competenze rischia di rendere obsoleti gli accordi in vigore tra organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori?

AFT: Vi è un elemento dinamico nella determinazione delle qualifiche: la prova è che ne stiamo discutendo. Se si esaminano i vari paesi, si osserva che le organizzazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori hanno avvertito la necessità di ridefinire le classificazioni, di cui le qualifiche rappresentano una componente. Le organizzazioni del lavoro sono cambiate e i mutamenti tecnologici introducono una serie di nuovi elementi di cui è opportuno tener conto. La difficoltà consiste nel fatto che al momento di ridefinire ciò che i lavoratori devono effettivamente esegui-

re come mansione, ci si scontra con il problema della grande diversità dei metodi d'organizzazione del lavoro che attualmente coesistono.

Pertanto è necessario continuare questo lavoro di ridefinizione delle qualifiche al fine di adeguarle meglio alle trasformazioni dei sistemi di lavoro e di occupazione, e la negoziazione collettiva ne è la garanzia. A tale riguardo, vi sono alcuni aspetti che desidero sottolineare. Da un lato, si deve accettare di pensare sempre meno in termini di adeguamento stretto tra formazione e occupazione e di considerare che tutti gli sforzi tesi alla codificazione meccanica delle qualifiche sono destinati a fallire; dall'altro, si rileva uno spostamento di lavoratori dalla produzione industriale al settore dei servizi, il che obbliga a rivedere i nostri approcci, ancora fortemente influenzati da riferimenti legati al comparto industriale. Infine si dovrebbe esaminare più da vicino la questione della rappresentazione sociale delle qualifiche: perché un'infermiera o un insegnante sono meno valorizzati rispetto ad altri lavoratori, ad esempio gli ingegneri industriali nelle imprese, mentre, ad una comparazione, si può dire che la formazione ha una durata equivalente? Gli atti umani sono meno valorizzati di quelli tecnici? Il problema della competenza solleva questo tipo d'interrogativo; ciò implica una questione politica relativa al modo in cui le società si strutturano e si organizzano.

CEDEFOP: Qual è, secondo voi, la posta in gioco in relazione al «portafoglio di competenze», su cui si sta discutendo a livello comunitario?

AM: La costruzione di un «portafoglio di competenze» mi sembra un'ottima idea per contribuire a individuare ciò che i singoli individui hanno fatto e acquisito. Si tratta di uno strumento la cui prima qualità dovrà consistere nella «comprensibilità» da parte di gruppi diversi e in diversi paesi. A tal fine è necessario giungere a una forma di struttura, di concetto e di lingua che consenta una lettura delle competenze nell'ambito di differenti culture.

Non si tratta di un compito facile e tutti i dibattiti finora tenuti evidenziano che vi è un problema di terminologia e di concetti. Il «portafoglio», come ora in esame,

AFT: I pubblici poteri devono svolgere un ruolo preponderante in relazione al riconoscimento di quanto acquisito attraverso l'esperienza professionale (e la certificazione delle formazioni), ma tale funzione deve essere ridefinita a livello di contenuto e di forma.



AM: Abbiamo bisogno di uno strumento in grado di trasmettere informazioni semplici e chiare da uno Stato membro all'altro, di uno strumento che possa servire sia ai datori di lavoro che ai singoli individui.

AFT: Per i lavoratori è essenziale disporre di uno strumento che consenta loro di far valere ciò che hanno fatto ed acquisito. Tuttavia l'interrogativo principale concerne la forma dello strumento e le condizioni per la sua applicazione.

deve certamente essere ancora discusso, ma ritengo che sarebbe prematuro se, in considerazione delle attuali difficoltà, le parti sociali abbandonassero l'idea, almeno finché non venga presentata un'altra ipotesi di lavoro più consistente.

Abbiamo bisogno di uno strumento in grado di trasmettere informazioni semplici e chiare da uno Stato membro all'altro, di uno strumento che possa servire sia ai datori di lavoro che ai singoli individui.

E, se lo scopo non è quello di cambiare o di armonizzare i sistemi di qualificazione dei vari paesi, riteniamo che tale strumento potrà costituire uno stimolo al miglioramento della qualità dei sistemi nella misura in cui metterà in parallelo ciò che sono le qualifiche nei diversi Stati membri.

AFT: Il «portafoglio delle competenze» è stato introdotto dalla Commissione in seguito alla relativa raccomandazione del Consiglio dei ministri nel momento in cui ci si è resi conto che l'attività concernente la corrispondenza dei diplomi professionali non rispondeva agli obiettivi perseguiti di trasparenza e di mobilità.

Per accettare un nuovo strumento sul tavolo dei negoziati è necessario precisare esattamente qual è la finalità prefissa e quali sono le condizioni per il conseguimento di tale obiettivo. Per i lavoratori è essenziale disporre di uno strumento che consenta loro di far valere ciò che hanno fatto ed acquisito. Tuttavia l'interrogativo principale concerne la forma dello strumento e le condizioni per la sua applicazione.

Dal nostro punto di vista, è anche necessario pensare ad articolare diverse risposte che potrebbero permettere di aumentare le possibilità di trasparenza e di mobilità.

Una prima risposta consisterebbe nel creare dei luoghi del tipo «centri d'orienta-

mento» con delle persone in possesso della competenza richiesta e riconosciuta a livello europeo, presso i quali i lavoratori potrebbero recarsi volontariamente per costruire il loro «portafoglio». Ciò è per noi ben diverso dalla costruzione di ampi curricula vitae, tanto più che si sa che ogni volta che ci si presenta per ottenere un posto di lavoro si mettono in evidenza degli elementi diversi a seconda dei requisiti richiesti.

Un secondo elemento di risposta potrebbe essere rappresentato dalla creazione negli Stati membri di uno strumento del tipo «bilancio delle competenze», già introdotto in Francia. In un accordo paritetico siglato tra le parti sociali in questo paese sono menzionati per la prima volta ufficialmente il termine «competenza individuale» e il diritto al bilancio delle competenze, dove si afferma che ogni lavoratore dipendente ha il diritto di poter stendere, ogni 5 anni, un bilancio delle sue qualifiche e delle relative competenze. Tale diritto, riconosciuto per legge, significa che un lavoratore dipendente può ottenere un congedo per tracciare tale bilancio, congedo che sarà pagato dai Fondi della formazione professionale, che sono gestiti pariteticamente dalle parti sociali. La legge prevede inoltre, e anche questo è stato oggetto di negoziazione, che il datore di lavoro possa prevedere nel piano di formazione dell'impresa alcuni bilanci delle competenze per i suoi dipendenti.

Un ultimo elemento di risposta consiste nel fornire ai lavoratori informazioni sui settori in cui vogliono operare in un altro paese, specificando quali sono le mansioni legate ad una stessa professione in un altro Stato, quali sono le condizioni d'accesso a tale professione, il contenuto e la forma delle negoziazioni in corso. A tale riguardo le istituzioni comunitarie svolgono un ruolo di particolare importanza.

Europa - Piano internazionale

Informazioni, studi e ricerche comparative

Il CEDEFOP ha pubblicato le **monografie** che descrivono i **sistemi di formazione professionale** dei seguenti paesi: **Regno Unito** (EN, IT, PT, DE), **Francia** (FR), **Danimarca** (DA), **Paesi Bassi** (NL).

In vendita presso l'Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee o presso i suoi uffici vendita nazionali.

Systems and procedures of certification of qualifications in the European Community

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Berlino, Panorama, n° 17, 1993, 103 pagg.
DE, EN, FR

Disponibile gratuitamente presso il CEDEFOP.

Questa sintesi confronta dodici studi nazionali sui sistemi e sul conseguimento dei diplomi di qualificazione; fornisce un panorama dei sistemi di formazione, seguito da uno studio, strutturato per livello di qualificazione, sui sistemi e sul modo per ottenere un determinato diploma. Alcune tabelle sinottiche presentano i vari tipi di titoli, i modi per conseguirli, l'età media a cui vengono acquisiti, i livelli di responsabilità istituzionale e i metodi di valutazione.

Un sunto della sintesi e le tabelle sinottiche sono stati pubblicati in CEDEFOP Flash 6/93. Gli studi nazionali, compresi nella serie Panorama, sono disponibili gratuitamente presso il CEDEFOP.

L'accès à la formation professionnelle dans trois secteurs de l'économie européenne

Lassibille G., Paul J.J.

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Berlino, Panorama, n°14, 59 pagg.
FR

Disponibile gratuitamente presso il CEDEFOP.

Nell'ambito della preparazione del parere comune sulle modalità capaci di permettere il maggiore accesso possibile alla formazione, il CEDEFOP ha preso l'iniziativa di condurre uno studio sulle modalità teoriche e pratiche dell'accesso alla formazione continua in tre settori professionali: edilizia-grandi opere, elettricità-elettronica, ufficio-amministrazione. Questa sintesi, basata su sei rapporti specialistici suddivisi per comparto e nazione, analizza in primo luogo i modelli di formazione continua nei diversi settori e successivamente presenta la metodologia utilizzata per il raffronto.

Due dei summenzionati rapporti, pubblicati nella serie Panorama, sono disponibili gratuitamente presso il CEDEFOP.

Profili professionali. Restauro e recupero del patrimonio architettonico

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Berlino, Panorama, n°18, 29 pagg.
FR, EN, ES, IT

Disponibile gratuitamente presso il CEDEFOP.

Gestione della qualità e garanzia della qualità nel settore dell'istruzione superiore in Europa. Metodi e sistemi

Commissione CE - Task Force Risorse umane, Istruzione, Formazione, Gioventù
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Studi n°1, 1993, 28 pagg. + all.
ISBN 92-826-6392-2
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Il rapporto presenta una visione sintetica dei sistemi e dei metodi di valutazione della qualità dell'istruzione superiore negli Stati membri e nei paesi aderenti all'EFTA.

Lecture scelte

La sezione è stata preparata da

Maryse Peschel

e dal servizio di documentazione con l'aiuto dei membri della rete nazionale di documentazione (cfr. l'ultima pagina della rubrica)

La presente rubrica bibliografica non ha più, come in passato, carattere tematico, ma tenta, senza pretendere di essere esauriente, di fornire un elenco delle pubblicazioni più significative relative agli sviluppi della formazione e delle qualifiche a livello europeo e internazionale. La selezione è effettuata a cura del servizio documentazione del CEDEFOP con l'ausilio della sua rete documentaria (cfr. l'ultima pagina della rubrica).





Les compétences administratives et financières en matière d'éducation et de formation dans la Communauté européenne

Unità europea di Eurydice. Prodotto per la Task Force Risorse umane, Istruzione, Formazione, Gioventù
Bruxelles, EURYDICE, 1993, 26 pagg.
DE, EN, FR
Disponibile presso Eurydice.

Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne

Unità europea di Eurydice. Prodotto per la Task Force Risorse umane, Istruzione, Formazione, Gioventù
Bruxelles, EURYDICE, 1993, 71 pagg.
DE, EN, FR
Disponibile presso Eurydice.

Les principaux systèmes d'aide financière aux étudiants de l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne

Unità europea di Eurydice. Prodotto per la Task Force Risorse umane, Istruzione, Formazione, Gioventù
Bruxelles, EURYDICE, 1993, 32 pagg.
DE, EN, FR
Disponibile presso Eurydice.

L'occupazione in Europa 1993

Commissione CE - Direzione generale Occupazione, relazioni industriali e affari sociali
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1993, 206 pagg.
ISBN 92-826-6055-9
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT
Pubblicato anche nella serie «Documenti» della Commissione CE, doc.COM(93) 314

La formation professionnelle: perspectives internationales

Laflamme G.
Ufficio internazionale del lavoro (UIL), Università Laval - Quebec
Ginevra, UIL (Collection Instruments de Travail), 1993, 277 pagg.
ISBN 2-920259-16-4
FR, EN

La raccolta riunisce i contributi proposti in occasione di un convegno internazionale tenuto nel settembre 1992 a Quebec, il cui obiettivo consisteva nell'individuare le sfide dei sistemi di formazione professionale in diversi paesi industrializzati, nel cogliere l'originalità di alcune componenti di ciascuno di essi e nel fornire un elenco delle vie e dei mezzi da usare per assicurare la massima efficacia di un sistema di formazione professionale. Questi in tale senso sono stati posti a specialisti di varie nazioni (Germania, Belgio, Canada, Svezia, Stati Uniti, Francia, Svizzera, Giappone, Regno Unito, Austria) provenienti da enti nazionali ed internazionali. Dall'analisi emerge fino a che punto la formazione professionale rappresenti il nucleo dello sviluppo industriale, costituisca un elemento centrale della ricerca della qualità e dell'innovazione e fornisca una risposta alla concorrenza.

Le rôle nouveau de l'enseignement technique et de la formation professionnelle. L'évaluation, la certification et la reconnaissance des qualifications et des compétences professionnelles. Seminario del 27-30 ottobre 1992

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE)
Parigi, 1992, varia pagin. Diffusione limitata, in corso di pubblicazione.
EN, FR

La raccolta riunisce i contributi che sono serviti ai gruppi di lavoro di questo seminario incentrato sulla valutazione, la certificazione e il riconoscimento delle qualifiche e delle competenze professionali. Sono stati costituiti dei gruppi di riflessione sui seguenti temi: conseguenze per i programmi e la pedagogia dei vari approcci di valutazione e certificazione; ruolo della valutazione e certificazione nel funzionamento dei mercati della formazione e del lavoro; trasferibilità delle qualifiche: l'esperienza europea e gli insegnamenti tratti dall'esperienza del Québec; attuazione di valutazione, certificazione, convalida e omologazione.

L'enseignement dans les pays de l'OCDE. Recueil d'informations statistiques/Education in OECD Countries. A compendium of statistical information



Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE)

Parigi, 1993, 131 pagg.

ISBN 92-64-03890-6

EN, FR

La raccolta presenta statistiche e informazioni sui sistemi educativi in vigore nei paesi aderenti all'OCSE e si riferisce agli anni scolastici 1988/89 e 1989/90. Le statistiche riguardano gli iscritti ai diversi cicli e filiere dell'istruzione, il numero di coloro che hanno terminato gli studi conseguendo o senza conseguire un diploma, docenti e spese. Illustra, sotto forma di diagrammi, i sistemi d'istruzione dei paesi dell'OCSE, che nella maggior parte dei casi tengono conto degli ultimi mutamenti intervenuti. Inoltre offre delle stime sul numero degli iscritti ai vari cicli dopo il 2000.

Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE/Education at a glance. OECD indicators

Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI)

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE)

Parigi, OCSE, 1993, 259 pagg.

ISBN 92-64-03894-9

EN, FR

Questo secondo numero riguarda l'anno scolastico 1990/91; comprende 38 indicatori che consentono non solo di esaminare diversi aspetti della politica educativa – livello degli investimenti, metodi di finanziamento e di reclutamento, luoghi in cui vengono adottate le decisioni importanti, tasso di scolarizzazione, selezione degli allievi, risultati ottenuti e percentuale di successo agli esami –, ma anche d'individuare i livelli e i tipi d'istruzione che riducono il rischio di disoccupazione.

Examens des politiques nationales d'éducation – Belgique

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE)

Parigi, OCSE, 1993, 142 pagg.

ISBN 92-64-239898

EN, FR

La pubblicazione costituisce il primo esame da parte dell'OCSE della politica del-

l'istruzione in Belgio. Negli ultimi 25 anni il contesto che caratterizzava il Belgio è profondamente mutato; a tutti i livelli del sistema sono stati apportati importanti cambiamenti: la scolarizzazione ha raggiunto percentuali senza precedenti e il quadro costituzionale è stato radicalmente modificato in occasione dell'evoluzione verso un sistema federalistico adattato alla situazione locale. Per quanto concerne l'istruzione, ciascuna delle tre comunità (fiamminga, francofona e germanofona) possiede un'autonomia quasi totale. Il rapporto pone l'accento sui problemi che restano da risolvere: ripetenze e filiere di relegazione, pari opportunità, risorse umane e materiali. Gli studiosi dell'OCSE s'interrogano anche sull'insufficienza d'analisi prospettive e di solide basi dati per meglio pilotare i sistemi.

Lifelong education in selected industrialized countries. Report of an IIEP/NIER seminar (IIEP, Parigi, 7-9 dicembre 1992)

Atchoarena D.

International Institute for Educational Planning (IIEP)

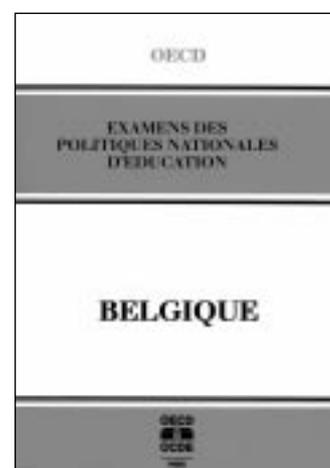
National Institute for Educational Research (NIER), Tokio

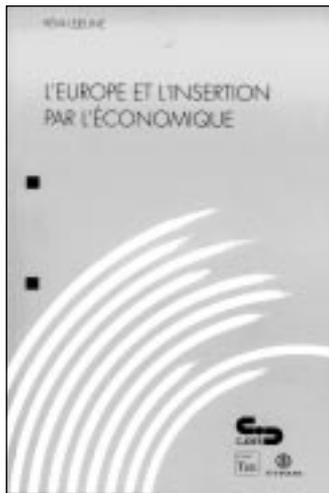
Parigi, IIEP, 1993, 199 pagg.

EN

IIEP, 7-9 rue Eugène-Delacroix, F-75116 Parigi

Il convegno si è svolto nell'ambito del progetto comune di ricerca IIEP/NIER sulla formazione permanente in Francia, Germania, Giappone, Federazione russa, Svezia, Regno Unito e USA. Facendo seguito alla presentazione delle indagini condotte sul Giappone dal NIER (pubblicate separatamente), i partecipanti sono stati invitati ad analizzare e comparare le esperienze nazionali sugli aspetti-chiave della formazione permanente: tendenze nell'offerta, compreso il coinvolgimento dell'industria e dell'istruzione superiore; innovazioni; ruolo della cooperazione internazionale. La prima parte del rapporto è composta da una sintesi del dibattito snodatosi durante il convegno; la seconda parte contiene i documenti nazionali presentati al seminario.





L'Europe et l'insertion par l'économie

Lejeune R.

Parigi, ed. Syros, 1993, 231 pagg.

ISBN 2-86738-913-5

FR

Atti dell'assise europea dell'inserimento attraverso l'economia organizzata dal Centre des Jeunes Dirigeants de l'économie sociale (CJDES) e dal giornale *Le Monde* nel novembre 1992. La prima parte si rifà alla nozione d'inserimento attraverso l'economia nei paesi della CE, e in particolare in Francia, Belgio, Germania, Spagna e Regno Unito, e tenta di trarre degli insegnamenti da un approccio europeo. La seconda parte propone dati per inquadrare i singoli Stati membri: date di riferimento, iniziative d'inserimento, misure a favore dell'occupazione e della formazione. La terza parte raccoglie gli interventi dei rappresentanti di diversi enti francesi sull'azione dei poteri pubblici locali nel settore dell'inserimento attraverso l'economia. In allegato sono presentate le diverse reti europee del settore e viene fornito un elenco - per paese - degli attori europei coinvolti nell'organizzazione dell'assise.

Attraverso schemi ed esempi, l'opera mostra come, nelle strutture di formazione in alternanza messe a punto in Francia, l'azienda, il dipendente e il formatore si collocano e agiscono per costruire, gestire e sviluppare il capitale delle competenze. Presenta inoltre un raffronto con Germania e Regno Unito.

Workforce skills and export competitiveness: an Anglo-German comparison

Oulton N.

Londra, 1993

EN

Gill Chisham, National Institute of Economic and Social Research, 7 Dean Trench Street, Smith Square, UK-London SW1P 3HE

Il lavoro analizza la qualità delle esportazioni del Regno Unito; compara i livelli di qualificazione nel Regno Unito e in Germania ed esamina se le differenze nel tasso delle esportazioni siano attribuibili ad un divario nei livelli di competenza. Per valutare gli effetti delle qualifiche sulla percentuale di successo delle esportazioni dei due paesi sono stati studiati cinque mercati chiave per l'export.

Citizenship and vocation in the post-16 curriculum in England and Germany: Youth Network Occasional Paper

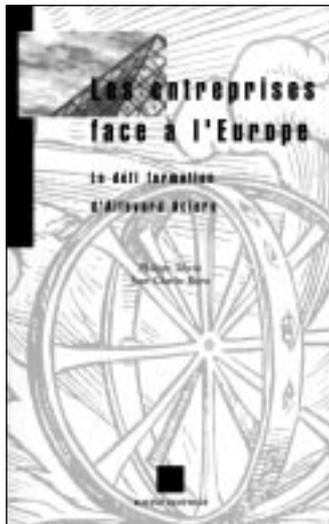
Evans K., Bynner J.

Londra, 1993

EN

Sharon Clarke, Social Statistics Research Unit, City University, Northampton Square, UK-London EC1V 0HB

In Inghilterra, la formazione professionale viene soprattutto vista in funzione di dotare i giovani delle qualifiche richieste dai datori di lavoro. In Germania, la formazione professionale serve al più ampio obiettivo di preparare i giovani ad essere cittadini. Tale punto di vista è confortato da quanto riscontrato nel corso di uno studio condotto sui giovani in Inghilterra ed in Germania. Mediante formulari e interviste, si è proceduto ad un raffronto in termini di probabile occupazione fra i giovani di età superiore ai sedici anni di città comparabili dei due paesi. Una delle principali conclusioni è che in condi-



Les entreprises face à l'Europe: le défi formation d'Allevard Aciers. Modernisation, développement des ressources humaines et partenariat transnational

Morin P., Riera J-C.

Parigi, Racine Editions, La Documentation Française, 1993, 94 pagg.

ISBN 2-84108-001-3

FR

La monografia descrive l'attuazione di metodi innovatori in materia di gestione delle risorse umane in un'azienda industriale di medie dimensioni, la realizzazione di una cooperazione transnazionale con un'analoga impresa tedesca e le rispettive interazioni. La cooperazione tra le due aziende sfocia nel varo di uno strumento di formazione permanente, aperto e transnazionale.

Compétences et alternances

Jedliczka D., Delahaye G.

Parigi, Liaisons, 1994, 200 pagg.

ISBN 2-87880-085-0

FR



zioni economiche favorevoli, il sistema pre-professionale inglese fornisce la maggior gamma di opportunità occupazionali. Il sistema tedesco offre un supporto istituzionale per un periodo più lungo, il che consente ai giovani di superare le difficoltà di carattere economico e personale.

Modularisation in initial vocational training: recent developments in six European countries

Edimburgo, Università di Edimburgo, 1993, s.n.p.

EN

Centre for Educational Sociology, Department of Sociology, The University of Edinburgh, 7 Buccleuch Place, UK-Edinburgh EH8 9LW

Il rapporto esamina le esperienze a livello di modularizzazione della formazione iniziale in sei Stati membri. La modularizzazione è stata introdotta allo scopo di diversificare l'offerta d'istruzione e formazione professionale. Tale innovazione mira a renderla più flessibile e rispondente al mutamento economico, tecnologico e sociale e a migliorarne la coerenza e l'efficienza quale sistema. Osservando più approfonditamente la modularizzazione in sei strutture, una per paese, il rapporto analizza: quanto è diffuso negli Stati membri l'impiego di moduli nella formazione iniziale; quando sono stati introdotti i moduli; che tipi di corsi sono stati modularizzati e per che tipo di studenti; come sono stati configurati i moduli e i sistemi modulari; quali sono gli obiettivi e le strategie delle riforme basate sull'uso di moduli?

The building labour process: problems of skills, training and employment in the British construction industry in the 1980s

Clarke L.

Berkshire, Chartered Institute of Building, 1993, senza numerazione di pagina

EN

Chartered Institute of Building, Englemere, Kings Ride, Ascot, UK-Berkshire SL5 8BJ

Di recente sono stati pubblicati i risultati di tre progetti di ricerca (condotti negli anni '80) che riguardano l'organizzazio-

ne e l'offerta di formazione nell'edilizia. Essi paragonano i sistemi in atto in Francia, Italia, Germania e Gran Bretagna. Il rapporto analizza: concetti di qualifiche e formazione; applicabilità delle nozioni di dequalificazione; qualifiche trasferibili e qualifiche generiche/specifiche; mutamenti nella divisione del lavoro nell'industria edile negli anni '80.

La formation professionnelle en Allemagne: spécificités et dynamique d'un système

Lasserre R., Lattard A.

Centre d'Information et de Recherche sur l'Allemagne Contemporaine, CIRAC

Parigi, 1993

ISBN 2-905518-24-3

FR

Due autori francesi analizzano il tasso di successo del sistema di formazione tedesco che si basa essenzialmente su una forte partecipazione dell'azienda nella formazione iniziale e stilano un bilancio sintetico dell'«alternanza alla tedesca». Dopo un excursus storico e una descrizione del quadro istituzionale, gli autori esaminano i risultati di questo sistema rispetto alla qualità delle formazioni erogate, al costo, alla redditività economica e alla sua efficacia in termini d'inserimento professionale. L'ultima parte, valutativa e prospettiva, traccia un bilancio mettendo in luce vantaggi e punti deboli del sistema.

Le système dual allemand, fissures et dynamique; quelques enseignements de comparaisons internationales

Drexel I., Marry C., Le Tiec C. e altri

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

Parigi, in *Formation Emploi* n° 43, La Documentation Française, pagg. 3-54

ISSN 0759-6340

FR

I sistemi di formazione tedesco e francese si sono sviluppati seguendo logiche opposte. Il dossier si apre con un contributo in cui vengono comparati la formazione e l'accesso alla professione dei quadri (livello intermedio tra operai e ingegneri) in Francia e in Germania, al quale fa seguito una critica alle tesi di questo articolo e una risposta dell'autore. Infine,





due articoli sono dedicati ad un approccio comparativo dei sistemi educativi e dell'inserimento professionale in Germania e negli Stati Uniti.

Numéro spécial Europe

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)
Parigi, 1993, Formation Emploi n° 42, La Documentation Française, 108 pagg.
ISSN 0759-6340
FR

Questo numero si propone di fare il punto sui problemi europei concernenti l'occupazione e la formazione. Due articoli analizzano il grande mercato europeo del lavoro e il funzionamento dei mercati nazionali, un altro cerca di comprendere il processo d'integrazione economico in corso in Europa, partendo da una critica dei diversi approcci. Inoltre vengono presentati le politiche della riconversione nei vari Stati, nonché i problemi della comparabilità e del riconoscimento delle qualifiche in Europa. Infine, un articolo affronta il tema della fase di transizione della formazione professionale nei paesi dell'Europa dell'Est. Il dossier è completato da un'importante bibliografia.

Comunità europea: politiche, programmi, attori

Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco

Commissione CE
Lussemburgo, Bollettino delle Comunità europee, supplemento 6/93, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1993, 160 pagg.
ISBN 92-826-7001-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

*Un secondo volume raccoglie i contributi degli Stati membri nella loro versione linguistica originale: **Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo. Libro bianco - parte C;** ISBN 92-826-7071-6*

L'opera risponde alla richiesta del summit europeo di Copenaghen in cui si invitava la Commissione a presentare un libro bianco sulla strategia a medio termine a

favore della crescita, della competitività e dell'occupazione. S'ispira a contributi degli Stati membri e attinge ai dibattiti in corso in ogni paese tra Stato e parti sociali. Su una base essenzialmente economica, il libro presenta alcuni orientamenti di massima che si prefiggono quale obiettivo un'economia sana, aperta, decentrata, competitiva e solidale.

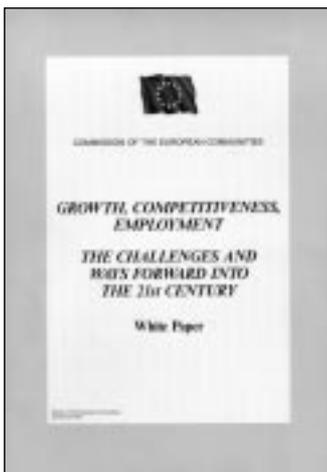
Proposta di decisione del Consiglio relativa a un programma d'azione per lo sviluppo di una politica di formazione professionale della Comunità europea Leonardo da Vinci

Commissione CE
COM(93) 686 def., 21 dicembre 1993, 61 pagg.
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee
ISSN 0254-1491, ISBN 92-77-63077-9
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

La proposta s'iscrive nel contesto generale fissato dal Libro bianco sulla crescita, la competitività e l'occupazione. Il programma, basato sulle esperienze maturate dai vari programmi comunitari di formazione professionale, persegue come obiettivo principale di assicurare l'attuazione di una politica di formazione professionale che sostenga e completi le azioni degli Stati membri e di promuovere la cooperazione tra le nazioni allo scopo di creare progressivamente uno spazio aperto della formazione e delle qualifiche professionali. Il programma stabilisce un quadro comune di obiettivi per l'azione della Comunità e si presenta in tre parti: misure volte a supportare la qualità di sistemi, strumenti e politiche degli Stati membri; misure tese a favorire la capacità d'innovazione nelle azioni sul mercato della formazione; rete e misure d'accompagnamento - promozione della dimensione europea.

Proposta di decisione del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce il programma d'azione comunitaria «Socrates»

Commissione CE
COM(93) 708 def., 3 febbraio 1993, 78 pagg.
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee
ISSN 0254-1491, ISBN 92-77-63808-7
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT





Con questa proposta la Commissione mira a rafforzare, semplificandole e razionalizzandole, le azioni comunitarie nei seguenti settori: istruzione, formazione e gioventù. Socrates intende promuovere le attività che prendono le mosse dalla cooperazione transnazionale e coinvolgono gli Stati membri. Tali attività possono essere raggruppate in tre categorie volte rispettivamente all'istruzione superiore, alla dimensione europea nella formazione e a misure trasversali che comportano la promozione delle conoscenze linguistiche nella CE, dell'istruzione aperta e a distanza, nonché dell'informazione.

Les qualifications requises pour une Europe compétitive et solidaire. Les perspectives des ressources humaines dans les années 1990

Commissione CE – Task Force Risorse umane, Istruzione, Formazione, Gioventù Bruxelles, 1993, 42 pagg.

DE, EN, FR

Commissione CE – Task Force Risorse umane, Istruzione, Formazione, Gioventù, rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles

Dopo aver tracciato un panorama del ruolo centrale delle risorse umane nello sviluppo economico e sociale, il rapporto fa il punto sulle qualifiche: tendenze (professioni e settori), deficit, nuove competenze richieste, prospettive, terminologia. Vengono proposti possibili approcci per rispondere ai problemi cruciali: che cosa bisogna fare per aumentare la qualità delle risorse umane e far fronte con successo al cambiamento? Quali sono le riforme dei sistemi d'istruzione e formazione che occorre attuare per produrre le nuove qualifiche?

Quale futuro per l'istruzione superiore nella Comunità europea? Reazioni al Memorandum

Commissione CE – Task Force Risorse umane, Istruzione, Formazione, Gioventù Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, Studi n° 2, 1993, 70 pagg.

ISBN 92-826-6401-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Il Memorandum sull'istruzione superiore, pubblicato dalla Commissione nel 1991, è stato ampiamente discusso negli Stati

membri e in quelli aderenti all'EFTA. I dibattiti sono stati oggetto di risposte qui analizzate e riassunte. I principali elementi della problematica sono stati sviluppati attraverso cinque temi che riflettono le preoccupazioni più urgenti espresse nelle risposte: finalità culturali; mobilità e lingua; apertura agli studenti e agli adulti; politiche della qualità; finanziamento.

Vers un marché européen des qualifications. Rapport pour la Task Force Ressources Humaines, Education, Jeunesse

Merle V., Bernard Brunhes Consultants

Parigi, 1992, 42 pagg.

FR

In vendita presso BBC, 89, rue du Fg Saint-Antoine, F-75011 Parigi

Dopo aver definito le diverse accezioni di un mercato europeo delle qualifiche ed esaminato i principali problemi derivanti, l'autore propone delle strade da percorrere e dei mezzi da usare per azioni comunitarie in questo settore. L'analisi, tesa a enunciare alcuni dei principi fondamentali, dovrebbe servire da base per una futura riflessione sull'attuazione del mercato europeo delle qualifiche.

Libro verde. Politica sociale europea. Opzioni per l'unione

Direzione Generale Occupazione, Relazioni industriali e Affari sociali

Commissione CE

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1993, 108 pagg.

ISBN 92-826-6897-5

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

L'obiettivo del Libro verde della Commissione è quello di stimolare negli Stati membri un ampio dibattito sul futuro della politica sociale nell'Unione europea, che sarà seguito dalla Commissione e fungerà, assieme al Libro bianco su crescita, competitività e occupazione, da base per la discussione. Il Libro verde è diviso in tre parti: la prima descrive quanto la Commissione ha già raggiunto in questo campo. La seconda parte esamina la sfida sociale ed analizza i rischi derivanti dal calo della coesione sociale e i pericoli che incombono su importanti obiettivi comu-





ni quali la protezione sociale e un elevato livello d'occupazione, incentrando la propria attenzione sulla crescente disoccupazione e i metodi per migliorare il sistema produttivo nella CE al fine di assicurarne la competitività. Viene sottolineata l'esigenza di opportunità per giovani e di pari opportunità occupazionali e sociali per donne, disabili, immigrati, popolazione rurale e anziani. La parte tre affronta le possibili risposte che l'Unione potrà fornire a queste sfide sia in termini di quanto richiesto dagli Stati membri sia di quanto la Comunità sta cercando di ottenere. Il Libro verde si chiude con una conclusione ed una sintesi delle principali questioni sollevate. Vi sono inoltre 5 allegati che comprendono: un'analisi sommaria dei contributi esterni; un elenco non esaustivo della normativa esistente; il grado di avanzamento delle iniziative nel programma d'azione per l'attuazione della Carta sociale del 1989; il dialogo sociale europeo; un elenco di programmi, reti e osservatori.

La formation professionnelle dans les pays d'Europe centrale et orientale: quelle action pour la Communauté européenne

Atti del convegno, Salonico, 23-24 novembre 1992

Commissione CE - Task Force Risorse umane, Istruzione, Formazione, Gioventù; Federazione delle industrie greche; Federazione delle industrie del Nord della Grecia; Unione centrale delle Camere di commercio della Grecia; Assemblea delle Camere di commercio e dell'industria francesi (ACFCI)

Parigi, ACFCI, 1993, 79 pagg.
DE, EN, FR, GR

In vendita presso l'ACFCI, 45, av. d'Iéna, BP 448, F-75769 Paris Cedex 16.

Scopo di questo convegno era di valutare l'aiuto fornito da tre anni dalla Comunità ai paesi dell'Est in materia di formazione e d'individuare le condizioni per un intervento a più lungo termine. È riportato il testo dei discorsi di apertura e di chiusura, nonché la sintesi degli interventi riguardanti l'individuazione delle esigenze, l'evoluzione dei sistemi di formazione professionale e la valorizzazione delle risorse umane nello sviluppo economico e sociale.

PETRA 6. Qualitative aspects of alternance based vocational education in Portugal and Denmark. Product report. Second year partnership Portugal-Denmark

Houman Sørensen J., Magnussen L., Novoa A., ecc.

Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse; Universidade de Lisboa - Faculdade de Psicologia e de Ciências de educação

Copenaghen, 1993, 205 pagg.

EN

The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL), Rigsensgade 13, DK-1316 København K

La formation permanente des travailleurs: défis et stratégies, le rôle des partenaires sociaux

Blanpain R., Engels C.

Instituut voor Arbeidsrecht, Università Cattolica di Lovanio (KUL), Task Force Risorse umane, FORCE

Bruges, Die Keure, 1993, 189 pagg.

ISBN 90-6200-690-6

FR

Lo studio sul ruolo delle parti sociali nella formazione continua s'iscrive nell'ambito delle analisi condotte dalla CE - programma FORCE - sui contratti collettivi relativi alla formazione professionale continua negli Stati membri. Questo studio belga, che si colloca nel contesto europeo, esamina in quale misura i rappresentanti dei lavoratori e dei datori di lavoro adottino delle iniziative comuni concernenti la formazione permanente dei lavoratori, ponendo particolare enfasi sui metodi più interessanti ed innovatori.

A report on continuing vocational training in Denmark. FORCE Article 11.2

Nielsen S.P.

Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse; Commissione CE - Task Force Risorse umane, Istruzione, Formazione, Gioventù

Copenaghen, 1993, 130 pagg.; 56 pagg.

EN (parte 1), DA (parte 2)

The Royal Danish School of Educational Studies for Teachers at Technical and Commercial Colleges (SEL), Rigsensgade 13, DK-1316 København K





Nel rapporto elaborato dal SEL per la Commissione quale parte del programma FORCE viene presentato il sistema danese di formazione professionale continua. La prima parte è costituita da una monografia nazionale contenente una descrizione e l'analisi del sistema generale. La seconda parte offre una descrizione sistematica delle nuove iniziative e attività relative alla formazione continua intraprese in Danimarca negli ultimi due anni. Il governo danese ha deciso di raddoppiare tra il 1994 e il 2000 il numero dei posti disponibili per la formazione continua. Il rapporto analizza i nuovi strumenti e misure concernenti la politica danese in materia di formazione continua.

Comett in Italia. Analisi della partecipazione italiana al programma comunitario

Pitoni I., Tomassini M., Scongiaforno C.
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)
Milano, Angeli, 1994, 148 pagg.
ISBN 88-204-8108-1
IT

Questa ricerca si propone di fornire una valutazione della partecipazione italiana al programma comunitario Comett, dedicato alla cooperazione tra università e industrie in materia di formazione tecnologica. Le esperienze realizzate attraverso Comett nei suoi sette anni di applicazione costituiscono un eccellente campione di risultati dalla cui analisi si possono trarre utili indicazioni per i nuovi orientamenti comunitari sui temi della formazione. Il testo qui presentato mira ad evidenziare potenzialità, problemi e prospettive di sviluppo delle realtà attivate da Comett nel campo delle strutture e dei prodotti formativi realizzati. Ne emerge un quadro complessivo dei significativi risultati conseguiti dalla presenza italiana in Comett.

Esperienze e prospettive di innovazione della formazione professionale. Atti della Conferenza Eurotecnet in Italia (5-6 novembre 1992)

Tomassini M., Nanetti M., Turrini M.
Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)
Milano, Angeli, 1993, 256 pagg.
ISBN 88-204-8101-4
IT

Innovazione va qui intesa nel significato – attribuitole nella conferenza svoltasi a Roma nell'autunno del 1992 – non solo di rispondenza alle esigenze del cambiamento, ma soprattutto di produzione di nuovi modelli di apprendimento. Il testo in questione è diviso in due parti: la prima comprende gli atti della conferenza; la seconda contiene una serie di schede elaborate nell'ambito di monitoraggio dei progetti di formazione facenti parte, all'epoca, della sezione italiana della rete Eurotecnet.

Euroqualification info 1

Euroqualification
Bruxelles, Euroqualification, 1993, 68 pagg.
DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT
Disponibile gratuitamente presso Euroqualification, rue Duquesnoy 38 - Boite 13, B-1000 Bruxelles.

Euroqualification costituisce un'iniziativa di tredici enti nazionali di formazione e di qualificazione professionale nei 12 paesi della CE; è un programma cofinanziato per tre anni, il cui obiettivo consiste nello sviluppare la formazione a livello europeo di 6000 tirocinanti in 40 professionisti di 12 settori, appoggiandosi su una cooperazione fra aziende per favorire la mobilità dei lavoratori. Il documento presenta i settori professionali prescelti e gli enti di formazione interessati.

Partenariats européens: les opérateurs français dans les programmes communautaires de formation professionnelle. Ouvrage collectif

Parigi, Editions Racine, La Documentation Française, 1993, 158 pagg.
ISBN 2-84108-000-5
FR

I progetti transnazionali rappresentano uno strumento essenziale nella realizzazione dell'Europa della formazione. L'opera analizza i problemi, l'avvio, il funzionamento e i risultati di tali cooperazioni. La seconda parte raccoglie una ventina di esperienze presentate seguendo la griglia d'analisi elaborata da Racine (rete di appoggio e di capitalizzazione delle innovazioni europee).





De invloed van het Europees Gemeenschapsrecht op het onderwijsrecht in de Vlaamse Gemeenschap, Eindrapport, Deel I: teksten, Deel II: documenten

Verbruggen M.

Università Cattolica di Lovanio (KUL),
Facoltà di Legge, Lovanio, 1992, 189 pagg.
+ allegati

NL

*KUL - Faculteit Rechtsgeleerdheid, Tiense-
straat 41, B-3000 Leuven*

Il rapporto raccoglie in maniera sintetica i risultati di uno studio approfondito sulla competenza della CE nel settore dell'istruzione. Vengono quindi analizzate le modifiche introdotte nel trattato di Maastricht che attribuiscono esplicitamente alla Comunità alcune competenze in materia d'istruzione. Infine, vengono affrontati i seguenti temi: accesso all'istruzione, posto dei docenti nella politica educativa europea. Il rapporto è completato da alcuni dati sulle fonti del diritto europeo e sulla principale normativa concernente l'istruzione.

Professionalisierung gesundheits- und sozialpflegerischer Berufe - Europa als Impuls? Zur Qualifikationsentwicklung in der Human-Dienstleistung. Qualifikationsforschung im Gesundheits- und Sozialwesen

Becker W., Meifort B.

Berlino, in: Berichte zur beruflichen Bildung (Volume 159), Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), 1993, 199 pagg.

ISBN 3-38555-530-1

DE

BIBB, Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin

Due aspetti caratterizzano in particolare i mutamenti nelle professioni del settore socio-sanitario: 1) si verifica un cambiamento nel concetto di «assistenza» e nella definizione di grandezze scientifiche di riferimento per l'«assistenza» quale scienza; 2) l'europeizzazione di formazione e sviluppo professionali impone anche per questo settore professionale il riconoscimento transnazionale dei diplomi e comporta la libertà di circolazione e stabilimento dei lavoratori. La raccolta si occupa di una serie di problemi a ciò collegati. Sotto il profilo del mercato unico vengono discussi problemi inerenti alla formazione professionale e continua e alla

sua qualità, alla formazione dei formatori e alle esigenze di qualificazione nel campo socio-sanitario.

Leitlinien für die Gemeinschaftsaktion im Bereich allgemeine und berufliche Bildung

Bonn, in: Drucksache/Deutscher Bundestag (12/6437), Deutscher Bundestag, 1993, 21 pagg.

DE

*Deutscher Bundestag, Bundeshaus -
Drucksache, D-53113 Bonn*

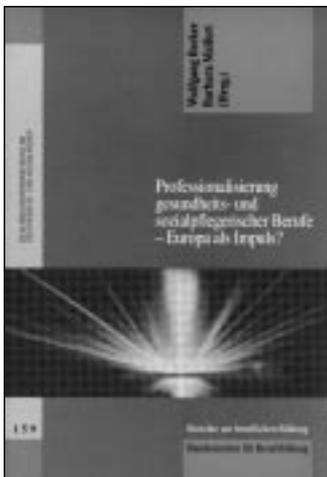
Il rapporto illustra il risultato della discussione all'interno della commissione Istruzione e Scienza della Camera dei deputati tedesca degli orientamenti della Commissione CE per l'azione comunitaria in materia di formazione generale e professionale. La Commissione parlamentare si dichiara favorevole allo sviluppo europeo e ritiene necessario valutare in maniera sistematica i risultati positivi e negativi dei programmi d'azione comunitaria riguardanti il settore della formazione. Pertanto il Bundestag chiede che i programmi vengano prorogati fino alla fine del 1995. Il documento presenta in allegato gli orientamenti dell'azione comunitaria nel settore della formazione generale e professionale, una panoramica dei programmi d'azione relativi alla formazione generale e professionale e il capitolo 3 del trattato dell'Unione europea (formazione generale e professionale e gioventù).

Berufliche Weiterbildung in der EG - Impulse und Herausforderungen

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Bielefeld, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (Sonderdruck zu Heft 6), W. Bertelsmann Verlag, 1993, 24 pagg.
DE

*Bertelsmannverlag, Postfach 100633, D-
33506 Bielefeld*

Il numero speciale della rivista «Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis» raccoglie quattro contributi concernenti temi di attualità della formazione continua sullo sfondo dell'evoluzione politica ed economica in Europa. Nei loro articoli, Rosemarie Raab, assessore alla scuola e alla formazione professionale di Amburgo, e Fritz Schaumann, sottosegretario del ministero dell'Istruzione e della Scienza, de-





scrivono – rispettivamente dal punto di vista dei Länder e del governo federale – la situazione a livello di opinione sulla formazione continua. I contributi di Hermann Schmidt, segretario generale del Bundesinstitut für Berufsbildung, e di Uwe Grünwald ed Edgar Sauter, collaboratori dello stesso Istituto, esaminano la dimensione europea della formazione continua

nella Repubblica federale di Germania. In tale contesto emerge che altre nazioni hanno già trovato delle soluzioni comuni per questioni sulle quali in Germania vi è ancora grande discordanza. Nello stesso tempo vengono anche evidenziate le difficoltà sistematiche legate ad un raffronto diretto dei sistemi di formazione in vigore negli Stati membri.

Stati membri

F Moderniser sans exclure
Schwartz B., Lambrichs L. (Coll.)
Parigi, La Découverte, 1994, 245 pagg.
ISBN 2-7071-2301-3
FR

Partendo dalla sua pluriennale esperienza, l'autore mostra che esistono delle soluzioni per risolvere i problemi dell'esclusione e della disoccupazione. Analizza quindi azioni di formazione contro l'esclusione condotte in Francia, come «Nuove qualifiche», e s'interroga sulle «trappole» insite nella meccanizzazione.

La bataille de l'apprentissage, une réponse au chômage des jeunes
Cambon C., Butor P.
Parigi, Descartes, 1993, pag.194
ISBN 2-910301-04-4
FR

Malgrado le diverse misure per il suo rilancio, l'apprendistato continua ad essere misconosciuto. Attraverso le testimonianze di apprendisti e di professionisti, gli autori lanciano un appello per il riconoscimento dell'apprendistato come un vero percorso di formazione. Essi raccomandano di procedere ad un maggiore decentramento del sistema di formazione professionale a favore delle regioni e di promuovere il coinvolgimento delle aziende locali.

Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME)
Agence Nationale pour l'Emploi (ANPE)
La Documentation Française, 1993, 4 volumi, 280 pagg. + 264 pagg. + 280 pagg. + 495 pagg.
ISBN 2-11-002991-9
FR

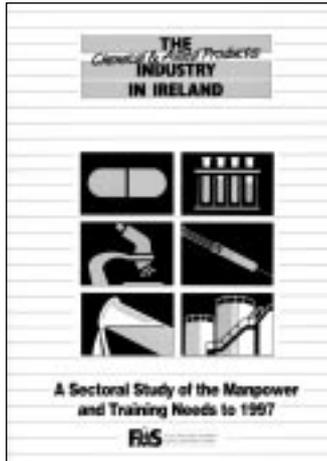
La nuova classificazione ROME in quattro volumi ridefinisce in spazi professionali l'insieme dei profili professionali. Il dizionario delle professioni del terziario e il dizionario delle professioni tecniche e industriali raccolgono 466 schede di profili in cui sono descritti dettagliatamente i contenuti dell'attività, le competenze richieste, le condizioni d'esercizio e le condizioni d'accesso. Chiave per la consultazione di ROME è l'indice alfabetico delle denominazioni, che registra 10000 voci di uso corrente. Infine, le aree di mobilità professionale offrono degli spazi di orientamento ed evoluzione.

L'Agence Nationale pour l'Emploi ha dedicato il numero 6 della rivista «Grand Angle» alla nascita, alla concezione e alla fabbricazione di questo prodotto e alle questioni legate alla competenza e alla gestione previsionale delle competenze.
Diffuso da ANPE, 4 rue Galilée, F-93198 Noisy-le-Grand cedex.

Entreprises et métiers demain
Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP)
Conseil national du patronat français (CNPF)



CEDEFOP



Parigi, Les dossiers de l'ONISEP, 1993, 126 pagg.

FR

ONISEP, 50, rue Albert, F-75013 Paris

Il documento fa il punto sulla situazione e il contesto economico delle aziende, le competenze richieste dal mondo del lavoro, il rapporto formazione-lavoro, le prospettive del fabbisogno di posti di lavoro e formazione alle soglie del XXI secolo. Vengono quindi esaminati 21 settori professionali, rappresentati dalle rispettive confederazioni, e l'evoluzione delle professioni e dei diplomi che preparano al loro esercizio.

IRL Education and training policies for economic and social development

National Economic and Social Council (NESC)

Dublino, 1993, NESC Report 95

ISBN 0-907116-79-5

EN

Si tratta di un rapporto di un certo rilievo per la politica educativa in Irlanda. L'opera analizza il ruolo effettivo e potenziale dell'istruzione e della formazione, in particolare di quella professionale, la misura in cui sono aumentate e sono state parificate negli ultimi decenni le possibilità di accesso alla formazione per le categorie svantaggiate, nonché il ruolo dell'istruzione superiore. Inoltre trae delle conclusioni sull'importanza dell'istruzione e formazione ai fini dell'aumento della produttività e del rendimento economico e traccia un breve raffronto con la Danimarca e i Paesi Bassi.

The chemical and allied products industry in Ireland, a sectoral study of employment and training needs to 1997

Dublino, the Training and Employment Authority (FAS), 1993, 156 pagg.

EN

FAS, 27-33, Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4

L'opera fa parte di una serie di studi settoriali condotti dal FAS e mira ad assicurare una migliore comprensione della posizione strategica e delle prospettive future dell'industria irlandese negli anni '90, in particolare nel contesto dello svi-

luppo del mercato unico e dei mutamenti nelle strutture e nelle strategie delle industrie globali. All'analisi della situazione dell'industria chimica fanno seguito l'individuazione delle probabili esigenze future a livello di manodopera e formazione e le raccomandazioni relative all'offerta o alle modifiche della formazione da parte di: FAS, strutture di formazione di terzo livello e altri enti riconosciuti.

Report on the National Education Convention

Coolahan J. (ed)

Dublino, National Education Convention Secretariat, 1994, 244 pagg.

EN

Government Publications, Sun Alliance House, Molesworth Street, IRL-Dublin 2

Il convegno, svolto a Dublino nell'ottobre 1993 e protrattosi per 9 giorni, è il penultimo stadio di un processo di consultazione con tutte le parti interessate che culminerà nel 1994 con la pubblicazione di un Libro bianco in cui saranno determinati gli indirizzi della formazione in Irlanda nel prossimo secolo. Tra le altre raccomandazioni, la segreteria ricorda che ci si dovrebbe porre l'obiettivo specifico di ridurre la disuguaglianza in quanto il costo del fallimento educativo in termini di benessere sociale e fisico è assai elevato. Vi è la necessità di razionalizzare il sistema di convalida che tiene conto della formazione professionale e non professionale e di quella formale e non formale.

PT O sistema de aprendizagem em Portugal - Experiência de avaliação crítica

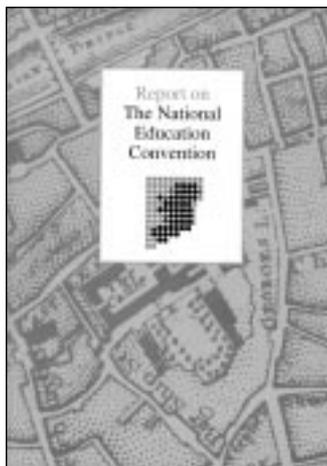
Neves A. e al.

Lisbona, Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), 1993, 297 pagg.

ISBN 972-732-071-6

PT

Questa opera sul sistema di apprendistato in Portogallo presenta, fra l'altro: un inquadramento del contesto socioeconomico e istituzionale in cui è sorto; una descrizione particolareggiata del sistema; la sua valutazione contrapponendo risultati e obiettivi; un'analisi dei processi di partecipazione delle imprese al programma; alcune raccomandazioni volte a potenziare la formazione in alternanza.





UK Making labour markets work: Confederation of British Industry policy review of the role of Training and Enterprise Councils and Local Enterprise Companies

Confederation of British Industry

Londra, 1993

EN

Confederation of British Industry, Centre Point, 103 New Oxford Street, UK-London WC1A 1DU

Local empowerment and business services: Britain's experiment with Training and Enterprise Councils

Bennett R., Wicks P., McCoshan A.

Londra, University College (UCL), 1993, 352 pagg.

ISBN 1-85728-144-6

EN

Negli ultimi anni, la politica della formazione in Gran Bretagna è stata caratterizzata dal decentramento e dallo sviluppo dei TEC (Training and Enterprise Councils) in Inghilterra e Galles e dei LEC (Local Enterprise Companies) in Scozia. Molto è stato scritto su tali sviluppi, ma le due pubblicazioni summenzionate rivestono particolare interesse.

Il rapporto della CBI s'incentra su temi politici che l'autore ritiene debbano essere affrontati per dare a TEC e LEC una possibilità di riuscita; fra questi vanno citati: necessità di definire in maniera più chiara i loro compiti e il loro ruolo, di assicurarne il finanziamento, di garantirne la responsabilità a livello locale e di ridurre la burocratizzazione. Il rapporto formula numerose raccomandazioni.

Lo studio dell'UCL è un autorevole resoconto del motivo per cui i problemi dell'economia britannica richiedono il varo di riforme istituzionali locali e presenta il caso dell'insediamento di enti di sviluppo locale guidati da aziende. Viene fornita una valutazione dettagliata di ogni settore di attività di TEC e LEC, nonché dei loro costi di gestione, del personale e di finanziamento. Il testo si basa su ricerche su ampia scala. Esamina TEC e LEC come tentativo di superare le carenze dal punto di vista dell'offerta e conclude con la valutazione di come si possano colmare le lacune strategiche, di come, attraverso «one stop shops» locali, si possano sviluppare legami commerciali e di che cosa occorra fare per dare pieni poteri alle aziende quali agenti dello sviluppo locale.

The National Curriculum and its Assessment: Final Report

Dearing R.

Londra, Department for Education, 1994

ISBN 1-85838-030-8

EN

Questo importante rapporto, commissionato dal ministero dell'Istruzione, esamina le dieci discipline presenti nel curriculum nazionale dell'istruzione secondaria e critica molte delle riforme educative attuate negli ultimi anni. Suggerisce i cambiamenti da apportare allo scopo di migliorare il sistema, fra cui lo snellimento del curriculum, la semplificazione dei metodi d'esame e il miglioramento dell'amministrazione generale.



Outcomes: NVQs and the Emerging Model of Education and Training

Gilbert Jessup

Londra, Falmer, 1991

A seconda dei punti di vista, il Regno Unito è considerato un paese emarginato in Europa oppure la nazione-guida verso il futuro. La maggior parte dei sistemi di formazione dell'UE sta ponendo via via più enfasi sul concetto di «competenza», ma il Regno Unito si caratterizza per la piena adozione dell'approccio basato sulla competenza (con la parziale eccezione della Scozia, dove l'approccio è analogo, ma meno spinto). Gilbert Jessup, attualmente vice direttore del National Council for Vocational Qualifications (NCVQ), è un autorevole architetto e filosofo di questo movimento. Raccomando questo libro ad altri europei che desiderano comprendere il pensiero alla base dell'approccio del Regno Unito e forse specialmente a coloro che dubitano che vi sia un pensiero alla sua base.

Come suggerito dal titolo dell'opera, l'idea di fondo è che un sistema di formazione può essere configurato, controllato, gestito e sostenuto economicamente sulla scorta dei risultati dell'apprendimento invece che sugli «input» quali ente formatore, programma, durata e metodo di apprendimento. Secondo tale principio, è possibile individuare un sistema coerente e flessibile che riunisca diversi modelli di apprendimento e colleghi istruzione e formazione. È assicurato un ampio accesso all'apprendimento, alla certificazione dei diplomi e all'avanzamento professionale. Il sistema è guidato dall'utente invece che dall'erogatore.

Sulla carta sembra magnifico ma funziona? Jessup fa alcune considerazioni.

In primo luogo, parte dal presupposto che possiamo specificare in maniera chiara e precisa tutti i risultati richiesti per attestare la competenza in un determinato profilo professionale (o per qualsiasi altro scopo educativo). Per quanto riguarda invece la parte che non possiamo specificare, forse è ragionevole fare affidamento sugli «input» - ad esempio su periodi minimi di esperienza lavorativa al fine di assorbire le conoscenze e le competenze sociali meno tangibili richieste sul posto di lavoro.

Successivamente, si afferma che tutti i risultati possono essere esattamente valutati. Jessup ha già discusso a lungo con i suoi detrattori del Regno Unito il tema relativo alla maggiore o minore precisione delle valutazioni nell'ambito del sistema dello NCVQ e dei sistemi tradizionali. Ma spesso non si è centrato il nodo focale del problema: tutti i sistemi di valutazione hanno dei punti deboli, ma tali «debolezze» sono molto più gravi in un sistema di formazione basato sulla specificazione e valutazione precisa dei risultati.

Quindi vengono formulate delle considerazioni circa il funzionamento dell'intero sistema. Ad esempio, Jessup non riconosce che la credibilità e lo status di un diploma possono essere altrettanto importanti della validità della valutazione; non tiene conto di come gli attestati vengano utilizzati nel mercato del lavoro (spesso per comparare e selezionare i lavoratori più che per indicare in dettaglio le competenze); ignora i potenziali abusi all'interno di un sistema fondato sui risultati (ad esempio, quando stanziamenti collegati ai risultati premiano gli addetti per le valutazioni positive o quando i finanziatori della formazione impiegano l'approccio basato sui risultati come pretesto per non erogare sufficienti stanziamenti per i necessari «input»).

Altre critiche riguardano più il modo in cui il sistema dello NCVQ è messo in pratica che quello in cui è illustrato nel compendio. Tuttavia anche questo modello presenta dei punti di forza; un approccio meno rigoroso, che riconoscesse l'importanza degli «input», poteva forse offrire i vantaggi dell'approccio basato sui risultati senza presentare i suoi svantaggi? Jessup scrive con grande chiarezza ed entusiasmo. Si tratta di una relazione molto più completa ed esplicita di quelle che solitamente si leggono in relazione alla politica in atto e al pensiero che sta alla sua base; anche se troviamo carente la filosofia di fondo, dobbiamo essere grati a Jessup per la sua esposizione così precisa.

David Raffae

*Centre for Educational Sociology
Università di Edimburgo*



□ **Soziale Kompetenz. Das Potenzial zum unternehmerischen und persönlichen Erfolg**

Werner G. Faix; Angelika Laier
Wiesbaden, 1991

L'opera parte dal presupposto che oggi-giorno le aziende operano in condizioni economiche quadro profondamente mutate. L'impiego delle più moderne tecnologie non basta più a garantire il successo di un'impresa, bensì diviene sempre più importante anche la presenza di manodopera qualificata. Sullo sfondo del cambiamento delle condizioni economiche quadro, il testo cerca di illustrare il concetto di competenza sociale e di individuare le interdipendenze tra individuo, ambiente di lavoro e mondo esterno. Gli autori muovono dalla tesi che le qualifiche di tipo sociale sono strettamente collegate alla capacità di far fronte con successo alle esigenze del futuro. Per tale ragione raccomandano di rivolgere maggiore considerazione rispetto a quanto fatto finora alle competenze sociali in tutti i settori della vita e di curarne la promo-

zione nella quotidianità scolastica ed aziendale.

□ **Zur Vermittlung von Fachkompetenz in der beruflichen Bildung**

Günter Pätzold

In: Rolf Arnold; Antonius Lipsmeier (ed.):
Berufliche Bildung
Opladen, 1994 (in preparazione)

□ **Didaktische Vorstudie für ein projektorientiertes Handlungsmodell beruflicher Grundbildung (im Berufsfeld Metall)**

Günter Wiemann e al.

II ed., Berlino, 1976

In questo studio è stata messa a punto una serie di strumenti relativi alla competenza ad agire professionalmente. Da allora i tre tipi di competenze - specifiche, sociali e progettuali - sono stati più volte ripresi nella letteratura specializzata. Inoltre nello studio sono state fissate le basi teoriche per l'autoapprendimento e l'apprendimento di gruppo.

Rheinhard Zedler

La formation continue

Besnard P., Liétard B.

Parigi, PUF (collection Que sais-je?), 1993,

IV edizione, 127 pagg.

ISBN 2-13-046015-1

FR

L'alternance école-production. Entreprises et formations des jeunes depuis 1959

Monaco A.

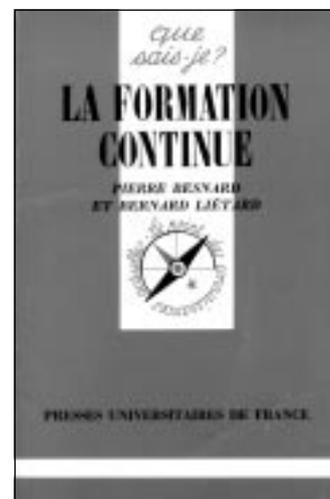
Parigi, PUF (collection L'éducateur), 1993,

277 pagg.

ISBN 2-13-045737-1

FR

Publicazioni pervenute alla redazione





Membri della rete di documentazione del CEDEFOP

B

FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi)

CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle)

M. Jean-Pierre Grandjean

M. Frédéric Geers

Bd. de l'Empereur 11

B-1000 Bruxelles

Tel. 322+5025141

322+5102244

Fax 322+5025474

D

BiBB

BiBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)
Referat K4

Herr Bernd Christopher

Herr Manfred Bergmann

Herr Klaus-Detlef R. Breuer

Fehrbelliner Platz 3

D-10702 Berlin

Tel. 4930+86432230

(B. Christopher)

4930+86432438

(M. Bergmann)

4930+86432445

(K.-D. Breuer)

Fax 4930+86432607

DK

SEL

SEL (Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)

Søren Nielsen

Merete Heins

Rigensgade 13

DK-1316 København K

Tfl. 4533+144114 ext. 317/301

Fax 4533+144214

E



INEM (Instituto Nacional de Empleo)

Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

Sra. Carmen Roman Riechmann

Sra. Maria Luz de las Cuevas

Condesa de Venadito, 9

E-28027 Madrid

tel. 341+5859582

341+5859580

fax 341+3775881

341+3775887

F



Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)

Mme Christine Merllie

Tour Europe Cedex 07

F-92049 Paris la Défense

tél. 331+41252222

fax 331+47737420

GR



OEEK (Organization for Vocational Education and Training)

Ms. Catherine Georgopoulou

Ms. Evdokia Vardaka-Biniari

1, Ilioupoleos Street

17236 Ymittos

GR-Athens

Tel. 301+9733828

Fax 301+9250136

I



ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)

Sig. Alfredo Tamborlini

Sig. Colombo Conti

Via Morgagni 33

I-00161 Roma

Tel. 396+445901

Fax 396+8845883

**IRL****FAS****UK****BACIE**

FAS - The Training and Employment Authority

Mr Roger Fox

Ms Margaret Carey

P.O. Box 456

27-33, Upper Baggot Street

IRL-Dublin 4

Tel. 3531+6685777

Fax 3531+6609093

BACIE (British Association for Commercial and Industrial Education)

Mr Basil Murphy

Mr Simon Rex

35, Harbour Exchange Square

UK-London E14 9GE

Tel. 4471+9878989

Fax 4471+9878988

L

Chambre des Metiers

du G.-D. de Luxembourg

2, Circuit de la Foire internationale

M. Ted Mathgen

B.P. 1604 (Kirchberg)

L-1016 Luxembourg

tél. 352+4267671

fax 352+426787

NL**c i b b**

C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps-
onderwijs Bedrijfsleven)

Ms Gerry Spronk

Postbus 1585

NL-5200 BP 's-Hertogenbosch

Tel. 3173+124011

Fax 3173+123425

PT**SGP**

SICT (Serviço de Informação Científica
e Técnica)

Ms Odete Lopes dos Santos, Director

Ms Fatima Hora, documentation Department

Praça de Londres, 2-1° Andar

P-1091 Lisboa Codex

tel. 3511+8496628

fax 3511+806171

