

CEDEFOP

Nr. 8/9 maggio – dicembre 1996/II/III

ISSN 0378-5076

# FORMAZIONE PROFESSIONALE

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



**Istruzione e formazione  
per tutto l'arco della vita:  
retrospettiva e prospettive**





**CEDEFOP**  
**Centro europeo**  
**per lo sviluppo**  
**della formazione**  
**professionale**

**Marinou Antipa 12**  
**GR - 57001 Salonicco**

**Tel.: 30-31+490 111**  
**Fax: 30-31+490 102**

Il CEDEFOP è un organismo comunitario istituito con decisione del Consiglio dei Ministri dell'Unione europea (Regolamento CEE n. 337/75 del Consiglio del 10 febbraio 1975). È gestito da un Consiglio d'Amministrazione quadripartito, nel quale sono rappresentati le associazioni dei datori di lavoro, le organizzazioni dei lavoratori, i governi nazionali e la Commissione europea.

In base all'art. 2 del suddetto regolamento, il CEDEFOP "ha il compito di fornire il suo contributo alla Commissione per favorire, a livello comunitario, la promozione e lo sviluppo della formazione professionale e della formazione continua."

Attraverso la sua attività scientifica e tecnica, il CEDEFOP è chiamato a produrre elementi di conoscenza pertinenti, rigorosi finalizzati alla prospettiva comunitaria per trattare le tematiche previste dal programma di lavoro fissato dal Consiglio d'Amministrazione.

Il programma, approvato dal Consiglio di Amministrazione d'accordo con la Commissione, verte attualmente su due grandi assi:

- evoluzione delle qualifiche
- evoluzione dei sistemi di formazione.

Allo scopo di realizzare tale programma, il CEDEFOP si avvale di diversi strumenti d'azione:

- studi ed analisi
- diffusione d'informazioni (con diverse forme e mezzi)
- creazione di opportunità di scambi e trasferimenti.

**Responsabile di redazione: Fernanda Oliveira Reis**

## Comitato di redazione:

Presidente:

**Jean François Germe**

Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), Francia

**Matéo Alaluf**

**Tina Bertzeletou**

**Keith Drake**

**Julio Sánchez Fierro**

**Gunnar Eliasson**

**Paolo Garonna**

**Eduardo Marçal Grilo**

**Alain d'Iribarne**

Università libera di Bruxelles (ULB), Belgio  
 CEDEFOP

Università di Manchester, Gran Bretagna  
 Asociación de Mutuas de Trabajo, Spagna  
 The Royal Institute of Technology (KTH), Svezia  
 Istituto nazionale di statistica (ISTAT), Italia  
 Fundação Calouste Gulbenkian, Portogallo  
 Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST-CNRS), Francia

**Bernd Möhlmann**

**Fernanda Oliveira Reis**

**Arndt Sorge**

**Enrique Retuerto de la Torre**

**Reinhard Zedler**

CEDEFOP

CEDEFOP

Università Humboldt di Berlino, Germania

CEDEFOP

Institut der deutschen Wirtschaft Köln, Germania

Rappresentante del Consiglio di amministrazione:

**Anne-Françoise Theunissen**

Confederazione dei Sindacati Cristiani del Belgio (CSC), Belgio

Responsabili:

Johan van Rens, Direttore  
 Stavros Stavrou, Direttore aggiunto

I contributi sono pervenuti entro il 1.7.1996

Redazione tecnica, coordinamento:  
 Bernd Möhlmann, Barbara de Souza

Riproduzione autorizzata, salvo a fini commerciali, con citazione della fonte.

Responsabile della traduzione:  
 Giancarlo Caronello

N. di catalogo:  
 HX-AA-96-002-IT-C

Layout: Zühlke Scholz & Partner  
 Werbeagentur GmbH, Berlino

Printed in  
 the Federal Republic of Germany, 1998

Produzione tecnica DTP:  
 Axel Hunstock, Berlino

La pubblicazione esce tre volte all'anno in danese, greco, tedesco, inglese, spagnolo, francese, italiano, olandese e portoghese

**I pareri espressi dagli autori non riflettono necessariamente la posizione del CEDEFOP. La Rivista europea della formazione professionale dà la parola agli attori per presentare analisi e punti di vista diversi - e talvolta contraddittori -, sperando così di contribuire al dibattito critico, essenziale per il futuro della formazione professionale a livello europeo.**

## Invito a contribuire

Il comitato di redazione incoraggia l'invio spontaneo di articoli. Le proposte verranno esaminate dal comitato che si riserva il diritto di decidere in merito all'eventuale pubblicazione e che informerà gli autori sulla decisione presa. Le

proposte (da cinque a dieci pagine, trenta linee per pagina, sessanta caratteri per riga) devono essere trasmesse alla redazione della rivista. I manoscritti non verranno restituiti agli autori.



# Perché la formazione permanente?

Imparare per tutto l'arco della vita: la formazione permanente è un'idea affascinante, come provano sia il contributo di Edith Cresson su questo tema, sia il Libro bianco che ha definito il 1996 "Anno europeo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita". Ciò che conta, ovviamente, è la ricerca di una soluzione positiva al problema della disoccupazione in Europa e ad una situazione in cui l'aggiornamento delle conoscenze professionali diviene un imperativo per tutta la popolazione attiva e non solo per alcuni di noi. È possibile che questo approccio sia errato?

L'idea è comunque ben lungi dall'essere nuova; come prova l'articolo di Denis Kallen e come documenta anche Albert Tuijnmann per quanto concerne la situazione della Svezia, le strategie di formazione permanente del dopoguerra furono ben lontane dal sortire un chiaro successo. Le pessimistiche conclusioni di Kallen, basate su elementi accertati, sono in aperto contrasto con il Libro bianco. È possibile che abbia ragione?

Sia chiaro: la nozione di formazione permanente non è ben definita. L'esperienza svedese rappresenta sempre più un esempio di formazione ricorrente, appunto perché il termine formazione rinvia a qualcosa di ben più ristretto che il referente della nozione di apprendimento. Quest'esperienza è fallita - e questo fallimento mette in evidenza l'ampio fossato che separa l'idea dalla sua realizzazione. I responsabili delle attività di settore devono cominciare ad imparare come definire il proprio approccio prima di concretizzare le proprie ambizioni. Nell'esaminare il Libro bianco, Alain d'Iribarne pone, come prova il suo articolo, degli interrogativi importanti sul contenuto operativo delle affermazioni ivi fatte, soprattutto per quanto concerne l'armonizzazione delle realtà economiche e delle strategie sociali.

Il 1996 è stato indicato come "Anno europeo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita". L'idea di creare le condizioni che consentono a tutti i cittadini di accedere al sapere per tutto l'arco della vita s'iscrive in una concezione democratica delle nostre società. Nel momento in cui si afferma sempre più la società dell'informazione ed in cui l'accelerazione del progresso scientifico e tecnico rischia di dar luogo ad una crescente dicotomia tra "coloro che sanno" e "coloro che non sanno", quest'idea trova tutta la sua attualità negli orientamenti del Libro bianco della Commissione su "Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva". Nel frattempo però gli stessi principi su cui si basa quest'idea sono stati oggetto di forti tensioni, soprattutto in ragione delle limitazioni di bilancio e congiunturali che condizionano troppo unilateralmente l'istruzione e la formazione professionale, comportandone una ristrutturazione.

Con questo numero speciale, la rivista europea "Formazione professionale" ha voluto rispondere all'invito della signora Cresson, lanciato a Venezia il 2 febbraio 1996, ad aprire un ampio dibattito sul Libro bianco nell'ambito dell'anno europeo. La rivista ha voluto inoltre essere presente a quell'incontro politico nazionale che sono in Francia gli "Entretiens Condorcet": in quell'occasione è stato ampiamente dibattuto il tema dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita.

La decisione di associare la rivista a questi avvenimenti si è basata sull'opportunità di diffondere la conoscenza di argomenti e di elementi empirici tali da stimolare tali dibattiti. Nel dare la parola al politico, nel tracciare la storia di questa generosa idea e nel porre in relazione la costruzione dei principi e la realtà fattuale nei diversi paesi, la rivista spera di adempiere il proprio compito di apportare un contributo ai dibattiti sulla formazione professionale in Europa partendo da analisi e da informazioni rigorose ed articolate.

**Johan van Rens**  
Direttore del CEDEFOP

## Alcuni elementi economici fondamentali

Esaminiamo alcuni elementi economici fondamentali esposti negli articoli del presente numero. Ci si può attendere una effettiva concretizzazione della retorica politica?

Ecco alcuni fatti: con l'avanzare degli anni

1. diminuisce la capacità individuale di apprendimento,
2. diminuiscono gli stimoli economici ad apprendere

poiché il periodo di redditività degli investimenti nella formazione è sempre meno lungo. José Morais e Régine



Kolinsky pongono in evidenza nel loro articolo la natura sequenziale dell'apprendimento ed il fatto che determinate facoltà intellettuali devono essere sviluppate in uno stadio precoce. Se ciò è vero, allora l'interesse economico della formazione permanente diminuisce con l'avanzare degli anni e si dissolve in un momento specifico della vita professionale (diverso per il singolo individuo). Ciò concerne perlomeno una vasta categoria di individui che non sono sufficientemente in grado di apprendere: i dati forniti dall'articolo di Norman Davis vanno in questa stessa direzione.

Affinché la formazione permanente presenti un interesse è necessario allora:

1. che venga radicalmente migliorata l'organizzazione dell'apprendimento,
2. che l'apprendimento sia oggetto di un sostegno finanziario crescente in proporzione diretta al passare degli anni.

Vi sono tuttavia altri elementi che depongono a favore della formazione permanente. Nel corso di questi ultimi anni non ha cessato di arrestarsi il ritmo di svalutazione delle competenze, rendendo sempre più importanti l'acquisizione e l'aggiornamento delle competenze in funzione della stabilità o della positiva ricerca del posto di lavoro. Questo problema presenta due aspetti:

- l'innovazione tecnologica fa incrementare ed evolvere rapidamente le conoscenze di cui deve disporre la manodopera;
- quest'ultima però è in grado di apprendere a ritmi più accelerati (soprattutto qualora provenga da paesi terzi). Si tratta quindi di avanzare per non arretrare.

Per evitare l'affermarsi di un numero sempre più ampio di forza-lavoro "funzionalmente analfabeta" - in grado di leggere, scrivere e comunicare anche in termini complessi, ma ad un livello inadeguato per imporsi come salariato ragionevole - è necessario ricorrere alla formazione permanente come ad uno strumento effettivamente realizzabile. Quest'osservazione è dura, ma presenta un suo aspetto positivo. Quali sono i mezzi per arrivarvi? Una nuova "tecnologia della formazione", alcune sovvenzioni o determinati interventi di carattere legislativo?

### **Quale formazione a vantaggio di chi?**

È opportuno formulare una prima osservazione: qualora predomini il razionalismo privato, coloro che ricevono una formazione a spese del datore di lavoro o a proprie spese sono già avvantaggiati e ben formati. Per poter trarre profitto dalla formazione e dall'istruzione continua è necessario che chi ne fruisce abbia già dato prova di un'efficace capacità di apprendimento (cioè di una competenza di discente). Un criterio è pertanto costituito da prove fornite preliminarmente alla valutazione della capacità d'apprendimento. In tal modo la manodopera di età media, priva di qualifiche o con una ridotta esperienza di flessibilità professionale, rappresenta sovente un oggetto di scarso investimento in termini di formazione. Quest'osservazione è confermata da una politica dell'occupazione - analizzata, ad esempio, negli articoli di Hillage e di Planas - che riflette un comportamento perfettamente razionale nell'ottica dell'imprenditore, ma che comporta l'esclusione di una parte della manodopera dalle vie di accesso alla formazione continua.

### **La natura cumulativa dell'apprendimento**

Generalmente il capitale umano valorizzabile è stato reperito sul posto di lavoro. È un dato che emerge da numerosi studi recenti; l'articolo di Jordi Planas lo documenta ampiamente. La capacità di apprendimento sul posto di lavoro è allora determinante per le prospettive del mercato del lavoro; questa capacità è però fortemente condizionata dalla precedente esperienza della scolarità. L'apprendimento è cumulativo; è pertanto sempre più costoso per l'individuo e per la società il recupero di una negativa esperienza d'apprendimento fatta a scuola: una situazione in cui lo strumento economico della formazione permanente rende ancor peggiore la situazione per coloro che "non ne hanno più bisogno", come rileva l'articolo di Hillage. Non mi riferisco affatto alle nozioni di tipo teorico acquisite a scuola, quanto invece ad un'esperienza scolastica attiva più ampia che consenta all'individuo la possibilità di sviluppare la propria capacità di iniziativa, di lavoro disciplinato ed organizzato nonché di apprendere in modo calibrato (si veda in



proposito l'articolo di Laestadius sui lavoratori dotati di una elevata qualifica, ma con una debole formazione di base, pubblicato nel numero 6/1995 di questa stessa rivista), nonostante le conoscenze teoriche siano sempre più necessarie per apprendere e per comunicare in modo efficace su un moderno posto di lavoro. Il fondamento principale dell'apprendimento continuo viene quindi posto in essere a partire dalla scuola: in tal senso la formazione permanente è una forma d'apprendimento fortemente condizionata dall'efficacia con cui è stata preliminarmente organizzata l'istruzione scolastica. Nonostante il contesto familiare sia ben più importante per le prestazioni scolastiche di quanto non si voglia credere, va tuttavia rilevata l'opportunità di cominciare dalla scuola primaria se si intende migliorare la prassi formativa necessaria per garantire alla formazione permanente il successo auspicato dal Libro bianco.

### **Lo sforzo individuale è decisivo**

Sul mercato del lavoro si pone con tutta evidenza un doppio problema: qui coesistono giovani che devono seguire un opportuno percorso formativo con esponenti di fasce d'età più avanzate che non hanno valorizzato le molteplici opportunità di apprendimento fornite generosamente da quasi tutti i paesi industriali dotati di una certa prosperità.

Per quanto concerne i giovani, si può affermare che in avvenire non avranno alcuna scusa qualora manifestassero un analfabetismo funzionale. Il risultato individuale dell'apprendimento è funzionale allo sforzo individuale consentito. È possibile esigere dai giovani un tale senso di responsabilità ed un tale sforzo? O non può forse darsi che l'organizzazione del sistema scolastico e della formazione professionale sia così scadente da non poter consentire un recupero di questo senso di responsabilità e di iniziativa individuale?

Per quanto concerne invece la popolazione attiva appartenente a fasce di età più avanzate, uno dei grandi imperativi sociali è costituito - come affermano chiaramente Edith Cresson ed il Libro bianco - dalla necessità di organizzare nuove opportunità di apprendimento per coloro che, in un certo senso, hanno perso il primo treno. Ora, la formazione - un'in-

dustria enorme, consumatrice di risorse, protetta e sfruttata dalla pubblica amministrazione, con una lunga tradizione di apprendimento normativo - si vede confrontata con l'immane compito di produrre degli individui capaci. La struttura di formazione permanente gestita dalla pubblica amministrazione, nella sua forma classica o ristrutturata, sarà in grado di fornire i servizi richiesti? Si identificherebbero però i desideri con la realtà qualora si dessero come risultato acquisito un perseguimento di conoscenze avulso dalla motivazione ed un intensificato sforzo individuale. Non sembra siano tuttavia destinate ad ottenere un ampio consenso la richiesta di impegno a persone in difficoltà oppure quella fatta alle scuole pubbliche ed ai centri di formazione professionale di attivare un comportamento innovativo. Si afferma infatti sempre più la tendenza a spostare su terzi la propria responsabilità, attribuendo ad esempio ai datori di lavoro l'onere delle spese.

### **Far pagare le aziende**

Far pagare le aziende è una rivendicazione classica dei sindacati e dei governi in momenti di particolari restrizioni di bilancio. Costringere le aziende a farsi carico degli oneri derivanti dalle responsabilità formative significherebbe aggravare ulteriormente la situazione. Il rendimento connesso all'apprendimento è ben diverso dalle risorse investite nella formazione. Determinanti sono sia l'iniziativa e lo sforzo delle persone in formazione, sia l'efficienza dell'organizzazione della formazione. Sarebbe quindi privo di senso imporre delle responsabilità di questo tipo ad un'istituzione la cui vocazione naturale non è quella di risolvere i problemi delle persone in situazione di svantaggio. Le imprese si preoccupano di promuovere la loro coesione interna ed un comportamento competente del proprio personale. Come affermano François Germe e François Pottier, sono gli individui a dover giudicare sull'opportunità di poter ottenere una determinata formazione in modo utile (per l'impresa) e tale da poter motivare presso le aziende le risorse richieste per il corrispettivo finanziamento. L'azienda si aspetta che i poteri pubblici si assumano l'onere delle persone in situazione di svantaggio e disoccupate. Far sì che la formazione continua sia garantita dall'iniziativa dei datori di lavoro significa



inoltre correre il rischio di rafforzare l'atteggiamento passivo della manodopera, accentuando di fatto una situazione di disuguaglianza e di ingiustizia.

### **La necessità della formazione permanente**

Dove si pone allora il problema? I paesi industriali ricchi possono forse continuare come in passato a far sì che gli individui in situazione di svantaggio si affidino al sistema di sicurezza sociale soprattutto qualora, col passare degli anni, diminuiscano la loro capacità e la loro motivazione ad apprendere?

La risposta è NO - e per tre ragioni.

In primo luogo, la tecnologia industriale evolve ad un ritmo accelerato, portando alla marginalizzazione od al fallimento le imprese che non stiano al passo.

In secondo luogo, la concorrenza delle regioni meno favorite del mondo si accentua, soprattutto per quanto concerne il segmento inferiore e meno qualificato della produzione nelle economie dei paesi più ricchi. Tutti devono continuare a formarsi per perfezionare le proprie competenze onde mantenere le posizioni acquisite.

Di conseguenza, la popolazione attiva occupata non può più contare di conservare lo stesso posto di lavoro per tutto l'arco della vita. Essa è invece sempre più costretta a cercare sul mercato del lavoro nuove forme di occupazione - che presuppongono particolari conoscenze - perlomeno una o due volte durante la propria vita attiva ed entro scadenze tali da non consentire un riciclaggio professionale, né l'accesso ad un migliore impiego prima del licenziamento. L'investimento efficace nelle competenze richieste da una società avanzata è connesso soprattutto alla capacità del singolo di ricercare nuove possibilità di occupazione corrispondenti alle proprie capacità. Per la manodopera disoccupata è praticamente impossibile trovare un nuovo posto di lavoro con un salario pari al precedente ove manchi una formazione permanente attivata a partire dal periodo di scolarizzazione. Come prova l'articolo di Ingrid Drexel, vi sono buone ragioni per preoccuparsi del sistema classico di formazione professionale e del modello tedesco

del mercato del lavoro, basato sui risultati e sui metodi di intervento di una struttura industriale profondamente cambiata. Le stesse preoccupazioni toccano, per le stesse ragioni, la maggior parte dei paesi europei.

In terzo luogo, i rimedi basati sulle formule della sicurezza sociale appartengono al passato. Le finanze pubbliche dei paesi dell'Europa occidentale non sono più in grado di finanziare i tradizionali flussi di assistenza sociale, per ragioni che esulano in gran parte dal presente contesto.

Gli articoli di questo numero speciale sono piuttosto laconici sulle relazioni critiche esistenti tra l'efficacia di una formazione utile ed il funzionamento del mercato del lavoro o del mercato delle competenze. Questi interrogativi sono stati peraltro costantemente trattati nel corso dei precedenti numeri della rivista (si vedano ad esempio i contributi del numero 2 del 1994); ovvi limiti di spazio impediscono purtroppo di trattare adeguatamente l'insieme di tutta questa problematica.

Per concludere, possiamo affermare che per evitare il protrarsi in Europa di un elevato tasso di disoccupazione e del divario sempre più ampio tra i redditi e la presenza di un numero crescente di lavoratori funzionalmente analfabeti e non occupabili, è necessario ricorrere ad un sistema efficace di formazione permanente. Questo sistema potrà però funzionare solo a condizione d'essere sostenuto da un efficace sistema scolastico di istruzione primaria e secondaria (che dipende nella maggior parte dell'Europa dalla responsabilità e dal monopolio pressoché esclusivo dello Stato), d'essere rafforzato in forma significativa dalle iniziative e dagli sforzi realizzati dai singoli in materia di formazione, ed infine da una ristrutturazione del mercato del lavoro volta a motivare i singoli a dar prova di mobilità per migliorare le proprie prospettive e per apprendere per tutto l'arco della vita. Si tratta di compiti che incombono essenzialmente ai pubblici poteri e che provano quanto sia di primaria importanza la soluzione del problema della formazione permanente.

**Gunnar Eliasson**



# Istruzione e formazione per tutto l'arco della vita: retrospettiva e prospettive

(numero doppio)

## Il cammino di un'idea

**Verso una politica dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita..... 9**

Edith Cresson

*Gli orientamenti del Libro bianco e l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita.*

**Formazione iniziale e continua: contesto e prospettive in Portogallo  
Intervista al ministro dell'Istruzione Eduardo Marçal Grilo ..... 13**

**Considerazioni sul concetto di educazione permanente ..... 16**

Denis Kallen

*Il concetto generale e globale dell'istruzione permanente così come era stato definito all'inizio non collima con i principi di efficacia e di rigore delle attuali economie di mercato.*

**Una lettura dei paradigmi del Libro bianco sull'istruzione e sulla formazione: elementi per un dibattito ..... 24**

Alain d'Iribarne

*Affinché l'annunciato progetto di conciliare mediante una formazione per tutto l'arco della vita le prospettive economiche delle competitività, le prospettive personali dell'autoaffermazione e le prospettive collettive della coesione sociale possa avere delle prospettive di riuscita è necessario che gli attori che svolgono un ruolo determinante nei fenomeni di "decostruzione/ricostruzione" accettino di svolgere un ruolo di complementarità.*

## Le idee e i fatti

**Chi partecipa all'istruzione e alla formazione?  
– sguardo panoramico a livello europeo ..... 34**

Norman Davis

*Alcuni raffronti provano l'incidenza dell'istruzione e della formazione di base sulla probabilità di ricevere in seguito una formazione continua.*

**La formazione continua in azienda contribuisce all'attuazione della formazione e dell'istruzione per tutto l'arco della vita? ..... 41**

Uwe Grünewald

*Questo articolo intende valutare in che misura la nozione di istruzione e formazione per tutto l'arco della vita così come è stata elaborata dalla Commissione possa costituire una base adeguata per definire la formazione continua aziendale.*



### **Iniziative imprenditoriali nel campo della formazione e dell'aggiornamento in Gran Bretagna ..... 48**

Jim Hillage

*La formazione è concentrata su una parte della manodopera, in particolare sui giovani, sulle persone occupate a tempo pieno, sugli specialisti di alto livello e sui quadri. Nonostante lo sviluppo avvertito in questi ultimi anni nel Regno Unito, ciò non tocca una grande fascia della popolazione attiva.*

### **Le formazioni continue su iniziativa individuale in Francia: declino o rinnovamento? ..... 56**

Jean-François Germe, François Pottier

*La gestione della formazione aziendale, finalizzata a soddisfare interessi economici di breve termine, ha indotto ad escludere dal mondo aziendale ogni tipo di formazione che rispondesse a progetti professionali di medio termine o che non si iscrivesse in quelli finalizzati ad obiettivi immediati.*

### **Il modello tedesco della relazione tra formazione professionale continua e promozione: i suoi punti forti e i suoi rischi nella prospettiva della formazione per tutto l'arco della vita ..... 65**

Ingrid Drexel

*La ristrutturazione economica e la riqualificazione della manodopera ci confrontano oggi con una sfida gigantesca che traduce il concetto, seducente ed al contempo inquietante, di istruzione e di formazione per tutto l'arco della vita, senza sapere chiaramente come questa sfida possa essere risolta sul piano della motivazione e del finanziamento.*

### **L'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita come temi del dialogo sociale e delle convenzioni di categoria ..... 75**

Winfried Heidemann

*Se è vero che l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita non costituiscono ancora espressamente l'oggetto di convenzioni tra le parti sociali, esse rappresentano tuttavia un elemento determinante nel contesto delle varie iniziative volte a migliorare, mediante gli accordi di categoria, la formazione continua nell'interesse delle aziende e della manodopera, a facilitarne l'accesso ed a rendere possibile in tal modo l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita.*

## **Le traiettorie dell'apprendimento**

### **La formazione continua nei "giovani adulti": seconda opportunità o complemento? ..... 81**

Jordi Planas

*È rilevabile l'esistenza di un processo di dualizzazione volto a polarizzare i percorsi formativi a partire dalla formazione iniziale ed a rafforzarsi nell'ambito della formazione continua, mentre d'altra parte è avvertibile una duplice dualizzazione convergente tra i percorsi di formazione e la dualizzazione del mercato del lavoro.*

### **Le costrizioni cognitive dell'apprendimento durante l'intero arco della vita ..... 89**

José Morais, Régine Kolinsky

*L'apprendimento per tutto l'arco della vita è davvero un obiettivo coerente con gli ideali umanistici. Questo obiettivo è però anche coerente con le nostre conoscenze del funzionamento cognitivo?*



## Apprendere per tutto l'arco della vita?

### Riflessioni psicologiche e pedagogiche sulla "società cognitiva" ..... 97

Klaus Künzel

*L'articolo intende sostenere, tra l'altro, che le iniziative prese sul piano delle idee - come appunto quelle espresse dal Libro bianco e dall'Anno europeo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita - ignorano un dilemma fondamentale inerente a tutti i programmi sovranazionali. Questo dilemma tocca non tanto l'aspetto intellettuale o politico della singola iniziativa, quanto invece l'infrastruttura psicologica e pedagogica degli argomenti usati.*

## Le opportunità di formazione: due studi di caso aziendali

### Formazione di lavoratori non qualificati e semiqualeficati quale misura di accompagnamento professionale: l'"Offensiva '95 a favore della qualificazione" presso la Ford-Werke AG a Colonia ..... 103

Erich Behrendt, Peter Hakenberg

*La qualifica concerne tutti i livelli dell'azienda. L'obbligo di qualificarsi in permanenza non tocca semplicemente i quadri direttivi e la manodopera specializzata, ma si riferisce anche e soprattutto alla manodopera provvista di qualifiche inferiori che condiziona il successo delle misure di adattamento strutturale in ragione della qualità della propria qualifica e del corrispettivo atteggiamento nei confronti dell'innovazione.*

### Il 'Programma per le Pari Opportunità' del Dipartimento per la Fornitura dell'Energia (ESB) in Irlanda' ..... 110

Winfried Heidemann, Freida Murray

*L'esempio irlandese pone in evidenza i limiti dell'istruzione e della formazione continua in quanto misure isolate.*

## Lecture

### Scelta di lecture ..... 116

### Pervenuti in redazione ..... 131





# Verso una politica dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita



**Edith Cresson**

Membro della Commissione, responsabile della ricerca, dell'istruzione, della formazione e dei giovani.

Da tempo è riconosciuto in Europa il ruolo svolto dall'istruzione nell'affermazione e nella promozione sociale degli individui. Il progressivo rafforzamento della correlazione esistente tra l'istruzione, la formazione e l'occupazione lo conferma: nel 1994 la disoccupazione colpiva in Europa l'11% della manodopera priva di formazione secondaria, l'8% di quella provvista di questo livello di formazione e solo il 5% delle persone provviste di un diploma di istruzione superiore.

L'istruzione e la formazione sono dei fattori di progresso sociale e di consolidamento della democrazia. Svolgono un ruolo centrale nella dinamica della competitività e dello sviluppo. La nozione di istruzione e di formazione protratte per tutto l'arco della vita rinvia necessariamente ad una costruzione individuale a geometria variabile, basata su un insieme di fattori di natura individuale e di carattere economico.

La sfida posta alle politiche dell'istruzione e della formazione è costituita dalla necessità di garantire a tutti gli individui un accesso permanente alla formazione: la sfida si colloca in un contesto caratterizzato da una consistente disoccupazione e da una profonda trasformazione dell'ambiente economico e sociale, tale da rendere particolarmente complessa l'attuazione di tali politiche.

## L'Europa, un contesto in trasformazione

Sono in corso mutazioni profonde. Anzi tutto, la globalizzazione dell'economia e la mondializzazione degli scambi inducono l'Europa a rafforzare la propria competitività, soprattutto a partire dal po-

***Il 1996 è stato definito dal Consiglio dei ministri e dal Parlamento europeo come l'Anno europeo dell'istruzione della formazione per tutto l'arco della vita<sup>1</sup>. Quest'iniziativa esprime chiaramente il consenso esistente tra i responsabili comunitari del settore sulla necessità di intensificare e di rendere più permanente l'azione educativa. Destinati a promuovere un ampio dibattito a tutti i livelli sul tema dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita, gli obiettivi dell'Anno si iscrivono nel quadro degli orientamenti definiti nel Libro bianco sulla politica della Commissione in materia di istruzione e di formazione<sup>2</sup>. Queste due iniziative fanno seguito all'analisi condotta nel Libro bianco "Crescita, competitività ed occupazione" adottato nel 1993 sul ruolo dell'istruzione e della formazione nello sviluppo e nell'occupazione. Tali linee orientative mirano a "sensibilizzare gli europei agli choc fondamentali suscitati dalla società dell'informazione, dalla mondializzazione, dal progresso della civiltà scientifica e tecnica e dalla risposta che l'istruzione e la formazione possono dare a tale sfida".***

tenziale di innovazione e di qualifica della manodopera. Il progressivo affermarsi della società dell'informazione trasforma rapidamente il lavoro e gli stili di vita, rendendo necessario un adattamento generalizzato a queste nuove tecnologie. L'accelerazione del progresso scientifico e tecnico solleva infine più che mai la questione dell'accesso permanente all'informazione ed alla conoscenza.

In questo contesto è indispensabile che ciascuno disponga della possibilità di aggiornare ed ampliare le proprie conoscenze nell'arco di tutta la vita - sia nella scuola che nell'azienda, o di propria iniziativa. Ciò presuppone una maggiore flessibilità dei sistemi, una diversificazione dei mezzi di formazione, una creazione di sistemi di convalida volti ad integrare le competenze acquisite sul posto di lavoro ed una ristrutturazione dei meccanismi di finanziamento.

L'attuazione volontarista e concertata della politica di istruzione e di formazione durante l'intero arco della vita è indispensabile per garantire la generalizzazione dell'accesso al sapere e per evitare che i fat-

1) Decisione del 23 ottobre 1995

2) Libro bianco: "Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva", Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo, 1995.



tori di progresso si trasformino a medio termine in fattori di disuguaglianza ed in fonti di nuove esclusioni.

## Le evoluzioni dell'occupazione

La situazione dell'occupazione rimane preoccupante nella maggioranza degli Stati membri dell'Unione Europea, con l'incremento della disoccupazione di lunga durata e dei meccanismi di esclusione che colpiscono soprattutto i giovani, le donne e la manodopera priva di qualifica. Oltre un quinto dei giovani europei è disoccupato. Il tasso di disoccupazione giovanile è il doppio di quello che colpisce le classi di età superiore ai 25 anni; la sua durata media tende a prolungarsi. L'occupazione e il reinserimento professionale di gruppi in situazione di precarietà - soprattutto dei giovani - rappresenta quindi una priorità per le nostre società, soprattutto ove si tenga presente che tra di loro molti hanno perduto l'abitudine e la motivazione all'apprendimento. Lo sviluppo di strategie pedagogiche di carattere innovativo, volte a privilegiare la componente individuale e quella ambientale, può svolgere un ruolo essenziale nel processo di motivazione.

## Le evoluzioni del mercato del lavoro

L'attuale funzionamento dei mercati del lavoro tende a rafforzare la selezione operata dalla formazione iniziale. L'incremento della scolarità obbligatoria e la domanda dell'economia provocano un sensibile incremento della domanda sociale di una formazione iniziale di elevato livello. Questo fenomeno produce un incremento del livello di qualifica delle risorse umane, positivo in quanto tale. La presenza sul mercato di livelli di qualifica sempre più elevati rischia, da un lato, di ridurre le prospettive occupazionali della manodopera meno qualificata o priva di qualifica e di indurre, d'altro lato, degli effetti di sostituzione per determinate categorie della manodopera, tradizionalmente beneficiarie della promozione interna. Favorire l'accesso alla formazione continua della manodopera provvista di bassi livelli di qualifica, dei lavo-

ratori non motivati e, in particolare, di quelli anziani rappresenta oggi un compito essenziale delle nostre società nonché un aspetto centrale delle politiche dell'istruzione e della formazione protratte per tutto l'arco della vita.

## Le evoluzioni dello statuto del lavoro

Sono constatabili oggi sia una flessibilizzazione crescente del mercato del lavoro che si traduce in una riduzione dell'occupazione stabile, sia un incremento quantitativo del lavoro autonomo, dell'occupazione a tempo parziale e dei contratti a termine. Poiché le aziende costituiscono la principale fonte di finanziamento della formazione continua, è ovvio che quest'ultima sia finalizzata soprattutto alla manodopera provvista di una qualifica elevata e di un contratto di lavoro stabile. È pertanto necessario individuare le vie e i mezzi di accesso alla formazione da parte della manodopera esclusa dai tradizionali circuiti di formazione continua, incoraggiando soprattutto l'iniziativa individuale. Quest'ultima può trovare delle risposte adatte in termini di offerta di formazione e deve essere sostenuta da adeguate misure di finanziamento, in particolare per quanto concerne i gruppi di utenti meno agevolati.

I problemi ora toccati - sia pure in termini generali - forniscono un quadro dell'importanza e delle sfide delle politiche dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita. Si tratta di questioni che forniscono peraltro un'idea dell'ampiezza degli obiettivi da realizzare a livello nazionale e comunitario.

## Alcune proposte-chiave del Libro bianco in materia di istruzione e di formazione

A livello europeo il Libro bianco "Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva" formula diverse raccomandazioni e fa delle proposte in riferimento a cinque obiettivi prioritari.

□ **Incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze.** I singoli individui devono poter accedere a mezzi di apprendi-



mento adattati ai loro bisogni. I metodi ed i mezzi si diversificano, i luoghi di formazione si moltiplicano e, in particolare, l'esperienza lavorativa può fornire delle possibilità di apprendimento che vanno valorizzate. I sistemi di convalida devono tener conto di questa molteplicità di itinerari, di luoghi e di mezzi. Il Libro bianco propone tra l'altro la realizzazione di un meccanismo europeo di accredito delle competenze tecniche e professionali che si avvalga soprattutto della collaborazione dei centri europei di ricerca e dei centri di formazione professionale, delle aziende e degli organismi di categoria. Per favorire la mobilità degli studenti la Commissione intende generalizzare il riconoscimento reciproco delle "unità di valore"<sup>3</sup> d'istruzione che preludono al perseguimento di un diploma. Si stanno infine valutando alcune proposte volte ad eliminare gli ostacoli amministrativi e giuridici che possano frenare lo scambio di studenti, di persone in formazione, di insegnanti e di ricercatori.

□ **Avvicinare la scuola all'azienda.** Il rafforzamento del sistema di raccordo tra la scuola e l'impresa rimane un obiettivo prioritario per la maggior parte degli Stati membri dell'Unione Europea, anche se nella costruzione e nel funzionamento di determinati sistemi - soprattutto per quanto concerne la formazione iniziale - questo sistema di raccordo gode di un'affermata tradizione. Uno degli aspetti che caratterizzano tale sistema di raccordo scuola-azienda è costituito dalle possibilità di accedere a determinati corsi di studio in seguito ad una convalida delle qualifiche ottenute grazie all'esperienza professionale. Il Libro bianco propone inoltre di creare dei collegamenti tra i centri di apprendistato attivi nei vari paesi europei e di favorire la mobilità degli apprendisti nell'ambito di un programma analogo ad "Erasmus". Si sta studiando l'elaborazione di uno statuto europeo dell'apprendista.

□ **Lottare contro l'esclusione.** Significativo è tuttora il numero dei giovani privi di qualifica: questa realtà rappresenta una causa consistente della disoccupazione e dell'esclusione sociale. Il Libro bianco raccomanda che vengano promossi meccanismi di inserimento mediante la formazione, basati in particolare su misure di discriminazione positiva e destinati soprattutto ai giovani che abitano in

quartieri particolarmente svantaggiati. Verranno sostenuti progetti pilota di iniziative locali volti a reinserire nel circuito formativo giovani che abbiano lasciato la scuola senza aver conseguito un diploma o una qualifica.

L'avvio del Servizio Volontario Europeo dovrà infine consentire ai giovani in difficoltà di avere un'esperienza di lavoro in uno Stato membro diverso da quello d'origine: in tal modo essi potranno arricchire le proprie conoscenze ed essere più facilmente inseriti nella professione e nella società.

□ **Conoscenza di tre lingue comunitarie.** La conoscenza delle lingue comunitarie rappresenta un fattore di comunicazione, di scambio e di mobilità in Europa. Il Libro bianco propone tra l'altro di sostenere lo sviluppo di materiali e di metodi di carattere innovativo volti a facilitare la formazione linguistica a diversi gruppi di età e a differenti livelli di istruzione, ad agevolare l'apprendimento delle lingue straniere sin dai primi anni dell'istruzione dell'obbligo, a definire un marchio di qualità "classe europea" che verrà attribuito in base a determinati criteri alle scuole che abbiano meglio promosso l'apprendimento delle lingue.

□ **Garantire la parità di trattamento tra l'investimento reale e l'investimento formativo.** Il Libro bianco propone che venga promossa un'attività di concertazione sul trattamento contabile e fiscale delle spese connesse ad attività formative. Potranno essere prese alcune particolari disposizioni a favore delle imprese che impegnino fondi di investimento in attività di formazione; al contempo potranno essere promosse formule di "piani di risparmio in formazione" a beneficio di coloro che desiderino aggiornare le proprie conoscenze.

## L'Anno europeo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita

L'obiettivo perseguito con l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita è quello di aprire un ampio dibattito a livello europeo, nazionale, regionale e locale sulle condizio-

3) ECTS - European Transfer Credit System (Sistema europeo di trasferimento crediti)



ne di attuazione di una politica in materia. Questo dibattito avrà luogo in occasione di oltre cinquecento manifestazioni, di cui è prevista l'organizzazione a tutti i livelli sotto forma di conferenze, seminari, concorso, attività di sviluppo multimediali, elaborazione e trasmissioni di programmi di formazione, diffusioni televisive, reclamizzazione di progetti particolarmente riusciti. Le attività promosse si riferiscono a tutte le forme di apprendimento, realizzate in termini formali ed informali.

Nel corso di tali dibattiti previsti durante l'Anno europeo verrà posto l'accento soprattutto su determinati problemi chiave relativi allo sviluppo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita.

**□ Definire in termini diversi l'apprendistato, l'istruzione e la formazione.**

L'immagine di un'istruzione e di una formazione iniziali intese come strumenti in grado di garantire un'occupazione a vita è ormai superata. L'istruzione permanente e la formazione continua sono ormai divenute indispensabili per sostenere percorsi professionali strutturati in modo ben più complesso che in passato, con uno sviluppo della mobilità e con notevoli cambiamenti sul luogo di lavoro, dovuti all'innovazione tecnologica o alle trasformazioni in atto nell'organizzazione del lavoro.

**□ Introdurre i principi di un apprendistato a vita sia nell'istruzione che nella formazione iniziale.**

Nell'ottica di una istruzione e di una formazione protratte per l'intero arco della vita essenziali sono le sfide poste dalla necessità di stimolare la curiosità intellettuale degli studenti, di maturare in loro il desiderio di apprendere e di insegnare loro ad imparare ad apprendere: è con queste sfide che dovranno potersi confrontare gli insegnanti ed i formatori. L'acquisizione delle competenze-chiave, lo sviluppo delle capacità di giudizio, di analisi, di decisione e di soluzione dei problemi oppure di lavoro di gruppo rappresentano i principi di base della formazione permanente.

**□ Sviluppare forme di raccordo tra l'istruzione, la formazione ed il lavoro.**

L'offerta di formazione deve potersi

adattare ai bisogni della domanda sociale e di gruppi sempre più diversificati. Sono sempre più necessarie sia una flessibilizzazione dell'offerta che preveda dei raccordi tra i vari curricula, livelli e metodi di apprendimento, sia la creazione di strumenti di convalida volti a recepire queste traiettorie.

**□ Sostenere l'apprendistato delle organizzazioni.**

Un apprendistato basato sugli individui non garantisce necessariamente l'apprendistato delle organizzazioni. Un approccio particolare delle organizzazioni è indispensabile soprattutto qualora si verificano significativi cambiamenti di tipo strutturale. In queste occasioni le aziende desiderano realizzare "organizzazioni d'apprendimento" che potrebbero poi affermarsi come strumenti di qualifica non indifferenti.

L'Anno europeo è coordinato a livello comunitario dalla Direzione Generale XXII della Commissione Europea, responsabile dell'istruzione, della formazione e dei giovani, nonché da diverse istanze internazionali associate alle manifestazioni previste. Le istanze nazionali di coordinamento (INC), designate dagli Stati membri, contribuiscono a sensibilizzare sui temi dell'anno, canalizzano i progetti a livello nazionale, regionale e locale, attuano la diffusione delle informazioni e contribuiscono a valutare e a sostenere l'attuazione dell'iniziativa a livello nazionale.

## Conclusioni

Nel corso degli ultimi quindici/vent'anni le nostre economie si sono profondamente modernizzate. Hanno subito un incremento sia la produttività che la flessibilità dell'occupazione: il prezzo pagato è la precarizzazione del lavoro, né sono diminuiti i livelli di disoccupazione e di esclusione. È probabile che sia necessario ricorrere ad ulteriori sforzi di adattamento; essi non verranno però accettati se non comporteranno delle contropartite reali in termini di occupazione, di riduzione dell'esclusione e di promozione sociale. La formazione può aprire delle prospettive importanti in questo settore. Ciò presuppone d'altronde la partecipazione di tutti i responsabili del settore, a livello sia nazionale che comunitario.



# Formazione iniziale e continua: contesto e prospettive in Portogallo.

## Intervista al ministro dell'Istruzione Eduardo Marçal Grilo



**Eduardo Marçal Grilo**  
Ministro portoghese dell'Istruzione

*Le condizioni dello sviluppo di una politica dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita variano nei diversi paesi a seconda delle caratteristiche e dei meccanismi strutturali dei contesti nazionali. La loro conoscenza risulta essenziale per comprendere i problemi cui deve far fronte ciascun paese.*

**CEDEFOP:** In tutti i paesi dell'UE si assiste ad una duplice tendenza che consiste, da un lato, nell'innalzamento del livello di formazione iniziale e, dall'altro, nell'aumento delle formazioni "brevi" promosse dalle imprese per rispondere alle proprie esigenze. Anche in Portogallo si osserva questa tendenza?

**EMG:** Sì, sono presenti, ma non è possibile generalizzare. Forse perché il tessuto imprenditoriale portoghese è poco uniforme e tipi di organizzazione quasi arcaici coesistono con altri più avanzati. Nel primo caso, l'importanza della formazione è del tutto ignorata; nel secondo, alla formazione viene attribuito maggior rilievo.

**CEDEFOP:** Esiste in Portogallo una tradizione importante nel campo della formazione continua di promozione sociale su iniziativa individuale?

**EMG:** In alcuni settori sì; tale tendenza sembra direttamente collegata alle opportunità (promozioni o concorsi) offerte sul posto di lavoro. A volte, quando vi sono opportunità o stimoli, le persone riprendono gli studi. Pare che la tendenza sia

che coloro che non hanno frequentato l'istruzione superiore cerchino di farlo in un secondo tempo.

Per quanto riguarda la suddetta tradizione, se così la si può definire, essa è legata alle capacità di promozione professionale più che a quelle di promozione sociale. Può sembrare un paradosso, perché la laurea ha un'enorme importanza sociale, ma non si nota che vi sia una richiesta di corsi superiori solo per salire questo gradino puramente sociale.

Occorre anche tener conto del fatto che, di norma, la formazione continua non è offerta dai datori di lavoro e che, senza uno stimolo concreto di carattere sociale, culturale o lavorativo, difficilmente i dipendenti la richiederanno.

**CEDEFOP:** Per quanto concerne le aziende, si può parlare di una tradizione di investimenti a favore della formazione? Da quando? In che forma?

**EMG:** Ritengo che non vi sia ancora l'abitudine d'investire nella formazione; forse ciò è collegato alla mancanza di adeguamento delle imprese alle odierne esigenze.



Si rileva che molte aziende attribuiscono scarsa importanza al loro adeguamento in termini tecnologici e informatici. Senza tale stimolo non vi è la preoccupazione d'organizzare attività di formazione continua per i dipendenti.

**CEDEFOP:** In Portogallo esistono misure pubbliche a favore dell'integrazione per tutto l'arco della vita delle categorie svantaggiate?

**EMG:** Non sistematiche. Attualmente, l'appoggio statale si fa sentire soprattutto a livello di sostegno ai disoccupati (con un sussidio regolare e alcune attività d'intermediazione sul mercato del lavoro per mettere a contatto domanda e disoccupati) e di sovvenzioni (ricorrendo ai fondi comunitari) per corsi di formazione, che possono servire per riqualificare i lavoratori.

**CEDEFOP:** A livello delle politiche d'istruzione e di formazione, che tipo di mediazione viene attuato tra formazione iniziale di tipo scolastico, dipendente dallo Stato, e formazione professionale gestita dalle parti sociali e realizzata sia in una prospettiva d'integrazione sia, successivamente, lungo tutto l'arco della vita attiva?

**EMG:** E' operante un gruppo di contatto tra Ministero dell'Istruzione e Ministero della Qualificazione e dell'Occupazione, che strutturerà e coordinerà le azioni da sviluppare in quest'area.

Ritengo che questo contatto che verrà instaurato per la prima volta permetterà di seguire in maniera costante la politica di formazione a livello sia scolastico sia del mercato del lavoro e di crearsi un'immagine molto precisa delle esigenze reali.

**CEDEFOP:** L'offerta di qualifiche sempre più elevate e la flessibilizzazione del mercato del lavoro rischiano di penalizzare le persone scarsamente qualificate e i lavoratori più anziani. Come deve intervenire lo Stato per svolgere una funzione regolamentatrice in relazione alle categorie più svantaggiate?

**EMG:** Deve sostenere i singoli individui e le imprese. Per quanto concerne i primi, il campo d'intervento - nel caso del Ministero dell'Istruzione - dev'essere quello dell'istruzione base.

Migliore è la qualità della formazione conseguita nell'istruzione base, più si è preparati per proseguire la vita scolastica. E' a questo livello che vogliamo (e dobbiamo) intervenire: il sistema educativo può fornire un'ottima preparazione base (anche se non professionale o professionalizzante) per schiudere questo cammino, per porre i giovani in condizione di far fronte alle difficoltà del mondo del lavoro e per offrire loro orizzonti più ampi in cui trovi spazio la formazione continua.

Vi è un'altra area d'intervento: quella dell'istruzione superiore; riteniamo che gli istituti di questo grado (università e politecnici) debbano svolgere un ruolo molto importante nell'offrire corsi e azioni di formazione, sempre nel presupposto che la formazione acquisita dev'essere "d'ampio respiro".

**CEDEFOP:** Osservando gli sviluppi in atto si ha l'impressione che è sempre più richiesta la responsabilizzazione dei singoli individui nella gestione del proprio percorso, e ciò in un contesto di diffusa disoccupazione e di importante cambiamento. Che significa questa evoluzione nella tradizione portoghese e, in particolare, per quanto riguarda il ruolo delle parti sociali?

**EMG:** E' un'evoluzione che considero molto importante. Oggi non si può pensare - né nel mondo dell'istruzione né in quello del lavoro - che la formazione termini a scuola o che essa divenga inutile non appena la propria situazione professionale si stabilizza.

Occorre rendersi conto che l'aggiornamento delle materie studiate a scuola deve aver luogo regolarmente in modo da rispondere alle trasformazioni sociali, economiche e culturali (che, a loro volta, hanno determinato enormi mutamenti nelle aziende). A tale fine è necessario che se ne rendano conto anche le imprese e le parti sociali. Un ruolo molto importante spetta alle organizzazioni sindacali, il cui intervento è a volte troppo legato a concetti ormai superati, e che devono mostrare ai loro iscritti e alle persone che rappresentano che il costante aggiornamento delle conoscenze è un presupposto essenziale per migliorare le condizioni di lavoro e di vita.



**CEDEFOP:** In considerazione della situazione portoghese e in una prospettiva di sviluppo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, quali sono le priorità previste dal Portogallo per il sostegno da parte dell'UE?

**EMG:** Una priorità speciale: quella degli istituti professionali, che permettono d'intervenire a livello della scolarità nell'istruzione secondaria.

Gli istituti professionali sono nati con l'apporto dei fondi comunitari e dipendono da questi; ciò costituirà un problema quando, nel 1999, terminerà il II Quadro comunitario di sostegno. Fino ad allora continueremo ad appoggiarli, correggendo alcune irregolarità scoperte, ma dovremo trovare un'alternativa per il loro finanziamento.

A livello di sostegni, dovremo analizzare le conseguenze della scadenza del II Quadro comunitario di sostegno, che naturalmente crea altre difficoltà sul piano del supporto finanziario. Pensiamo che sarà possibile superarle nell'ambito dei colloqui con l'UE. Quanto alle nostre priorità, come già detto esse sono l'istruzione base e, nell'ambito della preparazione alla vita attiva, la conclusione dell'istruzione secondaria.

**CEDEFOP:** Concretamente, qual è il peso relativo, in queste priorità, della lotta al-

l'analfabetismo e delle formazioni nell'area delle tecnologie avanzate? Di formazioni tradizionali e nuove?

**EMG:** In un certo senso si equilibrano. L'analfabetismo costituisce ancora una preoccupazione, ma si concentra a livello delle fasce più anziane della popolazione che, nella maggior parte dei casi, sono già uscite dal mercato del lavoro. Ne teniamo conto e miriamo a garantire agli interessati la possibilità di acquisire una scolarizzazione attraverso i meccanismi d'insegnamento di cui disponiamo.

Quanto all'area delle tecnologie avanzate, essa richiede mezzi, a livello di attrezzature e di risorse umane adeguate. E' un'area a cui cerchiamo di rivolgere la dovuta attenzione.

**CEDEFOP:** Come si deve concretizzare l'appoggio dell'UE affinché l'istruzione e la formazione lungo tutto l'arco della vita siano accessibili a tutti?

**EMG:** Penso che vi siano due livelli su cui intervenire: legislativo, attraverso l'approvazione di orientamenti comuni che tengono conto delle diverse situazioni nazionali, e finanziario, attraverso la canalizzazione di sostegni specifici per progetti e politiche che corrispondano agli orientamenti stabiliti.



## Denis Kallen

nel 1962 entra a far parte dell'OCSE.

Dopo esserne uscito diviene professore di Pedagogia all'Università di Amsterdam

e all'Université de Paris VIII Vincennes-Saint Denis. Attualmente è coordinatore generale del progetto del Consiglio d'Europa "Un' Istruzione Secondaria per l'Europa".



**"(...) i tre maggiori paradigmi dell'istruzione permanente, ancora alla guida di ogni concezione importante in questo ambito, furono sviluppati ad opera del Consiglio d'Europa, dell'UNESCO e dell'OCSE. (...) L'aspetto notevole emerso a posteriori consiste nel fatto che tutte e tre le organizzazioni elaborarono quasi contemporaneamente un concetto di apprendimento permanente orientato ad una medesima proposta globale. (...) Il clima politico ed economico degli anni '90 è molto diverso da quello che caratterizzava gli anni '60. Esso non è più favorevole a quelle teorie venate di utopia e di idealismo che permeavano i primi paradigmi dell'educazione permanente. È favorevole a un lavoro e un impiego naturalmente connessi a programmi di "formazione permanente", di tipo preferibilmente privato e con scarsa pretesa di finanziamenti pubblici".**

# Considerazioni sul concetto di educazione permanente

Tra i paradigmi educativi di cui è disseminata la storia dell'educazione, quello di un' "educazione permanente", ovvero di un'educazione che dura tutta la vita, detiene una posizione particolare. Nelle sue molte varianti esso è animato da una grande ricchezza e varietà di intenti e abbraccia un ampio raggio di motivazioni. Il suo processo di legittimazione va da semplici correzioni volte a migliorare la politica educativa e sociale, fino a comprendere aspirazioni innovative o addirittura rivoluzionarie. Le sue finalità sociali vanno da un egualitarismo radicale fino ad un conservatorismo intenzionato a confermare l'ordine esistente. Il suo obiettivo nei confronti dei gruppi sociali comprende giovani e anziani, lavoratori attivi e in pensione, e i suoi modelli strutturali vanno da una rete di programmi didattici liberi, per adulti, a schemi educativi, basati sul lavoro o in rapporto con esso, indirizzati all'esercizio professionale (l'attuale settore chiamato della "formazione aziendale"), a modelli capaci di rivolgersi ad ogni tipo di educazione e di addestramento.

Ciò che spiega tale capacità e possibilità di rappresentare tante e tanto diverse, se non contraddittorie, legittimazioni, e di valere per uno spettro di interessi così ampio, sta nella natura stessa delle varianti proprie del paradigma espresso dall'aggettivo "permanente": esse accolgono una serie di concetti nuovi e già esistenti e, divenute degli ibridi, possiedono una straordinaria capacità di mobilitare gli interessi più diversi e di adattarli a nuovi bisogni e nuove tendenze. Ma, al tempo stesso, questa è la loro grande debolezza: esse, in questo processo, corrono il rischio di perdere la loro anima e di rendersi estranee a ciò che le ha generate.

Questo, in breve, è quanto è accaduto ai tre concetti fondamentali di formazione permanente, ciò che sarà discusso nelle pagine seguenti; e questo costituisce forse anche una delle principali ragioni che spie-

gano perchè nessuno di essi abbia avuto efficacia nelle decisioni politiche. Quel che è peggio è che quegli elementi che hanno raggiunto una maturità politica e che sono stati di fatto utilizzati, sono, nel migliore dei casi, versioni molto ridotte dei concetti originari. Nessuna delle organizzazioni intergovernative che parteciparono alla loro nascita ha riservato una posizione di rilievo sostanziale, entro il proprio programma, al suo modello di educazione permanente - fatto che non cessa, ogni tanto, di ricevere amari commenti da parte di coloro che ne furono i "padri fondatori". In questo senso Paul Lengrand, uno dei personaggi chiave che concepirono il principio di un'educazione permanente nel quadro dell'Unesco, ebbe ad osservare che: "da allora non è stato operato alcun cambiamento significativo all'interno dei programmi dell'Unesco" e che, se cambiamenti hanno avuto luogo, essi sono stati piuttosto di segno negativo (Lengrand, 1994, p.115).

Saranno in seguito brevemente delineati la storia e lo sviluppo del concetto di "formazione permanente" nelle sue molteplici configurazioni e ne sarà succintamente commentato il ruolo entro la contemporanea politica educativa nazionale ed internazionale. La breve presentazione di una parte così complessa e diversificata della storia della pedagogia rischia fatalmente di risultare incompleta e parziale. Il testo che segue metterà a fuoco le linee politiche di tre organizzazioni intergovernative, tutte e tre operanti in Europa e attive nel campo dell'educazione: la 'Consiglio d'Europa', l' UNESCO e l'OCSE.

## Breve escursione nella storia di un'idea

La genesi del concetto di formazione permanente rappresenta in se stesso un interessante esempio del simultaneo appa-



rire di idee nuove. Nei primi anni '70 vide la luce una varietà di concezioni di politica educativa che condividevano il principio secondo il quale la formazione è un processo che dura l'intera vita e non può restringersi al primo stadio dell'esistenza dell'essere umano. L'idea come tale, che cioè vita e formazione andassero - o dovessero andare - di pari passo, non era nuova. Essa risale ai primi testi conosciuti, quelli che sono stati la guida dell'umanità. L'Antico Testamento, il Corano, il Talmud e molti altri libri sacri sono, a vari livelli, espliciti a proposito della necessità, per l'uomo, di imparare durante tutto l'arco della sua vita.

Il XIX secolo ha visto i primi movimenti organizzati nell'intento di sostenere e promuovere la formazione per gli adulti, in contesti extra-scolastici. Gruntvig, il "padre della scuola secondaria popolare", gettò le fondamenta, in Danimarca, di un modello progressista di emancipazione largamente fondato sul volontarismo, destinato a diffondersi rapidamente in tutta la Scandinavia. Nelle nazioni maggiormente industrializzate d'Europa non fecero che sorgere movimenti in favore di programmi educativi indirizzati alla nuova classe lavoratrice dell'industria.

La principale ambizione di queste iniziative non fu quella di preparare gli adulti ai loro compiti lavorativi. La loro legittimazione era, prima di tutto, culturale, sociale e, indirettamente, politica: dare ai nuovi lavoratori accesso alla cultura fornendo loro il bagaglio di conoscenze necessarie per prendere nelle loro mani il proprio destino, per poter affrontare, su uno stesso piano, datori di lavoro, amministrazioni e burocrazie. "Emancipazione sociale e culturale", "potere culturale", "cultura democratica e popolare", "un nuovo umanesimo" erano alcuni degli *slogans* propri dei movimenti di "educazione popolare" e di "educazione dei lavoratori". Naturalmente questi erano per lo più situati, rispetto al quadro politico, a sinistra, e non di rado strettamente associati alle organizzazioni sindacali e alle nuove correnti di sinistra dei partiti politici - quando addirittura l'iniziativa non proveniva da queste stesse fonti.

Adattamento al lavoro e finalità ad esso relative rivestivano, nel migliore dei casi, un ruolo secondario e, più spesso di quan-

to si potesse immaginare, non rivestivano ruolo alcuno. L'unico legame con la vita lavorativa degli adulti riguardava la capacità dei lavoratori di difendere i propri interessi. L'associazione, frequente, con il nascente movimento sindacale, si accordava perfettamente a questo stato di cose. D'altro canto, i lavoratori, a quel tempo, mostravano poca iniziativa o perfino poco interesse nella possibilità di ricevere, da adulti, un'istruzione intesa come strumento per mantenere o migliorare la propria qualificazione professionale.

Il nesso con l'istruzione tradizionale rappresenta un altro elemento destinato a non occupare, all'interno di queste prime concezioni, una posizione di rilievo. Certo, molte delle attività che furono organizzate nel quadro dell'istruzione popolare o per adulti potrebbero essere definiti "educativi". Saltuariamente si tentava di migliorare la padronanza delle competenze di base dei partecipanti, come, in particolare, la lettura, la scrittura e il calcolo. Ma, nella maggior parte dei casi, non vi era alcuna esplicita intenzione di completare l'istruzione e la formazione iniziali, così come era assente un concetto di istruzione onnicomprensivo.

Lo sviluppo dell'educazione per gli adulti è stata fortemente determinata, nel corso della storia, da specifici fattori di tipo sia sociale che economico, come l'industrializzazione e la creazione, nell'800, di imponenti complessi abitativi destinati ai lavoratori dell'industria e ai minatori; la grande crisi economica negli anni '20 e '30 del '900 e, nei paesi anglosassoni, il ritorno di migliaia di giovani smobilitati dall'esercito come reduci di guerra. L'ultimo caso è interessante da due punti di vista. Da un lato, in quanto comportò il riaffacciarsi, da parte di un grande numero di persone giovani, al mondo dell'istruzione tradizionale, dopo la sua interruzione dovuta agli anni trascorsi al fronte. Per la prima volta le università si trovarono a dover gestire studenti la cui esperienza, famiglia ed età erano molto diverse da quelle fino ad allora abituali ai loro iscritti. Dall'altro, coloro che ritornavano agli studi dovevano familiarizzarsi con tecniche e competenze nuove, dovute allo straordinario progresso tecnico raggiunto durante il periodo bellico. Ora, per la prima volta si sperimentava il concetto di

***"Il XIX secolo ha visto i primi movimenti organizzati nell'intento di sostenere e promuovere la formazione per gli adulti, in contesti extra-scolastici. Gruntvig, il "padre della scuola secondaria popolare" (...). La principale ambizione di queste iniziative non fu quella di preparare gli adulti ai loro compiti lavorativi."***

***"Il nesso con l'istruzione tradizionale rappresenta un altro elemento destinato a non occupare, all'interno di queste prime concezioni, una posizione di rilievo."***

***"(...) per la prima volta si sperimentava il concetto di "seconda opportunità" o di istruzione "periodica", e per la prima volta fu riconosciuto il bisogno, per i lavoratori, di un aggiornamento regolamentato."***



***L'entrata del denaro pubblico comportò la presenza ancorchè minima di regole e regolamenti, così come l'esistenza di programmi, procedimenti di ammissione e possibili accreditamenti.***

***“Il Consiglio d'Europa aveva introdotto, negli anni 60', nei suoi programmi il tema dell'educazione permanente (“éducation permanente”) (...) Si prevedeva che l'educazione permanente inaugurasse una strategia più efficace del sistema educativo corrente, al fine di promuovere l'eguaglianza delle opportunità educative;”***

“seconda opportunità” o di istruzione “periodica”, e per la prima volta fu riconosciuto il bisogno, per i lavoratori, di un aggiornamento regolamentato.

I decenni che seguirono la guerra hanno, d'altra parte, dato testimonianza della forte espansione e della istituzionalizzazione degli sforzi dei progressisti, volti a promuovere un'educazione per gli adulti. I circoli di studio dei paesi scandinavi e le “Volkshochschulen” [università popolari] in Germania acquisirono un'organizzazione, un riconoscimento, e pubblici finanziamenti furono in generale destinati alle iniziative che riguardavano l'istruzione per adulti. In Inghilterra, l'istruzione per adulti e l'istruzione supplementare registrarono una enorme espansione. Delle iniziative a carattere prevalentemente volontaristico, molte acquistarono ora un carattere parastatale e furono così in grado di ricevere un sostegno pubblico. L'entrata del denaro pubblico comportò la presenza ancorchè minima di regole e regolamenti, così come l'esistenza di programmi, procedimenti di ammissione e possibili accreditamenti. I compensi di insegnanti e “animatori” dovevano rispettare i parametri del pubblico impiego. Sotto ogni punto di vista, insomma, si verificò un certo “avvicinamento” ai ranghi dell'istruzione tradizionale, ciò che rese possibile prevedere l'imporsi di un quadro di politica comune, riguardante ogni genere di istruzione, di base o per adulti, tradizionale e non tradizionale.

## **I nuovi paradigmi**

Gli anni '60 fecero sorgere un grande dibattito impegnato a riflettere sul futuro dell'istruzione per gli adulti, sui meriti di quanto già esisteva e sul modo migliore per soddisfare la rapida crescita dei bisogni. Pianificazione e razionalizzazione erano divenuti tratti tipici della scena politica decisionale e si erano create le condizioni che consentivano di assegnare all'istruzione per adulti un ruolo ben definito all'interno della politica educativa, culturale e socioeconomica globale. In sintonia con gli sforzi intrapresi a livello nazionale, le maggiori organizzazioni intergovernative dovevano affrontare una sfida, che consisteva nel dare più coerenza ai propri programmi e, in parti-

colare, nel tracciare i contorni di un nuovo tipo di relazione tra istruzione e pratica da un lato, e la loro attività all'interno dei contesti sociale, culturale ed economico, dall'altro. I loro paesi membri si aspettavano di vederle emergere con idee e progetti nuovi, che avrebbero creato tra i vari settori la necessaria coerenza.

E' in questo contesto che i tre maggiori paradigmi di istruzione permanente, ancora alla guida di ogni concezione importante in questo ambito, furono sviluppati ad opera del Consiglio d'Europa, dell'UNESCO e dell' OCSE. Ciascuna di queste organizzazioni possiede, quanto ad attività politica in questi settori, le sue proprie motivazioni, i suoi gruppi di sostegno e i suoi obiettivi. L'aspetto notevole emerso a posteriori consiste nel fatto che tutte e tre elaborarono quasi contemporaneamente un concetto di apprendimento permanente orientato ad una medesima proposta globale.

Il **Consiglio d'Europa** aveva introdotto, negli anni 60', nei suoi programmi il tema dell'educazione permanente (“éducation permanente”) e fu ben presto chiamato a svolgere un ruolo di maggiore responsabilità nelle attività politiche delle organizzazioni educative, culturali e politiche. In una delle sue pubblicazioni riguardanti l'educazione permanente è scritto che “l'introduzione del tema generale di educazione permanente nel corso del dibattito politico generale del CCC (Consiglio per la Cooperazione Culturale), svoltosi nel 1966, segnò un punto di svolta nella storia della politica educativa nel quadro del Consiglio d'Europa (*Council of Europe*, 1970, p.9). Il Consiglio aveva tentato, negli anni precedenti, e senza molto successo, di accelerare il processo di integrazione e adattamento dei sistemi educativi tradizionali propri dei diversi paesi membri. L'educazione permanente era vista come un “concetto fondamentalmente nuovo e comprensivo...un modello educativo globale capace di andare incontro ai bisogni educativi in rapida crescita e sempre più diversificati di ogni individuo, sia giovane o che anziano, appartenente alla nuova società europea” - un obiettivo che era dato per certo si trovasse al di là della portata dei sistemi educativi di base, allorchè essi avevano fallito nel proposito di andare effettivamente incontro ai bisogni di una larga parte dei



loro studenti, fallimento in parte dovuto ad una insufficiente diversificazione dell'offerta presente nei loro programmi.

I tre principi o "fondamenti" propri della politica del nuovo Consiglio d'Europa erano quelli di "parificazione" [equalisation], "partecipazione" [participation] e "globalizzazione" [globalization]. Si prevedeva che l'educazione permanente inaugurasse una strategia più efficace del sistema educativo corrente, al fine di promuovere l'eguaglianza delle opportunità educative; ciò si sarebbe organizzato con il pieno assenso e la partecipazione dei membri e avrebbe unito teoria e pratica, conoscenza e competenza, sapere e fare (si veda la pubblicazione del 1970 appena citata ed anche: *Council of Europe*, 1977; e *Council of Europe*, 1978).

L'UNESCO affrontò, a partire dai suoi soci sparsi in tutto il mondo, una richiesta simile, volta ad elaborare un concetto di politica educativa caratterizzato da una mobilitazione globale. I suoi paesi membri in via di sviluppo mostravano un crescente divario educativo tra una parte sempre più istruita delle generazioni più giovani ed una popolazione adulta largamente analfabeta. Al fine di venire in aiuto delle democrazie e del loro sviluppo economico, dovevano essere escogitati modi e mezzi per dotare almeno una buona parte della popolazione adulta di un minimo bagaglio di conoscenze e competenze. D'altro canto, i programmi educativi, scientifici, socio-politici e culturali dell'organizzazione avevano perseguito linee di sviluppo separate e si sentiva il bisogno di un quadro teorico-concettuale comune.

L'impulso più forte dato alla politica e alle attività dell'organizzazione nell'ambito dell'educazione permanente arrivò dal "Learning to Be" [Imparare ad essere], la relazione della Commissione Internazionale per lo Sviluppo dell'Educazione redatto sotto la presidenza di Edgar Faure (Faure, 1972). La formulazione dei capisaldi teorici della relazione fu in larga misura opera del suo brillante presidente, portandone l'inequivocabile segno distintivo. Tuttavia essa si basa anche su un precedente lavoro dell'UNESCO. Sul tema dell'istruzione per gli adulti erano stati indetti alcuni dei principali convegni internazionali (tra gli altri: il primo,

nel 1949, ad Elseneur, e a Montreal nel 1960). Essi hanno gettato i fondamenti concettuali ed hanno preparato il terreno per una concezione politica nuova ed allargata, capace di ispirare e guidare tutto il programma educativo dell'UNESCO nel suo complesso, permettendo, al tempo stesso, di creare un nesso organico con le sue attività scientifiche, culturali e socio-politiche.

"Learning to Be" [Imparare a Essere] era stata preceduta, nel 1970, dalla relazione di Lengrand intitolata: "An Introduction to Lifelong Learning" [Una Introduzione all'Educazione Permanente] (Lengrand, 1970), un lavoro che aveva impostato il tono e disegnato i contorni essenziali di quanto Faure avrebbe poi elaborato a sua volta. Il quadro teorico di fondo su cui è costruita "Imparare ad Essere" può essere definito come "nuovo umanesimo", radicato nel desiderio innato nell'uomo di imparare, ciò che rende possibile lavorare in vista di una società nuova e più umana, a fianco dei nobili ideali che hanno ispirato la creazione dell'organizzazione. Tale concezione si accordava con la missione generalmente politica e socio-culturale dell'UNESCO, e, in particolare, con il suo impegno per la comprensione tra i popoli e per la pace, per il progresso culturale e scientifico a vantaggio dell'umanità, e per l'internazionalismo quale mezzo per impedire al nazionalismo di divenire, ancora una volta, causa di conflitti e di guerre. Esso riuniva i paesi membri dell'UNESCO, sviluppati ed in via di sviluppo, del Sud e del Nord, che rappresentavano un ampio spettro di regimi politici, intorno ad una concezione mobilitata da alti ideali che tutti si impegnavano a sottoscrivere. Le finalità erano infatti formulate in una forma dal carattere sufficientemente globale e flessibile, atta a renderla bene accetta a paesi che si trovavano a diversi stadi di sviluppo economico e culturale e dotati di regimi politici diversi.

La relazione dell'OCSE intitolata "Recurrent Education: a strategy for lifelong learning" [Istruzione ricorrente: strategia per una educazione permanente] (Kallen e Bengtsson, 1973) aveva, in accordo col sottotitolo, ambizioni più modeste: di definire l'istruzione ricorrente (il termine fu usato dalla Commissione Svedese U'68 e fatto internazionalmente conoscere da

***"Il quadro teorico di fondo su cui è costruita "Imparare ad Essere" può essere definito come "nuovo umanesimo", radicato nel desiderio innato nell'uomo di imparare, ciò che rende possibile lavorare in vista di una società nuova e più umana (...)"***

***"(...) di definire l'istruzione ricorrente (...) come una strategia la cui essenza consiste nel disseminare il corso della vita di ciascun individuo di micro opportunità educative, in modo tale che esse, qualora vengano richieste, siano immediatamente disponibili (...)"***



***“La contemporaneità dei tre paradigmi di educazione permanente cui prima si è accennato ha, durante i primi anni '70, il suo parallelo nell'uscita simultanea di una molteplicità di pubblicazioni di carattere decisamente critico nei confronti dell'educazione tradizionale.”***

Olof Palme, a quel tempo ministro dell'Educazione in Svezia) come una strategia la cui essenza consiste nel disseminare il corso della vita di ciascun individuo di micro opportunità educative, in modo tale che esse, qualora vengano richieste, siano immediatamente disponibili (si veda in proposito: G: Papadopoulos, 1994, p.113).

Il paradigma dell'istruzione ricorrente era invocato come alternativa al periodo in progressivo allungamento proprio dell'istruzione primaria che teneva i giovani a scuola separandoli dalla vita “reale” almeno fino alla tarda adolescenza. La concezione dell'OCSE era fortemente ispirata dal desiderio di infrangere questo ciclo di istruzione iniziale ininterrotta e anche dall'imporsi all'evidenza della sua inefficacia e dei suoi costi crescenti, con un riscontro, purtroppo, di basso livello, che le relazioni dell'organizzazione avevano contribuito, in larga misura, a confermare.

Una posizione critica nei confronti del sistema educativo esistente svolse, di fatto, un ruolo considerevole nelle linee teoriche dell'OCSE. Gran parte dell'inefficienza educativa era dovuta, così si ritene, alla natura “ricca di informazione ma povera di azione” propria della scuola (l'espressione era stata presa a prestito dalle pubblicazioni di Coleman). L'alternanza tra istruzione e lavoro o altre attività era perciò un elemento essenziale delle proposte contenute nella nuova strategia.

In linea con la missione globale dell'OCSE, il concetto di istruzione ricorrente aveva una connotazione fortemente economica. Ciò rendeva possibile riunire l'istruzione primaria tradizionale e per adulti e la pratica sul lavoro entro un singolo quadro politico, i cui scopi erano in relazione ad un comune piano di obiettivi educativi, economici e sociali. Un sistema di relazioni più flessibile tra istruzione e pratica da un lato, e lavoro dall'altro, è quel che avrebbe permesso all'istruzione e alla pratica di accordarsi ai reali bisogni del mercato del lavoro e degli individui, e questo era avvertito come uno dei suoi risultati principali.

Una tale politica di istruzione ricorrente richiederebbe un graduale, ma, sul lungo

termine, radicale mutamento della politica educativa a favore di una organizzazione dell'istruzione post obbligatoria atta a permettere un'alternanza tra istruzione/pratica e lavoro in vista di un effettivo ritorno, se necessario, alla scuola, sia essa di tipo tradizionale o meno. La relazione metteva tuttavia l'accento sul fatto che, accanto al lavoro, doveva essere riservato uno spazio anche al tempo libero e al periodo di pensionamento, e che la formazione ricorrente serve anche a migliorare la loro qualità. L'istruzione ricorrente avrebbe allora posto rimedio ad alcuni dei maggiori difetti del sistema educativo mentre, nello stesso tempo, “è in grado di offrire una scala completa di alternative educative capaci di rispondere ai bisogni della società futura” (cfr. p.7).

## **I primi anni '70: bilanci e progetti**

La contemporaneità dei tre paradigmi di educazione permanente cui prima si è accennato ha, durante i primi anni '70, il suo parallelo nell'uscita simultanea di una molteplicità di pubblicazioni di carattere decisamente critico nei confronti dell'educazione tradizionale. Molti di essi ispirarono ed influenzarono direttamente la formazione di nuovi concetti e politiche di educazione permanente.

Il basso livello di promozione della parità delle opportunità educative era già stata dimostrata, per quanto riguardava gli USA, da Coleman. Jencks più tardi portò prove convincenti a proposito della scarsa importanza del ruolo della scuola, a confronto di quello svolto dalla condizione socio-economica degli scolari e dalle attitudini innate, sul livello occupazionale e sulla retribuzione. Le sue ricerche sono state spesso usate come argomento da opporre all'aumento degli investimenti nell'educazione e a costose riforme scolastiche (Jencks, 1972).

In Europa, la ricerca svolta da Husén era sostanzialmente giunta al medesimo risultato, ma era anche riuscita ad identificare le variabili specificamente scolastiche che condizionano e favoriscono il rendimento scolastico, consentendo, così, di offrire una giustificazione a favore della riforma della scuola (si veda Husén, 1974).



Nondimeno, quel che tutte le pubblicazioni importanti erano fondamentalmente concordi nell'affermare consisteva nel fatto che l'educazione di base, ancorchè dotata di buoni fondamenti e di buona organizzazione, possedeva una scarsa attitudine ad ottenere i risultati che si era prefissata, fossero questi la parità delle opportunità, la capacità di insegnamento, la competenza o la qualificazione adatte all'inserimento nel mercato del lavoro.

La scuola veniva però presa di mira da attacchi provenienti anche da altre parti. Il colpo più duro sferrato da queste critiche era diretto alla scuola come a quell'istituzione che pretendeva di avere il monopolio della trasmissione della conoscenza, monopolio che da molto tempo aveva in realtà perduto. La scuola, si diceva anche, era uno strumento di indottrinamento e di oppressione della spontaneità, nelle mani di stati ossessionati dalla necessità di insegnare ai bambini il rispetto per le leggi, un comportamento disciplinato ed altre virtù che il 'buon' cittadino dovrebbe possedere. La scuola tentava di perpetuare le gerarchie sociali esistenti e di formare quella forza lavoro docile richiesta dal capitale. Questo uccideva l'iniziativa dei ragazzi e la loro innata curiosità. Uno degli autori di queste critiche, Paul Goodman, chiamò la sua prima analisi importante sull'argomento: "Diseducazione obbligatoria" (Goodman, 1962, ristampato nel 1972). Egli cita Einstein quando dice che: "è solo un miracolo se i moderni metodi educativi non hanno ancora completamente soffocato la sacra curiosità che anima la ricerca".

Delle molte proposte di cambiamento radicale, quella di Ivan Illich, intitolata "Società descolarizzante" [*Deschooling Society*] (I. Illich, 1970) è probabilmente la più famosa. Il suo messaggio di radicalismo ha gettato un'ombra sulle sue proposte, alcune delle quali conservano la loro importanza, come quella di una rete di comunicazione educativa. Ma l'ottimismo di Illich per quel che riguarda il desiderio dell'uomo di imparare - un ottimismo condiviso, a questo proposito, da molti autori di progetti radicali nel campo dell'educazione - e per quel che riguarda la sua capacità di incontrare le persone giuste e di creare da sé le condizioni necessarie all'apprendimento, era largamente destinato a sconfinare nel-

l'utopia - sebbene oggi, con la presenza di Internet, alcuni dei pensieri di Illich possano apparire meno irrealistici.

Pochi furono i critici della scuola che osarono spingersi altrettanto lontano di Jencks, che conclude il suo studio intitolato "Ineguaglianza" [*Inequality*] con l'affermazione memorabile (che gli è stata spesso rimproverata in un paese come gli USA, dove la sua posizione passava per una forma di cripto-comunismo): "Se vogliamo superare questa tradizione (vale a dire fare assegnamento sulla scuola per contribuire all'eguaglianza economica) dovremo imporre un controllo politico alle istituzioni economiche che formano alla nostra società. Questo è ciò che altri paesi sono soliti chiamare socialismo..." (p.265).

Gli anni '60 e i primi anni '70 hanno dunque dato prova di una riforma molto radicale della scuola di base. Molti paesi approvarono nuove legislazioni e furono avanzate molte proposte di respiro globale per una riforma: la "Rahmengesetz" [Legge Quadro] nella Repubblica Federale Tedesca, la "Loi d'Orientation" [Legge d'Orientamento] in Francia, la "Contourennota" [Legge Quadro] in Olanda, il rapporto delle "Ottosen Committee" in Norvegia, e il già ricordato rapporto conclusivo dell' U'68 in Svezia. Ciascuno di tali programmi fece proprio il principio dell'educazione permanente, che in Gran Bretagna figurava già nell'"Education Act" [Legge sull'Educazione] del 1944.

## Cosa ne è stato dell'educazione permanente?

I nuovi teoremi furono, nel loro complesso, ben accetti ai politici dei paesi più sviluppati, che vi scorgevano un modo per arginare prolungamenti e costi crescenti dell'educazione di base, e, nel contempo, uno strumento che avrebbe consentito di meglio adattare la formazione alle esigenze del mercato del lavoro. I Paesi in via di sviluppo furono favorevolmente colpiti dalla logica sottesa al "Learning to Be" [Imparare ad essere] che veniva incontro al loro bisogno di concepire l'educazione in un modo completamente nuovo, nel quadro di uno sviluppo generale.



***“(...) vedere in quali modi gli attuali programmi indirizzati all’educazione per adulti, di tutti i generi, non corrispondano, nel loro complesso, alle concezioni originali (...)”***

Di fatto, però, non si fu molto tempestivi nel trasferire questi principi alla politica educativa. Da parte dell’ OCSE si sa che la Conferenza dei Ministri Europei dell’Istruzione, che ebbe luogo a Berna nel 1973, approvò il principio dell’educazione ricorrente, approvazione che fu confermata a Stoccolma nel 1975. Dopo di che, però, non vi fu un gran progresso e quel che si era raggiunto “aveva ancora carattere frammentario, distribuito nei paesi in maniera diseguale” (Papadopoulos, 1994, p.115).

Un simile sviluppo può essere osservato all’interno dell’UNESCO. Una serie di Conferenze Generali ha approvato il concetto di educazione permanente, ma esso è stato ridotto in breve tempo a dimensioni limitate e specifiche, come programmi di alfabetizzazione nei paesi in via di sviluppo, in particolare a sostegno dell’educazione “tradizionale” per gli adulti (si veda Lengrand, op. cit., p.125).

Il Consiglio d’Europa è rimasto, nelle sue linee generali, per lo più fedele, in teoria, al principio dell’ “éducation permanente”, ma, nei suoi programmi, i settori più tradizionali ed istituzionali hanno preso, nel corso degli anni, il sopravvento ed esso, nella sua forma originale, è stato in certo qual modo archiviato.

Nondimeno, al pari del mostro di Loch Ness, il principio dell’educazione permanente ed i suoi equivalenti fanno regolarmente la loro apparizione nelle dichiarazioni politiche internazionali, soprattutto per conferire ai molti programmi “frammentari”, che sono stati di fatto approvati, una prospettiva più ampia ed uno sfondo concettuale più articolato.

Compilare un elenco di questi parziali adempimenti del concetto di educazione permanente non rientra negli scopi di questo articolo. Ciò che può aiutare è vedere in quali modi gli attuali programmi indirizzati all’educazione per adulti, di tutti i generi, non corrispondano, nel loro complesso, alle concezioni originali:

□ pochi progressi sono stati raggiunti con l’osmosi tra educazione e formazione professionale da un lato, e sviluppo culturale e sociale dall’altro. L’unico settore nel quale l’osmosi è stata da lungo tempo raggiunta è quella tra programmi di for-

mazione di tipo tradizionale, indirizzati ad adulti, di orientamento “progressista”, in particolare quelli focalizzati sullo sviluppo comunitario;

□ gli intenti liberatori, emancipatori e politicamente progressisti del concetto di educazione permanente - che, da parte delle organizzazioni tradizionali e dalla maggior parte dei loro paesi membri, furono ammessi e non esplicitamente fatti propri - hanno aperto la via a concezioni più “realistiche” che servono a mantenere e a migliorare i sistemi sociali esistenti, ma non sono atti ad introdurre alcun cambiamento radicale;

□ l’idea di “ricorrenza” si è ridotta di proporzioni. Le università hanno perso l’opportunità di riorganizzare il loro insegnamento così come di rendere possibile una reale “ricorrenza” che avrebbe, in tal modo, permesso di aprire le loro porte a nuovi iscritti (Kallen, 1980).

Ad una politica di educazione permanente mancano altri elementi essenziali. Soltanto pochi paesi hanno varato una legislazione sui congedi di formazione retribuiti, che sono stati ritenuti soggetti alle condizioni dell’esercizio professionale. Poco ancora è stato fatto per quanto riguarda la concordanza e la parificazione dei titoli di studio, e il diploma rilasciato dalla scuola tradizionale possiede ancora un certo monopolio in termini di possibilità di accesso ad impieghi qualificati.

Il clima politico ed economico degli anni ‘90 è molto diverso da quello che caratterizzava gli anni ‘60. Esso non è più favorevole a quelle teorie venate di utopia e di idealismo che permeavano i primi paradigmi dell’educazione permanente. E’ favorevole a un lavoro e a un impiego naturalmente connessi a programmi di “formazione permanente”, di tipo preferibilmente privato e con scarsa pretesa di finanziamenti pubblici. La “formazione aziendale” sta guadagnando progressivamente terreno. Fatta eccezione per le aree contrassegnate da seri problemi che minacciano il clima sociale, come la disoccupazione giovanile: qui è la sfera pubblica a dover intervenire organizzando e finanziando programmi che permettano un “ritorno” alla formazione.

Ci vuole una buona dose di ottimismo e di tolleranza per sostenere il punto di vi-



sta secondo cui il concetto di educazione permanente sarebbe, nonostante tutto, sopravvissuto. Certo, l'idea generale è diventata popolare nelle affermazioni dei politici ed anche in molti programmi educativi. Ma, a mio avviso, il suo significato è mutato profondamente. In un certo senso, c'era da aspettarselo, soprattutto considerando il cambiamento del clima politico

degli scorsi decenni ed il passaggio, da parte delle economie dei paesi sviluppati, ad un modello liberistico: l'idea generosa e comprensiva di un'educazione permanente, così come fu concepita nelle prime fasi della sua elaborazione, non è più adatta ad economie di mercato orientate, come sono quelle odierne, sul principio efficientistico dell' "evitare assurdità".

## Bibliografia

**Consiglio d'Europa**, *Permanent Education*, Strasburgo, 1970.

**Consiglio d'Europa**, *Contents and Methods of Adult Education*, Strasburgo, 1977.

**Consiglio d'Europa**, *Permanent Education. Final Report*, Strasburgo, 1978.

**J. Coleman**, *Equality of Educational Opportunity. Report of the Office of Education to the Congress and the President*, U.S. Printing Office, 1966.

**E. Faure**, *Learning to Be*, Unesco-Harrap, Parigi-Londra, 1972.

**P. Goodman**, *Compulsory Miseducation*, Penguin, Londra, 1971.

**T. Hsén**, *The learning Society*, Londra, 1974.

**I. Illich**, *Deschooling Society*, New York, 1970.

**Chr. Jencks**, *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, New York, 1972.

**D. Kallen and J. Bengtsson**, *Recurrent Education: a strategy for lifelong learning*, OECD, Parigi, 1973.

**D. Kallen**, *University and Lifelong Education: a crisis of communication*, in: 'European Journal of Education', Vol: 15, n.1, 1980.

**P. Lengrand**, *An Introduction to Lifelong Education*, Unesco, Parigi, 1970.

**P. Lengrand**, *Le Métier de Vivre: Peuple et Culture-Education Permanente*, Parigi, 1994.

**G. Papadopoulos**, *Education 1960-1970, The OECD Perspective*, OECD, Parigi, 1994.



## Alain d'Iribarne

Direttore della ricerca  
presso il CNRS - Laboratorio di Economia e  
di Sociologia del Lavoro (LEST).



# Una lettura dei paradigmi del Libro bianco sull'istruzione e sulla formazione\*: elementi per un dibattito

**Il Libro bianco "Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva" rappresenta un documento importante per le conseguenze che implica. Ponendo l'accento sulle relazioni dirette tra la formazione ed i bisogni delle aziende, considera il diploma come un arcaismo, appunto perché fonte di rigidità. A partire da un'analisi critica delle argomentazioni proposte, l'autore esprime la propria riserva su un movimento che potrebbe avere degli effetti perversi per la manodopera occupata, al di là delle buone intenzioni conclamate.**

I "Libri bianchi" della Commissione Europea meritano una lettura tanto più attenta quanto più ibrido è il loro statuto. Presentati generalmente come una fonte di proposte, una base per lanciare delle idee che favoriscano il dibattito - "un ampio dibattito con i principali interessati"<sup>1</sup>.. - possono acquisire progressivamente la funzione di testi base di un pensiero, suscettibile a sua volta di trasformarsi presto in una dottrina ufficiale in ragione della qualità della propria origine e della propria stessa natura - essere cioè una riflessione finalizzata all'azione.

Sfuggono in tal modo alle intenzioni dei loro stessi autori? Non è importante. Da questo punto di vista il Libro bianco "Crescita, competitività ed occupazione" pubblicato nel 1993 con "l'ambizione di nutrire la riflessione e di contribuire alla presa di decisioni"<sup>2</sup> è piuttosto significativo perché è noto il ruolo svolto da tale documento nell'esprimere gli orientamenti della Commissione Europea. Il testo funziona come un autentico corpo di dottrina - come una vera Bibbia? - lasciando poco spazio alla contraddizione e, ben inteso, alla contestazione.

Il Libro bianco sull'istruzione e sulla formazione, pubblicato su iniziativa della Direzione Generale XXII (Istruzione, formazione e giovani) e della Direzione Generale V (Occupazione, relazioni industriali ed affari sociali) si colloca nella prospettiva "dell'istruzione e della formazione per l'intero arco della vita". È per quest'aspetto che ci interessa nel presente contesto. Il Libro bianco rappresenta, in un certo senso, il prolungamento

focalizzato di quello sulla crescita. Ed è da questa prospettiva che ci siamo proposti di fornirne una lettura. Ci siamo pertanto interessati alle affermazioni di base su cui il testo si fonda nello sviluppare l'analisi e le proposte di intervento. Si tratta di quelle convinzioni e di quei paradigmi di riferimento che funzionano in modo tale da porre tanti più dubbi quanto più siano impliciti nella maturazione di una determinata linea di pensiero. Solo grazie a quest'approccio, in un certo senso, epistemologico è possibile - a nostro avviso - affrontare adeguatamente il dibattito aperto dal Libro bianco.

Un'analisi del Libro bianco condotta in questi termini è appassionante perché consente di cogliere in modo più adeguato l'universo intellettuale della Commissione e di meglio comprenderne le difficoltà - in particolare i limiti del quadro di riferimento categoriale entro cui essa definisce come prioritari alcuni problemi dell'Unione Europea: evitare la disoccupazione, mantenere il modello sociale europeo di riferimento ed al contempo garantire un'economia largamente aperta. Quest'analisi prova che vi sono delle contraddizioni, irrisolvibili a nostro avviso, tra i fondamenti acquisiti come base delle azioni proposte e gli obiettivi perseguiti. Da questo punto di vista la redazione del Libro bianco facilita ampiamente il compito del lettore poiché enuncia chiaramente che viene proposto a titolo di ostacolo e di sfida, di obiettivo e di proposta d'azione.

Va anzitutto tenuto conto del ruolo centrale che il Libro bianco attribuisce alle

\*) Libro bianco "Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva", Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo, 1995.



relazioni esistenti tra la competitività, l'occupazione, la coesione sociale e le questioni attinenti la formazione e l'istruzione; per chiarire la nostra posizione in materia si ricorda d'altra parte al lettore quanto è stato affermato nello studio da noi pubblicato nel 1989<sup>3</sup> per conto del CNRS e nei successivi documenti redatti a partire da quella data. In questi scritti è in effetti documentato lo sforzo di dimostrare in che misura i problemi attinenti la competitività delle aziende e delle singole nazioni comportino delle sfide sul piano formativo, rappresentando anzi una grave questione sociale; vi viene inoltre provato in che misura alcune "innovazioni sociali" divengano determinanti non appena acquistino una funzione di mediazione tra la competitività economica e la coesione sociale. Le nostre argomentazioni si basano però su analisi radicalmente diverse da quelle acquisite nel Libro bianco e si traducono in opzioni a favore di politiche di gestione sia private che pubbliche fortemente diverse dalle politiche attualmente in voga.

L'accento posto sull'influsso esercitato dalle scelte combinate "macro e micro" di gestione sui meccanismi che interessano il lavoro, l'occupazione e gli stili di vita, consente di ricollocare le azioni di formazione e di istruzione inerenti alla "formazione per tutto l'arco della vita" nel quadro di paradigmi produttivi e delle costruzioni di "rapporti salariali" di cui è noto il carattere determinante in materia (ci si ricorderà in effetti che il "rapporto salariale" articola norme di produzione e norme di consumo). Ciò consente di ricollocare le sfide dell'uso della forza-lavoro nella situazione congiunta di fattore di produzione e di base del benessere, nella duplice ed inscindibile prospettiva della produzione e della ripartizione della ricchezza.

D'altra parte, come dimostrano ampiamente gli articoli pubblicati sulla rivista "Formazione professionale", se i paradigmi sono generali, le forme concrete che vi corrispondono in un determinato paese ad un determinato momento possono ampiamente differire in funzione delle costituzioni "societarie" specifiche. Per questa ragione dobbiamo precisare che la nostra lettura resterà, in un certo senso, fortemente francese...

## Alcuni gravi interrogativi sulla legittimità delle premesse

Il Libro bianco si apre su una sorta di petizione di principio, cioè con l'affermazione che in Europa si impongono tre inevitabili fattori di trasformazione - i tre "choc motori" rappresentati dalla "società dell'informazione", "la mondializzazione" e "la civiltà scientifica e tecnica". È fuor di dubbio l'importanza dei movimenti che caratterizzano i settori correlati a tali trasformazioni, cioè le innovazioni tecnologiche, gli scambi tra "nazioni" ed i saperi scientifici e tecnici. Gli interrogativi non si riferiscono però a queste trasformazioni, quanto invece al modo di definirne gli sviluppi futuri o le relazioni esistenti con altri settori in evoluzione delle nostre società. Queste correlazioni svolgono in effetti un ruolo determinante nell'ampiezza e nella natura dello choc di cui si parla.

### La società dell'informazione

Nel citare la relazione "Bangemann" del maggio 1994 il Libro bianco afferma: "nel mondo intero le tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni generano una nuova rivoluzione industriale". Poco oltre si legge: "è certo che le tecnologie dell'informazione hanno trasformato la natura del lavoro e l'organizzazione della produzione"; ed ancora: "le tecnologie dell'informazione operano un ravvicinamento tra il modo di imparare e le modalità della produzione".<sup>4</sup>

Le citazioni addotte rinviano ad una prospettiva ben nota: al determinismo tecnologico o, detto in termini più elaborati, ad un determinismo dei rapporti di produzione. In questa prospettiva di "one best way" le tecnologie innovatrici si sostituiscono a quelle precedenti in "combinazioni ottimali di fattori" e si impongono pertanto grazie alla loro efficacia superiore. Si ritrova qui un "economismo" di tipo classico che è stato peraltro sconfitto da tutti i lavori empirici condotti durante questi ultimi vent'anni sia nell'economia industriale che nella sociologia del lavoro. I lavori di storia delle tecniche dimostrano che, in una visione retrospettiva, l'approccio "sistemico" è l'unico a poter essere mantenuto. Esso obbliga in effetti a privilegiare alcune interdipen-

***"(...) se i paradigmi sono generali, le forme concrete che vi corrispondono in un determinato paese ad un determinato momento possono ampiamente differire in funzione delle costituzioni "societarie" specifiche. (...) la nostra lettura resterà, in un certo senso, fortemente francese (...)"***

***"I lavori di storia delle tecniche dimostrano che, in una visione retrospettiva, l'approccio "sistemico" è l'unico a poter essere mantenuto. Esso obbliga in effetti a privilegiare alcune interdipendenze tra l'insieme delle componenti delle nostre società (aspetti tecnologici, economici, sociali, culturali o religiosi..)"***



***“Gli effetti economici e sociali delle NTIC dipenderanno (...) direttamente dalle forme istituzionali e sociali che la singola entità collettiva sarà capace di creare.”***

denze tra l'insieme delle componenti delle nostre società (aspetti tecnologici, economici, sociali, culturali o religiosi...), come prova chiaramente Bertrand Gilles in un'opera che resta tuttora in Francia<sup>5</sup> un punto di riferimento in materia.

Anche qualora si possa accettare facilmente l'ipotesi che le “nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione” (NTIC) si stanno affermando, si dovrà d'altronde considerare questo aspetto come una componente di un nuovo “sistema tecnico” che verrà ad incastrarsi nel sistema attuale, seguendo una dinamica di “decostruzione-ricostruzione” la cui natura è tanto più difficilmente prevedibile quanto più si tratta di “innovazioni determinanti”, cioè che stanno rimettendo in causa un ordine economico e sociale esistente. Sembra pertanto essenziale tenere presente che queste tecnologie non sono altro che strumenti caratterizzati - analogamente a tutte le altre innovazioni tecniche avvenute nel corso della storia - dalla capacità di rivelare le contraddizioni delle nostre società o, se si preferisce, lo stato reale delle forze che vi operano al di là della retorica. Esse agiscono in sinergia e valgono da rivelatori e da indicatori dei cambiamenti in atto.

Gli effetti economici e sociali delle NTIC dipenderanno quindi direttamente dalle forme istituzionali e sociali che la singola entità collettiva sarà capace di creare. Essi dipendono anzitutto dalle opzioni politiche, poiché la politica tende a costituire in effetti il livello superiore della regolamentazione dei rapporti economici e sociali. Un'affermazione analoga vale per il ruolo svolto dall'economia e dal mercato nella regolamentazione dei rapporti di produzione e degli scambi esistenti, sia pur su un altro versante, tra le altre dimensioni essenziali per l'umanità come appunto gli ambiti del simbolo, del poetico e dello spirituale. Si tratta di un punto di vista che abbiamo tentato di difendere nel parlare di una “società europea dell'informazione”<sup>6</sup>. E si tratta peraltro di una prospettiva analoga a quella adottata dal gruppo di esperti costituitosi sotto la presidenza del commissario Flynn nella relazione intermedia del gennaio 1996.<sup>7</sup>

### **La mondializzazione**

Nel trattare della mondializzazione il Libro bianco afferma: “la scelta dell'apertu-

ra che spinge a sviluppare la competitività generale delle nostre economie incrementa il benessere generale rendendo più efficace l'investimento mondiale delle risorse”<sup>8</sup>. Analogamente a quanto dovrebbe avvenire con le tecnologie - situarsi in una posizione di ottimalità unica - così dovrebbe verificarsi con la divisione internazionale del lavoro: grazie al gioco della libera aggregazione dei fattori, tale divisione garantirebbe una situazione ottimale di benessere collettivo favorendo la valorizzazione più efficace delle risorse a livello territoriale...

Il problema della mondializzazione degli scambi è duplice: rinvia da un lato ai rapporti che possono esistere tra la territorializzazione delle persone e quella delle attività produttive e le rispettive condizioni di armonizzazione; rimanda, d'altro lato, alle relazioni che possono esistere tra un allargamento dei rapporti di concorrenza sul mercato dei prodotti e i livelli di vita delle persone (misurati a loro volta dai rapporti tra i costi dei beni e i servizi consumati e il reddito da attività lavorativa). Il postulato adottato è quello che le forme di libera circolazione delle merci e dei fattori di produzione comportino un abbassamento dei prezzi grazie al gioco combinato dell'efficacia produttiva e della concorrenza e che favoriscano poi lo svilupparsi di un plusvalore tale da consentire una compensazione dei fattori pari o superiore a quella esistente.

Questo ragionamento può essere valido nel lungo periodo - ad esempio, se riferito ad un secolo; collocato però nella prospettiva di una generazione, esso è completamente contraddetto dai fatti, come è provabile in base alla storia economica e sociale. L'apertura dei mercati, abbinata ai bisogni di investimenti, induce ad esempio verso la fine del diciottesimo secolo ad un incremento dei prezzi ben più elevato di quello dei salari e consente di mettere in circolazione i profitti e i capitali necessari alla costruzione delle potenze industriali europee. Questo fatto consente a Earl Hamilton di scrivere: “Sacrificando involontariamente il proprio reddito reale mediante la compressione dei salari rispetto ai prezzi, la classe operaia ha sopportato il peso del progresso materiale (...). Analogamente a quanto avvenne per altri gruppi sociali, le successive generazioni operaie ne hanno rac-



colto il profitto.<sup>9</sup> Un secondo esempio: tra il 1825 e il 1850 in Francia gli operai del tessile sono pagati due volte di meno che nel 1800, mentre il salario dei minatori cala di metà tra il 1792 ed il 1850. "In Inghilterra l'operaio tessile a domicilio, che guadagna trenta scellini per settimana nel 1820, ne guadagna solo da sette a nove vent'anni più tardi".<sup>10</sup>

Questi meccanismi di rapida pauperizzazione delle popolazioni più direttamente toccate dalle aperture brutali dei mercati sono troppo note perché vi si insista. Sono d'altronde essenziali per far comprendere ciò che avviene oggi e per proiettarlo nel futuro: si tratta di meccanismi già in atto. Non è possibile ignorarli anche se, una volta acquisitone il significato, si abbiano delle reali difficoltà a coglierne l'attuazione concreta ed a definire di riflesso i punti di riferimento e le forme di azione.<sup>11</sup>

### La civiltà scientifica e tecnica

Dopo aver constatato che "lo sviluppo delle conoscenze scientifiche e la produzione di oggetti tecnici hanno subito un incremento" e che "l'industria ricorre sempre di più alla scienza", gli autori del Libro bianco deplorano il fatto che "invece di celebrare il progresso come nel corso dell'ultimo secolo, l'opinione pubblica percepisce sovente la vicenda scientifica ed il progresso tecnico come una minaccia". Essi evocano "il divario tra progresso e coscienza collettiva esistito già nella fase di transizione dal medioevo al rinascimento". La conclusione trattata è la seguente: "Questo clima irrazionale scomparirà mediante la diffusione della conoscenza".<sup>12</sup>

Analogamente a quanto precedentemente rilevato, si può quindi affermare: ciò che va posto in causa non è tanto la singola constatazione, quanto invece il giudizio di valore che essa presuppone - nella fattispecie, l'omologazione dell'innovazione tecnologica al progresso tecnologico o l'acquisita equivalenza tra progresso scientifico, progresso tecnico od economico e progresso sociale. La correlazione di una situazione attuale con quella verificabile nella transizione dal medioevo al rinascimento è indicatrice di un'accettazione acritica d'una validità "naturale" della scienza e dei suoi sviluppi, nonché di converso dell'implicita accusa di "oscurantismo" a quanti la pensino diversamente.

Le rotture interne a tutte queste convinzioni di base, affermatesi nei paesi industriali verso la fine degli anni sessanta in concomitanza con l'affermarsi di movimenti di consumatori e di movimenti ecologici, non sono prive di una legittimità di fatto. Non è a caso che, in seguito all'affermarsi di questi movimenti, si sia imposta la nozione di "rischio maggiore" per qualificare non solo le "catastrofi naturali", ma soprattutto le catastrofi dovute "alla mano dell'uomo", connesse cioè all'applicazione dei progressi fatti dalla scienza e dalla tecnica. I dibattiti in materia non si sono affermati solo a partire dal mondo "profano" e privo di conoscenza del "fatto scientifico", ma sono piuttosto emersi nell'ambito dello stesso mondo degli scienziati, indotti a porre in questione i propri orientamenti e i rispettivi meccanismi di controllo. Non è quindi a caso che si cominci a sviluppare oggi attorno ed internamente alla scienza un duplice dibattito sui fondamenti epistemologici e cosmogonici delle nostre conoscenze nonché sul "controllo democratico" del pilotaggio di questa scienza.

E non è nemmeno a caso che gli stessi scienziati - o perlomeno le persone con una formazione scientifica - partecipino in modo piuttosto privilegiato allo sviluppo delle sette e degli integralismi religiosi. In una prospettiva storica di lungo termine, è pertanto esatto affermare che ad essere poste in causa sono ora probabilmente le nostre relazioni con l'orizzonte cognitivo - peraltro poco noto in Europa - connesso alla fase di passaggio dal rinascimento al secolo dei lumi.<sup>13</sup> È ovvio che i problemi attinenti al ruolo attribuito alle conoscenze scientifiche e tecniche nella cultura nonché le questioni di "etica delle scienze" sono essenziali, ma che tutto ciò va considerato da una prospettiva diversa da quella proposta dal Libro bianco.

### Il passaggio da un paradigma della flessibilità e della adattabilità a quello della fluidità e della liquidità

Queste analisi dei postulati generali di riferimento possono essere completate dall'analisi del paradigma produttivo che è implicito alle proposte d'azione. Anche

***"Questi meccanismi di rapida pauperizzazione delle popolazioni più direttamente toccate dalle aperture brutali dei mercati (...). Sono (...) essenziali per far comprendere ciò che avviene oggi e per proiettarlo nel futuro (...)"***

***"Non è (...) a caso che si cominci a sviluppare oggi attorno ed internamente alla scienza un duplice dibattito sui fondamenti epistemologici e cosmogonici delle nostre conoscenze nonché sul "controllo democratico" del pilotaggio di questa scienza."***



***“Questa instabilità dominante dell’organizzazione produttiva si traduce in una forte accentuazione delle capacità di previsione e si trova confrontata con una domanda sociale di stabilità”***

in tal caso è illuminante un ulteriore riferimento al Libro bianco.

### **Un paradigma della flessibilità**

Il Libro bianco afferma che “la produzione di massa sta scomparendo per far luogo ad una produzione più differenziata”, che “l’organizzazione dell’azienda si evolve sempre più verso la flessibilità e la decentralizzazione”, con “una ricerca di flessibilità”, di “sviluppo della cooperazione in rete” ed un “crescente ricorso al subappalto”. Nell’ambito delle imprese funzionanti secondo questo modello scompaiono “i lavori ripetitivi e meccanici che possono ora essere codificati e programmati dalle macchine automatiche...”. Il risultato sarebbe allora quello di “una maggiore autonomia individuale del lavoratore nell’organizzazione della propria attività” e di un ravvicinamento tra i “modi apprendere” ed i “modi di produrre...”<sup>14</sup>.

Questi riferimenti ai punti base degli sviluppi previsti per il futuro corrispondono ampiamente alle analisi che sono state promosse nell’ambito di quella ricerca che è stata definita “un nuovo modello produttivo”. Si scopre che ad animare tale ricerca sono le strategie promosse soprattutto dalle aziende che cerchino di migliorare, in ambito mondiale, il proprio livello di competitività rispetto alla concorrenza. Nel mobilitare a tal fine le risorse offerte oggi dalle NTIC le aziende trasformano la propria organizzazione alla ricerca di un miglioramento del livello di flessibilità ed adattabilità<sup>15</sup> di cui dispongono. Si stanno pertanto affermando delle “aziende rete” di cui non sono chiaramente definiti i profili: la loro identità sia giuridica che organizzativa è fluida (cascate di ragioni sociali, grovigli finanziari, società fantasma, ecc.). È vero che per poter adeguatamente sopravvivere entro strutture amministrative di questo tipo è necessario disporre di patrimoni economici, sociali e culturali elevati: questi patrimoni sono infatti necessari sia per situarsi nel “flusso allargato”, sia per negoziare la valorizzazione delle proprie risorse.

È esatto che la tendenza tecnico-economica a privilegiare i tempi brevi (tempo reale ed interazione) associati ad ampliati spazi di scambio comporta un’instabilità generica del sistema globale di produ-

zione, rafforzata a sua volta da un’instabilità dei tassi di parità delle monete e dalle variazioni cicliche dei volumi e dei prezzi connesse alle strategie di concorrenza delle aziende. Questa instabilità dominante dell’organizzazione produttiva si traduce in una forte accentuazione delle capacità di previsione e si trova confrontata con una domanda sociale di stabilità che comporta a sua volta una serie di tentativi di ancoramento identitario nelle comunità di prossimità e di territorio... L’Europa si ritrova a confrontarsi con prospettive contraddittorie nei cui confronti la politica deve operare una scelta.

### **Il lavoro come merce: la distruzione della società salariale**

La risposta viene data in qualche misura dal riassunto che precede il testo del Libro bianco. Vi si afferma infatti che “un mercato globale dell’occupazione è una prospettiva più vicina di quanto in genere non si pensi” e che “il Libro bianco auspica un approccio maggiormente aperto e flessibile” consistente nella “promozione della mobilità della manodopera”. Il Libro bianco trova “incredibile constatare oggi che le merci, i capitali ed i servizi circolano in Europa più liberamente che le persone e le conoscenze” e considera inoltre come inevitabile un’inversione “di tendenza nel lungo termine, caratterizzata da uno sviluppo del lavoro salariato stabile, cioè a tempo pieno e di durata indeterminata” ed al contempo da “uno sviluppo del lavoro individuale indipendente”.<sup>16</sup>

Con il passaggio dalla gestione della produzione e della sua organizzazione alla gestione della “forza lavoro” ed al funzionamento del “mercato del lavoro” l’analisi acquista una dimensione diversa e tocca l’interfaccia definito dal convergere di prospettive economiche e prospettive sociali. Si pone quindi la questione di sapere come verrà organizzata la flessibilità del lavoro in Europa<sup>17</sup>. L’insistenza con cui erano stati posti in evidenza gli aspetti giuridici acquista ora il suo pieno significato nella connessione instaurata con lo statuto del lavoro. La logica della flessibilità e dell’adattabilità induce ad una prima precarizzazione del rapporto salariale ed allo sviluppo di contratti a tempo determinato, di contratti ad orario ridotto e ad una prospettiva pressoché globale



di flessibilizzazione dell'orario di lavoro. La pressione in atto per passare da un rapporto salariale verso un lavoro "indipendente", quale prolungamento di una ridefinizione del rispettivo posto del mercato e dell'istituzione nella regolamentazione dell'organizzazione produttiva, si riflette nel problema del ritorno ad un lavoro amorfo, chiaramente avvertibile nella tipologia del "telelavoro". In un certo senso si tratta di restituire a colui che mette a disposizione la propria forza lavoro la responsabilità di gestirla, sia pure nel contesto di incertezza precedentemente descritto.

Si tratta dunque di un radicale movimento regressivo rispetto a ciò che è stato il grande movimento storico dell'evoluzione dei rapporti di lavoro in Europa e nei grandi paesi industriali nel periodo successivo alla due guerre mondiali. Questa regressione avviene ovviamente a danno di coloro che offrono sul mercato la propria forza lavoro. È comprensibile ora la preoccupazione espressa dal Libro bianco di vedere i cittadini europei dotati, a causa della formazione sinora ricevuta, di una capacità di adattamento insufficiente rispetto alle prospettive indicate. Si pone quindi la questione di sapere se la preoccupazione espressa dalla Commissione sul "mantenere il modello sociale europeo" sia credibile in questa prospettiva. Sembra quindi significativo che la risposta generalmente espressa sia dai sindacalisti che dai ricercatori europei nel corso di un recente seminario organizzato dalla Comunità Europea sia chiaramente negativa.<sup>18</sup>

### **La messa in discussione del diploma inteso come base di "certificazione"**

Il Libro bianco deplora infine la circostanza che, nella prospettiva tradizionale, "l'individuo sia alla ricerca del diploma" e che "esista un'immagine quasi assoluta del diploma inteso come riferimento quasi assoluto della competenza": ciò induce degli "effetti perversi", quali "una progressiva rigidità del mercato del lavoro e di riflesso un grande disordine dovuto all'eliminazione di talenti che non corrispondono ai profili standard". Il Libro bianco propone che vengano apportate delle modifiche nei meccanismi di riconoscimento dei "saperi" e delle "competenze" sia all'interno dell'Unione Europea

che in riferimento alla "diverse materie in cui si articolano". La certificazione "non è necessariamente vincolata ad un diploma", ma si basa piuttosto sui "certificati personali di competenza".<sup>19</sup>

Nel trattare del diploma il Libro bianco esprime delle critiche sulle rigidità sociali che impedirebbero di far avanzare la società europea verso l'ampio orizzonte della modernità. Gli estensori fanno capire che il diploma è, in un certo senso, un arcaismo tale da limitare le opportunità di affermazione di quanti siano privi di valide condizioni di avvio e da impedire poi un recupero del terreno perduto e gli handicap iniziali. Sussisterebbe in un certo senso una necessità "di abolire i privilegi": "nella maggior parte dei sistemi europei i diplomi sono concepiti in funzione di filtro, volti a garantire la posizione dei gruppi posti in alto, cioè i quadri direttivi dell'amministrazione e delle aziende, i ricercatori ed i professori. In alcuni paesi questi sono anzi dei punti riferimento quasi assoluti per certificare la competenza".<sup>20</sup>

Non è possibile trattare, nel presente contesto, dei vizi e delle virtù dei diplomi o di riflettere in profondità sul significato delle costruzioni sociali che si sono aggregate attorno ad essi nei diversi Stati membri dell'Unione Europea. Il tema viene toccato in parte in altri articoli del presente numero della rivista. Ci sembra però opportuno insistere sulla questione delle competenze e dei diplomi. È vero che in Francia il diploma costituisce un punto di riferimento della "certificazione": esso attesta in effetti che chi lo detiene ha acquisito la somma delle conoscenze corrispettive al corso seguito. Esso fornisce al suo titolare "una qualifica professionale" che è "attestata dal diploma". Il diploma è legittimato dal riconoscimento da parte dello Stato. Sempre in Francia, i diplomi iniziali incidono in modo così determinante nei meccanismi di recupero sociale da strutturare ampiamente le vie di accesso alle diverse categorie professionali e da condizionare sistematicamente le gerarchie sociali in funzione della gerarchia dei saperi.

È ben fondato il dubbio che sia possibile rimettere in causa a breve termine questo tipo di costruzioni sociali; illusorio sarebbe d'altronde ritenere che sia possibi-

***"La logica della flessibilità e dell'adattabilità induce ad una prima precarizzazione del rapporto salariale (...). La pressione in atto per passare da un rapporto salariale verso un lavoro "indipendente", (...) si riflette nel problema del ritorno ad un lavoro amorfo, (...) si tratta di restituire a colui che mette a disposizione la propria forza lavoro la responsabilità di gestirla (...).***

***"Il diploma è legittimato dal riconoscimento da parte dello Stato. Sempre in Francia, i diplomi iniziali incidono in modo così determinante nei meccanismi di recupero sociale da strutturare ampiamente le vie di accesso alle diverse categorie professionali e da condizionare sistematicamente le gerarchie sociali in funzione della gerarchia dei saperi. È ben fondato il dubbio che sia possibile rimettere in causa a breve termine questo tipo di costruzioni sociali (...)"***



***“(...) la necessità di costruire congiuntamente ed in modo coerente una politica economica, sociale e monetaria. (...) com’è possibile “armonizzare le forme dell’individualismo moderno preservando al contempo la complessità e l’autonomia dei fenomeni collettivi e sociali”.*”**

le ricorrere ad un “sistema di integrazione” alternativo e privo di legittimazione. Alcune grandi aziende francesi l’hanno compreso. Mutuando in parte un obiettivo perseguito anche dalla Commissione Europea, esse hanno cercato di far evolvere i propri corsi di formazione continua verso una duplice legittimazione: quella interna connessa alle “capacità di fare” in una prospettiva di efficacia produttiva e quella esterna in una prospettiva di legittimazione sociale tuttora essenziale. Sono ricorse ad una “formazione continua sancita da diploma”, cioè ad una formazione continua finanziata a loro spese, ma prelude ad un diploma riconosciuto dallo Stato.<sup>21</sup>

Il termine “competenza” si è affermato in Francia all’inizio degli anni ottanta, in un momento in cui i datori di lavoro hanno cominciato a ritenere che gli investimenti fatti nel “sapere” non avevano un adeguato riscontro nell’ambito del “fare”. Questa rottura semantica si è verificata peraltro in un momento in cui la manodopera si è vista confrontata con la duplice richiesta di un funzionamento più collettivo del lavoro e di una intensificata responsabilizzazione. Le imprese sono pertanto costrette a porre un segno e provare una certa disponibilità a riconsiderare le “esigenze richieste” ed a privilegiare “la capacità di fare”<sup>22</sup> rispetto alle conoscenze richieste.

Se si considerano ora nel loro insieme tutte le componenti dei movimenti osservati ci si potrà legittimamente chiedere se i datori di lavoro, facendo leva sulla pressione e sui modelli di finanziamento, non si siano impegnati in un nuovo orientamento caratterizzato dallo sforzo di superare il paradigma della “flessibilità” e della “adattabilità” per imporre alla manodopera un paradigma della “fluidità” e della “liquidità”. In questa prospettiva è del tutto corretto affermare che il fattore frenante è il lavoro - o, più esattamente, che lo sono le costruzioni sociali su cui esso si basa - e che può essere considerata come essenziale la necessità di “demolire” rapidamente queste costruzioni sociali. In base a quanto affermato si può porre un grande punto di domanda sull’intero Libro bianco. Tenuto conto delle condizioni strutturali precedentemente indicate, si tratta in effetti di sapere in che modo le proposte di azione ivi formulate

possano realmente consentire il perseguimento degli obiettivi indicati, soprattutto per quanto concerne le ipoteche che pesano su quanti “offrano la propria forza lavoro”.

## **Per una competitività basata sul paradigma dell’adattabilità e della solidarietà**

Il maggiore interesse del Libro bianco consiste quindi, a nostro avviso, non tanto nelle risposte concrete che intende dare alle questioni poste, bensì nel fatto che ci obbliga ad aprire gli occhi su dei cambiamenti che vanno affrontati e sui rapporti di coerenza che vanno instaurati tra tutti gli operatori investiti dal funzionamento economico e sociale dell’Europa - siano essi i responsabili delle decisioni politiche o i gestori dell’economia privata; determinante è per l’economia privata la necessità di conservare la propria identità sociale pur restando un luogo di produzione e di distribuzione “equa” della ricchezza per tutte le generazioni future.

In quest’ottica si impone a tutti i livelli la necessità di costruire congiuntamente ed in modo coerente una politica economica, sociale e monetaria. Questa necessità investe in particolare le relazioni internazionali connesse alla costruzione europea. Si tratta di un lavoro spiccatamente politico, nonostante le poste in gioco siano eminentemente economiche e sociali, corrispondendo esse a condizioni di creazione e distribuzione della ricchezza. A questo livello sembra quindi inevitabile procedere ad un processo di riflessione. Si tratta di affrontare un problema di fondo delle scienze sociali: com’è possibile “armonizzare le forme dell’individualismo moderno preservando al contempo la complessità e l’autonomia dei fenomeni collettivi e sociali”.<sup>23</sup>

### **Costruire forme estese di reti sociali**

È comprensibile l’interesse che possono suscitare le proposte del Libro bianco nella valorizzazione delle NTIC nell’ambito della formazione e dell’istruzione, in particolare per quanto concerne le loro



modalità interattive. Le NTIC possono costituire un mezzo di rinnovamento delle pedagogie per i giovani e soprattutto per gli adulti, soprattutto qualora si basino su nuove risorse come i "campi elettronici" o su strutture nuove - perlomeno in Francia - come le "case del sapere". Tutti potranno trovare in queste strutture determinati materiali e determinate "persone di riferimento alla fonte" utilizzabili nell'ambito delle reti di informazione e dei rapporti sociali di scambio; ciò varrà a concretizzare le idee di base della "pedagogia a distanza" e delle forme di "apprendimento cooperativo".<sup>24</sup>

È infine chiaramente comprensibile la volontà espressa dal Libro bianco di rafforzare le relazioni tra la formazione ed i luoghi di attività della produzione e di sviluppare l'apprendistato come mezzo di formazione in alternanza: ciò consentirà di armonizzare le formazioni iniziali con il tipo di funzionamento dell'azienda "nella misura in cui determinate cose possano essere imparate a scuola solo grazie all'aiuto delle imprese, a prescindere dalla qualità delle formazioni pratiche ivi trasmesse, ed in cui vi siano di converso delle cose che possano essere apprese nell'azienda solo mediante l'aiuto della scuola...".<sup>25</sup> È certo che oggi sono numerosi i paesi in cui si opera questa "cerniera" tra la scuola e l'azienda nel tentativo di garantire con successo questa transizione tra due mondi dotati di regole tanto diverse.<sup>26</sup>

È comprensibile infine il progetto di rinnovare le forme di finanziamento della formazione continua ricorrendo ad un tipo di "carte di credito individuali" che consentano di finanziare con maggior liberalità e flessibilità la formazione continua in funzione di progetti specificamente personali. In questa stessa ottica vanno considerati gli accordi stipulati in passato per utilizzare intelligentemente le riduzioni dei tempi di lavoro con o senza programmazione ed il "tempo scelto" per armonizzare nuove forme di flessibilità e le relative opportunità di promozione delle competenze individuali e delle personali opzioni cognitive.

Queste prospettive potrebbero pertanto delineare tipi di solidarietà destinati a concretizzarsi in forma di prossimità (sociale o di territorio) e che, ancorate sulle

logiche di scambi che vadano oltre la semplice forma-merce, verrebbero a collocarsi accanto ai dispositivi tradizionali del settore. Si apre qui uno spazio d'azione nel settore associativo che, sostenuto dal finanziamento pubblico, può preludere ad un'ampia gamma di interventi definibili come "economia di solidarietà".

### **Superare il paradigma della flessibilità e dell'adattabilità mediante un paradigma dell'adattabilità e della solidarietà**

Si avverte con chiarezza tuttavia che queste azioni, per quanto possano essere utili, non sarebbero in grado di neutralizzare gli effetti devastanti delle trasformazioni di tipo economico ed organizzativo presentate come inevitabili nell'ambito dell'Unione Europea in virtù d'una specie di legge naturale, quella del progresso. Si ha talvolta l'impressione che gli stessi autori del Libro bianco avvertano con chiarezza le contraddizioni esistenti tra le forme microindustriali delle forme di gestione della produzione promosse dalle aziende e gli orientamenti macrosociali da loro proposti. È per questa ragione che essi evocano la necessità di ridefinire, a questo secondo livello, le pratiche contabili in vigore ed, in particolare, le condizioni di arbitrato tra gli investimenti in capitale materiale ed immateriale: si tratta cioè, come affermano elegantemente gli economisti, di "reinternalizzare" i costi "esternalizzati". Gli autori del Libro bianco non fanno però riferimento alla necessità di introdurre delle modifiche non meno sostanziali nelle pratiche di gestione delle risorse umane in corso di ampio sviluppo - una prospettiva peraltro non meno essenziale in rapporto agli obiettivi perseguiti.

Ove si tengano presenti le prassi in vigore nel mondo aziendale, non si può non provare delle perplessità nel leggere la sezione del Libro bianco dedicata alla cultura generale. Una volta a conoscenza del fatto che le aziende intendono non retribuirla quando esiste, come si può chieder loro di finanziarne l'acquisizione? Sembra davvero dubbio che gli autori credano a questa prospettiva... Ove si prendano in effetti in considerazione gli sviluppi indicati in riferimento ai due tipi di risposta ai "tre choc propulsori", si constaterà che le analisi

***"(...) queste azioni, per quanto possano essere utili, non sarebbero in grado di neutralizzare gli effetti devastanti delle trasformazioni di tipo economico ed organizzativo presentate come inevitabili nell'ambito dell'Unione Europea (...)"***



relative alla cultura generale sono nettamente più deboli di quelle consacrate allo "sviluppo dell'attitudine all'occupazione ed all'attività".<sup>27</sup>

Tenuto conto inoltre delle attuali condizioni di accesso all'apprendimento delle lingue straniere, com'è poi possibile prevedere la possibilità che tutti conoscano due lingue diverse da quella materna, mentre la conoscenza adeguata di una sola lingua è ben lungi dall'essere garantita persino dagli attuali corsi di istruzione superiore?

In termini più generali si può affermare che il progetto di armonizzare mediante una "formazione per tutto l'arco della vita" determinate prospettive economiche di competitività con determinate prospettive personali di autorealizzazione ed, infine, determinate prospettive collettive di coesione sociale comporta per quanti svolgono un ruolo determinante nei fenomeni di "decostruzione e ricostruzione" l'accettazione di una funzione di complementarietà. Tutto ciò è ben lungi dall'essere acquisito; basti considerare l'esempio delle grandi aziende francesi che infrangono il tacito "patto sociale" che le vincola ai propri salariati: hanno sconvolto le condizioni di funzionamento del mercato francese del lavoro appunto perché hanno abbandonato le forme di interazione pratica che hanno caratterizzato sinora i rapporti di contribuzione e retribuzione esistenti nell'arco di una vita professionale a profitto di un'associazione ben più stretta dei due termini di scam-

bio, secondo una logica di impronta americana.

Questi obiettivi non possono poi essere raggiunti ricorrendo a forme manageriali di "downsizing", i cui danni vengono già avvertiti dalle imprese stesse; ancora da definire resta, d'altronde, l'ampiezza dei danni macrosociali causati sul mercato del lavoro dalla consistente riduzione dei posti di lavoro indotta dall'applicazione di questo tipo di management<sup>28</sup>. La moltiplicazione dei contratti di lavoro di durata determinata, utilizzati sistematicamente come forma di occupazione, finisce per rendere estraneamente fragili le condizioni di accumulo delle competenze necessarie alle stesse aziende. Ne consegue una ridotta "occupabilità" delle persone: i ritmi di occupazione e rientro nel mercato del lavoro sono rapidi e comportano dei conseguenti periodi di interruzione del rapporto lavorativo.

Si comprende allora come dei circa due milioni e novecentomila disoccupati in Francia nel marzo 1995 (i dati sono forniti dal BIT) il 45% era costituito da disoccupati di lunga durata, mentre nel 1994 erano due milioni le persone che fruivano di un contratto di lavoro sovvenzionato.<sup>29</sup> È misurabile infine l'ampiezza del cammino strutturale che, a nostro avviso, dovrebbe essere percorso ove si intenda davvero rendere credibile la formazione per tutto l'arco della vita così come viene auspicata per la Francia - e per gli altri Stati membri - e come viene generosamente definita dalla Commissione Europea...

#### Note / riferimenti bibliografici

1) Si veda la prefazione di Edith Cresson: "Verrà promosso un ampio dibattito con i principali interessati: autorità nazionali competenti, insegnanti, imprese, parti sociali... Questa concertazione, che la Commissione auspica ricca e produttiva, verrà seguita da proposte più dettagliate. Queste proposte avranno un solo obiettivo: preparare gli europei ad inserirsi senza ostacoli in una società fondata sulla acquisizione di conoscenze e nella quale l'apprendimento e l'insegnamento vengano promossi per tutto l'arco della vita - in altri termini, una società cognitiva", in: Pádraig Flynn (a cura di): "Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva". Libro bianco. Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, Lussemburgo, 1995, p. 3.

2) "Crescita, competitività e sviluppo. Le sfide e le prospettive per entrare nel XXI secolo". Commissione delle Comunità Europee. Bollettino delle Comunità Europee. Supplemento 6/93. Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee. Lussemburgo.

3) IRIBARNE, A. d': "La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif" CNRS Éditions. Collection sociologie. 2.a ediz. 1993.

4) Libro bianco, cit. pp. 22-23.

5) GILLES, Bertrand: Histoire des techniques. Gallimard. Coll. Encyclopedie de la Pléiade. Parigi, 1978, 1649 pp.



- 6) IRIBARNE, A. d': "For a european information society" negli atti del simposio internazionale organizzato dalla Commissione Europea e dalla Commissione episcopale della Comunità Europea (COMECE) il 13 ottobre 1995: "The ethical, cultural and democratic stakes of the information society", Edizioni Direzione Generale XIII, Bruxelles, pp. 42-53.
- 7) "Costruire una società europea dell'informazione per tutti". Prime riflessioni del gruppo di esperti d'alto livello, relazione intermedia, gennaio 1996. Edizioni della DG V della Commissione Europea, 96 pp.
- 8) Libro bianco, cit. p.24
- 9) HAMILTON, Earl: "War and prices in Spain 1651 - 1800", Cambridge, Mass., 1947, p.225 citato da WEBER, Eugen: "Une histoire de l'Europe". T.2: "Des lumières à nos jours", Fayard, Parigi, 1987, p.18.
- 10) HAMILTON, E.: op. cit., p. 21
- 11) Sulle disuguaglianze di reddito in fase di rapida evoluzione, cfr. REICH, Robert: L'économie mondiale, Dunod, Parigi, 1993. Per utilizzare le analisi storiche di lunga durata volte a far comprendere la rottura dei cicli di crescita economica avvenuta verso la metà degli anni settanta, è interessante rileggere i saggi di ricostruzione di BOYER, Robert: "La crise actuelle: une mise en perspective historique", in: "Critique de l'économie politique", N.S. - n. 7/8, aprile-settembre 1979, pp. 5 - 113.
- 12) Libro bianco, cit. p. 25.
- 13) Abbiamo toccato più estesamente questi temi nei seguenti lavori:  
- IRIBARNE, A. d': "L'évolution technologique facteur de progrès?". Communication aux journées nationales de l'organisation hospitalière. Saint Malo, 17-18 maggio 1995. Manoscritto poligrafato, Lest/CNRS, Aix en Provence, 9 pp.;  
- IRIBARNE, A. d': "Communication of scientific knowledge and democracy". Comunicazione alla Quinta Conferenza internazionale sul tema: "È iniziato il futuro della scienza. La comunicazione della scienza con il pubblico: scienza e media", Milano 15-16 feb. 1996. Manoscritto poligrafato, Lest/CNRS, Aix en Provence, 19 pp.;  
- si veda inoltre la recente opera di LURCAT, Francois: "L'autorité de la science", Cerf, Parigi, 1995, 347 pp.
- 14) Libro bianco, cit., pp. 22-23.
- 15) IRIBARNE: "La competitivité...", cit. pp. 81-171.
- 16) Libro bianco, cit. pp. 22-23.
- 17) Le forme di ammortizzamento della flessibilità nei vari paesi europei vengono attentamente analizzate da BOYER, Robert (a cura di): "La flexibilité du travail en Europe". Ed. La Découverte, Parigi, 1986, 330 pp.
- 18) "The avoidance of mobile-earning workers' exclusion. The guidance role in continuous training". Universitat Autònoma de Barcelona. Istituto delle scienze dell'educazione. Colleccio Jornades 51, 1996.
- 19) Libro bianco, cit., p. 7-9.
- 20) Libro bianco, cit., p. 33.
- 21) Si fa qui riferimento al notevole lavoro realizzato in Francia dal Ministero dell'Istruzione pubblica e dalle aziende a partire dagli inizi degli anni settanta per sviluppare gli esami per "unità capitalizzabili" onde poter conciliare le esigenze del diploma e le politiche della formazione continua. Cfr. DUBAR, Claude et alii: "Innovations de formation et transformations de la socialisation professionnelle par et dans l'entreprise". LASTREE/CNRS Ed., Lille, 1989, 457 pp.
- 22) IRIBARNE A. d': "Competences et diplomes à l'heure europeenne". Manoscritto poligrafato Lest/CNRS, Aix en Provence, marzo 1996, 9 pp.
- 23) DUPUY, Jean-Pierre: "Introduction aux sciences sociales. Logique des phénomènes collectifs", Ellipse Ed., Parigi, 1992, p. 7.
- 24) ARNAUD, Michel: "L'apprentissage cooperatif dans la maison du savoir". Laric Futuroscope, ott. 1995, ms. poligrafato, 10 pp.
- 25) LICHTENBERGER, Yves: "Alternance en formation et qualification professionnelle", in: "Construire la formation professionnelle en alternance". Ed. d'organisations, 1995, pp. 69-70.
- 26) OCSE: "La formazione in alternanza: che avvenire?", Parigi, 1994, 167 pp.
- 27) Il Libro bianco dedica meno di quattro pagine e mezza alla cultura generale e dodici pagine e mezza allo sviluppo delle attitudini all'occupazione (pp. 31 - 43).
- 28) Cfr. l'intervista di KAUFMANN, Sylvie con ROACH, Stephen: "L'obsession du degreissage menace l'industrie des États-Unis", in: Le Monde, 29.5.1996.
- 29) CSERC: "Les inégalités d'emploi et des revenus, mise en perspective et nouveaux défis". Ed. La Découverte, Parigi, 1996, 244 pp.



## Norman Davis

Già responsabile dell'ufficio statistico presso la "Manpower Services Commission"

[Commissione per la forza lavoro], è attualmente coordinatore, al "Centre for Training Policy Studies"

[Centro di Studi per la Politica della Formazione Professionale] all'Università di Sheffield, di una ricerca concordata con la Commissione Europea, all'interno del programma



**Questo articolo usa i dati della Labour Force Survey [Indagine sulla Forza Lavoro] con l'intento di mostrare come la partecipazione all'istruzione ed alla formazione varii, all'interno dell'Unione Europea, tra differenti gruppi della popolazione e della forza lavoro. Esso si propone di spiegare le ragioni di alcune delle differenze osservate, mettendo anche in evidenza la cautela che è necessario usare nell'interpretazione dei dati. I dati rivelano chiaramente come le opportunità di formazione professionale decrescano con l'aumentare dell'età e siano inferiori per chi è in possesso di una scarsa competenza o ne è del tutto privo, e per i disoccupati, i quali, rispetto al mercato del lavoro, partono già da una posizione di svantaggio. Una speciale attenzione è riservata alle maggiori opportunità di formazione elargite nei settori del terziario rispetto a quelle offerte dall'industria, e come questo fatto influenzi le condizioni di lavoro delle donne e dei lavoratori part-time, il cui impiego è concentrato nei settori del terziario.**

# Chi partecipa all'istruzione e alla formazione? - sguardo panoramico a livello europeo

E' ora comunemente accettato il fatto che una forza lavoro specializzata sarà essenziale per rispondere con successo alla sfida che l'Europa e i suoi Stati membri si trovano di fronte: il cambiamento di velocità, tecnologico ed organizzativo, subito dal posto di lavoro, la crescente competitività dei paesi industrializzati ed emergenti e la necessità di una più forte coesione all'interno della società. Queste sfide richiedono che i lavoratori, di tutti i livelli, ed in tutto il territorio europeo, abbiano sia le competenze necessarie che la possibilità di aggiornarle costantemente. Nonostante questa consapevolezza, tuttavia, l'informazione sull'addestramento professionale, in particolare quella relativa alla formazione permanente, resta una delle meno sviluppate all'interno dei parametri economici decisivi a livello comunitario. I dati esistenti a livello nazionale riflettono necessariamente situazioni istituzionali nazionali ed esigenze politiche per le quali i concetti, le definizioni e le classificazioni usati sono di carattere nazionale e non sono quindi suscettibili d'essere confrontati con quelli degli altri stati membri.

Questa lacuna informativa a livello di Comunità divenne evidente nel programma *Force* che esige dati suscettibili d'essere paragonati tra loro per essere coordinati in vista della formazione attitudinale permanente. In particolare, in vista di tale formazione permanente, che questa iniziativa contemplava, era necessaria una indagine di ampiezza europea che coinvolgesse l'Ufficio Statistico della Comunità Europea (EUROSTAT). I risultati di questa indagine, portata a termine nel 1994, saranno resi noti nel corso di quest'anno. Nel quadro del programma LEONARDO, l'EUROSTAT e il DG XXII, con il sostegno del CEDEFOP, hanno un ambizioso programma quinquennale per lo sviluppo e la raccolta di statistiche ri-

guardanti la formazione - sia di base che permanente.

Al tempo stesso, la principale fonte di dati confrontabili sulla formazione, a livello comunitario, è quella rappresentata dalla "EC Labour Force Survey (LFS) [Indagine sulla Forza Lavoro della Comunità Europea], svolta annualmente in tutti gli Stati membri e basata su questionari, concetti e definizioni impostati da EUROSTAT. La LFS è un'indagine centrata sulla famiglia, che si svolge ogni primavera. L'indagine abbraccia un vasto raggio di dati sulle caratteristiche personali dei membri adulti della famiglia, sul loro status per quanto riguarda la forza lavoro nella settimana di riferimento, appena prima dell'inizio dell'indagine e, se inseriti nel mondo del lavoro, sulle caratteristiche del loro impiego. Inoltre la LFS ha anche lo scopo di raccogliere dati su qualsiasi tipo di istruzione o formazione ricevute nelle quattro settimane che precedono l'inizio dell'indagine.

Questo articolo è largamente basato sui risultati della LFS. Il suo punto focale consiste nelle variazioni nelle opportunità di formazione tra diversi gruppi all'interno della popolazione e della forza lavoro.

## Valore e limiti della LFS

La LFS è una ricca fonte di dati che consente alle attività che partecipano alla formazione di essere analizzate sulla base di un vasto raggio di caratteristiche personali e lavorative. Essa, tuttavia, non può che rappresentare una parte dell'immagine generale. Le cose stanno in questo modo per due ragioni. Primo, trattandosi di un'indagine a sfondo familiare, essa è centrata sulla percezione individuale delle proprie attività e sulla capacità, di cia-



scun individuo, di descrivere se stesso nei termini richiesti dall'indagine. Questo è un punto di particolare importanza al fine di una ricerca sulla formazione, poichè è risultato da altre indagini svolte a livello nazionale che i dati ottenuti dagli individui possono non concordare con i dati raccolti dai datori di lavoro. E le cose stanno così perfino quando si tratta di raccogliere dati confrontabili provenienti dalle due fonti. Individui e datori di lavoro possono avere idee diverse su ciò che conta veramente nella formazione professionale.

Il secondo punto che invita alla cautela sta nel fatto che se la LFS raccoglie dati sulla formazione ricevuta in un periodo di riferimento di sole quattro settimane, essa non è in grado di fornire stime del numero complessivo di coloro che ricevono una formazione e seguono un tirocinio nel corso di un anno. Questo significherà che per un tirocinio continuato, tra gruppi di persone di età più avanzata, caratterizzato da corsi di durata più breve, il numero di coloro che svolgono un tirocinio per un periodo di quattro settimane farà calare considerevolmente il numero di coloro che lo svolgono solo per qualche tempo all'anno.

Per ragioni pratiche, ma anche particolarmente rilevanti nel contesto di una formazione permanente concepita nel suo senso più ampio, in questo articolo partecipazione all'educazione e formazione professionale sono state combinate insieme. Questo perchè la distinzione tra educazione e formazione professionale è spesso offuscata, in alcuni paesi, dalle istituzioni scolastiche, che mettono a disposizione ciò che potrebbe essere qualificato come formazione professionale. Molte università, per esempio, ora forniscono programmi di tirocinio professionale continuato, messi a disposizione dalle industrie, ad un livello avanzato per studenti già laureati. Non può essere accertato, però, che coloro che rispondono alla LFS da paesi diversi rispondano nello stesso modo a domande in cui la distinzione tra istruzione e formazione professionale è tracciata a partire dall'analisi degli esiti prodotti dalle stesse domande.

Dunque, per l'educazione allo stadio iniziale e la formazione professionale, le prassi nazionali variano in modo molto

elevato. Ad esempio, tra paesi come la Francia, in cui il sistema educativo fornisce una formazione professionale precoce, con la maggioranza dei giovani che frequentano la scuola fino all'età di 18 anni, e paesi come la Germania in cui opera un sistema duale, in cui la formazione professionale è connessa al mondo del lavoro.

Nonostante questi limiti, tuttavia, il valore principale della LFS sta nel fatto che essa rappresenta una fonte unica di dati atti a mostrare la situazione *relativa*, per quel che riguarda l'istruzione e la formazione professionale ricevute, propria di gruppi differenti tra loro entro la popolazione presa nella sua globalità ed all'interno della forza lavoro.

### Partecipazione valutata per sesso ed età

La Tabella 1 offre un quadro riassuntivo delle quote di partecipazione, tratte dalla LFS, ad istruzione e formazione professionale in un periodo di quattro settimane nella primavera del 1994 per una popolazione di un'età compresa tra i 15 e i 64 anni, negli allora dodici stati membri della Comunità Europea, popolazione presa in esame per ambo i sessi e per vari gruppi di età.

Anche tenuto conto di quanto sopra rilevato a proposito dei limiti connessi ai dati in questione, questa tabella mostra chia-

***"(...) il valore principale della LFS sta nel fatto che essa rappresenta una fonte unica di dati atti a mostrare la situazione relativa, per quel che riguarda l'istruzione e la formazione professionale ricevute, propria di gruppi differenti tra loro entro la popolazione presa nella sua globalità ed all'interno della forza lavoro."***

**Tabella 1:**

#### **percentuale di popolazione di età compresa tra i 15 e i 64 anni partecipante a periodi di istruzione e formazione professionale, UE, primavera 1994**

gruppi di età	totale	maschi	femmine
15-19	81,3	81,1	81,5
20-24	35,7	35,0	36,4
25-34	11,7	12,7	10,7
35-44	5,8	5,8	5,8
45-54	3,5	3,5	3,5
55-59	1,6	1,6	1,5
60-64	0,6	0,6	0,6
<b>totale</b>	<b>16,7</b>	<b>16,9</b>	<b>16,5</b>



***“(...) delle opportunità di formazione professionale a decrescere con l'aumentare dell'età. (...) la distribuzione, nel suo complesso e per differenti gruppi di età, sia notevolmente simile sia per individui di sesso maschile che di sesso femminile.”***

***Per quanto riguarda la popolazione giovane, le quote variano da oltre il 90 % per Germania, Francia, e Paesi Bassi a meno del 70 % nel Regno Unito. Le quote degli altri paesi sono distribuite tra queste percentuali. Al contrario, per una popolazione di età compresa tra i 35 e i 44 anni, le quote di istruzione e formazione superano più del doppio la media comunitaria europea in tre paesi: la Danimarca, i Paesi Bassi e il Regno Unito (...)***

ramente la tendenza delle opportunità di formazione professionale a decrescere con l'aumentare dell'età. Ciò che forse maggiormente sorprende è come la distribuzione, nel suo complesso e per differenti gruppi di età, sia notevolmente simile sia per individui di sesso maschile che di sesso femminile. L'ultimo dato è forse inaspettato, visto che, per i due sessi, la composizione del rispettivo mercato del lavoro e le caratteristiche di impiego sono molto diverse, così come, all'interno del mercato del lavoro, variano in modo considerevole le opportunità tra i due gruppi. Le donne, per esempio, rappresentano i due terzi della popolazione economicamente inattiva e 85% di tutti i lavoratori part-time. Al contrario, i due terzi di tutti i lavoratori a tempo pieno e i tre quarti dei lavoratori autonomi sono uomini. Le differenze nelle quote di partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale tra questi ed altri gruppi all'interno della popolazione verranno esaminate in seguito. Questo getterà uno spiraglio di luce sulle ragioni sottese alla somiglianza delle quote complessive di partecipazione all'istruzione e alla formazione nei due sessi. Tuttavia, in tutti i paesi di cui sono presenti i dati, è stata registrata la tendenza a restringere il divario

esistente, tra uomini e donne, nelle quote di partecipazione alla formazione.

Ovunque, per quanto riguarda le fasce giovanili, i dati della Tabella 1 sono chiaramente debitori al numero di giovani che proseguono la loro formazione a tempo pieno a scuola o all'università e a quelli che ricevono una formazione attitudinale iniziale a lungo termine. Nei gruppi di età superiore il periodo di formazione permanente fornita sul lavoro diventa l'elemento determinante. Sebbene l'articolo sia centrato sul confronto tra diversi gruppi all'interno della Comunità Europea nel suo complesso, bisogna osservare a questo punto che le quote di istruzione iniziale e di formazione e le quote di formazione permanente variano, tra gli Stati membri, da paese a paese. Questo fatto è illustrato nella Tabella 2. A scopo illustrativo, le quote di partecipazione all'istruzione o alla formazione sono relative soltanto a due gruppi di età: tra i 15 e i 19 anni e i 35 e 44 anni.

Per quanto riguarda la popolazione giovane, le quote variano da oltre il 90 % per Germania, Francia, e Paesi Bassi a meno del 70 % nel Regno Unito. Le quote degli altri paesi sono distribuite tra queste percentuali. Al contrario, per una popolazione di età compresa tra i 35 e i 44 anni, le quote di istruzione e formazione superano più del doppio la media comunitaria europea in tre paesi: la Danimarca, i Paesi Bassi e il Regno Unito e, nel caso della Danimarca, con una percentuale del 17 %, quasi di tre volte. Con l'eccezione della Germania, le quote, negli altri paesi, sono significativamente inferiori - e non di rado meno della metà - alla media della Comunità Europea. Come sempre, è necessaria una certa attenzione nell'interpretare questi dati. Gli esiti delle proporzioni di coloro che partecipano a corsi di formazione non ci dicono nulla sulla durata e sulla qualità di questa formazione. Per quanto riguarda i giovani è piuttosto ovvio che la maggior parte della loro formazione sia di lunga durata, dovendo condurre ad una qualificazione riconosciuta. Al contrario, la formazione ricevuta dagli adulti sarà spesso di durata inferiore, anche solo di pochi giorni o di poche settimane.

E' vero che la LFS indaga sulla durata del periodo di formazione ricevuta, ma

**Tabella 2:**

**Percentuale di popolazione partecipante a periodi di istruzione o formazione, Comunità Europea, primavera 1994**

paese	età 15-19	età 35-44
Belgio	84,2	2,5
Danimarca	87,1	17,0
Francia	92,5	2,6
Germania	93,2	6,1
Grecia	79,7	0,6
Irlanda	82,7	3,8
Italia	72,8	2,2
Lussemburgo	80,3	2,7
Paesi Bassi	91,5	14,0
Portogallo	71,2	3,1
Spagna	77,8	2,5
Regno Unito	66,9	13,8
<b>totale</b>	<b>81,3</b>	<b>5,8</b>



Tabella 3:

### Percentuali di popolazione partecipante a corsi di istruzione o formazione professionale raccolte per età e posizione nel mercato del lavoro, Comunità Europea, primavera 1994

Posizione nel mercato del lavoro	totale	15-19	20-24	25-34	35-44	45-54	55-59	60-64
economicamente inattivi	32,0	93,5	72,1	21,7	4,1	1,3	0,4	0,3
economicamente attivi	9,2	48,4	17,5	9,5	6,1	4,2	2,6	1,5
<i>lavoro dipendente</i>	10,3	57,8	19,1	10,2	6,8	4,7	3,1	2,0
<i>tempo pieno</i>	9,4	52,2	16,3	9,7	6,7	4,7	3,1	1,9
<i>part-time</i>	15,0	72,3	37,2	13,4	7,6	4,9	2,8	2,4
<i>lavoro autonomo</i>	3,4	35,7	9,7	4,7	3,3	2,5	1,3	1,0
<i>disoccupati</i>	9,2	23,0	13,8	9,4	5,3	3,5	1,8	0,9
<b>totale</b>	<b>16,7</b>	<b>81,3</b>	<b>35,7</b>	<b>11,7</b>	<b>5,8</b>	<b>3,5</b>	<b>1,6</b>	<b>0,6</b>

la qualità di questi dati dovrebbe essere comunque valutata attentamente e venir utilizzata con ogni cautela. Tuttavia, un'indicazione che rivela l'importanza di questo punto può emergere da uno sguardo alle differenze che esistono tra la Germania e il Regno Unito. I dati provenienti dalla LFS del 1992 indicano che in Germania quasi il 50 % degli appartenenti al gruppo d'età compreso tra i 35 e i 44 anni, che dichiaravano di aver ricevuto una qualche istruzione o formazione, affermavano anche che la durata del corso era di oltre un anno, e soltanto per il 15 % era stata di una durata inferiore ad una settimana. La situazione nel Regno Unito, invece, è opposta. Mentre, come mostra la tabella, un'alta percentuale aveva dichiarato di aver ricevuto una qualche formazione, il 50 % affermava che essa era durata meno di una settimana e soltanto per il 22 % la durata della frequenza ai corsi era stata superiore ad un anno. Apparentemente, questo dato indurrebbe a ritenere che, mentre in Germania una minoranza di adulti riceve un corso di formazione all'anno, a paragone del Regno Unito l'intensità di questo addestramento è molto maggiore. Un'altra possibilità è che, a dispetto del tentativo di raccogliere dati che si possano confrontare tra loro, coloro che in Germania abbiano risposto ai questionari hanno significativamente sottovalutato la loro partecipazione a corsi brevi.

### Partecipazione valutata per posizione all'interno del mercato del lavoro

Ritornando ora alle percentuali di partecipazione a corsi di istruzione e formazione per differenti gruppi di popolazione, i dati riguardanti le fasce principali appaiono alla Tabella 3. Emergono qui alcuni campioni interessanti.

Per quanto riguarda, in primo luogo, gli economicamente inattivi, questo gruppo si divide in due distinti sottogruppi: l'uno composto da studenti a tempo pieno che procrastinano il loro ingresso nel mondo del lavoro e l'altro composto da donne economicamente inattive soprattutto per ragioni domestiche o da persone di età superiore già in pensione. Questo spiega perchè la percentuale di partecipazione a corsi di istruzione e formazione che caratterizza questo gruppo compreso tra i 25 e i 34 anni di età, sia più alta della media e le percentuali siano inferiori alla media a partire da questo punto in poi.

Tra gli economicamente attivi, i dati di tutte le categorie di giovani sono influenzati dal modo in cui i modelli di formazione di base sono collegati all'attività economica. Le connessioni, tuttavia, non sono sempre le stesse. Per i lavoratori a tempo pieno le percentuali più alte di partecipazione a corsi di istruzione e forma-

*“Gli esiti delle proporzioni di coloro che partecipano a corsi di formazione non ci dicono nulla sulla durata e sulla qualità di questa formazione.”*

*“Tra gli economicamente attivi, i dati di tutte le categorie di giovani sono influenzati dal modo in cui i modelli di formazione di base sono collegati all'attività economica.”*

**Tabella 4:**

**Percentuale dei lavoratori attivi di età compresa tra i 35 e 44 anni partecipanti a corsi di istruzione e formazione, esaminati per settore, Comunità Europea, primavera 1992**

settore	tempo pieno	part-time
agricoltura	3,1	2,3
industria	3,6	3,5
terziario	6,7	6,6
<i>maschi</i>	<i>6,4</i>	<i>9,6</i>
<i>femmine</i>	<i>7,2</i>	<i>6,5</i>

***“(...) la percentuale di lavoratori part-time partecipanti a corsi di istruzione e formazione resta più alta di quella di lavoratori a tempo pieno per la maggior parte dei gruppi di età più avanzata.”***

zione per persone di età compresa tra i 15 e i 19 anni sono indubbiamente dovute al numero di coloro che prendono parte al doppio sistema di apprendistato, in cui il tirocinio formativo è legato all'impiego. Al contrario, le alte percentuali di partecipazione alla formazione tra giovani lavoratori part-time è dovuta al fatto che molti di essi spesso sono studenti che svolgono un lavoro part-time per finanziarsi la scuola o il college, e non esiste, con molta probabilità, alcun legame tra il loro impiego e i loro studi.

Forse è più sorprendente il fatto che la percentuale di lavoratori part-time partecipanti a corsi di istruzione e formazione resta più alta di quella di lavoratori a tempo pieno per la maggior parte dei gruppi di età più avanzata. In seguito ne verranno prese in esame le ragioni, nel contesto delle percentuali di lavoratori partecipanti a corsi di formazione presenti nei differenti settori, nei quali sono altresì differenti i parametri di lavoro a tempo pieno e part-time.

Nella Unione Europea, nel 1994, quasi 20 milioni di lavoratori furono classificati come autonomi. La Tabella 3 mostra come in tutti i gruppi di età il loro grado di istruzione e il loro addestramento professionale sia significativamente inferiore alla media e perfino nei gruppi di età più avanzata le percentuali sono inferiori a quelle di coloro che non sono attivi economicamente. Questi dati inducono a ritenere che i lavoratori autonomi si rivolgano preferibilmente ad occupazioni tra-

dizionali ed a settori dell'economia in cui il passo del cambiamento tecnologico è più lento e perciò il bisogno di un aggiornamento costante è anche molto meno sentito. Può, però anche essere dovuto al fatto che, come categoria, essi avvertano una particolare difficoltà a decurtare l'orario di lavoro per dedicare tempo all'aggiornamento. Considerate le difficoltà e gli alti costi che le piccole aziende devono sostenere per fornire corsi di aggiornamento ai loro addetti, sembra verosimile che sia l'ultimo dei motivi esaminati a rappresentare almeno un fattore di maggior peso rispetto agli altri.

Più sorprendenti sono le basse percentuali di partecipazione a corsi di istruzione e formazione dei quasi 18 milioni di disoccupati dell'UE, dal momento che essi costituiscono una categoria in cui è particolarmente sentita l'esigenza di una specializzazione che li aiuti a concorrere per entrare nel mercato del lavoro. Queste basse percentuali possono, in parte, essere dovute al fatto che nella LFS, le persone che sarebbero altrimenti disoccupate ma che seguono un corso di formazione all'interno di piani aziendali previsti dal governo sono classificate come occupate. Nondimeno, i dati parlano da sé e rafforzano lo svantaggio economico e sociale dei disoccupati all'interno della Comunità.

## **Partecipazione valutata per occupazione e settore**

Prima si alludeva al fatto che alcune delle ragioni della somiglianza tra le percentuali di partecipazione alla formazione per uomini e donne, e anche delle percentuali più alte tra i lavoratori part-time, possono essere rinvenute entro un esame delle percentuali di formazione tra lavoratori appartenenti a diversi settori dell'economia o attivi in diversi settori occupazionali.

La Tabella 4 mostra la percentuale degli occupati di età compresa tra i 35 e i 44 anni che, nella primavera del 1992, seguivano corsi di formazione e aggiornamento, analizzati per settori categoriali a seconda del tipo di impiego: a tempo pieno o part-time. Essa mostra che all'interno delle due categorie principali, l'industria e il terziario, c'è una lieve differenza



nelle percentuali di partecipanti ai corsi tra lavoratori a tempo pieno e lavoratori part-time. Più significativo, tuttavia, è il dato secondo cui l'aggiornamento nel terziario supera di quasi il doppio quello presente nell'industria. Questo campione conferma il risultato emerso dalle indagini svolte a livello nazionale dai Paesi membri, le quali hanno mostrato che in certi settori industriali, come quello delle costruzioni, è offerta una scarsa possibilità di aggiornamento, mentre una elevata percentuale di corsi di aggiornamento è propria, nel terziario, del settore finanziario. Questi due rami occupazionali possono valere come esempio atto a rappresentare le due estremità tipiche dei lavoratori occupati. L'industria delle costruzioni è caratterizzata dall'esistenza di un vasto numero di piccole imprese in cui si usano le competenze tradizionali acquisite nel corso dell'apprendistato e che sono relativamente poco toccate dalla trasformazione tecnologica. Per queste due ragioni, quindi, si possono prevedere basse percentuali di partecipazione a corsi di aggiornamento. Il settore dei servizi finanziari, d'altro canto, è dominato da imprese di dimensioni maggiori le quali si sono recentemente assoggettate ad un rapido mutamento nell'assetto tecnologico ed organizzativo e che perciò richiedono investimenti ad alto livello nell'aggiornamento permanente del personale. Come è accaduto con altri confronti forniti nel corso di questo articolo, ogni giudizio che riguardi le differenze nelle percentuali di partecipazione all'aggiornamento deve, perciò, tenere conto dei differenti livelli di aggiornamento che si rendono via via necessari.

La Tabella 4 va in qualche modo oltre, aiutando a render ragione della somiglianza esistente nelle percentuali di aggiornamento riguardanti le donne nel loro complesso, per la fascia di età illustrata precedentemente dalla Tabella 1, nonostante che in questa fascia le donne economicamente inattive siano in numero molto maggiore degli uomini. Nel 1992, l'80 % delle donne di età compresa tra i 34 e i 44 anni lavorava nel settore dei servizi, a confronto di poco più della metà degli uomini. Le percentuali di partecipazione all'aggiornamento proprie delle donne hanno quindi beneficiato della loro elevata concentrazione nel settore economico che offre il più alto livello di forma-

**Tabella 5**

**Percentuale degli occupati a tempo pieno, di età compresa tra i 35 e i 44 anni, impegnati in corsi di istruzione o aggiornamento, analizzati per settori occupazionali, Comunità Europea, primavera 1992**

magistrati e alti funzionari	11,7
professionisti	11,5
tecnici e professioni collegate	7,0
impiegati	4,6
occupati nei servizi e nel commercio	3,7
occupati nell'agricoltura e nella pesca	1,9
artigiani e commercianti ad essi collegate	2,8
addetti agli impianti industriali	1,9
occupazioni non specializzate	2,0
<b>totale</b>	<b>5,5</b>

zione permanente. Inoltre, più dell'80 % degli occupati part-time in questo gruppo di età erano donne, attive nel settore del terziario, per le quali la percentuale di aggiornamento era simile a quella offerta dall'intero settore. La posizione relativamente favorevole dei lavoratori part-time, considerati complessivamente, nella fascia di età mostrata nella Tabella 3 è perciò dovuta alla loro concentrazione in quei settori dell'economia in cui sono messe a disposizione maggiori opportunità di aggiornamento.

Per finire, toccando forse il punto più importante di questa rassegna delle percentuali di attività impegnate nell'istruzione e nell'aggiornamento, è necessario dare un breve sguardo alle differenze presenti all'interno delle categorie occupazionali. Il motivo per il quale questi confronti sono importanti sta nel fatto che essi mostrano l'influenza dell'istruzione e della formazione iniziali sulla probabilità di ricevere una formazione permanente nel corso della vita.

I dati che compaiono nella Tabella 5 provengono dalla LFS del 1992. La tabella mostra ancora le percentuali di aggiornamento per gli occupati a tempo pieno nella fascia di età che va dai 35 ai 44 anni. Essa dimostra molto chiaramente, comunque, come l'aggiornamento permanente sia molto comune tra coloro che lavorano in settori per i quali sono spesso richieste competenze più avanzate, ottenute normalmente nel corso di un'istruzione di base e di un tirocinio. Sarebbe di fatto

***“La posizione relativamente favorevole dei lavoratori part-time, considerati complessivamente, nella fascia di età (...) è perciò dovuta alla loro concentrazione in quei settori dell'economia in cui sono messe a disposizione maggiori opportunità di aggiornamento.”***



possibile anche mettere in evidenza come coloro che sono in possesso di una preparazione scolastica di massimo livello siano anche coloro che traggono il maggior beneficio da un aggiornamento permanente lungo il corso della loro vita.

Il modello sopra esaminato è rafforzato anche dal fatto reso evidente dalle indagini in alcuni paesi, che mostra come gli occupati in categorie di lavoro più elevate prevedono di ricevere un continuo aggiornamento, mentre gli occupati in categorie inferiori, relativamente privi di competen-

ze particolari, non vedono l'aggiornamento come un fattore determinante della loro vita lavorativa. Una ragione possibile di questo dato può essere quella secondo cui coloro che sono in possesso di un'istruzione e di una formazione professionale migliori guardano al loro lavoro come ad una carriera, per la quale si prevedono, a buon diritto, progresso e avanzamento. Coloro invece che considerano il lavoro come una occupazione qualsiasi, guardano all'aggiornamento solo come ad un fattore legato alla possibilità di cambiare lavoro, quando ciò divenga necessario.



# La formazione continua in azienda contribuisce all'attuazione della formazione e dell'istruzione per tutto l'arco della vita?



**Uwe Grünewald**

Da 19 anni responsabile di progetto nelle divisioni "ricerca strutturale" e "ricerca comparata internazionale" dell'Istituto Federale della Formazione Professionale (BIBB) di Berlino, ha lavorato su progetti di ricerca empirica nel contesto nazionale e internazionale.

Su meno di venti milioni di persone che hanno partecipato ad un'azione di formazione continua nel 1994 circa otto milioni l'hanno fatto nell'ambito di un'azione di formazione professionale continua promossa e finanziata dalle imprese.

Data l'importanza della formazione aziendale, siamo stati indotti a porci la questione di sapere se - ed in che misura - queste misure possono contribuire al perseguimento dell'obiettivo di un'istruzione e di una formazione estese a tutto l'arco della vita definito dalla Commissione Europea. Il presente articolo persegue lo scopo di confrontare quest'obiettivo con la realtà della formazione continua, con le sue condizioni specifiche, con i suoi limiti e con le sue possibilità.

Ci proponiamo di valutare in che misura la nozione di formazione ed istruzione per tutto l'arco della vita acquisita dalla Commissione possa essere utilizzata per definire la formazione continua in azienda.

## Importanza e condizioni-quadro della formazione continua in azienda intesa come elemento essenziale della formazione professionale continua

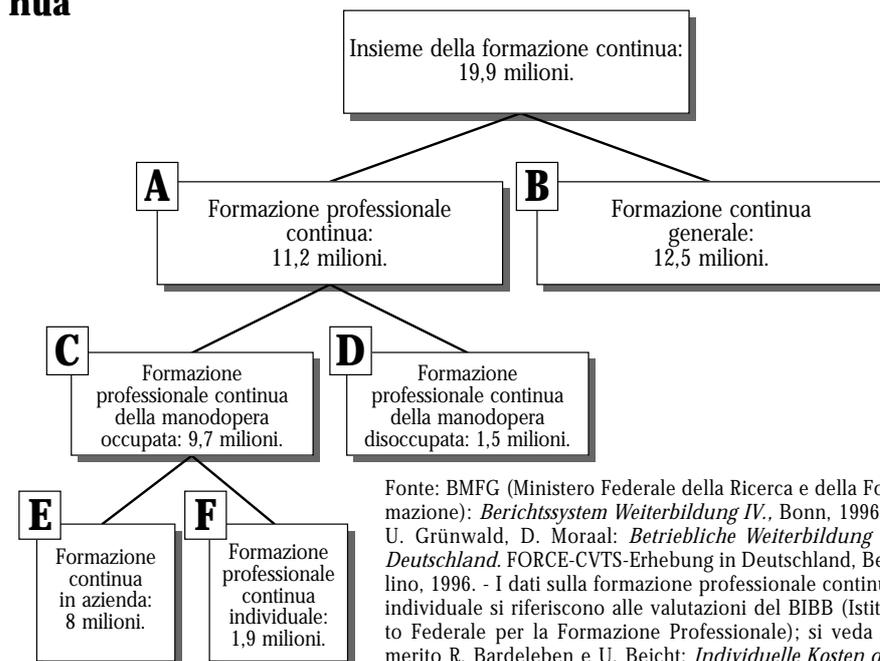
Nel 1994 sono state 19,9 milioni le persone che hanno partecipato ad una azione organizzata nel quadro della formazione continua intesa come base dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita. Le fonti disponibili indicano che questo gruppo presenta, in riferimento ai vari settori della formazione continua, la seguente articolazione (cfr. Tabella 1).

Per quanto concerne il 1994 ed in riferimento alla definizione di formazione continua in vigore, circa il 25/30% della popolazione attiva ha partecipato ad un'azione di formazione.

Data la consistenza del settore della formazione continua, le idee sviluppate nel presente articolo si limitano a trattare di un settore specifico, quello della formazione continua in azienda.

**Il presente articolo persegue l'obiettivo di identificare i rapporti e le relazioni esistenti tra la nozione di istruzione e formazione per tutto l'arco della vita - di cui la Commissione ha definito l'ambito nel Libro bianco del 1996 e a cui ha dedicato un anno di sensibilizzazione, mobilitazione ed organizzazione - e un segmento specifico della qualifica professionale, cioè la formazione continua in azienda.**

**Tabella 1: Numero dei partecipanti alla formazione continua**



Fonte: BMFG (Ministero Federale della Ricerca e della Formazione): *Berichtssystem Weiterbildung IV.*, Bonn, 1996. - U. Grünewald, D. Moraal: *Betriebliche Weiterbildung in Deutschland*. FORCE-CVTS-Erhebung in Deutschland, Berlino, 1996. - I dati sulla formazione professionale continua individuale si riferiscono alle valutazioni del BIBB (Istituto Federale per la Formazione Professionale); si veda in merito R. Bardeleben e U. Beicht: *Individuelle Kosten der betrieblichen Weiterbildung*, Berlino, 1996 (in corso di stampa).



**“Questi obiettivi vengono definiti soprattutto a breve termine, mentre i bisogni di qualifica vengono avvertiti in genere in rapporto alle trasformazioni tecniche ed organizzative avvenute nell’ambito dell’azienda.”**

1. Esaminiamo anzitutto il settore della qualifica professionale (A). Viene escluso il settore della formazione continua di indirizzo generale e sociale (B).

2. Le azioni di formazione continua cui si riferisce l’articolo toccano esclusivamente la manodopera occupata. Le azioni di formazione professionale continua destinate alle persone in cerca di un impiego (D) sono finanziate e prevalentemente attuate nel quadro dei più diversi percorsi formativi. La ripartizione dei partecipanti nell’ambito dei diversi settori della formazione continua pone alcuni problemi poiché nel corso dello stesso anno il singolo addetto può aver partecipato ad un’azione di formazione professionale continua sia a titolo di lavoratore occupato che in quanto persona alla ricerca di un posto di lavoro.

3. Il finanziamento e l’attuazione delle azioni di formazione professionale continua (C) comportano talvolta l’intervento in sinergia di tre parti interessate: l’addetto che ne fruisce, le collettività pubbliche (Stato, comunità locali, organismi gestiti dalle parti sociali) e le imprese. In questo articolo viene prestata una particolare attenzione alle azioni di formazione continua promosse ed in gran parte finanziate dalle aziende (E). Vi vengono pertanto escluse le azioni di formazione professionale continua individuale (E).

La formazione continua in azienda detiene le seguenti caratteristiche:

□ *comporta un livello minimo di formazione generale.* L’attuazione di programmi di formazione generale rappresenta l’eccezione, mentre prevale la formazione volta a trasmettere qualifiche extrafunzionali ed interdisciplinari;

□ *presuppone una formazione professionale iniziale* (in Germania è necessario aver concluso positivamente un apprendistato in alternanza per poter partecipare ad un’azione di formazione secondaria o di perfezionamento) - viene sovente richiesta un’esperienza professionale pluriennale;

□ *la riuscita partecipazione ad un’azione di qualificazione viene valutata in genere in funzione degli obiettivi concreti dell’azienda.* Questi obiettivi vengono

definiti soprattutto a breve termine, mentre i bisogni di qualifica vengono avvertiti in genere in rapporto alle trasformazioni tecniche ed organizzative avvenute nell’ambito dell’azienda.

### **La formazione continua in azienda è selettiva**

È un dato acquisito che da questo tipo di offerta di formazione vengono esclusi in modo massiccio i disoccupati. Solo un cofinanziamento pubblico o l’intervento di organismi attivi nel reinserimento professionale consentono a questa categoria della manodopera di partecipare alla formazione continua in azienda. A determinate condizioni la formazione aziendale dei nuovi addetti rappresenta l’alternativa più economica ad un’azione di perfezionamento nell’ambito del sistema di formazione professionale pubblica o aziendale.

La formazione continua in azienda esclude poi altri gruppi di persone.

In termini complessivi, quest’esclusione non è particolarmente dovuta al sesso - nonostante le consistenti diversità registrate in determinati settori, soprattutto in quelli che occupano prevalentemente manodopera femminile.

La discriminazione avviene soprattutto in ragione dell’età. A partire dai 45 anni la percentuale della manodopera che partecipa ad azioni di formazione continua cala nettamente.

La selezione più marcata avviene in ragione della qualifica professionale di cui dispone l’interessato. Solo il 7% dei lavoratori privi di qualifica o degli operai specializzati ha partecipato nel 1994<sup>1</sup> ad un’azione di formazione continua in azienda, mentre la percentuale di partecipazione degli operai o degli impiegati specializzati ha raggiunto il 26% e quella dei quadri il 42%.

La causa principale della selezione nell’ambito della formazione continua in azienda è dovuta soprattutto agli obiettivi ed alle motivazioni specifiche che caratterizzano la richiesta delle imprese, basata su considerazioni economiche più che sociali.

1) Le statistiche relative alla formazione continua, rilevate nell’ambito del programma europeo d’azione FORCE, forniscono dati rappresentativi sul profilo dei beneficiari delle azioni di formazione continua in base a sesso, età e status professionale. Cfr. in proposito: Bundesinstitut für Berufsbildung, Statistisches Bundesamt, Betriebliche Weiterbildung in Deutschland, Berlino, 1995 (disponibile gratuitamente in DE, EN e FR presso il BIBB di Berlino).



### **Il ruolo degli obiettivi e delle motivazioni delle aziende nella definizione della formazione continua**

Per le aziende la formazione continua rappresenta lo strumento privilegiato per incrementare l'attività produttiva. Questa ragione spiega perché è notevolmente aumentata nel corso degli ultimi dieci anni la percentuale delle azioni di formazione connesse alla realtà del lavoro.

L'incremento della concorrenza e l'accelerazione delle trasformazioni tecnologiche e dell'organizzazione del lavoro inducono le imprese ad eliminare più rapidamente ed in modo più concreto le difficoltà dovute alla mancanza di qualifiche.

È questa la ragione per cui l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita - perlomeno per quanto concerne gli addetti che occupano posti e funzioni chiave - rappresentano una conseguenza inevitabile di attrezzature e servizi moderni. Gli addetti che non siano disposti a perfezionare costantemente le proprie qualifiche professionali ed a fare uno sforzo per adeguarsi alle nuove modalità di organizzazione del lavoro rischiano di perdere il proprio posto di lavoro.

Determinate forme di lavoro e di apprendimento - come ad esempio il lavoro di gruppo - comportano un grado elevato di flessibilità e di capacità di assimilazione. Non rappresenta più un'eccezione il fatto che l'esclusione tocchi anche la manodopera appartenente ad una determinata fascia di età (quella superiore ai 45 anni) o quanti ritengano che la propria "anzianità" dia luogo ad un trattamento di favore (ad esempio, in funzione di un'esperienza professionale di più decenni come caporeparto nel settore industriale).

### **Le particolari possibilità di apprendimento offerte dalla formazione continua sul luogo di lavoro**

Il ruolo essenziale della formazione continua in azienda, l'attualità dei programmi realizzati nonché il loro adattamento alle nuove condizioni di lavoro sono gli elementi che conferiscono alla formazione continua in azienda una particolare importanza come strumento di istruzione e di formazione per tutto l'arco della vita.

Lo specifico pericolo che incombe sulla formazione professionale continua è l'ampliamento del divario esistente tra le qualifiche ottenute sotto la guida di formatori troppo lontani dalla realtà economica e le conoscenze, le competenze e le capacità di adattamento di cui l'addetto è in grado di dar prova sul mondo del lavoro; questo divario rischia di subire un progressivo incremento.

Le aziende dispongono di numerose opzioni nell'ambito della formazione professionale continua: formazione sul luogo di lavoro o a distanza, formazione aziendale o formazione perseguita nell'ambito di programmi esterni; gli enti che gestiscono questa offerta sono diversificati: le scuole, gli istituti di perfezionamento e le università svolgono peraltro un ruolo ridotto.

### **Competitività e vantaggio della formazione professionale continua in azienda**

Diversamente dalla formazione professionale iniziale, la formazione continua in azienda garantisce alle imprese che investono in quest'attività un'utilità immediata. Le loro azioni sono generalmente brevi e definite in una prospettiva di breve scadenza. Esse garantiscono l'utilizzo del potenziale di qualifica della manodopera occupata nell'azienda o consentono di far fronte alle trasformazioni tecnologiche od organizzative, oppure di utilizzare le macchine o le attrezzature di recente acquisto da parte dell'azienda.

In passato la formazione continua presentava soprattutto il vantaggio di garantire alla manodopera una maggiore sicurezza del posto di lavoro nonché migliori prospettive di carriera nell'ambito della singola azienda.

Dato poi che le azioni di formazione continua erano finalizzate soprattutto a vantaggio del personale in organico piuttosto che a quello ausiliare, la competitività di questo secondo gruppo sul mercato del lavoro era piuttosto ridotta.

La strutturale trasformazione verificatasi in numerosi settori industriali e rafforzata dalla ristrutturazione dell'economia nell'ex-Repubblica democratica tedesca ha

***“Per le aziende la formazione continua rappresenta lo strumento privilegiato per incrementare l'attività produttiva.”***

***“Diversamente dalla formazione professionale iniziale, la formazione continua in azienda garantisce alle imprese che investono in quest'attività un'utilità immediata.”***



**“Le azioni di formazione continua realizzate e finanziate su iniziativa delle aziende costituiscono un elemento centrale dell’offerta globale di qualificazione rivolta agli adulti.”**

**“Non è affatto necessario animare la manodopera a partecipare ad azioni di formazione continua in azienda.”**

**“Debole è la presenza degli istituti di istruzione secondaria e superiore tra gli enti erogatori di formazione continua in azienda.”**

2) Cfr. in proposito: U. Grünwald, D. Moraal, Kosten der betrieblichen Weiterbildung in Deutschland, Ergebnisse und kritische Anmerkungen, Berlino 1995, p. 21.

colpito in modo irreversibile la sicurezza del posto di lavoro anche per il personale iscritto in un organigramma permanente.

Nel caso di chiusura dell’azienda, anche la manodopera dotata di una lunga esperienza professionale completata da una solida formazione continua ha incontrato notevoli difficoltà nel far valere il proprio potenziale di qualifica presso altre imprese.

### **Prospettive e limiti dell’utilizzo della formazione continua aziendale nell’attuazione di un programma di istruzione e formazione per tutto l’arco della vita**

Le idee precedentemente espresse hanno voluto illustrare l’importanza quantitativa e le condizioni di base specifiche della formazione continua in azienda.

Le azioni di formazione continua realizzate e finanziate su iniziativa delle aziende costituiscono un elemento centrale dell’offerta globale di qualificazione rivolta agli adulti. Ciononostante, la loro attuazione avviene solo a determinate condizioni.

Un confronto tra la realtà della formazione continua in azienda ed i cinque obiettivi enunciati nel 1996 dalla Commissione Europea nel Libro bianco sull’istruzione e sulla formazione per l’intero arco della vita consente di formulare le seguenti riflessioni.

#### **Obiettivo 1:** incoraggiare l’acquisizione di nuove conoscenze.

Quest’obiettivo non riveste un’importanza strategica per la formazione continua in azienda. L’esistenza di quest’ultima deriva dalla necessità di adeguare il potenziale di qualifiche della manodopera alle nuove esigenze professionali, ai nuovi prodotti ed ai nuovi processi di produzione. Le azioni di formazione continua sono essenzialmente orientate verso la domanda e non verso l’offerta.

Non è affatto necessario animare la manodopera a partecipare ad azioni di formazione continua in azienda. Il danno

proviene anzitutto dalla non partecipazione degli addetti: essa dà luogo ad un indebolimento della loro situazione professionale e ad una riduzione del loro potenziale di valorizzazione in ambito aziendale.

Il continuo sviluppo del potenziale di qualifica nonché la necessità di valorizzarla nel medio termine sono elementi che rientrano nell’ottica delle idee sostenute dalla Commissione; si tratta di fattori che si riferiscono solo ad una parte delle misure di formazione continua promosse dalle aziende.

Va poi tenuta presente la circostanza che in Germania non esiste alcun dialogo tra i datori di lavoro ed i lavoratori - o perlomeno tra le rispettive organizzazioni - per quanto concerne la definizione dei programmi e delle trasformazioni che, nel lungo periodo, possano incidere sulla formazione continua sia aziendale che extra-aziendale (diverso è, ad esempio, il caso dei programmi gestiti dalle Camere di commercio, dell’industria o dell’artigianato).

La Commissione ha individuato la via giusta - com’è avvenuto peraltro nel caso del programma d’azione FORCE realizzato nella prima metà degli anni novanta - nel lanciare e nel sostenere progetti transnazionali volti a definire gli strumenti di sviluppo personale e professionale integrato. Ciononostante, è opportuno tener presente che anche in Germania questo tipo di intervento non dovrebbe prevalere tra le azioni promosse in ambito aziendale.

#### **Obiettivo 2:** ravvicinare la scuola all’azienda.

Debole è la presenza degli istituti di istruzione secondaria e superiore tra gli enti erogatori di formazione continua in azienda. È questa la conclusione evincibile dai dati raccolti in Germania nell’ambito di uno studio sulla formazione continua in Europa condotto per il programma di azione FORCE. La somma dei finanziamenti devoluti a questi enti rappresenta meno del 7% delle spese sostenute dalle aziende per finanziare misure di formazione continua esterne e circa l’1% del loro bilancio totale.<sup>2</sup>



Il debole utilizzo delle offerte di qualifica erogate dagli istituti pubblici di istruzione secondaria e superiore è dovuto soprattutto al fatto che questi istituti sono sempre più lontani dai problemi attinenti le qualifiche richieste dalle aziende.

La tendenza della formazione continua aziendale ad orientarsi sempre più verso forme di qualifica vicine alla realtà del lavoro riduce ancor più la possibilità di associare questi istituti di istruzione secondaria e superiore alle azioni di formazione continua promosse dalle imprese. Sino a quando gli istituti di istruzione tecnica ed universitaria non manifesteranno un maggiore interesse per le questioni connesse allo sviluppo ed alla trasmissione delle qualifiche in ambito aziendale non ci si potrà attendere che la situazione migliori; un'eccezione è costituita in quest'ottica da determinati programmi di cooperazione promossi a livello nazionale da alcune università ed a livello internazionale dai programmi COMETT e FORCE realizzati dall'Unione Europea.

Sarebbe interessante in proposito esaminare le esperienze fatte da alcune organizzazioni pubbliche di formazione nei Paesi Bassi che - in seguito al cambiamento di indirizzo delle politiche di settore deciso a livello governativo - sono stati costretti a finanziare una parte delle loro spese proponendo alle aziende un'offerta di formazione volta a stabilire a quali condizioni ed entro quali limiti fosse possibile incrementare il raccordo tra il sistema di formazione e l'economia privata.

**Obiettivo 3:** *intervenire contro l'esclusione.*

L'obiettivo principale della formazione continua in azienda è quello di incrementare la produttività del lavoro svolto dalla manodopera. Le aziende sono disposte a sostenere i costi della formazione continua dei propri addetti solo a condizione che ne possano perseguire un immediato vantaggio.

Una riduzione della selettività della formazione continua nell'azienda può essere presa in considerazione solo a condizione che la pubblica amministrazione sia disposta a cofinanziare determinate misure di formazione oppure a condizione

che essa metta a disposizione sovvenzioni provenienti da altri fondi. Ove si tenga presente il dibattito in atto in Germania sui livelli troppo elevati dei salari, è del tutto improbabile che i datori di lavoro siano disposti a muoversi nella direzione proposta: la costituzione di un fondo apposito comporterebbe infatti un ulteriore onere finanziario per le aziende.

L'esclusione in massa dei disoccupati dall'ambito della formazione aziendale potrebbe quindi essere superata solo mediante il ricorso ad azioni combinate del tipo proposto dall'Istituto Federale del Lavoro. Nonostante numerosi esperti ritengano che queste misure di formazione para-aziendali o "duali" costituiscano uno strumento ottimale per reintegrare più facilmente i disoccupati nel mercato del lavoro, la precaria situazione finanziaria dell'Istituto federale non consente di prevedere lo sviluppo di nuovi strumenti di intervento volti ad estendere l'offerta della formazione continua aziendale sino a recepire la domanda di qualifica dei disoccupati.

Vengono infine evocati i progetti che, ispirandosi al modello danese di estendere la formazione della manodopera occupata anche ai disoccupati, rappresentano la prospettiva di sviluppo più promettente - nonostante i limiti da cui sono caratterizzati.

Nell'ambito dell'iniziativa ADAPT del Fondo sociale europeo sono state sperimentate reti transnazionali di cooperazione.

**Obiettivo 4:** *conoscere tre lingue comunitarie.*

Si tratta di un obiettivo lodevole poiché consente di sviluppare una base di comunicazione tale da garantire il successo del processo di integrazione europea; ciononostante, la definizione di quest'obiettivo è ben lungi dal poter riflettere la realtà delle aziende tedesche. Nonostante l'internazionalizzazione dell'economia, è tuttora limitata la percentuale della manodopera che utilizza nell'ambito del proprio lavoro quotidiano una lingua straniera. A questa conclusione pervengono peraltro gli studi in materia promossi nel quadro del programma FORCE.

***“Le aziende sono disposte a sostenere i costi della formazione continua dei propri addetti solo a condizione che ne possano perseguire un immediato vantaggio.”***



***“L'apprendimento di tre lingue comunitarie come base dell'attività professionale non avrà un significativo sviluppo nel corso dei prossimi dieci anni”***

La soluzione adottata in genere dalle imprese in caso di ampliamento delle relazioni commerciali o di spostamento dei luoghi di produzione consiste nell'impiego di addetti bilingui. Gli Stati membri geograficamente più piccoli, in particolare quelli del BENELUX, occupano peraltro una posizione relativamente più avvantaggiata nel perseguire l'obiettivo fissato dalla Commissione.

L'apprendimento di tre lingue comunitarie come base dell'attività professionale non avrà un significativo sviluppo nel corso dei prossimi dieci anni e potrà essere sostenuto solo in forma ridotta nel quadro della formazione continua in azienda.

Nel corso dei prossimi cinque/dieci anni la popolazione attiva degli Stati membri in grado di utilizzare due lingue nell'ambiente di lavoro rappresenterà comunque un'eccezione, limitata peraltro a determinati settori chiave dell'azienda - nonostante la crescente tendenza verso l'internazionalizzazione e la globalizzazione delle attività economiche.

**Obiettivo 5:** *trattare su un piano di parità l'investimento in capitali e l'investimento in formazione iniziale e continua.*

Lo studio della formazione continua in azienda in termini di investimento rappresenta un approccio interessante, che esula però dai limiti del presente articolo. Ci limiteremo in proposito a due osservazioni.

- Va rilevato anzitutto che non è ancora concluso il dibattito sull'effettiva presa a carico degli investimenti sostenuti nell'ambito della formazione. È in continuo aumento la percentuale delle azioni di formazione seguite dalla manodopera al di fuori dell'orario di lavoro - a titolo sia di utenti che di formatori attivi in un secondo impiego.

Le inchieste condotte attualmente sulla formazione continua provano che le spese relative al personale rappresentano la voce di bilancio più importante nell'ambito di un'azione di formazione continua; ciononostante, non viene sufficientemente chiarita la diversità tra le spese sostenute dalle aziende per assumere il personale

ausiliario che sostituisca quello in formazione continua e le spese relative alla compensazione delle perdite di rendimento causata dai tempi di frequenza delle misure formative (compensazione ottenuta grazie al prolungato impiego d'altri addetti o mediante recupero con ore di straordinario).

- In secondo luogo, è necessario analizzare in che misura sia opportuno sviluppare meccanismi di controllo volti ad informare con trasparenza le parti interessate sui risultati perseguiti mediante gli investimenti in formazione continua: ciò vale sia per le forme di intervento connesse alle esigenze dell'attività produttiva - azioni che divengono sempre più preponderanti - sia per l'esperienza professionale che ne risulta come fattore indotto. Una certificazione di queste forme di apprendimento consentirebbe di definire in termini di redditività e di capitalizzazione i risultati perseguiti mediante investimenti in misure di azioni di formazione continua nell'azienda.

Nella Gran Bretagna è stato sviluppato, in parallelo ai programmi nazionali di qualifica professionale (NVQ), uno "strumento di accredito delle conoscenze acquisite". Purtroppo non esiste attualmente alcuna verifica che consenta di stabilire in che misura sia effettivamente possibile, perlomeno per alcuni casi individuali, documentare e se necessario certificare il risultato di percorsi informali di apprendimento nonché di qualifica sul posto di lavoro in termini di produttività.

## **Conclusione**

La nozione di istruzione e di formazione per l'intero arco della vita, sviluppata nel 1996 dalla Commissione Europea nell'apposito Libro bianco, deve essere apprezzata sia per la validità degli obiettivi perseguiti, sia per la fattibilità di una politica di formazione professionale volta a realizzare tali obiettivi ed a tener conto della reale capacità di apprendimento professionale degli adulti in determinati settori chiave della nostra società.

In termini quantitativi la formazione continua in azienda costituisce, anche al di fuori della Germania, uno dei più importanti strumenti di intervento in materia.



Un'analisi della fattibilità degli obiettivi perseguiti dalla Commissione per ristrutturare e promuovere ulteriormente la formazione continua in azienda mostra chiaramente che è difficile armonizzare la logica inerente alla definizione delle azioni di formazione in azienda con gli obiettivi della politica sociale.

Oltre agli obiettivi che ignorano la motivazione delle parti interessate e che non rientrano quindi nella prospettiva d'analisi del presente articolo (obiettivo 1), vanno registrati poi obiettivi piuttosto lontani dalla realtà delle aziende e che verranno accettati solo nel lungo termine come componenti delle relazioni di lavoro di cui si fa carico la "manodopera europea" (obiettivo 3).

Altri obiettivi rappresentano invece delle interessanti prospettive di sviluppo degli strumenti di intervento della politica dell'istruzione poiché consentono un maggiore adattamento alle condizioni di base che caratterizzano oggi la "formazione continua in azienda".

Con il presente articolo si è inteso, in primo luogo, enucleare delle prospettive di analisi e, in secondo luogo, fornire un contributo al dibattito di cui sono oggetto e sviluppare in tal modo a livello transnazionale il dialogo sull'ulteriore sviluppo della formazione continua in azienda: questi due elementi rivestono in effetti una notevole importanza nel garantire la competitività delle aziende europee.

***“Un'analisi della fattibilità degli obiettivi perseguiti dalla Commissione per ristrutturare e promuovere ulteriormente la formazione continua in azienda mostra chiaramente che è difficile armonizzare la logica inerente alla definizione delle azioni di formazione in azienda con gli obiettivi della politica sociale.”***



## Jim Hillage

Senior Research  
Fellow presso  
l'"Institute for  
Employment Studies"  
[Istituto per gli Studi  
sull'Occupazione]  
dell'Università del Sussex,  
dove coordina il lavoro del-  
l'Istituto per quanto riguarda  
il campo della pubblica istru-  
zione e delle politiche per lo  
sviluppo.



**Questo articolo prende in esame il livello attuale della formazione professionale in Gran Bretagna. Esso mostra come, mentre la maggior parte dei dipendenti del Regno Unito riceve una qualche forma di addestramento oppure altre opportunità di istruzione dal proprio datore di lavoro, per molti di essi la formazione non costituisca un'attività in fase di crescita. I provvedimenti volti alla formazione sono convogliati verso settori imprenditoriali di terziario sempre più ampi e verso impiegati ad alto livello. Un numero relativamente ristretto di occupati usa i corsi di aggiornamento in modo formale o sistematico. Una delle conseguenze politiche di questo fatto è che molti occupati, trovandosi di fronte ad un futuro lavorativo più che mai incerto, e si tratta di coloro che godono del grado inferiore di specializzazione, hanno minime possibilità di accesso a quei corsi di istruzione e aggiornamento che potrebbero invece aiutarli a rispondere ai nuovi parametri di competenza richiesti dal mercato.**

1) Nell'estate del 1994, la forma del questionario della Labour Force Survey [Indagine sulla Forza Lavoro] è cambiata. Questo può aver alterato le risposte relative alle quattro settimane ed inoltre può essersi verificata una discontinuità nella serie dei dati (DfEE, 1996).

# Iniziative imprenditoriali nel campo della formazione e dell'aggiornamento in Gran Bretagna

## L'aggiornamento in Gran Bretagna

Secondo la UK Labour Force Survey [Indagine sulla Forza Lavoro nel Regno Unito], quasi un quarto dei lavoratori del Regno Unito ha ricevuto, nel corso delle 13 settimane decorse fino alla primavera del 1995, un corso di formazione strettamente connesso al tipo di lavoro svolto. Di coloro che non hanno seguito alcun corso, per la maggior parte esso era stato offerto dal datore di lavoro, ma più di 13 settimane prima dell'indagine. I restanti, tuttavia, che si aggirano intorno ad un terzo di tutti gli occupati, dichiaravano di non aver mai ricevuto l'offerta, da parte dei loro datori di lavoro, di seguire un qualche corso di formazione o aggiornamento, interno od esterno al lavoro che fosse.

Per tutti gli ultimi dieci anni la proporzione degli occupati che beneficiano di corsi di aggiornamento è costantemente aumentata. La Figura 1 mostra i dati relativi agli occupati che hanno ricevuto un corso di aggiornamento nelle ultime quattro settimane. Essa mostra come quasi l'8 % seguisse un corso di aggiornamento nel 1984, a paragone dell'oltre 15 % nel 1990. Da quel punto in poi il parametro, durante la recessione economica, non ha subito mutamenti. Nel 1995, il 13,1 % degli occupati del Regno Unito riceveva un corso di aggiornamento entro le precedenti quattro settimane.<sup>1</sup>

## Confronti internazionali

Fare confronti su scala internazionale è difficile, data la differenza delle defini-

zioni e delle tecniche usate per misurare la partecipazione ai corsi di formazione permanente e di aggiornamento legati al lavoro e alla differenza dei vari sistemi di formazione e aggiornamento adottati. Tuttavia, i dati a disposizione inducono a ritenere che gli occupati del Regno Unito abbiano maggiori possibilità di partecipare ad attività di apprendimento connesse al tipo di lavoro svolto di quante non ne abbiano gli occupati della maggior parte dei paesi della UE, incluse Francia, Germania e Italia. Soltanto la Danimarca e i Paesi Bassi mostrano percentuali di partecipazione più elevate (DfEE, 1993).

Confronti basati sui costi dei corsi sono anch'essi irti di difficoltà. Lo studio più importante sul tema, condotto alla fine degli anni '80 giunse alla conclusione che nel sistema economico considerato nel suo complesso, la Gran Bretagna aveva speso in corsi di formazione almeno il 3 % del reddito nazionale (si veda Ryan, 1991 e Training Agency, 1989). Mentre questo può apparire come un indice buono, rispetto ai livelli dell'1 o del 2 % di paesi come la Germania e il Giappone, ci si accorge poi che il confronto non è equo, visto che questi paesi si concentrano maggiormente sull'istruzione scolastica secondaria.

La prova decisiva sta nei risultati ottenuti da istruzione e formazione, vale a dire nelle competenze e specializzazioni acquisite dalla forza lavoro. Per quel che riguarda questo aspetto, analisi dettagliate condotte su un confronto tra produttività e competenze entro settori di produzione e di terziario sono giunte alla conclusione che la Gran Bretagna mostra un deficit di competenza rispetto a paesi



come la Germania (si veda, ad esempio, Steedman, 1989 e Prais, 1989). Altri dati inducono a ritenere che le carenze di competenza non siano diffuse uniformemente all'interno delle categorie lavorative. Al massimo livello di competenza (e cioè al livello di primo grado) il Regno Unito sostiene il confronto con la maggior parte dei suoi rivali (CERI, 1995). E' ai livelli intermedi e inferiori che la caduta è più evidente. Inoltre, il problema sembra essersi reso meno acuto con l'ingresso nel mondo del lavoro di nuove forze, che, caratterizzate da un alto tasso di frequenza all'istruzione a tempo pieno, tipica degli anni più recenti, stanno portando ad una crescita del livello di professionalità (DfEE, 1996). Il problema, infatti, diventa veramente serio soprattutto per la massa di forza lavoro già attiva nel mercato.

## Forme di aggiornamento

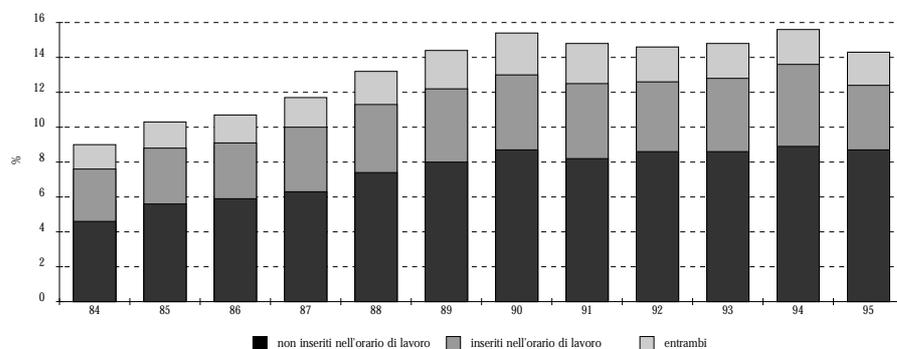
I dati relativi alla Fig. 1 mostrano che la maggior parte dei corsi si svolge fuori dell'orario di lavoro, sebbene essi abbiano luogo prevalentemente nei locali di lavoro piuttosto che altrove, in edifici scolastici e professionali. Ci sono dati sufficienti (Industrial Society, 1995) a far ritenere che l'uso di tecniche come la lezione a distanza e la lezione interattiva siano in fase di crescita.

## Chi fornisce l'aggiornamento?

Chi investe maggiormente in corsi di aggiornamento connessi alle competenze lavorative sono gli imprenditori come datori di lavoro. Per i due terzi dei dipendenti che hanno ricevuto un corso di aggiornamento nella primavera del 1995 esso è stato a carico del datore di lavoro. Meno di un quinto si è auto finanziato e circa il 13 % ha beneficiato del contributo statale.

Tuttavia, i parametri di offerta di corsi di aggiornamento non sono equamente distribuiti all'interno della popolazione attiva. Più verosimile è che sia la grande maggioranza degli imprenditori, anziché la minoranza, a mettere a disposizione

**Figura 1: Metodo di formazione per occupati in età lavorativa che hanno seguito un corso di aggiornamento, connesso al tipo di lavoro svolto, nelle ultime quattro settimane**



Fonte: Labour Force Survey, primavera di ogni anno considerato

corsi di aggiornamento e, in generale, a sostenere i dipendenti che ad essi si sottopongono tramite contributi e ferie pagate, libri e materiale didattico vario (si veda, ad esempio, Metcalf, 1994). Le aziende più piccole tendono a limitarsi ad un aggiornamento informale, svolto direttamente sul lavoro e a gravare, per quanto riguarda i costi, su contributi statali. Esistono, comunque, dati sufficienti a far ritenere che il livello e le caratteristiche dei corsi di aggiornamento messi a disposizione dalle piccole aziende varii a seconda del settore industriale cui appartengono e che il carattere informale che li contraddistingue non significhi necessariamente che essi siano inferiori in termini di riscontri di rendimento e di risposta ai bisogni dei dipendenti (Abbot, 1993).

Non è solo, comunque, un fatto di dimensioni, ma anche di proprietà, ciò che sembra importante per spiegare quando un imprenditore aggiorna o no la sua forza lavoro. Dench (1993) ha mostrato che per la maggioranza degli imprenditori che non aggiornano la propria forza lavoro si tratta di piccole imprese, dotate di un'unica sede o parti di una piccola azienda. Là dove questo tipo di impresa decideva di fornire un'opportunità di aggiornamento, era molto meno verosimile, rispetto ad imprese appartenenti ad aziende più grandi, che essa mostrasse di incrementarlo in futuro.

I parametri di aggiornamento variano quindi in maniera sensibile a seconda dei

***“Chi investe maggiormente in corsi di aggiornamento connessi alle competenze lavorative sono gli imprenditori come datori di lavoro.”***

***“Più verosimile è che sia la grande maggioranza degli imprenditori, anziché la minoranza, a mettere a disposizione corsi di aggiornamento (...)”***



***“Il livello relativamente basso di aggiornamento nel settore industriale non è dovuto al fatto che non ne sia avvertito il bisogno (...)”***

***“Merita così di essere considerato in tutta la sua evidenza il fatto che, all'interno della forza lavoro, esiste una disattesa richiesta di formazione e aggiornamento.”***

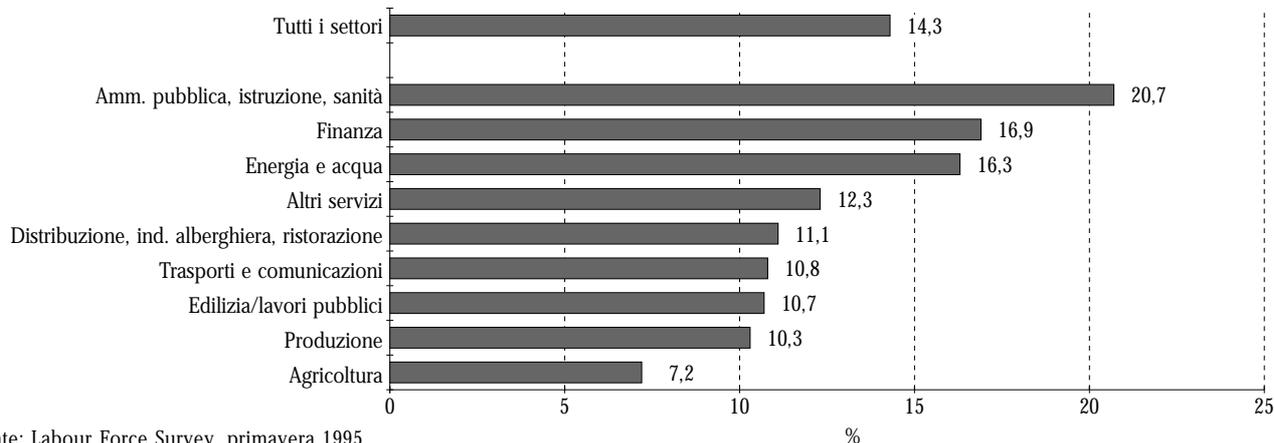
settori industriali. I dati della Fig. 2 mostrano che circa il 20 % degli addetti alla pubblica amministrazione, alla sanità e all'istruzione hanno ricevuto corsi di aggiornamento, a confronto del solo 10 % degli addetti al settore manifatturiero o edilizio. I settori del terziario attivi nella finanza e nell'energia e il settore idrico rappresentano altrettanti luoghi in cui coloro che beneficiano di corsi di aggiornamento sono in numero molto superiore alla media. Il livello relativamente basso di aggiornamento nel settore industriale non è dovuto al fatto che non ne sia avvertito il bisogno dato che gli addetti a questo tipo di industria mostrano un tasso più elevato di deficit di competenza rispetto a quelli che lavorano nel settore dei servizi pubblici e privati.

### **Chi partecipa ai corsi di formazione**

All'interno del contesto lavorativo, l'accesso alle opportunità di formazione varia a seconda del tipo di occupazione. E' di gran lunga più verosimile che siano gli addetti dei settori professionali, tecnici e manageriali ad aver ricevuto un corso di formazione nelle quattro settimane precedenti, piuttosto che gli addetti ad occupazioni manuali (cfr. Fig. 3). Non solo il numero di opportunità di formazione diminuisce in ragione della posizione occupazionale, ma varia anche il tipo di opportunità di formazione messa a dispo-

sizione, focalizzata su tempi brevi e in relazione alla specificità del lavoro. Metcalf (1994) rileva che persone ad un alto livello occupazionale hanno maggiore accesso ad opportunità di formazione, anche non specificamente legate al lavoro, di quante non ne abbiano persone ad un livello occupazionale inferiore. Mentre questo era in parte dovuto ad obiettive necessità di aggiornamento legate al progredire delle competenze necessarie al lavoro, l'offerta di formazione era anche influenzata da considerazioni soggettive convenzionali, legate a fattori di autorappresentazione. Ciò induce a ritenere che possa essere errato mettere a confronto il punto di vista di un imprenditore con quello di un dipendente a proposito dell'adeguatezza o meno, in termini qualitativi, di un periodo di formazione. Gallie e White (1993) hanno scorto l'esistenza di un "divario di formazione" in modo particolare tra le fasce di lavoratori meno specializzate, con una proporzione più elevata di esigenza di formazione rispetto alla opportunità di riceverla. Una recente indagine condotta dalla "Manufacturing, Science and Finance Union" [Confederazione di Industria, Tecnica e Finanza] (MSF, 1995) ha rivelato che il 91 % dei loro membri erano interessati a sottoporsi a corsi ulteriori di formazione. Merita così di essere considerato in tutta la sua evidenza il fatto che, all'interno della forza lavoro, esiste una disattesa richiesta di formazione e aggiornamento.

**Figura 2: Occupati che ricevono una formazione connessa al lavoro svolto nel settore industriale**



Fonte: Labour Force Survey, primavera 1995



In generale, uomini e donne hanno pari accesso alla formazione, anche se gli uomini tendono ad ottenerne in maggior quantità (in termini di durata media). C'è una certa differenza a seconda del settore e del tipo di occupazione. E' più facile che siano gli uomini ad aver ricevuto una formazione nei settori industriali, che sono quelli che ne forniscono la maggior parte, e che siano le donne, piuttosto che gli uomini, ad essere state formate in vista di occupazioni in cui è dominante la competenza legata all'esperienza di lavoro.

E' molto più verosimile che siano gli occupati più giovani, piuttosto che i loro colleghi maggiori d'età, a ricevere corsi di formazione. La Fig. 4 mostra come il 20 % degli occupati di età inferiore ai vent'anni ha beneficiato di corsi di formazione. E' invece più facile che occupati di età superiore ai quarantanni ricevano corsi di formazione in numero inferiore alla media.

E' altresì molto verosimile che sia il personale impiegato a part-time, piuttosto che quello a tempo pieno, ad avere il minor numero di corsi di formazione. Per esempio, secondo la "Labour Force Survey" (estate 1995) solo l'8 % del personale part-time ha preso parte, nelle quattro settimane precedenti, a corsi di formazione correlati al lavoro, contro il 14 % del personale a tempo pieno.

La formazione è perciò concentrata su una proporzione di forza lavoro così distri-

buita: personale più giovane, personale impiegato a tempo pieno in occupazioni di tipo professionale e manageriale. Nonostante la crescita dei corsi di formazione registrata in anni recenti nel Regno Unito, è una larga fascia di popolazione quella che ne resta tagliata fuori. Tra il 30 e il 40 % della popolazione attiva non ritiene che sia riservata alcuna opportunità di crescita formativa e professionale, e soltanto il 7 % di coloro che hanno superato la soglia dei venticinque anni perseguono una qualificazione.

### Perchè gli imprenditori forniscono la formazione?

Entità, ragioni settoriali ed occupazionali riescono a spiegare solo in parte i diversi modelli di offerta formativa presente nel Regno Unito. Di importanza maggiore è l'influenza esercitata dal cambiamento delle condizioni in cui operano gli addetti, e il riscontro di cui essi danno prova in termini di novità di prodotti e di servizi, di pratiche lavorative e capacità di applicazione di nuove tecnologie.

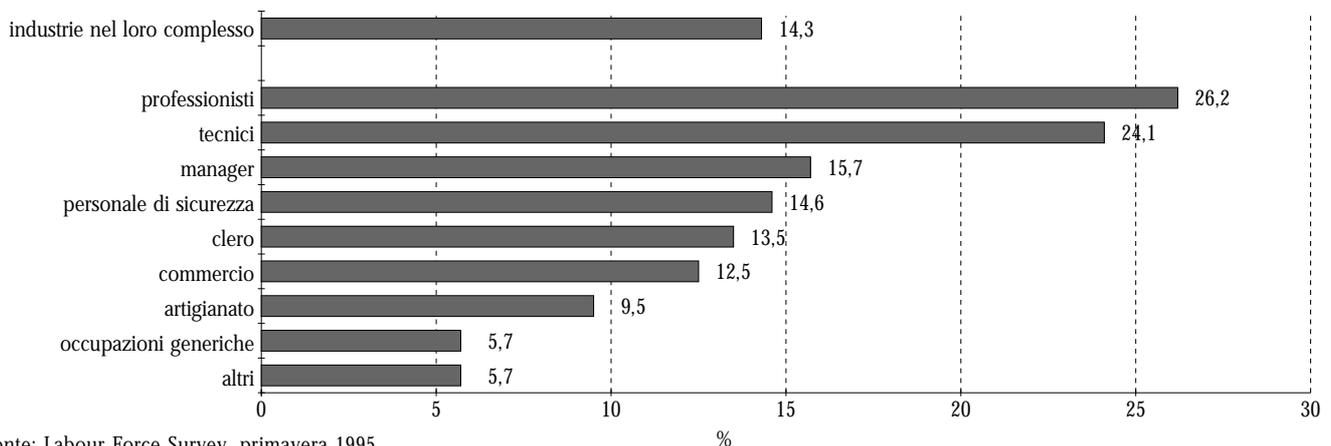
Un esempio a proposito del primo punto è rappresentato da salute e sicurezza. Il tipo più comune di formazione al di fuori del lavoro è quella riguardante la salute e la sicurezza (PAS, 1995). I dati inducono a ritenere che la portata di corsi di formazione in salute e sicurezza sia au-

***"In generale, uomini e donne hanno pari accesso alla formazione, anche se gli uomini tendono ad ottenerne in maggior quantità (...)"***

***"E' molto più verosimile che siano gli occupati più giovani, piuttosto che i loro colleghi maggiori d'età, a ricevere corsi di formazione."***

***"E' altresì molto verosimile che sia il personale impiegato a part-time, piuttosto che quello a tempo pieno, ad avere il minor numero di corsi di formazione."***

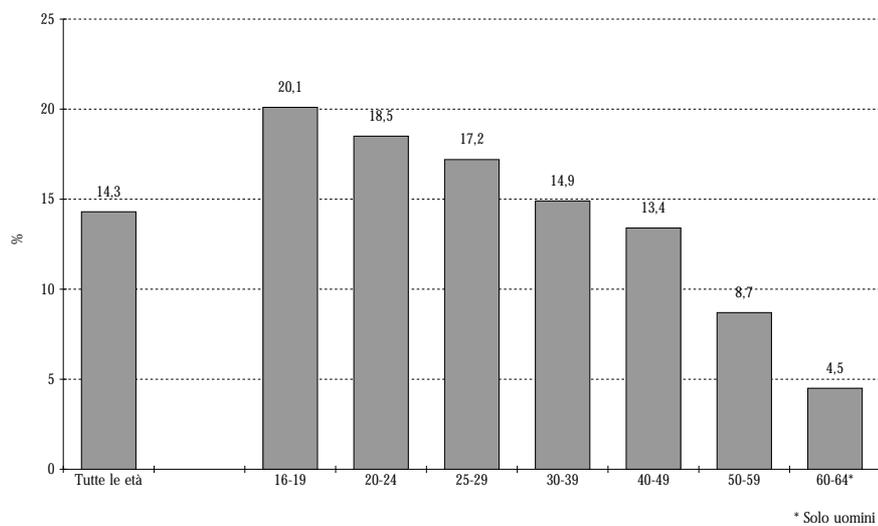
**Figura 3: Occupati che ricevono corsi di formazione in relazione al lavoro svolto, per tipo di lavoro**



Fonte: Labour Force Survey, primavera 1995



**Figura 4: Occupati che ricevono corsi di formazione collegati al lavoro, in relazione all'età**



Fonte: Labour Force Survey, 1993

\* Solo uomini

***“Imprenditori che non forniscono opportunità di formazione - che, all'occorrenza, forniscono ai loro addetti, se lo forniscono, un addestramento limitato.”***

mentata in anni recenti sulla scia dei regolamenti emanati dall'UE per tutelarsi da rischi diffusi, come quello dell'uso del VDU (Visual Display Unit) e del loro trattamento manuale. Per andare incontro alle richieste dei nuovi regolamenti, gli imprenditori hanno provveduto i manager preposti a queste apparecchiature e tutti gli addetti di una preparazione generale riguardante la salute e la sicurezza sul luogo di lavoro (Industrial Society, 1995).

Come esempio dell'ultimo punto, può valere il fatto che Williams, in una recente indagine (1996) condotta nel settore dei trasporti del Regno Unito, ha rilevato che un personale in grado di aggiornarsi con nuovi prodotti e nuovi servizi e di sapere come usarli era considerato l'unica ragione decisiva per mettere a disposizione corsi di formazione.

Dench (1993) rilevò l'esistenza di un forte legame tra cambiamento del posto di lavoro e opportunità di formazione. Nel suo studio, molti degli imprenditori che mettevano a disposizione corsi di formazione, o li incrementavano, avevano introdotto cambiamenti nei processi lavorativi, nelle strutture organizzative, nelle tecnologie e nelle apparecchiature impiegate o nei prodotti e nei servizi forniti. Un aspetto comune e ricorrente nelle loro dichiarazioni a proposito di questi cambiamenti stava nell'esigenza, da essi av-

vertita, di migliorare gli standard di qualità.

Non è, tuttavia, soltanto la presenza di una spinta al cambiamento che sembra rivestire un'importanza in questo senso, ma anche il modo in cui gli imprenditori reagiscono al cambiamento. Dipende, in particolare, dal fatto che adottino o meno, rispetto alla formazione da fornire, un'impostazione di tipo dinamico o strategico oppure assumano un atteggiamento più pragmatico e mirato. Un buon numero di studi in proposito (Felstead e Green, 1993, Metcalf, 1994, Dench, 1993) tracciano una distinzione tra i due tipi di impostazione come fattore decisivo dell'offerta di formazione.

A Metcalf le aziende maggiormente strategiche (vale a dire quelle che si sforzano di tenere sotto controllo il settore economico in cui operano e di anticiparne i cambiamenti) parvero essere quelle che mettevano a disposizione un maggior numero di opportunità intrinsecamente formative e, in particolare, un maggior numero destinato a persone a un livello di occupazione inferiore. Mentre questo era in parte dovuto al fatto che tali imprese vanno di solito incontro a maggiori cambiamenti nel momento in cui riescono a rispondere al mercato in modo dinamico, ciò rappresentava un riflesso della loro ferma convinzione della necessità di un personale altamente specializzato e aggiornato, e dei benefici arrecati da tale aggiornamento.

## **Le strategie seguite dagli imprenditori nella formazione**

Sulla base di una analisi condotta consultando gli studi apparsi sul tema e attraverso i riscontri del nostro lavoro in questo campo, possiamo trarre alcune conclusioni a proposito dell'atteggiamento di fondo assunto nei confronti della formazione e dello sviluppo delle competenze della forza lavoro da parte degli imprenditori del Regno Unito. Si danno, grosso modo, quattro tipi diversi di imprenditori, che possono venire descritti come segue:

Imprenditori che non forniscono opportunità di formazione - che, all'occorrenza,



za, forniscono ai loro addetti, se lo forniscono, un addestramento limitato. Essi fanno assegnamento in modo massiccio sull'esperienza già in possesso dei loro addetti, i quali l'hanno acquisita nel corso degli anni, riuscendo a soddisfare gli obiettivi loro richiesti; e reclutando nuovi addetti già in possesso dei livelli di specializzazioni necessari.

Imprenditori che forniscono opportunità di formazione mirate o informali - che provvedono ad un addestramento di tipo convenzionale per venire incontro ad esigenze specifiche, come l'introduzione di un nuovo procedimento o di una nuova tecnologia, o per venire incontro alle esigenze di un nuovo assunto, oppure come apprendistato sotto la guida degli addetti più esperti. Mentre alcuni corsi di formazione possono condurre ad una qualificazione, in questo contesto non è certo la regola. Il resto di formazione che essi mettono a disposizione è privo di programma e di convenzioni, contando su interventi mirati condotti dagli addetti più esperti. Questo gruppo è caratterizzato da carenza di criteri convenzionali (ad esempio progetti formativi, sistemi di valutazione, ecc..) Alcuni corsi di formazione che esso intraprende può, però, non essere esplicitamente connesso alle esigenze del mercato o del personale.

Imprenditori impegnati regolarmente e sistematicamente nella formazione - che, nei confronti della formazione, adottano un atteggiamento più regolare, ed anche più strategico, ed è più facile che dispongano di piani di formazione, di sistemi per identificarne la necessità e valutare il tipo di addestramento che essi dovranno mettere a disposizione. Si tratta appunto di un misto tra formazione fuori del lavoro e sul lavoro, atta a venire incontro alle esigenze identificate. Manager del ramo così come manager specializzati nella formazione vengono spesso coinvolti, insieme agli addetti, per identificare i punti in cui la formazione si rende necessaria e per meglio rispondere a questa necessità.

Organismi di apprendimento - questo termine è stato variamente usato per descrivere una serie di criteri organizzativi (si veda Guest, 1995). Nel suo significato più ambizioso esso è connesso ad organismi in costante trasformazione ed evoluzio-

ne, dato che i loro addetti, in un lavoro continuativo, imparano insieme ad adattarsi a nuove situazioni. Qui noi lo usiamo in un significato più modesto, per definire organismi che mettono a disposizione dei loro addetti una serie di corsi regolari di formazione e di opportunità (sia attitudinali che non). Essi contemplano anche la possibilità che le competenze si acquisiscano anche tramite mezzi meno formali, come progetti, viaggi, consigli, così come con tecniche di apprendimento a distanza. Essi tuttavia si distinguono non soltanto nel quadro delle opportunità di apprendimento che mettono a disposizione, ma anche per la qualità delle loro proposte. Gli addetti imparano sia ad andare incontro al futuro che a risolvere le necessità del momento, sia a provvedere al loro proprio miglioramento che alle richieste avanzate dal mercato.

E' ovvio che nessun imprenditore si riconoscerà in modo perfetto in una delle quattro tipologie. Di fatto alcuni adottano differenti strategie a seconda dei diversi gruppi di addetti, trattando, ad esempio, in modo diverso dagli altri addetti quelli che fanno parte del gruppo dirigenziale o del nucleo professionale. Tuttavia, è facile che la maggioranza degli imprenditori britannici si riconosca in uno dei due primi tipi. Una minoranza adotta l'atteggiamento rappresentato dal terzo tipo, come coloro che hanno adottato il modello "Investire sulle persone" (si veda sotto). Meno del 5% degli addetti lavora in organismi che hanno ottenuto lo status di 'investitori'. Una minoranza è ancora in fase di messa a punto di un modello organizzativo di apprendimento, sebbene siano molte le aziende, di tutte le dimensioni, che pretendono di aspirarvi.

## Implicazioni politiche

Abbiamo visto come, in Gran Bretagna, la formazione che ha come base il lavoro, sia prevalentemente diretta ad occupati a tempo pieno, giovani, e attivi in settori professionali e manageriali. Larghe fasce di forza lavoro, in particolare quelle composte da coloro che sono in possesso di una specializzazione incompleta o ne sono del tutto privi, godono di opportunità di formazione professionale e

***“Imprenditori che forniscono opportunità di formazione mirate o informali - che provvedono ad un addestramento di tipo convenzionale per venire incontro ad esigenze specifiche (...)”***

***“Imprenditori impegnati regolarmente e sistematicamente nella formazione - che, nei confronti della formazione, adottano un atteggiamento più regolare, ed anche più strategico (...)”***

***“Organismi di apprendimento - (...) organismi che mettono a disposizione dei loro addetti una serie di corsi regolari di formazione e di opportunità (sia attitudinali che non).”***



***“Incoraggiare ulteriori opportunità educative e di addestramento focalizzate sul lavoro è destinato ad apparire come un fattore decisivo nel quadro di ogni politica futura.”***

di aggiornamento molto limitate. Questi settori occupazionali, comunque, appaiono destinati ad una fase di declino. Inoltre, una percentuale significativa dei settori lavorativi che rimangono è facile che acquisisca un maggiore livello di competenza. Circa la metà della manodopera, specializzata e non, avverte una domanda crescente di specializzazione (PSI, 1993). C'è, in particolare, una crescita della “multi competenza”, con addetti considerati capaci di occuparsi sia di compiti di maggiore che di minor livello e di essere più sicuri di sé.

La risposta politica alla distribuzione degli attuali livelli di competenza tra la popolazione adulta è concentrata su tre piani.

Primo, il governo ha riformato il sistema delle qualificazioni attitudinali e sta introducendo le National Vocational Qualifications (NVQs) [Qualificazioni Professionali Nazionali]. Il nuovo sistema è volto all'incremento della ripresa della formazione focalizzata sulla qualificazione rendendo tale formazione più accessibile mediante l'aumento della trasferibilità e dell'avanzamento tra le aree di competenza e all'interno di esse. Tuttavia, la ripresa della formazione per un individuo con un'istruzione tradizionale e sul luogo di lavoro ha avuto, finora, un lento sviluppo.

D'altro canto, gli addetti alla formazione e le istituzioni scolastiche di istruzione secondaria e superiore sono stati invitati, da imprenditori e persone singole, a rendersi più sensibili alle esigenze del mercato del lavoro e a rendere i loro corsi più accessibili.

Secondo, il governo ha perseguito una politica di esortazione e semplificazione usando strumenti come:

□ National Targets for Education and Training [Obiettivi Nazionali per l'Educazione e la Formazione] ivi compresi Lifetime Targets [Obiettivi Permanenti] che coprono i livelli di competenze della forza lavoro fino al 2000.

□ Investors in People [Investire nelle persone] - un modello nazionale indirizzato alla formazione degli imprenditori e allo sviluppo di attività.

□ National Training Awards [Premio Nazionale di Formazione] - per conferire riconoscimento al carattere di eccellenza ed innovazione dimostrato dall'esercizio della formazione lavorativa.

Per finire, vi sono molti interventi a carattere limitato condotti dallo Stato per correggere specifiche imperfezioni - che riguardano sia gli imprenditori, per lo più piccole aziende, sia persone singole, che mettono a disposizione dispositivi di sostegno come il Career Development Loans [Prestiti per lo Sviluppo della Carriera].

Lo Stato può avere un qualche motivo di conforto nel miglioramento, che si è registrato in Gran Bretagna, degli indici di formazione nel corso degli ultimi dieci anni, con una maggiore presenza di corsi di formazione e il raggiungimento di livelli più elevati di specializzazione. Non è tuttavia chiaro se tale progresso basti a renderne significativo l'impatto sulla competitività complessiva del paese, se vada, per esempio, incontro ai National Targets [Obiettivi Nazionali] fissati per la fine millennio e, in particolare, si rivolga alla polarizzazione esistente tra le opportunità di apprendimento, la cui entità è seria e forse in aumento, e alle sue conseguenze.

Incoraggiare ulteriori opportunità educative e di addestramento focalizzate sul lavoro è destinato ad apparire come un fattore decisivo nel quadro di ogni politica futura. Questo significa incoraggiare un maggior numero di imprenditori ad adottare un tipo di formazione a carattere più regolare e sistematico, o addirittura una “impresa dell'apprendimento”. Dati che emergono dalle stime condotte sul sistema ‘Investire sulle Persone’ inducono a ritenere che un atteggiamento simile avrebbe un effetto positivo sulla formazione delle categorie meno specializzate di lavoratori (Spilsbury, 1995).

Molte idee sono state discusse in proposito (ad esempio da Layard, 1994, da Senker, 1994). Esse sfociano in tre grandi aree:

□ primo, un ritorno ad una qualche forma di imposizione, per mezzo della quale agli imprenditori sia richiesto di contribuire ad un fondo centrale destinato alla formazione, magari distinto per settori;



□ secondo, un incoraggiamento a che gli imprenditori sviluppino il criterio 'Investire sulle persone', per esempio mediante una sospensione delle tasse o una esenzione dei prelievi ecc..

□ terzo, e più recente, l'interesse politico è focalizzato sullo sviluppo del 'tornaconto dell'apprendimento individuale', al quale contribuiscono le persone singole, gli imprenditori e lo stato, e sul quale le

persone singole possono tendere ad investire (per raggiungere, ad esempio, una qualificazione professionale).

In mancanza di ulteriori miglioramenti delle condizioni e dei risultati della formazione nel Regno Unito, è verosimile che il prossimo governo, non importa di quale orientamento esso sarà, si trovi ad esaminare almeno alcune di queste proposte.

***"(...) e più recente, l'interesse politico è focalizzato sullo sviluppo del 'tornaconto dell'apprendimento individuale', al quale contribuiscono le persone singole, gli imprenditori e lo stato, e sul quale le persone singole possono tendere ad investire (...).***

#### Riferimenti bibliografici

**Abbott B.**, "Training Strategies in Small Service Sector Firms: Employer and Employee Perspectives", *Human Resource Management Journal*, vol. 4 no. 2, inverno 1993/94.

**Centre for Educational Research and Innovation (CERI)**, 1995 *Education At A Glance: OECD Indicators*, OCDE, Parigi, Francia.

**Dench S.**, 1993, *The Employers' Manpower and Skills Practices Survey: Why Do Employers Train?* Employment Department Social Science Research Branch, Working Paper No. 5, Department for Education and Employment, Londra, Regno Unito.

**DfEE** 1993, *Training Statistics, 1993*, Department for Education and Employment, Londra, Regno Unito.

**DfEE** 1996, *Labour Market and Skill Trends*, Department for Education and Employment, Londra, Regno Unito.

**Felstead A. e Green F.**, 1993, *Cycles of Training? Evidence from the British Recession of the Early 1990s*, University of Leicester, Leicester, Regno Unito.

**Gallic D. e White M.**, 1993, *Employee commitment and the skills revolution*, Policy Studies Institute, Londra, Regno Unito.

**Guest D. e MacKenzie Davey K.**, *The Learning Organisation: Hype or Help?*, Career Research Forum, Londra, Regno Unito.

**Industrial Society**, 1995, *Training Trends 15*, Luglio 1995, Industrial Society, Londra, Regno Unito.

**Layard R., Mayhew K. e Owen G.**, 1994, *Britain's Training Deficit*, Centre for Economic Performance, Avebury, Regno Unito.

**Manufacturing, Science and Finance (MSF)**, 1995, *Experiences of Vocational Education and Training*, MSF, Londra, Regno Unito.

**Metcalfe H., Walling A. e Fogarty M.**, *Individual Commitment to Learning: Employers' Attitudes*, Employment Department Research Series No. 40, Department for Education and Employment, Londra, Regno Unito.

**Policy Studies Institute (PSI)**, 1993, *Employment in Britain Survey*, Policy Studies Institute, Londra, Regno Unito.

**Prais S., Jarvis V. e Wagner K.**, "Productivity and Vocational Skills in Services in Britain and Germany: Hotels", *National Institute Economic Review No. 130*, novembre 1989, NIESR, Londra, Regno Unito.

**Public Attitude Surveys (PAS)**, 1995, *Skills Needs in Britain 1995*, PAS, High Wycombe, Regno Unito.

**Ryan P.**, "How Much Do Employers Spend on Training? An Assessment of the 'Training in Britain' Estimates", *Human Resource Management Journal*, Vol. 1 No. 4, estate 1991.

**Senker P.**, *Training Levies in Four Countries: Implications for British Industrial Training Policy*, report to the Engineering Authority, ottobre 1994.

**Spilsbury M., Moralee J., Hillage J. e Frost D.**, 1995, *Evaluation of Investors in People in England and Wales' Report No. 289*, Institute for Employment Studies, Brighton, Regno Unito.

**Steedman H. e Wagner K.**, "Productivity, Machinery and Skills: Clothing Manufacture in Britain and Germany", *National Institute Economic Review No. 128*, maggio 1989, NIESR, Londra, Regno Unito.

**Training Agency**, 1989, *Training in Britain: A Study of Funding, Activity and Attitudes*, Sheffield, Regno Unito.

**Williams M., Hillage J., Hyndley K.**, 1996, *Employment and Training in the Travel Services Industry*, rapport de l'Institute for Employment Studies à la Travel Training Company, Brighton, Regno Unito (inedito).



**Jean-François Germe**

*Professore universitario al Conservatorio nazionale delle arti e dei mestieri, Parigi.*

**François Pottier**

*Responsabile dell'osservatorio degli studi e delle carriere del Conservatorio nazionale delle arti e dei mestieri.*

**In Francia la formazione professionale continua ha subito un notevole sviluppo nel corso degli ultimi vent'anni. Questo sviluppo è stato promosso essenzialmente grazie all'iniziativa dello Stato nell'ambito della politica di inserimento professionale. Il ruolo dell'iniziativa individuale nell'accesso alla formazione resta tuttora minoritario. È paradossale constatare che la popolazione più mobile e più integrata nel mercato del lavoro ha un accesso alla formazione professionale più difficile della popolazione stabilmente inserita in ambito aziendale. È necessario promuovere le condizioni di occupazione e l'offerta di formazione affinché la formazione per tutto l'arco della vita sia in grado di accompagnare oggi i percorsi professionali così diversificati della popolazione attiva.**

# Le formazioni continue su iniziativa individuale in Francia: declino o rinnovamento?

La visione dell'evoluzione delle società europee presentata nel Libro bianco dell'Unione Europea "Apprendere ed insegnare: verso la società cognitiva" dà un'ampia priorità alle forme di apprendimento, all'accesso alla competenza ed alla conoscenza trattandole come questioni chiave di un adattamento di insieme dell'Europa alla globalizzazione dell'economia, ai cambiamenti tecnologici e sociali. Tale visione d'insieme comporta un orientamento politico: la formazione per tutto l'arco della vita. Questa formazione non significa solo quell'insieme di forme d'apprendimento, necessario per tutta la durata della vita, costituito dalla formazione, dall'istruzione e dalle altre attività sociali ed economiche: essa assume anzi dei connotati particolari.

In primo luogo il libro pone l'accento sulla responsabilità, sulla motivazione e sull'iniziativa di tutti gli individui nella acquisizione di saperi e di competenze. L'individuo deve divenire attore della propria formazione, essere cioè capace di prendere delle iniziative e di fare le scelte che ritiene necessarie.

In secondo luogo la formazione per tutto l'arco della vita viene presentata dal Libro bianco come risposta o contropartita alle trasformazioni in atto sul mercato del lavoro. Una maggiore flessibilità di tale mercato e dell'occupazione in genere comporterebbe nell'ambito aziendale forme di mobilità più frequenti ed un adattamento costante dell'individuo in termini di competenze e saperi acquisiti.

Infine una moltiplicazione delle forme di acquisizione dei saperi è dovuto all'incremento quantitativo dell'informazione e delle relative tecnologie nell'ambito sia della società che della formazione (strumenti multimediali di formazione). La for-

mazione per tutto l'arco della vita rappresenterebbe quindi in un certo senso un ideale, oggi sempre più facilmente perseguibile grazie alle modalità di trasformazione delle vie di accesso all'informazione ed alle conoscenze.

Intesa in questo senso, la formazione per tutto l'arco della vita è davvero una realtà verso cui ci muoviamo? Le trasformazioni passate e presenti del mercato del lavoro e dei sistemi di formazione rafforzano il ruolo dell'iniziativa individuale nell'accesso alla formazione professionale continua? Le evoluzioni in atto sul mercato del lavoro e l'incremento della flessibilità e della precarietà si abbinano davvero ad uno sviluppo delle formazioni professionali continue? In altri termini, la formazione per tutto l'arco della vita viene promossa o invece frenata dal movimento reale dei sistemi di formazione e di occupazione? E se sì, in che cosa consistono questi ostacoli?

Il presente articolo tenta di rispondere a questi interrogativi, limitandosi a prendere in considerazione il caso della Francia ed osservando soprattutto l'evoluzione del ruolo svolto dall'iniziativa individuale nella formazione nonché il nesso intercorrente tra il mercato del lavoro e la formazione professionale.

## Il peso delle attività di formazione su iniziativa individuale

Nel corso degli ultimi trent'anni la formazione professionale, iniziale o continua, ha conosciuto un notevole sviluppo in Francia.



Questo sviluppo della formazione professionale continua si è iscritto nell'ambito di un accordo stipulato fra le parti sociali nel 1970 e recepito in una legge del 1971. Nell'intenzione del suo principale ispiratore, Jaques Delors, la politica di formazione permanente che tale legge cerca di lanciare persegue soprattutto l'obiettivo di permettere "ad ogni uomo e a ogni donna di far fronte ai cambiamenti in atto ed a quelli più o meno prevedibili che si producono nella vita professionale e di contribuire alla lotta contro la disparità di opportunità."<sup>1</sup>

L'obiettivo dell'adattamento al cambiamento passa attraverso l'obbligo di partecipazione delle aziende al finanziamento della formazione professionale continua (legge del 1971): quest'obbligo tocca sia le spese salariali che quelle pedagogiche durante i periodi di formazione (esse coprono attualmente l'1,5% della massa salariale lorda). Le aziende possono ottemperare a quest'obbligo sia organizzando la formazione dei propri dipendenti nell'ambito del piano di formazione concordato con i rappresentanti del personale dell'azienda, sia versando ad un apposito organismo la somma corrispettiva alla percentuale della massa salariale affinché venga impiegato in misure di formazione a favore delle piccole e medie imprese.

Il secondo obiettivo perseguito, la parità di opportunità, viene raggiunto mediante la definizione del diritto individuale, di cui gode il singolo salariato, a seguire su propria iniziativa e durante l'orario di lavoro un corso di formazione. Questa misura viene definita congedo individuale di formazione (CIF - legge del 1971): questo diritto offre ai salariati la possibilità di accedere a misure di formazione esterne all'azienda, senza peraltro interrompere il rapporto di lavoro e percependo sia il proprio salario che un indennizzo forfettario delle spese di formazione. Altre misure sono state prese per favorire quest'obiettivo. Si tratta soprattutto dell'offerta di formazione cosiddetta "di promozione sociale" che, finanziata dallo Stato, propone corsi di formazione, sovente sanciti da diploma, a cui i singoli possono liberamente partecipare anche durante l'orario di lavoro e per propria iniziativa. I corsi di formazione superiore offerti dal Conservatorio delle arti e dei mestieri in tutta la Francia costituiscono un esem-

pio di questo tipo. Le iniziative volte a favorire l'obiettivo della parità di opportunità vengono proposte alle persone che non hanno voluto o potuto seguire corsi di formazione iniziale e che pertanto sono nella necessità di recuperare una formazione approfondita, professionale o generale. Questo tipo di formazione è generalmente sancito da un diploma identico a quello relativo alla formazione iniziale e che dovrebbe in linea di massima garantire all'interessato un significativo avanzamento professionale e sociale. La promozione sociale testimonia quanto sia sempre più importante il ruolo svolto dal riconoscimento della formazione iniziale nelle forme di accesso alle gerarchie delle diverse categorie socioprofessionali.

### **Lo sviluppo della formazione professionale continua**

La legge del 1971 sulla formazione professionale continua ha dinamizzato la formazione dei salariati per rispondere ai bisogni di formazione delle aziende. Il numero degli apprendisti finanziati dalle aziende è raddoppiato in quindici anni: è passato da due milioni nel 1980 a quattro milioni di persone nel 1994. I flussi di finanziamento relativi sono molto importanti: quarantasette milioni di franchi nel 1994 (spese di funzionamento della formazione e remunerazione degli apprendisti). Queste spese rappresentano il 3,3% della massa salariale delle aziende che contano oltre dieci addetti: è una percentuale doppia rispetto a quella dell'obbligo legale. Ciononostante, si tratta soprattutto di formazioni brevi o molto brevi (la durata media degli stages che rientrano nei piani di formazione delle aziende è di 42 ore): esse si riferiscono soprattutto all'adattamento dei salariati ai posti di lavoro.

Parallelamente a questo sviluppo delle iniziative di formazione promosse dalle aziende è però registrabile un incremento del tasso di disoccupazione a partire dalla fine degli anni settanta: le crescenti difficoltà di inserimento professionale dei giovani hanno comportato uno sviluppo dei programmi di formazione rivolti ai giovani ed agli adulti in situazione di precarietà sul mercato del lavoro, su iniziativa dello Stato o delle regioni, cui partecipano nel frattempo circa due milioni di persone (un milione in più rispetto al numero dei partecipanti di quindici anni

***"Questo sviluppo della formazione professionale continua si è iscritto nell'ambito di un accordo stipulato fra le parti sociali nel 1970 e recepito in una legge del 1971."***

***"La legge del 1971 sulla formazione professionale continua ha dinamizzato la formazione dei salariati per rispondere ai bisogni di formazione delle aziende. (...) si tratta soprattutto di formazioni brevi o molto brevi (...): (...) si riferiscono soprattutto all'adattamento dei salariati ai posti di lavoro."***

***"Parallelamente (...) è (...) registrabile un incremento del tasso di disoccupazione a partire dalla fine degli anni settanta: le crescenti difficoltà di inserimento professionale dei giovani hanno comportato uno sviluppo dei programmi di formazione rivolti ai giovani ed agli adulti in situazione di precarietà sul mercato del lavoro, su iniziativa dello Stato o delle regioni (...)"***

1) "Genèse d'une loi et stratégie du changement" (Genesi di una legge e strategia del cambiamento), Jacques Delors. Formazione-Lavoro N. 34. aprile-giugno 1991. CEREP. Documentation Française. p. 31.



***“(...) il peso relativo della formazione continua su iniziativa individuale nell'insieme delle misure di formazione continua è debole ed in diminuzione. (...) L'accesso a questo tipo di formazione avviene esclusivamente in base ad un'iniziativa personale; i motivi di iscrizione ai corsi di formazione non possono essere compresi che in riferimento al progetto professionale (...)”***

fa). I flussi finanziari in gioco sono importanti: 33,3 miliardi di franchi nel 1994. La durata media dei corsi di formazione è più lunga che nei corsi di formazione precedenti: copre circa 280 ore.

Per quanto concerne la sola formazione professionale continua, sono circa sei milioni (su una popolazione attiva di diciotto milioni) le persone che seguono ogni anno uno stage di formazione finanziato dallo Stato o dalle aziende.

### **Le formazioni su iniziativa individuale**

Che ne è delle misure di formazione seguite dagli adulti per propria iniziativa, al di fuori dell'orario di lavoro e mediante un congedo individuale di formazione?

I congedi individuali di formazione (CIF) interessavano nel 1994 38.200 persone. La durata media del congedo era di 1.075 ore, mentre il costo medio era di 114.000 franchi<sup>2</sup>. La popolazione adulta iscritta ad una misura di formazione su propria iniziativa è ben più numerosa di coloro che fruiscono di un congedo individuale di formazione. Può essere considerata pari ad almeno mezzo milione di persone. La valutazione numerica è difficile e presuppone un esame dei gruppi di riferimento delle diverse istituzioni che operano attualmente nell'ambito della formazione.

Oltre 160.000 persone iscritte all'università (circa il 12% degli effettivi) sono adulti che seguono i corsi tradizionali dell'università o che sono iscritti a titolo personale ad uno stage di formazione continua. Al Conservatorio nazionale delle arti e dei mestieri (CNAM) - che rappresenta il più vecchio organismo di formazione superiore degli adulti (corsi serali) - sono iscritte oltre 90.000 persone a Parigi e nelle cinquanta sedi associate attive in provincia; nel computo sono compresi anche coloro che frequentano gli istituti professionali specializzati del Conservatorio stesso (PIEUCHOT 1996). I licei professionali del Ministero dell'Istruzione pubblica, collegati in reti locali (le cosiddette GRETA), gestiscono una parte importante della formazione degli adulti, operai o impiegati, promossa su domanda delle aziende. Nel 1993 hanno tuttavia registrato un'iscrizione di oltre 35.000 adulti su propria iniziativa. Anche diversi comuni organizzano corsi di formazione professionale. La città di

Parigi, ad esempio, organizza da decenni corsi serali nell'ambito di un'offerta differenziata di attività professionali, culturali e artistiche. Questi corsi vengono frequentati negli ultimi anni da oltre 25.000 persone (NICOLAS e TREMBLAY, 1966). Numerose e diverse sono, infine, le organizzazioni culturali, professionali, sindacali o politiche che gestiscono un numero consistente di ore di formazione per un pubblico piuttosto diversificato. Le sole associazioni filotecniche di Parigi e degli immediati dintorni gestiscono la formazione di oltre diecimila persone all'anno. Oltre duecentomila persone sono iscritte, per propria iniziativa, a corsi per corrispondenza organizzati dal Centro nazionale di istruzione a distanza (CNED). Si tratta in genere di giovani che, avendo lasciato anzitempo il sistema dell'istruzione dell'obbligo, desiderano recuperare onde perseguire un diploma di istruzione superiore o partecipare ad un concorso tenuto dalla pubblica amministrazione.

Sei milioni di persone da un lato e mezzo milione dall'altro: il peso relativo della formazione continua su iniziativa individuale nell'insieme delle misure di formazione continua è debole ed in diminuzione. Mentre nel 1980 questo secondo gruppo corrispondeva al 25% di coloro che frequentavano uno stage, oggi esso corrisponde solo all'8% (BERTON, 1996).

Questo mezzo milione di persone si distingue sovente in modo chiaro tra coloro che sono iscritti a misure di formazione aziendale o che seguono programmi volti a superare la disoccupazione. Si tratta di un gruppo di persone particolarmente mobile sul mercato del lavoro. L'accesso a questo tipo di formazione avviene esclusivamente in base ad un'iniziativa personale; i motivi di iscrizione ai corsi di formazione non possono essere compresi che in riferimento al progetto professionale del singolo, basato sull'utilizzo della formazione come risorsa di affermazione professionale. È ovvio che l'iniziativa individuale può svolgere talvolta un ruolo nell'ambito delle misure di formazione finanziate dalle aziende e nel quadro dei corsi di formazione previsti dai programmi di lotta contro la disoccupazione. Questo ruolo rimane tuttavia marginale. Soprattutto per quanto concerne le formazioni relative alla gestione delle risorse umane nelle aziende, l'obiettivo prioritario

2) Il CIF ha riguardato 21.000 persone nel 1986, 25.600 nel 1990 e 30.000 nel 1992.



perseguito è l'adattamento più ampio possibile ai bisogni dell'azienda ed al posto di lavoro occupato dall'iscritto alla misura formativa. Questi corsi vengono tenuti solo di rado in funzione dei bisogni emergenti dai percorsi professionali individuali. Il ruolo dell'iniziativa individuale è più importante soprattutto per quanto concerne le misure formative promosse nell'ambito delle politiche connesse all'occupazione. Quest'ultime però prevedono una condizione di partecipazione: la disoccupazione. Possono quindi accompagnare la vita professionale solo in modo puntuale ed in una situazione di emergenza.

Se è vero quindi che i mezzi investiti nella formazione continua non sono complessivamente aumentati in percentuale considerevole nel corso degli ultimi vent'anni, è anche vero che essi hanno registrato un leggero incremento nell'ambito delle misure di formazione attivate su iniziativa individuale, divenute però secondarie nell'ambito complessivo della formazione professionale continua. Quest'ultima si è sviluppata soprattutto secondo due modalità: la prima è quella di una formazione promossa dalle aziende, l'altra è inerente alle politiche di sostegno pubblico delle attività di inserimento professionale o di lotta contro la disoccupazione.

## **L'interfaccia tra formazione, mercato del lavoro ed occupazione**

Lo sviluppo della formazione continua in Francia, a cui s'è fatto cenno, è collaterale ad analoghi processi di trasformazione del ruolo che la formazione ha svolto rispetto al mercato del lavoro ed all'occupazione.

### **Azienda e formazione continua**

La legge del 1971 attribuisce un ruolo importante all'azienda. Nel corso degli anni ottanta si è assistito all'attuazione di programmi di formazione che sono stati gestiti in modo piuttosto rigoroso da parte delle aziende. Queste ultime cercano di incrementare progressivamente l'efficacia di queste misure, come dimostra il termine "formazione-investimento". Lo sforzo delle aziende si è rivolto soprat-

tutto alla definizione di obiettivi precisi di formazione: questa definizione viene elaborata in base ad un'analisi dei posti di lavoro, delle competenze richieste e delle competenze di cui invece dispongono gli addetti. L'affermarsi della concorrenza ed i limiti posti dalla competitività delle aziende hanno provocato non solo un incremento della spesa, ma hanno anche rafforzato il ruolo economico della formazione, percepita sempre più come fattore di efficacia industriale, in grado quindi di favorire un adattamento della manodopera alle evoluzioni delle qualifiche indotte dalle trasformazioni tecnologiche, dalla modifica dell'organizzazione della produzione e dall'imperativo della qualità. Questa finalizzazione economica della formazione, piuttosto diffusa nei paesi industrializzati, s'è appoggiata soprattutto sull'azione delle aziende, attive grazie anche agli obblighi loro imposti dalla legge del 1971 in materia di formazione professionale. Ne è risultato uno sviluppo dei corsi di formazione professionale continua volti soprattutto a fornire alla manodopera corsi di aggiornamento nel breve termine e a far fronte alla ristrutturazione occupazionale dell'azienda: si tratta sostanzialmente di corsi di perfezionamento delle competenze e di qualifiche specifiche. I corsi di formazione promossi su iniziativa aziendale sono divenuti più brevi: sono stati organizzati in modo tale da scartare o marginalizzare sempre più l'iniziativa individuale dei salariati onde garantire un raccordo particolarmente intenso tra formazione ed occupazione nell'ottica della produzione e sotto il controllo dell'azienda. Gli organismi professionali di categoria hanno contribuito poi ad organizzare un'offerta di formazione capace di rispondere a queste esigenze nel breve termine. Per quanto concerne poi i bisogni nel medio periodo, questi organismi hanno insistito soprattutto sull'offerta di formazione professionale iniziale. La gestione della formazione da parte delle aziende, maggiormente finalizzata e connessa agli interessi economici del breve termine, ha indotto ad escludere dall'impresa ogni tipo di formazione rispondente a progetti professionali del medio periodo o che non si lasciassero iscrivere in obiettivi di immediata scadenza. Questa situazione crea una rottura rispetto al passato. Venticinque anni or sono, quando venne varata la legge del 1971, vi era ancora un margi-



***“(...) l’organizzazione attuale della formazione continua da parte delle aziende facilita la formazione per la manodopera fornita di un rapporto contrattuale più stabile, quella maggiormente qualificata delle imprese più grandi e quella in grado di adattare qualifiche più specifiche che trasversali e valorizzabili sul mercato del lavoro.”***

***“Il rapido incremento del numero dei rapporti di lavoro precario (...) e la trasformazione della struttura dei posti di lavoro (...) hanno comportato una forte crescita delle forme di mobilità professionale indotta.”***

***“Paradossalmente questi gruppi maggiormente esposti alla mobilità sono quelli che hanno reali difficoltà di accesso alla formazione continua.”***

***“I percorsi tradizionali di mobilità in ambito aziendale tendono ad inaridirsi a vantaggio dei reclutamenti diretti sul mercato del lavoro. Ne risulta un indebolimento del raccordo esistente tra la formazione professionale continua e la promozione.”***

ne di negoziato sufficiente tra le aspettative del salariato e quelle del datore di lavoro su tutto quanto toccasse i tempi di sviluppo del rapporto contrattuale: su questa base era possibile negoziare circa la disponibilità delle risorse finanziarie che l'azienda doveva erogare per legge. Quest'orizzonte comune non esiste più, sicché le risorse finanziarie sono ora gestite soprattutto dal datore di lavoro.

In definitiva, per esprimerci in termini un po' caricaturistici, si può affermare che l'organizzazione attuale della formazione continua da parte delle aziende facilita la formazione per la manodopera fornita di un rapporto contrattuale più stabile, quella maggiormente qualificata delle imprese più grandi e quella in grado di adattare qualifiche più specifiche che trasversali e valorizzabili sul mercato del lavoro.

### **Il luogo di formazione - promozione - mobilità**

Il fatto più rilevante nel lungo periodo è costituito dal progressivo rallentarsi del raccordo sinora esistente tra la formazione e le prospettive di mobilità professionale ascendente. Agli inizi degli anni settanta il 55% dei salariati che avevano ottenuto una formazione di tipo aziendale godevano di una prospettiva di mobilità professionale ascendente (cambiamento di categoria professionale, assunzione di responsabilità gerarchica) derivata appunto dalla formazione perseguita. Nel 1993 questa percentuale tocca solo il 9% (PODEVIN, 1995). Questo scadimento del raccordo è rilevabile anche per quanto concerne la manodopera che abbia seguito corsi di formazione su propria iniziativa. Verso la fine degli anni sessanta il 35% dei salariati che avessero seguito questo tipo di formazione hanno avuto una possibilità di avanzare nella carriera: oggi sono solo l'11%. Sempre più numerosi sono invece i giovani salariati che utilizzano questo tipo di formazione per trovare o ritrovare un'occupazione: mentre 25 anni or sono erano il 3%, sono ora il 17%.

Il rapido incremento del numero dei rapporti di lavoro precario (contratti a durata determinata, interim) e la trasformazione della struttura dei posti di lavoro (forte diminuzione dell'occupazione industriale, aumento dei posti di lavoro nel terziario) hanno comportato una forte cre-

scita delle forme di mobilità professionale indotta. Tra il 1980 ed il 1985 quattro milioni e mezzo di salariati hanno cambiato di impresa, mentre tra il 1980 ed il 1985 essi erano solo tre milioni e mezzo. Queste forme di mobilità indotta colpiscono soprattutto la manodopera giovanile e la manodopera occupata precedentemente in settori che siano stati oggetto di pesanti ristrutturazioni. Tra il 1988 ed il 1993 hanno subito questa forma di mobilità il 19% della manodopera d'età inferiore ai 45 anni ed il 38% degli addetti in aziende private (Fonte: Inchiesta sulla formazione e sulla qualifica professionale promossa dall'INSEE, 1993).

Paradossalmente questi gruppi maggiormente esposti alla mobilità sono quelli che hanno reali difficoltà di accesso alla formazione continua. Tra il 1988 ed il 1993 a beneficiare di una formazione di tipo aziendale sono stati il 42% dei salariati dipendenti da un'impresa del settore pubblico, il 29% di quelli rimasti in un'azienda privata e solo il 21% di quelli che hanno cambiato di azienda.

Queste modifiche del rapporto tra mobilità, formazione e promozione sono ampiamente spiegabili grazie alle trasformazioni subite dal mercato del lavoro. I segmenti dei mercati interni del lavoro connessi alle aziende che operavano questo tipo di promozione basata sulla formazione perdono sempre più di importanza rispetto agli omologhi segmenti dei mercati esterni. Per poter accedere ad un posto di lavoro è necessario far fronte sempre più alla concorrenza tra i salariati della singola azienda e la manodopera in cerca di occupazione. Le vie di accesso diretto ai diversi livelli della gerarchia nell'ambito aziendale sono divenuti sempre più numerosi quanto più abbondante e crescente è il numero dei diplomati che possono oggi accedere, grazie ad una formazione iniziale esterna all'azienda, a tutti i livelli direttivi. I percorsi tradizionali di mobilità in ambito aziendale tendono ad inaridirsi a vantaggio dei reclutamenti diretti sul mercato del lavoro. Ne risulta un indebolimento del raccordo esistente tra la formazione professionale continua e la promozione.

### **Formazione e disoccupazione**

La situazione economica ed il controllo della formazione professionale continua



da parte delle aziende contribuiscono a marginalizzare l'iniziativa individuale della manodopera e le cosiddette formazioni di promozione sociale; ciononostante, lo Stato non ha compensato questo processo evolutivo a causa delle restrizioni imposte dalla disoccupazione e dalla difficoltà di inserimento professionale dei giovani. Ciò ha comportato un significativo sviluppo delle misure di formazione professionale continua sostenute dallo Stato, ma finalizzate a rispondere a situazioni di urgenza e a relativizzare le misure accessibili su iniziativa individuale. Le restrizioni di bilancio a cui lo Stato deve far fronte hanno fatto sì che vengano a mancare in tutto od in parte forme di sostegno della formazione attivata su iniziativa individuale.

## Formazione ed iniziativa individuale

La formazione professionale continua ha subito, in termini globali, un notevole incremento a partire dall'inizio degli anni settanta; tale sviluppo si è tuttavia abbinate ad una profonda trasformazione. Questo movimento di insieme non prova dunque un orientamento della formazione continua del tipo previsto come prioritario in ambito europeo. Sembra che le persone che hanno seguito una formazione per propria iniziativa siano meno numerose che in passato. I dispositivi creati su iniziative delle pubbliche amministrazioni o delle parti sociali sono stagnanti o regrediscono, le iniziative delle parti sociali non comportano che dei risultati ridotti. La formazione per tutto l'arco della vita sembra pertanto basarsi su un duplice paradosso: da un lato, la stabilità del posto di lavoro favorisce la formazione e la mobilità, mentre d'altro lato la formazione professionale continua rappresenta sempre meno un mezzo di affermazione nella vita professionale. Di fatto ci si allontanerà dalla prospettiva di una formazione per tutto l'arco della vita quanto più ci si avvicinerà ad essa.

Sono fatti ampiamente provati. Una domanda di formazione da parte dei singoli individui nel corso della loro vita attiva esiste e continuerà ad esistere: ciononostante, ha cambiato di natura perché è stata abbinata a diversi percorsi professionali.

## Percorsi professionali e formazione

Diverse sono le ragioni per cui gli individui seguono una formazione utilizzando il proprio tempo individuale e le proprie personali risorse finanziarie. Lo prova lo studio dei gruppi di persone iscritte a corsi di formazione per propria iniziativa nelle istituzioni precedentemente citate (CORREIA, 1996, FOND-HARMAT, 1996).

Negli anni sessanta e settanta i singoli individui si sono dovuti confrontare con la necessità di seguire un corso di formazione durante la propria vita attiva per poter perseguire una significativa promozione professionale. Ottenere un diploma del livello più elevato possibile costituiva in questi anni l'obiettivo principale poiché si riteneva che il diploma consentisse l'accesso ad una categoria professionale superiore. L'archetipo era costituito dalla promozione del tecnico ad ingegnere mediante il diploma di ingegnere ottenuto con un corso di formazione continua. Questi percorsi formativi finalizzati alla promozione sociale o professionale così come venivano intesi nel corso degli anni sessanta e settanta sono divenuti minoritari (TERROT 1983, THILLIER 1977), mentre erano ancora dominanti vent'anni or sono. Essi corrispondono in effetti al modello industriale di quel ventennio. I modi di gestione della manodopera, basati su una notevole stabilità dell'occupazione, erano allora favorevoli alla mobilità promozionale interna alla grandi aziende o a quella esterna dei mercati del lavoro e delle professioni. La durata della formazione - che poteva protrarsi per anni, dato l'abbinamento di formazione e attività lavorativa - non rappresentava un ostacolo per nessuno, date appunto questa stabilità del rapporto lavorativo e le elevate prospettive di promozione professionale indotta da una adeguata formazione.

Questo modello ha dato luogo ad un mercato del lavoro più flessibile e caratterizzato dalla presenza prevalente delle piccole imprese o dalla preponderanza di un terziario in forte crescita: si afferma di riflesso una gamma di nuovi percorsi professionali e di nuove forme di utilizzo della formazione.

Per alcuni salariati l'orizzonte della carriera professionale si è notevolmente ri-

***“La situazione economica ed il controllo della formazione professionale continua da parte delle aziende contribuiscono a marginalizzare l'iniziativa individuale della manodopera e le cosiddette formazioni di promozione sociale; ciononostante, lo Stato non ha compensato questo processo evolutivo a causa delle restrizioni imposte dalla disoccupazione e dalla difficoltà di inserimento professionale dei giovani.”***

***“Di fatto ci si allontanerà dalla prospettiva di una formazione per tutto l'arco della vita quanto più ci si avvicinerà ad essa.”***



***“L’osservazione delle traiettorie professionali e dei percorsi formativi seguiti dalle persone che si perfezionano per autonoma iniziativa prova una ristrutturazione delle motivazioni attinenti l’utilizzo della formazione.”***

stretto poiché il singolo può programmare sempre meno la propria carriera ed il proprio percorso professionale nel lungo periodo. Sempre più numerosi sono pertanto gli individui che si danno degli obiettivi di breve scadenza. La formazione continua da loro seguita si aggrega attorno a questi obiettivi. Una volta che li abbiano raggiunti, se ne danno degli altri - il che li induce a frequentare un diverso tipo di formazione: quello ritenuto come il più valido ai fini dell’affermazione professionale.

Per altre persone, sovente i giovani salariati, il flusso dei contenuti di attività professionale inerente alla rapida trasformazione dei posti di lavoro comporta, come conseguenza, una successione di esperienze professionali deludenti. La formazione diviene allora un tentativo di ricerca ed un espediente per ottenere l’attività professionale più interessante.

L’innalzamento costante, particolarmente rapido a partire dall’inizio degli anni novanta, del livello della formazione iniziale dei giovani che lasciano il sistema di formazione ha contribuito a far vacillare le condizioni di accesso alle diverse categorie sociali. Molti giovani adulti ne hanno dedotto che si stia affermando sempre più uno scadimento del rapporto tra formazione seguita e posto di lavoro occupato. Seguire una formazione significa allora ricorrere ad un mezzo per opporsi a questo relativo scadimento, di cui si sentono vittime.

Per alcuni salariati, infine, il fatto di seguire una formazione non è finalizzato ad un utilizzo immediato. Queste persone formano un gruppo animato da motivazione eterogenee. Alcuni avvertono che il loro posto di lavoro è minacciato, altri desiderano perseguire una migliore posizione nel loro ambito professionale. Per tutti però la formazione rappresenta uno strumento di accumulo di conoscenze che essi intendono trasformare in competenze professionali nella circostanza richiesta.

#### **Iniziativa individuale e nuovo mercato del lavoro**

Questo tipo di ricorso ai percorsi formativi e di utilizzo della formazione non è nuovo; nuova è invece l’accresciuta importanza che essi detengono in questi

ultimi dieci anni. Le traiettorie relativamente rettilinee di promozione sociale e professionale di lunga durata vengono ora sostituite da traiettorie diverse e tali da comportare percorsi formativi maggiormente articolati in termini di durata, di organizzazione e di contenuto. Tra la manodopera provvista di contratti di lavoro maggiormente garantiti ed i gruppi in situazione di precarietà occupazionale, ma che possono fruire di finanziamenti pubblici da parte dello Stato e delle Regioni, si è progressivamente articolato uno spazio molto importante: quest’ambito è abitato da una popolazione attiva, particolarmente mobile sul mercato del lavoro ma che trova particolari difficoltà di accesso alla formazione professionale continua. Questo gruppo di persone diviene sempre più l’utente privilegiato delle misure formative seguite su iniziativa individuale e precedentemente descritte; la popolazione attiva maggiormente stabile in termini occupazionali è invece sempre più estranea a tali iniziative.

L’osservazione delle traiettorie professionali e dei percorsi formativi seguiti dalle persone che si perfezionano per autonoma iniziativa prova una ristrutturazione delle motivazioni attinenti l’utilizzo della formazione. L’atteggiamento dei gruppi che seguono questi corsi di formazione riflette le trasformazioni in atto sul mercato del lavoro ed i nuovi ruoli che vi possa svolgere la formazione nel consentire ai singoli la realizzazione dei rispettivi progetti professionali. Le diverse forme di utilizzo della formazione da parte dei singoli segnala quindi l’esistenza di bisogni di formazione che non derivano né dalle esigenze immediate delle aziende, né da quelle dei gruppi maggiormente esposti ad una situazione di precarietà occupazionale e che non possono quindi essere soddisfatti né dalle misure formative promosse dalle aziende, né da quelle attivate nell’ambito dei programmi di lotta contro la disoccupazione. Questi bisogni derivano dalle trasformazioni del mercato del lavoro e dall’evoluzione dell’incidenza della formazione sulla mobilità professionale. Per i singoli non si tratta solo di ottenere una promozione professionale nell’ambito della singola azienda ed in riferimento ad un rapporto di lavoro stabile, quanto invece di attivare la ricerca di un posto di lavoro migliore o



maggiormente consono alle proprie aspirazioni in termini di salario, di condizioni di lavoro, di interesse personale, ecc. Si tratta inoltre di gestire la propria mobilità e la propria evoluzione professionale, di valutare i rischi e le opportunità del mercato del lavoro, di utilizzare le risorse disponibili: il tempo, il danaro, l'offerta di misure formative accessibili nonché le eventuali fonti di finanziamento pubblico.

## **Gli ostacoli allo sviluppo della formazione per tutto l'arco della vita**

La popolazione che è maggiormente integrata nei processi evolutivi del mercato del lavoro e quella caratterizzata da maggiori forme di mobilità professionale registrano una maggiore presenza sul mercato stesso, ma provano difficoltà sempre più consistenti nell'accedere alle misure di formazione - difficoltà dovute soprattutto ad una ristrutturazione organizzativa di quest'ultime. Tale dinamica è dovuta probabilmente alle difficoltà frapposte all'iniziativa autonoma di accesso alla formazione. Si tratta di ostacoli di tre tipi: le condizioni di occupazione, l'offerta di formazione e il rapporto intercorrente tra la formazione e l'occupazione.

Le condizioni dell'occupazione si sono evolute nel corso degli ultimi quindici anni in modo tale da rendere sempre più difficile l'autonoma partecipazione del singolo alle misure formative. Ciò è dovuto a più ragioni. Le difficoltà connesse al lavoro sono cresciute notevolmente, come provano le diverse inchieste disponibili. Sono diminuite le forme di orario flessibile concesse agli addetti delle aziende per permettere loro la partecipazione a misure di formazione. Il duplice sforzo richiesto dalla partecipazione ad una misura formativa e dall'orario di lavoro rappresenta oggi un ulteriore ostacolo, nonostante i tempi di lavoro siano diminuiti. La possibilità che vi sia una ripresa della formazione promossa su iniziativa individuale è condizionata dall'emergere di nuove forme di compromesso tra l'iniziativa individuale e l'iniziativa aziendale volta ad abbinare l'attività formativa a quella lavorativa.

L'offerta di formazione continua esistente è sovente poco adatta a favorire misure di formazione finalizzate a percorsi professionali diversificati. La polarizzazione dell'offerta tra un insieme di formazioni diplomanti di lunga durata ed una serie di formazioni di breve durata, la specificità dei curricula proposti ai singoli individui animati da bisogni divergenti, il mancato riconoscimento dell'esperienza professionale acquisita ed altri fattori mostrano quanto siano reali le carenze dell'offerta. Ciononostante, vi sono misure che vengono tuttora promosse, sia pure lentamente: lo sviluppo di percorsi formativi modulari, l'attuazione di percorsi personalizzati, lo sviluppo delle procedure di convalida di curricula accademici o professionali, l'organizzazione della formazione al di fuori o nell'ambito dell'orario di lavoro, lo sviluppo di forme di finanziamento dell'orientamento professionale. Tutto ciò scuote in effetti un'organizzazione della formazione continua in Francia che aveva tuttavia avuto funzione di modello rispetto alla formazione iniziale.

Si può temere che un altro ostacolo, ben più difficile da superare, si frapponga allo sviluppo della formazione nell'arco della vita professionale: il raccordo esistente tra la formazione e l'occupazione. Un primo aspetto di questo raccordo è dovuto al ruolo preponderante attribuito al diploma ed alla formazione iniziale nelle rappresentazioni sociali e nella prassi di assunzione delle aziende, soprattutto per quanto concerne le prospettive di affermazione professionale dei singoli. Il diploma di formazione iniziale svolge un ruolo di filtro essenziale in ogni forma di accesso ad una categoria sociale e ad una categoria professionale. La formazione continua ed i suoi diplomi vengono intesi unicamente come "vie di soccorso", come "una possibilità di recupero" di cui stanno però scadendo sia il ruolo che il valore sul mercato del lavoro. L'investimento ritenuto maggiormente efficace è soprattutto quello realizzato nella formazione iniziale.

Un altro aspetto del raccordo esistente tra la formazione e l'occupazione consiste nelle relazioni tra un livello di formazione ed un livello di occupazione, tra l'uso della formazione continua e le prospettive di promozione, tra il livello di forma-

***"Le condizioni dell'occupazione si sono evolute nel corso degli ultimi quindici anni in modo tale da rendere sempre più difficile l'autonoma partecipazione del singolo alle misure formative."***

***"(...) nelle relazioni tra un livello di formazione ed un livello di occupazione, tra l'uso della formazione continua e le prospettive di promozione, tra il livello di formazione ed il minore rischio di disoccupazione. (...) tendono a divenire confuse. (...) Non si può escludere per i prossimi anni una crisi di fiducia nell'utilità e nell'interesse della formazione, a prescindere dalle sue forme."***



zione ed il minore rischio di disoccupazione. Tutte queste relazioni tendono a divenire confuse. Le possibilità di avanzamento di carriera in un'azienda sono ridotte; ciononostante, la formazione è sovente percepita come forma di difesa dalla disoccupazione. Sta aumentando lo scarto esistente tra ciò che un salariato può aspettarsi da un corso di formazione in termini di carriera ed i bisogni espressi dal datore di lavoro per adattare lo strumento della produzione o l'organizzazione del lavoro. Non si può escludere per i prossimi anni una crisi di fiducia nell'uti-

lità e nell'interesse della formazione, a prescindere dalle sue forme.

Gli ostacoli che si frappongono ad una formazione destinata a durare per l'intero arco della vita sono dunque particolarmente importanti. Sono probabilmente divenuti più consistenti nel corso degli ultimi decenni. Particolarmente difficile sarà quindi il compito di operare un'inversione di rotta e di riequilibrare il sistema francese per restituire un ruolo più significativo all'iniziativa individuale in materia di formazione.

#### Riferimenti bibliografici

**Berton, Fabienne**, "Les formations de promotion professionnelle: essai de dénombrement des stagiaires à travers les documents annexes aux projets de loi de finance de 1970 à 1996", in De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Colloque CEREQ, CNAM et DFP du 25 mars 1996. Document d'accompagnement de la table ronde n°1. CNAM, Parigi 1996.

**Cooreia, Mario**, "Formation et promotion sociale: des liens de plus en plus distendus", in Actualité de la Formation Permanente, maggio 1996.

**Croquey, Edwidge**, "La formation professionnelle continue: des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants à court terme". DARES, Premières synthèses, N° 107, 8 agosto 1995.

**Fond-Harmant, Laurence**, "Cycles de vie et fonction sociale de l'offre universitaire de formation", in Actualité de la Formation Permanente, marzo 1996.

**Nicolas, Dominique et Tremblay, Christian**, "Les auditeurs des cours municipaux de la ville de Paris", in De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie. Colloque CEREQ, CNAM et DFP du 25 mars 1996. Document d'accompagnement de la table ronde n°1. CNAM, Parigi 1996.

**Pieuchot, Laurent**, "Statistiques des enseignements du CNAM: Chiffres clés", Document de l'Observatoire des études et carrières. CNAM 1996.

**Podevin, Gérard**, "De la promotion sociale à la promotion de l'économique. Le rôle du dispositif de formation continue depuis 1971". Revue "POUR", N° 148, 1995

**Terrot, Noël**, "Histoire de l'éducation des adultes en France", Parigi, Edilig, 1983.

**Thuillier, Guy**: *La promotion sociale*. P.U.F, Que sais-je ? 1977, 2<sup>a</sup> edizione.



# Il modello tedesco della relazione tra formazione professionale continua e promozione: i suoi punti forti e i suoi rischi nella prospettiva della formazione per tutto l'arco della vita

**La formazione lungo tutto l'arco della vita e le esperienze fatte nei primi decenni del secondo dopoguerra - l'obiettivo del presente contributo**

A partire dal 1945 la promozione professionale e sociale ha rappresentato il grande fattore propulsore che ha attivato tra le generazioni del secondo dopoguerra una straordinaria attività di formazione continua, senza la quale sarebbe stato impossibile sostenere la ricostruzione e la modernizzazione delle economie e delle società europee. La ristrutturazione dell'economia e la necessità di riqualificare la manodopera ci confrontano oggi con una sfida gigantesca com'è appunto quella costituita dalla formazione lungo tutto l'arco della vita; abbiamo al contempo la chiara consapevolezza di non poter oggi disporre né della motivazione, né delle risorse finanziarie necessarie per realizzarla. In questa situazione sembra opportuno chiedersi come si sia sviluppata in passato la relazione tra formazione e promozione e quali siano le conseguenze da trarre in riferimento agli attuali bisogni di riqualificazione.

Il presente articolo<sup>1</sup> si propone di esaminare questi problemi analizzando soprattutto la realtà della Repubblica Federale di Germania. L'attenzione viene portata soprattutto sul rapporto tra formazione e promozione della manodopera occupata: la relazione riveste oggi un ruolo prioritario ove si tenga conto della necessità di soddisfare i bisogni di riqualificazione di questo tipo di manodopera.

Il processo di mobilitazione di attività di formazione nella prospettiva della promozione, espresso dall'idea di miglioramento delle condizioni di affermazione professionale di gruppi sinora posti in situazione di svantaggio (si tenga presente lo slogan di una generalizzata parità di opportunità) è comune, a quanto pare, a tutti i paesi europei - in particolare però alla Francia ed alla Germania. La stessa osservazione vale per quanto concerne l'obiettivo politico di un sostegno istituzionale e finanziario dei dispositivi che dovrebbero consentire su vasta scala una promozione basata sulla formazione; quest'obiettivo può essere sintetizzato nella formula "sviluppo delle classi medie salariali". Ciononostante, le forme concrete di regolamentazione e di gestione di questi processi di mobilità hanno presentato aspetti completamente diversi. Si può anzi parlare di diversi modelli nazionali



**Ingrid Drexel**

*Studi di sociologia, economia politica e psicologia sociale a Monaco. A partire dal 1973 lavori di ricerca presso l'ISF di*

*Monaco sulle questioni empiriche e teoriche attinenti la formazione professionale e le qualifiche, in particolare sulle relazioni esistenti tra i sistemi di istruzione e quelli di occupazione di diversi Paesi.*

**A partire dal 1945 la promozione professionale è stata il grande motore di un consistente sviluppo della formazione continua, senza cui la ricostruzione e la modernizzazione delle economie europee sarebbe stata impossibile. Ci vediamo confrontati oggi con una sfida di notevoli dimensioni, costituita dalla riqualificazione della manodopera: l'espressione "formazione lungo tutto l'arco della vita" è indice di tale situazione più sotto forma di slogan che di programma. In riferimento a questo contesto generale il presente articolo analizza, in base all'esempio della Germania, la relazione tra formazione continua e promozione e tenta di trarne qualche conclusione in riferimento alla situazione attuale. A quanto pare, è necessario sviluppare un nuovo contesto tra questi due elementi integrando, nel quadro di strutture meno gerarchizzate all'interno delle aziende, i due fattori che possano sviluppare in modo determinante una strategia della promozione: il miglioramento e la trasformazione della situazione professionale nonché alcuni schemi di "carriera in diagonale" che possano utilizzare nuovi percorsi formativi.**



***“Date queste caratteristiche istituzionali del sistema tedesco di formazione, la promozione intergenerazionale si basa sulla formazione del sistema duale e si riferisce quasi esclusivamente agli operai ed agli impiegati specializzati.”***

***“Nell’ambito del modello di mobilità verticale che muove dal livello dell’operaio o dell’impiegato specializzato vanno distinti due grandi tipi di itinerari di promozione:***

- la promozione che conduce gli operai e gli impiegati qualificati (e in determinati casi anche gli operai non qualificati) verso posizioni intermedie, in particolare quella di tecnico e di quadro intermedio(...);***
- (... ) la promozione che conduce le stesse categorie di manodopera verso le posizioni più elevate (“universitari”).”***

1) Si tratta dell’adattamento di un documento preparato dall’autrice per un simposio organizzato dalla DFP, dal CEREQ e dal CNAM sul tema: “Dalla promozione sociale alla formazione per tutto l’arco della vita?” tenuto a Parigi il 25 marzo 1996.

2) Per quanto concerne l’insieme dei percorsi di formazione continua si veda l’articolo di U. Grünewald.

di sviluppo delle relazioni esistenti tra la formazione e la promozione, date le diversità che li hanno distinti sempre più gli uni dagli altri nel corso dei primi quarant’anni del secondo dopoguerra. Nel corso dei dieci anni seguenti le differenze si sono tuttavia stemperate, soprattutto per quanto concerne il modello tedesco tradizionale, sottoposto a progressiva erosione a partire dalla seconda metà degli anni ottanta.

Il presente articolo descrive anzitutto gli elementi che caratterizzano principalmente la relazione tra formazione e promozione, i diversi rischi che la investono attualmente e che la potrebbero porre in questione in un prossimo futuro. Vi vengono infine svolte delle riflessioni sulla riorganizzazione e la rivitalizzazione di questa relazione nella prospettiva di una formazione lungo tutto l’arco della vita.

Destinato soprattutto ad un pubblico di lettori non tedeschi, il presente articolo può unicamente abbozzare un quadro piuttosto schematico. Per ragioni di chiarezza e di spazio si concentra sul settore più importante per la nostra questione: le qualifiche di cui abbisognano soprattutto i gruppi degli operai specializzati, dei tecnici, dei quadri e degli ingegneri. I dati statistici disponibili per la Repubblica Federale di Germania e relativi al passato più o meno lontano non sono differenziati; i nuovi dati provengono invece da fonti diverse, i cui limiti non possono essere discussi: il presente articolo si limita pertanto a delineare le grandi linee evolutive del rapporto tra una formazione professionale continua<sup>2</sup>, ambiziosa e di lunga durata, e la promozione professionale intergenerazionale, basandosi su alcuni elementi qualitativi che possono essere sostenuti solo in modo parziale da indicatori quantitativi.

## **La relazione tra la formazione continua e la promozione intergenerazionale nella Repubblica Federale di Germania - quadro generale**

Il “modello tedesco” è caratterizzato dal fatto che la promozione intergenera-

zionale basata sulla formazione continua è essenzialmente una promozione di operai e di impiegati specializzati nell’ambito del sistema duale. È una situazione comprensibile ove si tengano presenti le strutture centrali del sistema di formazione tedesco: da un lato, esiste un sistema piuttosto strutturato di formazione professionale iniziale di alto livello per operai ed impiegati (settore tecnico e commerciale), ma non esistono invece, contrariamente ad altri paesi, corsi di formazione iniziale intermedi collocati tra questo livello ed il livello terziario (università ed istituti di istruzione superiore) che consentano un “accesso trasversale” alle posizioni intermedie. D’altro lato, una serie di corsi di formazione continua fortemente istituzionalizzati e mirati favorisce i processi di mobilità degli operai o degli impiegati verso i livelli di tecnico o di quadro. Infine, per accedere all’istruzione superiore è necessario tuttora disporre del diploma di maturità (o di un diploma equivalente) - ciò non è generalmente necessario nel caso dei tecnici e dei quadri.

Date queste caratteristiche istituzionali del sistema tedesco di formazione, la promozione intergenerazionale si basa sulla formazione del sistema duale e si riferisce quasi esclusivamente agli operai ed agli impiegati specializzati. In altri Paesi (particolarmente in Francia) numerosi sono i tecnici che divengono ingegneri - una situazione piuttosto rara in Germania - non solo in ragione dei blocchi istituzionali derivanti dall’obbligo di possedere un diploma di maturità, ma anche perché questo tipo di promozione non avrebbe alcun senso sul piano sociale: i diplomati del sistema duale titolari di un diploma di maturità che desiderano affermarsi sul piano sociale non affrontano comunque un itinerario che passi attraverso la formazione professionale, ma accedono direttamente all’università.

Nell’ambito del modello di mobilità verticale che muove dal livello dell’operaio o dell’impiegato specializzato vanno distinti due grandi tipi di itinerari di promozione:

- la promozione che conduce gli operai e gli impiegati qualificati (e in determinati casi anche gli operai non qualificati) verso posizioni intermedie, in par-



icolare quella di tecnico e di quadro intermedio, ma anche verso numerose posizioni poco delimitate come quella dell'impiegato tecnico in un ufficio tecnico (ad esempio, preparazione del lavoro);

□ e la promozione che conduce le stesse categorie di manodopera verso le posizioni più elevate ("universitari").

Queste due forme di promozione si basano sulla formazione continua e rappresentano la via classica di promozione degli impiegati e degli operai qualificati o la cosiddetta "seconda via" di qualifica: nella sezione seguente ne verranno descritte la struttura e l'evoluzione durante i decenni del secondo dopoguerra.

## La promozione degli operai e degli impiegati verso posizioni intermedie

(1) La mobilità verticale degli operai e degli impiegati verso le posizioni di quadro medio e di tecnico presuppone ovviamente una nomina da parte dell'azienda; questa nomina interviene generalmente in seguito ad una seria formazione continua, conclusa da un esame ufficiale che consente di ottenere il certificato riconosciuto di tecnico o di caporeparto. Queste azioni di perfezionamento sono costruite in modo analogo, nonostante differiscano per statuto giuridico: per ottenere il diploma di caporeparto nell'industria è necessario in genere aver concluso una formazione nel corrispondente settore all'interno del sistema duale (es. metallo, legno), disporre di una esperienza professionale di tre anni e aver seguito il corso di perfezionamento per caporeparto (un anno a tempo pieno o tre anni ad orario ridotto); le persone che non hanno seguito un corso di formazione nel sistema duale o che hanno seguito un corso di formazione in un settore diverso devono disporre di un'esperienza professionale di almeno sette anni nel settore professionale cui si riferisce il diploma di qualifica ed aver seguito il corso di perfezionamento professionale. Per ottenere il diploma di tecnico riconosciuto dallo

Stato è necessario soddisfare le stesse condizioni; in questo caso la durata del periodo d'esperienza professionale può essere più breve, mentre quello di formazione è più lungo.

(2) Una caratteristica della situazione tedesca, interessante nella prospettiva della formazione lungo tutto l'arco della vita e della crescente domanda di partecipazione della manodopera ai tempi ed ai costi della formazione continua, è costituita dalla circostanza che nelle azioni di perfezionamento è in genere la manodopera a prendere l'iniziativa ed a garantire in ampia misura - se non integralmente - il necessario investimento di tempo e danaro. La manodopera segue il corso di perfezionamento addirittura all'insaputa dell'azienda, anche se sovente è quest'ultima ad incoraggiare l'iniziativa promettendo un posto di caporeparto o di tecnico a quanti dispongano di un diploma corrispondente. Ciò che è più importante è la forma indiretta con cui le aziende incoraggiano questi tipi di perfezionamento.

In linea di massima la manodopera sostiene essa stessa i costi (piuttosto elevati) dei corsi di perfezionamento. Per vari anni si è data la possibilità di rimborso di tali spese mediante ricorso a fondi in parte pubblici gestiti dagli uffici del lavoro competenti: la condizione posta era l'utilità del programma a fini occupazionali. Nel corso degli anni le condizioni di questo finanziamento supplementare si sono trasformate in concomitanza le diverse politiche di settore, la congiuntura o l'apertura dei fondi a disoccupati desiderosi di riqualificarsi, ecc. Nel corso degli anni settanta ed all'inizio degli anni ottanta questo finanziamento supplementare è stato piuttosto consistente; si è poi progressivamente ridotto sino a scomparire del tutto. Queste formazioni continue sono sovente sostenute sul piano finanziario dalle aziende, secondo una tradizione volta ad accordare delle gratifiche alla manodopera che intenda seguire misure di riqualificazione. L'investimento più importante in questi casi era infatti garantito dalla manodopera stessa, che vi dedicava il proprio tempo libero (la sera ed il sabato) o addirittura l'intero periodo di formazione chiedendo un congedo di formazione non remunerato.<sup>3</sup>

***"(...) nelle azioni di perfezionamento è in genere la manodopera a prendere l'iniziativa ed a garantire in ampia misura - se non integralmente - il necessario investimento di tempo e danaro."***

<sup>3</sup> In quest'ultimo caso la perdita di salario è parzialmente compensata nel corso degli anni di prosperità economica da un sussidio dell'Ufficio federale dell'occupazione.



L'aumento del numero degli iscritti a questi corsi di formazione continua (a tempo pieno o ad orario ridotto) è piuttosto interessante: aumentava nella misura in cui si dessero nuove possibilità di promozione professionale (in funzione quindi dei periodi di crescita economica), ma anche in ragione d'altri fattori, che verranno descritti oltre, ed all'incremento del finanziamento pubblico. Ciononostante, nel corso degli anni ottanta e novanta - contrariamente a quanto si sarebbe potuto ritenere - il numero degli iscritti ai corsi di perfezionamento non è diminuito in ragione della minore consistenza delle sovvenzioni pubbliche; al contrario: per limitarci all'esempio del diploma di tecnico, si constata che il numero dei diplomati passa da una media annua di circa 6200 nel 1980 a circa 16000 nel 1993 (BMBF, 1995, p. 313), documentando quindi un incremento straordinario, qualora si tenga conto della situazione finanziaria.

(3) Non disponiamo di statistiche significative relative al numero dei lavoratori che abbiano ottenuto una promozione professionale grazie alla loro autonoma iniziativa di iscriversi ad un corso di formazione, né di statistiche concernenti il corrispettivo tasso di riuscita<sup>4</sup>. I dati significativi disponibili si riferiscono unicamente al 1992 e sono stati ottenuti grazie ad un'inchiesta realizzata tra 30000 persone dal BIBB e dallo IAB: quest'inchiesta fornisce per la prima volta delle informazioni precise sui percorsi formativi delle persone che hanno seguito i corsi di perfezionamento per tecnico e sui diplomi conseguiti da capireparto o maestro-artigiano. Ci baseremo quindi in gran parte su questi studi di caso in azienda - nonostante essi siano datati od in corso<sup>5</sup> - per fornire una valutazione dei tassi di riuscita di queste azioni di perfezionamento; nonostante i rischi di generalizzazione, i dati emergenti dall'inchiesta BIBB-IAB rappresentano un bilancio intermedio relativo alla situazione dei primi anni novanta.

Le nostre inchieste nelle aziende hanno provato che la promozione professionale degli operai ha rappresentato per un lungo periodo un fenomeno importante e stabile nelle imprese industriali grandi e medie, perlomeno sino agli anni ottanta. La partecipazione del tecnico ad

un'azione di perfezionamento nel corso degli anni sessanta e settanta e, sempre di meno, nel corso degli anni ottanta è stata "ricompensata", nella maggioranza dei casi, da un posto di tecnico o di impiegato - posti vicini sovente alla posizione in carriera dell'ingegnere - oppure mediante altre promozioni professionali preludenti alla posizione di quadro, talvolta anzi con posti superiori in carriera a quello dell'ingegnere. Nel corso degli anni ottanta in numerose imprese è diminuita per gran parte della manodopera fornita di un diploma di tecnico la possibilità di ottenere una promozione: i tecnici sono stati sovente sostituiti da giovani ingegneri provenienti dagli istituti superiori di perfezionamento tecnico, mentre il numero dei titolari dei certificati di tecnici continuava ad aumentare. Il tasso di riuscita della formazione continua per capireparto o maestri-artigiani è stato apparentemente più elevato negli anni settanta, in seguito alla creazione di un'apposita normativa da parte della pubblica amministrazione; nel corso degli anni novanta si constata tuttavia un netto deterioramento delle prospettive di promozione dei titolari del diploma di maestro-artigiano<sup>6</sup> - una conseguenza dell'incremento del loro numero e di un progressivo processo di soppressione dei livelli gerarchici. Da un certo periodo in poi alcuni titolari di tale diploma sono stati sostituiti dagli ingegneri che escono dagli istituti superiori di perfezionamento; si tratta però di situazioni di carattere sperimentale.

Nonostante il deterioramento della situazione verificatosi a partire dall'inizio degli anni ottanta, nel 1992 il tasso di riuscita della manodopera titolare di un diploma di tecnico o di maestro-artigiano era (ancora) relativamente soddisfacente: secondo l'inchiesta del BIBB e dello IAB<sup>7</sup> il 24% dei titolari di un diploma di tecnico occupava un posto di tecnico od equivalente, il 45% un posto di quadro superiore o direttivo, mentre solo il 17% continuava ad occupare posti di semplice operaio specializzato o di impiegato qualificato. La situazione si presentava in termini ancora migliori per quanto concerne i titolari di un brevetto di maestro-artigiano: tra quelli attivi nel settore industriale il 40% occupava un posto equivalente alla qualifica, il 16% un posto di impiegato specializzato, il 26% un

4) I dati del microrilevamento non sono sufficientemente differenziati: comprendono in una stessa categoria la formazione duale e la formazione nella scuola tecnica; ciò maschera appunto la differenza che ci interessa nel presente contesto. La posizione occupata nell'azienda viene d'altronde definita in maniera troppo semplicistica poiché comprende "gli operai specializzati del livello superiore, gli ingegneri, i giudici, i professori, i responsabili dei servizi ed i quadri direttivi" (Althoff, 1996, p. 29).

5) Si tratta di uno studio condotto dall'autrice alla fine degli anni ottanta ed agli inizi degli anni novanta (Drexel, 1993 a, b) e di due studi attualmente in corso.

6) In un'inchiesta telefonica (non rappresentativa) condotta nel 1995 presso cento imprese industriali di piccola e media dimensione abbiamo constatato che ottantacinque imprese dispongono di un eccedente talvolta considerevole di diplomati: gli studi di caso hanno provato l'esistenza di settori nei quali il 50-100% degli operai specializzati sono titolari di un diploma di qualifica.

7) Questi dati verranno prossimamente pubblicati nel rapporto sulla formazione professionale del Ministero Federale della Scienza e della Tecnologia per l'anno 1996; sono stati gentilmente trasmessi all'autrice dal BIBB prima ancora d'esser resi pubblici.



posto di quadro superiore o direttivo; solo il 17% continuava ad occupare un posto di operaio (specializzato). Nel 1992 oltre l'80% di quanti avevano partecipato ad un'azione di formazione continua per tecnico o maestro-artigiano aveva avuto la possibilità di occupare un posto equivalente alla qualifica.

Riassumendo, si può affermare che nel corso degli anni sessanta, settanta ed ottanta il rapporto tra la formazione continua regolamentata e la promozione sociale presenta l'aspetto di un cerchio in cui si saldano reciprocamente le attività di formazione continua della manodopera e le politiche del personale delle aziende: le imprese ricompensano le attività di formazione continua degli addetti offrendo loro importanti prospettive di promozione professionale e si espongono talvolta sino a porre la formazione continua come condizione nell'avanzamento di carriera. Per quanto concerne poi la manodopera, essa prende poi autonomamente l'iniziativa di seguire un corso di formazione continua, senza un compenso finanziario diretto per il tempo investito nella frequenza del corso - anzi sostenendo in parte o totalmente l'onere dei costi, qualora non si dia altra fonte di finanziamento. Si può dunque parlare di una formazione continua "in anticipo", di cui la manodopera sostiene gli oneri, facendo anzi proprio un certo rischio.

(4) Questo cerchio positivo presuppone peraltro determinate condizioni, come risulta chiaramente da uno studio comparato sulla situazione franco-tedesca (Drexel, 1993, a e b): le formazioni continue in questione non venivano realizzate in condizioni di concorrenza con la formazione iniziale di livello intermedio destinata ai giovani, com'era invece sovente il caso in Francia; al contrario, i bisogni più sostenuti di qualifica nelle aziende sono stati soddisfatti dai numerosi miglioramenti apportati contemporaneamente ai percorsi formativi accessibili nell'ambito della formazione iniziale e di quella continua. Il livello dei corsi di formazione tenuti nel sistema duale è notevolmente aumentato ed ha potuto avvalersi di una miglior base di qualifica dato soprattutto il più elevato livello di scolarità di cui disponevano i giovani (scuola secondaria, maturità). Per quan-

to riguarda poi i corsi di formazione continua per il diploma di tecnico o maestro-artigiano, si è verificato un miglioramento dovuto al prolungamento della durata dei corsi, all'incremento della qualità, all'armonizzazione delle condizioni di accesso, ecc.; in particolare, queste forme di perfezionamento sono state oggetto di una regolamentazione giuridica, si da consentire un riconoscimento dei diplomi corrispettivi sul mercato del lavoro. La mancanza di concorrenza da parte della formazione iniziale di livello intermedio e il generale miglioramento del livello scolastico, di cui hanno profittato contemporaneamente operai ed impiegati specializzati, hanno contribuito a rafforzare sia l'interesse delle aziende, sia quello della manodopera verso misure di formazione continua riconosciute da apposito diploma. Per quanto concerne lo Stato, si è registrato un maggiore impegno - sia pur con una certa discontinuità - nel finanziamento delle misure di formazione destinate alla promozione professionale e nell'attuazione di regolamentazioni volte a favorire il riconoscimento dei titoli.

A questa configurazione istituzionale del sistema di formazione, delle strutture aziendali e del mercato del lavoro corrispondeva un approccio seguito da un gran numero di responsabili della politica del personale nelle aziende: tradizionalmente le imprese preferivano degli addetti "venuti dalla base", che avessero acquisito una lunga esperienza pratica, rispetto ai "teorici" provenienti dall'università. Quest'approccio è una conseguenza delle esperienze positive fatte con i diplomati del sistema duale (ivi compresi i maestri-artigiani ed i tecnici), ma anche delle esperienze problematiche fatte con i diplomati dell'università: è un approccio comprensibile se si tiene presente che, negli ultimi decenni, gran parte dei responsabili dell'azienda aveva conseguito la propria formazione nell'ambito del sistema duale. Quest'aspetto li accomuna a gran parte degli esponenti sindacali che esercitano un'influenza più o meno forte sulla politica del personale.

Questi fattori sociali hanno contribuito a canalizzare verso le misure di formazione continua basata sul sistema duale gran parte delle speranze di promozio-

***"Riassumendo, si può affermare che nel corso degli anni sessanta, settanta ed ottanta il rapporto tra la formazione continua regolamentata e la promozione sociale presenta l'aspetto di un cerchio in cui si saldano reciprocamente le attività di formazione continua della manodopera e le politiche del personale delle aziende (...)"***



***“(...) la promozione intragenerazionale ha svolto per un lungo periodo un ruolo predominante rispetto alla promozione intergenerazionale, ha poi coesistito con quest’ultima mobilitando attività di formazione continua di eccezionale entità ed ampiamente autogestite.”***

ne delle fasce inferiori della popolazione attiva in un periodo di crescita economica e di grandi riforme del sistema di formazione: la promozione intragenerazionale ha svolto per un lungo periodo un ruolo predominante rispetto alla promozione intergenerazionale, ha poi coesistito con quest’ultima mobilitando attività di formazione continua di eccezionale entità ed ampiamente autogestite.

Questa situazione di interdipendenza è stata rimessa oggi in causa per le ragioni che esporremo più oltre, dopo aver brevemente presentato il secondo tipo di relazione tra la formazione professionale e la promozione.

### **La promozione di recupero mediante il “secondo itinerario di formazione”**

Nell’ambito del sistema duale esiste un’alternativa al tipo di itinerari di perfezionamento sinora descritti ed alle correlate aspettative di promozione: numerose sono le vie di accesso secondario all’università ed agli istituti superiori di perfezionamento tecnico, soprattutto per il settore tecnico (formazione degli ingegneri) che maggiormente interessa nel presente contesto. La forma classica di questo itinerario formativo e professionale era costituita, per l’operaio specializzato, dall’accesso diretto (senza diploma di maturità) ad una scuola di ingegneria o ad una scuola tecnica superiore. A partire dal 1969 questi istituti di ingegneria sono stati rivalutati nell’ambito del sistema di istruzione e sono stati trasformati in istituti superiori di perfezionamento professionale, accessibili solo con il diploma di maturità. Questa rivalorizzazione degli istituti di ingegneria è stata fortemente criticata dalle imprese che hanno reagito assumendo dei tecnici e facendoli accedere a nuovi percorsi formativi di tipo “pratico”: va ricordata come esempio la “Berufsakademie” del Baden-Württemberg<sup>8</sup>. Contestualmente a queste evoluzioni ed all’ampio dibattito sul miglioramento delle parità di opportunità dei figli d’operai, sono stati individuati o realizzati diversi percorsi formativi aperti ai giovani

operai ed impiegati specializzati desiderosi di proseguire gli studi<sup>9</sup>. Queste varianti di promozione intergenerazionale, particolarmente utilizzate nel corso degli anni settanta ed ottanta, comportavano però l’abbandono del posto di lavoro per poter recuperare il diploma di maturità. La conseguenza fu che numerosi giovani operai, dopo aver seguito un corso di formazione di punta ed aver avuto una prima esperienza professionale in grandi e rinomate aziende, lasciavano in massa il posto di lavoro per “seguire il proprio cammino”.

Questa dinamica era caratterizzata dal convergere di diversi fattori.

Per alcuni operai ed impiegati specializzati dotati di una formazione più elevata (esempio tipico: l’elettricista ed il disegnatore tecnico che avessero seguito la scuola superiore), particolarmente motivati ed incoraggiati grazie agli stimoli recepiti nel sistema duale, la realtà dell’azienda era spesso deludente (choc della pratica) e preferivano non esporsi dopo l’esperienza positiva della formazione. E tanto meno lo desideravano, quanto più chiaramente avessero compreso che per affermarsi nella gerarchia aziendale (salario elevato e posto di lavoro interessante) era necessario aver fatto studi superiori. L’accesso a questi studi era peraltro divenuto molto più facile per questi giovani: sia perché il soddisfacente livello di preparazione preliminare consentiva di abbreviare i tempi di preparazione alla maturità, sia perché potevano fruire di un sistema generale di borse di studio e soprattutto di un mercato del lavoro capace di riassorbirli; lasciare il posto di lavoro per proseguire gli studi comportava quindi un ridotto margine di rischio. Per quanto concerne poi le aziende, esse accettavano il fatto che i loro migliori giovani operai ed impiegati specializzati si impegnassero in questo itinerario formativo, soprattutto perché erano sicure che gli ex-addetti - fedeli in genere all’azienda in cui avevano fatto la prima esperienza di lavoro - sarebbero rientrati con il diploma di ingegnere, cioè con le qualifiche tipiche del personale formato mediante l’itinerario formativo di recupero.

Questo “itinerario formativo di recupero” ha perduto di attrattività a partire dal

8) La “Berufsakademie” (accademia professionale) organizza in cooperazione con le aziende corsi di formazione per ingegnere di tre mesi, svolti in alternanza nell’accademia e nell’azienda (Drexel, 1993a; Zabeck, Zimmermann, 1995).

9) L’ultimo passo in questa direzione è stato fatto con l’apertura degli istituti superiori di formazione ai diplomati ed ai tecnici: la decisione è stata presa dalla maggioranza dei Länder nel corso di questi ultimi anni.



momento in cui sono state introdotte delle restrizioni nel sistema di borse di studio e, soprattutto, da quando il mercato del lavoro ha subito un degrado. Al contempo esso è stato affiancato da un "itinerario di recupero" di natura fittizia: un numero crescente di studenti con il diploma di maturità si impegna in una formazione nel sistema duale prima di accedere all'università. Quest'evoluzione riflette a sua volta diversi fattori: l'incremento del numero degli iscritti ai licei, un più severo numero chiuso da parte delle università e l'accresciuto interesse dei titolari di un diploma di maturità a perseguire una duplice qualifica (in azienda ed all'università) per migliorare le proprie possibilità di affermazione sul mercato del lavoro. Nel 1993 il 30% dei tedeschi neoiscritti ad un corso di istruzione universitaria aveva precedentemente seguito un corso di formazione nel sistema duale. Questa percentuale comprende sia coloro che hanno seguito l'itinerario di recupero inteso nel senso tradizionale del termine, sia coloro che hanno conseguito un diploma per la via di recupero "fittizia": il 17% dei neoiscritti provenivano da quest'ultima (il 14% dei neoiscritti all'università propriamente detta, il 24% agli istituti superiori di perfezionamento professionale). Ciò significa che il 13% dei nuovi iscritti del 1993 (5% alle università, 33% agli istituti superiori di perfezionamento professionale) provenivano dal tradizionale "itinerario di recupero". Piuttosto elevata è la percentuale dei nuovi iscritti ad ingegneria che abbiano preliminarmente seguito un corso di formazione professionale; nel 1993 tra gli studenti maschi - che costituiscono la maggioranza dei neoiscritti di questo tipo - il 74% si è iscritto agli istituti superiori di perfezionamento professionale (una percentuale che tende ad aumentare a partire dal 1988) ed il 17% si è iscritto all'università (registrando anche in tal caso un incremento): l'aumento percentuale complessivo per il 1993 è quindi stato del 56% (BMBF 1994/95, pp. 173, 176, 180).

Riassumendo, si può constatare che nella Repubblica Federale di Germania la ripresa di una formazione di alto livello, orientata verso la promozione professionale si afferma soprattutto nella fase successiva all'ingresso nella vita attiva ed avviene su iniziativa autonoma della

manodopera, a proprie spese e a proprio rischio; questa ripresa svolge un ruolo importante, soprattutto per quanto concerne gli studenti di ingegneria. Nonostante il forte degrado dell'ambiente economico, questa ripresa non ha perso di importanza. Si può anzi parlare di una tendenza positiva volta ad armonizzare e a rafforzare reciprocamente gli interessi e le attitudini delle imprese e della manodopera. Come per la formazione continua di tecnico e di maestro-artigiano, questa dinamica comporta possibilità di sviluppo tali da rischiare un'autorelativizzazione di questo modello classico del rapporto esistente tra promozione professionale e formazione continua.

### **Verso un'erosione della relazione classica esistente tra la promozione professionale e la formazione continua**

La situazione tedesca è caratterizzata da due cerchi paralleli basati sullo stesso insieme di interessi e di regole sociali, nell'ambito dei quali si rafforzano reciprocamente la formazione iniziale qualificata, l'impegno in danaro e tempo investito dalla manodopera nella formazione continua e nella mobilità verticale: ciò induce ad un vasto movimento continuo di formazione "d'anticipo", cioè a processi essenziali per l'attuazione di una realistica strategia di formazione lungo tutto l'arco della vita. Ciononostante, è avvertibile attualmente una progressiva erosione di questi cerchi - fenomeno che va ora analizzato per valutare il futuro di questo modello.

La stretta relazione esistente tra formazione continua di alto livello su iniziativa della manodopera è rimessa in questione da fattori indotti, in ultima analisi, dal fatto che gli itinerari di promozione professionale non hanno mai costituito la sola possibilità di accesso ai posti più elevati e che la via diretta rappresentata da una scolarità più elevata e dagli studi universitari ha costantemente presentato maggiori vantaggi: il reddito (calcolato sull'arco di tutta la vita) dei titolari di diplomi universitari è più ele-

***"Questo "itinerario formativo di recupero" ha perduto di attrattività a partire dal momento in cui sono state introdotte delle restrizioni nel sistema di borse di studio e, soprattutto, da quando il mercato del lavoro ha subito un degrado. Al contempo esso è stato affiancato da un "itinerario di recupero" di natura fittizia: un numero crescente di studenti con il diploma di maturità si impegna in una formazione nel sistema duale prima di accedere all'università."***

***"La situazione tedesca è caratterizzata da due cerchi paralleli basati sullo stesso insieme di interessi e di regole sociali, nell'ambito dei quali si rafforzano reciprocamente la formazione iniziale qualificata, l'impegno in danaro e tempo investito dalla manodopera nella formazione continua e nella mobilità verticale: ciò induce ad un vasto movimento continuo di formazione "d'anticipo", cioè a processi essenziali per l'attuazione di una realistica strategia di formazione lungo tutto l'arco della vita."***



***“In questa nuova situazione le imprese dovrebbero soddisfare i propri bisogni di qualifica - sinora ampiamente coperti grazie a potenziali di qualifica già esistenti - ricorrendo ad azioni mirate di formazione continua.”***

vato (Tessaring, 1993) - più interessanti sono d'altronde sia i compiti svolti che i posti di lavoro occupati. Questa situazione condiziona le decisioni individuali ed induce ad un costante incremento del numero dei giovani che frequentano il liceo per iscriversi poi all'università - con la prospettiva di inserirsi tosto o tardi nel sistema duale; essa influisce altresì sulle decisioni degli operai e degli impiegati specializzati che, dopo alcuni anni di esperienza professionale deludente, fanno il gran passo che li porta verso l'università o l'istituto superiore di perfezionamento professionale.

Queste opzioni della (futura) manodopera sono state rafforzate negli ultimi anni dai cambiamenti intervenuti nella politica del personale adottata dalle imprese. Le aziende contribuiscono con una politica di sostituzione all'erosione del modello classico che aveva permesso loro di disporre gratuitamente di un livello elevato di qualifiche. Esse hanno anzitutto sostituito i tecnici con gli ingegneri provenienti dagli istituti superiori di perfezionamento professionale ed hanno di riflesso creato un'eccedenza di tecnici tra i propri addetti: ciò ha indotto gli operai qualificati desiderosi d'avanzamento in carriera a seguire dei corsi di perfezionamento, come dimostra il rapido incremento (3:1) dei diplomi corrispettivi. Quest'evoluzione ha sortito l'effetto di riprodurre una situazione analoga a quella dei tecnici. Nel corso degli ultimi cinque/dieci anni si sono accumulate nelle imprese delle eccedenze talvolta notevoli di operai specializzati titolari di un diploma di perfezionamento, ma privi di una prospettiva d'occupazione. È evidente che queste politiche di sostituzione sono favorite dall'offerta crescente di giovani ingegneri ed, in particolare, di ingegneri che abbiano seguito una formazione “pratica” nell'ambito del cosiddetto “itinerario di recupero” nel sistema duale (inteso nel senso classico o fittizio del termine).

I due cerchi che in passato coesistevano separatamente interagiscono ora sempre di più. Tutto induce a ritenere che si stia attuando un cerchio negativo di reciproca destabilizzazione a svantaggio sia di una formazione continua intesa come via d'obbligo per occupare la posizione di quadro intermedio, sia degli studi di in-

gegneria. Siamo ben lungi da una soluzione definitiva; la dissoluzione completa del modello classico non è che uno degli scenari possibili. Ciononostante, grande è la probabilità che questo modello si destabilizzi.

La società tedesca rischia di veder dissolvere quelle forme di interazione tra gli interessi aziendali e quelli della manodopera che avevano permesso sinora di mantenere questo vasto movimento di formazione “anticipatoria” e preludente spesso ad una promozione professionale. In questa nuova situazione le imprese dovrebbero soddisfare i propri bisogni di qualifica - sinora ampiamente coperti grazie a potenziali di qualifica già esistenti - ricorrendo ad azioni mirate di formazione continua.

### **Scenari dell'avvenire: carriere in diagonale nella prospettiva della formazione per tutto l'arco della vita**

(1) La situazione descritta potrebbe condurre la società tedesca verso una situazione che - a quanto pare - esiste già in altri paesi; la Germania non disporrebbe però in tal caso delle istanze istituzionali capaci di risolvere i problemi emersi, contrariamente ai paesi che nel passato hanno creato questa situazione in un momento economico più favorevole, in cui fosse, ad esempio, possibile emanare una legislazione sulla formazione professionale e costituire fondi di finanziamento della formazione continua. Tale evoluzione dei fatti sarebbe quindi tanto più problematica quanto più pesanti fossero le conseguenze indotte da restrizioni di bilancio e da radicali ristrutturazioni d'interi settori dell'economia, delle aziende, dei compiti e del contenuto del lavoro. Ciò rifletterebbe peraltro l'affermarsi di un'epoca in cui gran parte della popolazione attiva è tenuta a far fronte a sfide straordinarie, provocate dalla necessità di far ricorso alla formazione per tutto l'arco della vita.

Le sfide della ristrutturazione non possono essere soddisfatte né mediante il



ricorso ad esortazioni, né facendo riferimento ai vincoli indotti dal mercato del lavoro - adottando cioè prospettive di soluzione inadeguate. Per risolvere il problema della ristrutturazione e della riqualificazione è indispensabile sviluppare un nuovo modello di convergenza tra gli interessi delle parti interessate che sia in grado di avviare - analogamente a quanto avvenuto nel secondo dopoguerra - processi di formazione indispensabili, istituzionalizzati ed informali e di renderli permanenti; la logica strutturale di tale modello potrebbe essere comune a tutti i paesi europei. Dovrebbe inoltre essere recepita in quest'ottica la necessità di fare spazio alla diversità dei contenuti concreti che caratterizzano i singoli sistemi di istruzione e di occupazione nonché le componenti evolutive del mercato del lavoro e delle relazioni industriali.

Ove si tenga presente il processo di progressiva soppressione delle strutture gerarchiche in azienda, è ovvio che questo modello non potrà riprodurre le tradizionali relazioni esistenti tra formazione continua e promozione. Ciononostante, si potranno valorizzare le esperienze accumulate grazie ai modelli di ieri per individuare indicatori di sviluppo. È importante cogliere indicazioni valide per la formazione continua, per la convalida di certificati riconosciuti sul mercato del lavoro e per la valorizzazione di esperienze formative effettuate al di fuori dell'impresa d'appartenenza.

(2) Per costituire un modello capace di affermarsi in avvenire e di promuovere la formazione per l'intero arco della vita è necessario guardare con occhi nuovi ai fattori che mobilizzano la manodopera oggi nella prospettiva di una promozione: quest'ultima rappresenta comunque un miglioramento della situazione della manodopera occupata consentendo un salario più elevato, dei contenuti di lavoro più ricchi, delle migliori condizioni di lavoro ed una migliore posizione sul mercato del lavoro; la promozione rappresenta anche un cambiamento di questa situazione nella traiettoria professionale. Questi due aspetti della promozione possono e devono trovare nuovi contenuti nell'ambito di strutture divenute meno gerarchiche. E devono e possono essere combinate in un modo

nuovo con diversi percorsi formativi nella traiettoria professionale.

In termini concreti ciò significa che si sta affermando la necessità di "carriere in diagonale" (Drexel, 1993 a, 1994) onde sostituire i percorsi di promozione verticali classici nell'ambito di strutture meno gerarchiche; per generalizzare gli aspetti positivi del cambiamento, si tratta di migliorare la situazione del posto di lavoro. Quest'idea non è né astratta, né utopica come sembrerebbe "prima facie". A quanto pare, le carriere in diagonale stanno già affermandosi: si pensi, ad esempio, alla manodopera che passa dalla fabbricazione alla manutenzione o dalla manutenzione alla distribuzione e che frequenta già ora corsi di formazione continua tali da consentire un avanzamento in termini di carriera e di salario. Questi percorsi in diagonale potrebbero svolgersi non solo nell'ambito di un'azienda, ma anche tra aziende diverse (ad esempio, imprese di produzione e subappalto). Sino ad oggi queste traiettorie in diagonale si imponevano per caso o grazie alla politica del personale di una singola azienda: erano quindi limitate ad una parte della popolazione attiva. Si dovrebbero elaborare nuovi modelli di carriera di questo tipo: dovrebbero essere negoziati e sperimentati su vasta scala nel quadro di un'adeguata armonizzazione di flessibilità ed affidabilità. Sarebbe necessario sviluppare in parallelo dei percorsi di formazione continua volti a convalidare questo schema di mobilità diagonale mediante il riconoscimento di apposite qualifiche: si tratterebbe cioè di promuovere la polyvalenza della manodopera in funzione di un nuovo posto di lavoro e di un riconoscimento dell'esperienza professionale acquisita in caso di disoccupazione o di cambiamento di azienda.

Vi sono ragioni valide per ritenere che la nozione di formazione per tutto l'arco della vita produrrà i propri effetti positivi solo a condizione che venga rivitalizzata in modo radicale e generale la relazione tra la formazione continua ed il miglioramento e la trasformazione del posto di lavoro. Come ha scritto infatti J. Delors, "la formazione degli adulti può essere solo negoziata ed essere tale da basarsi sugli obiettivi, sui bisogni e sui punti forti dei partecipanti" (Delors, 1991, p. 31).

***"Per risolvere il problema della ristrutturazione e della riqualificazione è indispensabile sviluppare un nuovo modello di convergenza tra gli interessi delle parti interessate che sia in grado di avviare (...) processi di formazione indispensabili, istituzionalizzati ed informali e di renderli permanenti (...)"***

***"(...) si sta affermando la necessità di "carriere in diagonale" (...) onde sostituire i percorsi di promozione verticali classici nell'ambito di strutture meno gerarchiche; per generalizzare gli aspetti positivi del cambiamento, si tratta di migliorare la situazione del posto di lavoro."***

**Riferimenti bibliografici:**

**BMBF:** Grund- und Strukturdaten 1994/95, Bonn 1994.

**Delors, J.:** Genèse d'une loi et stratégie du changement. In: Formation Emploi 34/1991.

**Drexel, I.:** Le segment intermédiaire des systèmes de formation en France et en République fédérale d'Allemagne. In: Formation Emploi, 44 1993b.

**Drexel, I.:** Brückenqualifikationen zwischen Facharbeiter und Ingenieur. In: BWP 4/1994.

**Drexel, I.:** Das Ende des Facharbeiteraufstiegs? Neue mittlere Bildungs- und Karrierewege in Deutschland und Frankreich - ein Vergleich, Francoforte, New York 1993a.

**Tessaring, M.:** Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland: Attraktivität und Beschäftigungsperspektiven. In: MittAB 2/1993.

**Zabeck, J.; Zimmermann M.** (Hrsg.): Anspruch und Wirklichkeit der Berufsakademie Baden-Württemberg, Weinheim 1995.



# L'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita come temi del dialogo sociale e degli accordi di categoria

L'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita non costituiscono ancora espressamente oggetto di convenzioni tra le parti sociali; ciononostante esse rappresentano un punto di riferimento costante nelle trattative volte a migliorare, soprattutto mediante convenzioni di categoria, la formazione continua per le imprese ed i lavoratori facilitandone l'accesso e rendendo possibili in tal modo l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita. I contratti di categoria sono convenzioni concluse tra le parti sociali all'interno dei rispettivi ambiti istituzionali nazionali (in contrapposizione ai contratti individuali conclusi tra il datore di lavoro ed il singolo addetto). Nel presente contesto verranno presentati alcuni esempi ed esperimenti caratteristici, promossi dalle parti sociali: realizzate mediante accordi, attività comuni o regolamentazioni pubbliche, queste iniziative svolgono un ruolo determinante nell'organizzazione della formazione continua; tutti questi tentativi costituiscono gli elementi di un "modello sistematico" di formazione continua. Essi si riferiscono ai diversi livelli politici del dialogo sociale: impresa - settore (economico o professionale) - sistema (nazionale) di formazione continua. Il "dialogo sociale" definisce - nella sua accezione europea - gli incontri ed i negoziati tra le parti sociali: il loro contenuto e la loro forma, la loro portata ed il loro carattere normativo variano in funzione dei quadri istituzionali nazionali. Il presente articolo è basato sia sulle conclusioni di un progetto sostenuto dall'Unione Europea nell'ambito del programma LEONARDO DA VINCI, che

ha elaborato alcune iniziative-tipo di formazione continua nell'ambito del dialogo sociale, sia sulle esperienze che l'autore ha fatto nell'ambito del sistema di sostegno del dialogo sociale sulla formazione continua in Europa.

## Tendenze delle relazioni industriali e della formazione continua

Per garantire una facile comprensione dei temi trattati, è necessario riassumere anzitutto in forma breve alcune tendenze delle relazioni industriali e della formazione continua in Europa.

□ La modernizzazione dell'economia è divenuta in tutti i paesi dell'Europa un tema del dialogo sociale o dei negoziati tra le parti sociali, mentre in quest'ambito la formazione professionale ed in particolare la formazione continua sono divenute un tema centrale.

□ La diffusione dei processi sociali di deregolamentazione ha comportato una riduzione dei margini di manovra del negoziato ed, in particolare, una sua progressiva collocazione nel mondo dell'impresa, piuttosto che in quello delle politiche di lungo termine, che pur costituiscono le sole condizioni di base per garantire un negoziato effettivo.

□ Nel dialogo le parti sociali esprimono i rispettivi desideri e le rispettive rivendicazioni in materia di formazione



## Winfried Heidemann

È responsabile del settore "Qualificazioni" nella Fondazione "Hans Böckler", istituto di consultazione

e di ricerca della Federazione tedesca dei sindacati (DGB). Ha assunto il coordinamento di vari progetti di FORCE e partecipa al gruppo di esperti del dialogo sociale europeo sulla formazione professionale.

**L'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita abbisognano di condizioni e di meccanismi strutturali specifici che possono essere identificati nel sistema educativo, nell'organizzazione delle imprese e nei metodi della formazione professionale. Gli accordi di categoria possono contribuire ad un miglioramento della formazione continua e delle sue vie di accesso, facilitando in tal modo l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita. Nel promuovere accordi di questo tipo, iniziative congiunte o regolamentazioni in materia, le parti sociali svolgono un ruolo determinante nell'organizzazione della formazione continua; tutti questi sforzi costituiscono gli elementi di un "modello sistematico" della formazione continua e contribuiscono a ravvicinare i diversi livelli politici del dialogo sociale: impresa - settore - sistema (nazionale) di formazione continua.**



***“L’istruzione e la formazione per tutto l’arco della vita non costituiscono ancora espressamente oggetto di convenzioni tra le parti sociali; ciononostante esse rappresentano un punto di riferimento costante nelle trattative”***

***“(...) accordi tra parti sociali (...) non si riferiscono unicamente alla manodopera dotata di un contratto di lavoro “regolare”, ma sempre più anche a quella dotata di contratti “atipici” (...).”***

continua rivolgendosi al mondo politico, che le dovrebbe poi adottare sotto forma di soluzioni globali e generalizzabili.

Nell’ambito della formazione professionale possono essere individuate le seguenti tendenze:

□ la formazione professionale iniziale viene sostenuta in termini pressoché esclusivi e nella maggior parte dei paesi dalle autorità pubbliche; è tuttavia registrabile una crescente corresponsabilizzazione delle parti sociali che intendono in tal modo promuovere un migliore adeguamento della formazione alle esigenze dell’economia ed una effettiva integrazione della manodopera giovanile nella vita attiva.

□ L’importanza crescente della formazione professionale continua si situa nel contesto della modernizzazione economica e del miglioramento della competitività delle imprese e dell’economia.

□ In questo contesto un nuovo tipo di formazione continua si afferma nell’ambito dell’impresa: fortemente concentrato sui processi e sui problemi del lavoro, integrato nello sviluppo dell’organizzazione dell’impresa, generalmente non formale e di breve durata, ma ciononostante continuo, questo nuovo tipo di formazione va oltre le definizioni convenzionali della formazione professionale e sovente non viene nemmeno considerato dagli operatori di settore come una “formazione continua”.

□ Tutti gli Stati membri dell’Unione Europea conoscono la prassi degli accordi tra parti sociali in materia di formazione professionale: più o meno formali, rafforzati da accordi bilaterali di diverso peso normativo, stipulati a livelli diversi, essi non si riferiscono unicamente alla manodopera dotata di un contratto di lavoro “regolare”, ma sempre più anche a quella dotata di contratti “atipici” (lavoro a tempo parziale, lavoro di gruppo, ecc.).

□ I negoziati e le convenzioni sulla formazione continua sono sovente tripartiti, poiché comprendono i governi nazionali o regionali in quanto terzo partner della trattativa: si integrano pertanto nelle diverse politiche dell’economia e dell’occupazione.

□ Oltre all’importanza crescente acquisita in riferimento alla formazione professionale, correlata sempre più agli obiettivi aziendali di modernizzazione economica, la componente imprenditoriale detiene un ruolo essenziale nelle convenzioni. Si tratta di una cultura o tradizione del negoziato che non è presente in tutti i paesi: le migliori condizioni si danno, a quanto pare, nei paesi caratterizzati da un quadro formale di rappresentazione degli interessi della manodopera, cioè dalla presenza nella singola azienda di una rappresentanza del personale. In genere però si può affermare che il numero delle convenzioni e delle attività congiunte promosse dalle parti sociali è crescente.

A livello europeo il quadro del dialogo sociale esiste e viene garantito dall’articolo 118 B dell’Atto Unico Europeo del 1986. La prassi dei pareri comuni espressi dalle associazioni centrali delle parti sociali, organizzate a livello europeo ed intraprofessionale, ha dato luogo ad una crescente comprensione reciproca. Ciononostante, questa politica ha comportato sinora un numero ridotto di attività davvero comuni (anche in termini di convenzioni esplicitamente previste dal citato articolo 118 B). Si sono avuti di recente i primi progetti comuni nel quadro del programma LEONARDO DA VINCI: ciò tende a dimostrare l’importanza dei programmi di sostegno dell’Unione, anche ai fini dello sviluppo delle relazioni tra le parti sociali. Ciononostante, il livello settoriale europeo sembra essere determinante per la realizzazione di attività comuni nella formazione professionale. Rari sono gli esempi disponibili: il dialogo settoriale nell’industria chimica, alcune convenzioni nel settore ferroviario, progetti comuni nell’ambito del commercio in dettaglio.

## **L’istruzione e la formazione per tutto l’arco della vita - comportamenti individuali e condizioni strutturali**

L’istruzione e la formazione per tutto l’arco della vita comportano sia dei comportamenti specifici da parte degli indi-



vidui, sia delle condizioni e dei meccanismi specifici. I comportamenti specificamente individuali possono essere definiti nei seguenti termini: curiosità, coraggio, fiducia e competenza. Le condizioni ed i meccanismi strutturali possono essere identificati e preparati ai seguenti livelli:

- nel sistema dell'istruzione generale e della formazione professionale,
- nell'organizzazione dell'azienda,
- nei mezzi e nei metodi (pedagogici) della formazione professionale.

È noto che non esiste una sola via regia: è necessario disporre di un insieme di strumenti per garantire le condizioni propizie all'istruzione ed alla formazione lungo tutto l'arco della vita. Questi strumenti non costituiscono però che una semplice offerta: essa dev'essere poi valutata dal singolo individuo. Alcuni esempi di convenzioni e di iniziative congiunte delle parti sociali esistono non solo per i tre livelli individuati, ma anche per quanto concerne il sistema di formazione professionale e l'organizzazione aziendale.

## Iniziative a livello del sistema di formazione professionale

Nell'ambito del sistema di formazione professionale esistono già in più paesi diverse forme di congedo di formazione professionale. Questo congedo è sovente creato o realizzato grazie a convenzioni tra la parti sociali e costituisce un'offerta che risponde ai bisogni individuali, senza essere strettamente connessa ai bisogni specifici dell'azienda. La Francia fornisce un esempio classico del congedo di formazione professionale gestito dalle parti sociali e garantito per legge. Si dà qui un approccio individuale di partecipazione ad un programma di qualificazione, la cui durata media nel 1993 era di 950 ore; il finanziamento del congedo deve essere approvato dagli organismi di finanziamento sostenuti dalle parti sociali in funzione delle ri-

spective priorità e delle risorse disponibili. Attualmente il congedo di formazione svolge un ruolo eccezionalmente limitato rispetto alle altre offerte di formazione aziendale: lo 0,2% della manodopera che vi ha diritto opta per questa possibilità, mentre il 20% preferisce la formazione continua nell'ambito dell'offerta di formazione aziendale. Nel corso degli ultimi anni si è tentato di finalizzare il congedo di formazione professionale individuale ai bisogni dell'azienda. Nel 1994 il "capitale tempo di formazione" è stato definito nell'ambito di un'apposita convenzione e recepito in un testo di legge. In conformità con questa convenzione ed a condizioni specifiche il congedo individuale di formazione professionale può essere preso nell'ambito di un progetto di formazione dell'azienda, nella misura in cui gli interessi dell'azienda coincidano però con quelli del singolo individuo. In Danimarca esistono analoghe possibilità di congedo di formazione regolate da accordi di categoria e dalle rispettive disposizioni di legge: nell'ambito del modello di rotazione di posti di lavoro definito dalle parti sociali e recepito nel frattempo dalla normativa in materia, la concessione alla manodopera del congedo di formazione (o di altre forme di messa in disponibilità, quali ad esempio il congedo parentale) è connessa all'obbligo di sostituire coloro che ne beneficiano con altrettanti disoccupati.

Le condizioni di finanziamento della formazione continua giocano un ruolo importante nella realizzazione dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita o dell'intera attività professionale. In una serie di paesi il finanziamento della formazione continua delle persone attive, dei gruppi a rischio sul mercato del lavoro o della formazione continua individuale liberamente scelta e la relativa ripartizione degli oneri fanno oggetto di apposite convenzioni a livello settoriale od aziendale. Gli esempi di regolamentazioni settoriali del finanziamento o dell'utilizzo dei fondi disponibili sono rilevabili soprattutto nei paesi francofoni o mediterranei. Le normative in materia di "conto di formazione" in vigore dal 1994 - ma realizzate su iniziativa delle parti sociali - sono state sinora definite nel Land dell'Alta Austria: si tratta di uno strumento che consente di rimborsare le

***"La Francia fornisce un esempio classico del congedo di formazione professionale gestito dalle parti sociali e garantito per legge."***

***"In Danimarca esistono analoghe possibilità di congedo di formazione regolate da accordi di categoria e dalle rispettive disposizioni di legge (...)"***

***"Gli esempi di regolamentazioni settoriali del finanziamento o dell'utilizzo dei fondi disponibili sono rilevabili soprattutto nei paesi francofoni o mediterranei. Le normative in materia di "conto di formazione" (...) sono state sinora definite nel Land dell'Alta Austria: si tratta di uno strumento che consente di rimborsare le spese individuali di formazione continua."***



***“Il nuovo sistema delle “qualifiche basate sulla competenza” realizzato in Finlandia consente di riconoscere le qualifiche acquisite nella vita professionale (...)***

***“In Spagna una convenzione tripartita ed un accordo bilaterale conclusi nel 1992 hanno posto le basi di un sistema di formazione continua fondato sulla concertazione sociale (...)***

***“A livello dell'azienda i bisogni di formazione continua corrispondenti ai processi di lavoro sono di importanza crescente. Nel contesto dello sviluppo dell'organizzazione dell'azienda, si constata un incremento della formazione, soprattutto informale.”***

spese individuali di formazione continua. Il riconoscimento delle qualifiche può inoltre motivare la partecipazione alla formazione. In questo caso le iniziative delle parti sociali per promuovere nuove forme di certificazione e convalida si orientano a privilegiare soprattutto le qualifiche acquisite al di fuori dell'ambito formale dei corsi di formazione e dei sistemi tradizionali di formazione professionale. Il nuovo sistema delle “qualifiche basate sulla competenza” realizzato in Finlandia consente di riconoscere le qualifiche acquisite nella vita professionale, ma - diversamente dal sistema delle NVQ britannico - le integra nel sistema di formazione professionale. Le parti sociali partecipano attivamente all'attuazione di questo nuovo sistema.

Nei vari paesi è osservabile la costituzione di un sistema globale di formazione continua, promosso dalle parti sociali. In Francia ciò è frutto di un'evoluzione storica: la conclusione di accordi tra le parti sociali sotto l'arbitrato dello Stato e la loro successiva recezione in apposite forme legislative del diritto del lavoro hanno consentito di creare un sistema di formazione continua (esterno all'impresa) che comprende la regolamentazione dei congedi individuali di formazione nonché delle relative forme di organizzazione e di finanziamento; la formazione continua aziendale non è tuttavia integrata in questo sistema. In Spagna una convenzione tripartita ed un accordo bilaterale conclusi nel 1992 hanno posto le basi di un sistema di formazione continua fondato sulla concertazione sociale e sulla responsabilità delle parti sociali nella sua attuazione a livello settoriale ed aziendale. Il finanziamento della formazione continua aziendale mediante un fondo apposito, alimentato dai contributi della manodopera e degli imprenditori, è possibile a condizione che vi vengano realizzati piani comuni di formazione a livello aziendale o pluriaziendale. La convenzione nazionale prevede l'attuazione di questi programmi limitatamente alla fase aziendale. Questo sistema globale può indubbiamente creare le condizioni quadro necessarie ad attuare un'istruzione ed una formazione (professionale) per tutto l'arco della vita, ma la sua realizzazione deve avvenire effettivamente a livello aziendale.

## **Azioni a livello dell'azienda**

A livello dell'azienda i bisogni di formazione continua corrispondenti ai processi di lavoro sono di importanza crescente. Nel contesto dello sviluppo dell'organizzazione dell'azienda, si constata un incremento della formazione, soprattutto informale. Fattori portanti di quest'evoluzione sono non solo l'introduzione di nuove tecnologie, ma soprattutto le nuove forme di organizzazione dell'azienda e del lavoro e lo sviluppo di nuovi strumenti di competitività come la qualità dei prodotti e dei servizi. Oltre ai programmi di formazione continua volti a favorire l'adattamento ai cambiamenti tecnologici ed oltre ai programmi classici di promozione professionale si sta assistendo all'affermazione di un nuovo tipo di formazione professionale continua: è adattato ai bisogni inerenti alle strategie delle singole aziende ed è sovente vincolato allo sviluppo di un nuovo modello organizzativo dell'azienda. Lo sviluppo organizzativo dell'impresa significa però l'affermazione di metodologie del cambiamento dell'organizzazione del lavoro, delle forme di cooperazione e soprattutto di corresponsabilizzazione degli addetti dell'impresa onde garantire un costante adattamento ai nuovi bisogni della produzione.

Queste strategie aziendali si rivolgono sempre più all'insieme del personale e definiscono un continuo processo di sviluppo dell'organizzazione, sostenuto dalla formazione continua. Ciononostante, il carattere della formazione continua aziendale è in corso di trasformazione: essa viene programmata ed organizzata in termini sempre più finalizzati alle esigenze del luogo di lavoro - ciò sembra costituire una base adeguata per garantire un valido apprendimento sul luogo di lavoro. In questo contesto si pone in nuovi termini l'accesso alla formazione continua. Le parità di accesso alla formazione continua hanno subito in effetti un notevole miglioramento per i gruppi di lavoratori che in precedenza non vi partecipavano del tutto od in parte; il tasso di partecipazione alla formazione continua in azienda diviene in parte una componente di fatto obbligatoria dell'attività professionale. I partecipanti avvertono sovente questa situazione come un nuovo ambiente



aziendale, in cui il lavoro e la formazione continua sono strettamente connessi ed in cui sono contemporaneamente aumentate le possibilità di partecipazione allo sviluppo dell'azienda stessa.

Significa forse che l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita - o più precisamente l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita professionale - sono garantite oggi per tutta la manodopera? Va rilevato in merito che queste nuove forme di "formazione continua di base" e la promozione professionale costituiscono ancora degli ambiti separati. Non si è ancora evidentemente superata la selettività dell'accesso alla formazione continua. La tendenza verso l'ampliamento dell'offerta di formazione continua di base a tutto il personale rappresenta tuttavia, in linea di massima, una condizione valida: essa garantisce una stretta associazione alle attività volte a favorire la promozione professionale o altre forme di mobilità della manodopera. Le condizioni sono migliorate grazie al fatto che le attitudini e la disponibilità all'apprendimento possono essere ora fondate su concetti nuovi e più precisi. Viene pertanto incrementato il potenziale della formazione continua finalizzata alla mobilità. Sempre più numerose sono le aziende che optano a favore d'una intensificata partecipazione alle misure di formazione continua finalizzate alla promozione ed alla mobilità professionale: ne approfittano soprattutto i gruppi di addetti sinora privi di tale opportunità. Per incrementare le possibilità di accesso alla formazione continua è quindi importante esaminare se e in che modo le aziende affianchino la formazione di base destinata a tutto il personale con misure di formazione continua finalizzate alla promozione ed alla mobilità. Si tratta di un problema cruciale nel garantire i meccanismi aziendali di istruzione e di formazione per tutto l'arco della vita.

La programmazione della formazione in azienda potrebbe pertanto essere utilizzata come strumento di attuazione di meccanismi di istruzione e di formazione per tutto l'arco della vita e valorizzata come raccordo tra i nuovi tipi di formazione finalizzata all'organizzazione aziendale e le forme tradizionali di formazione continua, connesse piuttosto allo sviluppo individuale ed alla promo-

zione personale. La programmazione della formazione continua in azienda è purtroppo trattata non di rado ed in tutti i paesi come una questione formale: i quadri, i comitati d'azienda o i rappresentanti sindacali non utilizzano in effetti i processi di programmazione come potenziale innovativo valorizzabile per attuare strutture di istruzione e di formazione per tutto l'arco della vita. Le possibilità di individuare nuove forme organizzative si danno soprattutto nei paesi che dispongono di una "cultura" della trattativa aziendale o della partecipazione della rappresentanza della manodopera. In Germania, ad esempio, gli accordi tra il comitato di azienda ed il datore di lavoro svolgono un ruolo importante nella regolamentazione della formazione professionale in azienda. È soprattutto il "nuovo tipo di formazione continua" precedentemente citato - in particolare per quanto concerne il miglioramento dell'organizzazione del lavoro, della garanzia dei prodotti e dei servizi e del livello di cultura aziendale - a costituire l'oggetto di accordi bilaterali.

### **Contributo dei metodi della formazione professionale allo sviluppo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita**

I metodi della formazione professionale possono, infine, contribuire a motivare persone con una scarsa abitudine allo studio a partecipare a misure di formazione professionale. I metodi tradizionali dell'insegnamento "ex cathedra" sono divenuti obsoleti. Le forme flessibili dell'istruzione e della formazione che comportino una partecipazione attiva degli allievi possono incrementare il livello di motivazione. Nei centri di formazione e nelle singole aziende si registrano già degli sviluppi positivi, sostenuti dalle parti sociali che talvolta sono direttamente coinvolte. Il programma FORCE dell'Unione Europea ha sostenuto progetti di sviluppo transnazionali. Importanti sono inoltre le attività promosse nell'ambito del sistema di formazione professionale continua a favore delle persone prive di un'esperienza di studio. Si ri-

***"Per incrementare le possibilità di accesso alla formazione continua è (...) importante esaminare se e in che modo le aziende affianchino la formazione di base destinata a tutto il personale con misure di formazione continua finalizzate alla promozione ed alla mobilità. Si tratta di un problema cruciale nel garantire i meccanismi aziendali di istruzione e di formazione per tutto l'arco della vita."***



***“È necessario valutare in termini realistici le opportunità di regolamentazione consentite dal dialogo sociale e dagli accordi di categoria.”***

cordi, a titolo di esempio, che i sindacati organizzano nei vari paesi seminari volti ad orientare i propri iscritti sulle possibilità di accesso ai cicli formali di formazione.

### **Possibilità d'applicazione generalizzata delle convenzioni di categoria**

Gli accordi tra le parti sociali sulla formazione continua rappresentano gli elementi di un “modello sistematico” riferentesi a tutti i livelli di sviluppo dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita. Le convenzioni in quanto tali non possono tuttavia costituire delle offerte e delle strutture di istruzione e di formazione per

tutto l'arco della vita. Ciononostante, esse sono indispensabili. Vanno in effetti utilizzate dalle persone interessate ad una misura di formazione continua - soprattutto da coloro che non abbiano accesso ad attività promosse dalle parti sociali. È necessario valutare in termini realistici le opportunità di regolamentazione consentite dal dialogo sociale e dagli accordi di categoria. È constatabile in effetti che in numerosi paesi europei gli accordi di categoria rappresentano sovente la fase preliminare di omologhe normative, la cui applicazione dipende essenzialmente dalle parti sociali; d'altronde, gli accordi di categoria sono applicabili, perlomeno nella fase iniziale, ad un ambito ristretto e sono davvero efficaci solo qualora vengano recepiti nell'ambito di apposite normative e politiche di settore.

1) Winfried Heidemann (éd.), Berufliche Weiterbildung in Europa - Materialien zum Sozialen Dialog, Berlin 1996. (Disponibile anche in inglese, francese, spagnolo e italiano)

2) Kompendium I des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Bruxelles, ottobre 1994.

3) Kompendium II des Unterstützungssystems für den Europäischen Sozialdialog zur Berufsbildung, Bruxelles, maggio 1996

4) Winfried Heidemann / Wilfried Kruse / Angela Paul-Kohlhoff / Christine Zeuner, Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa - Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften, Berlino 1994 (Disponibile anche in inglese e francese).



# La formazione continua nei “giovani adulti”: seconda opportunità o complemento?



**Jordi Planas**

Docente presso l'Università autonoma di Barcellona, responsabile del GRET

(Gruppo di ricerca sull'istruzione e sul lavoro) dell'Istituto di Scienze dell'Educazione (ICE) del predetto ateneo.

## I percorsi formativi dei giovani

Partendo dai dati disponibili (Tabelle 1-4), sei sono i fenomeni più significativi della relazione tra componenti formative e costruzione dei percorsi formativi complessi dei giovani.

### Scomparsa dei limiti tra formazione iniziale e continua

A priori, nella transizione dalla scuola alla vita attiva, si tende ad applicare una sequenza formativa che, a grandi linee, può così essere riassunta: il giovane termina la formazione scolastica integrandola a volte con una specializzazione; successivamente, cerca di inserirsi nel mondo del lavoro e, a seconda delle esigenze del posto di lavoro (riqualificazione o promozione) o del mercato esterno (cambiamento d'impiego), accede alla formazione continua.

Questo modello predeterminato, ampiamente accettato, non è corretto (cfr. Tabella 2 e 4) per vari motivi. Primo, perché gli elementi dei percorsi formativi dei giovani sono più numerosi e, secondo, perché non seguono una sequenza prefissata.

Di conseguenza, i limiti tra formazione iniziale e continua (ossia attraverso corsi brevi o esperienza di lavoro) sono sempre meno marcati. La formazione dei giovani si presenta in gran parte come un *continuum* in cui formazione scolastica, corsi brevi e lavoro si articolano senza sequenze predefinite. Pertanto i giovani utilizzano sempre più le politiche di “formazione continua”. Questo fenomeno, evidente nei dati ottenuti nella nostra in-

*Negli ultimi anni, i mutamenti nei sistemi produttivi (rapidità del cambiamento tecnologico, innovazione nei processi e nei prodotti, aumento della mobilità professionale, nuovi tipi di organizzazione del lavoro, ecc.) hanno fatto dell'istruzione e formazione un processo che si dipana lungo tutto l'arco della vita. Tali mutamenti incidono sui percorsi formativi dei giovani.*

*L'aumento e la diversificazione delle offerte formative disponibili nella nostra società condizionano oggettivamente e soggettivamente le opportunità e le aspettative di formazione dell'intera popolazione, in particolare dei giovani. L'innalzamento dei livelli di formazione iniziale dei giovani incide a sua volta sulla domanda di qualifiche.*

*Ciò che si definisce “formazione lungo tutto l'arco della vita” è penetrato, modificandoli, nei percorsi formativi dei giovani. Nell'osservare come gli individui si aggiornano, si riqualificano e si specializzano, spesso ci troviamo dinanzi a modalità di formazione già presenti nella formazione iniziale.*

*L'articolo descrive, partendo da un'inchiesta di tipo longitudinale condotta su giovani dell'Area Metropolitana di Barcellona (AMB)<sup>1</sup>, come la formazione iniziale di carattere scolastico si articola con la formazione continua nei percorsi formativi di “giovani adulti” (fino ai 31 anni d'età).*

indagine, è confermato da altre fonti per quanto riguarda la Spagna e altri paesi europei (Auer, 1992).

### **Durante la formazione scolastica, una parte dei giovani segue pratiche formative simili alla formazione continua, che saranno fondamentali per il loro futuro**

In Spagna, negli ultimi anni, si è registrato un notevole incremento dei cicli di studio “non scolastici”, ovvero strutturati al di fuori del sistema educativo, che costituiscono una parte importante dei curricula formativi dei giovani, il cui “consumo” inizia parallelamente all'istruzione primaria, anche se in maniera disomogenea a seconda della classe sociale, ed aumenta nelle tappe successive. Negli attuali percorsi, questo tipo di formazione, denominato genericamente “corsi brevi”, si sta diffondendo sia in termini di consumo

1) L'inchiesta, condotta dal “Grup de Recerca sobre Educació i Treball” dell'ICE dell'Università autonoma di Barcellona diretto dall'autore del contributo, mirava ad analizzare i percorsi di formazione e d'inserimento professionale e sociale dei “giovani adulti” stabilendo relazioni tra gli itinerari di formazione formale ed informale e tra questi e i percorsi d'inserimento professionale e sociale (in particolare familiare). L'indagine, di carattere longitudinale retrospettivo, è stata effettuata nel 1991 su 650 “giovani adulti” (fino a 31 anni d'età) dell'AMB mediante interviste a domicilio.



## Concetti utilizzati

- ❑ **Componenti formative:** i vari elementi di formazione scolastica o extrascolastica, di carattere formale o informale, che intervengono nella costruzione dei percorsi formativi dei giovani, suddivisi in quattro tipi:
- ❑ **Formazione scolastica:** comprende sia i cicli ultimati sia quelli non ultimati.
- ❑ **Formazione continua:** vengono prese in considerazione sia le modalità formali (corsi) sia quelle informali (esperienza acquisita sul lavoro ed esperienze di vita).
- ❑ **Corsi brevi:** corsi al margine del sistema scolastico, di minor durata dei cicli scolastici, però con l'esplicito intento di formare ed organizzati formalmente; di norma sono rivolti a gruppi specifici.
- ❑ **Lavoro:** esperienza acquisita mediante l'esercizio di un'attività remunerata svolta durante gli studi o successivamente.
- ❑ **Esperienze di vita significative:** alcuni studi evidenziano che nei percorsi formativi di una parte qualitativamente importante dei giovani compaiono esperienze che, anche se difficilmente classificabili, sono fondamentali per spiegare le loro capacità professionali, come l'esercizio di responsabilità associative, ecc.
- ❑ **Percorsi formativi complessi:** l'articolazione dei "componenti formativi" nella costruzione di percorsi formativi dei singoli individui.

quali, paradossalmente, sono rivolte ai giovani con basso livello di formazione o con difficoltà occupazionali.

### **La combinazione tra le varie componenti non segue una sequenza temporale prefissata, in quanto esse in gran parte coesistono durante la formazione iniziale**

Le Tabelle 2 e 4 evidenziano che né i corsi brevi né l'esperienza professionale iniziano dopo la formazione scolastica, perché ci troviamo dinanzi ad un *continuum* di formazioni che si combinano nel tempo. Logicamente, i corsi brevi e l'esperienza lavorativa tendono ad aumentare il loro peso con l'età degli utenti, anche se a tutte le età permane un certo grado d'intersezione tra formazione scolastica da un lato e corsi brevi o esperienza professionale dall'altro.

La Tabella 3 indica che 2/3 dei corsi brevi sono di perfezionamento o di alta specializzazione. Questo dato, assieme a quelli precedenti, evidenzia la difficoltà di stabilire limiti chiari tra formazione iniziale e continua dei giovani. Infatti una parte di loro ha già assunto atteggiamenti propri della "formazione lungo tutto l'arco della vita", mentre altri, soprattutto quelli che non possiedono una sufficiente formazione scolastica, rimangono al di fuori di questa dinamica.

### **Polarizzazione dei percorsi formativi**

Le componenti non scolastiche non si presentano come alternativa o recupero di una formazione iniziale insufficiente. Invece (Tabella 1, corsi suddivisi per livello di studi) i percorsi formativi si polarizzano a partire dalla pregressa formazione scolastica; coloro che dispongono della migliore formazione sono quelli che acquisiscono una maggiore formazione attraverso le altre componenti. Un minimo di formazione scolastica, equivalente all'istruzione obbligatoria, rappresenta la premessa *sine qua non* per ulteriori formazioni.

### **Alternanza "spontanea" tra studio e lavoro**

Nel percorso d'inserimento e di consolidamento professionale, buona parte dei giovani spagnoli abbina formazione sco-

***"In Spagna, negli ultimi anni, si è registrato un notevole incremento dei cicli di studio "non scolastici", ovvero strutturati al di fuori del sistema educativo (...)"***

***"(...) invece che compensare le disparità nell'istruzione scolastica, l'uso di altri sistemi formativi accresce le differenze."***

privato (complemento alla formazione scolastica pagato dalla famiglia o dall'azienda) sia come parte delle politiche pubbliche di inserimento professionale dei giovani. Tali politiche hanno registrato un notevole sviluppo in Spagna dopo l'adesione alla CE, in considerazione della possibilità di accesso ai fondi strutturali e in particolare al Fondo Sociale Europeo (la cui funzione principale è quella di favorire la formazione iniziale dei giovani e di ridurre le difficoltà d'inserimento professionale).

La realtà attuale è che circa la metà dei giovani spagnoli ha seguito studi di questo tipo (Navarro e Mateo, 1993); questa modalità di formazione non si distribuisce omogeneamente tra i giovani dato che, come evidenzia la Tabella 1, i giovani che hanno frequentato più corsi brevi sono quelli con il livello di studi più elevato; pertanto, invece che compensare le disparità nell'istruzione scolastica, l'uso di altri sistemi formativi accresce le differenze. Ciò vale sia per i corsi che costituiscono parte del consumo privato dei giovani sia per i corsi legati alle politiche pubbliche, le



lastica e lavoro. In un sistema di formazione, come quello spagnolo, che fino a poco tempo fa era soprattutto di tipo scolastico sussistono paradossalmente elementi di "formazione in alternanza" derivati dalla pratica lavorativa dei giovani.

La Tabella 4, in cui sono contemplati gli studenti che lavorano (studio e lavoro) e i lavoratori che studiano (lavoro e studio), conferma i dati raccolti dall'AMB (Area Metropolitana di Barcellona) e ci permette di formulare l'ipotesi che un terzo - la metà dei giovani spagnoli abbia abbinato per almeno un anno lo studio al lavoro. Ciò indica due cose: primo, che per buona parte di loro la transizione dalla scuola al lavoro è passata per un periodo di scuola e lavoro; secondo, che l'esperienza professionale è un elemento presente nella formazione iniziale di più di metà dei giovani spagnoli. Ciò implica una "dualizzazione" più o meno marcata dei processi formativi che colloca l'esperienza professionale all'interno della formazione scolastica e non solo al suo termine.

**La formazione scolastica perde importanza quantitativa** nei percorsi formativi più variati con la crescita degli spazi formativi non scolastici, **mentre guadagna importanza qualitativa** in quanto consente l'accesso e regola gli itinerari formativi, sia durante sia dopo la formazione scolastica. Ciò aumenta il carattere selettivo, anche rispetto alle possibilità di "formazione lungo tutto l'arco della vita" offerte ai giovani dalla formazione scolastica.

## Percorsi formativi complessi e loro modelli

Dai paragrafi precedenti emerge che i percorsi formativi dei giovani, almeno di quelli dell'AMB, non seguono modelli predefiniti dalle logiche scolastiche. La realtà è più complessa ed è condizionata dai cambiamenti nei contenuti delle qualifiche e dall'allargamento degli scenari formativi che la società offre ai giovani per ottenerle.

Alla domanda: "Come è che i giovani hanno imparato a fare ciò che sanno fare?" occorre rispondere in termini globali e di

**Tabella 1: Numero di corsi brevi seguiti fino ai 31 anni d'età a seconda del livello di studio (Percentuali)**

	0	1	2 o 3	4 o più	totale
Scuola primaria	72,6	12,4	9,5	5,5	100
Formaz. profess.	53,8	9,9	19,1	17,3	100
Sc. sup. e COU	38,7	19,3	24,2	17,8	100
St. superiori	26,3	6,0	27,1	40,6	100

analisi di percorsi formativi evitando rigidità istituzionali predeterminate.

Per esaminare i percorsi bisogna considerare gli elementi formativi e studiarne l'articolazione nella costruzione di itinerari complessi.

Dai dati fin qui citati emerge che i percorsi formativi dei giovani sono composti almeno da tre elementi: studi scolastici, corsi brevi ed esperienze di lavoro.

Analisi più particolareggiate (Planas, 1991 e 1993) evidenziano che a tali componenti, facilmente individuabili e quantificabili, ne andrebbero aggiunte altre, come l'esperienza di vita e il consumo culturale. Poiché però partiamo dall'inchiesta condotta sui giovani dell'AMB, ci limiteremo alle componenti sopra menzionate (integrando alcuni elementi delle esperienze di vita, come l'associazionismo).

La Tabella 5 illustra i 13 modelli di percorsi costruiti sulla base delle predette variabili<sup>2</sup>. Seguendo le tendenze individuate attraverso i dati precedenti, questi modelli mostrano una polarizzazione dei "percorsi formativi complessi": da un lato, i percorsi A e B, che definiscono una povertà formativa (sempre relativa) o destrutturazione; dall'altro, i percorsi C e D caratterizzati dall'abbondanza delle varie componenti formative e dal successo.

L'immagine di questa polarizzazione si consolida se consideriamo la relazione tra percorsi formativi e risultati ottenuti a livello d'inserimento.

### **Percorsi formativi e professionali: doppia dualizzazione concordante**

La Tabella 6 riassume la relazione tra "percorsi formativi complessi" e risultati

***"In un sistema di formazione, come quello spagnolo, che fino a poco tempo fa era soprattutto di tipo scolastico sussistono paradossalmente elementi di "formazione in alternanza" derivati dalla pratica lavorativa dei giovani (...)" durante gli studi.***

***"(...) i percorsi formativi dei giovani sono composti almeno da tre elementi: studi scolastici, corsi brevi ed esperienze di lavoro (...)"***

<sup>2</sup> Questi percorsi sono stati costruiti mediante le tecniche di Classificazione automatica per corrispondenze multiple (Lebart et al., 1981), per classi d'età d'inserimento professionale e tenendo conto del loro peso relativo nel campione. Il percorso A corrisponde a situazioni lavorative stabili (buone o cattive) iniziate attorno ai 16 anni d'età; il percorso B a quelle iniziate tra i 16 e 18 anni; il percorso C a quelle iniziate tra i 19 e i 22 anni; il percorso D a quelle iniziate a partire dai 27 anni.



**Tabella 2: Percentuale di abbinamento studi scolastici-corsi brevi, per età, rispetto all'intera popolazione**

Età	solo scolastico	scolastico + corsi brevi	solo corsi brevi	totale
14	85,9	4,6	0,4	90,9
15	62,7	6,0	2,3	71,0
16	54,6	7,5	4,7	66,8
17	44,1	9,2	4,3	57,6
18	33,3	9,1	7,2	49,6
19	28,7	8,3	6,6	43,6
20	23,4	7,1	5,0	35,5
21	20,0	7,0	6,5	33,5
22	16,3	5,3	10,2	31,8
23	13,3	5,3	10,4	29,0
24	11,7	3,5	11,8	27,0
25	8,1	3,2	14,4	25,7
26	6,5	3,3	12,2	22,0
27	7,2	3,0	14,1	24,3
28	7,7	1,6	16,4	25,7
29	5,4	1,9	19,3	26,6
30	5,2	1,0	18,3	24,5
31	4,4	1,2	16,5	22,1

dell'inserimento professionale mediante gli indicatori utilizzati nella ricerca che evidenziano maggiore capacità esplicativa: la situazione professionale a 31 anni d'età, la traiettoria professionale e la percezione soggettiva del risultato.

I dati disponibili mostrano, da un lato, una forte polarizzazione formativa nei percorsi prevalenti dei gruppi estremi; dall'altro, evidenziano le sfumature introdotte dalle componenti formative abbinate ai diplomi accademici, permettendo un'analisi più qualitativa dei processi formativi dei giovani e dei loro risultati a livello d'inserimento.

La Tabella 6 illustra che vi è una separazione netta nei risultati sul piano dell'inserimento ottenuti, in termini sia soggettivi che oggettivi, con percorsi A e B e con percorsi C e D.

La massima polarizzazione, a livello sia formativo che di risultati, si ha tra i percorsi A.2 (17,4% del campione) e D.1 (14,9% del campione). A.2 è un itinerario formativo minimo che corrisponde ad un elevato rischio di disoccupazione e d'instabilità in posti di lavoro non qualificati con un senso di insoddisfazione nei

confronti della formazione, del lavoro e delle prospettive professionali. D.1 invece è un percorso formativo prolungato e ricco in tutte le sue componenti, che corrisponde ad una traiettoria professionale ascendente con un impiego stabile, un elevato grado di soddisfazione rispetto alla formazione ricevuta e grande chiarezza per quanto riguarda gli obiettivi personali, il cui raggiungimento si traduce in soddisfazione sul lavoro, sia per il suo contenuto sia per la sua retribuzione.

Dinanzi a questa tendenza generale di polarizzazione degli itinerari formativi e dei loro risultati a livello d'inserimento vi sono eccezioni minoritarie rappresentate dai percorsi A.1 (2,5% del campione) e D.3 (6,5% del campione). Il percorso A.1 corrisponde ai giovani che, malgrado un inserimento professionale precoce, senza formazione e precario sotto il profilo occupazionale, superano i loro deficit sul piano della formazione iniziale mediante corsi e iscrizioni a istituti scolastici **ottenendo un diploma scolastico**; in termini di risultati, questo percorso si traduce in un aumento delle probabilità di conseguire un impiego qualificato e di essere soddisfatti per quanto riguarda gli obiettivi raggiunti in relazione alla qualità e alla stabilità del lavoro.

Il percorso D.3 rappresenta il fenomeno inverso; in esso confluiscono i giovani con un elevato livello di formazione scolastica, ma con un itinerario formativo e professionale destrutturato. Questo percorso corrisponde a un insuccesso in termini d'inserimento, vissuto come tale dal soggetto.

Va rilevato che i giovani con maggiori probabilità di diventare imprenditori sono quelli che hanno seguito percorsi caratterizzati da successo negli studi scolastici e da considerevoli *atouts* formativi.

La principale conseguenza desumibile dai dati riportati è l'esistenza di un **processo di dualizzazione che tende a polarizzare i percorsi partendo dalla formazione iniziale e che si consolida attraverso la formazione continua**. Il rapporto tra questa "dualizzazione formativa" e i risultati dell'inserimento emerge dalla Tabella 6, che evidenzia una **"doppia dualizzazione concordante"** tra itinerari



formativi e dualizzazione del mercato del lavoro (Recio, 1991) attraverso i corrispondenti risultati dell'inserimento. Detta dualizzazione tenderà ragionevolmente a rafforzarsi nella misura in cui: a) le politiche formative aziendali si orientano prioritariamente ai lavoratori più formati; b) l'evoluzione degli utenti delle politiche pubbliche di formazione professionale si sposta verso livelli di diplomi secondari e superiori; c) l'accesso agli impieghi di maggiore qualità ai fini della formazione si restringe ai giovani con percorsi di formazione iniziale più lunghi.

In un contesto di mobilità professionale, di "formazione lungo tutto l'arco della vita" e di abbondanza di diplomi scolastici, la carriera professionale dipende dalla capacità di accedere alla formazione continua (formale o informale), la quale (come mostrano le Tabelle 5 e 6) dipende in gran parte dalla formazione scolastica pregressa. In tal senso, tendono a scomparire i percorsi di successo ai fini della costruzione della carriera professionale basati (esclusivamente) sull'esperienza di lavoro fondata su un inserimento professionale precoce.

I dati indicano che la formazione continua tende ad essere più presente nel quadro dei processi di "formazione lungo tutto l'arco della vita" e a concentrarsi sui giovani che dispongono di una formazione scolastica iniziale di livello secondario-superiore o superiore, il che aumenta durante l'arco della vita le differenze formative tra questi giovani e quelli che non possiedono un grado sufficiente di formazione iniziale. Se la formazione continua non consente di colmare i deficit di formazione iniziale e di accedere ai diplomi corrispondenti, difficilmente potrà offrire una "seconda opportunità" fungendo "spontaneamente" da integrazione di una valida formazione iniziale.

## La nuova "centralità" della formazione scolastica

Alle constatazioni di tipo statistico vanno aggiunte altre considerazioni.

La progressiva complessità dei processi formativi richiede da parte dei giovani una

**Tabella 3: Distribuzione percentuale del livello dei corsi brevi**

Livello	uomini	donne
iniziale	33,7	34,1
perfezionamento e alta specializzazione	66,3	65,9
	100 (736)	100 (911)

**Tabella 4: Percentuale<sup>3</sup> di giovani che abbinano scuola e lavoro**

Età	studenti che lavorano	lavoratori che studiano	totale lav./stud. <sup>4</sup>
16	7,8	14,4	22,2
17	9,7	14,5	21,0
18	8,3	12,7	21,0
19	9,0	11,0	20,0
20	6,7	8,1	14,7
21	5,6	10,5	16,1
22	4,7	8,4	13,1
23	4,1	7,5	11,6
24	3,0	7,7	10,7
25	2,0	7,0	9,0
26	1,4	6,8	8,2
27	1,7	7,0	8,7
28	1,2	7,5	8,7
29	1,0	5,2	6,2
30	0,8	5,1	5,9
31	0,4	4,6	5,0

nuova capacità di gestire e creare i propri processi formativi in una logica simile a quella della costruzione delle identità sociali e professionali (Dubar, 1991). Tale capacità deriva da tre fattori non strettamente scolastici; è evidente il rapporto esistente tra capacità, accesso alla formazione, famiglia e contesto in cui è cresciuto l'alunno (Carnoy, Castells, 1995 e Planas, Garcia, Zaldivar, 1995). Da ciò si desume che la scuola acquisisce un nuovo ruolo fondamentale ai fini della regolamentazione dei processi formativi più ampi, in quanto offre ai giovani, in maniera più democratica rispetto alle famiglie, la "capacità di gestire percorsi formativi complessi". G. Franchi (1984, 1992) definisce questo fenomeno "nuova centralità della scuola" come struttura di regolamentazione del sistema di sistemi in cui si strutturano le nuove offerte formative.

3) Tutte le percentuali sono calcolate sul totale della popolazione di riferimento.

4) Percentuale globale dei giovani che studiano e lavorano contemporaneamente, a prescindere dalla quota di studio e lavoro. Si può parlare di giovani con statuto misto di studente e lavoratore.

**Tabella 5: Percorsi formativi complessi**

Codice	Descrizione	%
A.1	Abbandono scolastico precoce, reinserimento scolastico da adulto con conseguimento del diploma, lavoro durante la frequenza scolastica e a corsi brevi	2,5
A.2	Percorso di povertà formativa in tutte le sue componenti	17,4
A.3	Abbandono scolastico precoce, reinserimento scolastico senza conseguimento del diploma e abbondanza di corsi brevi	2,0
B.1	Completamento della scuola dell'obbligo, senza alcuna formazione successiva	12,9
B.2	Completamento della scuola dell'obbligo con fallimento degli studi secondari e con corsi brevi	3,0
B.3	Completamento della scuola dell'obbligo o recupero mediante formazione professionale di 1° livello, con esperienza di lavoro durante gli studi e i corsi brevi	6,1
C.1	Maturità con breve percorso universitario senza conseguimento di un diploma, abbondanza di corsi brevi e breve esperienza associativa	5,8
C.2	Diploma di formazione professionale di 2° livello, corsi brevi e lunga esperienza associativa	4,0
C.3	Diploma universitario (ciclo breve) con abbondante esperienza di lavoro durante gli studi e abbondanti corsi brevi	4,0
C.4	Diploma della scuola dell'obbligo con corsi brevi e ritardo nello stabilizzare la situazione lavorativa	10,1
D.1	Abbondanza formativa in tutte le sue componenti: diploma superiore, lunga esperienza di lavoro e associazionismo, con molti corsi brevi	14,9
D.2	Diploma di formazione professionale di 2° livello con inserimento lavorativo ritardato	16,0
D.3	Maturità con ritardo nella stabilizzazione dell'inserimento, con fallimenti nei reinserimenti scolastici (università) e scarsi atout formativi	6,5

**La formazione continua tende "(...) a concentrarsi sui giovani che dispongono di una formazione scolastica iniziale di livello secondario-superiore o superiore, il che aumenta durante l'arco della vita le differenze formative tra questi giovani e quelli che non possiedono un grado sufficiente di formazione iniziale."**

### **La formazione dei meno formati**

In Spagna, come in altri paesi, le difficoltà d'inserimento professionale colpiscono in maniera generalizzata tutti i giovani. Come già detto, interessano maggiormente quelli che non possiedono una formazione iniziale minima e sui quali si concentra il maggior rischio di instabilità lavorativa e di bassa qualità del lavoro, caratteristiche del mercato del lavoro secondario.

Anche se questi giovani sono più formati dei loro genitori, le trasformazioni in

atto sul mercato del lavoro in Spagna dovute al mutamento tecnologico, alla mondializzazione dell'economia e all'innalzamento del livello di studio dei loro coetanei, li colloca in una situazione peggiore, vale a dire che l'evoluzione del mercato del lavoro tende ad escludere i giovani meno formati (spesso spingendoli nel mercato del lavoro secondario). Sia per il loro deficit di qualifiche sia per le differenze di livello rispetto ai loro coetanei, i giovani con un più basso livello di studio e di formazione sono quelli che, in linea di massima, sono a maggior rischio di esclusione (Planas, Garcia, Zaldivar, 1995) dal lavoro e dalla formazione continua.

**Tabella 6: Relazione tra “percorsi formativi complessi” e risultati dell’inserimento professionale**

Situazione a 31 anni				Percorso					Valutazione soggettiva				
Codice percorso/ valore assolu- to campione	Grado di attività	Gruppo prof.**	Tipo di lavoro	Livello ingressi	Percorso lavorativo	Stabilità	Remunerazione	Qualità lavoro	Formazione professionale	Studiare + e meglio	Studiare altro	Cercherebbe altro lavoro o professione	
A1 (n=15) =2,5 %	-tempo pieno	GP-3	-tecnica di produzione	-basso -medio	-ascendente	-successo (modesto)	-non buona	-successo	-successo	-si	-si	-si	
A2 (n=105) =17,4 %	-inattivo	GP-4	-manovalanza produzione	-medio/basso	-nessun cambio -lunga disoccup.	-non buona	-non buona -insuccesso	-non buona	-poco successo	= $\bar{X}$	-si	-si	
A3 (n=12) =2,0 %	-tempo parziale	GP-3 GP-4	-ammin. -prod. -manov.	-basso -medio/basso -medio	-lunga disoccup. -percorso complesso	-insuccesso	-non buona	-non buona	-insuccesso	-si	-si	-si	
B1 (n=78) =12,9 %	-inattivo -lavori saltuari	GP-3 GP-4	-produzione	-medio/basso	-nessun cambio	-insuccesso	-cattiva	-non buona	-insuccesso	-si	-si	-si	
B2 (n=18) =3,0 %	-tempo pieno	GP-3 GP-4	-ammin.	-basso	-nessun cambio -percorso complesso	-insuccesso	-cattiva	-insuccesso	-insuccesso	-si	-si	-si	
B3 (n=37) =6,1 %	-inattivo	GP-3	-ammin.	-medio	-nessun cambio -nessuna infor.	-insuccesso	-insuccesso	-insuccesso	-insuccesso	-si	-si	-no	
C1 (n=35) =5,8 %	-tempo pieno	GP-2	-tecnico gestione/direz. -prod.	-medio -medio/alto	-ascendente	-successo	-successo	-cattiva	-successo	= $\bar{X}$	-no	-no	
C2 (n=25) =4,0 %	-tempo pieno	GP-1 GP-2	-tecnico gestione/direz. -relaz. soc. -manutenz.	-medio -medio/alto	-ascendente -percorso complesso	-successo	-cattiva -successo modesto	-successo -insuccesso	-successo	-si	-no	-no	
C3 (n=24) =4,0 %	-tempo pieno	GP-1 GP-2	-gestione/direz. -relaz. soc. -tecnico -R&S	-medio	-ascendente	-successo	-successo	-successo	-successo	-no	-no	-no	
C4 (n=61) =10,1 %	-saltuario -parziale	GP-2 GP-3	-gestione -relaz. soc.	-medio	-ascendente -lunga disoccup.	-cattiva	-cattiva	= $\bar{X}$	= $\bar{X}$	-si	= $\bar{X}$	-no	
D1 (n=90) =14,9 %	-tempo pieno	GP-1 GP-2	-gestione/direz. -tecnico -R&S	-medio -medio/alto -alto	-ascendente	-successo modesto	-successo	-successo	-successo	-no	-no	-no	
D2 (n=9) =1,5 %	-inattivo	GP-2	-manutenz. -prod.	-medio -medio/alto	-ascendente	-successo	-successo	-successo	-successo	= $\bar{X}$	-NR*** -no	-NR -no	
D3 (n=39) =6,5 %	-tempo pieno	GP-2	-ammin. -tecnico -R&S	-medio/alto -alto	-leggerm. ascendente -disoccupazione	-insuccesso	-insuccesso	-insuccesso	-insuccesso	-no	-NR -no	-NR -no	

\* Il “codice percorso” corrisponde ai percorsi descritti nella Tabella 5

\*\* GP-1=imprenditori; GP-2=tecnici; GP-3=lavoratori qualificati; GP-4=lavoratori non qualificati

\*\*\* NR=non risponde





**“La progressiva complessità dei processi formativi richiede da parte dei giovani una nuova capacità di gestire e creare i propri processi formativi in una logica simile a quella della costruzione delle identità sociali e professionali (...)”**

**“La ‘nuova centralità della scuola’ come struttura di regolamentazione del sistema di sistemi in cui si strutturano le nuove offerte formative.”**

### **Che cosa si può fare affinché i giovani meno formati accedano alla formazione continua?**

La risposta è semplice: costruire formazioni continue in grado di soddisfare le necessità dei giovani e creare necessità nei giovani che hanno bisogno di formazione continua. Il fatto che la risposta sia banale non significa che sia facile tradurla in azioni concrete.

La costruzione di percorsi complessi si situa tra desideri (aspettative) e opportunità. Quando tale rapporto si sviluppa nell'ambito della crescita delle offerte formative e d'incertezza nei confronti del futuro professionale, la “capacità di costruire efficacemente percorsi formativi” diventa un requisito perché essi risultino comprensibili e coerenti per “l'altro”.

In relazione alla formazione continua, sviluppare questa capacità implica almeno quattro cose:

- a) disporre di un minimo di formazione base per accedere alle offerte di formazione continua;
- b) capacità di utilizzare, mediante l'accesso alle informazioni e alla comprensione dei significati e dei contenuti delle formazioni continue disponibili, un'offerta che si presenta dispersa;
- c) un contesto di lavoro che esalti la formazione;
- d) interesse personale per la formazione.

Dall'analisi emerge che le azioni per promuovere l'accesso alla formazione continua dei giovani non formati sono azioni “controcorrente” che, per essere efficaci, necessitano di decisi interventi politici nei quattro campi sopra citati.

### **Bibliografia**

**Auer, P.** *Further Training for the Employed (FETE: A description of country models and an analysis of European Labour Force Survey Data. Report prepared for the Commission of the European Communities (DGV).* Ciclostile. Berlino.

**Carnoy, M., Castells, M.** (1995). *Work, family and community in the information age.* Berkeley-Stanford. In corso di stampa.

**Dubar, C.** (1991). *La socialisation. Construction identités sociales et professionnelles.* Armand Colin Ed. Parigi.

**Franchi, G.** (1984). *L'istruzione come sistema.* Franco Angeli, Ed. Milano.

**Franchi, G.** (1992). *Istruzione e soggetti sociali.* La nuova Italia Editrice. Firenze.

**Lebart, L., Morineau, A., Tabard, N.** (1981). *Techniques de la description statistiques.* Dunod. Parigi.

**Planas, J.** (1990) *Educación formal, educación informal y usos formativos en la inserción*

*profesional de los jóvenes.* Formación profesional (Rivista del CEDEFOP) n° 1/1990.

**Planas, J., Casal, J., Brullet, C., Masjuan, J.M.** (1995). *La inserción social y profesional de las mujeres y los hombres de 31 años.* Instituto de la Mujer e ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona. Bellaterra.

**Planas, J., Garcia, M., Zaldivar, M.** (1995). *The exclusion of youth: a look at the transition from school adulthood.* Statistical Journal of the United Nations. Volume 12, n° 3 e 4, pagg. 213-229.

**Recio, A.** (1991). *La segmentación del mercado de trabajo en España.* In Miguelez e Recio. *Las relaciones laborales en España.* Siglo XXI Editores. Madrid.

**Wagner, D., Stern, D.** (ed.) (1995). *School-to-work transition in OECD countries.* (Atti del convegno organizzato da CERI-OECD e NCAL-U. della Pennsylvania. Parigi 2-3 febbraio 1995). In corso di stampa.



# Le costrizioni cognitive dell'apprendimento durante l'intero arco della vita

L'apprendimento durante l'intero arco della vita è certamente un obiettivo coerente con gli ideali umanisti. Quest'obiettivo è però anche coerente con le nostre conoscenze del funzionamento cognitivo? In termini più concreti, possiamo chiederci: quali sono le forme di apprendimento che possono essere adottate durante l'intero arco della vita e, se determinate forme di apprendimento possono aver luogo solo durante l'infanzia, in che modo queste ultime si caratterizzano rispetto a quelle di cui possono disporre gli adulti? Esamineremo in particolare se quest'ultime forme d'apprendimento siano colpite o no dall'invecchiamento cognitivo normale e se la mancata scolarizzazione e la carenza di un'adeguata istruzione condannino definitivamente o no lo sviluppo delle capacità cognitive dell'individuo adulto. L'esame di questi problemi ci consentirà di tenere presente come la nostra conoscenza dei fattori cognitivi in questione possa ispirare programmi di apprendimento previsti per l'intero arco della vita ed alle condizioni sempre più esigenti della società cognitiva che stiamo costruendo.

L'approccio behavioristico, particolarmente influente nel corso degli anni 1920-1960, ha tentato di porre in evidenza alcune leggi generali dell'apprendimento, valide per i diversi tipi di comportamento, per i diversi tipi di specie animali e per i diversi periodi della vita. Oggi quest'approccio è caduto in discredito. Le leggi generali ricercate si giustificerebbero grazie alla sensibilità degli organismi alle regolarità statistiche esistenti tra uno stimolo condizionato ed uno stimolo incondizionato. È stato tuttavia constatato nell'ambito della stessa corrente behavioristica che gli animali hanno delle predisposizioni per determinate associazioni di stimoli. I ratti, ad esempio, ap-

prendono molto rapidamente ad associare delle sensazioni di nausea in risposta al fatto d'aver bevuto dell'acqua che presenti un gusto particolare e ad associare la sensazione di uno choc elettrico alla visione d'una luce, ma provano notevoli difficoltà ad associare nausea e luce o choc ed acqua (Garcia e Koelling, 1966). Gli organismi sono dunque predisposti ad apprendere determinate associazioni invece di altre. Questo meccanismo d'associazione dipende dalla specie. La sensazione d'avvelenamento, ad esempio, è più facilmente associata al colore dell'acqua presso le specie diurne, mentre il suo sapore viene maggiormente associato presso quelle notturne (Wilcoxon, Dragoin e Kral, 1971).

## I periodi sensibili

L'essere umano è dotato di linguaggio; le sue disposizioni linguistiche sono iscritte in un patrimonio genetico. I dati scientifici mettono in evidenza una sensibilità molto affinata per il linguaggio parlato sin dai primi giorni della vita ed addirittura prima della nascita. Il comportamento di suzione dei momenti di nutrizione in risposta a sillabe presentate all'orecchio destro o sinistro indica l'esistenza già a tre o quattro giorni di vita di una lateralizzazione cerebrale nell'emisfero sinistro del trattamento della parola (Bertoncini, Morais, Bijeliac-Babic, McAdams, Peretz e Mehler, 1989). Il comportamento di suzione dei momenti di nutrizione vera e propria mostra invece che questi atti sono già familiarizzati con il linguaggio materno (Mehler, Jusczyk, Lambertz, Halsted, Bertoncini e Amiel-Tyson, 1988) e che a quattro mesi e mezzo il bambino riconosce il proprio nome (Mandel, Juszyk e Pisoni, 1995). Tra i sei



### José Morais

*Professore, decano della Facoltà di scienze della psicologia e dell'educazione dell'Università Libera di Bruxelles. Membro del comitato nazionale di psicologia dell'Accademia Reale del Belgio e del comitato scientifico dell'Osservatorio nazionale della lettura (Francia).*



### Régine Kolinsky

*Dottoranda in scienze psicologiche. Ricercatrice qualificata presso il Fondo nazionale per la ricerca scientifica, incaricata di studi presso il Laboratorio di psicologia sperimentale dell'Università Libera di Bruxelles.*

**L'approccio cognitivo distingue tra l'acquisizione delle capacità linguistiche e percettive di base, che si realizza molto presto nella vita dell'individuo (cioè nel corso dei periodi cosiddetti sensibili), le forme di apprendimento che si riferiscono alle conoscenze ed alle strategie di trattamento dell'informazione e quelle forme di apprendimento che possono verificarsi durante tutto l'arco della vita. La mancata scolarizzazione e l'assenza di un'adeguata istruzione compromettono fortemente lo sviluppo di quest'ultimo tipo di competenze, non però in maniera definitiva. L'invecchiamento tocca in maniera preponderante la conservazione di questo tipo di competenze piuttosto che le altre. Ciononostante, l'esercizio costante dell'attività cognitiva permette di mantenere un elevato livello di prestazione e rende possibili nuove forme di apprendimento.**



***“La non scolarizzazione e la mancata istruzione di base toccano invece in maniera drammatica i processi cognitivi di più elevato livello.”***

ed i dieci mesi la percezione dei bambini è già influenzata dal repertorio vocalico e consonantico della lingua materna (De Boysson-Bardies, 1996). Una volta trascorsa quest'età - e di sicuro dopo i due anni - il bambino proverà delle consistenti difficoltà a distinguere suoni che corrispondano a fenomeni diversi in lingue diverse dalla propria (questo caso si verifica, ad esempio, per i bambini giapponesi che si vedono confrontati con la nostra distinzione tra la lettera “r” e la “l”). Se il bambino è rimasto privo dell'esperienza precoce di una lingua, sarà in grado di sviluppare una capacità di comunicazione linguistica estremamente modesta, come dimostra il caso dei cosiddetti bambini selvaggi ed, in particolare, quello del genio che, vissuto in isolamento sino all'età di dodici anni, è stato in seguito oggetto di consistenti tentativi di rieducazione (Curtiss, 1977). In altri termini, il periodo sensibile di acquisizione del linguaggio parlato è anche un periodo critico.

Le brevi osservazioni fatte, riprese da un'ampia letteratura di settore, sono sufficienti a mostrare chiaramente che l'apprendimento delle competenze di base del linguaggio non può avvenire durante l'intero arco della vita. L'apprendimento dei procedimenti fondamentali utilizzati per gli altri sistemi percettivi (visuale, ecc.) è limitato ad un periodo sensibile che non va oltre ai primi anni (in taluni casi, anzi, ai primi mesi) di vita (si veda una presentazione dettagliata ed accessibile del problema in: Mehler e Dupoux, 1990, e Pinker, 1994).

Questa constatazione induce tuttavia a formulare una previsione pessimistica unicamente per gli individui che hanno subito nella loro infanzia privazioni o traumatismi linguistici o percettivi del tutto drammatici. La mancata scolarizzazione e l'assenza di un'adeguata istruzione di base comportano in quanto tali degli effetti riduttivi sullo sviluppo delle capacità cognitive, ma non nuociono affatto alla costituzione delle strutture linguistiche e percettive di base. Per quanto concerne poi la percezione delle scene e degli oggetti visivi, l'analisi iniziale degli oggetti colti nelle loro dimensioni elementari (forma, colore, orientamento, ecc.) viene effettuata in modo automatico ed inconscio, cioè in una fase precedente al riconoscimento consapevole della realtà percepi-

ta: in tal senso essa sembra essere presente sia nell'adulto non scolarizzato che nello studente universitario (Kolinsky, Morais e Verhaeghe, 1994). Per quanto concerne poi la percezione delle parole parlate, i dati relativi all'analisi iniziale delle unità acustico-fonetiche, la cui identità dipende dal linguaggio, non indicano alcuna differenza tra bambini in fase di prescolarità, adulti privi di una istruzione di base ed adulti con una istruzione di base (Morais e Kolinsky, 1994).

### **Le conseguenze cognitive della non scolarizzazione e della mancata istruzione di base**

La non scolarizzazione e la mancata istruzione di base toccano invece in maniera drammatica i processi cognitivi di più elevato livello. Le strategie di riconoscimento, di memorizzazione e di recupero dell'informazione mediante l'uso della memoria, nonché le strategie di soluzione dei problemi, di analisi e d'integrazione intenzionale delle conoscenze sono molto più sviluppate ed efficaci nelle persone scolarizzate e dotate di un'istruzione di base. È ovvio poi che le persone dotate di un'istruzione di base dispongono di una enorme superiorità per quanto concerne la ricchezza e la complessità delle conoscenze, in particolare di quelle che comportino dei concetti astratti. Per esemplificare le diversità delle capacità cognitive ci limitiamo a far presente che l'input della memoria verbale a breve termine tocca presso gli adulti non scolarizzati solo la metà di quello di cui dispongono gli universitari (rispettivamente quattro e otto item). I risultati perseguiti dagli adulti non scolarizzati ai classici test d'intelligenza, come ad esempio il WAIS, sono piuttosto deboli: il 69% viene collocato nella categoria dei deficienti mentali o al limite della deficienza mentale. È chiaro che questi test - nonostante le opinioni ampiamente affermate tra gli operatori di settore - non sono indipendenti dalla cultura. Gli adulti non scolarizzati che hanno appreso a leggere ed a scrivere nei corsi di alfabetizzazione, ma che restano essenzialmente ai margini della cultura scritta poiché non dispongono della stessa espe-



rienza di trattamento dell'informazione delle persone che abbiano goduto di una scolarizzazione normale, non perseguono ai test del WAIS risultati sostanzialmente migliori di quelli delle persone prive di un'istruzione di base. Solo il 12% tra di loro sarebbe in grado di collocarsi ad un livello medio di intelligenza, mentre il 44% si collocherebbe al limite della deficienza od addirittura della deficienza mentale. D'altronde non abbiamo avuto modo di rilevare alcuna differenza di rendimento tra le persone prive di scolarizzazione e le persone con tarda scolarizzazione (entrambe le categorie sono chiaramente al di sotto dei livelli normali) nell'applicare un altro test di intelligenza generale, le matrici di Raven, considerato invece particolarmente idoneo a valutare persone di un modesto livello culturale (si veda anche Cary, 1988). Non intendiamo fare alcun processo a questo tipo di test, il cui utilizzo ha talvolta indotto ad abusi culminanti soprattutto nella legge di restrizione delle immigrazioni negli USA del 1924 (cfr. ad esempio Gould, 1983). Per quanto concerne le persone non scolarizzate da noi analizzate, basti constatare che il loro livello di adattamento nelle diverse situazioni della vita, anche professionali, è in genere positivo, oppure che alcuni di loro sono riusciti ad imparare a leggere e a scrivere in alcune circostanze socioeconomiche sfavorevoli: questi fatti provano la possibilità di una diversa tendenza nell'analisi diagnostica di questo "livello di intelligenza". Un'analisi dettagliata delle loro risposte prova in effetti, soprattutto tra le persone prive di scolarizzazione, una mancanza di familiarità con la situazione di test (ad esempio con i limiti di tempo imposti per la realizzazione delle prove) ed una mancanza di flessibilità nel ricorrere a nuove soluzioni in caso di insuccesso; per entrambe le categorie quest'approccio prova poi alcune difficoltà d'analisi visuale intenzionale e di ragionamento analogico (Kolinsky, in corso di pubblicazione).

Le difficoltà delle persone non scolarizzate provano l'importanza delle forme di apprendimento scolare nello sviluppo di una capacità di analisi intenzionale, che va peraltro distinta da quelle capacità di analisi percettiva automatica ed inconscia a cui si è già fatto riferimento. Si ricordi,

a titolo di esempio, che gli adulti non scolarizzati hanno grandi difficoltà a percepire la parte nascosta di una figura, anche se dispongono di tempo illimitato (Kolinsky, Morais, Content e Cary, 1987) e provano forti difficoltà a prestar attenzione in modo selettivo alle componenti degli stimoli mediante una selezione dell'informazione non pertinente, come avviene ad esempio qualora debbano distinguere in funzione del loro colore col variare ortogonale della forma (Kolinsky, 1988).

L'apprendimento in età adulta del codice scritto, data l'insufficiente esperienza che lo condiziona, non consente nella maggior parte dei casi di sviluppare, solo grazie a questo strumento, delle consistenti strategie di trattamento dell'informazione. Quest'apprendimento comporta tuttavia risultati non indifferenti che vanno ben oltre alla capacità di lettura e scrittura. Gli scolarizzati in età adulta mostrano una capacità superiore a quella delle persone prive di un'istruzione di base nel distinguere le immagini sullo specchio (Kolinsky, 1988). È probabile che l'orientamento degli oggetti acquisti un valore significativo ai fini della capacità di distinguere solo a partire dal momento in cui l'individuo comincia a prestarvi attenzione grazie all'apprendimento della lettura e della scrittura. La conoscenza dell'alfabeto esige infatti che si presti attenzione alle sottili differenze esistenti tra le lettere (ad esempio la distinzione tra la b e la d), mentre queste differenze non presentano alcuna utilità nella vita quotidiana al di fuori delle attività connesse alla scolarizzazione.

Un'altra importante differenza esistente tra le capacità degli individui scolarizzati e di quelli non scolarizzati o, più esattamente, di quelli alfabetizzati e quelli non alfabetizzati (nei sistemi di scrittura non alfabetica vi sono anche degli scolarizzati non alfabetizzati) è costituita dal fatto che solo gli alfabetizzati sono capaci di descrivere esplicitamente la parola come una sequenza di quelle unità elementari astratte che noi definiamo fonemi. Abbiamo potuto dimostrare infatti che alcuni adulti portoghesi non alfabetizzati sono incapaci di realizzare intenzionalmente delle operazioni semplici di addizione o soppressione di un fonema nell'ambito di brevi espressioni verbali, mentre i loro

***“Le difficoltà delle persone non scolarizzate provano l'importanza delle forme di apprendimento scolare nello sviluppo di una capacità di analisi intenzionale (...)”***



***“Contrariamente all’apprendimento del linguaggio parlato, l’apprendimento del linguaggio scritto - o più precisamente delle abilità di lettura e di scrittura - è possibile a tutte le età.”***

compatrioti alfabetizzati in età adulta non provano le loro gravi difficoltà in questo tipo di compiti (Morais, Cary, Alegria e Bertelson, 1979; Morais, Bertelson, Cary e Alegria, 1986). L’interesse di questa “coscienza fonemica” e della relativa abilità di analisi non è puramente accademico. L’apprendimento della lettura nel sistema alfabetico dipende in effetti sostanzialmente dall’acquisizione di una procedura di decodificazione fonologica fondata sulla conoscenza esplicita delle corrispondenze esistenti tra i grafemi ed i fonemi. La perfetta conoscenza di queste corrispondenze comporta d’altronde l’affermarsi della coscienza fonemica. Numerosi esperimenti hanno provato che sussiste un effetto altamente positivo sull’abilità di riconoscimento delle parole scritte e sulla capacità di coordinamento della conoscenza delle corrispondenze con le operazioni intenzionali sui fonemi (si veda in proposito la rassegna bibliografica fornita in Morais, 1994).

### **Le relazioni tra l’apprendimento linguistico parlato e l’apprendimento linguistico scritto**

Contrariamente all’apprendimento del linguaggio parlato, l’apprendimento del linguaggio scritto - o più precisamente delle abilità di lettura e di scrittura - è possibile a tutte le età. Per comprendere questa differenza è necessario tener presente la circostanza che il linguaggio parlato fa parte della nostra condizione biologica di base e che invece il linguaggio scritto costituisce un prodotto culturale anche se mette a profitto le capacità del linguaggio parlato. Ricordiamo che il linguaggio parlato, sotto forme molto vicine al nostro linguaggio proposizionale, esiste almeno da trentamila anni, mentre è verosimile che il linguaggio scritto si sia affermato solo da tre o quattromila anni. Eccetto in casi di determinate patologie, di cui l’autismo è la forma più acuta, i bambini che crescono in un ambiente caratterizzato dall’uso della parola - ivi compresa la maggior parte dei deficienti mentali - imparano il linguaggio parlato. In contrasto con questa forza irresistibile del linguaggio parlato, quanti bambini vivaci ed intelligenti provano notevoli difficoltà nell’apprendimento della lettura

e della scrittura, nonostante gli sforzi fatti dai genitori, dagli insegnanti e dai rieducatori!

Le difficoltà di apprendimento del linguaggio scritto devono essere poste in relazione con le caratteristiche del sistema di scrittura. Il nostro sistema di scrittura, fondato sull’alfabeto, rappresenta la struttura del linguaggio parlato a livello dei fonemi. Ora, i fonemi sono gli elementi astratti di cui si compone la catena del linguaggio parlato. Nel pronunciare, ad esempio, non il nome ma il suono della lettera “b”, noi non ne pronunciamo il fonema /b/ ma una sillaba (bd) come in “bedeau” (= scaccino) che comprende, in termini di descrizione fonologica, non solo questo fonema, ma anche un suono vocalico; in altri termini, nel pronunciare questa lettera integriamo in maniera automatica ed inconscia i gesti articolatori necessari per produrre la consonante /b/ e la vocale /bd/. Per parlare e comprendere la parola non abbiamo bisogno di riferirci in modo cosciente ai fonemi. D’altra parte, per imparare a leggere ed a scrivere nel sistema alfabetico dobbiamo prendere coscienza, come abbiamo precedentemente affermato, del fatto che le lettere corrispondono agli elementi astratti della catena parlata e che questa presa di coscienza può essere disturbata in ragione della coarticolazione dei fonemi.

La qualità delle rappresentazioni fonologiche sviluppate e strutturate nell’ambito dell’apprendimento della parola costituisce quindi una condizione essenziale dell’apprendimento delle rappresentazioni alfabetiche. Per questa ragione i sordi congeniti, non avendo potuto sviluppare e strutturare le rappresentazioni fonologiche come gli udenti, provano maggiori difficoltà nell’apprendimento della lingua allitterata: la maggior parte dei sordi non apprende il linguaggio allitterato - pochi sono quelli che raggiungono un livello elevato di lettura e scrittura. I ciechi congeniti, invece, possono beneficiare dell’esperienza della parola, sviluppando e strutturando pertanto delle rappresentazioni fonologiche; possono quindi apprendere a leggere e a scrivere mediante un sistema tattile che rappresenta le lettere dell’alfabeto (il sistema “Braille”) ed acquisire un livello di abilità che è inferiore a quello dei vedenti solo per quanto concerne la rapidità:



l'assimilazione dell'informazione è più lenta nel sistema tattile che in quello visivo (per un esame comparato del riconoscimento delle parole nelle diverse modalità sensoriali si veda: Kolinsky, Morais e Segui, 1995).

## L'apprendimento del linguaggio scritto nell'età adulta

Come abbiamo precedentemente riferito, non esiste un periodo critico per l'apprendimento del codice scritto. Ci si può chiedere tuttavia se l'infanzia non costituisca comunque un periodo più sensibile per l'apprendimento della lettura e della scrittura, attività più difficili da apprendere in età adulta. Mancano i dati in materia; difficile è pertanto operare una verifica empirica del problema, tanto più che i bambini in età prescolare vivono oggi in un ambiente caratterizzato dall'espressione scritta ed acculturata, diverso quindi da quello degli adulti non alfabetizzati od alfabetizzati in età adulta, da noi osservati.

Abbiamo comunque constatato che gli adulti non alfabetizzati non sono dotati di capacità inferiori a quelle dei bambini non scolarizzati nel reagire positivamente ad un avvio all'analisi fonemica intenzionale (Content, Kolinsky, Morais e Bertelson, 1986; Morais, Content, Bertelson, Cary e Kolinsky, 1988). Vi sono poi delle persone che, pur avendo imparato a leggere ed a scrivere in età adulta, sono in grado di sviluppare questa capacità in modo non indifferente nell'ambito di un'attività cognitiva esigente, per cui è difficile distinguerli dagli individui che abbiano avuto un'istruzione superiore ed una normale scolarizzazione durante l'infanzia. A mo' di aneddoto, possiamo segnalare che il primo autore del presente articolo ha conosciuto un portoghese, militante politico durante la dittatura di Salazar, che, dopo aver imparato a leggere ed a scrivere in prigione, è divenuto in seguito redattore di un giornale e, nel senso ampio del termine, un uomo colto.

Questi casi sono relativamente rari ove si tenga presente l'intero gruppo dei lettori tardivi; poco numerosi sono infatti coloro che possono inserirsi in un ambiente

stimolante sul piano cognitivo ed essere fortemente motivati. È necessario riconoscere che l'alfabetizzazione nell'età adulta, così come viene generalmente realizzata, ha una portata limitata. Come abbiamo visto nel paragrafo precedente, gli alfabetizzati in età adulta si differenziano rispetto ai non alfabetizzati per quanto concerne la coscienza fonemica, cioè una competenza strettamente connessa all'apprendimento della lettura (si può dire che essa ne sia una componente). In media essi somigliano ai non alfabetizzati e sono molto diversi dagli alfabetizzati scolarizzati per quanto concerne un insieme di diverse competenze connesse alla comunicazione parlata: strategie di riconoscimento delle parole, conoscenze sintattiche, memoria verbale, ecc. In altri termini, le procedure di apprendimento acquisite durante il periodo di alfabetizzazione non influiscono automaticamente sulle altre funzioni linguistiche. L'alfabetizzato tardivo medio o tipico non può essere paragonato - a livello cognitivo e linguistico - con l'individuo che ha potuto beneficiare di una scolarizzazione normale.

## I limiti posti all'apprendimento dall'invecchiamento cognitivo normale

L'apprendimento per tutto l'arco della vita è un obiettivo che può essere perseguito solo ove si tenga conto dei limiti posti dall'invecchiamento delle capacità cognitive. È quindi essenziale conoscere le modalità di "invecchiamento" di queste capacità.

Nel corso degli ultimi vent'anni la psicologia cognitiva ha fatto dei progressi spettacolari nella conoscenza dell'invecchiamento cognitivo normale (cfr. Birren e Schaie, 1990; Craik e Salthouse, 1992; Van der Linden e Hupert, 1994). In termini generali si può affermare che la visione emergente da questi lavori è relativamente ottimista. Qualora si tratti di persone la cui professione comporta un'attività quotidiana di trattamento significativo dell'informazione, il funzionamento cognitivo può restare efficace sino ad un'età fortemente avanzata. Uno studio di Shimamura, Berry, Mangels, Rusting e Jurica (1995) sulle diverse abilità cognitive, in particolare sulla memoria, di pro-

***“È necessario riconoscere che l'alfabetizzazione nell'età adulta, così come viene generalmente realizzata, ha una portata limitata.”***

***“L'alfabetizzato tardivo medio o tipico non può essere paragonato - a livello cognitivo e linguistico - con l'individuo che ha potuto beneficiare di una scolarizzazione normale.”***

***“L'apprendimento per tutto l'arco della vita è un obiettivo che può essere perseguito solo ove si tenga conto dei limiti posti dall'invecchiamento delle capacità cognitive. È quindi essenziale conoscere le modalità di “invecchiamento” di queste capacità.”***



***“Il riconoscimento della grande variabilità esistente tra i lavoratori anziani ed il fatto che molti individui sulla sessantina sono capaci di rendimenti analoghi a quelli degli adulti più giovani (...) ha contribuito a far sì che negli USA a partire dal 1994 sia stata eliminata l'età di 65 anni come data di pensionamento.”***

***“(...) il livello di scolarità contribuisce in modo determinante a marcare le differenze cognitive osservate in funzione dell'età (...).”***

fessori dell'Università di Berkeley divisi in tre gruppi compresi tra i 30 / 44 anni (gruppo più giovane) e i 60 / 71 anni (gruppo più anziano), ha provato che, se il tempo di reazione aumenta e se la memoria immediata o di associazione uno a uno tra item diminuisce con l'avanzare dell'età, altri rendimenti mnemonici più vicini al funzionamento cognitivo reale restano stabili: è questo il caso, ad esempio, della capacità di evitare l'interferenza proattiva (provocata cioè dagli item precedenti) e della capacità di ricordare testi narrativi o scientifici.

Questi risultati chiariscono una nozione provata da numerosi altri studi (in particolare da quelli che esaminano il comportamento di giocatori di bridge o di scacchi e delle dattilografe: cfr. rispettivamente Charness, 1981, e Salthouse, 1984): l'invecchiamento cognitivo normale non è un processo omogeneo tale da toccare nello stesso modo le diverse capacità. Sembra, per esempio, che le persone anziane possano accumulare abbastanza facilmente delle conoscenze (tra l'altro quelle del lessico mentale), mentre l'apprendimento di sequenze di operazioni complesse - necessarie, ad esempio, per realizzare giochi video-interattivi - sia più difficile: a partire dai trent'anni si osserva uno scadimento del livello di rendimento (Rabbitt, Banerij e Szemanski, 1989).

Lo studio dei rendimenti cognitivi nelle diverse fasce di età non può limitarsi al raffronto delle singole medie di gruppo. La variabilità interna dei gruppi aumenta infatti con l'avanzare dell'età, per cui in genere un certo gruppo di individui anziani è dotato di una capacità di rendimento analoga a quella di individui giovani (cfr. ad esempio Wilson e Milan, 1995, che hanno studiato l'abilità a formare classi di equivalenza a partire da relazioni di transitività e di simmetria). Nell'opinione corrente ed anche in quella scientifica tradizionale l'invecchiamento cognitivo normale è sovente concepito come un processo di continuo declino, analogo all'invecchiamento fisico. Ciononostante, sembra oggi più appropriato ricorrere, nel caso del funzionamento cognitivo, alla nozione di un lungo altopiano seguito da una caduta finale vicina alla morte. Alcune “traiettorie rettangolari” di questo tipo sono ottenute

negli studi individuali longitudinali. Poiché la maggior parte di questi studi riferisce circa le medie su campioni di soggetti e poiché il momento della caduta varia a seconda del singolo soggetto, la curva ottenuta in funzione dell'età rimanda ad un continuo declino. Se invece la prestazione potesse essere valutata non in riferimento all'età cronologica a partire dalla nascita, ma all'età a partire dalla morte, si verrebbe ad avere una curvatura del movimento evolutivo di tipo rettangolare (Rabbitt, 1994).

Il riconoscimento della grande variabilità esistente tra i lavoratori anziani ed il fatto che molti individui sulla sessantina sono capaci di rendimenti analoghi a quelli degli adulti più giovani hanno indotto ad operare una distinzione tra l'età cronologica e l'età funzionale; ciò ha contribuito a far sì che negli USA a partire dal 1994 sia stata eliminata l'età di 65 anni come data di pensionamento. Nella campionatura dei soggetti osservati negli studi citati si nota poi che il livello di scolarità contribuisce in modo determinante a marcare le differenze cognitive osservate in funzione dell'età (Powell, 1994). L'osservazione di una diminuzione di rendimento cognitivo può essere quindi interpretata come connessa all'età solo qualora questa variabile non venga confusa con il livello di scolarità.

Il fatto che l'invecchiamento cronologico sia associato a cambiamenti degenerativi irreversibili nel sistema nervoso centrale non deve indurre al pessimismo, soprattutto per quanto concerne le possibilità di un invecchiamento riuscito, cioè privo di un declino di prestazione. Il più importante periodo di perdita neurale nella vita di un individuo corrisponde al periodo di apprendimento più veloce, cioè nel corso dei primi tre anni di vita. La connettività tra i neuroni, più che il loro numero, è critica per quanto concerne il funzionamento cognitivo, mentre la possibilità che i neuroni hanno di formare tra di loro nuove connessioni si mantiene per tutto l'arco della vita. Un arricchimento delle basi di dati ed un miglioramento degli algoritmi sono dunque sempre possibili. Non si tratta evidentemente di negare la realtà dell'invecchiamento cognitivo anche nelle persone che mantengono un'attività intellettuale intensa. Ma poiché l'esperienza è positivamente



correlata all'età, in diversi settori del funzionamento cognitivo il rallentamento del trattamento dell'informazione e la riduzione della memoria lavorativa possono essere compensati da una maggiore efficacia delle strategie di organizzazione e di recupero dell'informazione nonché dall'approfondimento delle conoscenze che permettono di evitare il deterioramento delle prestazioni sino ad un'età relativamente avanzata.

È opportuno tuttavia operare una distinzione tra due tipi di connettività: quella che dipende da predisposizioni biologiche e che consente di attuare, in un periodo limitato di tempo detto sensibile, i meccanismi della percezione e del linguaggio parlato - e quella che corrisponde all'acquisizione di conoscenze attraverso un apprendimento deliberato. È interessante constatare che le competenze del primo tipo non sono colpite dall'invecchiamento, oppure lo sono solo in modo ridotto. Molte delle competenze del secondo tipo invece ne sono colpite. In altri termini, sembra che i "sistemi modulari" - cioè quelli che comportano l'intervento di trattamenti specifici, obbligatori, automatici, rapidi, non influenzabili dalle conoscenze generali, dalle strategie e dalla coscienza - siano meno toccati dall'invecchiamento di quanto invece lo siano i sistemi che possiamo definire "centrali" e che generano l'attività mentale cosciente, controllata ed intenzionale. Il prezzo da pagare per la fissità dei sistemi modulari è l'impossibilità di rigenerarli in maniera soddisfacente in caso di lesione cerebrale. La compensazione alla mancanza di fissità dei sistemi centrali è costituita dalla possibilità di conservarli nell'esercizio del funzionamento cognitivo e di nuove forme di apprendimento. In età adulta non si apprenderà a parlare una nuova lingua così come si è appresa la lingua materna; è però possibile in età adulta fare un discorso più articolato e più persuasivo.

## Principi di una politica dell'apprendimento per tutto l'arco della vita

Ritorniamo alla situazione delle persone prive di un'istruzione di base. L'alfabetizzazione di queste persone costituisce in-

dubbiamente un obiettivo sociale importante. Ciononostante, la sola alfabetizzazione è un elemento più che insufficiente qualora manchi una scolarizzazione normale. L'apprendimento del codice scritto ha in quanto tale un effetto irrilevante sulle altre competenze linguistiche e cognitive: ciò induce a ritenere che l'alfabetizzazione dovrebbe essere abbinata ad un apprendimento di strategie d'attenzione, di organizzazione e di recupero dell'informazione a livello di memoria, ragionamento e programmazione. È dunque necessario utilizzare la nozione di scolarizzazione tardiva e suppletiva piuttosto che quella di alfabetizzazione tardiva, facendo peraltro attenzione a definire alcuni programmi di istruzione che tengano conto delle capacità cognitive e dell'esperienza dell'adulto non scolarizzato.

In termini più generali, la distinzione tra le condizioni di apprendimento dei sistemi modulari e dei sistemi centrali può contribuire a fondare una politica degli apprendimenti che sia il più efficace possibile.

Ci sembra chiaro che determinate forme di apprendimento - come, ad esempio, quella di una seconda lingua - dovrebbero avvenire ben presto, sin dalla scuola materna per essere poi intensificate nella scuola primaria. I metodi di insegnamento delle lingue straniere dovrebbero tener conto della maggiore capacità d'apprendere per esposizione di cui dispone il bambino rispetto all'adolescente o all'adulto; essi dovrebbero altresì tener conto delle somiglianze e delle differenze tra le proprietà fonologiche della lingua materna e quelle della lingua da apprendere, valorizzando soprattutto la sensibilizzazione alle proprietà fonologiche della seconda.

Le forme di apprendimento più tardo, che possono protrarsi per tutto l'arco della vita, dovrebbero riferirsi essenzialmente all'apprendimento di conoscenze di alto livello; i programmi dovrebbero includere una sensibilizzazione - cioè una sistematica introduzione - delle persone anziane alle strategie di recupero e di organizzazione dell'informazione. I lavori realizzati nell'ambito della psicologia e della psicolinguistica cognitiva sul sentimento della conoscenza, sulla presa di coscienza

***"(...) l'alfabetizzazione dovrebbe essere abbinata ad un apprendimento di strategie d'attenzione, di organizzazione e di recupero dell'informazione a livello di memoria, ragionamento e programmazione."***

***"Le forme di apprendimento più tardo, che possono protrarsi per tutto l'arco della vita, dovrebbero riferirsi essenzialmente all'apprendimento di conoscenze di alto livello; i programmi dovrebbero includere una sensibilizzazione - cioè una sistematica introduzione - delle persone anziane alle strategie di recupero e di organizzazione dell'informazione."***



za delle procedure di trattamento dell'informazione, sugli effetti dei promemoria esterni, sui diversi tipi di procedure mnemotecniche e l'utilizzo di strategie di analisi di testi fondate su principi astratti in rapporto all'esperienza dei temi e delle situazioni hanno apportato alcune indicazioni interessanti e dovrebbero servire da punto di riferimento nell'elaborazione di questi programmi d'apprendimento. Nell'ambito dello sviluppo dei si-

stemi centrali di conoscenze e di trattamento dell'informazione (ad esempio, individuare delle idee ricorrenti in un insieme di testi, decodificare e recuperare le informazioni più utili per raggiungere un determinato scopo) si può sperare di ottenere dei risultati positivi mediante una migliore valorizzazione delle capacità metacognitive, cioè di autoriflessione, degli individui. Queste capacità sembrano poter persistere per tutto l'arco della vita.

## Bibliografia

- Bertoncini, J., Morais, J., Bijeljac-Babic, R., MacAdams, S., Peretz, I., & Mehler, J.** (1989). Dichotic perception and laterality in neonates. *Brain and Language*, **37**, 591-605.
- Birren, J.E., & Schaie, K.W.** (1990). *Handbook of the psychology of aging*. New York: Academic Press.
- Cary, L.** (1988). *A análise explicita das unidades da fala nos adultos não-alfabetizados*. Thèse de Doctorat, Università di Lisbona, Portogallo.
- Charness, N.** (1981). Aging and skilled problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, **110**, 21-38.
- Content, A., Kolinsky, R., Morais, J., & Bertelson, P.** (1986). Phonetic segmentation in prereaders: effect of corrective information. *Journal of Experimental Child Psychology*, **42**, 49-72.
- Craik, F.I.M., & Salthouse, T.A.** (1992). *The handbook of aging and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Curtiss, S.** (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"*. Londra: Academic Press.
- de Boysson-Bardies, B.** (1996). *Comment la parole vient aux enfants*. Parigi: Editions Odile Jacob.
- de Gelder, B., & Morais, J.** (1995). *Speech and reading. A comparative approach*. Hove: Erlbaum (UK) Taylor & Francis.
- Garcia, J. & Koelling, R.A.** (1966). Relation of cue to consequence in avoidance learning. *Psychonomic Science*, **4**, 123-124.
- Gould, S. J.** (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Kolinsky, R.** (1988). *La séparabilité des propriétés dans la perception des formes*. Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles, Belgio.
- Kolinsky, R.** (in stampa). Conséquences cognitives de l'illettrisme. In *Dyslexies et dysorthographies acquises et développementales*. Marsiglia: Ed. Solal.
- Kolinsky, R., Morais, J., Content, A., & Cary, L.** (1987). Finding parts within figures: a developmental study. *Perception*, **16**, 399-407.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Segui, J.** (1991). *La reconnaissance des mots dans les différentes modalités sensorielles: études de psycholinguistique cognitive*. Parigi: Presses Universitaires de France.
- Kolinsky, R., Morais, J., & Verhaeghe, A.** (1994). Visual separability: A study on unschooled adults. *Perception*, **23**, 471-486.
- Mandel, D.R., Jusczyk, P.W., & Pisoni, D.B.** (1994). Infants' recognition of the sound patterns of their own names. *Psychological Science*, **6**, 315-318.
- Mehler, J., & Dupoux, E.** (1990). *Naitre humain*. Paris: Editions Odile Jacob. (English edition: published by Blackwell).
- Mehler, J., Jusczyk, P.W., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tyson, C.** (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, **29**, 143-178.
- Morais, J.** (1994). *L'Art de Lire*. Parigi: Editions Odile Jacob.
- Morais, J., Bertelson, P., Cary, L., & Alegria, J.** (1986). Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, **24**, 45-64.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P.** (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, **7**, 323-331.
- Morais, J., Content, A., Bertelson, P., Cary, L., & Kolinsky, R.** (1988). Is there a critical period for the acquisition of segmental analysis? *Cognitive Neuropsychology*, **5**, 347-352.
- Morais, J., & Kolinsky, R.** (1994). Perception and awareness in phonological processing: The case of the phoneme. *Cognition*, **50**, 287-297.
- Pinker, S.** (1994). *The language instinct. How the mind creates language*. New York: William Morrow & Company.
- Powell, D.H.** (1994). *Profiles in cognitive aging*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Rabbitt, P.M.A.** (1994). Aging and cognitive change. In M.W. Eysenck (Ed.), *Blackwell dictionary of cognitive psychology* (pp. 1-7). Oxford: Blackwell.
- Rabbitt, P.M.A., Banerji, N., & Szemanski, A.** (1989). Space Fortress as an IQ test? Predictions of learning and practised performance in a complex interactive video game. *Acta Psychologica*, **71**, 243-257.
- Salthouse, T.A.** (1984). Effects of age and skill in Typing. *Journal of Experimental Psychology: General*, **113**, 245-271.
- Shimamura, A.P., Berry, J.M., Mangels, J.A., Rusting, C.L., & Jurica, P.J.** (1995). Memory and cognitive abilities in university professors: Evidence for successful aging. *Psychological Science*, **6**, 271-277.
- Van der Linden, M., & Hupet, M.** (1994). *Le vieillissement cognitif*. Parigi: Presses Universitaires de France.
- Wilcoxon, H.C., Dragoin, W.B., & Kral, P.A.** (1971). Illness-induced aversions in rat and quail: Relative salience of visual and gustatory cues. *Science*, **171**, 826-828.
- Wilson, K.M., & Milan, M.A.** (1995). Age differences in the formation of equivalence classes. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, **50B**, P212-P218.



# Apprendere per tutto l'arco della vita?

## Riflessioni psicologiche e pedagogiche sulla "società cognitiva"

Talvolta i concetti vengono conati prima d'essere compresi, così come i progetti programmatici vengono posti sul mercato prima d'essere richiesti. I tentativi di introdurre nello spazio europeo della formazione "monete" categoriali di questo tipo si devono sovente confrontare con gli stretti limiti entro cui i rispettivi referenti sono traducibili sul piano semantico. Una regolamentazione linguistica adottata per garantire la generalizzazione di tali categorie può soddisfare le esigenze delle convenzioni diplomatiche tra Stati, ma comporta delle conseguenze piuttosto negative qualora si tratti di dare alle singole idee un contenuto ed una sostanza. Più inquietante mi pare ancora il fatto che questi messaggi astratti non rappresentano delle sfide personali, si da provocare rapidamente uno scadimento di interesse nei loro confronti.

Nel caso dell'espressione "istruzione e formazione per tutto l'arco della vita" si tratta forse di una "moneta" pedagogica del tipo di quelle ora descritte? Si è tentati di rispondere in senso negativo all'interrogativo, soprattutto a partire dalla pubblicazione del Rapporto FAURE "Imparare ad essere" (1972) e dagli sforzi incontestabilmente meritori promossi per dare alla "formazione ed istruzione per tutto l'arco della vita", definito in contesti diversi e secondo modelli d'organizzazione alternativi, un carattere concreto ed una realtà latente (omologando ad esempio l'espressione francese "éducation permanente" a quella inglese "recurrent education"). Tale ipotesi viene sostanziata dal lungo periodo di incubazione di cui, a quanto pare, abbisognano per divenire realtà le visioni di politica formativa enunciate dall'UNESCO, dal CONSIGLIO D'EUROPA e dall'OCSE. Il Libro bianco della Commissione Europea "Insegnare ed ap-

prendere. Verso una società cognitiva" (1996) arriverà a colmare le lacune strategiche connesse all'attuazione delle riforme lanciate nel corso degli anni settanta?

### Il problema fondamentale dei programmi sovranazionali di formazione

La prima tesi del presente articolo consiste nell'affermazione che gli sforzi condotti sul piano delle idee del tipo indicato dal Libro bianco o dall'Anno europeo della formazione e dell'istruzione per tutto l'arco della vita omettono di trattare un dilemma fondamentale inerente a tutti i programmi sovranazionali. Questo dilemma non concerne tanto il contesto intellettuale e politico, quanto invece l'infrastruttura psicologica e pedagogica degli argomenti utilizzati. Le campagne volte a far assimilare alla coscienza civile dell'Europa l'immagine di una "learning society" o di una "società cognitiva" sono, per la loro origine e per la loro natura, dei "plaidoyers" delle élites amministrative, dettati dal diritto di iniziativa conferito a giusto titolo all'esecutivo dell'Unione Europea e confermato dal trattato di Maastricht. In ragione della questione piuttosto sensibile della sussidiarietà nell'ambito dell'Unione, progetti di questo tipo possono unicamente limitarsi a delineare a grandi tratti la futura azione comunitaria e i problemi ritenuti come prioritari. Ciononostante, il destinatario e, in ultima istanza, il responsabile dell'attuazione di questi cataloghi del futuro non è l'uomo politico esperto di questioni attinenti la formazione, ma lo stesso cittadino europeo. In effetti il discorso della società cognitiva - che tocca in modo così



### Klaus Künzel

Titolare dal 1991 della cattedra di Scienze dell'educazione e della formazione continua all'Università di Colonia.

**I programmi sovranazionali di formazione si scontrano sovente con un dilemma: non sono destinati personalmente al singolo individuo in quanto soggetto toccato dalle prospettive che intendono aprire per il futuro. L'idea di "formazione per tutto l'arco della vita" presuppone però che si diano determinate condizioni e possibilità per essere accettata dal singolo individuo. L'articolo intende descrivere le implicazioni e le conseguenze che comporta in termini pedagogici e da una prospettiva microanalitica l'orientamento verso la "società cognitiva". In quest'ambito svolge un ruolo centrale lo sviluppo dell'attitudine all'"apprendimento espansivo" (Holzkamp). Secondo questa concezione offensiva dell'istruzione e della formazione, la gestione del sapere e l'incertezza corrispondente occupano un posto centrale nella vita dell'essere umano. Nello sviluppare un programma di istruzione e di formazione per tutto l'arco della vita è necessario abordare, mediante strategie mirate, il problema dell'esclusione di un numero crescente di uomini e di donne. Questo compito dell'umanizzazione spetta a tutte le istanze della formazione e tocca tutti i contesti dell'apprendimento.**



***“Le campagne volte a far assimilare alla coscienza civile dell’Europa l’immagine di una ‘learning society’ o di una ‘società cognitiva’ sono, per la loro origine e per la loro natura, dei ‘plaidoyers’ delle élites amministrative, dettati dal diritto di iniziativa conferito a giusto titolo all’esecutivo dell’Unione Europea e confermato dal trattato di Maastricht.”***

***“Apprendere allo scopo di formarsi per l’intero arco della vita rappresenta un atto di creazione soggettiva del mondo che non può essere né ordinato, né delegato ai richiedenti ed agli utilizzatori sociali di una ‘formazione qualificante’.”***

ampio sia le forme di accesso al sapere che le modalità della sua valorizzazione a fini personali (Libro bianco, 1996, pp. 5 segg.) - viene a scalfare l’obiettivo della comunicazione che è quello di interessare l’essere umano alla formazione ed all’istruzione presentate come una forma d’esistenza gratificante. In quanto membro astratto d’una società cognitiva, il soggetto di apprendimento diviene interessante soprattutto ove sia il referente d’una chiara analisi sociologica. Come prova la nozione piuttosto artificiale ed alquanto superata di “organizzazione dell’apprendimento”, la tendenza ad identificare questi soggetti sociali come soggetti di apprendimento può sedurre sul piano pubblicitario e rivendicare, perlomeno provvisoriamente, una certa modernità. In termini di contenuto questa nozione si rivela però vuota poiché non recepisce la correlata categoria d’un apprendimento che regoli l’azione nel suo fondamento biografico. Apprendere allo scopo di formarsi per l’intero arco della vita rappresenta un atto di creazione soggettiva del mondo che non può essere né ordinato, né delegato ai richiedenti ed agli utilizzatori sociali di una “formazione qualificante”. Questo punto è particolarmente importante perché si tratta di presentare la formazione e l’istruzione come un elemento normale della traiettoria vitale e di definire la disponibilità alla formazione come un’abitudine ed una possibilità positiva di affermazione biografica, non quindi come un’idea passeggera o come un irraggiungibile obiettivo (MEIER e RABE-KLEBERG, 1993).

Certo, il Libro bianco non intende affatto descrivere dettagliatamente od in termini normativi il cammino che debba percorrere la “società cognitiva”. Le raccomandazioni ivi formulate intendono piuttosto suscitare un ampio dibattito per gli anni futuri (Libro bianco, 1996, p. 81). Tenendo presente questo contesto sarebbe pertanto privo di senso criticare gli autori per ambizioni concettuali che di fatto non hanno. Dal momento però che il Libro bianco riflette una tradizione oggi ben assodata - l’incoraggiamento all’essere umano a consacrare la propria vita ad apprendere - sembra saggio ricostruire da una prospettiva di microanalisi il contesto in cui si collocano le nozioni della società cognitiva, dell’istruzione e della formazione per tutto l’arco della vita

(CROPLEY, 1986). È necessario chiedersi come l’imperativo astratto dell’apprendimento inerente ad uno spazio economico e sociale europeo costretto a sviluppare le proprie risorse umane possa essere percepito soggettivamente e concepito come un obiettivo di vita dotato di senso. Su questo piano svilupperemo una prospettiva d’analisi di tipo soggettivista, recependo la posizione teoretica definita in merito da HOLZKAMP (1995).

## **Apprendere sul piano della microprospettiva**

Questa posizione è caratterizzata dal rifiuto di intendere l’apprendimento come una reazione organizzata alle attese di un ambiente generatore di problemi da risolvere (HOLZKAMP, 1995, pp. 12 segg.). Contro un modello d’apprendimento che trova la propria espressione tipica nell’istruzione istituzionale, la posizione soggettivista propone la nozione attiva di apprendimento “espansivo” per accedere al mondo. Ciò significa che l’essere umano è concepito come un “centro di intenzionalità” che si occupa di ampliare autonomamente il campo delle proprie possibilità, di gestire la propria vita e di migliorarne la qualità. L’apprendimento è, di conseguenza, un’azione offensiva volta a cambiare il proprio ambiente e le condizioni di vita. La psicologia delle motivazioni muove dall’ipotesi che un approccio offensivo dell’apprendimento apre una prospettiva volta a rendere direttamente esperibile od anticipabile “il nesso intrinseco esistente tra l’apertura discente sul mondo, l’ampliamento dei campi delle possibilità ed il miglioramento della qualità di vita” (ibid., p. 190).

La concezione espansiva dell’apprendimento intende ricollocare nell’ambito del soggetto la competenza che gli consenta di determinare le esigenze dell’apprendimento stesso. Ciò prova l’importanza capitale della capacità di sperimentare il vissuto per riconoscere un problema in termini di apprendimento. Contrariamente a quanto avviene per gli atti di apprendimento difensivo - il cui oggetto è quello di evitare gli inconvenienti - per gli atti dell’apprendimento espansivo l’insufficienza delle condizioni necessarie all’azione (sapere, attitudini, saper fare) acqui-



sta il significato di una inadeguata valorizzazione delle capacità e delle possibilità personali. È facile riconoscere come in questo contesto “non è necessario prendere in considerazione ogni stimolo all'apprendimento proveniente da una situazione esterna (...) come un problema attinente l'apprendimento stesso” (ibid. p. 212). È ovvio d'altronde che un'attitudine a considerare l'apprendimento come ancorato sul soggetto, sull'attività personale e sull'auto-organizzazione comporti una disposizione di tipo cognitivo ed emozionale tale da dover essere “appresa”, cioè costruita o recuperata, come avviene in una situazione di prolungata disoccupazione: ciò è dovuto soprattutto alle numerose limitazioni affermantisi di continuo sul piano dello sviluppo individuale e sociale.

## La dimensione soggettiva dell'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita

Una lettura o un'interpretazione individuale di ciò che significhi “istruzione e formazione per tutto l'arco della vita” “ha senso unicamente qualora si riconosca uno stretto nesso biografico tra un vissuto che evolve e le possibili tecniche della sua elaborazione” (OERTER, 1989). Nello sviluppare le proprie strategie in materia e nell'applicarle ai diversi aspetti della vita, l'apprendimento diviene “un'attività caratteristica, personale, unica ed autogestita” (WEDEMEYER, 1989, p. 183). In quest'ottica l'apprendimento attinge la propria originaria energia dai progetti e dalle esperienze biografiche, dai compiti e dalle crisi dell'esistenza umana. Colta in questa prospettiva la nozione di apprendimento per tutto l'arco della vita consente di definire il significato di apprendimento dotato di senso in termini più adeguati di quanto non lo consenta il modello concettuale che si orienta esclusivamente sulle sequenze temporali della vita (LENGRAND, 1986).

Sottolineare la dimensione soggettiva dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita non significa affatto attribuire un carattere assoluto alla relazione interiore che l'uomo instaura con il mon-

do. Se questa fosse in effetti la prospettiva acquisita, allora l'utilità della formazione e dell'istruzione si esaurirebbe nello sviluppo d'esperienze di carattere privato, prive di un nesso sociale, contrapposte diametralmente alla stessa idea di un apprendimento offensivo volto ad interagire col mondo. Per quanto concerne quest'azione sul mondo, si può affermare che uno dei postulati centrali di una teoria offensiva dell'apprendimento è il seguente: la realtà del nostro vissuto non è un semplice risultato del caso. Al contrario, questa realtà è costruita con l'aiuto di schemi cognitivi nel quadro di processi di confronto attivi - ed è assimilata mediante le esperienze che noi facciamo. Sul piano della prassi ciò corrisponde all'azione esercitata dall'apprendimento nel consentire non solo la comprensione, ma soprattutto la trasformazione del mondo. È grazie a questo potenziale di trasformazione che il soggetto dell'apprendimento sviluppa la propria fiducia nella capacità di migliorare il proprio destino, di scoprire dei nessi e di sviluppare nuovi interessi e nuove forme di saper fare.

Nell'ottica tradizionale l'incontro tra il mondo e l'individuo si verifica mediante il sapere. Non a caso il Libro bianco insiste così di frequente sulla necessità di definire il livello di prestazione e di convivenza di una determinata società in funzione dell'attitudine ad aprirsi ad un nuovo sapere e di renderlo accessibile a tutti. Nel considerare attentamente il termine “società cognitiva” si avvertirà che esso rappresenta la vittoria del sapere di tipo scientifico e tecnico; le possibilità di affermazione accessibili alla biografia del singolo sono allora una funzione della sua “apertura” operativa e tematica ai materiali della comprensione del mondo e della pratica attuazione di quest'apertura.

## Le implicazioni pedagogiche di una “società cognitiva”

Sul piano pedagogico una società che decreta il sapere come sua caratteristica centrale pone tuttavia diversi problemi.

□ La moltiplicazione delle conoscenze derivanti dalla ricerca e dalla comunica-

**“Una lettura o un'interpretazione individuale di ciò che significhi “istruzione e formazione per tutto l'arco della vita” “ha senso unicamente qualora si riconosca uno stretto nesso biografico tra un vissuto che evolve e le possibili tecniche della sua elaborazione” (...).”**



**“La moltiplicazione delle conoscenze derivanti dalla ricerca e dalla comunicazione comporta problemi sempre più gravi nella scelta, nella classificazione secondo un ordine di priorità e nell’organizzazione in termini didattici dei saperi rilevanti per la vita.”**

**“Per ampliare la competenza od acquistare nuovi spazi di sviluppo è necessario valorizzare elementi che si iscrivono nella traiettoria vitale e che sono sovente difficili da recuperare altrimenti.”**

zione comporta problemi sempre più gravi nella scelta, nella classificazione secondo un ordine di priorità e nell’organizzazione in termini didattici dei saperi rilevanti per la vita.

□ Il dissolvimento d’una nozione di modernità ispirata ancora alla tradizione illuministica (UHLE, 1993) pone progressivamente in crisi la convinzione che il sapere costituisca il supporto quasi naturale della scoperta e della formazione.

□ Nell’ambito di una “società cognitiva” metodologie diverse e diverse manifestazioni del sapere chiedono un pari riconoscimento. La pluralità, la diversità delle prospettive, le opinioni contrarie ed i valori opposti rappresentano, in riferimento ad un’accezione moderna dell’istruzione, un test molto più difficile da superare che non, ad esempio, il trattamento di aspetti puramente quantitativi dell’informatizzazione.

□ Se è vero, come afferma MITSCHERLICH (1963, p. 31), che una “definizione dinamica” dell’istruzione consente di cogliere quest’ultima come “un movimento di ricerca coordinata” ed incapace di concretizzarsi in una certezza dogmatica, la responsabilità pedagogica comporta la necessità di introdurre una certa “dose di incertezza” - con tutte le sue particolarità, ma anche con le opportunità a cui apre, soprattutto durante la fase dell’istruzione scolastica.

□ Nel parlare della “società cognitiva” si corre il rischio di non cogliere la totalità delle situazioni e delle forme espressive della vita umana e la disposizione globale dell’uomo ad agire e ad apprendere: una disposizione che viene in tal modo ridotta ad un ideale di competenza e di formazione “cerebrale”.

□ Il ricorso al sapere e la sua valorizzazione nell’organizzazione della vita non rappresentano un elemento arbitrariamente disponibile, identico in tutti gli ambienti sociali. Per ampliare la competenza od acquistare nuovi spazi di sviluppo è necessario valorizzare elementi che si iscrivono nella traiettoria vitale e che sono sovente difficili da recuperare altrimenti. In tal senso la società cognitiva presenta dei tratti di tipo corporativo. Il Libro bianco parla di una divisione della società tra

“coloro che sanno e coloro che non sanno” (Libro bianco, 1996, p. 10).

Quali sono le conseguenze che si possono trarre da queste implicazioni sociali e pedagogiche della “società cognitiva” ai fini dell’elaborazione soggettiva di un programma di istruzione e di formazione per tutto l’arco della vita? Nel presente contesto possono venir delineati solo alcuni aspetti del problema; per una più ampia discussione si rimanda a quanto affermato in altra sede (KÜNZEL e BÖSE, 1995).

## **Conseguenze per un programma di istruzione e di formazione per tutto l’arco della vita**

**1. Le sequenze temporali.** L’idea di istruzione e di formazione per tutto l’arco della vita comprende l’insieme dello sviluppo dell’essere umano e può essere caratterizzata sul piano soggettivo da una parità tra le esperienze di apprendimento scolastico ed extra-scolastico. L’importanza dei contesti di apprendimento è determinata dalla loro capacità di favorire l’apprendimento espansivo in vista di un accrescimento delle possibilità di azione personale (HOLZKAMP, 1995, p. 492).

**2. L’integrazione spaziale.** L’istruzione e la formazione per tutto l’arco della vita attraversano tutti i settori, tutti i ruoli ed i luoghi in cui l’individuo può trattare ed organizzare la realtà della propria azione. Il mantenimento dell’unità e dell’identità personale rende caduca la separazione tra lavoro e piacere, tra vita pubblica e vita privata intese come spazi distinti di apprendimento. L’essere umano integra gli elementi del suo vissuto in funzione dei propri interessi e progetti di vita; operare una distinzione tra l’istruzione professionale e quella generale significherebbe pertanto porsi in contraddizione con la stessa idea di un apprendimento espansivo che inglobi l’insieme degli aspetti della vita - esattamente come sarebbe privo di senso separare alcuni spazi della formazione in riferimento al resto del vissuto.

**3. La scuola in quanto luogo di vita.** Sin dal 1915 John DEWEY ha descritto il ruolo della scuola ricorrendo ad una formula divenuta classica: *obiettivo della*



*scuola non è quello di porsi come un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più ricca di senso immediato e per avvicinarla all'esistenza realizzata anche negli spazi extra-scolastici.*

**4. Il sapere come risorsa.** Mediante l'apprendimento espansivo l'essere umano conquista il "suo" mondo grazie alla valorizzazione di forme di sapere diverse per origine, natura e portata. Per apprendere "per tutto l'arco della vita" è necessario gestire abilmente le risorse cognitive che divengono sempre più tangibili quanto più si perfezionano le reti informatiche. Quest'abilità non deve tuttavia essere limitata alle dimensioni operative poiché essa tocca in definitiva la competenza generale richiesta per garantirsi il sapere, ma anche le diverse espressioni del non-sapere. L'accesso illimitato all'informazione non rappresenta ancora, in quanto tale, un sistema di risorse che favorirebbe grazie al proprio potenziale tecnico l'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita. La via d'accesso ad una gamma di possibilità d'apprendimento e di prospettive individuali dev'essere integrata o sostenuta mediante la capacità selettiva e di controllo del singolo.

**5. L'accredito del sapere personale.** Un accesso offensivo, ma soggettivamente controllato, alle opportunità d'apprendimento e di sapere nella nostra società scientifica multiculturale aumenta in modo consistente la diversità dei nostri rapporti personali col mondo e delle nostre "tecniche d'esistenza". Contemporaneamente si sviluppa lo stock delle esperienze e degli strumenti d'acculturazione che devono essere accreditati. L'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita stimolano la nostra immaginazione e ci incitano sia a considerare alcune forme personali di sapere come testimonianza di una vita riuscita, sia a porle allo stesso piano dei risultati perseguiti in un corso di apprendimento formale, nell'ambito di una generosa regolamentazione in materia di equivalenza.

**6. L'esclusione come fallimento dell'umanizzazione.** L'idea di una umanizzazione della nostra vita grazie alla possibilità di ricorso ad una vasta gamma di tipi di apprendimento è radicalmente con-

traddittoria se queste possibilità divengono sempre più inaccessibili ad un numero crescente di uomini e di donne in ragione di generalizzati meccanismi di distribuzione sociale. Né contribuiranno ad eliminare queste difficoltà i messaggi ottimisti connessi all'espressione "società cognitiva". La mobilitazione generalizzata a favore dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita e lo sviluppo di una rete sempre più densa di formazione continua vengono ineludibilmente considerati con invidia, se non con aperto atteggiamento di rifiuto, da parte di coloro che sono esclusi da azioni di formazione "valorizzanti" a causa della disoccupazione di lungo periodo o d'altre forme di marginalizzazione. Per questi potenziali beneficiari dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita, collocati attualmente al di fuori d'ogni possibilità di occupazione, la nozione di "barriera educativa" rappresenta un ironico eufemismo. Essa cela infatti i processi di disillusione individuale, di allontanamento e di resistenza nei confronti dell'istruzione (AXMACHER, 1990) a cui si abbina sovente l'accettazione, sul piano sociale e politico, della disparità di opportunità in quest'ambito.

In uno studio recentemente concluso (KÜNZEL e BÖSE, 1995), l'autore del presente articolo propone delle "strategie di motivazione all'istruzione ed alla formazione per tutto l'arco della vita". La pubblicità a favore della formazione continua rappresenta una di queste strategie. Parlare di formazione continua nel campo pubblicitario significa prendere atto dell'intensità e della drammaticità delle attese sociali in materia di partecipazione all'offerta informatica ed al contempo de-stare l'interesse verso i meccanismi sociali che impediscono o scoraggiano determinati gruppi a fruire di questa partecipazione appunto perché esclusi o marginalizzati dal mercato della formazione continua con la tacita complicità dell'opinione pubblica. La pubblicità per la formazione continua deve occuparsi di rendere comprensibili questi fattori di marginalizzazione e di esclusione nonché le opportunità che tuttavia persistono di trovare le vie di accesso ad un apprendimento che non sembra interessare né i gruppi di pressione sociale, né i promotori di obiettivi di promozione culturale. Questa strategia può avere un senso solo

***"(...) obiettivo della scuola non è quello di porsi come un'appendice dell'industria e del commercio, ma di utilizzare i fattori dell'industria per rendere la vita scolastica più attiva, più ricca di senso immediato e per avvicinarla all'esistenza realizzata anche negli spazi extra-scolastici."***

***"L'idea di una umanizzazione della nostra vita grazie alla possibilità di ricorso ad una vasta gamma di tipi di apprendimento è radicalmente contraddittoria se queste possibilità divengono sempre più inaccessibili ad un numero crescente di uomini e di donne in ragione di generalizzati meccanismi di distribuzione sociale."***



a condizione di incoraggiare la ricerca ed i progetti di vita che i singoli perseguono confidando nelle possibilità di formazione, nonostante la difficoltà ad accedervi e nonostante i limiti di un futuro utilizzo di questa formazione (KÜNZEL e BÖSE, 1995, pp. 6 segg.).

Nel correlare le strategie di motivazione agli adulti o alla formazione continua si

limita la portata delle nozioni di istruzione e di formazione per tutto l'arco della vita: è un approccio chiaramente rifiutato dal presente articolo. Permettere l'apprendimento espansivo per tutto l'arco della vita significa individuare un compito che interessa tutte le istanze dell'istruzione e della formazione e tutti i contesti di apprendimento desiderosi di umanizzare la vita - non solamente in Europa.

#### Riferimenti bibliografici

**Axmacher, D.** (1993), *Widerstand gegen Bildung*, Weinheim, Beltz

**Cropley, A.J.** (1986), *Lebenslanges Lernen*, in: Sarges, W. u. Fricke, R. (Hg.), *Psychologie für die Erwachsenenbildung*, Verlag Dr. Hogrefe, Göttingen, pp. 308-312

**Dewey, J.** (1993), *Demokratie und Erziehung*, Weinheim, Beltz

**Commissione Europea** (1996), *Insegnare ed apprendere. Verso una società cognitiva*, Lussemburgo, Ufficio per le pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee

**Faure, E. et al.** (1972), *Learning to be. The world of Education Today and Tomorrow*, Parigi, UNESCO

**Holzkamp, K.** (1995), *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlagen*, Francoforte/New York, Campus

**Künzel, K. e Böse, G.** (1995), *Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen*, Neuwied, Luchterhand

**Lengrand, P.** (1986), *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*, Oxford, Pergamon Press

**Meier, A. e Rabe-Kleberg, U.** (1993), *Weiterbildung. Lebenslauf, sozialer Wandel*, Neuwied, Luchterhand

**Mitscherlich, A.** (1963), *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft*, Francoforte, Suhrkamp

**Wacker, A. (ed.)** (1981), *Vom Schock zum Fatalismus? Soziale und psychische Auswirkungen der Arbeitslosigkeit*, Francoforte, Campus

**Wedemeyer, Ch. A.** (1989), *Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne*, Weinheim, Beltz

**Oerter, R.** (1987), *Der ökologische Ansatz*, in: Oerter, R. u. Montada, L. (ed.), *Entwicklungspsychologie*, Monaco/Weinheim 1987, Psychologie Verlags Union, pp. 87-128

**Uhle, R.** (1993), *Bildung in Moderne-Theorien*, Weinheim, Beltz



# Formazione di lavoratori non qualificati e semiqualeficati quale misura di accompagnamento professionale: l'“Offensiva '95 a favore della qualificazione” presso la Ford-Werke AG a Colonia

## Mutamento industriale e situazione di partenza presso lo stabilimento Ford di Colonia

Presso la Ford-Werke AG e i suoi fornitori è in atto un processo che, all'insegna del motto “sito Germania, Lean Production, etc.”, intende ottimizzare i processi produttivi e adattare le strutture organizzative. La tendenza alla recessione economica che predomina in Germania aumenta il fabbisogno di adeguamento cui devono far fronte sia la Ford sia i suoi fornitori.

Con la progettazione di nuovi prodotti, con sistemi di produzione modificati e con processi di fabbricazione sempre più complessi la Ford ha mosso i primi passi per portare a buon fine il processo di adeguamento. Quale passo successivo era indispensabile coinvolgere attivamente nel processo di mutamento anche i dipendenti occupati nei reparti produttivi. E' pertanto emersa la necessità di elaborare un vasto programma di formazione continua rivolto ai propri dipendenti e a quelli dei fornitori interessati, allo scopo di assicurare una qualificazione dei lavoratori orientata verso le future esigenze.

Il fabbisogno di qualificazione riguarda tutti i livelli aziendali. Non sono soltanto

i quadri dirigenziali e i lavoratori specializzati ad aver bisogno di una qualificazione continua, bensì proprio i livelli più bassi dell'azienda, la cui qualità e disponibilità all'innovazione risultano decisive ai fini della riuscita delle misure di adeguamento. Particolare importanza riveste la categoria dei lavoratori non qualificati e semiqualeficati che offre un potenziale - finora trascurato - di qualificazione. Detta qualificazione non va soltanto a beneficio dell'azienda, ma tutela i dipendenti da un'eventuale perdita del posto di lavoro, migliorando le loro opportunità sul mercato del lavoro.

Tale risultato può però essere conseguito solo se viene offerta una solida formazione, che va al di là della trasmissione di conoscenze utili per l'adeguamento (ad esempio, in merito a nuovi sistemi tecnici). Direzione aziendale, Consiglio di fabbrica e Land Renania Settentrionale-Westfalia hanno convenuto di garantire alle categorie dei lavoratori non qualificati e semiqualeficati una formazione di accompagnamento professionale. Sulla scorta dei sondaggi condotti negli stabilimenti e della loro valutazione del fabbisogno, a Colonia è stato sviluppato un modello innovativo di qualificazione diretto a operai specializzati (durata: 1 anno) e preparatori di pezzi (durata: 2 anni).



**Erich Behrendt**

*Direttore dell'Institut für Medien und Kommunikation di Bochum*



**Peter Hakenberg**

*Coordinatore della Formazione professionale della Ford di Colonia*

**Con il lancio dell'“Offensiva 1995 per la qualificazione”, la Ford ha aperto una strada nuova che consente agli operai non e semi-qualificati di acquisire a posteriori una qualifica professionale. La combinazione di corsi, sedute di apprendistato sul posto di lavoro e fasi di auto-apprendimento porta ad una nuova offerta di qualificazione che può servire da modello per altre aziende. In particolare, l'uso di programmi di insegnamento interattivi permette di definire una nuova forma di apprendimento flessibile e efficace, organizzata nell'ambito di centri di auto-formazione accessibili anche agli altri lavoratori. L'impostazione generale del programma, che è oggetto di un'analisi scientifica, è messa a disposizione anche delle PMI.**



***“La peculiarità del modello di qualificazione consiste nel fatto che la Ford-Werke AG non mira a una soluzione isolata riservata al proprio personale, bensì a un’offensiva più ampia rivolta anche ai fornitori.”***

***“L’“Offensiva ’95 a favore della qualificazione” si contraddistingue perché, accanto alla competenza tecnica del singolo dipendente, nelle singole misure di formazione continua tiene conto di aspetti legati alle competenze sociali e operative (...).”***

Per realizzare una misura formativa di accompagnamento professionale, nel quadro dell’ “Offensiva ’95 a favore della qualificazione” sono stati ricercati nuovi modelli contenutistici e organizzativi che consentono una formazione continua abbinata all’uso di metodi didattici e d’apprendimento innovativi. In tale concetto della formazione continua collegata al posto di lavoro assumono un ruolo centrale i risultati raccolti a livello di teoria e pratica in merito all’utilizzo e alla configurazione di sistemi multimediali d’apprendimento e d’informazione, nonché a forme di autoapprendimento, di formazione comportamentale e di comunicazione volte a migliorare le competenze sociali. Una stretta cooperazione con esperti di formazione continua anche al di fuori del personale aziendale deve garantire l’applicazione finalizzata delle ultime scoperte teoriche e pratiche. Inoltre le esperienze acquisite presso la Ford sono trasferibili ad altre imprese e settori e possono contribuire a creare posti di lavoro sicuri e competitivi.

La peculiarità del modello di qualificazione consiste nel fatto che la Ford-Werke AG non mira a una soluzione isolata riservata al proprio personale, bensì a un’offensiva più ampia rivolta anche ai fornitori. Infatti la regolamentazione unilaterale di costi e prezzi da parte dei fornitori appare carente. Una risposta orientata verso il futuro può essere garantita soltanto tramite un rafforzamento dell’industria fornitrice mediante un tempestivo adeguamento ai mutamenti strutturali nella produzione industriale. Poiché molte aziende fornitrici non sono in grado di permettersi i processi di adeguamento e la necessaria qualificazione dei loro dipendenti, il superamento comune della crisi strutturale diviene fondamentale. La Ford ha riconosciuto che un’alleanza con i fornitori significa assicurare a lungo termine la sopravvivenza del sito industriale Renania Settentrionale-Westfalia e, di conseguenza, del sito automobilistico per la Ford-Werke AG. Invece di varare decisioni a breve termine e della semplice rinuncia a posti di lavoro nell’industria fornitrice, si mira ad unire strettamente le potenzialità. Una simile forma di cooperazione potrebbe fungere sia da segnale per altri settori sia da modello al di là dei confini regionali.

## **Importanza dello sviluppo di dipendenti qualificati per il posto di lavoro del futuro**

Sulla base delle crescenti esigenze a livello di produzione, a operai e impiegati vengono richieste nuove competenze e conoscenze. Accanto alla riforma della formazione professionale iniziale (dapprima nel settore metallurgico ed elettronico, poi anche in quello del lavoro d’ufficio), anche la formazione continua aziendale ricopre sempre maggiore rilievo. Fino agli anni ’70 essa rivestiva scarso valore all’interno dell’azienda; l’aumento della sua importanza è legato a due fattori.

□ Le innovazioni tecniche vengono considerate come la molla principale di un crescente fabbisogno di formazione continua aziendale, dove quest’ultima viene intesa come adeguamento qualificatore alle esigenze derivanti da mutamenti tecnici. In tal modo essa contribuirà ad assicurare la redditività e la competitività aziendale.

□ L’introduzione di nuove tecnologie comporta importanti cambiamenti sul piano dell’organizzazione e dei contenuti del lavoro, che sfociano in mutamenti nelle esigenze e nei livelli di qualificazione. Da un lato assumono un ruolo di primo piano qualifiche chiave/trasversali/extraprofessionali, dall’altro si prevede una crescente sostituzione dei processi che implicano una netta ripartizione del lavoro con mansioni di tipo globale.

Queste concezioni sicuramente molto globali sono poi state rimpiazzate da valutazioni più differenziate che tengono conto di processi di dequalificazione e riqualificazione e lasciano intravedere anche una polarizzazione della qualificazione a seconda del modello e del settore lavorativo. Inoltre si è avuto un approfondito dibattito in merito all’avvio delle misure di formazione continua nell’interesse dei lavoratori, che prevede un più forte senso di autorealizzazione e una maggiore codeterminazione e cogestione delle condizioni di lavoro.

La predetta “Offensiva ’95” si contraddistingue perché, accanto alla competen-



za tecnica del singolo dipendente, nelle singole misure di formazione continua tiene conto di aspetti legati alle competenze sociali e operative, che acquisiscono crescente importanza. Oltre a saper rispondere alle esigenze tecniche, in futuro i dipendenti dovranno essere in grado di:

- riconoscere nessi complessi e pensare in funzione dei sistemi;
- estrapolare i dati essenziali da tutta la serie di informazioni offerte;
- rappresentare in maniera semplificata e comprensibile situazioni complesse;
- lavorare in gruppo; applicare con successo le proprie conoscenze e capacità a nuovi problemi;
- agire in maniera autonoma, invece di essere spronati ad agire.

## **Applicazione di nuovi approcci nel quadro dell'“Offensiva '95 a favore della qualificazione”**

La progressiva qualificazione a operaio specializzato e a preparatore di pezzi costituisce parte di una serie di misure, note sotto la denominazione di “Offensiva '95 a favore della qualificazione”, con cui s'introduce un modello innovativo di formazione continua collegata al posto di lavoro. La qualificazione non viene più portata avanti seguendo lo slogan “formazione continua solo per personale qualificato”, ma si concentra sulla qualificazione, all'interno di un sistema permeabile verso l'alto, di persone svantaggiate sotto il profilo formativo.

Nel sistema educativo esistente, al gruppo bersaglio degli operai non qualificati/non specializzati viene rivolta scarsa attenzione quale “riserva di formazione”. Nelle offerte di formazione transaziendali sono pressoché inesistenti i corsi di qualificazione professionale per manodopera non qualificata o sottoqualificata volti a garantire un posto di lavoro a lungo termine. Alla carenza e inadeguatezza dell'offerta si contrappone il fatto che le attività industriali risentono del mutamento tecnologico. Processi produttivi in rapida trasformazione e nuove tecnologie

incidono in larga misura sulle esigenze poste alla manodopera. Proprio il gruppo bersaglio dei lavoratori non qualificati/non specializzati dev'essere preparato, attraverso la formazione continua, a far fronte a tale cambiamento.

Oltre all'importanza della formazione continua del personale non qualificato o semiqualeficato, è soprattutto il ricorso a nuovi modelli di formazione collegata al posto di lavoro a determinare il successo delle strategie di qualificazione. Pertanto la configurazione del modello di qualificazione tiene in massima considerazione centri d'autoapprendimento, sistemi d'apprendimento e d'informazione multimediali, formazione comportamentale e alla comunicazione per aumentare le competenze sociali.

Una struttura modulare consente di coinvolgere i più svariati gruppi bersaglio e di differenziare i partecipanti in base al loro livello di qualificazione; essa tiene conto sia delle più diverse qualifiche formali sia delle esperienze di studio degli adulti e permette di acquisire diplomi qualificati parallelamente all'esercizio di un'attività lavorativa. Il modello rappresenta per gli adulti quali principale gruppo bersaglio una valida alternativa alle forme di qualificazione convenzionali e funge da collante nel settore formativo proprio per la categoria dei lavoratori svantaggiati sotto il profilo formativo. Grazie a questo modello, i dipendenti che non hanno ottenuto risultati positivi nel sistema formativo convenzionale, che non possiedono sufficiente formazione e che temono di accettare le offerte di formazione transaziendale hanno l'opportunità di trasferire nella pratica la formazione per tutto l'arco della vita, di mantenere il loro posto di lavoro e di rispondere alle crescenti esigenze delle tecnologie moderne - allo scopo di garantirsi un'occupazione permanente.

## **Gruppi bersaglio delle misure di formazione continua: operai specializzati e preparatori di pezzi**

Attualmente negli stabilimenti della Ford-Werke AG in Renania Settentrionale-

***“La qualificazione non viene più portata avanti seguendo lo slogan “formazione continua solo per personale qualificato”, ma si concentra sulla qualificazione, all'interno di un sistema permeabile verso l'alto, di persone svantaggiate sotto il profilo formativo.”***

***“Una struttura modulare consente di coinvolgere i più svariati gruppi bersaglio e di differenziare i partecipanti in base al loro livello di qualificazione.”***



***“I centri d’autoapprendimento aumentano la disponibilità formativa riducendo i fattori inibitori (...), favoriscono l’autogestione della velocità d’apprendimento e promuovono l’adesione grazie alla continua disponibilità temporale.”***

***“L’integrazione d’immagine e suono nei sistemi multimediali potenzia sia la ricettività delle conoscenze che l’attenzione e offre proprio alle persone che non sono abituate alla formazione uno strumento noto a chiunque nella società della comunicazione e dell’informazione: lo schermo.”***

Westfalia sono occupati circa 23.000 dipendenti, di cui 7.500 non possiedono alcuna formazione specifica nel settore metallurgico o elettronico.

Un programma di qualificazione di questa entità ha successo soltanto in presenza di una chiara definizione dei contenuti della formazione per i singoli gruppi bersaglio. In questo caso vengono considerati gruppi bersaglio i lavoratori in possesso di un analogo livello di qualificazione. Il presente programma distingue complessivamente sei gruppi bersaglio:

“lavoratori non qualificati”

- operatori non qualificati/operai addetti alla produzione
- operatori qualificati

“lavoratori qualificati”

- preparatori di pezzi/operai qualificati
- operai specializzati (metallurgici/elettrotecnici)
- conduttori di colonna/conduttori di linea

“livello dirigenziale inferiore”

- caporeparto/supervisore.

Si prevede di applicare il programma di qualificazione all’interno di una struttura modulare graduale che, a seconda della misura di qualificazione, sfoci nel conseguimento di un attestato rilasciato dalla Ford o in un diploma di lavoratore qualificato rilasciato dalla Camera per l’Industria e il Commercio. L’attività di qualificazione viene concordata con la Camera per l’Industria e il Commercio di Colonia. Questa procedura strutturata consente, da un lato, di meglio armonizzare le singole unità formative in funzione delle esigenze del gruppo bersaglio e, dall’altro, permette ai partecipanti di lavorare in maniera graduale alla propria capacità di formazione.

Le misure di qualificazione sono concepite in modo da costruire sull’esperienza dei singoli gruppi bersaglio e da non limitarsi a coinvolgere la situazione di lavoro, bensì di farne l’oggetto dell’apprendimento. Ciò pone notevoli esigenze all’attività di consulenza a favore dei partecipanti, in cui si deve illustrare al dipendente come può strutturarsi un percorso formativo ad hoc e quali prospettive professionali gli si aprono, nonché lo si deve

stimolare ad affrontare temi e contenuti a lui sconosciuti. Timori e problemi concernenti la formazione e la situazione formativa sorti dalla biografia personale possono essere superati grazie all’aiuto di un consulente competente che conosce approfonditamente le strutture del lavoro.

Con questo modello di qualificazione non s’intende promuovere competenze isolate, bensì una competenza personale di ampio respiro. Questa competenza globale riunisce competenze parziali di tipo sociale e funzionale. La trasmissione di qualifiche chiave, di formazione generale e specialistica, nonché la garanzia del transfer mediante il legame con il posto di lavoro, legate a misure di formazione specifiche per il settore e trasversali, integrate dal sostegno di consulenti d’orientamento/coordinatori di centri d’autoapprendimento, aprono un’ampia gamma di possibilità per la “riattivazione” di dipendenti di nazionalità tedesca e straniera.

La strategia di qualificazione messa a punto dalla Ford-Werke AG reagisce in tal modo al problema chiave della politica della formazione relativo alla qualificazione di dipendenti svantaggiati che sono gravemente minacciati dalla disoccupazione o che, in caso di licenziamento, non trovano un nuovo posto di lavoro.

## **Organizzazione dell’apprendimento e uso di sistemi interattivi**

Il modello di formazione parallela al posto di lavoro pone notevoli sfide a partecipanti, direzione aziendale e responsabili del progetto. Un ruolo importante è svolto dalla qualificazione in centri d’autoapprendimento basata sull’uso di sistemi informatici e didattici multimediali. Tali centri aumentano la disponibilità formativa riducendo i fattori inibitori (quanto non compreso può venir ripetuto), favoriscono l’autogestione della velocità d’apprendimento e promuovono l’adesione grazie alla continua disponibilità temporale. E’ così possibile adeguare i tempi di formazione in funzione della capacità di assorbimento individuale dell’utente. L’integrazione d’immagine e suo-



no nei sistemi multimediali potenzia sia la ricettività delle conoscenze che l'attenzione e offre proprio alle persone che non sono abituate alla formazione uno strumento noto a chiunque nella società della comunicazione e dell'informazione: lo schermo.

E' indubbio che le tecniche alla base dei moderni metodi d'apprendimento e la loro integrazione in nuovi sistemi didattici svolgono un ruolo decisivo per lo sviluppo di nuove tecnologie d'apprendimento. Esse garantiscono i requisiti necessari per raggiungere l'interattività che distingue la nuova generazione di mass-media.

Si prevede che nei prossimi anni il principale campo d'applicazione dei sistemi multimediali sarà quello della formazione (nel 1996 in Europa il 23% del mercato globale di 3,06 miliardi di dollari). Le nuove opportunità d'integrazione di diversi media in un sistema finale contribuiranno a sfruttare meglio le possibilità innovative offerte dai sistemi d'apprendimento interattivi:

- presentazione di contenuti dell'apprendimento
- organizzazione dell'interazione tra utente e programma d'apprendimento
- motivazione del discente
- configurazione del processo d'apprendimento
- aggiornamento dei contenuti dell'apprendimento.

Con l'ausilio di piattaforme grafiche rivolte all'utente e ampliamenti di sistemi operativi (Apple-Macintosh, Microsoft-Windows, ecc.) si offre ai responsabili dello sviluppo dei sistemi e agli utilizzatori una serie di opportunità tecniche (menù, finestre, funzione zoom, multitasking, ecc.) per trasmettere in maniera più efficace i contenuti dell'apprendimento. Con l'ausilio di vecchi e nuovi strumenti di programmazione (linguaggi, ecc.) è pertanto possibile costruire "mondi didattici multimediali". Le informazioni non vengono più gestite in maniera rigidamente lineare ma in modo associativo, analogamente al modello di elaborazione umano. Con questo modello di ipertesto e l'utilizzo di ambienti multimediali si raggiunge il livello più avanzato dei programmi d'apprendimento, ovvero i programmi ipermediali.

In linea di massima si distinguono i seguenti tipi di programmi:

### 1. **Practice & Drill**

Le conoscenze esistenti vanno utilizzate e consolidate, per lo più seguendo lo schema: proporre un compito, richiedere una risposta, dare una controrisposta, proporre un compito, ecc.

### 2. **Programmi tutoriali**

L'obiettivo è quello di trasmettere nuove conoscenze. Struttura per lo più lineare e percorso d'apprendimento secondo lo schema: presentazione dei nuovi contenuti (esempi, spiegazioni, dimostrazioni, ecc.), domande finalizzate, registrazione delle risposte, analisi, controrisposte, presentazione di nuovi contenuti, ecc.

### 3. **Programmi tutoriali intelligenti**

Essi mirano ad imitare le principali caratteristiche del comportamento di un docente, adattandosi al comportamento del singolo utente, presentando la materia oggetto dell'apprendimento in maniera diversificata e a vari livelli di difficoltà.

### 4. **Programmi di simulazione**

In essi vengono simulati processi complessi e il discente può intervenire sulle variabili.

### 5. **Micromondi**

Questo sistema offre soltanto possibilità operative che sfociano in una costruzione attiva delle conoscenze.

### 6. **Banche dati ipermediali**

Con sussidi per la navigazione possono essere richiamate informazioni attingendole a un'offerta multimediale.

Nell'ambito dell'"Offensiva '95 a favore della qualificazione", presso gli stabilimenti Ford sono stati creati 7 centri d'autoapprendimento. In tal modo ogni dipendente può raggiungere in meno di 10 minuti il proprio posto d'apprendimento, dove, oltre che di una vasta biblioteca, dispone di un consulente che lo aiuta a superare eventuali difficoltà. I consulenti d'orientamento erogano anche in prima persona corsi di formazione e consigliano i responsabili aziendali in materia di qualificazione. Poiché di norma i consulenti sono capireparto provenienti da diversi settori dei vari stabilimenti, conoscono perfettamente la situazione locale.



***“Un vantaggio da non sottovalutare consiste nel fatto che, grazie ai sussidi interattivi, i dipendenti possono apprendere nei centri o nei posti di autoapprendimento senza essere osservati; l’anonimato offre loro una certa tutela perché eventuali carenze conoscitive non vengono evidenziate ad altri.”***

***“Un particolare problema è rappresentato dall’assistenza ai partecipanti. Nella maggioranza dei casi le ultime esperienze di studio, spesso negative, risalgono a molti anni addietro.”***

Nei centri vengono utilizzati i programmi d’apprendimento più diffusi sul mercato, di cui viene verificata la correttezza tecnica e l’impostazione pedagogica. In questo modo nei centri viene raggiunta una parte degli obiettivi prefissati nel quadro della formazione di operai qualificati o preparatori di pezzi. Un’altra parte viene conseguita grazie alle possibilità di esercitarsi e di recuperare in singole materie.

Poiché per molte tematiche non sono disponibili programmi appositi, esse vengono affrontate in altri due centri d’apprendimento: in officina o sul posto di lavoro, nel cui caso il tempo dedicato all’apprendimento viene remunerato.

### **L’“Offensiva ’95 a favore della qualificazione” come progetto innovativo: prime esperienze**

La predetta “Offensiva ’95” della Ford-Werke AG comporta sia per l’impresa sia per la formazione continua aziendale una notevole innovazione, caratterizzata da quanto segue:

- la qualificazione avviene in centri d’autoapprendimento
- gruppo bersaglio: lavoratori non qualificati e semiqualeficati
- formazione professionale iniziale di adulti in diversi posti d’apprendimento.

Soprattutto la creazione e la dotazione tecnica dei centri di autoformazione richiedono un notevole impegno personale. Le sovvenzioni pubbliche erogate dal Land Renania Settentrionale-Westfalia per l’istituzione di centri o di posti d’autoapprendimento vanno particolarmente incontro alle PMI.

Un vantaggio da non sottovalutare consiste nel fatto che, grazie ai sussidi interattivi, i dipendenti possono apprendere nei centri o nei posti di autoapprendimento senza essere osservati; l’anonimato offre loro una certa tutela perché eventuali carenze conoscitive non vengono evidenziate ad altri.

L’obiettivo dei predetti centri è di offrire ai dipendenti la possibilità di:

- acquisire nuove conoscenze adeguate alle loro esigenze;
- aggiornarsi con flessibilità di tempo, spazio e contenuti;
- determinare autonomamente (senza docenti e senza partecipazione fissa a seminari) obiettivi, ritmo e durata dell’apprendimento;
- abbreviare o allungare con ripetizioni alcune fasi del processo di apprendimento;
- lavorare con diversi sussidi (manuali, videocassette, audiocassette, PC);
- acquisire, divertendosi, nuove conoscenze.

Le prime esperienze hanno evidenziato che l’introduzione di un nuovo modello di qualificazione è collegata ad un notevole sforzo amministrativo: non solo si devono stimolare e informare i partecipanti, ma si devono anche coinvolgere i dirigenti aziendali. Le varie misure sono state introdotte dopo numerosi colloqui e con un considerevole impegno propagandistico. Il calo degli addetti alla produzione, associato alle importanti oscillazioni della domanda, rende difficile per le direzioni aziendali designare dipendenti da destinare alle misure di formazione continua.

Un particolare problema è rappresentato dall’assistenza ai partecipanti. Nella maggioranza dei casi le ultime esperienze di studio, spesso negative, risalgono a molti anni addietro. Tra le iniziative di accompagnamento del progetto si sono rivelati molto utili per uniformare i gruppi sia seminari organizzati durante il week-end sia colloqui.

Inoltre gli operatori e i formatori sono alle prese con un gruppo bersaglio che, da un lato, deve familiarizzarsi con i contenuti della formazione tradizionale e, dall’altro, è già occupato da molti anni nell’azienda. Dopo i primi mesi è pertanto emersa la necessità di assicurare la formazione continua anche ai formatori.

### **Sintesi e prospettive**

Con questa iniziativa la Ford-Werke AG ha imboccato nuove vie nell’affrontare il problema del mutamento strutturale nella produttività industriale e della tutela del sito economico Renania Settentrionale-Westfalia. Invece di trasferire in modo



unilaterale e spesso pericoloso la pressione dei costi sui fornitori dell'industria automobilistica, si sviluppa congiuntamente un modello che tiene conto dei cambiamenti sui mercati - orientamento verso il servizio, flessibilità, innovazione e diversa consapevolezza della qualità e dei costi. Moderne tecnologie e metodologie produttive richiedono nuove forme di organizzazione aziendale e del lavoro.

In considerazione dei diversi scenari, che vanno dalla previsione della costituzione di un'élite, alla formazione generale ottimale, alla qualificazione differenziata o alla rivalutazione universale del lavoro, le aziende hanno bisogno di competenze molto ampie per poter soddisfare le crescenti esigenze di qualificazione nella formazione continua prossima al posto di lavoro che si spingono al di là degli approcci dei circoli di qualità, del lavoro di gruppo e della gestione cooperativa.

In tali condizioni-quadro vi sono ottime possibilità di inglobare anche sussidi interattivi che, come emerso da ricerche empiriche, offrono, rispetto ad altre metodologie, una serie di vantaggi che trovano una realizzazione pratica. Il loro uso è legato ad una dimensione profondamente umana: dal punto di vista aziendale l'autoapprendimento con sistemi interattivi è un successo solo se il discente è in grado di utilizzarli in modo autonomo e competente.

Nel caso dell'impiego di sistemi interattivi e multimediali non si può parlare di un

determinismo tecnico. Tali sistemi rappresentano strumenti e moduli d'apprendimento che possono venir inglobati nel processo di lavoro in maniera estremamente diversa. Ciò comporta che essi possiedano un notevole potenziale rispetto alle concezioni del lavoro tradizionali di tipo tayloristico. Pertanto è possibile che vengano utilizzati con grande efficacia in processi di lavoro che distinguono tra programmazione ed esecuzione, nonché tra attività quantitative e qualitative.

Le prime esperienze hanno dimostrato che non tutti i potenziali partecipanti possono essere formati con misure di accompagnamento del lavoro; perciò, a integrazione del modello attuale, si prevede di offrire corsi a tempo pieno per preparatori di pezzi in cooperazione con un erogatore di formazione esterno.

E' inoltre previsto di estendere tali misure al di là del sito Colonia (Wülfrath, Düren, Saarlouis). Per coloro che hanno frequentato i corsi di operaio qualificato saranno proposti corsi abbreviati per preparatori di pezzi al fine di consentire a dipendenti particolarmente idonei di ottenere la qualifica di operaio specializzato. In collegamento con i corsi di specializzazione esistenti (tecnico, caporeparto, ecc.) e i nuovi progetti (corsi per capireparto a Colonia), l'offensiva a favore della qualificazione lanciata dalla Ford mira a divenire un percorso formativo globale per offrire un adeguato quadro aziendale all'idea dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

***"(...) dal punto di vista aziendale l'autoapprendimento con sistemi interattivi è un successo solo se il discente è in grado di utilizzarli in modo autonomo e competente."***

## Bibliografia

**Behrendt, E.** (1993): Multimediales Lernen - Qualifizieren mit multimedialen Lern- und Informationssystemen. Ein Stufencurriculum zur Weiterbildung des betrieblichen Bildungspersonals. In: Schenkel, P. et al.: Didaktisches Design für die multimediale, arbeitsorientierte Berufsbildung, Berlino/Bonn

**Behrendt, E.** (1995c): Dialog von Mensch zu Maschine. In: management & seminar H. 11, pp. 40-43

**Behrendt, E., Geist, G.** Gruppenarbeit in der Industrie, Hogrefe Verlag, Göttinga 1996

**Schneider, U.** Neue Bildungswege für die Mitarbeiter, in: ARBEITGEBER, 3/47, 1995, p. 101



## Winfried Heidemann

Capo dell'Unità di qualificazione professionale presso la Hans-Boeckler-Stiftung di Düsseldorf, l'istituto tedesco per la ricerca e la consulenza sindacale. Ha condotto numerosi progetti FORCE ed è membro del gruppo di esperti dell' European Social Dialogue [Dialogo Sociale Europeo].



# Il 'Programma per le Pari Opportunità' del Dipartimento per la Fornitura dell'Energia (ESB) in Irlanda\*

## Freida Murray

Manager per le Pari Opportunità presso l' 'Electricity Supply Board' [Dipartimento per la Fornitura dell'Energia] (ESB), a Dublino.



## L' ESB e il suo retroterra

L'ESB è un'azienda di proprietà statale che genera e fornisce elettricità in Irlanda. Impiega 9322 addetti regolari e 537 temporanei. Il 17 % del personale è costituito da donne e l' 1 % è assunto in aree occupazionali non tradizionali come le categorie ingegneristiche, tecnologiche e della manutenzione.

l'Ingegneria] e negli Information Technology Services [Servizi di Informazione Tecnologica]. Ne è stato applicato il funzionamento in 55 paesi.

## Quali sono i principali fattori di questa impostazione?

La ESB sta mettendo a punto un programma strutturato, volto alla creazione delle pari opportunità destinate alle donne, sul posto di lavoro, e all'interno delle gerarchie lavorative (Positive Action Programme) [Programma di Azione Positiva]. Gli obiettivi da raggiungere sono di largo respiro e vanno al di là dell'istituzione di corsi ulteriori di istruzione e formazione di tipo tradizionale, includendo anche:

- cambiamento, nei confronti del personale femminile, delle competenze tradizionali;
- miglioramento della qualificazione del personale femminile al fine di promuoverne la carriera all'interno dell'azienda tramite una politica di sostegno a conseguire un grado di istruzione più articolato;
- incremento delle quote per quanto riguarda il personale femminile attivo ai vari livelli della gerarchia lavorativa fissando degli obiettivi;
- lotta contro le molestie sessuali mediante la formazione e la nomina di consulenti di fiducia con il compito di consigliare e sostenere chi ne è stata vittima;
- adattamento delle condizioni di lavoro (rendendole più flessibili) al fine di provvedere alle specifiche esigenze delle donne (come la maternità, l' "interruzione" di carriera, la ripartizione del lavoro), sottolineando i vantaggi economici legati alle pari opportunità per le donne;

**Molte persone - ivi inclusi molti appartenenti al sindacato - hanno spesso l'impressione che incrementare l'istruzione e la formazione sia un toccasana in grado di assicurare la modernizzazione delle aziende e contemporaneamente l'espansione di libertà e di opzioni degli addetti. Il rischio rappresentato da questo atteggiamento è che le difficoltà incontrate nel processo di modernizzazione vengono attribuite all'inadeguatezza individuale degli addetti. Dal punto di vista del sindacato è quindi importante mettere a punto una concezione più ampia ed esaustiva di modernizzazione, nella quale addestramento ulteriore e formazione siano collegati ad altri elementi. L'esempio irlandese illustra l'uso di questo tipo di strategia nel tentativo di promuovere pari opportunità per le donne sul luogo di lavoro. Nel quadro di tale strategia, istruzione e formazione costituiscono soltanto uno degli elementi all'interno di un processo di cambiamento più ampio delle strutture intra-aziendali in direzione del raggiungimento delle pari opportunità. L'esempio mostra chiaramente che non si possono ottenere cambiamenti della posizione occupazionale delle singole persone limitandosi a concentrare gli sforzi nel campo della formazione. Il modello irlandese crea una combinazione tra misure educativo-formative e perfezionamento della legislazione nazionale sulla parità nel lavoro. L'esempio mostra altresì come sia necessario creare nuove strutture organizzative al fine di perfezionare la strategia per la parità e controllarne gli effetti.**

\*) La descrizione che segue risale al progetto FORCE, "Continuous Vocational Training in Europe - Documentation on the Social Dialogue" [Formazione permanente abitudinale in Europa - Documentazione sul confronto sociale] Nr.: 94-23-POL-0014-00), condotto dalla Fondazione Hans Boeckler. Gli autori rivolgono un ringraziamento a Eckehart Ehrenberg che ne ha preparato la documentazione.

Nel 1994 si è registrato un fatturato annuale, per il petrolio, di 976 milioni di sterline.

Essa è anche dotata di oltre un centinaio di punti di vendita sparsi su tutta la superficie del paese. E' la associata ESB International a fornire un servizio di consulenza nell' Engineering Utility Consultancy [Consulenza Pubblica Aziendale per



- pari addestramento nell'ambito dell'assunzione e della selezione;
- programma che privilegia le Pari Opportunità e la formazione sulla parità, per un collegamento delle persone che intendono promuovere il programma a livello locale.

Le misure di istruzione e formazione prese a livello organizzativo per raggiungere questi obiettivi sono di vario tipo.

E' stato redatto e distribuito a tutto il personale uno specifico Codice di Procedura contro le molestie sessuali. Sono stati istruiti, da parte di un esperto del 'Dublin Rape Crisis Centre' [Centro di Emergenza contro la Violenza Sessuale di Dublino] dei Confidential Counsellors [consulenti di fiducia], ed il loro ruolo e la loro accessibilità è stata resa nota a tutto il personale. Un opuscolo e una guida per il comportamento da assumere in questi casi sono stati messi a disposizione di tutti i manager e i dirigenti. Sul tema delle "molestie sessuali" si tiene un seminario per gruppi di un massimo di 25 membri del personale, di sesso maschile e femminile. Oltre a dettagliate informazioni sul cambiamento avvenuto all'interno della politica aziendale e accanto ad una definizione e spiegazione del termine "molestia sessuale", il corso istruisce anche il personale su come comportarsi in caso di molestia sessuale.

Un corso intitolato "men and women working together" [uomini e donne lavorano insieme], con oltre 14 partecipanti, della durata di due giorni, è centrato sulla politica aziendale della ESB per quanto riguarda il tema della parità, i problemi connessi al fatto che uomini e donne lavorano insieme e i diversi criteri applicati, sul posto di lavoro, nei confronti di uomini e donne. Si tratta di un tentativo compiuto nell'intento di indirizzare gli atteggiamenti tradizionali verso posizioni di maggiore parità a vantaggio delle donne. Questa strategia è promossa mediante l'adozione di pratiche interpersonali come il lavoro di squadra, l'autocoscienza, l'esercizio e la discussione.

Il programma di formazione "Sviluppo della carriera per le donne" è composto di un programma iniziale di due giorni e di un terzo giorno di corso tre mesi dopo, destinato a 16 partecipanti di sesso femminile. Gli obiettivi di apprendimento sono:

- individuazione e sviluppo delle abilità proprie delle partecipanti e dei loro interessi di carriera, al fine di consentire una accessibilità ottimale ai potenziali di carriera all'interno della ESB;
- determinazione delle misure di formazione richieste per raggiungere gli obiettivi di carriera prefissati;
- sviluppo di progetti di intervento personale;
- uso di efficaci tecniche personali.

Il pacchetto di due giorni di corso, inizialmente volto all'identificazione di attitudini, motivazioni e caratteristiche personali, si estende alla pratica di un'azione che ha la sua origine in una meta ben precisa: identificazione degli obiettivi, analisi delle opportunità e degli ostacoli, compilazione di un piano di azione, insieme con l'uso di tecniche comunicative per ottenere gli scopi stabiliti.

Il programma di formazione "Personal effectiveness for women" [Efficienza personale a vantaggio delle donne] è della stessa durata e composizione. Gli obiettivi di apprendimento consistono nel mettere a disposizione delle singole persone un sostegno che consenta loro di fissare i propri obiettivi, di acquisire tecniche di comunicazione interpersonale e di identificare, sviluppare ed utilizzare tecniche di lavoro efficaci. Il primo giorno di corso è centrato sull'esercizio dell'autostima e sull'efficacia delle tecniche comunicative, mentre il secondo giorno intende porre l'accento sul ruolo del controllo e della fiducia nel rapporto con gli altri.

## Quali problemi comporta questa impostazione?

Tale impostazione rappresenta una reazione ai limiti propri delle tecniche convenzionali di formazione ed istruzione ulteriori ed è volta al miglioramento delle aspettative di carriera del personale femminile, così come alla piena utilizzazione di esso all'interno dell'azienda. Ciò che appare evidente è che spesso per le donne è più difficile avere accesso ai corsi di istruzione e formazione tecnica e che qualificazioni di livello più elevato sono, non di rado, di scarsa rilevanza per quanto riguarda l'avanzamento professionale delle donne attive nell'azienda.

**"La ESB sta mettendo a punto un programma strutturato, volto alla creazione delle pari opportunità destinate alle donne, sul posto di lavoro, e all'interno delle gerarchie lavorative (Positive Action Programme) [Programma di Azione Positiva]."**



***“Le mansioni più comuni all'interno della ESB sono mansioni tecniche specializzate. (...) la maggior parte di queste mansioni (in particolare le mansioni degli operai elettricisti e degli ingegneri) siano riservate agli uomini.”***

***“E' interessante notare che il sindacato considera il settore privato più avanzato del settore pubblico per quanto riguarda gli sforzi mostrati nell'opporci alla discriminazione.”***

D'altro canto, questo tipo di impostazione delinea altresì il profilo delle alternative che sorgono allorché l'istruzione e la formazione dispensate dall'azienda si estendono fino a comprendere contenuti che vanno al di là degli elementi tecnici tradizionali, ed è integrata in un programma di azione volto alla promozione degli interessi delle donne. L'ultimo aspetto costituisce uno degli obiettivi centrali del sindacato. Esso esige anche la creazione di nuove strutture organizzative che ne accompagnino il perfezionamento e che valgano come funzione di controllo per la sua realizzazione. Per estendere la libertà di scelta di istruzione e formazione non è sufficiente ottenere un miglioramento della posizione occupazionale delle donne. L'esempio irlandese, perciò, descrive anche i limiti di istruzione e formazione elargite dalle aziende concepite come misure isolate.

Le mansioni più comuni all'interno della ESB sono mansioni tecniche specializzate. Criteri strutturali e pregiudizi sociali vogliono che la maggior parte di queste mansioni (in particolare le mansioni degli operai elettricisti e degli ingegneri) siano riservate agli uomini. L'ESB ha una presenza maschile dominante in questi campi. In Irlanda - così come in altri paesi - questi lavori sono tradizionalmente considerati “non femminili”. Non ci si può dunque sorprendere nel venire a conoscenza del fatto che di tutto il personale attivo nella ESB soltanto il 17 % sono donne.

Giudizi di valore, socialmente determinati, e procedure di selezione che privilegiano il personale maschile stanno a significare che, con l'eccezione del settore impiegatizio, le donne sono state seriamente “sottorappresentate”, in modo particolare ai livelli più alti della gerarchia occupazionale.

### **Come si è articolata questa impostazione?**

Il punto di partenza delle attività a favore delle “pari opportunità” della ESB non fu un'iniziativa del sindacato né rispecchiò un orientamento del gruppo dirigente, ma fu rappresentato dal varo di due leggi, risalenti agli anni '70, con cui il governo intendeva correggere dieci anni

di funzionamento inadeguato nel settore statale e parastatale. Queste leggi sono:

- la Anti Discrimination Pay Act [Legge contro la Discriminazione Salariale] del 1974 e
- la Employment Equality Act [Legge per la Parità Lavorativa] del 1977.

Queste leggi, dirette esclusivamente alle donne, hanno per lo più un carattere protettivo; esse, in altri termini, non esigono, da parte delle aziende, speciali iniziative, ma si limitano ad indicare la direzione nella quale le iniziative dovrebbero essere orientate. (Le due leggi sono state recentemente rivedute con l'intento di includervi altre fasce di lavoratori svantaggiati). E' interessante notare che il sindacato considera il settore privato più avanzato del settore pubblico per quanto riguarda gli sforzi mostrati nell'opporci alla discriminazione.

Nel 1988 la ESB redasse un documento intitolato *Equality policy and a practical equality guideline* [Politica per la parità e guida pratica alla parità] nella quale è stabilito quanto segue:

“La ESB si impegna ad osservare il principio delle pari opportunità nella politica che riguarda il personale. L'azienda assicura che nessun aspirante all'assunzione avrà a subire un trattamento di sfavore dovuto a motivi di sesso o stato civile. Le persone saranno selezionate, promosse e trattate a seconda delle loro capacità e dei loro meriti ed in ragione dell'adeguatezza alle esigenze connesse alla loro mansione. A tutti sarà offerta l'opportunità di dare prova delle proprie competenze e di progredire all'interno dell'azienda.”

Al fine di promuovere una messa a punto di questo orientamento di fondo, è stato istituito, quasi due anni dopo, uno speciale Equality Review Group [Gruppo di Controllo sulla Parità] col compito di studiare “la realtà delle pari opportunità per le donne all'interno della ESB e di stilare una relazione corredata da proposte”. Le 25 proposte provenienti da questo gruppo di ricerca portarono alla creazione, nel 1991, dell'Equality Council [Consiglio sulla Parità] presieduto da specialisti esterni. Questo nucleo centrale aprì la via, dopo il biennio successivo, al Joint Equality Council [Consiglio Congiunto per la Pari-



tà] (JEC) (composto da dirigenti e sindacato). Nel corso del processo di decentrazione dell'organizzazione aziendale (la divisione della ESB in cinque unità aziendali decentralizzate e una unità centrale) il Joint Equality Council sarà riveduto e vi saranno apportate modifiche per renderlo adeguato alla nuova struttura aziendale.

Molta importanza è attribuita alla garanzia che la politica per la parità sia intesa seriamente da parte di tutti coloro che vi sono coinvolti, compresi (in particolare) gli esponenti del gruppo dirigente. Per questo motivo l'Equality Council - il Consiglio per la Parità - organizzò, nel 1992, uno speciale seminario sul tema della parità destinato al gruppo dirigente, aperto dal ministro del dicastero interessato. Inoltre, esperti esterni sono impegnati a stilare documenti informativi sulla parità, in distribuzione ai 450 dirigenti della ESB.

## Chi riguarda?

Tra la forza lavoro attiva presso la ESB è rappresentato un totale di otto unioni sindacali, che formano la "ESB Group of Unions" [Gruppo dei sindacati della ESB]. Quattro di questi sindacati sono sindacati di categoria per addetti specializzati. Il gruppo dei Sindacati nomina rappresentanti al Consiglio Congiunto per la Parità.

Quattro sindacati, compresa la Services Industrial Professional Technical Union [Sindacato Tecnico Professionale dell'Industria dei Servizi] (SIPTU) hanno ora la maggioranza sui nove membri del JEC, compreso il presidente, che è indipendente e nominato su mutuo accordo di entrambi, gruppo dirigenziale e sindacale. Al momento questa persona è funzionario per l'educazione e la parità presso l'ICTU (Irish Congress of Trade Unions [Congresso dei Sindacati d'Irlanda]).

Il JEC si riunisce una volta al mese e il suo lavoro è considerato efficace (sia da dirigenti che da dipendenti). Esso opera in maniera consultiva, sia con il gruppo dirigenziale che con il gruppo sindacale. I suoi principali compiti sono:

osservare l'evolversi delle misure volte a promuovere la parità all'interno dell'azienda. Questa "funzione d'osservazio-

ne" si riferisce fundamentalmente alla relazione sulla parità del 1990 e alle sue 25 proposte, nonché al rapporto, recentemente presentato all'azienda, sulle "relazioni sociali";

esaminare i problemi connessi alla parità facendo riferimento alla possibilità di un suo proprio intervento;

favorire il cambiamento delle competenze all'interno dell'impiego e una nuova cultura aziendale che promuova la parità.

Il Gruppo Sindacale della ESB ha un ufficio presso la ESB e ciò permette che eventuali motivi di protesta che riguardino la parità vengano introdotti nella discussione dei regolari negoziati tra il gruppo dirigente e il sindacato dell'azienda. Anche i quattro sindacati non rappresentati nel JEC si valgono delle agevolazioni messe a disposizione da questo ufficio.

## Quali sono le risorse e gli strumenti disponibili?

Contemporaneamente ai programmi di formazione delineati sopra, è stato istituito un vasto raggio di strumenti supplementari per perfezionare il programma di parità in tutti i suoi aspetti; tali strumenti sono:

un manager addetto alle Pari Opportunità posto al massimo livello dirigenziale;

uno speciale Ufficio per le Pari Opportunità in stretto e diretto contatto con il direttore del personale;

un sistema computerizzato di informazione per i problemi connessi alla parità (Personal Management Information System, PMIS);

un gruppo di sostegno e di consulenza contro le molestie sessuali;

un legame tra persone attive sul problema della parità a livello locale;

un Joint Equality Council [Consiglio Congiunto sulla Parità] composto di rappresentanti del gruppo dirigente e dei sindacati;

un simbolo grafico speciale che contraddistingua il programma con un'immagine che identifichi la ESB con lo sforzo di conseguire la parità;

una Settimana Interaziendale per la Parità con un vasto raggio di attività ed



***“(...) la maggior parte delle donne attive nella ESB ha preso parte al programma, ivi comprese quelle dipendenti che svolgono solo mansioni elementari (...).”***

***“(...) un chiaro incremento del numero delle donne attive in tutte le categorie, con la sola eccezione delle impiegate negli uffici, una fascia in cui la presenza femminile è tradizionalmente dominante.”***

esempi tratti da tutto il programma nel suo complesso.

L'Ufficio per le Pari Opportunità risponde direttamente al capo del personale ed è composto di tre addetti a tempo pieno: il manager per le Pari Opportunità e due impiegati amministrativi. Con l'intento di privilegiare la parità, ora il numero è di due addetti, compreso il manager.

In passato, del bilancio complessivo dell'Equal Opportunities Department [Dipartimento per le Pari Opportunità], circa il 48 % era destinato a misure di investimento nella formazione. Tutti i corsi e i seminari venivano finanziati dall'Ufficio per le Pari Opportunità; alcuni di questi corsi hanno occasionalmente luogo fuori dell'orario di lavoro. Vi sono inclusi anche programmi relativamente costosi, come "Uomini e donne lavorano insieme" che è tenuto durante i fine settimana in un hotel, per creare un'atmosfera più propizia.

I corsi intitolati "Sviluppo della carriera per le donne" ed "Efficienza personale per le donne" sono tenuti anch'essi presso il centro di formazione aziendale di Dublino. La ESB ha ingaggiato consulenti esterni ed esperti nella formazione per tenere e svolgere questi due corsi, così come il seminario "Uomini e donne lavorano insieme". Il seminario sulle molestie sessuali è invece tenuto dal personale dell'Ufficio per le Pari Opportunità.

Come risultato della divisione pianificata in seno alla ESB in diverse unità aziendali, il punto focale dell'Ufficio per la Pari Opportunità sarà individuato nella politica e nella strategia, mentre il lavoro operativo sarà decentralizzato verso le unità aziendali.

Contemporaneamente alle speciali misure di parità finanziate dalla ESB, anche il

sindacato organizza, su tutto il territorio nazionale, e attingendo dai suoi fondi, programmi indipendenti indirizzati ai membri di sesso femminile.

## **Quali sono le stime attuali di tale impostazione?**

A partire dal 1991 hanno preso parte al programma di Sviluppo della Carriera 932 donne, mentre 800 donne hanno frequentato i corsi sulla Efficienza Personale. Questo significa che la maggior parte delle donne attive nella ESB ha preso parte al programma, ivi comprese quelle dipendenti che svolgono solo mansioni elementari (ad esempio il personale addetto alla mensa).

Indagini hanno mostrato che la percentuale di partecipazione ai corsi è molto elevata. Le risposte ai questionari dimostrano che il personale femminile apprezza in modo particolare gli sforzi volti a promuoverne autostima e determinazione. Esistono competenze che non sono legate ad alcuna specifica esigenza lavorativa o aziendale, ma che sono spendibili in un senso più ampio.

Le stime compiute sui risultati del seminario "Uomini e donne lavorano insieme" non sono state altrettanto positive. Nel corso di un seminario di questo tipo finirono per venire alla luce tutti i vecchi pregiudizi, le rivalità ed altre tensioni e conflitti accumulati sul posto di lavoro: una selezione corretta dei partecipanti, sia uomini che donne, si rivelerà dunque decisiva per la riuscita del seminario.

In considerazione del successo ovunque ottenuto del programma sulle pari opportunità, è interessante osservare come la percentuale delle donne attive nelle varie categorie impiegate della ESB sia mutata a partire dal 1991 (cfr. tabella):

	<b>aprile 1991</b>	<b>marzo 1996</b>	<b>diffe- renza</b>
personale dirigente di massimo livello	2	11	450 %
personale dirigente di livello medio	27	59	119 %
personale dirigente di livello inferiore	154	232	51 %
impiegate negli uffici	1087	795	-27 %
altro personale femminile	337	654	94 %

La figura mostra un chiaro incremento del numero delle donne attive in tutte le categorie, con la sola eccezione delle impiegate negli uffici, una fascia in cui la presenza femminile è tradizionalmente dominante. I cambiamenti sono senza alcun dubbio dovuti ai programmi di formazione e al mutato atteggiamento da parte del direttivo del personale. Nondi-



meno, si sono levate proteste per il fatto che è estremamente difficile integrare i gradi più bassi e quelli medi del gruppo dirigente in attività orientate in modo paritario.

Nel corso di questo periodo non si sono avuti cambiamenti formali nella politica per lo sviluppo della carriera o attività di assunzione. Il livello di assunzione, comunque, era al minimo e la situazione complessiva del personale ha avuto una diminuzione del 9 %. Il rapporto donne-uomini è rimasto invece costante (17 %).

L'intento di questi programmi di formazione è stato innanzitutto indicato nella possibilità di istituire un rapporto di fiducia tra le donne e l'azienda e, inoltre, di individuare attitudini. In questa fase l'impatto sull'incremento di mansioni tecniche è difficile da misurare.

### **Qual'è la posizione di questa impostazione nel contesto della politica di istruzione e formazione ulteriori promossa dal sindacato?**

Il programma della ESB rappresenta un esempio isolato all'interno di una (per quanto grande) singola azienda. I sindacati sostengono il programma della ESB e sono coinvolti nel suo perfezionamento. Nondimeno, esistono ancora molte carenze di comunicazione. Un esempio in questo senso è costituito dal fatto che i gruppi dirigenti e/o l'EOD (Equal Opportunity Department [Dipartimento per le Pari Opportunità]) nell'azienda non sono pienamente informati sull'attività sindacale svolta nel campo della parità.

Vi sono, inoltre, ancora molti punti di conflitto nel campo della parità. Questo vale in particolare per il problema della parità di salario: di fatto, procedimenti legali contro la ESB sono attualmente in corso a proposito di uno o due casi del genere.

Come è stato detto sopra, anche i sindacati organizzano programmi di formazione indirizzati agli aderenti in vista della creazione di pari opportunità - un risultato che essi fortemente perseguono. Tuttavia, l'interesse dei rispettivi sindacati

sulla questione della parità nell'ambito delle loro attività dipende in larga misura dall'impegno profuso dalla parte femminile dei loro iscritti. La propensione a promuovere la parità è particolarmente ridotta presso i settori tecnici e di categoria, e qui c'è molto bisogno di sviluppo. Non mancano anche conflitti di interessi quando una organizzazione tenta di ottenere maggiori vantaggi a favore delle dipendenti donne nel contesto dei parametri dell'aumento salariale attuale, in quanto un tale aumento avverrebbe a spese dei dipendenti uomini.

### **Quali incentivi di trasferimento in altri paesi offre questa impostazione?**

Spesso, per fornire incentivi ad iniziative da trapiantare in altri paesi, si forniscono esempi di "prassi positiva". Ma resta il problema del trasferimento di esperienze da un paese verso altri paesi: le situazioni sono radicate in un contesto fatto di varianti istituzionali, legali, politiche e culturali. Sebbene le attività orientate alla parità organizzate dalla Irish Electricity Supply Board abbiano le loro radici nella corrispondente legislazione irlandese, esse non sono legate, in ultima analisi, ad alcuna particolare premessa legislativa. Ci sono leggi simili in altri Stati membri dell'UE. Infine, ultimo aspetto ma non meno importante, la normativa europea che si chiama: "Direttive riguardanti le pari opportunità per uomini e donne, in vista dell'accesso al lavoro, alla formazione attitudinale, alla promozione e alle condizioni di lavoro" (No. 76/207 del 9/2/1976) esiste dal 1976.

Il programma per le pari opportunità della ESB, organizzato e messo a punto in collaborazione con i sindacati e che può vantare un sicuro successo, rappresenta perciò un'iniziativa la cui esperienza appare, per molti aspetti, suscettibile d'esser trasferita in altri paesi. Ma, dato che il trasferimento di un'esperienza è un processo sociale, quel che necessita è la comunicazione tra coloro che l'esperienza l'hanno vissuta (i "trasmittenti") e coloro (i "riceventi") che siano interessati ad applicarne, entro i propri ambiti di lavoro, alcuni aspetti centrali.

***"(...) si sono levate proteste per il fatto che è estremamente difficile integrare i gradi più bassi e quelli medi del gruppo dirigente in attività orientate in modo paritario."***

***"In questa fase l'impatto sull'incremento di mansioni tecniche è difficile da misurare."***

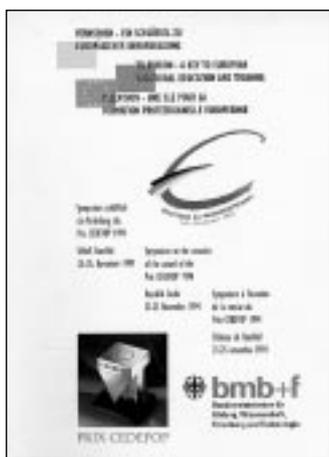
La presente sezione è stata preparata da

**Martina**

**Ni Cheallaigh,**

bibliotecaria presso il CEDEFOP, con l'ausilio dei membri della rete di documentazione del CEDEFOP (per i nominativi, v. pag. 132).

La sezione "Letture scelte" presenta le più importanti recenti pubblicazioni sugli sviluppi nella formazione e nelle qualifiche a livello internazionale ed europeo. Pur privilegiando le opere comparative, passa in rassegna anche studi nazionali condotti quale parte di programmi internazionali ed europei, analisi dell'impatto dell'azione comunitaria sugli Stati membri e studi nazionali visti da una prospettiva esterna. La sezione "Stati membri" elenca una selezione di importanti pubblicazioni nazionali.



## Scelta di letture

## Europa - Internazionale

### Informazioni, studi e ricerche comparate

#### **Continuum entre l'enseignement obligatoire, la formation initiale et continue, l'éducation des adultes en France**

Lietard, B.; Perker, H.

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

Salonicco, CEDEFOP, 1995, 29 pagg.

(CEDEFOP Panorama, n° 58)

FR

CEDEFOP, P.O. Box 27 (Finikas),

GR-55102 Salonicco

Nel 1994 il CEDEFOP ha commissionato delle indagini su 12 paesi dello Spazio economico europeo, contenenti le descrizioni delle misure volte a migliorare la coesione tra scuola dell'obbligo, formazione iniziale e continua e degli adulti. Il presente rapporto illustra i risultati dello studio effettuato in Francia e s'incentra sulle iniziative politiche e istituzionali in grado di garantire una continuità, lo sviluppo di un sistema di riconoscimento della formazione pregressa e di nuovi modelli di formazione e l'applicazione di una politica aziendale.

#### **Teachers and trainers in vocational training, volume 2: Italy, Ireland and Portugal**

Ambrosio, T.; Byrne, N.M.T.; Oliveira, T.; et al.

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

Lussemburgo, Ufficio per le pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 139 pagg.

ISBN 92-827-5642-4

EN

La collana mira a descrivere e, ove possibile, a comparare l'attuale situazione dello sviluppo professionale (formazione iniziale e continua) dei formatori e docenti operanti nel campo della formazione iniziale. L'opera riveste interesse per i formatori e docenti professionali, in quanto le informazioni fornite sono tese a

muovere la loro mobilità all'interno dell'UE e dei singoli paesi. Le istituzioni e gli enti di formazione saranno facilitati nell'individuare potenziali partner per i progetti di ricerca e sviluppo. I responsabili politici di questo settore troveranno una presentazione sistematica di notizie sugli operatori coinvolti nella formazione iniziale in altri paesi. Le informazioni sono inserite nel contesto del sistema di formazione di ciascun paese, dei suoi diversi comparti e indirizzi.

#### **Assessing and Certifying Occupational Skills and Competences in Vocational Education and Training**

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico in Europa (OCSE)

Parigi, OCSE, 1996, 220 pagg.

ISBN 92-64-14690-3

EN, FR

In considerazione del numero sempre più elevato di iscritti alla formazione professionale e tecnica, dei crescenti costi e della tendenza al decentramento, i temi della valutazione e della certificazione delle competenze assumono sempre maggiore importanza. Gli approcci adottati dovranno tener conto del cambiamento a livello di competenze richieste, delle diverse aspettative dei giovani e della diffusione della formazione degli adulti. A prescindere se ottenute a scuola o sul lavoro, le competenze e le qualifiche devono essere chiare e utilizzabili sui mercati nazionali e internazionali del lavoro.

#### **Fernsehen - ein Schlüssel zu europäischer Berufsbildung/Television - a key to European vocational education and training/Télévision - une clé pour la formation professionnelle européenne**

Ministero federale dell'Istruzione, delle Scienze, della Ricerca e della Tecnologia (BMB+F) della RFG

Bonn, BMB+F, 1995, 82 pagg.

disponibile soltanto in DE

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Heinemannstrasse 2, D-53175 Bonn



In concomitanza con l'assegnazione del PRIX CEDEFOP 1994, il Ministero federale dell'Istruzione, delle Scienze, della Ricerca e della Tecnologia della Repubblica Federale ha organizzato un convegno sull'uso della televisione nell'istruzione e formazione. Ecco alcuni temi discussi: cooperazione a livello concettuale e di programmazione tra enti televisivi; televisione come strumento per creare trasparenza nella formazione; cooperazione tra autorità preposte alla formazione e al lavoro e enti televisivi per promuovere le informazioni e la mobilità sul lavoro.

**The European dimension in vocational training: experiences and tasks of vocational training policy in the member states of the European Union**  
 Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)  
 Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 224 pagg.  
 ISBN 3-7639-0690-8 (en)  
 DE, EN

L'opera comprende gli atti di un convegno svoltosi ad Hannover il 27-28 settembre 1994, durante la Presidenza tedesca dell'UE, che abbracciava tre campi d'indagine: forma e contenuto dei progetti di cooperazione transnazionale relativi alla formazione iniziale e continua; risultati ottenuti con i progetti pilota transnazionali nel settore della cooperazione europea nel comparto educativo e iniziative per riforme nazionali per introdurre approcci innovatori e una dimensione europea nella formazione professionale; ruolo presente e futuro dei datori di lavoro nella formazione iniziale e continua. Sono state illustrate molte relazioni su studi di caso e tratte conclusioni sui compiti della politica dell'istruzione e formazione negli Stati membri.

**Skill needs analysis - the way forward, Reports from the 1995 Cumberland Lodge conference**  
 Commissione Europea - DG XXII  
 Bruxelles, DG XXII, 1996, 61 pagg.  
 EN  
 Commissione Europea, DG XXII,  
 200 rue de la Loi,  
 B-1049 Bruxelles

Dal 1990 Cumberland Lodge è stata sede di discussioni a livello europeo sui temi

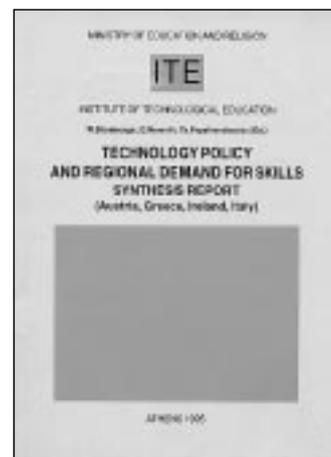
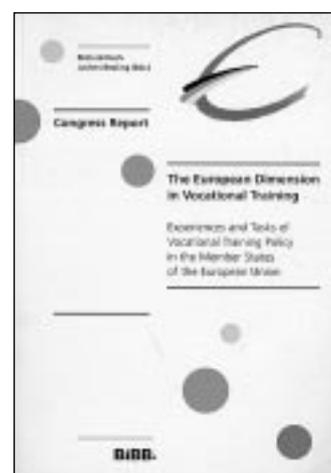
legati alle competenze. Nel corso della conferenza del 1995 sono stati presentati studi su costi e benefici, tra cui uno basato su un campione di studi di caso di aziende e un esempio innovatore di quantificazione dei costi e benefici di un'azione di formazione in e per un'impresa. Sono state esaminate metodologie fondate su alcune norme base per determinare l'analisi delle carenze di competenze e di idee sul modo in cui misurare il fabbisogno di competenze. Sono inoltre stati discussi alcuni esempi di reti e scambi transnazionali.

**Technology policy and regional demand for skills, synthesis report (Austria, Greece, Ireland, Italy)**  
 Blumberger, W.; Nemeth, D.; Papatheodossiou, Th.  
 Institute of Technological Education (ITE)  
 Atene, 1995, 112 pagg.  
 ISBN 960-7097-41-6  
 EN

Il rapporto, realizzato ad integrazione dello studio "Impatto delle tecnologie dell'informazione sul futuro dell'occupazione nella Comunità Europea" condotto nel 1991 dalla Commissione Europea, s'incentra sull'esigenza di sviluppare le risorse umane a livello regionale. Il progetto esamina le persone che hanno fruito di un'istruzione secondaria e di una formazione professionale in quattro paesi (Austria, Grecia, Irlanda e Italia) e analizza in particolare le PMI in considerazione della loro importanza e della difficile situazione in cui versano a livello di modernizzazione e di competitività.

**La formation dans les pays de l'Union européenne**  
 Centre INFFO  
 Parigi, Centre INFFO, 1996, 64 pagg.  
 FR  
 Centre INFFO, tour Europe  
 F-92049 Paris la Défense cedex

L'opera, destinata ad un pubblico francese, presenta una serie di brevi sintesi sulla formazione iniziale e continua negli Stati membri dell'UE, Francia esclusa. Le informazioni sono integrate da un elenco di indirizzi utili e da indicazioni bibliografiche.





### **Théories et pratiques de l'orientation en Europe, quelques aperçus**

Guichard, J.; Hayrynen, Y.P.; Kidd, J.; et al.

Institut National d'Etude du Travail et d'Orientation (INETOP)

in: *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 24, 1995, Parigi, pagg. 3-67

ISSN 0249-6739

FR

Nel luglio 1993, in occasione del 3° Convegno europeo di psicologia tenuto a Tampere in Finlandia, è stato organizzato un incontro sulle teorie e le prassi dell'orientamento in Europa. In questo numero speciale sono raccolti i contributi di tale incontro. Ecco i temi trattati: il concetto di sé: un bene personale, una norma o un'entità legittima? L'orientamento professionale è una scienza applicata? Ruolo della teoria nella consultazione relativa all'orientamento professionale in Gran Bretagna. Cambiamenti nell'espressione dei progetti e dei sogni futuri: raffronto tra due gruppi in Finlandia nel 1977 e 1989. Quali quadri concettuali per l'orientamento alle soglie del XXI secolo?

### **Le politiche dell'Unione Europea per lo sviluppo delle risorse umane**

Pitoni, I.

in: *Osservatorio Isfol*, 3-4, 1995, Roma, pagg. 97-104

ISSN 0391-3775

IT

*Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, Via G.B. Morgagni 33, I-00161 Roma*

Rapida panoramica della recente evoluzione delle politiche dell'UE a sostegno dell'innovazione dei sistemi educativi e formativi negli Stati membri. Dopo aver ricordato gli articoli del Trattato di Maastricht dedicati all'istruzione e alle politiche della formazione, l'autore illustra i nuovi strumenti operativi che traducono le politiche di sviluppo delle risorse umane nei programmi e nelle azioni. Nel contesto italiano, viene sottolineata l'esigenza d'avviare un processo decisionale teso a favorire lo sviluppo del capitale non materiale rappresentato dai singoli individui e dalla loro integrazione sociale in maniera coerente e secondo le grandi linee delle politiche comunitarie.

### **Who's who in European education: a directory of organisations active in the area of the European dimension in schools and colleges**

Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs, 1995, 128 pagg.

ISBN 90-74220-06-1

EN

Elenco di indirizzi di enti operanti nel campo dello sviluppo della dimensione europea nell'istruzione.

### **Ausbildungsziel: Berufliche Mobilität. Binationale Ausbildungsprojekte des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln**

Lenske, W.

Colonia, Deutscher Instituts Verlag, 1995, 67 pagg.

(Beiträge zur Gesellschafts- und Bildungspolitik, n° 205)

ISBN 3-602-24956-5

DE

Dal 1988 l'Istituto der deutschen Wirtschaft di Colonia conduce progetti binazionali di formazione per giovani stranieri residenti in Germania. Il primo programma di formazione era destinato a giovani greci; ad esso hanno fatto seguito quelli rivolti a spagnoli (1991), italiani e turchi (1993) e infine portoghesi (1994). L'opera illustra le basi e gli obiettivi, nonché la concezione e l'attuazione di tali misure sulla scorta del progetto indirizzato ai giovani greci. Il contributo è integrato da rapporti di esperienze di tutti i progetti di formazione professionale binazionali, tenuti in dieci diverse località della RFG con la partecipazione di una serie di enti, organizzazioni e persone sia in Germania sia nei paesi interessati.

### **Tandem training - the Volkswagen-Skoda approach to know-how transfer**

Gutmann, B.

in: *Journal of European Industrial Training*, Vol. 19 (4), 1995, Bradford, pagg. 21-24

ISSN 0309-0590

EN

L'articolo illustra il transfer dell'esperienza tedesca e del know-how occidentale nell'industria automobilistica ceca dopo il varo, nel 1991, della joint-venture tra



Skoda e Volkswagen e analizza il ruolo del manager che funge da "istruttore" del responsabile locale, precisando che gli accordi di gestione in tandem vigono di norma per circa 3 anni. Il contributo esamina l'importanza del trasferimento delle competenze pratiche e delle conoscenze attraverso équipes miste e individua molti degli errori comuni nel lavoro in tandem che, oltre ai problemi linguistici, comprendono anche un'inadeguata preparazione personale, professionale e interculturale, conflittualità dei ruoli e l'esperto "Onnisciente". L'articolo presenta un modello in otto fasi per raggiungere l'integrazione e, in questo caso, un processo di apprendimento comune.

**New ventures in entrepreneurship in an Eastern European context: a training and development plan for managers in state owned firms**

Nelson, E.G.; Taylor, J.

in: *Journal of European Industrial Training*, 19(9), 1995, Bradford, pagg. 12-22

ISSN 0309-0590

EN

L'articolo esamina il progetto di "know-how" teso a trasferire le conoscenze raccolte dall'Occidente in occasione del passaggio di attività da grandi imprese statali ad aziende privatizzate di minori dimensioni. Il contributo descrive i programmi di formazione organizzati per i dirigenti rumeni per aiutarli ad individuare le attività suscettibili di trasferimento e per formarli nelle competenze richieste per creare e gestire le imprese.

**Questions de formation, Eurodelphi 95, L'éducation des adultes en Europe: visées et stratégies**

Leirman, W.; Feinstein, O.

Université Catholique de Louvain (UCL) Faculté ouverte pour enseignants, éducateurs et formateurs d'adultes (FOPA) Katholieke Universiteit Leuven (KUL)

Louvain-La-Neuve, UCL-FOPA, 1995, Vol. VI (11/12), 296 pagg.

EN, FR

*FOPA - UCL, place Cardinal Mercier, 10, B-1348 Louvain-La-Neuve*

Questo rapporto presenta i risultati della ricerca EURODELPHI, un progetto inter-

nazionale consacrato agli obiettivi e alle strategie in materia di formazione continua e degli adulti in Europa. La ricerca internazionale e interuniversitaria rappresenta una tappa importante nella formazione degli adulti in Europa. Essa s'inserisce nella prospettiva di due grandi eventi: l'Anno europeo della formazione degli adulti e dell'apprendimento permanente (1995-96) e la Conferenza mondiale sulla formazione permanente indetta dall'UNESCO (1997). Il rapporto comprende: una descrizione del progetto, la sua pianificazione e organizzazione, una panoramica dei risultati ottenuti, una sintesi e una riflessione sulle eventuali implicazioni.

**Manpower problems in the nursing, midwifery profession in the EC, Country reports - volume 1 & 2, Comparative report**

Versieck, K.; Bouten, R.; Pacolet, J.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA) - Katholieke Universiteit Leuven (KUL)

Hospital Committee of the European Community; Commissione Europea et al., Lovanio, HIVA, 1995, pagg. var.

ISBN 90-5550-080-1

EN

Gli autori del rapporto cercano d'individuare le cause e i rimedi possibili per quanto riguarda la carenza di personale infermieristico e di ostetriche nei vari mercati del lavoro nell'UE. Il documento si articola in quattro parti: 1) rapporti nazionali - vol. 1 (in EN), 2) rapporti nazionali - vol. 2 (in EN), 3) rapporti nazionali comparati (in EN), 4) sintesi e conclusioni per la politica da seguire (in NL).

**Beschäftigungspolitik in kleinen, offenen Volkswirtschaften der EU**

Marterbauer, M.

in: *WIFO-Monatsberichte*, n° 1, 1996, Vienna, pagg. 61-68

ISSN 0029-9898

DE

Le modeste prospettive congiunturali non lasciano prevedere entro breve tempo un calo della disoccupazione in Europa. Ciò comporta una sfida per la politica economica a livello europeo, ma anche le piccole economie nazionali dispongono di margini di manovra: la Danimarca ha introdotto alcune riforme nella politica del



mercato del lavoro, tra cui un modello per l'aspettativa; i Paesi Bassi incoraggiano il lavoro part-time; la Svezia investe ingenti risorse a favore di una politica attiva per il mercato del lavoro.

### **Internationales Jahrbuch der Erwachsenenbildung**

Knoll, J.H.

Colonia, Weimar, Vienna, Böhlau Verlag, 23. edizione, 1995, 316 pagg.

ISSN 0071-9818

DE, EN

Il 23° annuario internazionale sulla formazione degli adulti raccoglie, come i numeri precedenti, diversi contributi su temi inerenti all'apprendimento permanente, dove, secondo gli editori, il concetto di formazione degli adulti abbraccia sia il gruppo bersaglio sia l'ampiezza della materia. Gli 11 articoli s'incentrano sul seguente argomento: architettura e formazione degli adulti, discusse sulla base di esempi tratti da Germania, Danimarca, Stati Uniti, Canada e Israele. Aspetti relativi alla formazione degli adulti vengono affrontati nel capitolo "varie" in sei articoli: ai contributi sul cinema comunale, sulla Hochschule für Gestaltung di Ulm e sulla vita ebraica a Berlino fanno riscontro tre studi su problemi della formazione professionale continua, aspetti internazionali della formazione degli adulti e il rapporto sul convegno ISREA di Breslavia (Polonia). Della realtà della formazione continua si occupano i contributi "Profili di paesi", che esaminano la situazione in Irlanda del Nord, Svezia, Lettonia e Malta. Il volume è integrato dalla copia della "Dichiarazione di Schwerin dell'Associazione delle università tedesche" sul ruolo futuro della formazione continua e da numerose recensioni.

### **La integración de los jóvenes en el mercado de trabajo**

Union des confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE)

Bruxelles, UNICE, 1996, 152 pagg.

DE, EN, ES, FR

UNICE, Rue Joseph II 40, BTE 4, B-1040 Bruxelles

Il documento riassume i risultati di un'indagine realizzata nei 15 Stati membri

dell'UE tesa a raccogliere esempi di iniziative di imprese e associazioni dei datori di lavoro che contribuiscono all'inserimento professionale di giovani. Lo studio s'incentra su: 1) la situazione occupazionale giovanile, comparando l'evoluzione della disoccupazione giovanile negli ultimi anni con quella della popolazione attiva; 2) i sistemi di formazione e d'inserimento professionale, sottolineando l'importanza della qualità della formazione iniziale e la necessità di una qualificazione permanente che promuova l'adattamento alle esigenze del mercato del lavoro; 3) esempi di esperienze di alunni in aziende e organizzazioni professionali attraverso la partecipazione a operazioni nazionali, il contributo qualitativo all'efficienza dei sistemi d'insegnamento o d'iniziativa particolari adeguate ad una professione, ad un'azienda o a problemi locali; 4) suggerimenti delle federazioni nazionali in merito sia al ruolo delle parti sociali nella formazione e nell'inserimento professionali sia a misure economiche e legislative che promuovano l'occupazione e l'inserimento; 5) la posizione dell'UNICE (Unione Europea delle confederazioni dell'industria e dei datori di lavoro) sui seguenti documenti: "Libro bianco sulla crescita, la competitività e l'occupazione" (3.8.94), "Libro verde sulla politica sociale europea" (30.3.94) e "Libro bianco sulla politica sociale europea" (3.11.94).

### **De positie van de leraar en zijn opleiding in de Europese lidstaten**

Stevens, V.; Van Heule, K.

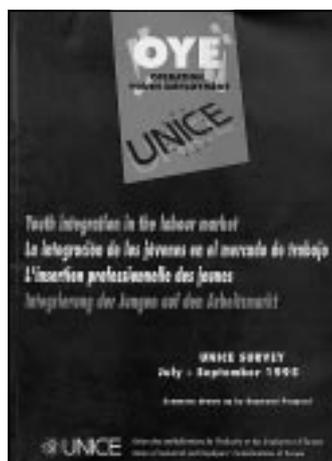
Progetto di cooperazione della Facoltà di Sociologia della Open Universiteit con: Università di Gand, Università Cattolica di Lovanio, Università di Amsterdam e Dipartimento dell'Istruzione della Comunità fiamminga

Lovanio, Apeldoorn: Garant, 1995, 71 pagg.

ISBN 90-5350-354-3

NL

In questa raccolta la posizione dei docenti nell'UE viene esaminata da due punti di vista. Innanzitutto viene fornito un quadro delle considerazioni sociali a tale riguardo; successivamente vengono illustrate le conseguenze di queste tendenze sulla formazione dei docenti negli Stati mem-





bri. Secondo i ricercatori, al momento attuale gli insegnanti occupano una posizione piuttosto bassa nella scala economica e sociale, nonché sul piano delle possibilità decisionali nella politica a livello macro e medio. Da ultimo vengono presentati i sistemi di formazione dei docenti nei vari paesi e vengono evidenziate le condizioni d'accesso e il luogo o l'ente in cui tale formazione viene erogata.

### **De arbeidsmarktperspectieven van technische opleidingen**

Groot, W.; Mekkelholt, E.

L'Aia, OSA, 1995, 145 pagg.

(Stichting Organisatie voor Strategisch Arbeidsmarktonderzoek [OSA])

NL

*OSA, Van Stolkweg 14,*

*NL-2585 JR L'Aia*

Nella ricerca oggetto del rapporto si cerca di comprendere il motivo della scelta a favore di una formazione tecnica o non tecnica. L'indagine si articola in due parti: un raffronto del rendimento economico-finanziario delle formazioni tecniche nei Paesi Bassi rispetto alla Germania, alla Gran Bretagna e agli Stati Uniti; le ragioni addotte dai giovani per la scelta da loro compiuta.

### **Productivity, education and training. An international perspective**

Prais, S.J.

National Institute of Economic and Social Research (NIESR)

Cambridge, Cambridge University Press, 1995, 138 pagg.

(National Institute of Economic and Social Research Occasional Paper XLVIII)

ISBN 0-5215-5667-8

EN

Il rapporto esamina i mutamenti nella politica in materia d'istruzione e formazione, comparando l'evoluzione in Gran Bretagna con quella in altri paesi. La prima parte presenta il quadro della ricerca e il raffronto delle qualifiche professionali e degli accordi relativi alla formazione in Gran Bretagna, Francia, Germania, Paesi Bassi e Giappone. La seconda par-

te analizza il legame tra produttività, formazione e ruolo dell'istruzione, mentre l'ultima parte illustra le soluzioni pratiche adottate nel contesto britannico.

### **• L'Europe et la lutte contre l'exclusion (I). Emergence de nouvelles formes d'insertion**

Palicot, M.-C.; Thibout, L.

Parigi: Racine éditions, La Documentation française, 1995, 156 pagg.

ISBN 2-84108-007-2

FR

### **• L'Europe et le lutte contre l'exclusion (II). L'implication du premier réseau public français de formation continue**

Thibout, L.

Parigi: Racine éditions, La Documentation française, 1995, 160 pagg.

ISBN 2-84108-009-9

FR

Il primo volume pone l'accento, partendo da esperienze concrete, su alcune pratiche transnazionali che possono essere sviluppate per far fronte a utenti in difficoltà. Una quindicina di progetti è raggruppata in tre categorie: azioni per garantire migliori possibilità occupazionali; creazioni di attività o di imprese che s'inseriscono in logiche di sviluppo incentrate sull'attività economica; interventi di sviluppo basati su un territorio e che tengono conto in maniera globale delle questioni socio-economiche. In tale ambito sono affrontati diversi problemi: quali sono le specificità degli approcci d'inserimento attraverso l'economia? Quali sono gli effetti del "motore europeo" nel sostegno agli strumenti come i laboratori-scuole, la creazione di attività, le reti di risparmio solidale? La rete francese di formazione continua, sviluppata oltre 20 anni fa dal Ministero dell'Istruzione, ha realizzato 15 progetti in collaborazione con partner di altri Stati membri nell'ambito dell'iniziativa comunitaria HORIZON. Il secondo volume illustra la diversità di questi interventi presso categorie con gravi problemi d'inserimento sociale e professionale, presenta le prassi sviluppate e traccia una diagnosi delle prime esperienze.



## Unione Europea: politiche, programmi, attori

ci si avvicina al livello regionale e locale, il documento sottolinea anche i punti di convergenza e indica le condizioni propizie allo sviluppo di una cooperazione sul piano europeo.

### Educational software and multimedia: intermediate report

Commissione Europea, Task Force Software educativo e multimediale Bruxelles, Commissione Europea, 1996, 30 pagg.

EN, FR

*Commissione Europea, Task Force Software educativo e multimedia, rue de la Loi 200, B-1049 Bruxelles*

La Task Force è stata istituita nel marzo 1995 per presentare un'indagine sulla situazione dei sussidi educativi multimediali e per proporre alla Commissione Europea un progetto di un programma d'azione. Il documento (del 21.1.96), basato su interviste e colloqui con utenti e produttori, illustra i risultati provvisori. Le conclusioni finali sono previste per il primo trimestre del 1996. Il rapporto provvisorio offre un'analisi della situazione dei sussidi educativi multimediali nei vari contesti in cui sono utilizzati: a casa, a scuola, all'università e sul lavoro e illustra il programma d'azione teso a stimolarne la diffusione in Europa. Accessibile sul World Wide Web, assieme ad altre recenti informazioni sulla Task Force, sul seguente sito: <http://www.echo.lu>.

### Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva, Libro bianco su Istruzione e Formazione

Commissione Europea - DG XXII Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 63 pagg.

Doc. COM(95) 590 def.

ISBN 92-77-97160-6 (en)

ISSN 0254-1475 (en)

DA, DE, EN, ES, FI, FR, GR, IT, NL, PT, SV

La prima parte esamina tre fattori responsabili di mutamenti sociali: l'impatto della società dell'informazione, dell'internazionalizzazione e della conoscenza scientifica e tecnica. Per far fronte a queste sfide, si propone di ampliare la base conoscitiva della nostra società e di sviluppare le pos-

### Libro verde sull'innovazione

Commissione Europea

in: Bollettino dell'Unione Europea, supplemento 5/95, Lussemburgo, 102 pagg. ISBN 92-827-6086-3

DA, DE, EN, ES, FR, FI, GR, IT, NL, PT, SV

L'innovazione in Europa è oltremodo diversificata e trae origine nelle regioni e nei settori industriali. Stati, regioni, industrie e aziende cercano proprie soluzioni: bisogna adottare un approccio più coerente. Il Libro verde mira a stimolare un ampio dibattito su questo tema tra i vari attori in enti pubblici e privati nelle regioni e negli Stati membri. Tra i 13 campi d'attività va annoverata la formazione iniziale e continua. Si propone di elaborare un modello europeo di riconoscimento delle competenze tecniche e professionali, di creare corsi alternativi d'istruzione superiore tesi a promuovere l'innovazione e di sviluppare un osservatorio europeo delle pratiche innovatrici nella formazione professionale.

*Nota: documento redatto sulla base di COM(95) 685 def.*

### Politiche della gioventù nell'Unione Europea: strutture e formazione

Commissione Europea

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 137 pagg.

(Studi, n° 7)

ISBN 92-827-01158

DA, DE, EN, ES, FR, IT, NL, PT

Il rapporto sulle politiche della gioventù attuate nell'UE offre una panoramica del cammino percorso e ricorda l'importanza che la Commissione attribuisce allo sviluppo di tali politiche. Oggi più che mai, occorre considerare i giovani come una categoria sociale a pieno titolo, che abbisogna di una politica specifica che assicuri globalmente una funzione educativa in materia di cittadinanza. Questo primo documento di riferimento in materia si rivela particolarmente utile. Infatti, pur confermando la diversità delle strutture esistenti negli Stati membri, diversità che diventa sempre più accentuata quanto più





sibilità occupazionali e la capacità di integrazione nella vita sociale. La seconda parte s'incentra sulle principali linee d'azione 1996 per costruire una società dell'apprendimento, che mirano a migliorare il modo d'acquisizione, valutazione e certificazione delle competenze, mediante l'estensione del sistema europeo di trasferimento dei crediti alla formazione professionale, mediante il più stretto collegamento tra mondo della scuola e dell'economia, in particolare attraverso il coinvolgimento dell'industria nei sistemi europei di apprendistato/tirocinio, mediante la lotta all'emarginazione sociale attraverso istituti per la seconda opportunità e servizi europei di volontariato, mediante la conoscenza di tre lingue europee e mediante investimenti a favore del capitale umano e della formazione.

#### **Osservatorio europeo delle PMI, Commenti della Commissione alla terza relazione annuale (1995)**

Commissione delle Comunità Europee  
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 55 pagg.  
Doc. COM(95) 526 def.  
ISBN 92-77-954094 (it)  
ISSN 0254-1475 (en)  
DA, DE, EN, ES, FI, FR, GR, IT, NL, PT, SV

Il documento contiene molte analisi relative alle future attività della Commissione in questo campo e valuta la posizione delle PMI al momento del completamento del Mercato Unico, che comporterà numerosi cambiamenti a livello amministrativo e tecnologico. Il rapporto conferma che, malgrado alcuni problemi legati alle dimensioni e alle tendenze macroeconomiche sfavorevoli, le PMI devono essere considerate una delle principali fonti di potenziale crescita occupazionale degli anni '90. La comunicazione comprende anche una sintesi del terzo rapporto annuale.

#### **Development of vocational training systems**

Commissione Europea - DG XXII  
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 29 pagg.  
ISBN 92-827-4931-2  
EN

Nel quadro del programma EUROTECNET, la Commissione Europea ha cercato d'individuare le innovazioni e le politiche in materia di formazione professionale che vengono messe a punto per far fronte alla sfida lanciata dal mutamento socio-economico e dalla ristrutturazione industriale, chiedendo ad ogni paese di segnalare un tema di particolare importanza del sistema di formazione professionale che dovrebbe essere oggetto di un'analisi e un dibattito a livello europeo e nazionale. Nel '92-'93 è stata lanciata una serie di conferenze su questi temi che ha permesso di stabilire collegamenti tra aspetti analoghi dei sistemi di formazione. Il documento fornisce una sintesi dei risultati.

#### **Human resource development and training strategies: the experience and results of the EUROTECNET programme; four priority fields of focus**

Commissione Europea - DG XXII  
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 62 pagg.  
ISBN 92-827-4851-0  
EN

Nelle ultime fasi, il programma EUROTECNET si è occupato della formazione continua, concentrandosi su quattro settori prioritari di attività innovatrice i cui risultati sono qui riportati. Tali settori erano: analisi del fabbisogno di formazione innovativa con una particolare attenzione sulle competenze base; trasferimento di metodologie innovative per la progettazione e la gestione della formazione nel quadro dello sviluppo delle risorse umane; erogatori della formazione come centri di servizi innovativi per aziende e metodologie e approcci pedagogici innovativi.

#### **Measures for unemployed young people in the European Union**

Asmussen, J.; Molli, I.; Puxi, M.  
Parlamento europeo  
Lussemburgo, Parlamento europeo, 1995, 52 pagg.  
(Serie Affari Sociali, n° E-3a)  
EN  
*Parlamento europeo, DG Ricerca, Divisione Affari Sociali, Occupazione, Ambiente, Salute Pubblica e Protezione del Consumatore, L-2929 Lussemburgo*





Questo documento di lavoro riassume il rapporto finale sulle misure occupazionali e formative destinate ai giovani disoccupati negli Stati membri dell'UE commissionato dalla Direzione Generale Ricerca all'ISG Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH di Colonia (rapporto disponibile in tedesco); contiene una breve descrizione dei risultati e tabelle sinottiche sui seguenti aspetti negli Stati membri: l'importanza relativa della disoccupazione giovanile; sistemi di formazione professionale; politiche passive e attive a favore del mercato del lavoro; programmi comunitari presenti e passati per la formazione e l'integrazione professionale dei giovani.

**EUROTECNET compendium of innovation**

Commissione Europea - DG XXII  
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 443 pagg.  
ISBN 92-827-4899-5  
EN

Il programma EUROTECNET è stato istituito per promuovere l'innovazione nel campo della formazione iniziale e continua al fine di tener conto degli attuali e dei futuri mutamenti tecnologici e del loro impatto sull'occupazione, sul lavoro e sulle necessarie qualifiche e competenze. La rete di progetti era la base del programma. I progetti potevano essere innovativi per la loro specifica natura, la metodologia applicata e il prodotto sviluppato. Il documento offre una descrizione delle principali caratteristiche, degli obiettivi, delle motivazioni, dell'impatto, degli aspetti innovativi e del modo in cui i risultati possono essere trasferiti e utilizzati in altri contesti.

**Key/Core/Competencies: synthesis of related work undertaken within the EUROTECNET Programme (1990-1994)**

Commissione Europea - DG XXII  
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 89 pagg.  
ISBN 92-827-4074-9 (en)  
EN, FR

Il documento cerca di riunire in forma sintetica i principali risultati ottenuti dal pro-

gramma EUROTECNET. Vengono individuati quattro tipi di competenze base: tecniche, metodologiche, sociali e comportamentali, interdipendenti tra loro. I primi tre capitoli illustrano il contesto in cui è stato sviluppato il concetto di competenze chiave/base, in che modo esse possano essere descritte e attuate, e le implicazioni a livello di formazione dovute al mutamento tecnologico e alle nuove forme di organizzazione del lavoro. Successivamente viene presentata parte del lavoro pratico e dei progetti avviati da EUROTECNET sulle competenze chiave/base e vengono esaminati gli approcci in atto in diversi paesi europei. Da ultimo vengono tracciati i futuri sviluppi e formulate alcune raccomandazioni per il passaggio al programma LEONARDO DA VINCI.

**Tempus - Scheme for cooperation and mobility in higher education between Central/Eastern Europe and the European Community. VADEMECUM Academic year 1996/97**

Commissione Europea - DG XXII  
Bruxelles, DG XXII, 1995, pagg. var.  
DE, EN, FR  
*Fondazione europea per la formazione Villa Gualino, Viale Settimio Severo 65, I-10133 Torino*

Il vademecum Tempus [Trans-European Mobility Scheme for University Studies] è destinato a coloro che intendono richiedere sostegno per attività che iniziano a partire dal 31 gennaio 1996 e contiene informazioni dettagliate su candidati, attività e costi per le tre filiere del programma: progetti europei congiunti; sussidi di mobilità per operatori e studenti; supporto finanziario per attività complementari quali indagini, studi, scambi. I formulari per le richieste sono allegati. Il vademecum viene aggiornato annualmente.

**La formation professionnelle continue en Europe: materiaux pour le dialogue social**

Heidemann, W.  
Hans Böckler Stiftung  
Berlino, Edition Sigma, 1996, 226 pagg.  
ISBN 3-89404-412-8  
DE, EN, FR

Nell'ambito del programma FORCE, la Fondazione Hans Böckler ha studiato e





descritto il dialogo sociale sulla formazione continua. Il presente rapporto illustra i risultati del dialogo sociale e gli accordi collettivi in materia di formazione continua. I destinatari sono in primo luogo gli esperti sindacali a livello europeo, nazionale e settoriale, responsabili della formazione continua e dei relativi negoziati. Il rapporto contiene: una sintesi degli studi globali sulla formazione continua realizzati nel quadro del programma FORCE, esempi d'azioni nella realtà del dialogo sociale nei diversi paesi; un dossier sulla situazione della formazione continua e del dialogo sociale nei 12 primi Stati membri; informazioni base sulla formazione continua e sul dialogo sociale nei tre nuovi Stati membri; un glossario di termini chiave.

#### **The automobile service and occupation in Europe**

Rainer, F.; Spoettl, G.  
Brema, Donat Verlag, 1996, 87 pagg.  
ISBN 3-931 737-00-4 (de)  
DE, EN, FR

Nel 1994 il Convegno europeo sull'automobile è stato organizzato dal Ministero lussemburghese dell'Istruzione e Formazione e dalla Camera dei Mestieri all'interno del programma comunitario FORCE. Il rapporto è diviso in quattro parti che riflettono i principali temi dibattuti: qualifiche per un servizio di qualità e concorrenza; autoveicoli ad alta tecnologia e operai qualificati; formatori nel settore dei servizi di manutenzione e riparazione; formazione continua: contribuisce al lavoro di qualità e alla competitività?

#### **Formations européennes, multimédia**

Ministero francese della Cultura  
Parigi, Ministero della Cultura e della Francofonia, 1995  
FR  
*Ministère de la culture et de la francophonie, 101, rue de Valois,  
F-75042 Parigi cedex 01*

Elenco realizzato nell'ambito del programma europeo MEDIA sulla base di un'inchiesta; illustra le formazioni multimediali nei paesi dell'Unione Europea, in Norvegia e in Ungheria.

#### **The quest for quality: towards joint European quality norms**

Bartholomeus, Y.; Brongers, E.; Kristensen, S.  
Leeuwarden, LDC, 1995, 128 pagg.  
ISBN 90-73-754-66-6  
EN

L'opera raccoglie gli atti di un convegno di esperti sul tema della qualità e del sostegno agli allievi in Europa. La pubblicazione è stata realizzata nell'ambito del programma PETRA della Commissione Europea.

#### **Les programmes de l'Union Européenne: formation-emploi**

Parigi, Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA), 1995, 233 pagg.  
(Les Cahiers du Praticien, n° 12)  
ISBN 2-907213-63-6  
ISSN 1264-2770  
FR

L'opera rappresenta un guida per tutti i programmi comunitari in materia di formazione e occupazione. Dopo un'introduzione ai vari tipi di programmi proposti, essi vengono descritti a gruppi nei seguenti capitoli: obiettivi del Fondo strutturale, iniziative comunitarie e progetti pilota nell'ambito del Fondo Strutturale, programmi d'azione intercomunitaria, programmi di cooperazione o co-sviluppo con paesi non aderenti all'UE. Per ciascun programma vengono illustrati gli obiettivi, la gestione e l'eleggibilità, nonché vengono forniti gli indirizzi utili in Francia e presso la Commissione Europea di Bruxelles.

#### **La valeur ajoutée des partenariats transnationaux dans EUROFORM, première analyse transnationale**

Coordinatori nazionali e strutture di sostegno EUROFORM  
Parigi, Racine, 9502, 114 pagg.  
FR  
*Racine, 18 rue Friant, F-75015 Parigi*

Il documento concerne la prima fase di un lavoro realizzato dalle strutture nazionali di sostegno all'iniziativa comunitaria EUROFORM, teso a stimare la dimensione transnazionale dei progetti e a creare a tale fine un approccio comune a tutti i paesi, e





offre la sintesi della valutazione congiunta di dodici progetti e proposte per la seconda tappa. In allegato sono presentati i progetti transnazionali oggetto della valutazione, la griglia d'analisi utilizzata, nonché un nuovo questionario arricchito con l'esperienza di valutazione.

**Learning through experience. A report on the transnational visits of participants on the extra mural diploma in adult vocational guidance, theory and practice**

Training and Employment Authority (FAS)  
Dublino, FAS, 1995, 63 pagg.

EN

*FAS-Training and Employment Authority,  
27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4*

Il rapporto illustra un tipo innovativo di formazione nell'ambito del programma HORIZON, mirato a sviluppare le competenze a livello di orientamento professionale degli operatori che si occupano dei disoccupati di lunga durata. Il programma è stato realizzato dal Centre for Adult and Community Education del Maynooth College, in cooperazione con il FAS. I partecipanti appartenevano al personale del FAS, ad aziende partner e a gruppi di comunità. I principali elementi del programma consistevano in: 1) programma di formazione per operatori d'orientamento; 2)

visite di scambio a partner nei Paesi Bassi, Germania, Italia e Danimarca; 3) seminari su importanti temi collegati agli indicatori dell'orientamento.

**Le lingue moderne nella formazione professionale. Ricerca Isfol per il piano nazionale per le lingue straniere**

Gilli, D. (a cura di); Acconcia, A.; Colella, M.R.

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL)  
Milano, Angeli 1995, 143 pagg.; bibl. (Isfol strumenti e ricerche, 59)

IT

*Franco Angeli,  
Viale Monza 106,  
I-20127 Milano*

L'Isfol ha realizzato questo studio come base di conoscenza preliminare nell'ambito di un progetto per l'attuazione del piano nazionale per le lingue straniere proposto dalle Agenzie nazionali per il programma LINGUA. In particolare, l'analisi concerne l'insegnamento delle lingue straniere a livello dei sistemi di formazione professionale, aziendale e privata, nonché dei corsi d'italiano per stranieri. Sono stati intervistati i rappresentanti di tutte le componenti interessate. Inoltre è stato specificato il fabbisogno linguistico previsto nel mondo del lavoro e della formazione.

## Stati membri

**DK** **Evaluering af voksen-uddannelsespuljen, erfaringer og perspektiver**

Aarkrog, V.; Ramsøe, A.; Storgaard, A. et al.

Copenaghen, Arbejdsmarkedsstyrelsen (AMS), Undervisningsministeriet, 1995, 48 pagg.

ISBN 87-7703-129-6

DA

*AMS, Blegdamsvej 56,  
DK-2100 Copenhagen OE*

Nel 1993 sono stati investiti 200 milioni di corone danesi (circa 27,4 milioni di ECU) a favore della formazione degli adulti allo scopo di creare corsi che integrassero discipline professionali e generali; i

corsi erano rivolti a coloro che disponevano di una formazione ridotta e dovevano superare le barriere transistituzionali, stimolando la cooperazione transsettoriale. Il rapporto di valutazione presenta i risultati e l'esperienza raccolti in 123 corsi, ponendo particolare enfasi sulle prospettive pedagogiche.

**10-punkts plan om tilbagevendende uddannelse**

Undervisningsministeriet. Erhvervsskoleafdelingen

Copenaghen, Undervisningsministerietsforlag, 1995, 24 pagg.

ISBN 87-603-0661-0

DA



Apprendimento lungo tutto l'arco della vita e coesione tra vita attiva e formazione continua rappresentano un'area prioritaria in Danimarca. In questa pubblicazione, il Ministero dell'Istruzione lancia un piano in 10 punti per lo sviluppo della formazione degli adulti in Danimarca. Nei prossimi anni, oltre 1000 enti che offrono tale tipo di formazione saranno coinvolti nell'attuazione del piano d'azione.

### **D** Weiterbildungqualität. Konzepte, Instrumente, Kriterien

Von Bardleben, R.; Gnahn, D.; Krekel, F.M. et al.

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Bielefeld, Bertelsmann Verlag, 1995, 288 pagg.

(Berichte zur beruflichen Bildung, n° 188)

ISBN 3-7639-0692-4

DE

Nella misura in cui sempre più persone vengono messe a confronto con l'esigenza di formazione permanente, acquisisce ancora maggiore importanza il tema della qualità dell'offerta di formazione continua, che sembra divenire uno degli "hot topics" (Wolfgang Siebert 1995) della formazione continua degli anni '90. Il problema della qualità si è evidenziato inizialmente nel campo della formazione professionale continua, perché questo settore presenta particolari caratteristiche legate alle sue dimensioni, alla sua diversità e alla pluralità dell'offerta. A ciò si aggiunge il crescente importo finanziario, attualmente superiore a 80 miliardi di DM (circa 40 miliardi di ECU) all'anno, erogato a favore della formazione professionale continua e che pertanto pone la questione della qualità anche sotto l'aspetto finanziario. La presente raccolta intende contribuire a migliorare le conoscenze sui problemi pratici e teorici della qualità della formazione professionale continua, fornendo nel contempo ai potenziali interessati e alle aziende strumenti adeguati per la valutazione qualitativa dell'offerta.

### **Werbung für Weiterbildung. Motivationsstrategien für lebenslanges Lernen**

Künzel, K.; Böse, G.

Neuwied, Kriftel, Berlin, Luchterhand Verlag, 1995, 324 pagg.

(Grundlagen der Weiterbildung)

ISBN 3-472-01675-2

DE

La pubblicazione affronta un problema finora poco trattato nella letteratura scientifica tedesca. La propaganda a favore della formazione professionale quale argomento dell'azione pedagogica ha rappresentato il tema di un seminario sulla motivazione e la partecipazione alla formazione continua, i cui risultati sono qui riportati. Emerge che la disponibilità ad apprendere lungo tutto l'arco della vita dev'essere stimolata e promossa e pertanto sono necessarie forme apposite di propaganda, delle quali occorre valutare l'efficacia. Il rapporto, corredato da numerose tabelle e illustrazioni, cerca di stabilire un collegamento tra conoscenze pedagogiche e scientifiche. Particolare enfasi viene posta sui seguenti gruppi bersaglio: anziani, disoccupati e casalinghe.

### **European management education in the Federal Republic of Germany**

Gehlich, V.

in: Journal of European Business Education, 5(1), 1995, Chalfont St. Giles, pagg. 22-31

ISSN 0968-0543

EN

L'articolo esamina la struttura della formazione alla gestione in Germania, compresa la formazione di tipo universitario e quella aziendale.

### **F** Formation, passeport à renouveler

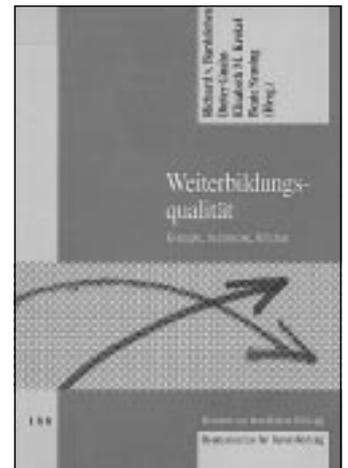
AA.VV.

Projet n° 244, inverno 1995-1996, Parigi, 96 pagg.

ISSN 0033-0884

FR

Si parla volentieri della formazione come di passaporto per il lavoro. Ma a che condizioni essa può rappresentare un fattore di promozione umana, economica e sociale? Questa è la domanda su cui verte il dossier. Esaminando i grandi sistemi di formazione - scolastica, professionale, continua - il rapporto mette in luce alcune carenze: ad esempio, il sistema rimane attaccato ad alcune illusioni - in particolare al sogno di un perfetto abbinamento tra formazioni proposte e posti di





lavoro disponibili. Il dossier sottolinea alcuni motivi validi per offrire alla nostra società di rinnovare il suo passaporto di formazione.

### **La formation professionnelle des jeunes, le principe d'alternance**

Grefe, X.; Cresson, E.

Parigi, Economica, 1995, 240 pagg.

ISBN 2-7178-2790-0

FR

Formare i giovani costituisce un obiettivo fondamentale delle società e delle politiche pubbliche che esse adottano. Affinché tale formazione divenga effettivamente un motore di sviluppo economico e d'integrazione sociale, deve coinvolgere due partner: scuola e azienda. Le implicazioni di questo principio d'alternanza sono numerose: pedagogiche, territoriali, sociali, finanziarie, ecc. In quattro capitoli si parla di: alternanza come motore della competenza; cantieri delle formazioni professionali in alternanza; realizzazione delle formazioni; alternanza, un "must" per la Francia.

### **IRL Older workers in Ireland**

O'Donoghue, D.

Dublino, 1996, 98 pagg.

EN

*Planning and Research, FAS-Training and Employment Authority, 27-33 Upper Baggot Street, IRL-Dublin 4*

L'opera esamina la politica nazionale e internazionale e il materiale di ricerca relativo ai lavoratori anziani; analizza il mutamento del contesto mercato del lavoro/occupazione cui devono far fronte i lavoratori anziani e affronta temi legati alla prassi della formazione connessi alla natura della formazione erogata/disponibile per i lavoratori anziani - in un ambito organizzativo. Lo studio tratta gli approcci pedagogici e di apprendimento più idonei ai lavoratori anziani a livello di formazione individuale. L'autore conclude che i lavoratori anziani sono svantaggiati e discriminati in termini di accesso alle opportunità d'istruzione formale e di formazione offerte dallo Stato e dalle aziende. L'opera contiene alcune raccomandazioni per assicurare la condizione

occupazionale e migliorare la formazione dei lavoratori anziani da parte dello Stato, delle parti sociali e delle aziende.

### **NL Handboek buitenlandse stages MDGO-vz**

Centrum Innovatie Beroepsopleiding Bedrijfsleven (CIBB)

Den Bosch, CIBB, 1995, p.s.

DE, EN, NL

*CIBB, Pettelaarpark 1, Postbus 1585, NL-5200 BP 's Hertogenbosch*

Questo repertorio per la formazione pratica all'estero, messo a punto da docenti e coordinatori di stages di dieci formazioni del settore sanitario e dei servizi, intende consentire agli istituti scolastici di organizzare, accompagnare e valutare un tirocinio qualificato per i propri allievi.

### **Changing pathways and participation in vocational and technical education and training in the Netherlands**

de Bruijn, E.

Amsterdam, SCO-Kohnstamm Institute for Educational Research, 1995, 162 pagg.

ISBN 90-6813-443-4

EN

La ricerca, commissionata dal Ministero olandese per l'Istruzione, la Cultura e le Scienze e dall'OCSE, esamina gli sviluppi registrati nei Paesi Bassi nel periodo 1975-1992 nel campo dell'istruzione tecnica e professionale. Il lavoro verte sulla partecipazione ed il curriculum scolastico degli allievi dell'istruzione professionale media e del sistema d'apprendistato. In sintesi viene analizzato il percorso preliminare (istruzione professionale inferiore) e quello successivo (istruzione professionale superiore).

### **A Die Bedeutung der Sozialpartnerschaft in der Berufsbildungspolitik: Fallbeispiel Österreich**

Kulturkontakt-BMUKA

Institute for Comparative Education Research

Vienna, Institute for Comparative Education Research, 1996, 32 pagg.

DE/EN (versione bilingue)

*Institute for Comparative Education Research,*

*Porzellangasse 2/2/41, A-1090 Vienna*



Questi studi sono stati condotti per il convegno internazionale "Politica educativa e partenariato sociale: l'esempio della formazione professionale", tenuto a Vienna il 29-31 gennaio 1996, i cui atti sono in preparazione. Lo scopo era quello di presentare la funzione dei partner socio-economici nelle varie aree normative e ai vari livelli della formazione, come previsto dalle disposizioni di legge. Particolare attenzione viene rivolta alla formazione iniziale e continua (e soprattutto all'apprendistato in Austria). Inoltre viene illustrato il ruolo delle parti socio-economiche nel sistema d'istruzione professionale e tecnica, in particolare nel settore post-secondario. Un analogo rapporto si occupa dell'Ungheria.

### **Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Österreich - ein Überblick**

Kailer, N.

Vienna, Industriellenvereinigung, 1995, 23 pagg.

DE

*Industriellenvereinigung, Abt. Bildungs- und Gesellschaftspolitik, Schwarzenbergplatz 4, A-1030 Vienna*

Questo studio, commissionato dall'Associazione austriaca degli industriali, mira, sulla base delle statistiche, dei lavori di ricerca, dei manuali e degli articoli disponibili, a fornire una panoramica sintetica delle informazioni su partecipanti, costi, contenuti e competenze nei principali campi della formazione degli adulti in Austria, promuovendo, attraverso l'esposizione dei dati, a volte scarni e a volte persino contraddittori, la raccolta di informazioni più dettagliate.

### **Lernen für's Leben - lebenslanges Lernen**

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten

Vienna, Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, 1996, 60 pagg.

DE, EN

*Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten, Dr. W. Lentsch, Stubenring 1, A-1011 Vienna*

Questo opuscolo presenta in forma sintetica la formazione continua in Austria e offre una panoramica degli erogatori, dell'offerta, dei partecipanti e delle possibili

modalità di finanziamento della formazione continua in Austria e nel raffronto europeo. Lo scopo consiste nel fornire informazioni e spunti per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

### **PT O desenvolvimento do ensino superior em Portugal, situação e problemas de acesso**

Cruz, M.; Cruzeiro, M.

Ministero dell'Istruzione, Sezione Programmazione e Gestione Finanziaria (DEPGEF)

Lisbona, DEPGEF 1995, 246 pagg.

ISBN 972-614-281-4

PT

Il documento analizza le informazioni relative all'evoluzione del sistema di accesso all'istruzione superiore, esaminando in particolare la domanda e l'offerta, le condizioni di accesso, la caratterizzazione delle opzioni proposte da questo grado d'istruzione e la caratterizzazione socioculturale, socioeconomica e sociopolitica degli allievi. A tal fine, il progetto presentato prevedeva l'utilizzo di un sondaggio condotto presso un campione di 3000 studenti degli istituti superiori. Se, con i dati statistici, si cercava di ottenere un'approssimazione alla morfologia e all'evoluzione dell'istruzione superiore, con la realizzazione dell'inchiesta si è tentato principalmente di procedere ad una caratterizzazione della popolazione degli istituti d'istruzione superiore in Portogallo.

### **S Kvalificerad Yrkesutbildning m.m.**

Ministero dell'Istruzione e delle Scienze, Stoccolma, Fritzes, 1996, 29 pagg.

(Legge governativa 1995/96: 145)

SV

*Ministero dell'Istruzione e delle Scienze, Drottninggatan 16, S-10333 Stoccolma*

La legge governativa 1995/96:145 prevede per l'autunno 1996 il lancio di un nuovo sistema d'istruzione e formazione professionale a livello post-secondario. Il nuovo sistema, che sfocerà nel conseguimento di una qualifica, intende contribuire a soddisfare l'esigenza di manodopera qualificata per la moderna produzione di beni e servizi. Informatica, produzione a maggiore intensità cognitiva e organizza-





zione del lavoro flessibile rendono necessarie maggiori competenze, e l'istruzione e la formazione secondaria superiore si dimostravano carenti nel fornirle. Un'istruzione e una formazione professionale qualificata dovrebbero abbinare approfondite competenze teoriche, approccio pratico e, ad integrazione, un posto di lavoro. Pertanto dovrebbero assumere la forma di apprendimento in un ambiente lavorativo per circa un terzo del periodo di formazione. Questa formazione è rivolta a giovani che hanno terminato l'istruzione secondaria superiore e a quelli, già inseriti nel mondo del lavoro, che devono aggiornare le loro competenze.

### **En strategi för kunskapslyft och livslångt lärande**

Ministero dell'Istruzione e delle Scienze  
Commissione per la promozione dell'istruzione e della formazione degli adulti  
Stoccolma, Ministero dell'Istruzione e delle Scienze, 1996, 113 pagg.  
(Statens offentliga utredningar 1996:27)  
ISBN 91-38-20188-7  
SV

La commissione parlamentare che tratta il tema della promozione dell'istruzione e formazione degli adulti ritiene che debba essere rivolta maggiore attenzione ai seguenti punti: a) formulazione di nuovi obiettivi, più vasti di quelli precedenti, in

merito all'istruzione degli adulti; b) ampliamento dei diritti dei cittadini all'istruzione degli adulti; c) consolidamento delle infrastrutture necessarie per l'istruzione degli adulti. Il comitato punta ad una strategia globale per la formazione continua e l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. In Svezia, tale strategia deve mirare a sviluppare una società ad alta intensità di competenze in cui tutti hanno la possibilità di partecipare allo sviluppo della conoscenza; essa si basa su tre punti: istruzione dei giovani; aumento delle competenze nella popolazione adulta; apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

### **UK Lifetime learning: a consultation document**

Department for Education and Employment  
Sheffield, Department for Education and Employment, 1995, 61 pagg.  
EN  
*Department for Education and Employment,  
Room N907, Moorfoot,  
Sheffield, S14PQ*

Il documento illustra come il governo, i datori di lavoro, gli erogatori di formazione e i singoli individui rispondano nel Regno Unito alla sfida dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita e propone una serie di temi per la consultazione.



**Continuing Professional Education of Highly Qualified Personnel**

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE)  
Parigi, OCSE, 1995, 102 pagg.  
ISBN 92-64-14477-3  
EN, FR

**Evaluating and Reforming Education Systems**

Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE)  
Parigi, OCSE, 1996, 86 pagg.  
ISBN 92-64-14479-9  
EN, FR

**Untersuchung. Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung zwischen der Europäischen Union und den Staaten Mittel- und Osteuropas und den Neuen Unabhängigen Staaten der ehemaligen Sowjetunion. Teil 1: Zusammenarbeit**

**mit der Europäischen Union. Teil 2: Bilaterale Zusammenarbeit**

Commissione Europea - DG XXII  
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 1995, 140 pagg.  
ISBN 92-826-9380-5  
DE, EN, FR

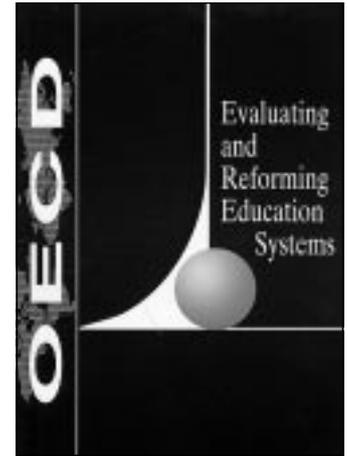
**Berufsbildungsbericht 1995**

Bundesministerium für wirtschaftliche Angelegenheiten (BMWA)  
Vienna, BMWA, 1995, 98 pagg.  
*BMWA, Stubenring 1, A-1011 Vienna*

**The European Dimension of Education/Die europäische Dimension des Bildungswesens**

German Institute for International Education Research (GIIER)  
Francoforte sul Meno, GIIER, pubblicazione prevista maggio 1996  
*Dr. Heinz Bartel, GIIER, Schloßstraße 55, D-60486 Francoforte sul Meno*

Pervenuti in redazione





## Membri della rete documentaria 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)  
Mr. Jean-Pierre Grandjean  
Bd. de l'Empereur 11  
B-1000 BRUXELLES  
Tel. 322+506 04 62/60  
Fax. 322+506 04 28

VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding)  
ICODOC (Intercommunautair documentatie-centrum voor beroepsleiding)  
Mr. Frederic Geers  
Mr. Philip de Smet  
Keizerlaan 11  
B-1000 BRUSSEL  
Tel. : 322+506 04 58/63  
Fax : 322+506 04 28

### DK

DEL (The National Institute for Educational Training of Vocational Teachers - Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse)  
Mr. Søren Nielsen  
Ms. Merete Heins  
Rigensgade 13  
DK-1316 KOBENHAVN K  
Tel. 4533+14 41 14 ext. 317/301  
Fax. 4533+14 42 14

### D

BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung)  
Mr. Bernd Christopher  
Referat K4  
Fehrbelliner Platz 3  
D-10702 BERLIN  
Tel. 4930+8643-2230 (B. Christopher)  
Fax. 4930+8643-2607

### GR

OEEK (Organization for Vocational Education and Training)  
M. Epameinondas Marias  
Ms. Alexandra Sideri  
1, Ilioupoleos Street  
17236 Ymittos  
GR-ATHENS  
Tel. 301+92 50 593  
Fax. 301+92 54 484

### E

INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social  
Mr. Isaias Largo Marqués  
Ms. Maria Luz de las Cuevas  
Condesa de Venadito, 9  
E-28027 MADRID  
Tel. 341+585 95 82/585 95 80  
Fax. 341+377 58 81/377 58 87

### FIN

OPH (Opetushallitus/Utbildningsstyrelsen/National Board of Education)  
Mr. Matti Kyrö ; Ms. Leena Walls ;  
Ms. Arja Mannila  
P.O.Box 380  
FIN-00531 HELSINKI  
Tel. 3580+77 47 72 43 (L. Walls)  
Fax. 3580+77 47 78 69

### F

Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente)  
Mr. Patrick Kessel  
Ms. Christine Merlié  
Ms. Danielle Joulieu  
Tour Europe Cedex 07  
F-92049 PARIS la Défense  
Tel. 331+41 25 22 22  
Fax. 331+477 374 20

### IRL

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+668 57 77  
Fax. 3531+668 26 91

### I

ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori)  
Mr. Alfredo Tamborlini  
Mr. Colombo Conti  
Via Morgagni 33  
I-00161 ROMA  
Tel. 396+44 59 01  
Fax. 396+44 25 16 09

### L

Chambre des métiers  
du G.-D. de Luxembourg  
Mr. Ted Mathgen  
2, Circuit de la Foire internationale  
B.P. 1604 (Kirchberg)  
L-1016 LUXEMBOURG  
Tel. 352+42 67 671  
Fax. 352+42 67 87

### NL

CIBB (Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven)  
Ms. Gerry Spronk  
Ms. Ingrid de Jonge  
Pettelaarpark 1  
Postbus 1585  
NL-5200 BP's-HERTOGENBOSCH  
Tel. 3173+680 08 00  
Fax. 3173+612 34 25



## Organizzazioni associate

### A

Institut für Bildungsforschung der  
Wirtschaft (ibw)  
Ms. Monika Elsik  
c/o abf-Austria  
Rainergasse 38  
A-1050 WIEN  
Tel. : 431+545 16 71-26  
Fax : 431+545 16 71-22

### EU

Commission européenne  
Direction générale XXII/B/3  
(Education, Formation et Jeunesse)  
Mr. Charters d'Azevedo  
B7, 04/67  
Rue de la Loi, 200  
B-1049 BRUXELLES  
Tel. : 322+238 30 11  
Fax : 322+295 57 23

### ICE

Research Liaison Office  
Dr. Árnason  
University of Iceland  
Technology Court  
Dunhaga 5  
Iceland - 107 REYKJAVIK  
Tel. : 354+5254900  
Fax : 354+5254905

### P

SICT (Servicio de Informação Científica  
e Técnica)  
Mr. Isaías Largo Marquês  
Ms. Fatima Hora  
Praça de Londres, 2-1° Andar  
P.1091 LISBOA Codex  
Tel. 3511+849 66 28  
Fax. 3511+80 61 71

### B

EURYDICE (The Education Information  
network in the EC, Le réseau d'informa-  
tion sur l'éducation dans le CE)  
Ms. Luce Pepin  
15, rue d'Arlon  
B-1050 BRUXELLES  
Tel. : 322+238 30 11  
Fax : 322+230 65 62

### N

NCU Leonardo Norge  
Mr. Halfdan Farstad  
P.O. Box 2608 St. Hanshaugen  
N-0131 OSLO  
Tel. : 4722+865000  
Fax. 4722+201802

### S

The Swedish EU Programme Office for  
Education, Training and Competence  
Development (SEP)  
Mr. Jonas Erkman  
Box 7785  
S-10396 STOCKHOLM  
Tel. : 468+453 72 17  
Fax : 468+453 72 01

### CH

ILO (International Labour Office)  
BIT (Bureau International du Travail)  
Ms. Jalesh Berset  
4, route des Morillons  
CH-1211 GENEVE 22  
Tel. : 4122+799 69 55  
Fax : 4122+799 76 50

### UK

IPD (Institute of Personnel and  
Development)  
Mr. Doug Gummery  
Ms. Barbara Salmon  
IPD House  
35 Camp Road  
UK-LONDON SW19 4UX  
Tel. 44181+971 90 00 (D. Gummery)  
Fax. 44181+263 33 33

### UK

Department of Education and  
Employment  
Ms. Julia Reid  
Moorfoot  
UK-SHEFFIELD S1 4PQ  
Tel. : 44114+275 32 75  
Fax : 44114+59 35 64

# Pensare ed agire al di sopra delle frontiere: leggere in termini europei.

Si garantisce una copia personale: si abboni ad una rivista europea

A partire dal 1994 la rivista »Formazione Professionale« viene pubblicata 3 volte all'anno in 9 lingue (DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT). Un abbonamento annuale comprende tutti i numeri della rivista »Formazione Professionale« apparsi nel singolo anno (da gennaio a dicembre);

L'abbonamento si intende automaticamente rinnovato di un anno qualora non venga annullato entro il 30 novembre.

La rivista »Formazione Professionale« viene distribuita dall'Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali della UE, Lussemburgo. La fattura viene inviata dall'Ufficio nazionale di distribuzione delle pubblicazioni UE.

Il prezzo dell'abbonamento non comprende l'IVA. Si prega di pagare solo dopo aver ricevuto la fattura.

Abbonamento annuo (IVA escl.): ECU 15; Lit 31.000  
numero singolo (IVA escl.): ECU 7; Lit 14.500



Istruzione e formazione per tutto l'arco della vita

CEDEFOP

## Il cammino di un'idea

Verso una politica dell'istruzione e della formazione per tutto l'arco della vita **Edith Cresson**

Formazione iniziale e continua: contesto e prospettive in Portogallo. Intervista al ministro dell'Istruzione Eduardo Marçal Grilo

Considerazioni sul concetto di educazione permanente **Denis Kallen**

Una lettura dei paradigmi del Libro bianco sull'istruzione e sulla formazione: elementi per un dibattito **Alain d'Iribarne**

## Le idee e i fatti

Chi partecipa all'istruzione e alla formazione? - sguardo panoramico a livello europeo **Norman Davis**

La formazione continua in azienda contribuisce all'attuazione della formazione e dell'istruzione per tutto l'arco della vita? **Uwe Grünewald**

Iniziativa imprenditoriale nel campo della formazione e dell'aggiornamento in Gran Bretagna **Jim Hillage**

Le formazioni continue su iniziativa individuale in Francia: declino o rinnovamento? **Jean-François Germe, François Pottier**

Il modello tedesco della relazione tra formazione professionale continua e promozione **Ingrid Drexel**

L'istruzione e la formazione per tutto l'arco della vita come temi del dialogo sociale e delle convenzioni di categoria **Winfried Heidemann**

## Le traiettorie dell'apprendimento

La formazione continua nei "giovani adulti": seconda opportunità o complemento? **J. Planas**

Le costrizioni cognitive dell'apprendimento durante l'intero arco della vita **J. Morais, R. Kolinsky**

Apprendere per tutto l'arco della vita? Riflessioni psicologiche e pedagogiche sulla "società cognitiva" **Klaus Künzel**

## Le opportunità di formazione: due studi di caso aziendali

Formazione di lavoratori non qualificati e semiqualeficati quale misura di accompagnamento professionale: l'"Offensiva '95 a favore della qualificazione" presso la Ford-Werke AG a Colonia **Erich Behrendt, Peter Hakenberg**

Il 'Programma per le Pari Opportunità' del Dipartimento per la Fornitura dell'Energia (ESB) in Irlanda **W. Heidemann, F. Murray**