

CEDEFOP

Nr.5 maggio – agosto 1995/II

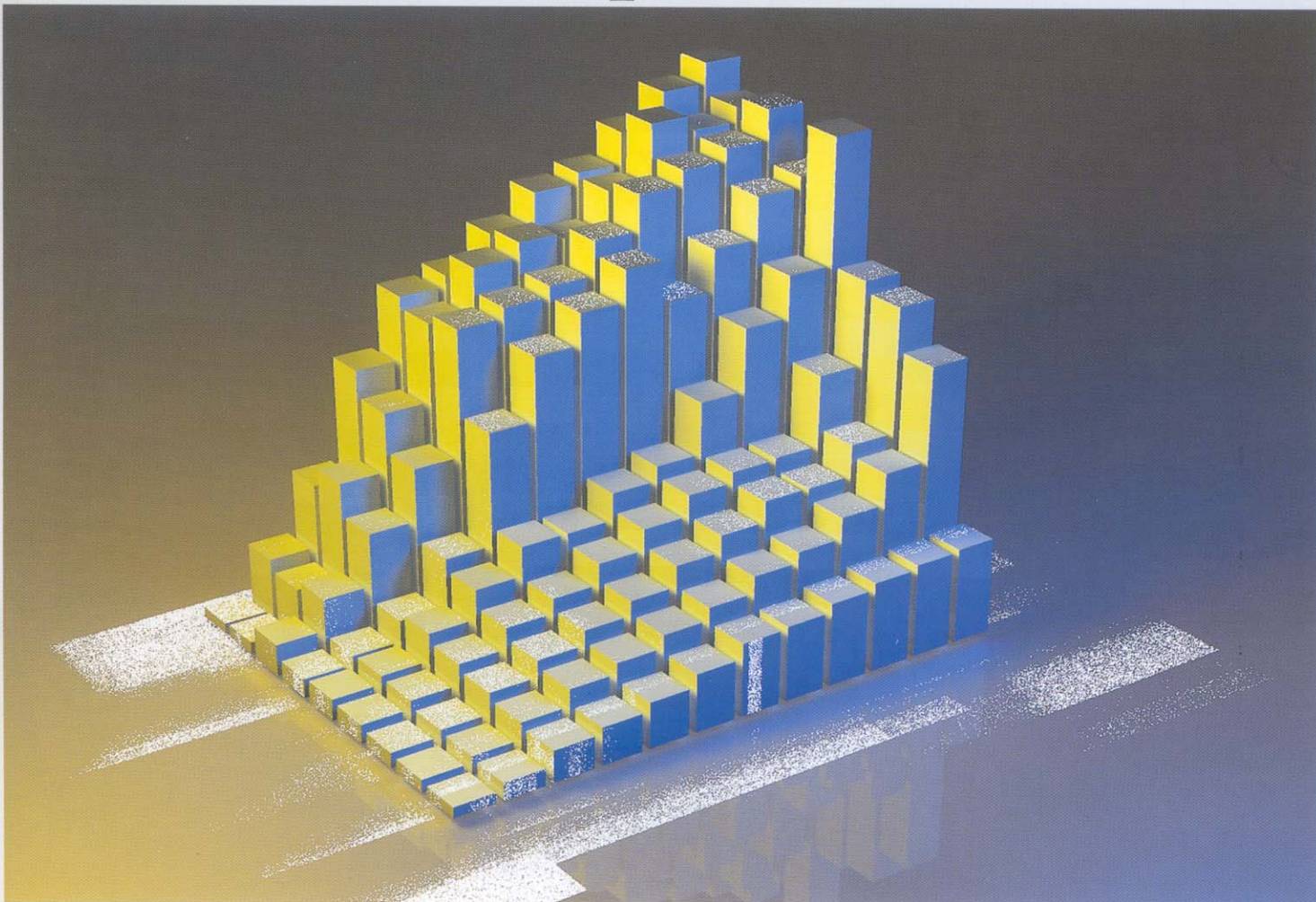
ISSN 0378-5076

FORMAZIONE PROFESSIONALE

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



La produzione delle competenze nell'impresa





Editoriale

Da numerosi anni nella maggior parte dei paesi europei si riflette sull'importanza attribuita dalle diverse politiche al ruolo delle aziende nella formazione professionale.

Le ragioni che spingono maggiormente ad esaltare questo ruolo sono state spesso analizzate e sono ben note; si tratta di trasformazioni tecnologiche e dell'organizzazione del lavoro, della crescita della disoccupazione, del contributo della formazione alla competitività delle economie.

L'intervento delle aziende nel processo di formazione assume varie forme, tipiche di ciascun paese, in considerazione delle particolarità di ogni sistema di formazione professionale.

Questo intervento delle imprese e, più genericamente, delle organizzazioni professionali nella definizione degli obiettivi e dei contenuti della formazione professionale è stato ed è tuttora un tema centrale in molti paesi. Un aspetto del problema concerne i modelli di regolamentazione delle formazioni basate su una concertazione efficace tra attori del mondo economico e di quello della formazione, soprattutto in paesi, come la Francia, che possiedono un sistema di formazione fondato su insegnamenti formali in strutture scolastiche di competenza dello stato. Il Regno Unito ha dato una risposta diversa, introducendo una codificazione delle competenze e una certificazione indipendenti dall'atto di formazione, in cui le aziende svolgono un ruolo essenziale. L'obiettivo in tal caso è di fornire agli attori interessati - aziende o enti di formazione - riferimenti che migliorano l'efficacia del mercato del lavoro e permettono alle strutture di formazione di orientare i relativi programmi e filiere.

Un'altra questione fondamentale riguarda l'intervento delle aziende nel processo di formazione professionale. L'impresa come **luogo di formazione** è il tema di questo numero della Rivista europea; si tratta di un tema "classico", spesso esa-

minato dal punto di vista dell'efficacia delle formazioni in alternanza rispetto alle formazioni scolastiche. Questo approccio differisce da quello del presente numero, che affronta in maniera diversa il ruolo delle aziende nella formazione.

Alcuni interrogativi emergono in quasi tutti gli articoli: che cosa permette lo sviluppo delle conoscenze teoriche e pratiche dei dipendenti? quali sono le condizioni interne che garantiscono che la formazione sul posto di lavoro, la formazione informale o le formazioni su iniziativa dell'azienda assicurino la produzione di competenze utili all'impresa? Un'azienda non è solo posti di lavoro e azioni in materia di formazione, ma è anche organizzazione, strumenti di gestione, sistema di mobilità, modalità di reclutamento, ecc. Ognuna di queste dimensioni può incidere sul processo di apprendimento della manodopera e, di conseguenza, sulla costituzione delle sue competenze. Un'impresa, come qualsiasi organizzazione, non è solo un modello di coordinamento delle attività dei suoi membri, ma è anche una forma d'organizzazione dell'apprendimento di ciascuno dei suoi componenti e ciò vale sia per le organizzazioni di tipo tayloristico sia per quelle di nuovo tipo. Inoltre essa è un luogo d'acquisizione di conoscenze teoriche e pratiche che vanno al di là di quelle possedute dal singolo individuo: conoscenze e "mestiere" dell'azienda.

La riflessione sul ruolo delle imprese nel processo d'apprendimento e nella formazione non è isolata, ma si sviluppa nella maggior parte dei paesi. I francesi parlano di organizzazione qualificante, gli inglesi di "learning company". In tale contesto si affronta il tema proprio delle scienze della gestione e dello sviluppo delle risorse umane. L'attenzione non viene più rivolta alle sole formazioni formali, ma anche agli apprendistati più diffusi, più difficili da comprendere, ma tutti importanti sotto il profilo della competitività dell'azienda. Le analisi condotte riguardano in primo luogo le condizioni di esercizio del lavoro individuale e collet-



tivo che facilitano, ostacolano e strutturano la formazione o l'emarginazione: mobilità, classificazioni, autonomia nel lavoro, stimoli.

Si tratta di un tema nuovo che si differenzia da una visione della formazione basata sull'esistenza di mestieri ben individuati attorno ai quali si organizzano le formazioni formali e informali. L'articolo di U. Teichler situa il ruolo dell'azienda e del profilo professionale nell'organizzazione delle formazioni in Germania e in Giappone.

Il presente numero contiene inoltre diverse concezioni dell'azienda e del suo ruolo in materia di formazione:

□ l'impresa come attore della formazione, che definisce obiettivi e attua strumenti specifici di formazione nel caso delle autofficine (G. Spöttl) e della Rover (J. Berkeley);

□ l'impresa come luogo di apprendimento - articoli di J. Onstenk e G. Dybowski;

□ l'impresa come learning company - articoli di autori francesi P. Zarifian, L. Mallet, M. Campinos-Dubernet, T. Collin e B. Grasser.

Da questi articoli emerge una nuova visione dei processi di formazione risultanti dall'attività di lavoro in azienda. Non si tratta più semplicemente di considerare l'apprendimento sul posto di lavoro come risultato dell'attività di lavoro individuale, eventualmente svolta nell'ambito di un tutorato. La costruzione delle competenze va vista non solo come un risultato delle azioni di formazione, ma anche come un fatto d'organizzazione, un risultato della cooperazione tra individui.

Jean-François Germe



La produzione delle competenze nell'impresa.

Il dibattito in Francia

Organizzazione qualificante e modello della competenza: che ragioni? che formazioni? 5

Philippe Zarifian

Ad esser posti in discussione sono sia il contenuto che la forma dei percorsi formativi: si tratta di interrogativi significativi; é per cominciare a rispondervi che sono state attivate le organizzazioni qualificanti.

Organizzazione qualificante, coordinamento e incentivazione 10

Louis Mallet

E se alcune organizzazioni soggette a precise regolamentazioni consentissero anche "nuove forme di apprendistato"? E se l'organizzazione qualificante non riqualificasse altro che una nuova forma di controllo e di stimolo?

Organizzazione qualificante e mobilità. I tecnici di gestione nella chimica 17

Myriam Campinos-Dubernet

Le imprese francesi si misurano con la tensione tra le "nuove" norme interne e la costruzione sociale basata sul sistema d'istruzione: le organizzazioni qualificanti non rischiano forse di restare stagnanti?

Classificazioni e nuove forme di organizzazione del lavoro: quali articolazioni? 26

Thierry Colin; Benoît Grasser

La negoziazione dei sistemi di classificazione crea un precario equilibrio tra innovazione e limiti.

Programmare diversamente i curricula formativi

Apprendimento sul posto di lavoro e riorganizzazione dell'industria di trasformazione 33

Jeroen Onstenk

Sia le imprese a tecnologia avanzata, sia quelle dotate di un processo di produzione relativamente semplice possono innovare e divenire qualificanti.

Apprendimento professionale nel contesto di processi aziendali innovativi - implicazioni per la formazione professionale 42

Gisela Dybowski

Le trasformazioni del lavoro e delle qualifiche inducono a ripensare e a riorganizzare i percorsi formativi e il ruolo dei formatori.



Innovazione dei modelli di formazione: il caso del servizio assistenza automobilistico

Modelli innovativi di formazione continua come risposta alle sfide del settore europeo del servizio assistenza automobilistico..... **47**

Georg Spöttl

Le trasformazioni del settore dell'automeccanica comportano uno sviluppo della formazione continua particolarmente ricco di innovazioni.

Formazione aziendale e sistema di formazione: il caso Rover nel Regno Unito

Alla ricerca della "impiegabilità a vita": priorità per la formazione iniziale **55**

John Berkeley

Le scuole devono poter presentare in prospettiva "un posto di lavoro connesso al programma" e finalizzato soprattutto a perseguire risultati formativi definiti in precedenza.

Il sistema di qualifica e di socializzazione professionale: un raffronto Germania – Giappone

Formazione e avviamento professionale in Giappone. Impressioni del raffronto Giappone-Germania..... **65**

Ulrich Teichler

I sistemi di qualificazione e di socializzazione professionale dei due paesi non si distinguono tanto grazie a concrete esigenze di qualifica, quanto invece per le nozioni di base su cui si fondano: "professione" in Germania, "azienda" in Giappone.

Da leggere

Lecture scelte **73**

Giunti in redazione **87**



Organizzazione qualificante e modello della competenza: che ragioni? che formazioni?

Il nostro obiettivo non è quello di tentare di dire ciò che è o potrebbe essere un'organizzazione qualificante: l'abbiamo già fatto in altra sede¹. Intendiamo invece affrontare a monte gli aspetti alla base di questa tematica.

L'organizzazione qualificante può essere definita, semplicemente, come un'organizzazione che favorisce, costruendole, le formazioni professionali, un'organizzazione che consente d'apprendere. Questa definizione è insufficiente per definire quanto in gioco. Infatti, da tempo, ci si attendeva che l'organizzazione generasse ciò che in economia si chiama "effetti di formazione". Con Adam Smith è nata la concezione di una stessa serie di gesti ripetuti di continuo che doveva favorire l'acquisizione di una notevole destrezza. Adam Smith riteneva che la ripetizione e specializzazione dei gesti portasse gli operai, che cercavano una certa comodità ed efficacia nell'esecuzione di tali serie, a ideare importanti miglie tecniche.

La novità - per quanto di novità si possa parlare - non è costituita dalla ricerca di effetti di formazione e nell'introduzione di un'organizzazione "d'apprendimento"², ma dai motivi per cui tale problema si ripropone e dalla nuova natura delle formazioni.

1. Motivi della ricomparsa dei problemi legati all'organizzazione

I vantaggi della cooperazione...

Chi conduce delle ricerche nelle aziende, almeno in quelle che intendono innovare la loro organizzazione e i loro metodi di gestione, rimane colpito dall'importanza attribuita alla cooperazione.

Certamente questo termine non viene quasi impiegato in quanto tale, come se si esitasse a utilizzarlo, ma, attraverso sottili giri di parole, è di questo che si tratta, dell'"agire assieme", come attestano numerosissimi esempi:

□ si vantano i meriti del lavoro collettivo in officina, delle équipes autonome, di norma responsabili del raggiungimento degli obiettivi, che si autodisciplinano e si autocoordinano per assumere questa responsabilità;

□ si parla d'apertura tra funzioni, d'interazione, di dialogo tra servizi che, in precedenza, s'ignoravano. Il modello del "coordinamento orizzontale" guadagna terreno e interessa gli schemi associati alla struttura funzionale dell'impresa;

□ si sviluppano organizzazioni per progetto o, più modestamente, gruppi avanzati polivalenti, che consentono ai diversi profili professionali e alle fonti d'esperienza di lavorare parallelamente, in maniera simultanea e convergente;

□ si mira a razionalizzare i processi trasversali (ad esempio, dalla ricezione dell'ordine alla fornitura) e si scopre che l'aumento principale della produttività proviene dal miglioramento (e dalla riduzione) delle interfacce tra le diverse componenti del processo;

□ si sperimenta il passaggio dal subappalto alla cooperazione fondata su un'intensificazione degli scambi e sulla realizzazione di lavori in comune, alla ricerca di rapporti di fiducia, stabilizzati nel tempo;

□ si configurano nuovi profili gerarchici, valorizzando le capacità d'ascolto, d'animazione, di dialogo;

Philippe Zarifian

docente universitario di sociologia dell'Università di Marne la Vallée, decano del collegio di scienze sociali e direttore delle ricerche presso il LATTS, laboratorio legato alla direzione per la ricerca dell'ENPC e associato al CNRS.

Nell'articolo, l'autore s'interroga sui motivi che hanno posto all'ordine del giorno l'organizzazione qualificante, evidenziando tre ordini di ragioni: l'importanza attribuita alla cooperazione sul lavoro, i problemi posti dalle tendenze ad emarginare una parte dei dipendenti e dei giovani, l'instabilità delle scelte professionali. Afferma inoltre che l'organizzazione qualificante non si può accontentare di essere "d'apprendimento". E' necessario sviluppare nuovi strumenti d'apprendimento, che superino e integrino il ricorso all'esperienza professionale e alla formazione scolastica.

1) Cfr.: Philippe Zarifian, "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante", revue Education Permanente, n° 112, Parigi, ottobre 1992.

2) Da cui l'ambiguità dell'espressione "learning organization".



“La novità - per quanto di novità si possa parlare - non è costituita dalla ricerca di effetti di formazione e dall'introduzione di un'organizzazione d'apprendimento”, ma dai motivi per cui tale problema si ripropone e dalla nuova natura delle formazioni.”

“Chi conduce delle ricerche nelle aziende (...) rimane colpito dall'importanza attribuita alla cooperazione.”

“E' vero che spesso non si colloca correttamente l'opposto della cooperazione, ossia le nuove separazioni che rischiano di generare (...)”

“Oggi giorno le ragioni della “cooperazione” sono tanto solide quanto lo erano in passato i motivi della “separazione e isolamento”.

□ ci si attende tecnici, specialisti di un settore, che sappiano comprendere i problemi degli altri, assicurare assistenza, formare, offrendo vera prestazione di servizi;

□ si privilegia lo spirito del rapporto cliente-fornitore: sapere ciò che l'altro (il cliente) si attende da quanto si fa e come l'accetta.

In breve: si tratta di un “agire assieme” globale che sembra apparire nei discorsi e, almeno in parte, nei fatti, a livello della costruzione concreta delle nuove organizzazioni. E' vero che spesso non si colloca correttamente l'opposto della cooperazione, ossia le nuove separazioni che rischiano di generare:

□ quando si creano dei gruppi autonomi, si pensa al rischio che questi gruppi si ripieghino su di sé, mettendo in questione solidarietà implicite già esistenti nelle officine?

□ quando si “aprono” le funzioni, si pensa all'identità dei profili professionali e ai momenti di relativa autonomia che si destabilizzano? Il coordinamento orizzontale dà a ciascuno la possibilità di trovare un buon posto? Poniamo la questione, ad esempio, all'addetto alla manutenzione, di cui spesso ci si meraviglierà che “resista”.

□ quando si creano delle organizzazioni per progetto, come nel settore automobilistico, e si situano a monte del lancio del progetto le scelte e le decisioni più importanti, si è certi di non collocare le persone a valle in una situazione di dipendenza ancora maggiore? Se l'organizzazione per progetto avvicina gli attori della concezione dei prodotti e dei processi, essa associa effettivamente in questa cooperazione gli attori delle officine?

Tuttavia, malgrado le numerose riserve espresse da uno spirito attento, ci sembra indubbio che il modello della “cooperazione” prenda piede e divenga un punto di riferimento culturale per gli organizzatori, che sostituisce, almeno a livello di predominio, il paradigma della separazione dei compiti e delle responsabilità.

Oggi giorno le ragioni della “cooperazione” sono tanto solide quanto lo erano in

passato i motivi della “separazione e isolamento”. Esse hanno raggiunto un certo livello di banalità, che ne giustifica in qualche modo, la solidità, ma che impedisce spesso di andare più in profondità nell'analisi dei processi di cooperazione. Citiamo due di queste ragioni ormai banalizzate:

la reattività: un'organizzazione reattiva è un'organizzazione che sa reagire con rapidità, efficacia e correttezza a una variazione del contesto economico; tale capacità risulta particolarmente preziosa in quest'epoca d'instabilità e d'incertezza che caratterizza le attuali forme di crescita. Reagire presto e bene significa far circolare rapidamente le informazioni nelle reti orizzontali, avvicinare l'analisi dei problemi alla presa di decisioni e all'azione, fare in modo che le (re)azioni dei diversi attori aziendali siano convergenti; tutte valide ragioni per decentrare e cooperare.

L'integrazione: sia che sia dovuta alla configurazione dei sistemi tecnici o alla razionalizzazione e alla tensione dei flussi, essa rende obiettivamente più indipendenti le diverse attività aziendali e richiede, in qualche modo, un'intensificazione degli scambi tra coloro che assumono queste attività. Pensiamo, ad esempio, a ciò che implica un'organizzazione a flussi tesi in un'impresa - come la SNECMA - che cerca di ridurre il ciclo di fabbricazione all'interno delle proprie unità e in tutta la rete dei fornitori. Ecco un'altra buona ragione per far convergere le azioni, strutturare gli incontri dei componenti dei motori e sviluppare il senso d'interdipendenza tra un numero elevato di attori.

Ma si misura appieno ciò che la cooperazione implica? E' qui che il tema dell'organizzazione qualificante inizia ad aver senso: si tratta di mettere in relazione conoscenze diverse, punti di vista e interessi creati in maniera separata od opposta nell'organizzazione, conoscenze che si devono sviluppare nel rapporto e nella comunicazione e non più nell'isolamento, rigida specializzazione e autoaccentramento.

L'organizzazione diviene qualificante in quanto permette e favorisce questa messa in relazione e consente ad ogni partecipante di aumentare le proprie compe-



tenze nel contatto sociale con altre professioni e/o altre categorie sociali, in funzione delle necessità direttamente collegate alle prestazioni del funzionamento produttivo.

Rischio d'emarginazione

Uno dei principali rischi delle "nuove organizzazioni", in particolare di quelle basate sulla cooperazione e la crescita delle competenze, è data dal fatto che esse appaiono come vere e proprie macchine per selezionare ed emarginare.

Un lavoratore che dopo 20-30 anni crede di "essere competente", può sentirsi dichiarare brutalmente "incompetente" e venir messo alla porta o, in maniera più elegante, ma con lo stesso risultato, può venir emarginato nell'organizzazione di lavoro e collocato fuori dai circuiti e dalle forme di modernizzazione. Questa estromissione non rischia di colpire solo gli adulti in attività, ma, secondo lo stesso principio, anche i giovani che escono dal sistema educativo senza un diploma o sono ritenuti dai datori di lavoro "insufficientemente qualificati": essi saranno socialmente dichiarati "incompetenti", senza neanche aver potuto dimostrare ciò di cui sono capaci. Ecco il paradosso delle "nuove organizzazioni": possono venir apprezzate per l'opportunità che offrono di accedere a qualifiche più elevate, ma possono anche degradare la situazione di molte persone.

Se si attribuisce una certa importanza a tale problema, si deve uscire da una visione puramente "economica" dell'organizzazione qualificante e dire che essa deve consentire di rispondere alla seguente sfida: come trasformare le competenze dei dipendenti partendo dalla loro situazione e dalla diversità dei loro percorsi e delle loro conoscenze, in modo che possano partecipare alla costituzione e allo sviluppo delle "organizzazioni qualificanti"?

Ritorniamo alla prima definizione di organizzazione qualificante: acquisire competenze **nell'organizzazione**, non in modo banale, ma in una maniera che è necessario inventare in larga misura³, dato che il problema è del tutto nuovo.

Instabilità delle scelte organizzative

Secondo la visione che i quadri superiori si erano creati durante il periodo tayloristico, l'organizzazione si basava sul postulato in base al quale era possibile realizzare una struttura resistente nel tempo e indifferente alla durata, all'usura e ai cambiamenti di contesto. Ciò implicava l'idea di un'"organizzazione scientifica", costruita su leggi relativamente immutabili.

Questa visione permane. E' per tale ragione che molti quadri di grandi imprese, assistiti da consulenti specializzati in questo campo, pensano di poter definire degli "obiettivi organizzativi" a 3-5 anni e d'avviare il processo che permetterà di passare dall'organizzazione attuale a questa nuova configurazione, che si suppone stabile. Ma le premesse di tale approccio sono alquanto discutibili:

❑ chi può dire che tra 3-5 anni la situazione (economica, tecnica e sociale) corrisponderà a quella prevista oggi? Fondando l'obiettivo e il percorso del cambiamento organizzativo su questa previsione, si corre il rischio enorme di dover abbandonare per strada le finalità prefisse e annullare gli sforzi, spesso considerevoli, intrapresi;

❑ "traendo" il mutamento partendo da un obiettivo elaborato da alcuni esperti, si pone la gran maggioranza dei dipendenti in una situazione fondamentalmente passiva: si chiede loro d'inserirsi in un processo che essi non hanno domandato, di cui non comprendono né il senso né la portata, che viene loro imposto senza una vera scelta. Il risultato sarà (è) una differenziazione dei comportamenti: alcuni dipendenti staranno al gioco, cercheranno di cogliere le nuove opportunità che questo cambiamento (anche se imposto) offre loro; altri, invece, freneranno, resisteranno, o perderanno il treno in attesa di giorni migliori...

Ad ogni modo, il cambiamento teso verso un obiettivo, poiché pone le persone in condizione di seguire o di opporre resistenza, non favorisce l'apprendimento di questo elemento essenziale che è ...l'organizzazione stessa. Si collocano i dipendenti in (verso) una nuova organizzazione, ma non si consente loro di apprendere che cosa sia una scelta organizzativa.

"Ma si misura appieno ciò che la cooperazione implica? E' qui che il tema dell'organizzazione qualificante inizia ad aver senso (...)"

"Uno dei principali rischi delle "nuove organizzazioni", in particolare di quelle basate sulla cooperazione e la crescita delle competenze, è data dal fatto che esse appaiono come vere e proprie macchine per selezionare ed emarginare."

"Secondo la visione che i quadri superiori si erano creati durante il periodo tayloristico, l'organizzazione si basava sul postulato in base al quale era possibile realizzare una struttura resistente nel tempo (...). Questa visione permane. Ma le premesse (...) sono alquanto discutibili(...)"

3) Uno dei grandi meriti della missione "Nuove qualifiche" in Francia è quello di affrontare questo problema e di sperimentare nuove soluzioni per i giovani e gli adulti.



“L’organizzazione qualificante, poiché favorisce l’acquisizione di competenze nell’organizzazione e sull’organizzazione, si pone in una dialettica molto particolare e nuova. Essa deve permettere l’apprendimento su di sé e al suo interno!”

La routine “(...) continua ad essere presente, ma non riteniamo che possa svolgere un ruolo guida nella formazione.”

“La prescrizione è stata, a suo modo, il secondo grande modello di formazione (...), però i metodi, le procedure, le gamme così definite sono sempre più distanti (...)”

“La formazione scolastica ha e avrà sempre un ruolo per creare conoscenze di base.” Essa è comunque messa in discussione.”

E' soltanto dal momento in cui si rinuncia alla finzione di una struttura organizzativa stabile, in cui si accetta di rimettere in causa uno schema fisso, che si comincia a capire l'interesse:

□ di una definizione dell'organizzazione, non in termini di struttura, ma in termini di potenziale d'evoluzione;

□ di un'implicazione dei dipendenti nella concezione di un mutamento che non ha quale riferimento principale un “bersaglio”, ma l'analisi di situazioni mobili.

Ciò implica che i dipendenti acquisiscono una competenza **sull'organizzazione**, una vera cultura organizzativa, base della loro capacità di condurre queste analisi ed evoluzioni.

L'organizzazione qualificante, poiché favorisce l'acquisizione di competenze **nell'organizzazione** e **sull'organizzazione**, si pone in una dialettica molto particolare e nuova. Essa deve permettere l'apprendimento su di sé e al suo interno!

Ciò non porta certamente a un approccio di tipo empirico, anzi: tale modello organizzativo suppone dei principi forti, ma che interesseranno più le modalità d'apprendimento organizzativo condiviso che i nuovi schemi strutturali. Ad esempio, è molto più importante definire ciò che implica un processo d'acquisizione dell'autonomia che cercare d'immaginare quello che deve essere un'équipe autonoma.

Natura delle formazioni

Avendo passato in rassegna tre ordini di motivi per attuare delle organizzazioni qualificanti, abbiamo già parlato implicitamente della natura delle formazioni.

La routine, vale a dire l'appropriazione, sulla base dell'esperienza, di schemi d'azione suscettibili di essere riprodotti, ha svolto un ruolo notevole nel funzionamento industriale. Essa continua ad essere presente, ma non riteniamo che possa svolgere un ruolo guida nella formazione, e ciò per vari motivi: un numero crescente di azioni di routine sono incorporate nei sistemi tecnici automatizzati

e nei computer ed evadono dal lavoro umano; le situazioni, in un contesto molto instabile ed evolutivo sotto tutti i punti di vista, permettono sempre meno di affidarsi alla routine; la routine stessa diviene oggetto d'interrogativi in una prospettiva di “progresso continuo”. Ciò non svaluta l'esperienza sviluppata dai dipendenti, ma obbliga a ripensarne la costruzione.

La prescrizione è stata, a suo modo, il secondo grande modello di formazione, che consentiva di organizzare e formalizzare la costituzione di conoscenze sul lavoro e di elaborare negli uffici studi e metodi. Questo modello di capitalizzazione è entrato in crisi: i metodi, le procedure, le gamme così definite sono sempre più distanti non solo dalle conoscenze effettivamente utilizzate negli atti reali di produzione, ma anche dal carattere sempre più “legato agli eventi”, complesso e in parte imprevedibile dei problemi da risolvere nell'attività concreta. E' a livello degli attori diretti che sorgono e devono essere risolti i problemi. Gli uffici studi e metodi non sfuggono a questa regola: la loro stessa attività diviene una produzione di conoscenze raccolte sotto il denominatore di questioni e problemi comportati dai nuovi progetti (di prodotti, attrezzature, processi,...) e per i quali si conoscono soltanto alcune soluzioni.

La formazione scolastica, strutturata per discipline, ha e avrà sempre un ruolo per creare conoscenze di base, ma si rileva sempre più che:

□ il presupposto positivista, che anima implicitamente la maggior parte delle formazioni, non riesce a tenere il passo con i problemi reali della produzione. Le scienze non sono “esatte”; sono degli insiemi di proposizioni, ma contestabili, che pretendono di essere valide ed è così che esse possono avanzare. Ciò significa che la prova della pratica e il confronto con altri contenuti delle conoscenze devono essere esplicitamente inclusi nella formazione scientifica (a prescindere dal suo livello).

□ La nozione di “conoscenze di base” è estremamente incerta. Che cosa sono? Come definirle e insegnarle? Che cos'è, ad esempio, un sapere base relativo ad un comportamento d'autonomia e respon-



sabilità? Il sistema scolastico ha qualcosa da dire e da fare in questo campo e, in caso affermativo, che cosa? Porre la questione significa vedere sino a che punto l'attuale funzionamento del sistema educativo risponde male.

□ Infine, tutti sanno che le situazioni produttive comportano un groviglio di conoscenze di diverse discipline, non solo di cosiddette scienze "dure" (meccanica, elettricità, elettronica, informatica,...), ma anche di scienze "dure" e scienze umane e sociali. Come imparare da questo coagulo, da questo groviglio? Le forme scolastiche tradizionali sono effettivamente adatte a questo tipo di formazione?

Sul piano sia della forma sia del contenuto delle formazioni siamo chiamati a confrontarci con importanti questioni; le organizzazioni qualificanti hanno visto la luce cominciando a rispondere a tali sfide.

Tuttavia queste si scontrano con la definizione del loro oggetto (che cos'è la "competenza" che si deve apprendere?) e con i metodi di riconoscimento sociale di ciò che viene appreso. Si sarà compreso che, secondo noi, la competenza è inseparabile dalle situazioni produttive e non riducibile alle "conoscenze pratiche" acquisite attraverso l'esperienza.

Da un lato, la competenza può essere definita come **la comprensione individuale e collettiva delle situazioni produttive**, prese nella complessità dei problemi che pone la loro evoluzione; dall'altro, l'acquisizione di tale comprensione suppone di stabilire dei quadri d'azione che assicurano un effettivo accumulo delle conoscenze. Tali quadri assomigliano più ad uno strumento di sperimentazione che all'esperienza, ma una sperimentazione costruita dall'interno delle situazioni produttive reali. Se ne registrano indizi, sia pure ancora parziali, nella creazione di elementi di studio delle situazioni che consentono di ritornare sugli elementi della produzione (rischi, innovazioni), d'analizzarne lo svolgimento, di rettificare le condizioni della loro nascita⁴ e che permettono ai dipendenti di valorizzare l'esperienza degli eventi e la capacità induttiva e di prendere le distanze dalla loro comprensione immediata delle cause e dei motivi, autorizzando un ritorno critico sulla valutazione iniziale della situazione originale.

Con un simile approccio della competenza e delle modalità privilegiate d'apprendimento ci allontaniamo considerevolmente dai sistemi di classificazione basati sul "mantenimento" di un posto di lavoro o di un impiego, anche se ampliato nella sua definizione. In questo settore tutto, o quasi, deve essere ancora inventato.

"(...) la competenza può essere definita come la comprensione individuale e collettiva delle situazioni produttive, prese nella complessità dei problemi che pone la loro evoluzione."

"Con un simile approccio della competenza e delle sue modalità privilegiate d'apprendimento ci allontaniamo considerevolmente dai sistemi di classificazione basati sul "mantenimento" di un posto di lavoro o di un impiego, anche se ampliato nella sua definizione. In questo settore tutto, o quasi, deve essere ancora inventato."

⁴ Abbiamo partecipato all'attuazione di tali strumenti presso Danone France.



Louis Mallet

Direttore delle
ricerche presso il
CNRS e direttore del
LIRHE*



Organizzazione qualificante, coordinamento e incentivazione

Nell'articolo, in maniera un po' provocatrice, si confutano due ipotesi ampiamente accettate e si propongono altre due vie. Si contesta l'idea che l'autonomia nel lavoro è necessaria per ottenere un miglior coordinamento nelle organizzazioni complesse. Nuove forme di prescrizione sostituiscono le vecchie. Si contesta inoltre l'ipotesi che l'autonomia nel lavoro è necessaria affinché l'organizzazione sia formatrice. Esistono tipi d'apprendimento non autonomi molto efficaci.

Si avanza invece la tesi che l'autonomia rappresenta un importante motivo di stimolo interno e che pertanto, se si desidera fare della formazione un fattore di incitamento interno, lo sviluppo dell'autonomia nel lavoro appare indispensabile. Resta da scoprire in che misura questo dibattito non sia limitato al territorio francese e da individuare quali forme esso può assumere in altri Stati membri dell'Unione europea.

Da alcuni anni il concetto di organizzazione qualificante è oggetto di numerose ricerche. I punti di partenza di queste indagini sono vari e sono collegati all'imprecisione del concetto: alcuni lavori o esperienze muovono dalle preoccupazioni dei gestori delle aziende che per diversi motivi devono far fronte alla necessità di aumentare l'efficienza delle loro organizzazioni di lavoro (1). Altri studi s'iscrivono nelle problematiche disciplinari: psicologia del lavoro, sociologia del lavoro e delle organizzazioni, gestione scientifica, economia. All'interno di quest'ultima disciplina si possono distinguere varie correnti: quella che s'interessa delle basi sociali della concorrenza, che cerca di determinare come i nuovi dati economici (internazionalizzazione delle condizioni della concorrenza...) o sociologici (comportamento d'attività, sviluppo dell'istruzione...) contribuiscono a trasformare le organizzazioni e analizza su quali principi si possono costruire delle organizzazioni efficaci in questi nuovi contesti (2). Un'altra corrente, fortemente influenzata da autori anglosassoni, si occupa dei collegamenti tra organizzazione e apprendimento. A partire dai lavori di Argyris e Schön sull'apprendimento organizzativo, si sono sviluppati diversi settori di ricerca, ad esempio in Francia i lavori sull'organizzazione per progetti (3) o quelli che collocano proprio il concetto di organizzazione qualificante al centro delle evoluzioni organizzative (4). A questa corrente possono venir collegati gli sviluppi ad interfaccia tra economia e scienze cognitive. Infine, le nuove formalizzazioni micro-economiche del comportamento degli attori, se possono essere collocate nella scia dei lavori degli economisti neoclassici, cercano d'integrare sempre più gli elementi del collettivo di lavoro attraverso lo studio dei meccanismi di cooperazione e l'impatto delle conoscenze collettive o della cultura d'impresa sull'efficienza dell'organizzazione (5).

Il contributo qui proposto nasce dai lavori condotti su commissione del CEDEFOP nell'ambito del progetto "Produzione della qualificazione"**, raccoglie le tre correnti economiche menzionate (6) e s'interroga sul tema centrale dell'efficacia delle organizzazioni qualificanti partendo da due approcci classici: i problemi inerenti al coordinamento sono trattati efficacemente in questo tipo d'organizzazione? I problemi legati all'incitamento vi trovano delle risposte valide?

Logicamente non è possibile porsi questi interrogativi senza parlare degli obiettivi dell'organizzazione, anch'essi legati all'ambiente aziendale. L'efficacia dell'organizzazione non può essere giudicata astrattamente, ma va vista in relazione ai risultati raggiunti. Le caratteristiche dell'organizzazione devono quindi essere coerenti con tali finalità (7).

Sotto questo profilo, non è possibile isolare la riflessione sulle organizzazioni qualificanti dall'evoluzione dell'ambiente economico e sociale delle imprese; la questione generale diviene pertanto: le organizzazioni qualificanti sono in grado di rispondere alle nuove esigenze aziendali?

E' evidente l'ambizione delle questioni poste. Il nostro obiettivo consiste soltanto nell'introdurre il dibattito su questi due temi del coordinamento e dell'incitamento.

Prima di affrontare questi punti, forniremo la nostra definizione di organizzazione qualificante allo scopo di delimitare, per quanto possibile, un campo spesso mal circoscritto. Concluderemo quindi con i collegamenti tra organizzazione qualificante e prescrizione sul lavoro.

* Laboratoire Interdisciplinaire de Recherches sur les Ressources Humaines et l'Emploi (Laboratorio interdisciplinare di ricerche sulle risorse umane e l'occupazione), team associato al CNRS, Università di scienze sociali, Tolosa I.

** N.d.r.: serie di studi nazionali "Ruolo dell'impresa nella produzione delle qualifiche: effetti formatori dell'organizzazione del lavoro", in fase di stampa.



Organizzazione qualificante

1. Desideriamo dare una definizione precisa e restrittiva del termine organizzazione qualificante. Innanzitutto poniamoci a livello del gruppo di lavoro. Non trattiamo le macrostrutture nel senso di organizzazione dell'impresa, ma le microstrutture nel senso dell'organizzazione del lavoro, di ripartizione tra singoli individui e di coordinamento tra di loro.

Infatti ci interessiamo di un aspetto preciso all'interno di un concetto molto più ampio. Il già citato studio del CEDEFOP s'incentrava con prudenza sugli effetti formatori dell'organizzazione del lavoro, tematica più limitata rispetto alla costruzione delle organizzazioni qualificanti. Questa limitazione corrisponde anche a delle specificità nazionali: sembra che l'organizzazione tayloristica "alla francese" sia stata caratterizzata da una parte da una forma di divisione del lavoro che lasciava ampio spazio alla gerarchia e dall'altra dallo scarso livello di formazione della maggior parte dei dipendenti (8). La Francia è del resto un paese in cui la tradizione di formazione formale nell'azienda è molto modesta. Per questi vari motivi, la questione dell'incorporazione nell'organizzazione del lavoro del processo d'apprendimento informale presenta grande interesse e proprie specificità.

Pertanto riteniamo che un'organizzazione è qualificante quando comporta delle possibilità d'apprendimento per tutti o per parte delle persone che la compongono. Sono necessarie altre precisazioni.

□ Il carattere formatore qui delineato non fa riferimento ad un'attività di formazione sul posto di lavoro disgiunta dall'attività produttiva, ma ad un'organizzazione dell'attività produttiva che comporta elementi formatori. L'acquisizione e/o la rivelazione di nuove competenze è un prodotto collegato all'attività di produzione; esse non possono avvenire al di fuori di tale attività. L'apprendimento non viene formalizzato come un'attività con una propria finalità di formazione. La formazione è informale, il che non significa che è accidentale o indesiderata. L'attività di apprendimento non segue i modelli classici di formazione, bensì è integrata all'attività lavorativa.

□ Un'organizzazione non ha queste caratteristiche per caso. Noi ci interessiamo degli approcci degli attori che, per motivi diversi sui quali ritorneremo, agiscono sull'organizzazione affinché essa preveda queste possibilità di apprendimento.

□ Le opportunità d'apprendere possono essere ripartite in maniera disuguale all'interno di un'organizzazione. Numerosi esempi di mutamenti organizzativi da noi osservati evidenziano che tali trasformazioni offrono soprattutto possibilità ad alcuni, precludendole ad altri. Quando si cambia organizzazione, non è detto che questo non comporti alcuna conseguenza, spesso vi sono vincitori e perdenti. Ciò accade in particolare quando le stesse persone passano da un'organizzazione all'altra; ciò è tanto più vero, anche se talvolta non viene ricordato, quando l'evoluzione è accompagnata da cambiamenti di personale, che essa stessa provoca o è chiamata a provocare.

□ E' probabilmente difficile immaginare che un'organizzazione sia indefinitivamente e continuamente qualificante. Una stabilità minima della ripartizione delle mansioni costituisce un fattore d'inefficienza. Gli stessi processi d'apprendimento sono discontinui. Si può pertanto pensare che le opportunità d'apprendere sono distribuite in maniera disuguale nel tempo, come sono distribuite in maniera disuguale tra i singoli individui.

□ Non ci sembra che si debba contrapporre organizzazione qualificante e specializzazione individuale. Si tratterebbe di una prospettiva radicale considerare che la specializzazione non è più produttiva. Nei lavori in atto nulla autorizza a percorrere questa via. La formazione informale appare anche negli studi del CEDEFOP come un elemento di differenziazione dei lavoratori. Essa può contribuire alla specializzazione.

Non solo permangono i collegamenti tra specializzazione e apprendimento mediante la ripetizione in zone stabili dell'organizzazione, ma la flessibilità delle definizioni di posto può portare a nuove forme di specializzazione. Da un lato le capacità e la volontà di apprendere non sono distribuite in maniera omogenea tra i lavoratori, dall'altro la complessità dei processi e la diversità delle competenze

"(...) riteniamo che un'organizzazione è qualificante quando comporta delle possibilità d'apprendimento per tutti o per parte delle persone che la compongono."

"Il carattere formatore qui delineato non fa riferimento ad un'attività di formazione sul posto di lavoro disgiunta dall'attività produttiva, ma ad un'organizzazione dell'attività produttiva che comporta elementi formatori."

"Le opportunità d'apprendere possono essere ripartite in maniera disuguale all'interno di un'organizzazione."

"E' probabilmente difficile immaginare che un'organizzazione sia indefinitivamente e continuamente qualificante."

"Non ci sembra che si debba contrapporre organizzazione qualificante e specializzazione individuale."



“Il collegamento tra opportunità d'apprendimento e autonomia sul lavoro non sembra scontato.”

“(…) in Francia nell'epoca d'oro del taylorismo l'organizzazione del lavoro non ha mai ridotto totalmente l'autonomia (...)”

“L'elemento nuovo non sarebbe (...) dato dal collegamento tra autonomia e formazione, ma dalla comparsa del “non-prescritto” nelle organizzazioni formali.”

“(…) non ci sembra che sia soprattutto il carattere prescrittivo a ridurre le possibilità d'apprendimento, ma piuttosto il carattere semplice, ripetitivo e stabile nel tempo.”

richieste possono spingere verso una crescente specializzazione.

1.2. Il collegamento tra opportunità d'apprendimento e autonomia sul lavoro non sembra scontato. La formazione non è necessariamente collegata ad una scelta. La formazione informale non esige di per sé una situazione d'autonomia.

In effetti non appare indispensabile uscire dall'ambito delle organizzazioni prescrittive coordinate gerarchicamente per trovare delle organizzazioni qualificanti. Numerosi studi recenti contrappongono organizzazioni di lavoro a carattere prescrittivo, caratterizzate da una scarsa autonomia dei dipendenti, a organizzazioni che lasciano libertà di scelta ai singoli individui (9). Si ritiene che le prime offrano poche possibilità di formazione informale e che le seconde siano portatrici, attraverso la variabilità delle situazioni di lavoro, di nuove opportunità.

E' difficile integrare questa visione con i numerosi risultati delle ricerche che dimostrano che in Francia nell'epoca d'oro del taylorismo l'organizzazione del lavoro non ha mai ridotto totalmente l'autonomia (10). Questa appariva certamente in maniera informale, ma era necessaria e tollerata. E' già stato scritto abbastanza sul fatto che le organizzazioni non funzionavano allora se non grazie a queste zone indefinite, nelle quali erano possibili apprendistati informali. L'elemento nuovo non sarebbe perciò dato dal collegamento tra autonomia e formazione, ma dalla comparsa del “non-prescritto” nelle organizzazioni formali.

D'altro canto non ci sembra che sia soprattutto il carattere prescrittivo a ridurre le possibilità d'apprendimento, ma piuttosto il carattere semplice, ripetitivo e stabile nel tempo. Un'organizzazione lascia poche possibilità di sviluppo delle competenze se obbliga a fare sempre le stesse cose e se queste cose sono poche e semplici. Invece un'organizzazione prescrittiva che spinge il dipendente a realizzare delle operazioni complesse secondo una progressione temporale può consentire di sviluppare delle competenze o di acquisirne di nuove. Un'organizzazione di lavoro può non lasciare spazio all'autonomia, ma attraverso una prescrizione complessa, che utilizza varie forme, può introdurre un modello

d'apprendimento obbligato. Le forme di prescrizione, le procedure di controllo, differiranno dal modello di un sistema tayloristico classico, ma guideranno il lavoratore nella sua progressione. Il rifiuto o l'impossibilità da parte di qualcuno di progredire saranno sanzionati allo stesso modo dell'incapacità di tenere il ritmo, ossia mediante l'espulsione dal sistema.

Nei vincoli imposti dalle schede-qualità, dalle norme ISO e dai capitoli d'oneri di subappalto si possono individuare numerosi esempi delle nuove “prescrizioni”. In queste pratiche non vi è alcun collegamento chiaro tra lo sviluppo dell'autonomia e quello delle competenze. Si può ritenere che la direzione aziendale cerchi sistemi di norme che impongono delle progressioni. Queste norme devono essere legittimate e incluse in una forma di contratto.

Se è vero che le nuove tecnologie e la complessità delle organizzazioni rendono difficili e costosi dei controlli classici del lavoro, potrebbe essere arrischiato considerare che la sola risposta efficace delle imprese è fondata su una maggiore fiducia e autonomia. La ricerca di strutture d'organizzazione che producano nuovi tipi di vincoli adeguati a questi ambienti complessi è anche una risposta possibile. Vi si troverebbero degli esempi soprattutto nell'evoluzione dei servizi di gestione della produzione (11).

Organizzazione qualificante e coordinamento

La questione del coordinamento tra i singoli individui è fondamentale ai fini dell'efficienza organizzativa. Dall'affidabilità delle relazioni tra le persone dipende la coerenza del processo produttivo. Dalla rapidità della trasmissione delle informazioni dipendono i tempi della realizzazione.

Le nuove condizioni della concorrenza pongono particolare enfasi sui seguenti elementi:

□ **Variabilità della produzione.** In termini di livello di produzione, in termini di tipi di prodotti, la capacità delle organizzazioni di adattarsi a condizioni di



domanda in mutamento diviene un elemento essenziale della competitività.

□ **Qualità dei prodotti.** La capacità di produrre in maniera regolare secondo norme di qualità sempre più precise costituisce il secondo elemento determinante.

Queste due esigenze si traducono nel fabbisogno di nuove competenze: l'evoluzione dei prodotti e dei processi, la riduzione dei tempi e degli stock richiedono nuove combinazioni di competenze tecniche e organizzative. Queste combinazioni attribuiscono un ruolo essenziale ai modelli di coordinamento. Il vecchio modello di produzione stabile e in lunghe serie doveva la propria efficacia in una considerevole standardizzazione dei contenuti dei posti di lavoro e dei processi di coordinamento disciplinati dalla relazione gerarchica. La tendenza alla semplificazione attraverso l'omogeneizzazione era una risposta organizzativa accettabile. La rottura rispetto a questa logica consiste non solo nell'accettare, ma anche nel creare delle differenziazioni per essere in grado di far fronte a situazioni varie e difficilmente prevedibili.

Anche il semplice inasprirsi delle condizioni di concorrenza collegato all'internazionalizzazione dei mercati spinge in tale direzione. Persino quando le condizioni della produzione permangono abbastanza stabili, la crescita di aumenti della produttività secondo modelli di tipo tayloristico sembra raggiungere dei limiti. Pure l'idea che il vantaggio concorrenziale possa provenire da un miglior utilizzo delle risorse umane spinge verso una differenziazione. Essa conduce in effetti a rimettere in causa un'organizzazione del lavoro che esige la stessa cosa da tutti (logica della conformità) per sfruttare delle capacità individuali finora inutilizzate e per lo più negate o ignorate. Si passerebbe da un'organizzazione che utilizza delle competenze normalizzate, note e reperibili, in cui si può pertanto avere una concezione aprioristica dell'organizzazione, come un gioco di costruzione nel quale i pezzi sono calibrati a priori, ad un'organizzazione in grado d'individuare capacità nascoste (12). Diviene pertanto difficile avere una visione a priori dell'organizzazione, perché si parte dall'ipotesi che non si conoscono tutte le caratteristiche delle per-

sone e che si corre il rischio di lasciare che si rivelino, piuttosto che di evitare questo rischio con la normalizzazione. In questa logica della differenziazione non si conosce aprioristicamente la forma degli elementi del gioco di costruzioni, che si rivelano durante il processo di costruzione.

Evidentemente, per mantenere la stessa metafora, il datore di lavoro deve assicurarsi che l'edificio alla fine costruito possieda le caratteristiche desiderate; da ciò deriva l'importanza fondamentale del coordinamento in queste nuove organizzazioni. La difficoltà basilare è che il coordinamento non consiste più nel gestire delle frontiere stabili e individuate tra entità (contenuti del lavoro) omogenee in grandi gruppi. Questa configurazione consentiva una gestione mediante procedure stabili; attualmente coordinamento significa gestire frontiere mobili tra entità che vengono spinte verso la differenziazione. Sul piano della massa e della complessità delle informazioni da scambiare, il sistema rischia di divenire estremamente pesante e costoso. Sul piano della forma degli scambi (relazione di dipendenza e di potere) si possono verificare crescenti asimmetrie.

*
**

Di fronte a queste caratteristiche, o a queste esigenze, come si presentano le organizzazioni cosiddette qualificanti?

Innanzitutto, affinché un'organizzazione offra delle opportunità di apprendimento, occorre che essa sia evolutiva. La ripartizione delle mansioni e delle responsabilità non può essere fissata una volta per tutte. Le frontiere dei diversi posti di lavoro devono potersi spostare per tener conto delle conoscenze professionali. Tuttavia questa capacità di evoluzione non deve implicare una instabilità permanente. Essa deve essere cadenzata, delimitata e organizzata nel tempo. La coerenza dell'organizzazione è collegata al fatto che ciascuno dispone di un certo numero d'informazioni su quanto fanno gli altri. L'instabilità di queste informazioni porrebbe gravi problemi.

Un altro problema consiste nel sapere chi decide lo spostamento delle frontiere.

“(...) l'evoluzione dei prodotti e dei processi, la riduzione dei tempi e degli stock richiedono nuove combinazioni di competenze tecniche e organizzative. Queste combinazioni attribuiscono un ruolo essenziale ai modelli di coordinamento.”

“(...) il coordinamento non consiste più nel gestire delle frontiere stabili e individuate tra entità (contenuti del lavoro) omogenee in grandi gruppi (...); attualmente coordinamento significa gestire frontiere mobili tra entità che vengono spinte verso la differenziazione.”

“(...) affinché un'organizzazione offra delle opportunità di apprendimento, occorre che essa sia evolutiva.”



Le organizzazioni qualificanti “(...) spingeranno verso la differenziazione dei contenuti dei posti di lavoro, in ragione dei ritmi di apprendimento.”

“(...) apprendere suppone delle relazioni con gli altri diverse da quelle del semplice rapporto prescrittivo.”

“Sia che queste organizzazioni lascino una certa libertà all'iniziativa individuale sia che gestiscano delle prescrizioni complesse, ciò porta a ripensare i meccanismi d'incentivazione.”

Due sono i tipi di meccanismo d'incentivazione:

- ***esterno all'attività lavorativa (retribuzione, premi, ecc.)***
- ***interno all'attività lavorativa (soddisfazione di fare, d'apprendere, ecc.)***

Quale parte può essere lasciata al reciproco adattamento?

In secondo luogo, queste organizzazioni spingeranno verso la differenziazione dei contenuti dei posti di lavoro, in ragione dei ritmi di apprendimento. Partendo da situazioni identiche, due dipendenti sono soggetti a evoluzioni diverse. Questa individualizzazione pone problemi di coordinamento comparabili al carattere evolutivo.

In terzo luogo, apprendere suppone delle relazioni con gli altri diverse da quelle del semplice rapporto prescrittivo. Comprendere presuppone delle spiegazioni, cioè tempo e scambi. Un'organizzazione soggetta a continua urgenza, spinta quindi a distribuire in permanenza il lavoro in funzione delle migliori capacità disponibili (colui che sa fare e che lo fa nella maniera più rapida), non offrirà praticamente opportunità d'apprendere (13).

Complessivamente, questi elementi muovono nella stessa direzione: la quantità e la complessità delle informazioni da gestire nell'organizzazione sono aumentate in misura considerevole. Si vede che alcune caratteristiche delle organizzazioni qualificanti vanno incontro alle esigenze nate dalle nuove forme di concorrenza, ma si vede anche che la complessità del coordinamento è moltiplicata dall'apertura di opportunità di apprendimento.

Per lanciarsi in una siffatta scommessa, si comprende che le imprese hanno una notevole esigenza di regole; regole concernenti i modelli di coordinamento sarebbero del resto probabilmente insufficienti di fronte ai rischi presi. I sistemi d'incentivazione devono contribuire a fornire questa garanzia. Sia che queste organizzazioni lascino una certa libertà all'iniziativa individuale sia che gestiscano delle prescrizioni complesse, ciò porta ad un ripensamento dei meccanismi d'incentivazione. Il controllo non si esercita soltanto attraverso il coordinamento, ma anche attraverso la ricerca di garanzie che l'individuo offrirà all'organizzazione. Qualora non si trovi un sistema adeguato d'incentivazione, è probabile che l'impresa si possa allontanare da organizzazioni prescrittive.

Organizzazione qualificante e incentivazione

Tra i meccanismi d'incentivazione si possono distinguere due forme; nella prima, l'incentivazione è esterna rispetto all'attività di lavoro; essa interviene come contropartita in relazione al tempo e allo sforzo compiuto. Assume le forme di salario, premi, vantaggi vari che non hanno nulla a che vedere con l'attività di lavoro. L'incentivazione non interviene sull'organizzazione del lavoro. Il sistema tayloristico schematico è di questo tipo. Per avere diritto alla contropartita, è necessario seguire una norma prestabilita, poco differenziata a seconda dei lavoratori. E' indispensabile conformarsi alla norma.

Nella seconda forma, l'incentivazione è interna rispetto all'attività lavorativa. Essa interviene attraverso la realizzazione del lavoro e agisce sul registro della soddisfazione di eseguirlo, di apprendere, nonché sui meccanismi identificativi o su quelli dell'emulazione. Se s'intende utilizzare una tale forma d'incentivazione, è necessario reintrodurre questa preoccupazione nell'organizzazione stessa del lavoro. I sistemi post-tayloristici sono di questo tipo, per diversi motivi convergenti.

Alcune ragioni sono collegate alle esigenze dei singoli individui. Meglio formati, largamente vincolati dal carattere istituzionale della fissazione delle retribuzioni, i lavoratori dipendenti ritengono che l'esercizio del lavoro rappresenti un importante elemento di stimolo. Spesso in questo ambito si privilegia l'autonomia rispetto alla prescrizione.

Altri motivi fanno riferimento all'evoluzione delle imprese. La logica della differenziazione dei lavoratori, attuata per le ragioni sopra menzionate, induce a cessare d'invitare a conformarsi ad una norma, permettendo invece a ciascuno di distinguersi.

Si pone allora il problema di sapere in che misura l'opportunità di apprendere costituisca un'incentivazione interna o esterna.

L'aspetto “stimolo esterno” corrisponderebbe ad un investimento personale in



vista di una valorizzazione salariale, all'interno o all'esterno dell'azienda. In questa ipotesi, il singolo individuo desidera probabilmente un investimento quanto più valido possibile. Se un'organizzazione prescrittiva è più efficace, egli vi aderirà.

L'aspetto "stimolo interno" corrisponderebbe alla soddisfazione di apprendere, di seguire un percorso vario... In questo caso, l'incentivazione è compatibile con i vincoli? Non vi è forse una contraddizione tra il fatto di essere costretto e quello di trovare utile fruire di "beni d'apprendimento"?

L'autonomia non è necessaria alla formazione e non la garantisce. Ma sfruttare le opportunità di apprendimento come un fattore di stimolo esterno esige una certa possibilità di scelta da parte del singolo individuo. L'esercizio del potere di scelta e della responsabilità ad esso collegata rappresentano dei fattori di stimolo. Perché scegliere obbliga a discutere, a prendere posizione, a ragionare. Il livello d'implicazione del singolo individuo che sceglie è più importante di quello dell'individuo che applica delle prescrizioni.

A seconda della risposta a questa alternativa, le scelte relative all'organizzazione del lavoro possono essere diverse. Portando all'estremo questa prospettiva, si può affermare che il modello di coordinamento dovrebbe venir scelto in funzione del modello d'incitamento prescelto. Al limite, il carattere più o meno prescrittivo o vincolante del lavoro si riallaccerebbe alle prospettive dell'incentivazione più che a quelle del coordinamento. Si giunge ad una visione, un po' semplicistica, ma che ha degli estimatori, in base alla quale alla fine l'organizzazione, in quanto insieme di norme e di procedure formali che stabilisce un modello di coordinamento, riveste scarsa importanza. Se i lavoratori sono motivati, saranno efficienti, troveranno delle soluzioni. L'organizzazione non li obbligherà. Le scelte organizzative hanno allora quale unico obiettivo la motivazione. Esse sono totalmente contingenti rispetto alle aspettative delle persone. Non vi è una struttura migliore di un'altra per quanto concerne gli obiettivi dell'organizzazione. La struttura buona è quella che promuove il coinvolgimento.

Un attento esame dello studio empirico condotto dal CEDEFOP nell'ambito del summenzionato progetto fornisce, su casi concreti, una conferma a tesi di questo tipo. Alcuni mutamenti organizzativi hanno infatti il solo scopo, non dichiarato, di provocare una trasformazione nel sistema d'incentivazione: cambiando i responsabili, obbligando il sistema delle relazioni interpersonali a uscire da equilibri stabili, ma spesso non ottimali, generando un contatto esterno che costringe ognuno a rinegoziare con gli altri, si ottiene un "reinvestimento" da parte dei singoli individui. In altri casi, il mutamento organizzativo permette di creare opportunità di carriera per una categoria particolare, giudicata strategica per il futuro. E' rimotivando una determinata categoria che si migliora l'efficacia del sistema, e non attraverso una nuova distribuzione delle mansioni (14).

A questo punto si è spinti a porsi degli interrogativi circa gli effetti formatori dell'organizzazione, non più sotto il profilo della sua efficienza in quanto struttura di coordinamento, ma dal punto di vista della motivazione.

*
**

Certamente la questione può essere posta nei due sensi: è l'opportunità di apprendere che costituisce un incentivo o è necessario un sistema d'incentivazione particolare per stimolare le persone ad apprendere? E' il fatto che l'impresa crea delle organizzazioni qualificanti per motivare i lavoratori o che ha bisogno, per altre ragioni, che i lavoratori apprendano, ciò che spinge a ricercare degli stimoli in questo senso. E' probabile che si trovino tutte le situazioni. Tuttavia lo sviluppo dell'autonomia nel lavoro e il declino delle forme prescrittive sono particolarmente legati a ciò. I modelli di incentivazione esterna sono compatibili con forme prescrittive, mentre l'esercizio di scelte è essenziale in un lavoro che si desidera sia a sua volta stimolante. In tal caso l'autonomia non è una caratteristica obbligatoria di un'organizzazione qualificante e risulta più necessaria per il sistema d'incentivazione che per i meccanismi di coordinamento.

Riassumendo, in maniera un po' provocatoria, si confutano due ipotesi largamen-

"Si pone allora il problema di sapere in che misura l'opportunità di apprendere costituisce un'incentivazione interna o esterna."

"(...) è l'opportunità di apprendere che costituisce un incentivo o è necessario un sistema d'incentivazione particolare per stimolare le persone ad apprendere?"

"(...) l'esercizio di scelte è probabilmente essenziale in un lavoro che si desidera sia a sua volta stimolante."



te accettate e si propongono due altre vie. Si contesta l'idea che l'autonomia nel lavoro è indispensabile per giungere ad un miglior coordinamento all'interno delle organizzazioni complesse. Nuove forme di prescrizione sostituiscono le vecchie. Si contesta inoltre l'ipotesi che l'autonomia nel lavoro è necessaria affinché l'organizzazione sia formatrice. Esistono tipi di apprendimento non autonomi molto efficaci.

Si avanza invece la tesi che l'autonomia rappresenta un importante motivo di stimolo interno e che pertanto, se si desidera fare della formazione un fattore di incitamento interno, lo sviluppo dell'autonomia nel lavoro appare indispensabile. Resta da scoprire in che misura questo dibattito non sia limitato al territorio francese e da individuare quali forme esso può assumere in altri Stati membri dell'Unione europea.

Note/Riferimenti bibliografici

1. Numerosi esempi sono offerti dai grandi gruppi francesi (studio di C. Midler presso la Renault "Emergence et développement de la gestion par projet chez Renault de 1970 à 1985", Cahiers du Centre de Recherche en Gestion n° 3, giugno 1989. Giornate del Cergy organizzate nel giugno 1993 dal gruppo Rhone-Poulenc sul tema "Aver successo con il cambiamento...")
2. **A. d'Iribarne**. La compétitivité, défi social, enjeu éducatif. Ed. Presses du CNRS. Parigi, 1989.
3. **R.J. Benghozi**. Innovation et gestion de projets. Ed. Eyrolles, Parigi, 1990.
4. **P. Zarifian**. "La compétence, mythe, construction ou réalité". Ed. L'Harmattan. Parigi, 1994.
5. Cfr. ad esempio i lavori di **M. Aoki** (Economie japonaise. Informations, Motivations, Marchandage. Ed. Economica 1991) e di J. Cremer (Corporate Culture and Shared Knowledge, in: Industrial and Corporate Change. Vol. 2, n° 3, 1993).
6. Contributo su tre studi di casi nell'ambito della parte francese del progetto. Monografia su un'azienda chimica e due reparti di un'impresa aeronautica (F. Allard, L. Mallet, M. Pouget). Disponibili presso il CEDEFOP. Cfr. anche il rapporto per la Francia (M.C. Villeval) e il rapporto finale (J. Delcourt e P. Méhaut) in corso di pubblicazione presso il CEDEFOP.
7. **M. Mintzberg**. Structure et Dynamique des organisations. Ed. Organisation. Parigi, 1982.
8. I risultati del confronto Francia-Germania curato dal LEST sono chiari a questo riguardo. Cfr. M. Maurice, F. Sellier, J.J. Silvestre. Production de la hiérarchie dans l'entreprise, Allemagne-France. LEST, Aix-en-Provence, 1977.
9. **P. Zarifian**, "Coopération, compétence et système de gestion dans l'industrie. Communication au 5e colloque de l'AGRH." Montpellier 18 novembre 1994. Atti editi dalla FNGE.
10. **D. Brochier, A. d'Iribarne, J.P. Froment**. La formation en alternance intégrée à la production in: Revue Formation-Emploi, n° 30, 1990. Cfr. anche la tesi di D. Brochier. L'entreprise formatrice. Aix-en-Provence, LEST, 1993.
11. Cfr. in particolare le monografie citate sull'aeronautica nell'ambito dello studio del CEDEFOP (F. Allard e M. Pouget).
12. Tali organizzazioni costituirebbero una risposta possibile al problema che i teorici definiscono della "selezione opposta". Cfr. ad esempio B. Gazier. Economie du travail et de l'emploi pag. 235. Ed. Dalloz. Parigi 1992.
13. **C. Riveline**. De l'urgence en gestion, Gérer et comprendre, n° 22, 1991.
14. **L. Mallet**. Etude de cas n° 1. France-Région toulousaine. Cfr. anche Note du CEJEE n° 118. "Investissement et Organisation. Leçons d'un chantier." Università di Tolosa 1, 1992.



Organizzazione qualificante e mobilità

I tecnici di gestione nella chimica

L'organizzazione qualificante è una configurazione particolare della divisione delle attività e delle conoscenze, del loro coordinamento e riproduzione. Da vari autori ¹(1), tra cui Philippe Zarifian, essa viene descritta come l'organizzazione più efficace in un contesto di economia di varietà ²(2). La problematica adottata consiste nel considerare detta forma di organizzazione come il mezzo migliore a disposizione dell'azienda per far fronte all'incertezza, in quanto suscettibile di continui adattamenti ai vari eventi aleatori. L'organizzazione qualificante consente l'affermarsi di una risposta adeguata all'eterogeneità crescente dei saperi da mobilitare e allo sviluppo di conoscenze condivise tra le varie categorie di impiego e i vari servizi aziendali. Più precisamente tale forma organizzativa permette l'adattamento continuo delle conoscenze, oltre a garantirne il rinnovamento della produzione.

D'altro canto la riflessione avviata in merito alla organizzazione qualificante ha avuto il grande merito di porre l'accento, dopo ARGYRIS e SCHOEN (1978), sulle conoscenze per l'azione, il che non è un risultato di poco conto in un paese come la Francia in cui il modello predominante è la formazione scolastica. Il carattere dell'azienda come luogo legittimo di formazione è stato infatti riconosciuto molto tardi (BARBIER, 1992; BROCHIER et alii, 1990; JOBERT, 1991).

Nell'ampio dibattito che tale concetto ha suscitato nelle varie discipline, dalla sociologia all'economia alla gestione d'impresa, un aspetto ci sembra scarsamente affrontato. Si tratta del rapporto tra la produzione delle conoscenze in azienda e la forma e le regole della mobilità nel senso ampio del termine (regole di accesso e gerarchia dei posti di lavoro). Infatti le organizzazioni qualificanti, secondo la

definizione che ne abbiamo dato, si sviluppano soprattutto in aziende di grandi dimensioni o appartenenti a grandi gruppi che funzionano prevalentemente in base al cosiddetto modello del "mercato interno". Un modello che in Francia nel corso degli anni ottanta ha chiaramente subito una crisi strutturale ancora oggi lontana da una soluzione. La coerenza di tale modello si basava su una forte crescita degli organici e sullo scarso sviluppo della formazione professionale iniziale. A differenza dei mercati interni della Germania e del Giappone (SILVESTRE, 1986), diversi fattori hanno contribuito a incrinarla: riduzione degli organici industriali, considerevole aumento dell'offerta di formazione iniziale, concorrenza tra formazione iniziale e continua, e infine minore propensione da parte delle donne, in possesso grazie alla scuola di più elevati livelli formativi, a ritirarsi dal mercato del lavoro in caso di congiuntura negativa. Le trasformazioni introdotte in Francia nel funzionamento del mercato interno non ci sembrano affatto irrilevanti rispetto al futuro dell'organizzazione qualificante. Riprendendo l'analisi elaborata da HATCHUEL e WEIL (1992) sui sistemi esperti, si può infatti ammettere, come sostengono i due studiosi, che i processi attraverso i quali si formano e si scambiano le conoscenze nell'azione sono decisamente più importanti. Questo significa "che bisogna comprendere che i processi burocratici, istituzionali o politici possono inibire, distorcere o favorire una dinamica e una ripartizione delle conoscenze compatibili con le esigenze economiche attuali".

Inoltre queste conoscenze non si formano semplicemente nell'azione, ma procedono "dalla rielaborazione di elementi di conoscenza in un contesto di azione" (HATCHUEL e WEIL, op.cit.). In questo senso la produzione di conoscenze d'azio-



**Myriam
Campinos-
Dubernet**

*ricopre attualmente
la carica di vice-
direttore del GIP
Mutations Industri-*

*elles, Unità di Ricerca CNRS
GIP 0002. In passato ha
diretto il Dipartimento
Formazione e Lavoro del
CEREQ (Centre d'Etude et de
Recherche sur les Qualifica-
tions).*

L'articolo affronta la questione del raggiungimento di coerenza tra le nuove forme di organizzazione del lavoro per far fronte a una "economia di varietà" e alle regole di mobilità. L'autrice sostiene la tesi secondo cui tale coerenza è indispensabile ai fini dell'efficacia e della stabilizzazione delle nuove forme di organizzazione lavorativa, un problema cruciale nel contesto attuale del "mercato interno" in Francia. Da un lato le vecchie regole ancora in vigore vengono destabilizzate per effetto della riduzione automatica delle opportunità di carriera legata alla diminuzione degli organici e alla contrazione delle linee gerarchiche. Dall'altro, l'aumento dell'offerta di formazione professionale iniziale per tutti i livelli della gerarchia dei posti di lavoro induce le imprese a incentivare il ricorso al "mercato interno". L'analisi viene applicata alla categoria dei tecnici di gestione a partire dai dati statistici per l'insieme dell'industria francese.

1) Cfr. "L'organisation qualifiante", numero speciale della rivista "Education Permanente", n.112, ottobre 1992.

2) Con tale termine si intendono dei modi di produzione che presuppongono sia un'importante innovazione dei prodotti che una contrazione della lunghezza delle serie.



“... Appare indispensabile osservare in che misura le modifiche introdotte nelle regole di accesso ai posti di lavoro e nello svolgimento delle carriere possano influire sullo sviluppo di quella nuova forma organizzativa che è l'organizzazione qualificante”.

“La costruzione sistematica delle conoscenze d'azione presuppone il riconoscimento preliminare della legittimità di queste conoscenze e dunque della legittimità dei loro produttori per divenire parte integrante di questo processo”.

ne e l'operazione di legittimazione permanente delle nuove conoscenze così prodotte sono intimamente legate. Queste non dipendono solo dalla divisione del lavoro adottata, ma dalla configurazione degli “spazi di mobilità” che costruiscono e organizzano le forme concrete del coordinamento, cioè della cooperazione. Tali spazi sono definiti dall’ “insieme delle regole (scritte o meno) la cui applicazione ripetuta traccia le linee di forza (di ciò che può essere definito) come uno spazio professionale o uno spazio di qualificazione” (SILVESTRE, op.cit.)³(3). Queste regole strutturano sia la coerenza dei contenuti di attività e dei profili occupazionali che strati e gerarchie del mondo industriale, basandosi su una determinata rappresentazione della gerarchia dei requisiti di conoscenza. Di conseguenza appare indispensabile osservare in che misura le modifiche introdotte nelle regole di accesso ai posti di lavoro e nello svolgimento delle carriere possano influire sullo sviluppo di quella nuova forma organizzativa che è l'organizzazione qualificante. Anche queste configurazioni implicano alcuni effetti che non si rivelano necessariamente coerenti con i cambiamenti organizzativi avviati. La nostra ipotesi è che, in mancanza di un'elaborazione di tale coerenza con le forme della mobilità, lo sviluppo stesso delle nuove scelte introdotte nella divisione del lavoro rischia di essere rimesso in discussione.

Questo punto di vista lo illustreremo a partire da recenti indagini nel settore delle politiche di qualità⁴(4), cercando di dimostrare quanto la costruzione di spazi di qualificazione sia più o meno favorevole non tanto all'elaborazione delle conoscenze d'azione, ma alla loro “teorizzazione”, cioè alla loro costruzione organizzata, sistematica e trasmissibile.

Conoscenze d'azione e spazio di qualificazione

La novità nel contesto industriale attuale non è tanto l'esistenza delle “conoscenze d'azione” a lungo clandestine, ma riconosciute “tacitamente” (JONES e WOOD, 1984) da direzione e quadri, quanto la recente affermazione della loro necessità come contributo indispensabile all'opera-

tività dell'azienda. Conoscenze di questo tipo vengono ormai non solo stimolate e richieste, ma sono elaborate e organizzate in una struttura teorica che tende a costituire veri e propri modelli d'azione. Tenendo conto dell'interdipendenza dei vari saperi tali modelli strutturano un'azione etichettata ora come collettiva.

La costruzione sistematica delle conoscenze d'azione presuppone il riconoscimento preliminare della legittimità di queste conoscenze e dunque della legittimità dei loro produttori a divenire parte integrante di questo processo. Ciò finisce in qualche modo per riconoscere loro lo status di “esperti”. Pertanto, tenendo conto della situazione anteriore, questa legittimità non viene stabilita automaticamente poiché implica un certo “spostamento” rispetto alla situazione. Per illustrare questo aspetto porteremo ad esempio la situazione osservata in due fabbriche di chimica raffinata appartenenti allo stesso gruppo.

Nella prima abbiamo potuto osservare l'esistenza di due sistemi di rappresentazione dell'azione processo qualità, attuata da attori diversi senza che fossero stati elaborati, al momento dell'inchiesta, veri e propri compromessi. Il primo sistema concepisce il progresso e l'organizzazione del lavoro che ne deriva a partire dalla superiorità di una rappresentazione modellizzante basata sulle matematiche e alimentata dalle informazioni sul processo automaticamente registrate grazie all'informatica. Per il secondo sistema il processo qualità deve innanzi tutto permettere di risolvere le disfunzioni maggiori, anche se deve accontentarsi di sotto-ottimizzazioni locali, privilegiando un “percorso a piccoli passi” di tipo KAISEN, secondo la denominazione giapponese. Tra i sostenitori del primo modello, di tipo scientifico, c'è il personale del “servizio procedimento”, ingegneri e tecnici: secondo loro si tratta di un modello corrispondente allo stato attuale delle conoscenze disponibili, mentre le soluzioni di miglioramento parziale e locale, elaborate a partire da processi più induttivi basati sulle conoscenze di gestione del processo, e attuate dagli operatori, non meritano ai loro occhi che poco spazio. Non si riconosce loro legittimità, né il diritto di partecipazione al progredire della padronanza del processo. Le constatazioni, i

3) Si tratta più precisamente della formazione iniziale o continua; professionale o generale; dei cambiamenti di azienda o della rotazione tra le mansioni; del procedere da posto a posto o del riconoscimento di status.

4) Questo studio del CEREQ-GIP Mutations Industrielles è stato realizzato nel corso del 1994 da BLAIN C., CAMPINOS-DUBERNET M., MARQUETTE C. in tre industrie di chimica raffinata e in due di trasformazione dell'alluminio. I risultati saranno pubblicati nel corso di quest'anno.



rilievi, le osservazioni puntuali degli operatori sono a priori poco credibili, e i loro punti di vista sono da prendersi con beneficio d'inventario. Appare pertanto superflua l'organizzazione delle condizioni di raccolta e trattamento rigoroso di queste informazioni, comprese quelle relative a sezioni del processo di cui si ritiene di non avere sufficiente padronanza.

Gli sforzi sostenuti dalla direzione dell'azienda per stimolare il coinvolgimento degli operatori, a titolo volontario, nei gruppi di intervento finalizzato alla qualità si scontrano con le contraddizioni precedentemente menzionate. Le loro aspettative nei confronti degli operatori si pongono in collisione profonda con il loro status e l'assenza di legittimità delle loro conoscenze. Da tale situazione emergono difficoltà reali. Ciascuna tipologia di attore si appoggia al proprio sistema di rappresentazione, mobilitando le risorse fornite dalle proprie conoscenze per la difesa del proprio punto di vista e rinviando ai limiti di conoscenza dell'altro

gruppo, senza che possa crearsi una vera e propria "zona di scambio". Tale zona si potrebbe basare su un certo recupero delle conoscenze congiuntamente riconosciute come complementari. Una simile frattura è largamente comprovata dai profili e dalle regole di accesso ai posti di lavoro.

Insisteremo sul caso del "tecnico di laboratorio" o tecnico di gestione, le cui caratteristiche sono in discontinuità con quelle degli operatori, dal momento che possiede un'esperienza limitata dell'attività di gestione acquisita dopo il reclutamento sul mercato esterno. Titolare di un diploma "BTS" (Brevetto di tecnico superiore - cfr.inserto 1), è stato immediatamente fatto rientrare nella clausola II del Contratto collettivo (cfr.inserto 2). Sentendosi vicino per cultura e percorso, ma anche per status, ai tecnici e ingegneri del "servizio procedimento", collabora spontaneamente con loro, mentre descrive la collaborazione con gli operatori come difficile, come confermato da que-

Nel primo caso, "ciascuna tipologia di attore si appoggia al proprio sistema di rappresentazione, mobilitando le risorse fornite dalle proprie conoscenze per la difesa del proprio punto di vista e rinviando ai limiti di conoscenza dell'altro gruppo, senza che possa crearsi una vera e propria 'zona di scambio' (...)".

Inserto n.1

Il sistema di istruzione: struttura e tutele

Il sistema di istruzione sotto la tutela del Ministero della Pubblica Istruzione e di quello per l'Università e la Ricerca si articola in tre livelli.

❑ **Il primo livello**, che corrisponde all'insegnamento pre-elementare e elementare.

❑ **Il secondo livello**, che raggruppa primo e secondo ciclo. Il primo ciclo comprende le classi sesta e quinta, quarta generale e tecnologica, terza generale e tecnologica, oltre alle classi preprofessionali (CPPN) e a quelle preparatorie all'apprendistato (CPA). Il primo ciclo viene impartito essenzialmente nel *collège*, ad eccezione delle classi di quarta e terza tecnologiche che per lo più hanno sede nei *lycées* professionali. Una minoranza di classi preparatorie all'apprendistato si trovano in centri di formazione per apprendisti (i loro effettivi rientrano nella contabilità di

quelli dei centri di formazione per apprendisti, ma non si tratta di apprendisti). Il secondo ciclo professionale (impartito nei *lycées* professionali) comprende le classi che preparano al CAP in 3 anni, al CAP in due anni e al BEP, oltre che al diploma professionale. Il secondo ciclo generale e tecnologico comprende le classi seconda, prima e conclusiva.

❑ **L'insegnamento superiore**, che è impartito nei *lycées* per le sezioni dei tecnici superiori (STS) e le classi preparatorie alle *grandes écoles* (CPGE) in alcune scuole specializzate o "grandi scuole" e nelle università.

L'insegnamento speciale è in parte sotto la tutela della Pubblica Istruzione, nelle classi speciali degli istituti di primo o secondo livello e negli istituti specializzati. Il Ministero della Sanità, degli Affari sociali e della Città è competente

per gli altri istituti (socio-educativi, medico-educativi e medici).

L'apprendistato è un percorso di formazione professionale in alternanza ed è impartito nei centri di formazione per apprendisti (CFA). La loro tutela pedagogica è garantita dal Ministero della Pubblica Istruzione o da quello per l'Agricoltura per i centri di formazione per gli apprendisti agricoli.

L'insegnamento agricolo, sotto la tutela del Ministero per l'Agricoltura, impartisce un largo spettro di formazioni professionali, dal CAPA (certificato di attitudine professionale agricola) al BTSA (brevetto di tecnico superiore agricolo).

Il Ministero della Sanità, degli Affari sociali e della Città assicura la tutela delle scuole di formazione per le professioni sociali e nell'ambito della sanità.

**Inserto n.2****Il contratto collettivo dell'Unione delle Industrie Chimiche**

Comporta 3 clausole che specificano 3 categorie di classificazione degli impieghi.

Clausola 1 Va dal coefficiente 130 al 205. Riguarda principalmente operai e impiegati

Clausola 2 Va dal coefficiente 225 al 360 Riguarda *agents de maitrise* e tecnici

Clausola 3 Va dal coefficiente 350 all'880. Riguarda ingegneri e quadri

Se in teoria il passaggio da una clausola a quella superiore non pone problemi, nella prassi della politica del lavoro seguita dalle imprese il confine tra le clausole è del tutto reale.

interfaccia tra spazi discontinui e consentire la messa in opera di una reale complementarità e di un reciproco arricchimento delle conoscenze possedute dai diversi gruppi. Conoscenze che possono essere mobilitate in un nuovo contesto consentendo al tempo stesso l'economia di una reinvenzione costellata di soluzioni di fronte agli stessi problemi. Ne risulta in un certo senso un tipo di dispositivo che non è solo il prodotto di un percorso collettivo interfunzionale (gestione, procedimenti, ricerca e manutenzione), ma che, aldilà del gruppo degli iniziatori, diventa allo stesso modo oggetto di una appropriazione collettiva.

Peraltro, l'itinerario dell'ingegnere incaricato della gestione del laboratorio ha anch'esso contribuito al ravvicinamento interfunzionale operato. Provenendo da uno dei servizi di ricerca dell'azienda, aveva dovuto gestire la realizzazione di un investimento importante in una sede diversa dal reparto osservato, un compito che l'aveva posto in stretta collaborazione con il servizio tecnico e il servizio di manutenzione. La sua nomina alla direzione gestionale di un insieme di laboratori era dunque avvenuta solo dopo questa serie di esperienze su cui si era in gran parte basato per sviluppare e sostenere i cambiamenti organizzativi avviati.

Tuttavia, in questo secondo caso sembra ingiustificato considerare la situazione - sebbene più favorevole dal punto di vista delle cooperazioni sviluppate e delle regole di accesso ai posti di lavoro fissate - come totalmente idilliaca. Grazie all'esistenza di conoscenze condivise, questa situazione sembra coerente nella propria architettura, sia per la legittimità delle diverse conoscenze che per le "zone di interfaccia" effettivamente costruite attraverso l'organizzazione delle mobilità; ma non sembra, dopo un'esperienza di otto anni, destinata a una sicura durata. Al momento dell'inchiesta si percepiva la possibilità di un ricaduta all'indietro. Le zone di fragilità che si manifestano si collocano intorno al nuovo profilo del tecnico di gestione: da un lato la sua promozione passa ormai attraverso il percorso di una formazione scolastica classica (BTS), in quanto l'impresa ha abbandonato la formazione interna prima organizzata; dall'altro le sue possibilità future, la carriera prevista per lui, allo stadio

Nel secondo caso, "grazie all'esistenza di conoscenze condivise, questa situazione sembra coerente nella propria architettura, sia per la legittimità delle diverse conoscenze che per le "zone di interfaccia" effettivamente costruite attraverso l'organizzazione delle mobilità; ma non sembra, dopo un'esperienza di otto anni, destinata a una sicura durata".

sti ultimi. Nonostante il tentativo della direzione aziendale di incentivare i gruppi di intervento finalizzato alla qualità, e di procedere all'evidenziazione sistematica, nei laboratori, dei risultati ottenuti e dei reclami pervenuti dai clienti, il tecnico in questione deplora da parte sua il disimpegno crescente degli operatori che non fa che confortare le scarse aspettative del "servizio procedimento" nei loro riguardi. La discontinuità "degli spazi" si rivela particolarmente accentuata.

La situazione del secondo laboratorio, anch'esso finalizzato a prodotti di chimica raffinata, in un'altra fabbrica dello stesso gruppo offre un quadro assai diverso rispetto a quello sopra descritto.

Il tecnico di gestione questa volta è un ex-operatore. Reclutato come operaio (clausola I) ha ottenuto il posto di tecnico dopo aver seguito una formazione continua in azienda. Tale formazione, assai lontana da un modello scolastico accademico, è stata costruita sull'ampliamento della padronanza dell'attività di gestione del processo. La padronanza degli aspetti tecnici e scientifici è stata organizzata a partire da un percorso di soluzione dei problemi fortemente orientato verso l'interfunzionalità (manutenzione e analisi). In tal caso il tecnico di gestione resta un interlocutore legittimo per i servizi connessi alla fabbricazione, dal momento che ha accesso allo stesso tipo di conoscenze scientifiche e teoriche. Ma in quanto ex-operatore egli è allo stesso modo in grado di comprendere e "tradurre" le conoscenze sperimentali elaborate dagli operatori. Può così fungere da



attuale non sono ben delineate. Questo problema non riguarda tanto i tecnici più anziani (dai 40 anni in su) che sono soddisfatti della recente promozione dopo più di 15 o 20 anni di esercizio dell'attività di operatore in configurazioni tecniche notevolmente trasformate dall'informatizzazione. Tocca invece direttamente i tecnici più giovani che hanno acquisito lo status di "tecnici di gestione" dopo 5-7 anni circa di attività come operatori, e aspirano a un avanzamento di carriera per compensare l'aumento di padronanza del processo a cui hanno preso parte con gli operatori e i responsabili di altre funzioni.

Di fronte a questa incertezza, e in assenza di un modello professionale di riferimento chiaramente stabilito, essi tendono ad avvicinarsi, a differenza dei più vecchi, al modello del tecnico classico dei servizi di manutenzione e procedimento. Risulta pertanto evidente che, se la direzione aziendale vuole sostenere le scelte organizzative adottate, deve necessariamente chiarire l'ordine delle possibilità in questo settore.

Trasformazione delle forme di mobilità e mantenimento della gerarchia dei posti di lavoro

I rapporti mobilità/organizzazione di cui abbiamo appena riferito nell'ambito delle attività di un gruppo industriale del settore della chimica raffinata meritano di essere collocati in prospettiva rispetto a un certo numero di caratteristiche della società francese agli inizi del decennio novanta. Le difficoltà di costruzione della legittimità del sapere degli operatori non sono dissociabili dalla mediocrità dello status operaio, mentre la superiorità delle conoscenze generali e scientifiche sulle conoscenze d'azione si collega direttamente al ruolo accordato all'insegnamento generale e al deprezzamento delle formazioni tecnologiche e a fortiori professionali (Cfr. MAURICE, SELLIER, SILVESTRE, 1982).

In realtà le condizioni di funzionamento del mercato interno hanno subito una profonda trasformazione negli anni ottanta in Francia, mentre viceversa alcune

forme strutturali perdurano immutate e sembrano sfasate rispetto alle soluzioni organizzative individuate ⁵(5).

Riduzione meccanica delle opportunità di mobilità ascensionale

La dinamica del mercato interno in Francia è stata costruita secondo le caratteristiche descritte dai segmentazionisti americani (PIORE e DORINGER, 1971). Così nei "ruggenti trenta" ha predominato la formazione sul posto di lavoro; la mobilità era organizzata tramite una successione di posti poco distanti l'uno dall'altro, mentre l'organizzazione del lavoro era fortemente specializzata e gerarchica (cfr. MAURICE et alii, op.cit.). I confini tra operai non qualificati e operai qualificati erano piuttosto labili, e partendo dalla posizione di operaio era possibile accedere al livello superiore della gerarchia occupazionale. Nel 1970 solo il 31% degli operai del settore industriale possedeva in Francia un certificato di attitudine professionale; alla stessa data, secondo l'indagine del LEST (Laboratorio di Economia e Sociologia del Lavoro), il 59% della stessa categoria in Germania possedeva un diploma di apprendistato operaio (MAURICE et alii, op.cit.)

A partire dall'inizio degli anni ottanta vari fenomeni hanno contribuito in maniera congiunta a ridurre le possibilità di mobilità verticale: tra questi la consistente riduzione degli effettivi che è andata di pari passo, nella seconda metà del decennio, con la riduzione delle linee gerarchiche.

A questi due fattori si è aggiunto un terzo elemento: la crescita dell'offerta di formazione tecnica e professionale a tutti i livelli della gerarchia occupazionale. Pertanto, alle formazioni di tecnico superiore con BTS e DUT ⁶(6) che erano notevolmente aumentate negli anni settanta è venuta ad aggiungersi l'istituzione del diploma professionale di IV livello (francese). Creato inizialmente per le specializzazioni operaie più toccate dall'automazione, è stato esteso alla maggior parte di tali specializzazioni e usato con l'obiettivo di portare l'80% di una classe di età a livello di diploma nell'anno 2000.

Le autorità preposte all'istruzione e il corpo insegnante hanno senza dubbio so-

"Le difficoltà di costruzione della legittimità del sapere degli operatori non sono dissociabili dalla mediocrità dello status operaio, mentre la superiorità delle conoscenze generali e scientifiche sulle conoscenze d'azione si collega direttamente al ruolo accordato all'insegnamento generale e al deprezzamento delle formazioni tecnologiche e a fortiori professionali (...)"

"(...) L'opportunità offerta dalle nuove tecnologie di un ritorno, almeno parziale, dell'intelligenza, delle competenze e dei margini di decisione dagli uffici verso le fabbriche si è verificata 'non con una riprofessionalizzazione degli operai addetti alla produzione, ma col ricorso a dipendenti con un livello di istruzione e formazione totalmente diverso' "

⁵) Non pretendiamo di descrivere nell'ambito di questo articolo l'insieme dei cambiamenti che si sono verificati, ma ci limiteremo a quelli che influenzano più chiaramente gli aspetti menzionati.

⁶) BTS: Brevetto di tecnico superiore; DUT: Diploma universitario di tecnologia (cfr. Inserto n.1).



Inserito n.3

L'inchiesta "Carriera e mobilità" del 1989

L'inchiesta "Carriera e mobilità" è un'inchiesta complementare a quella sull'occupazione. Oggetto dell'inchiesta erano solo persone nate tra il 1930 e il 1959, attive o ex-attive, eccettuati gli agricoltori. Sono stati così esaminati 19.600 casi. 18.400 persone hanno effettivamente accettato di essere intervistate.

Lo studio effettuato riguarda principalmente individui attivi nel 1989, con o senza posto di lavoro, che hanno iniziato la loro carriera prima del 1960. Per le persone che nel 1989 non lavorano più, si sono esaminate le circostanze dell'interruzione della carriera. Vengono infine fatti dei raffronti con le persone entrate nel mercato del lavoro più tardi, all'inizio degli anni settanta, e l'ambito di confronto non può che essere l'inizio dell'attività lavorativa.

Il questionario affronta tre argomenti:

- gli eventi che hanno influenzato la carriera professionale: matrimoni, nascite (solo per le donne), malattie e incidenti, eventi che riguardano il coniuge o una persona di famiglia da una parte, stage o formazioni professionali dall'altra. Ci si interessa allora dei cambiamenti di situazione che si sono verificati dopo tali eventi: disoccupazione, assunzione o riassunzione di un impiego, cambiamento di posto di lavoro, cessazione dell'attività lavorativa, cambiamento della durata lavorativa (tempo parziale/tempo pieno);
- la situazione professionale in determinate date (marzo 1960, marzo 1967, marzo 1974, marzo 1981 e marzo 1989) e al momento della prima occupazione, nonché la mobilità residenziale (alle stesse scadenze). Per prima occupazione si intende quella "vera e propria". Dei "lavoretti" non si è tenuto conto;
- il futuro professionale: possibilità di rimanere nell'azienda, cambiamento della durata lavorativa, eventuale ripresa di un'attività.

Da: *Economie et statistiques*, n.249 (1991)

"La Francia presenta (...) la particolarità di offrire con la formazione iniziale l'accesso a tutti i livelli della gerarchia occupazionale, a eccezione tuttavia degli agents de maitrise, assai di rado disponibili sul mercato esterno".

"(...) una riduzione delle possibilità di promozione e il ricorso privilegiato al mercato esterno per le occupazioni di livello intermedio, riducendo in proporzione la promozione interna, introducendo discontinuità nelle conoscenze e nelle condizioni di sviluppo dei 'saperi condivisi'".

stenuto in larga misura questi cambiamenti che rispondevano tuttavia a una domanda esplicita degli imprenditori metallurgici. L'Unione delle Industrie metallurgiche e delle miniere, la più potente delle organizzazioni padronali, privilegiava il ricorso alla formazione iniziale per far fronte ai cambiamenti tecnologici, piuttosto che professionalizzare ulteriormente gli operai mediante la formazione continua. Questa strategia di innalzamento generalizzato dei livelli di reclutamento è stata largamente confortata dalla diagnosi dei ricercatori che hanno descritto le incidenze dei mutamenti tecnologici sulle attività operaie in termini di rottura. Tanto che nel corso degli anni ottanta nell'industria francese è stato privilegiato lo sviluppo dei servizi tecnici, realizzato mediante il reclutamento sul mercato esterno di giovani con diploma di tecnici superiori.

Pertanto, l'opportunità offerta dalle nuove tecnologie di un ritorno, almeno parziale, dell'intelligenza, delle competenze e dei margini di decisione dagli uffici verso le fabbriche si è verificata "non con una riprofessionalizzazione degli operai addetti alla produzione, ma col ricorso a dipendenti con un livello di istruzione e formazione totalmente diverso", e più vicini "ai teorici e promotori dei sistemi e

modelli di razionalizzazione" (LUTZ e HIRSCH-KREINSEN, 1988). I due autori aggiungono che un simile scenario, messo in discussione nel caso della Germania, sembra più realistico nel caso della Francia, "largamente tributaria, per il reclutamento delle competenze tecnico-industriali, nei confronti del sistema di pubblica istruzione, dei suoi valori e orientamenti meritocratici e dei criteri selettivi lì predominanti".

Conseguenza di questo tipo di scelta è stata l'interruzione dello sviluppo delle vecchie carriere operaie verso i servizi tecnici (EYRAUD, D'IRIBARNE, MAURICE, RYCHENER, 1984). Gli stessi tecnici superiori vedono la propria evoluzione professionale limitata dal reclutamento di giovani ingegneri diplomati. Recentemente le opportunità di avanzamento dei nuovi diplomati professionali si sono rivelate in larga misura frenate dal recente reclutamento dei tecnici superiori (VENEAU e MOUY, 1995).

La Francia registra così la particolarità di offrire con la formazione iniziale l'accesso a tutti i livelli della gerarchia occupazionale, a eccezione tuttavia degli *agents de maitrise*, assai di rado disponibili sul mercato esterno.

Il rallentamento delle possibilità di carriera emerge con evidenza dalle statistiche nazionali. I risultati dell'inchiesta su "carriera e mobilità" del 1989 (cfr. inserto n.3) indicano infatti che, dopo il 1974, le promozioni si diradano per tutte le categorie e che per i "sotto-diplomati" è sempre più difficile ottenere una promozione. Nel 1974, tra gli uomini che hanno cominciato a lavorare prima del 1960, tre su cinque hanno già ottenuto una promozione sociale, e tra le donne più di una su tre. Nel 1989, dopo 15 anni di carriera, il 47% degli uomini ha ottenuto una promozione. A partire dal 1975 le promozioni si fanno più rare per quanti a questa data hanno quindici anni di carriera. Su cento uomini che hanno iniziato come operai qualificati, 45 hanno ottenuto una promozione prima del 1974, 18 l'hanno ottenuta tra il 1974 e il 1989 (di cui due nel 1974). Se il 28% degli operai qualificati "sotto-diplomati" che hanno iniziato la loro carriera lavorativa nei primi anni cinquanta avevano, quindici anni dopo, ottenuto una promozione (e il 37%



dei diplomati), solo per il 10% degli operai qualificati sotto-diplomati, nel mondo lavorativo dall'inizio dei sessanta, era scattata, quindici anni più tardi, la promozione (e per il 31% degli operai diplomati).

La riduzione delle opportunità è tanto più accentuata quanto più i dipendenti sono "sotto-diplomati". Pertanto, meno si è diplomati, più tendono a ridursi le opportunità di promozione e quelle di fruizione della formazione continua, destinata principalmente ai più qualificati.

Le incidenze di questi fenomeni sono più analizzate nelle loro conseguenze in termini di disinteressamento dei dipendenti che non nelle influenze sui tipi di conoscenze mobilitate. Sembra pertanto certo che una riduzione delle possibilità di promozione e il ricorso privilegiato al mercato esterno per le occupazioni di livello intermedio, riducendo in proporzione la promozione interna, introducano discontinuità nelle conoscenze e nelle condizioni di sviluppo dei "saperi condivisi". I titolari delle occupazioni intermedie hanno sempre meno esperienza degli impiegati di livello più basso. Se gli ingegneri e i tecnici di recente assunzione sono relativamente vicini quanto a percorsi e tipo di conoscenze, tra di loro e la popolazione operaia la spaccatura è manifesta. Questo, a nostro vedere, spiega le difficoltà incontrate nel settore organizzativo e provoca delle ricadute dopo evidenti progressi.

Il fatto che sempre meno operai accedano ai servizi tecnici in cui i tecnici superiori sono assai ben rappresentati pone delle difficoltà, soprattutto in alcune attività. In particolare le meccaniche e quelle attinenti alla lavorazione dei metalli. In questi ambiti risultano insufficienti le tappe di tipo deduttivo valorizzate dal modello scolastico, a differenza dell'elettrotecnica, dell'elettromeccanica e dell'elettronica. Lo stesso avviene per la chimica. Se le soluzioni adottate hanno permesso di rispondere rapidamente alla tecnicizzazione delle attrezzature e delle attività introdotte con l'automazione, esse sono più problematiche ai fini dell'elaborazione delle conoscenze d'azione considerate come strategiche.

Parallelamente i tecnici superiori vedono le loro carriere limitate dagli ingegneri.

La possibilità, che è stata di recente loro aperta, di accedere, tramite la formazione continua, al diploma di ingegnere, non sembra al momento attuale consentire una reale flessione di tale tendenza.

A quanto pare dunque le strategie occupazionali e formative adottate comportano l'accentuazione dell'eterogeneità delle conoscenze in atto e provocano discontinuità "di spazi", con la conseguenza di frenare l'apprendistato organizzativo e di ridurre, a nostro parere, le possibilità di attuazione dell'organizzazione qualificante.

E' certamente possibile immaginare degli avanzamenti di carriera non più solo verticali, ma orizzontali, che si traducano in spostamenti nell'ambito dello stesso livello occupazionale. Essi sono in effetti in via di sviluppo, soprattutto per gli operatori, con l'integrazione del primo livello di manutenzione e della qualità. La gestione dei flussi di approvvigionamento e il controllo dell'operatività sono meno integrati. Tuttavia, il riconoscimento di tali ampliamenti di attività è ancora scarsamente garantito a livello di categorizzazioni, allo stesso modo dei trasferimenti orizzontali tra occupazioni. La gerarchia salariale continua a suscitare aspirazioni legittime a una mobilità verticale.

Mantenimento di una importante gerarchia delle conoscenze e delle occupazioni

Le nuove forme organizzative presuppongono una "degerarchizzazione" delle conoscenze che appare tuttavia poco compatibile con i consistenti divari di status.

La gerarchia degli status illustra infatti il valore che una società accorda a delle attività e a delle conoscenze. Come si può introdurre l'idea di una sinergia crescente tra i diversi tipi di sapere ammettendo che coloro che ne sono i portatori occupano posizioni molto distanziate sulla scala gerarchica?

La mediocrità dello status degli operai in Francia, per lo più operai qualificati, è uno dei risultati messi in evidenza dagli studi comparati.

Tale mediocrità si manifesta tramite uno scarto consistente nella gerarchia dei sa-

"(...) le strategie occupazionali e formative adottate comportano l'accentuazione dell'eterogeneità delle conoscenze in atto e provocano discontinuità 'di spazi', con la conseguenza di frenare l'apprendistato organizzativo e di ridurre, a nostro parere, le possibilità di attuazione dell'organizzazione qualificante".

"Le nuove forme organizzative presuppongono una 'degerarchizzazione' delle conoscenze che appare tuttavia poco compatibile con i consistenti divari di status".



“In Francia la mediocrità dello status operaio è legata al deprezzamento delle formazioni ad esso finalizzate. E' a seguito di un fallimento che ci si orienta verso l'insegnamento tecnico e a fortiori professionale. La superiorità dell'insegnamento generale è data al momento attuale ancora ampiamente per scontata”.

“Nella misura in cui le possibilità di promozione interna si sono ridotte, mentre parallelamente perdurano i divari di status, si verifica un aumento della posta in gioco a livello di graduatorie alla fine della formazione iniziale e un rafforzamento dell'effetto di tale formazione”.

lari tra categorie socio-professionali. Secondo l'inchiesta sulla struttura dei salari, la retribuzione di un operaio con una qualificazione assai elevata alla fine degli anni ottanta era superiore del 33,7% a quella di un operaio non qualificato, ma quella di un impiegato con una qualifica molto alta lo era del 36,6% e quella di un tecnico superiore del 65,7%. Lo stipendio dell'ingegnere o del quadro superiore di livello più elevato era invece, alla stessa data, superiore del 247,6% al salario dell'operaio non qualificato e del 213,9% a quello del qualificato. In un paese come la Germania gli scarti salariali tra i colletti blu e i colletti bianchi sono assai più ridotti. Così il divario tra operaio qualificato e quadro è inferiore del 15% al divario rilevato in Francia dopo avere integrato la possibilità di non dichiarazione degli stipendi elevati, che viene definita in base a soglie di raffronto tra i due paesi e utilizzata per il 4% in Francia e il 20% in Germania. Se anche la gamma delle retribuzioni femminili è più compatta che in Francia, in Germania si rilevano tuttavia degli scarti più consistenti rispetto ai salari degli operai di sesso maschile.

Emblematico è che in Giappone un operaio di una certa età e esperienza goda di un livello retributivo superiore del 40% a quello di un ingegnere agli inizi della carriera (NOHARA, 1994).

In Francia la mediocrità dello status operaio è legata al deprezzamento delle formazioni ad esso finalizzate. E' a seguito di un fallimento che ci si orienta verso l'insegnamento tecnico e a fortiori professionale. La superiorità dell'insegnamento generale è data al momento attuale ancora ampiamente per scontata.

Il recente sblocco dell'insegnamento professionale di V livello, tramite la creazione del *baccalauréat* professionale (IV liv.), non sembra aver modificato la situazione. L'aumento del tasso di accesso al IV livello ⁷(7) è impressionante, ma le cifre relative ai detentori del *bac-professionnel* vi hanno contribuito solo in esigua misura. Il cambio di livello ha favorito principalmente l'insegnamento generale; l'aumento degli ammessi è stato in valori assoluti due volte superiore a quello del *bac-professionnel* dal 1987 al 1993: un risultato coerente con la logica di funzionamento strutturale sia del siste-

ma di istruzione che del sistema di mobilità e della gerarchia sociale in atto nelle aziende.

Proseguire il più in là possibile nell'ambito dell'insegnamento generale offre maggiori opportunità di raggiungere i livelli più elevati. Infatti prima gli allievi abbandonano tale tipo di insegnamento, più rischia di essere difficile la prosecuzione degli studi. Lo sblocco degli iter formativi non modifica la logica d'insieme basata sulla superiorità del sistema di insegnamento generale.

Nella misura in cui le possibilità di promozione interna si sono ridotte, mentre parallelamente perdurano i divari di status, si verifica un aumento del valore delle graduatorie alla fine della formazione iniziale e un rafforzamento dell'effetto di tale formazione. Ciò comporta logicamente un accentuato movimento di fuga in avanti. Ciascuno infatti cerca nei limiti delle proprie possibilità di garantire i propri figli, per far sì che siano piazzati il meglio possibile nella lista d'attesa alla fine della scuola. Dato che il diploma rappresenta una protezione, e lo stesso vale per il livello raggiunto, tutta la società punta al livello più alto. Nella misura in cui è stabilito che non può esserci posto per tutti, quella che gli economisti chiamano “Jobs'queue” si traduce più prosaicamente nel “gioco dell'uomo nero” che consiste nel passare ad un altro la carta col fante di picche.

Se la formazione continua è fortemente istituzionalizzata (GEHIN, MEHAUT, 1993), essa risulta, nonostante le innovazioni recenti, non solo nettamente separata dalla formazione iniziale, ma direttamente in concorrenza. Pertanto le soluzioni adottate a livello di formazione iniziale sono apparse irrinunciabili ai diversi attori e il consenso si è rivelato importante (CAMPINOS-DUBERNET, 1995).

A livello economico le scelte operate in continuità con le precedenti riforme stanno garantendo alla Francia una posizione comoda e invidiata in numerosi settori delle industrie portanti (alta velocità, Minitel, aviazione, telecomunicazioni, armamenti ecc.; cfr. *Made in France*, TADEI, CORIAT, 1993). Peraltro la Francia ha quasi totalmente perso il settore delle macchine utensili ed è solo scarsamente

7) Ndr: il livello IV del sistema francese corrisponde al superamento delle classi terminali e agli abbandoni dei corsi post-baccalauréat prima di raggiungere il livello III (che corrisponde al conseguimento del diploma Bac-2 anni).



rappresentata nella fabbricazione delle attrezzature industriali. Le aziende trovano difficoltà nel settore della meccanica (THENARD, 1994), mentre i problemi di elettromeccanica e elettronica vengono risolti più facilmente. La formazione nelle attività di trasformazione e in quelle del settore meccanico e chimico si coniuga male con la difficoltà di integrazione delle azioni sperimentali tipica del nostro insegnamento. Il reale è solo un'applicazione della teoria. Questa tendenza, che si manifesta nel ritardo rilevato in questi settori, risulta penalizzante nel campo della qualità, e in particolare del "processo qualità", basato prioritariamente su percorsi sperimentali (trattamento scientifico di fatti empirici).

A livello sociale la situazione è incerta. I recenti scioperi di Pêcheiney-Dunkerque e di GEC-Alsthom ⁸(8) costituiscono dei segnali che sarebbe verosimilmente pericoloso ignorare. Una nuova generazione di operai-operatori, più formati, coscienti del loro potenziale professionale, del valore della loro attività ai fini dell'operatività dell'azienda, pone infatti, dietro questi movimenti, il problema del proprio status sociale e del divario tra la loro posizione e quella degli altri lavoratori con cui collaborano. E' possibile mettere in atto delle organizzazioni qualificanti, sviluppare collaborazioni sempre più strette tra funzioni e tra categorie, conservando tra queste ultime scarti consistenti?

Bibliografia

Argyris C., Schoen D., "Organisational Learning: a Theory of Action Perspective, Addison Wesley, conferenza, marzo 1978

Barbier J.M., "La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail", in *Education Permanente*, n.112, ottobre 1992

Brochier D., Froment J.P., D'Iribarne A., "La formation en alternance intégrée à la production", in *Formation Emploi* n.30, aprile-giugno 1990, Documentation Française, Parigi

Brochier D., "Entre formation et production: le rôle clef des acteurs d'interface", in "Organisation qualifiante", *Education Permanente*, n.112, ottobre 1992

Campinos-Dubernet M., "Le Baccalauréat professionnel: vous avez dit innovation?", in *Formation Emploi*, gennaio-marzo 1995, Documentation Française, Parigi

Charue F., "L'organisation fait-elle apprendre?", in "Organisation qualifiante", *Education Permanente*, n.112, ottobre 1992

Eyraud F., Maurice M., D'Iribarne A., Rychener E., "Développement des qualifications et apprentissage par l'entreprise des nouvelles technologies", in *Sociologie du Travail*, n.4, 1984

Goux D., "Coup de frein sur les carrières", in *Economie et Statistiques*, n.249, dicembre 1991

Hatchuel A., Weil B., "L'expert et le système", *Economica*, Parigi 1992

Jobert G., "La place de l'expérience dans l'entreprise", in Courtois B., Pineau G. (a cura di), *La*

formation expérientielle des adultes, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, Documentation Française, Parigi 1991

Jones B., Wood S., "Qualifications tacites, division du travail et nouvelles technologies", in *Sociologie du Travail*, n.4, 1984

Lheritier J.L., "Les déterminants du salaire", in *Economie et Statistiques*, n.257, settembre 1992

Lutz B., Hirsch-Kreinsen H., "Thèses provisoires sur les tendances actuelles et futures de la rationalisation du travail industriel", in Cohendet et alii, *L'après taylorisme*, Economica, Parigi 1988

Maurice M., Sellier F., Silvestre J.J., *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne. Essai d'analyse sociétale*, PUF, 1982

Mehaut Ph., Gehin J.P., *Apprentissage ou formation continue? Stratégies éducatives des entreprises en Allemagne et en France*, L'Harmattan, Parigi 1993

Tadei D., Coriat B., *Made in France*, Livre de poche, Collection Biblio-Essais, 1993, 470 pp.

Thenard J.C., *Les mécaniciens de la fonction maintenance industrielle*, Les Etudes de l'Observatoire des Métiers, Renault, 1993

Veneau P., Mouy P., "Les bacheliers professionnels: des objectifs à la réalité", in *Formation Emploi*, n.49, Documentation française, 1995

Zarifian Ph., "Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante", *Education Permanente*, n.112, ottobre 1992

8) Cfr. D.ROUARD, "Gli apaches di GEC-Alsthom", *Le Monde*, 28 dicembre 1994



Thierry Colin



Benoît
Grasser



Responsabili delle ricerche presso il Group de Recherche sur l'Education et l'Emploi, Università Nancy II, Francia, Unità associata al CNRS 1167.

Le nuove forme di organizzazioni produttive attuate per facilitare l'adeguamento alle esigenze di qualità e flessibilità sono necessariamente collegate con le strategie di mobilitazione e gestione delle risorse umane. In questo articolo abbiamo deciso di approfondire il tema della costruzione delle griglie di classificazione nei loro rapporti con le forme di sollecitazione e produzione delle competenze, basandoci sull'analisi di 8 aziende in fase di mutamento organizzativo o tecnico.

Classificazioni e nuove forme di organizzazione del lavoro: quali articolazioni?

Le nuove forme di organizzazione del lavoro, realizzate per favorire un valido superamento delle esigenze di qualità e di flessibilità nei loro vari aspetti, sono articolate con le strategie di mobilitazione e di gestione delle risorse umane. Tra gli argomenti addotti a sostegno di questa articolazione si possono ricordare tre tesi: innanzitutto, le nuove forme di organizzazione rimettono in causa in maniera più o meno marcata la divisione e la distribuzione delle mansioni e la natura delle relazioni gerarchiche. In secondo luogo, la questione delle competenze è spesso essenziale e si assiste, almeno a livello di discorsi, ad un ripensamento del loro ruolo nella prestazione d'insieme. Infine, in un contesto qualificato di cambiamento permanente si rileva che viene attribuita crescente importanza ai processi d'apprendimento, il che pone particolare enfasi sulla dinamica d'evoluzione di queste nuove forme di organizzazione.

Si comprende pertanto che il problema delle nuove forme d'organizzazione deve essere analizzato in relazione con quello dei metodi di gestione della manodopera. In questa prospettiva, la questione delle classificazioni, il cui oggetto in senso stretto consiste nel **raggruppare i posti di lavoro, nell'organizzarli, nel posizzionarli tra loro, nell'attribuire loro un coefficiente, il tutto in funzione delle qualifiche dei dipendenti**, assume un ruolo fondamentale. Questa problematica permette in effetti di trattare a livello statico casi di posizionamento reciproco dei dipendenti e pertanto di esaminare le **logiche gerarchiche** e di affrontare sul piano dinamico le **questioni relative alla mobilità interna e alle forme di valorizzazione salariale delle competenze**.

Tuttavia, è opportuno soffermarsi su questa articolazione tra classificazioni e nuove forme di organizzazione. E' necessario relativizzare la nozione di modello di competenza, in quanto tutte le aziende, anche quelle più tayloristiche, si basano obbligatoriamente sulle competenze dell'insieme dei propri dipendenti, competenze che risultano da formazioni iniziali e continue e dall'apprendimento sul posto di lavoro. Appare più proficuo interrogarsi sullo statuto di queste competenze nella dinamica cognitiva globale. Da questo punto di vista si possono distinguere due logiche: nella prima, le competenze contano soprattutto per il risultato che consentono di ottenere: si attende da ciascuno che raggiunga un risultato determinato e conosciuto a priori. L'apprendimento consiste in tal caso nello sviluppare procedure operative sempre più efficaci e affidabili. Nella seconda, le competenze servono principalmente per le conoscenze, specifiche e private, sul processo di produzione che esse rappresentano e l'obiettivo è dato dalla messa a punto di un potenziale di sviluppo, d'analisi e di comunicazione di queste conoscenze. Si tratta anche di sapere se questa logica è evocata collettivamente o se resta appannaggio di singoli individui, di responsabili gerarchici o di persone esplicitamente consacrate allo sviluppo e al miglioramento delle procedure e delle metodologie.

In base all'idea da noi sostenuta, **le logiche di costruzione delle griglie di classificazione variano in funzione della molteplicità delle logiche di sollecitazione e di produzione delle competenze**; le classificazioni possono non solo essere il riflesso delle evoluzioni in termini di qualificazione, ma partecipa-



re “attivamente” al processo di mutamento.

Questo tema è già stato esaminato nella letteratura. In questo articolo noi lo affronteremo sulla scorta dei risultati di una recente ricerca¹, basata su un campione di 4 coppie d'aziende (due fabbricanti di mobili, due produttori di pezzi per auto, due cartiere e due imprese a “statuto forte”, una nel settore agroalimentare e l'altra nel campo siderurgico), che ha permesso d'integrare diverse forme di gestione della manodopera, in particolare in rapporto alle esigenze convenzionali. Per ogni caso un primo criterio di scelta era rappresentato dall'esistenza di un “avvenimento” in seguito al quale sono state poste in essere delle trasformazioni tese ad ottenere organizzazioni in grado di gestire situazioni di mutamento più o meno permanente. La tabella seguente presenta sinteticamente le aziende esaminate.

Nei casi sopra citati abbiamo cercato di comprendere le logiche alla base della costruzione delle griglie di classificazione allo scopo di vedere come si articolavano con le forme di sollecitazione delle competenze.

Le classificazioni-riflesso

Un rapporto definito in via negativa

In questa logica le classificazioni sono ritenute un mero riflesso, un'immagine delle qualifiche in un dato momento. In questa categoria si ritrovano le classificazioni convenzionali per settori che non sono oggetto di alcuna riappropriazione da parte delle aziende e il cui contenuto rimane definito a un livello di generalizzazione tale (in particolare per quanto concerne la descrizione delle qualifiche richieste per ogni grado della classificazione) da non avere un forte potere vincolante. Il principale interesse di queste classificazioni consiste nel collocare le une rispetto alle altre le varie voci, rispecchiando la gerarchia delle qualifiche.

Va rilevato che questo tipo di classificazione, caratterizzato da un livello minimo di normalizzazione del riconoscimento delle qualifiche, consente invece di adot-

tare un atteggiamento discrezionale nei confronti di un individuo o di un gruppo, di lasciare aperta la possibilità di tener conto, in maniera *arbitraria*, delle evoluzioni puntuali in termini d'individui o collettivi “strategici”, in particolare a livello di quelli che si possono definire “uomini chiave”, senza che passi collettivamente un messaggio di sviluppo delle competenze.

Il caso delle aziende del mobile

Nei due mobilifici la classificazione viene applicata come definita per l'intero settore. Le due imprese non hanno fatto nulla per adeguare la classificazione convenzionale alle loro specificità tecniche od organizzative. Questa mancata appropriazione della classificazione convenzio-

“(...) il problema delle nuove forme d'organizzazione deve essere analizzato in relazione con quello dei metodi di gestione della manodopera. In questa prospettiva, la questione delle classificazioni (...) assume un ruolo fondamentale.”

1) P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Mehaut, C. Zygmund, 1995, *Dynamiques organisationnelles et principes cognitifs*, Rapporto di ricerca realizzato nell'ambito della gara d'appalto dell'azione tematica “Occupazione, regole, segnali, controlli” del Ministero della Ricerca e dell'Istruzione superiore, Gruppo di ricerca sull'istruzione e sull'occupazione (G.R.E.E.), Nancy, Francia.

Identità	Attività	Dipendenti	Principali trasformazioni
MEUB1	Mobili ad incasso per lavelli	100	Riorganizzazione dei flussi, con centralizzazione degli ordini e sostituzione di una logica funzione con una logica prodotto
MEUB2	Mobili di ogni tipo	1020	Generalizzazione del CNC sulle linee di produzione
EQUIP1	Barre antideformanti	80	Integrazione delle norme di qualità e di produzione just-in-time dei costruttori automobilistici
EQUIP2	Cruscotti e strumentazione	315	Collocamento in isole autonome delle unità di produzione
PAP1	Carta da imballaggio	160	Modernizzazione tecnologica dei macchinari per aumentare la quota di carta riciclata tra la materia prima
PAP2	Carta di elevata qualità	250	Modernizzazione tecnologica dei macchinari per occupare le nicchie di mercato
SIDE	Pezzi per automobili	550	Collocamento a sè della manutenzione
BRASS	Birra	390	Profonda trasformazione dei procedimenti di trasformazione utilizzando <i>Tanks out door</i> e automatizzando l'imbottigliamento



“(...) abbiamo cercato di comprendere le diverse logiche alla base della costruzione delle griglie di classificazione allo scopo di vedere com'erano articolate con le forme di sollecitazione delle competenze.”

***Le classificazioni-riflesso:
“In questa categoria si ritrovano le classificazioni convenzionali per settori che non sono oggetto di alcuna riappropriazione da parte delle aziende e il cui contenuto rimane definito a un livello di generalizzazione tale (...) da non avere un forte potere vincolante.”***

“(...) questo tipo di classificazione, (...) consente invece di adottare un atteggiamento discrezionale nei confronti di un individuo o di un gruppo (...) senza passare collettivamente un messaggio di sviluppo delle competenze.”

nale è a priori tanto più sorprendente in quanto le due aziende presentavano condizioni produttive molto diverse: da un lato una PMI che opera su una nicchia di mercato e prodotti poco differenziati, dall'altro una delle maggiori aziende del settore che copre l'intero mercato del mobile e che punta sull'economia di scala e sulla capacità d'innovazione del prodotto.

In MEUB1 lo sviluppo delle competenze dei dipendenti non è considerato una necessità. Infatti le innovazioni tecniche ed organizzative si basano su alcuni operai scelti per lavorare sulle attrezzature più moderne e sui quadri che svolgono il ruolo d'interfaccia tra i mutamenti pensati dai dirigenti e l'attuazione nelle officine.

Il caso di MEUB2 è singolare: l'azienda reputa la crescita delle competenze dei dipendenti attraverso la formazione come una delle condizioni per il mutamento. Allorché si sarebbe pertanto tentati di vedervi la realizzazione di una logica della competenza, si rileva che le competenze sono utilizzate soltanto allo scopo di adeguarsi a trasformazioni organizzative e tecniche che sfuggono del tutto ai dipendenti a causa dell'estrema centralizzazione del processo decisionale e della loro scarsissima autonomia sul posto di lavoro. In questo caso non si può pertanto parlare di mobilitazione “strategica” delle competenze e si comprende che l'appropriazione della classificazione convenzionale settoriale non è necessaria.

Classificazioni-strumento

Un rapporto di gestione

In questa categoria si ritrovano classificazioni concepite innanzitutto nel loro rapporto con la dinamica d'apprendimento dell'azienda attraverso due obiettivi principali.

Si tratta in primo luogo di creare categorie corrispondenti alla nascita di nuove funzioni o qualifiche. Sotto questo profilo, l'elemento da sottolineare è la volontà di evidenziare la creazione di nuove categorie; segue la formalizzazione dei passaggi da una categoria all'altra, il che consente ai salariati di “progettare” un iti-

nerario di mobilità e di articolarlo con una strategia di formazione.

In una siffatta logica, le classificazioni non costituiscono più soltanto un riferimento lontano e fluido per fissare una gerarchia, ma permettono di materializzare, in una norma scritta, applicabile ed opponibile a tutti, un rapporto tra qualifiche “reali” e una posizione nella griglia di classificazione. Ciò è ancor più importante quando è necessario rendere credibile la nascita di un nuovo modello in un contesto di cambiamento o di rottura.

Questa logica solleva un paradosso: si ritiene che la creazione di nuove classificazioni permetta di seguire e normalizzare la produzione e la riproduzione delle qualifiche, in altri termini, partecipa ad una gestione delle competenze. Però tali competenze, proprio perchè sono il risultato di un processo di apprendimento, non possono essere determinate ex ante. Pertanto la logica delle classificazioni in quanto strumenti di gestione delle competenze non può essere soddisfacente perchè rimane autonoma rispetto alle trasformazioni concrete del processo produttivo e dei rapporti di lavoro di cui tiene conto soltanto dal punto di vista esterno e statico.

Il caso delle industrie produttrici di pezzi per automobili

Queste due aziende hanno fissato la classificazione del settore metallurgico di cui fanno parte. Tuttavia, sebbene questa appropriazione sia concepita in relazione con i mutamenti tecnici e organizzativi che avvengono nell'azienda, le nuove classificazioni derivano da una definizione aprioristica delle direzioni e non integrano le competenze costantemente prodotte in situazione di lavoro.

In EQUIP1 la strutturazione della classificazione è nata da due impulsi: quello dei costruttori attraverso l'approccio qualitativo e quello del gruppo a cui appartiene l'azienda. Si comprende immediatamente che questa articolazione non costituisce una delle priorità strategiche dell'impresa. L'azienda ha fatto ricorso ad un'équipe di consulenti per realizzare un audit delle competenze esistenti e di quelle necessarie per il futuro. In base a tale audit sono stati ridefiniti e classificati i posti a



livello del gruppo. L'applicazione della nuova griglia incontra però delle difficoltà: i posti definiti a livello del gruppo non corrispondono sempre alla prassi aziendale la cui produzione è specifica; l'attuazione di queste griglie ha risentito considerevolmente dei vincoli di bilancio che hanno limitato il numero delle riqualificazioni e della mancata effettuazione di colloqui di valutazione. La formazione formale sembra svolgere solo un ruolo marginale nell'evoluzione delle competenze dei dipendenti. Si ha l'impressione che la ditta non si preoccupi di fare della classificazione uno strumento di sviluppo delle competenze, e ciò sembra confermato dal fatto che, come in MEUB1, i mutamenti nell'impresa si basano sulla figura dell'"uomo-chiave", il tecnico, l'unico in grado di fungere da collegamento tra il lavoro nelle sue condizioni concrete di realizzazione e il modo in cui è concepito dai quadri dirigenti.

In EQUIP2, la produzione è stata riorganizzata in cellule autonome. Questa autonomia delle unità elementari dell'azienda mira a diminuire i gradini gerarchici. A tale scopo, la direzione ha soppresso le funzioni di capo équipe, caposquadra, capofficina, sostituendoli con tre posti di pari livello: responsabile di reparto all'interno di una cellula². Queste tre persone appartengono a due categorie: sono corresponsabili del funzionamento della cellula e rappresentano uno dei tre reparti in seno alla cellula. La riorganizzazione non prevede alcun ruolo per gli operatori di base; il decentramento si ferma a livello di mastri. A causa dello scarso decentramento, i responsabili di cellula ben presto sono stati sopraffatti e la direzione ha dovuto definire posti intermedi di viceresponsabile, ricreando i gradini gerarchici. **Poiché formalizzava un mutamento staccato dalla realtà del lavoro, la nuova classificazione ha soltanto sancito, ricreando i posti della gerarchia intermedia, l'insuccesso della riforma.**

Classificazioni costruite

La classificazione, risultato di un processo d'apprendimento

In un terzo tipo d'approccio, lo scopo della griglia di classificazione non consi-

ste solo nel prendere atto dell'evoluzione del contenuto delle qualifiche, ma anche nello stimolare a livello delle situazioni di lavoro lo sviluppo di un potenziale cognitivo che integrerà interamente la dinamica d'apprendimento di tutta l'azienda. Nelle imprese interessate, vi è la possibilità di riconoscere che le conoscenze possedute dai dipendenti e la loro capacità di essere "esperti" della parte del processo produttivo di cui si occupano devono essere prese in considerazione per migliorare l'efficacia delle procedure operative per una determinata configurazione produttiva e per sviluppare delle migliori tecniche e organizzative del processo produttivo.

Per giungere a questa integrazione delle formazioni individuali, le classificazioni devono essere ritenute legittime, rispondere ad una garanzia d'obiettività e contenere un certo potenziale d'evoluzione.

La legittimità della griglia di classificazione costituisce una condizione che ne assicura la credibilità e che ne determinerà la capacità di offrire agli occhi dei dipendenti una corrispondenza tra le competenze che possiedono e la loro valorizzazione nella griglia. Per soddisfare a questa condizione, la quotazione dei posti, la loro gerarchia e i loro contenuti formalizzati devono essere il risultato di un processo di cooperazione tra gli incaricati della costruzione della griglia e i lavoratori che sono i soli a conoscere i contenuti concreti e precisi dei vari posti.

La legittimità della classificazione passa anche attraverso l'utilizzo di procedure di costruzione che garantiscono una certa obiettività, soprattutto attraverso cosiddetti metodi "ciechi", che attribuiscono coefficienti in base a criteri che, una volta valutati dai rappresentanti della direzione e dei dipendenti, divengono una "scatola nera".

Le classificazioni devono essere in grado di tener conto della prossima evoluzione sul piano delle qualifiche formalizzando i passaggi tra i diversi livelli e utilizzando, per valutare i posti, criteri generici (come il volume d'informazione o la convalida di unità di valori) e non più criteri di descrizione delle capacità operative collegate ai diversi posti, che necessariamente sono datati e posizionati.

Le classificazioni-strumento: "In questa categoria si ritrovano classificazioni concepite innanzitutto nel loro rapporto con la dinamica d'apprendimento dell'azienda (...)"

"(...) la logica delle classificazioni in quanto strumenti di gestione delle competenze non può essere soddisfacente perchè rimane autonoma rispetto alle trasformazioni concrete del processo produttivo e dei rapporti di lavoro di cui tiene conto soltanto dal punto di vista esterno e statico."

2) Tecnico logistico del reparto commerciale, preparatore del reparto tecnico e gestore del reparto risorse umane.



Le classificazioni costruite: “(...) lo scopo della griglia di classificazione non consiste solo nel prendere atto dell'evoluzione del contenuto delle qualifiche, ma anche nello stimolare a livello delle situazioni di lavoro lo sviluppo di un potenziale cognitivo che integrerà interamente la dinamica d'apprendimento di tutta l'azienda.”

“Per giungere a questa integrazione dei singoli apprendimenti, le classificazioni devono essere ritenute legittime, rispondere ad una garanzia d'obiettività e comprendere un certo potenziale d'evoluzione.”

Nella misura in cui le classificazioni divengono il risultato di un processo di costruzione, si può affermare che sono oggetto di un processo d'apprendimento.

I casi delle cartiere e delle imprese “a statuto”

Il caso delle cartiere

Nelle cartiere, l'approvazione di un nuovo accordo professionale settoriale sulle classificazioni ha offerto lo spunto per un azzeramento dei diversi ruoli aziendali. Il sistema di classificazione previsto dall'accordo tiene conto del tipo d'attività, completandolo con criteri di autonomia/iniziativa, di responsabilità e di formazione/livello di conoscenze. Nelle due aziende, **i dipendenti hanno partecipato al lavoro preliminare di definizione dei posti e sono intervenuti nella fase di classificazione.** La gerarchia nata dalla nuova classificazione è alquanto diversa da quella precedente e si può dire che registra i mutamenti tecnici e organizzativi dell'impresa. E' particolarmente interessante notare che nei due casi in esame lo stesso posto può seguire un'evoluzione molto diversa a seconda delle scelte tecniche e commerciali dell'azienda. Il posto di operaio addetto ai raffinatori, la cui funzione consiste nel preparare la pasta, è stato uno dei posti più riqualificati in PAP1 e uno dei più dequalificati in PAP2. In PAP1, l'introduzione di una quota sempre maggiore di “carta riciclata” rende più difficile la preparazione della pasta, mentre la standardizzazione della produzione limita la complessità della realizzazione della carta. Invece, in PAP2, il collocamento in una fascia alta del prodotto attribuisce un carattere strategico alla fabbricazione e alla trasformazione della carta, per cui il posto non è stato oggetto di alcuna evoluzione tecnica. Ciò che è particolarmente interessante rilevare è come una diversa ricezione dei segnali di mercato si è ripercossa in uno sviluppo nell'attività delle due aziende: in un caso il know-how strategico si sposta a monte (introduzione di carta riciclata in PAP1), nell'altro a valle (valorizzazione della trasformazione in PAP2). Questi due tipi d'evoluzione di uno stesso mestiere hanno condotto a uno sviluppo inverso della qualificazione del posto nelle due

griglie. La diversa evoluzione della classificazione di uno stesso posto sottolinea le carenze legate all'applicazione di una stessa classificazione convenzionale senza adeguamenti in aziende di dimensioni, mercato e condizioni di produzione tanto diversi quanto MEUB1 e MEUB2.

La volontà di far proprie le nuove classificazioni convenzionali si abbina al ruolo fondamentale riconosciuto alla conoscenza dei dipendenti. L'informatizzazione del controllo delle macchine per la fabbricazione di carta è avvenuta in stretta cooperazione con i lavoratori, in modo da sfruttare la loro conoscenza del funzionamento concreto delle macchine per migliorarlo e far sì che gli sviluppi tecnici siano facilmente e rapidamente recepiti dai dipendenti.

Il caso delle imprese “a statuto”

In BRASS e SIDE, il processo è diverso perchè è integrato sin dall'inizio in una logica di gestione dei posti presentata come un punto fondamentale della strategia aziendale. L'approccio “competenza” di SIDE, nato dall'applicazione degli accordi ACap 2000, e quello assai simile di BRASS attribuiscono un ruolo importante alla formazione e alla sua convalida in situazione di lavoro. In queste due aziende le classificazioni hanno costituito oggetto di negoziazione tra le parti sociali.

Per SIDE si tratta dell'obbligo d'attuazione della “competenza” prevista dagli accordi ACap 2000 più che di una semplice applicazione delle norme negoziate a livello settoriale; pertanto costituisce un lavoro specifico di adeguamento alle condizioni aziendali. I colloqui individuali rappresentano una pietra miliare della gestione delle competenze introdotta con gli accordi ACap 2000. Infatti la valutazione delle competenze dei dipendenti e i colloqui con il superiore gerarchico determinano l'evoluzione del dipendente nella sua professione e le eventuali formazioni necessarie. Si tratta di rompere³ con la logica della stessa qualificazione per uno stesso posto. La qualificazione è funzione delle competenze a prescindere dal posto occupato.

Per BRASS è stata l'integrazione con un'altra filiale del gruppo a fornire l'occasio-

**A. CAP2000:****Accordo sulla condotta dell'attività professionale nelle aziende siderurgiche**

Questo accordo sottoscritto da GESIM (gruppo delle aziende siderurgiche e minerarie) e da tutte le organizzazioni sindacali ad eccezione della C.G.T. persegue tre obiettivi:

- ☐ “promuovere una politica di qualificazione che riconosca le competenze individuali;
- ☐ definire le condizioni di svolgimento delle carriere che consentano a ciascuno di avanzare a seconda delle proprie competenze;
- ☐ attuare un meccanismo che consenta ad ogni dipendente di posizionarsi in qualsiasi momento della propria carriera professionale.”

L'accordo intende permettere di passare dalla logica della griglia convenzionale della metallurgia ad una logica di valutazione delle competenze. Le competenze sono definite come una “conoscenza operativa convalidata” propria del dipendente e non del posto che egli occupa. ACap 2000 è un accordo quadro che intende introdurre una logica della competenza adeguata a ciascun posto. Per un'analisi più dettagliata, cfr. C. GAVINI 1993 *La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences: de la norme aux pratiques. Le cas de la sidérurgie*, Travail et emploi n° 57 bis pagg. 49-66.

ne per ricostruire le griglie. Un'inchiesta sull'evoluzione del lavoro nell'impresa ha permesso di ridefinire i posti e la loro classificazione. In tale contesto svolgono un ruolo centrale la formazione e i colloqui individuali in quanto delle formazioni qualificanti vengono proposte e sono necessarie ai salariati per raggiungere determinati posti. Per esempio, l'azienda ha partecipato alla creazione di due diplomi di conduttore di attrezzature automatizzate dell'industria agroalimentare, indispensabili per accedere al posto di conduttore di linea. BRASS conserva una logica del posto perchè il cambiamento di qualifica è collegato ad un cambiamento di posto. Tuttavia un passo verso la logica “competenza” è fatto, dato che i dipendenti sono spinti a formarsi e che le nuove competenze sono riconosciute nell'impresa. Tale sistema è sostenibile soltanto se la crescita delle competenze indotta dalla nuova griglia è ben collegata con l'effettiva evoluzione del lavoro nell'azienda. Infatti l'automazione e il controllo informatizzato della produzione tendono a sopprimere i posti meno qualificati a profitto di quelli in cui sono necessarie maggiori competenze.

Conclusione

Questo rapido excursus non permette di trarre conclusioni generali, in particolare per quanto riguarda le specificità settoriali, come potrebbe far credere, erroneamente, la nostra classificazione. Ciò premesso, ci troviamo di fronte a logiche diverse di costruzione delle griglie. Abbiamo potuto constatare che i casi che si avvicinano di più all'applicazione di un modello di competenza, ossia di un modello che integra esplicitamente nella sua dinamica una crescita *generale* del livello delle competenze, usano griglie che consentono una valorizzazione salariale delle competenze su una base “regolamentata” (scritta). Proponendo dei percorsi per passare da un grado all'altro, stabilendo delle norme per il riconoscimento delle competenze acquisite, questo tipo di classificazione implica una certa durata temporale e consente di attribuire un senso relativo al concetto di progetto professionale. Questa prima logica rinvia alle classificazioni da noi denominate costruite perchè non derivano dall'applicazione di regole definite *ex post*, ma risultano da un processo di costruzione che fa ricorso

“(...) i casi che si avvicinano di più all'applicazione di un modello di competenza (...) usano griglie che consentono una valorizzazione salariale delle competenze su una base “regolamentata” (...). Proponendo dei percorsi per passare da un grado all'altro, stabilendo delle norme per il riconoscimento delle competenze acquisite, questo tipo di classificazione implica una certa durata temporale e consente di attribuire un senso relativo al concetto di progetto professionale.”

3) o di continuare la rottura avviata dalla classificazione del settore metallurgico nel 1975 che introduceva il concetto di criteri classificatori.



alla cooperazione tra dipendenti e responsabili decisionali. Invece, in quelle che abbiamo chiamato classificazione-strumento, si registra uno scollamento tra messaggio inviato dalle nuove norme di gestione della manodopera e una realtà dell'attività produttiva e dei rapporti di produzione sul posto di lavoro che non riflette una sostituzione della logica "competenza" alla logica "gerarchica". Si può affermare che le griglie di classificazione basate su questa logica rappresentano al

massimo una modalità di gestione della manodopera nuova a livello di forma, ma non a livello di sostanza. Infine, vi sono organizzazioni in cui le esigenze di qualità e di flessibilità possono essere soddisfatte senza dover ricorrere alla logica "competenza". Pertanto non è necessario che le classificazioni partecipino in quanto elemento attivo alla dinamica di mutamento dell'organizzazione, dato che il loro ruolo si limita a *rispecchiare* la gerarchia dei diversi gruppi di posti di lavoro.

Bibliografia

P. Capdevielle, T. Colin, B. Grasser, P. Méhaut, C. Zygmunt, 1995 *Dynamiques et principes cognitifs*, Rapporto di ricerca realizzato nel quadro della gara d'appalto dell'azione tematica "Occupazione, norme, segnali, controlli" del Ministero della Ricerca e dell'Istruzione superiore, gruppo di ricerca sull'istruzione e l'occupazione (G.R.E.E.), Nancy, Francia.

G. Donnandieu, P. Denimal, 1993 *Classification - qualification: de l'évaluation des emplois à la gestion des compétences*, Editions liaisons, Parigi.

B. Grasser, 1994 *Organization and Work Situations: which Sources for Learning Process?* European Association of Labour Economists (EAL), VI Conferenza annuale, Varsavia, 22-25 settembre 1994.



Apprendimento sul posto di lavoro e riorganizzazione dell'industria di trasformazione

Introduzione

L'apprendimento sul posto di lavoro diviene sempre più importante per qualificare i lavoratori all'interno e a beneficio di nuove forme organizzative. I lavoratori intraprendono attività informali e volute d'apprendimento sul posto di lavoro, in stretto collegamento con le loro (future) mansioni lavorative.

Le tecnologie moderne, le maggiori esigenze del mercato e la ricerca di una combinazione di efficienza e garanzia della qualità portano alla nascita di nuove forme di organizzazione della produzione. Importanti caratteristiche del nuovo modello sono la categoria di lavoro (invece della singola funzione) quale unità base e una imprevedibilità di principio delle operazioni da eseguire (con, quale conseguenza, una maggiore esigenza di risolvere i problemi sul posto di lavoro). Questa forma di organizzazione comporta considerevoli ripercussioni sul piano delle qualifiche e delle competenze richieste. In molti casi, oltre ad un maggior fabbisogno di conoscenze specifiche di tipo più dichiarativo e procedurale, divengono anche importanti qualifiche chiave, comprensione del sistema e competenze professionali con un ampio campo d'applicazione (Onstenk, 1992). Inoltre, tenuto conto delle maggiori esigenze di flessibilità, i lavoratori necessitano pure di competenze inerenti alla mobilità e alla carriera. Nella realtà pratica vi sono molte opzioni meno estreme, tra cui nuove forme di taylorismo e "lean production" (Van Hoof, 1991). Ma anche in questo caso spesso si parla di crescente complessità

delle funzioni, anche se ciò si accompagna sistematicamente con una diminuzione dell'autonomia (Steijn & De Witte, 1992).

Qualifiche chiave di tipo metodologico, sociocomunicativo e strategico, nuove forme d'intervento professionale teso alla risoluzione dei problemi e capacità di apprendere autonomamente rappresentano importanti competenze richieste ai nuovi lavoratori. Competenze di questo tipo non possono venir acquisite solo a scuola o nella formazione iniziale. Le aziende stesse vengono esplicitamente considerate strutture pedagogiche nel quadro della carriera dei lavoratori, i quali seguono con una certa regolarità delle iniziative d'addestramento, ma devono anche saper apprendere sul lavoro. La riforma dell'organizzazione schiude nuove opportunità di acquisire qualifiche sul posto di lavoro. Intervenire sulla struttura tecnica e organizzativa del processo produttivo significa nello stesso tempo intervenire sulle opportunità di apprendimento offerte dal posto di lavoro. La sfida consiste nell'integrare sviluppo personale e sviluppo dell'organizzazione attraverso ciò che si potrebbe definire come una forma di ricerca avanzata sulle qualifiche (cfr. Engeström, 1987, 1994).

Apprendere sul posto di lavoro

L'apprendimento sul posto di lavoro non è una forma non strutturata di apprendimento; semplicemente non avviene all'interno di una struttura pedagogica (scuo-



Jeroen Onstenk

ricercatore presso il dipartimento Cultura, Disparità, Professioni e Istruzione (COBO)

dello SCO-Kohnstamm Instituut dell'Università di Amsterdam.

I lavoratori seguono in misura sempre maggiore corsi di addestramento, ma devono anche imparare sul posto di lavoro. La riforma dell'organizzazione schiude nuove opportunità di acquisire qualifiche on-the-job. Intervenire sulla struttura tecnica e organizzativa del processo produttivo significa allo stesso tempo intervenire sulle possibilità di apprendimento offerte dal posto di lavoro. La sfida consiste nell'integrare sviluppo individuale e dell'organizzazione.

L'apprendimento sul posto di lavoro non è un apprendimento non strutturato.



“Nell'analizzare le opportunità di apprendere sul posto di lavoro è necessario esaminare la misura in cui le varie dimensioni della situazione di lavoro (...) promuovono, scatenano, rendono possibili e disciplinano i processi d'apprendimento. In tale ambito si può parlare di offerta di apprendimento quale elemento integrante del potenziale di apprendimento dei posti di lavoro (...).”

la, corso), ma nella concreta situazione di lavoro. Esso si articola attraverso le caratteristiche e la struttura della realtà lavorativa nel cui ambito ha luogo l'apprendimento.

Definizione del concetto

Di recente sono stati messi a punto diversi approcci e concetti allo scopo d'analizzare processi informali e integrati d'apprendimento. Sia la psicologia dell'attività sia la scienza cognitiva moderna sottolineano, basandosi su un crescente numero di ricerche, l'importanza dell'apprendimento contestuale in una “vera” situazione di lavoro. Nell'apprendimento sul posto di lavoro è la stessa situazione professionale (campo di lavoro, gestione delle funzioni, organizzazione e ambiente di lavoro) a rappresentare il contesto d'apprendimento, che si articola attraverso le caratteristiche e la struttura della realtà lavorativa nella quale i lavoratori apprendono. L'apprendere sul posto di lavoro deve venir distinto dalla formazione sul posto di lavoro, caratterizzata da una strutturazione pedagogica esplicita, ad esempio obiettivi e piani di formazione formulati esplicitamente, coinvolgimento attivo di un formatore o l'utilizzo di sussidi didattici (su supporto cartaceo, PC, video, ecc.), compiti e verifiche d'apprendimento (De Jong, 1991; Onstenk, 1994). Apprendere sul posto di lavoro costituisce un processo multidimensionale, che può essere distinto in base alle dimensioni dell'attività e della situazione lavorativa. L'organizzazione sociale del processo di lavoro (collaborazione e coordinamento) riveste un importante ruolo di sostegno e d'incentivazione a livello d'acquisizione delle competenze. Lo stesso lavorare può essere considerato un processo di apprendimento: apprendere svolgendo delle attività e compiendo delle azioni legate al lavoro e imparando a risolvere i problemi che si presentano sul posto di lavoro (Frei, Duell e Baitsch, 1984; Engeström, 1994). La competenza non viene soltanto acquisita effettuando un lavoro, ma è collegata allo sviluppo dell'attività (Engeström, 1987; 1994). Capacità, conoscenze, motivazioni e obiettivi sono integrati nell'attività di lavoro. L'approccio dell'apprendimento posizionato (Raizen, 1994; Lave e Wenger, 1991) sottolinea la cosiddetta “cognitive

apprenticeship” (Brown, Collins e Duquid, 1989) e l'apprendimento attraverso l'uso del contesto fisico, simbolico e sociale di lavoro (fonti di sostegno, contatti sociali con colleghi e superiori). L'apprendimento ha luogo durante l'esecuzione dell'attività, ma si basa soprattutto sul contesto fisico o simbolico (di lavoro). Anche il contesto sociale sul posto di lavoro è importante; in tale ambito ci si riferisce in particolare al trasferimento di conoscenze e competenze specialistiche e specifiche rispetto alla situazione attraverso la comunicazione con colleghi e superiori.

E' importante rilevare che l'espletamento delle funzioni è strettamente collegato alla cultura del gruppo in cui si opera. Ciò richiede da parte dei lavoratori il giusto “habitus” (Windolf, 1981), ossia l'integrazione della cultura, delle norme e dei valori della categoria professionale, dell'azienda e del proprio gruppo di lavoro. Ma ciò significa pure che i lavoratori devono imparare ad agire in un'organizzazione e a interagire con i diversi gruppi dell'impresa, tenendo conto della gerarchia e dei rapporti di potere. Questo tipo d'apprendimento non è soltanto importante quando si entra in un'organizzazione (o quando si va a lavorare, come avviene nel caso degli apprendisti impegnati nell'istruzione professionale iniziale), ma anche quando le funzioni o l'organizzazione in cui si opera vengono modificate in maniera sostanziale.

L'apprendimento non deve limitarsi all'adeguamento alle (nuove) esigenze del lavoro, ma deve anche essere rivolto al miglioramento e all'innovazione (Engeström, 1994); ciò non vale solo per i dirigenti e i liberi professionisti, bensì viene sempre più spesso richiesto anche ai colletti blu (Nyhan, 1991; Onstenk, 1992). Per apprendere in maniera critico-riflessiva sul proprio lavoro - motivazioni, presupposti, obiettivi - è necessario migliorare la capacità di apprendimento dei lavoratori, quella di recepire riflessioni e feedback, la disponibilità a riflettere sui problemi che incontrano durante l'attività di lavoro, quella a proporre norme per la discussione e quella ad imparare ad apprendere.

**Schema 1:****Potenziale d'apprendimento della situazione lavorativa****A. Qualifiche e potenziale d'apprendimento del lavoratore:**

Formazione
Esperienza
Capacità di apprendimento

B. Disponibilità ad apprendere del lavoratore

Motivazione ad apprendere
Disponibilità attiva e passiva ad apprendere
Rifiuto di apprendere

C. Offerta di apprendimento sul posto di lavoro

Caratteristiche della funzione:
Ampio contenuto e completezza tecnica
Nuovi problemi, metodi, tecniche, prodotti, ecc.
Possibilità di regolamentazione interna ed esterna
Sufficienti opportunità di contatti
Spazio creativo e decisionale
Ambiente di lavoro
Feedback e spiegazioni da parte di colleghi e superiori
Informazione, azione, simulazione interattiva al computer
Caratteristiche materiali del posto di lavoro

D. Offerta di formazione sul posto di lavoro

Strutturazione di opportunità di apprendimento
Partecipazione all'innovazione
Formazione strutturata sul posto di lavoro

Fonte: Onstenk, 1994

Potenziale di apprendimento delle situazioni di lavoro

Nell'analizzare le opportunità di apprendere sul posto di lavoro è necessario esaminare la misura in cui le varie dimensioni della situazione di lavoro (mansione, gestione delle mansioni, organizzazione del lavoro, contesto sociale) promuovono, scatenano, rendono possibili e disciplinano i processi d'apprendimento. In tale ambito si può parlare di offerta di apprendimento quale elemento integrante del potenziale di apprendimento dei posti di lavoro (Baitsch & Frei, 1980; Onstenk, 1994).

Il potenziale d'apprendimento (cfr. schema 1) riguarda la possibilità che in una determinata situazione di lavoro abbiano luogo processi d'apprendimento. Questa possibilità è la risultante dell'interazione tra caratteristiche dei lavoratori (qualifiche già possedute, capacità di apprendimento

e disponibilità ad apprendere) e opportunità di apprendimento offerte dal posto di lavoro. In altri termini: per apprendere sul posto di lavoro è necessario che i lavoratori siano in grado di apprendere (sufficiente formazione preliminare, esperienza e capacità d'apprendimento) e vogliano apprendere (motivazione e disponibilità), nonché è indispensabile una situazione di lavoro che offra possibilità di apprendimento. La gestione dell'apprendimento sul posto di lavoro è affidata in parte al discente stesso, che deve riconoscere, scegliere e decidere se sfruttare i momenti d'apprendimento (Simons, 1990) e in parte all'ambiente di lavoro. L'obiettivo fondamentale è costituito dal miglioramento dell'apprendimento attraverso il consolidamento del suo contesto. Per lo più non è possibile formulare obiettivi precisi e dettagliati; ciò implica una netta differenza con l'offerta di formazione, nella quale possono venir fissati obiettivi precisi, i cui effetti sono poi oggetto di una valutazione

“Il potenziale di apprendimento (...) riguarda la possibilità che in una determinata situazione di lavoro abbiano luogo processi di apprendimento. Questa possibilità è la risultante dell'interazione tra caratteristiche dei lavoratori (qualifiche già possedute, capacità di apprendimento e disponibilità ad apprendere) e opportunità di apprendimento offerte dal posto di lavoro.”

“L'obiettivo fondamentale è costituito dal miglioramento dell'apprendimento attraverso il consolidamento del contesto d'apprendimento.”



“L'apprendimento viene promosso offrendo supporto e feedback, concedendo spazio per la sperimentazione autonoma e la risoluzione di problemi.”

ne (Kruijd, 1991). Tuttavia ciò non significa che non sia possibile effettuare una valutazione più globale degli effetti a livello dei lavoratori (miglioramento dell'efficienza professionale) o dell'azienda (produttività, numero di errori commessi e flessibilità) o un'analisi di processi d'apprendimento concreti.

Nell'apprendimento abbinato direttamente a caratteristiche del contesto del lavoro e delle mansioni, le opportunità di apprendimento dipendono dal contenuto e dalla complessità del lavoro, dalla misura in cui si dispone di un proprio spazio per agire e decidere e dalla possibilità di allacciare contatti sociali. Il promuovere l'apprendimento sul posto di lavoro ampliando i contenuti delle mansioni e aumentando la capacità normativa (spazio d'azione) rappresenta un importante punto di riflessione ai fini della riforma dell'organizzazione del lavoro e del miglioramento della qualità del lavoro (WEBA, 1989). Ma anche la cultura dell'apprendimento dell'azienda (la misura in cui l'impresa è un'organizzazione d'apprendimento o un'organizzazione di persone che apprendono) è importante (Stahl et al., 1993). L'apprendimento viene promosso offrendo supporto e feedback, concedendo spazio per la sperimentazione autonoma e la risoluzione di problemi. Ciò può venir organizzato di concerto sul lavoro o in circoli di qualità, in cui i lavoratori e i dirigenti discutono tra loro i problemi legati all'espletamento quotidiano del lavoro, allo scopo d'individuare soluzioni e miglioramenti. Questo può anche avvenire in maniera più informale durante la pausa-café, come nel caso dei tecnici addetti alla riparazione di fotocopiatrici, che si raccontano “storie di guerra” sulle peculiarità di determinati clienti e apparecchiature (Razine, 1994). In tal modo essi si “istruiscono” reciprocamente sul modo di risolvere problemi complessi e specifici. Uno scambio di questo genere è anche necessario perché spesso la “corretta” esecuzione delle mansioni non è definita in maniera univoca o inderogabile sul piano tecnico, ma dipende dalla situazione e può risentire delle norme vigenti in una certa professione o azienda (Lave & Wenger, 1991), ad esempio per quanto riguarda la velocità, la qualità o il servizio.

Effetti formativi dell'organizzazione del lavoro nell'industria trasformatrice

Su commissione del CEDEFOP, nel 1992 lo SCO ha curato la parte relativa ai Paesi Bassi del progetto di ricerca della CE “Ruolo delle aziende nell'offerta di qualificazione” (Onstenk & Voncken, 1993). I principali temi dell'inchiesta riguardavano l'interazione tra il sistema nazionale di offerta di qualificazione (istruzione professionale e formazione degli adulti) e lo sviluppo di nuove forme d'organizzazione della produzione. Più specificatamente, particolare attenzione veniva rivolta al contributo delle imprese all'offerta di qualificazione e all'acquisizione di qualifiche durante la carriera professionale in relazione alle qualifiche acquisite nel quadro dell'istruzione. In tale contesto si è guardato non solo alle formazioni aziendali, ma anche all'apprendimento sul posto di lavoro ovvero agli effetti formativi dell'organizzazione del lavoro. Nell'ambito della ricerca olandese sono stati condotti due studi di casi relativi all'industria trasformatrice. Gli studi di casi perseguivano un'approfondita analisi dell'organizzazione del lavoro, con particolare enfasi sulle formazioni professionali e sull'apprendimento sul posto di lavoro in un reparto esecutivo. Gli studi di casi interessano aziende in cui di recente sono state introdotte nuove forme di organizzazione abbinate alle nuove tecnologie e all'informatizzazione. Nell'industria trasformatrice ha luogo una rapida evoluzione tecnologica, nel cui ambito aumentano considerevolmente gli investimenti per posto di lavoro. Il carattere del lavoro cambia in misura notevole: processi produttivi rivolti alla trasformazione, contraddistinti da un lavoro, spesso a carattere principalmente fisico/sensoriale e per il quale è richiesta un modesto livello di formazione, vengono sostituiti da processi produttivi automatizzati, in cui il lavoro consiste soprattutto nella gestione astratta di processi, con una notevole responsabilità a causa di rischi di guasti e di costi legati all'inattività. Questa evoluzione - che del resto si presenta in maniera poco omogenea - viene guidata, oltre che dall'introduzione di nuove tecnologie, da crescenti esigenze sul piano ambientale e disposizioni legislative relative alla tutela del lavoro, mentre anche la struttura del mercato del la-



voro, in continuo mutamento, con una considerevole enfasi sui prodotti di qualità, svolge un ruolo importante (Bilderbeek et al., 1992). In questo caso si tratta di settori che da sempre impiegano personale scarsamente qualificato e che presentano un'immagine negativa sul mercato del lavoro, soprattutto dovuta alla turnazione e alla modesta qualità del lavoro.

Tradizionalmente il lavoro degli operatori di processo si basava sulla routine; del resto, molte volte al momento dell'ingresso nell'azienda tali lavoratori possedevano uno scarso livello di formazione. Attraverso un lungo e lento processo di miglioramento essi acquisivano le conoscenze necessarie per eseguire le procedure. Si potrebbe dire che la posizione di partenza nell'industria trasformatrice è costituita dall'apprendimento sul posto di lavoro a basso livello. Questo modello si sta modificando sotto la spinta dell'automazione e dell'informatizzazione. Notevole enfasi viene posta sul know-how e sulla conoscenza dei processi relativi al prodotto, sul mercato/consumatore, sulle attrezzature e sulle macchine utilizzate nel corso del processo. La nuova organizzazione del lavoro è caratterizzata da un modello a gruppi, funzioni più complete (preparazione, esecuzione, controllo) e integrazione di semplice manutenzione e tutela della qualità nelle mansioni esecutive. Particolare accento viene posto sui processi di apprendimento sul posto di lavoro sullo sfondo dell'innovazione organizzativa.

La fabbrica di penicillina

Il primo studio di casi riguarda un'azienda farmaceutica, nella quale, attraverso l'informatizzazione, sono state apportate modifiche radicali al sistema di gestione della produzione in lotti di (materie prime per la) penicillina. L'innovazione può venir sintetizzata in due capitoli principali: automazione/ informatizzazione e tutela della qualità.

La gestione di processo è passata da meccanica ad automatica, compresa l'introduzione della gestione a distanza. La funzione dell'operatore, che una volta era rappresentata da una semplice mansione esecutiva, abbraccia ora una più ampia

serie di compiti (all-round) e viene seguita da una fase di allargamento e specializzazione. Il mansionario degli operatori include funzioni di controllo e pianificazione: interpretazione di situazioni, collocamento di ordini, controllo delle materie prime in arrivo. Le mansioni più complesse vengono recepite dagli operatori come una sfida interessante e una gradita innovazione della loro funzione. Mentre in precedenza la routine e la conoscenza venivano acquisite durante il lavoro stesso eseguendolo ripetutamente, ora la situazione è mutata: prima di poter intervenire, è necessario sapere perché una certa cosa funziona in un certo modo; bisogna conoscere le conseguenze di determinate azioni. Pertanto la conoscenza del processo è divenuta molto più importante. Il grado di qualificazione richiesto aumenta fino a raggiungere il livello medio. Su tale base, nella pratica i processi d'apprendimento avvengono a un livello più elevato. In misura crescente si assiste alla nascita di nuove fabbriche o processi. La concatenazione di cause e conseguenze è ancora relativamente sconosciuta. Ciò rende necessario un processo di apprendimento: si deve ancora sperimentare e raccogliere esperienze. Attraverso il lavoro allo schermo, le trasformazioni divengono in un certo senso invisibili: nella maggior parte dei casi viene soltanto modificato il software. In precedenza i mutamenti sul pannello di controllo erano ben visibili a causa dell'installazione di un nuovo pulsante o di una nuova apparecchiatura di misurazione. E' divenuto più difficile riuscire a conservare la visione di tutto il processo. Per questa ragione alcuni operatori preferiscono lavorare con due monitor contemporaneamente invece che con un solo, mentre altri continuano a osservare il vecchio e caro diagramma di flusso. Poiché la gestione avviene a distanza, manca un importante strumento di controllo della produzione dato dalla percezione diretta (suono, tremolii, incepparsi). Ciò rende essenziale la comunicazione tra la stanza di controllo e le persone che operano nella fabbrica.

Un secondo filo conduttore è rappresentato dalla tutela della qualità. In parte quale risposta alle mutate esigenze di qualificazione a livello di produzione, in parte quale risposta alle esigenze di mercato, negli ultimi anni sono stati realizza-

“Si è imparato a porre in questione operazioni che in precedenza erano ritenute ovvie; si cerca di trovare il miglior modo per risolvere un problema e si è disposti ad imparare (gli uni dagli altri). L'“apprendimento” è divenuto parte integrante del lavoro.”



“Il percorso da apprendista a collaboratore all-round è un itinerario informale, ma organizzato, di apprendimento (...)”

“Per venir riconosciuti quali impresa qualificata in base alla norme ISO è indispensabile una descrizione dettagliata di mansioni e funzioni, con l'inventariamento di rischi e punti deboli. Tale descrizione costituisce un valido punto di partenza per la discussione all'interno del gruppo e per la realizzazione di formazioni ad hoc.”

“La capacità di apprendimento dei lavoratori aumenta con un livello più elevato di formazione e con la messa a punto di forme attive di apprendimento (...)”

“La disponibilità ad apprendere viene potenziata premiando processi di apprendimento, stimolando la formulazione di questioni e coinvolgendo i responsabili delle linee produttive (...)”

ti progetti di qualità volti a migliorare il processo produttivo. L'elemento essenziale dei programmi di qualità integrale consiste nel fatto che si riesamina ogni momento dell'organizzazione. In tale contesto rivestono importanza fondamentale la qualità del prodotto e della produzione, l'orientamento interno verso il consumatore e la domanda di qualità nei confronti del personale. Si cerca di giungere ad un modo di lavorare rivolto verso i risultati, in cui fungono da indicatori obiettivi concreti per combinazione di prodotto/mercato e parametri di misurazione, determinati dall'équipe stessa. Viene posta particolare enfasi sul contributo individuale e collettivo dei dipendenti a favore della tutela della qualità, facendo appello al loro senso di responsabilità. Ciò rende ancor più importanti i processi di mutua comunicazione.

Mentre in precedenza si curava soprattutto la formazione ad hoc, attualmente si parla d'addestramento preliminare e strategico; pure l'apprendimento e la formazione “on-the-job” acquisiscono sempre maggiore importanza. In tale ambito coesistono l'apprendimento sotto la guida di un istruttore aziendale, l'apprendimento reciproco all'interno del gruppo e l'apprendimento dal capo-gruppo. Gli operatori di processo del reparto preso in esame sono divenuti più responsabili e critici. Grazie al fatto che tali lavoratori sono più responsabili, si crea una specie di “controllo logistico” su fasi precedenti e successive del processo, andando al di là dei confini della propria mansione e affrontando il problema della qualità del lavoro prestato. Si è imparato a porre in questione operazioni che un tempo erano ritenute ovvie; si cerca di trovare il miglior modo per risolvere un problema e si è disposti ad imparare (gli uni dagli altri). L'“apprendimento” è divenuto parte integrante del lavoro. Gli operatori si assumono spesso l'iniziativa di chiedere spiegazioni ad un istruttore aziendale, a un capo o a un collega. Inoltre essi si possono specializzare e di conseguenza divenire a loro volta fonti di risposte per i colleghi. Pertanto riceve un notevole impulso l'“ownership” di formazione e competenze. La politica relativa alla carriera prende spunto da ciò, riconoscendo le funzioni all-round e specialistiche. Sono state create delle opportunità di avanzamento professionale per gli operatori;

mentre un tempo essi potevano al massimo raggiungere il livello di operatore all-round, ora sono state dischiuse per loro delle possibilità di divenire specialisti attraverso una combinazione di formazione ed esperienza.

La fabbrica di kit e giunti

In linea di massima, l'acquisizione della routine nella gestione delle macchine diviene meno importante nell'industria trasformatrice, ma continua a svolgere un ruolo di tutto rispetto nel processo di lavoro, relativamente poco modificato. In un'industria produttrice di kit e giunti, che opera direttamente per il mercato dei consumatori, è stato realizzato un radicale mutamento a livello di struttura delle funzioni e di miglioramento della qualità, senza che avesse luogo un considerevole rinnovamento del processo di produzione. Sebbene alcune parti del processo siano state automatizzate, si può ancora parlare in ampia misura di diversi momenti produttivi inerenti alla trasformazione e di produzione gestita manualmente. L'innovazione concerne soprattutto il controllo e il miglioramento della qualità. Le principali cause del mutamento sono rappresentate dal mercato e dall'inasprimento della legislazione. Nel processo di rinnovamento si possono distinguere due fasi. La scelta tempestiva di una politica organizzativa innovatrice appare un importante punto di partenza per poter risolvere i nuovi problemi che l'azienda deve affrontare. In primo luogo la nuova forma di organizzazione (gruppi di mansioni) viene scelta per motivi legati al personale. Quando si è manifestata l'esigenza di aumentare la qualità (norme ISO), la nuova struttura per gruppi di prodotto è risultata una buona posizione di partenza.

Nella prima fase del processo di innovazione è stato introdotto il modello del gruppo di mansioni. Ciò implicava un'aggiunta alle funzioni produttive esecutive di piccola manutenzione e controllo della qualità. Nella nuova struttura, anche la programmazione quotidiana della produzione viene realizzata sul piano della fabbrica. Questo tipo di organizzazione porta ad un lavoro più variato, a mansioni più complesse e ampie e ad una maggiore autonomia e spazio d'azione. Di con-



sequenza ci si rivolge maggiormente alla comprensione del processo e degli aspetti della qualità e sicurezza. Il cambiamento nell'organizzazione lavorativa è abbinato ad un mutamento della distribuzione delle funzioni. E' stato creato un percorso di carriera, in cui i lavoratori passano dalla posizione di apprendista a quella di collaboratore all-round addetto alla produzione, con - in linea di principio - possibilità di avanzamento verso le funzioni direttive inferiori. Particolare enfasi viene posta sulla formazione sul posto di lavoro sotto la guida di un superiore o di colleghi esperti, abbinata a rotazione sul lavoro. La sistematica della valutazione del personale prevede esplicitamente sia il seguire in maniera autonoma corsi di addestramento e l'apprendimento sul posto di lavoro (soprattutto attraverso la rotazione delle funzioni e delle mansioni) sia il contribuire ai processi di apprendimento di altri. In questo modo vengono anche valutate, determinate e premiate, in particolare attraverso la struttura delle funzioni e il sistema di valutazione, le conoscenze acquisite. Il percorso da apprendista a collaboratore all-round è un itinerario informale, ma organizzato, di apprendimento, in cui i lavoratori imparano, con l'ausilio di spiegazioni e sostegno da parte di superiori e colleghi, ad eseguire diverse mansioni nell'ambito del processo produttivo e in cui si sviluppano anche la comprensione del processo, la tutela e la consapevolezza della qualità, nonché le capacità di programmazione. Oltre a questo percorso formativo attraverso la rotazione, riveste grande importanza la consultazione sul lavoro all'interno del gruppo, nella quale vengono stimolati lo scambio di esperienze e la disamina dei problemi.

Nella fase successiva, in cui si mira al riconoscimento in base alle norme ISO 9000 e si rivolge maggior attenzione alla politica in materia di ambiente e di sicurezza, si pone maggior enfasi sull'addestramento formale. La ricerca della conformità alle norme ISO rappresenta un importante stimolo per formalizzare le conoscenze. Si ha un'interazione tra la formalizzazione del processo produttivo e della formazione. Per venir riconosciuta quale impresa qualificata in base alla norme ISO è indispensabile una descrizione dettagliata di mansioni e funzioni, con l'inventariamento di rischi e punti deboli. La de-

scrizione costituisce un valido punto di partenza per la discussione all'interno del gruppo e per la realizzazione di formazioni ad hoc. Le qualifiche base (olandese, matematica) sono necessarie per migliorare il funzionamento dei gruppi di prodotto, per poter rispettare disposizioni inerenti alla produzione e alla sicurezza e per poter passare alla formazione specialistica, indispensabile per raggiungere il livello di qualificazione richiesto. Le formazioni sono tese verso la realtà pratica diretta dell'azienda e vengono impartite sul posto di lavoro. Sia per le competenze base che per le formazioni specifiche sono stati messi a punto corsi in cui si utilizzano esempi e compiti che hanno un rapporto diretto con la prassi aziendale. Pertanto gli allievi devono risolvere alcuni aspetti relativi alla sicurezza del proprio posto di lavoro sulla base di criteri ed elementi tratti dal materiale didattico; inoltre vengono stimolati a porre domande ai loro superiori in merito alle lezioni. Gli stessi superiori vengono preparati a rispondere a tali quesiti.

Aumento del potenziale di apprendimento

Gli studi di casi forniscono un'interessante panoramica delle opportunità e dei problemi che s'incontrano nel promuovere il potenziale d'apprendimento legato al posto di lavoro e l'integrazione di apprendimento e formazione sul posto di lavoro. Dagli esempi emerge che non solo le imprese ad alta tecnologia (caso 1), ma anche quelle caratterizzate da processi relativamente poco gestiti (caso 2) possono incamminarsi sulla via di un'organizzazione qualificante. Nell'industria trasformatrice è in atto un'evoluzione verso una nuova politica della formazione più strategica e integrata nella politica aziendale e che si contraddistingue per l'interazione tra formazione e apprendimento sul posto di lavoro. Si cerca di creare dei lavoratori polivalenti in possesso di un'ampia gamma di conoscenze e competenze. I lavoratori devono possedere una maggiore conoscenza astratta del sistema, devono sviluppare capacità a livello di comunicazione, programmazione e organizzazione e sono più responsabili del loro lavoro, divenuto più complesso.

“E' necessario cercare di aumentare le attività e i sussidi tesi a promuovere e supportare l'apprendimento sul posto di lavoro, possibilmente integrati nella prassi lavorativa quotidiana.”

“Ancora più importante è allargare le opportunità di apprendimento sul posto di lavoro stesso (ampliamento delle funzioni, risoluzione di problemi) e di momenti di apprendimento nella reciproca comunicazione tra dipendenti (superiori e colleghi).”



L'indagine evidenzia che le imprese possono incidere su diverse dimensioni del potenziale d'apprendimento. La capacità di apprendimento dei lavoratori aumenta con un livello più elevato di formazione e con la messa a punto di forme attive d'apprendimento, come il formulare domande o l'eseguire incarichi inerenti alla propria situazione di lavoro. La disponibilità ad apprendere viene potenziata premiando processi di apprendimento, stimolando la formulazione di questioni e coinvolgendo i responsabili delle linee produttive nella formazione, assicurandosi che siano qualificati per garantire una valida guida, il feedback e le risposte richieste. Ciò porta ad un aumento dell'offerta di formazione.

Abbiamo cercato in diversi modi di creare un ambiente di lavoro che stimoli l'apprendimento mettendo a punto funzioni ampie e complete, che lasciano la possibilità di fare esperienza con nuovi problemi, prodotti, materiali ed altre sfide e che sono caratterizzate da disposizioni interne ed esterne e da contatti sociali. Abbiamo inoltre analizzato diverse forme di una cultura dell'organizzazione che partono da una maggiore autonomia e partecipazione dei lavoratori, dallo sviluppo della carriera e da un clima positivo di apprendimento. Le nuove esigenze di qualificazione portano ad un allargamento degli sforzi a favore della formazione, ma anche al consolidamento di un nuovo tipo di processi di apprendimento sul posto di lavoro e dell'apprendimento durante la stessa esecuzione delle mansioni (attraverso la rotazione delle funzioni). In tale contesto viene rivolta l'at-

tenzione all'interazione tra formazione e processi d'apprendimento individuale e collettivo sul posto di lavoro. A causa del carattere non incidentale del mutamento, la combinazione di corsi (per quanto possibile fatti in modo da essere seguiti sul posto di lavoro) e apprendimento sul posto di lavoro assume un ruolo di fondamentale importanza. E' necessario cercare di aumentare le attività e i sussidi tesi a promuovere e supportare l'apprendimento sul posto di lavoro, possibilmente integrati nella prassi lavorativa quotidiana. Si tratta non soltanto di far sì che il materiale formativo (materiale didattico, esempi, compiti pratici) sia strettamente collegato al posto di lavoro; ancor più importante è allargare le opportunità di apprendimento sul posto di lavoro stesso (ampliamento delle funzioni, risoluzione di problemi) e di momenti di apprendimento nella reciproca comunicazione tra dipendenti (superiori e colleghi). Il capo del gruppo è responsabile delle premesse quadro e dell'organizzazione globale all'interno dei confini e degli obiettivi fissati dall'azienda. In tal modo aumentano le funzioni di coordinamento, motivazione, incentivazione e formazione del responsabile, che svolge un importante ruolo nella strutturazione di opportunità di apprendimento sul posto di lavoro attraverso l'assegnazione di compiti di lavoro. Il gruppo di mansioni e di funzioni integrate promuovono le possibilità di apprendimento, in cui il ruolo formativo del capo e la rotazione delle funzioni in combinazione con l'accompagnamento e le spiegazioni costituiscono importanti metodi didattici.

Letteratura

Baitsch, C. & Frei, F. (1980). *Qualifizierung in der Arbeitstätigkeit*. Berna: Verlag Hans Huber.

Bilderbeek, R.H., Alders, B.C.M. & Buitelaar, W.L. (1992). *Procesgericht produceren. Vernieuwing in organisatie, functies en kwalificaties*. L'Aia: COB/SER.

Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-42.

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (1994). *Learning for change: new approach to learning and training in companies*. Ginevra: UIL.

Frei, F., Duell, W. & Baitsch, C. (1984). *Arbeit und Kompetenzentwicklung. Theoretische Konzepte zur Psychologie arbeitsimmanenter Qualifizierung*. Berna: Verlag Hans Huber.



Hoof, J. van (1991). Balanceren tussen prestaties en tegenprestaties. Een bijdrage aan de discussie over de veranderende rol van het personeelsbeleid. *Tijdschrift voor Arbeidsmarktvraagstukken*, 7, 3, 56-63.

Jong, J.A. de (1991) Vormen van opleiding op de werkplek: Peters, J.J., Ommeren, R.J.J.M., Schramade, P.W.J. & Thijssen, J.G.L. (Red.) *Gids voor de Opleidingspraktijk*. Houten: Bohn, Stafleu, Van Loghum, parte 6.20 Jon, 1-15.

Matthews, D., Oates, T., Levy, M. & Work Based Learning Project Team (1992). *Work based learning - Strategies for structuring learning opportunities in the workplace and implementing work based learning*. Bristol: The Staff College.

Méhaut, Ph. & Delcourt, J. (1993). *The role of the enterprise in generating qualifications. The training impact of work organization*. Progetto di rapporto. Berlino: CEDEFOP.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press.

Nyhan, B. (1991). *Developing People's Ability to Learn*. Bruxelles: Eurotecnet/EIP.

Onstenk, J.H.A.M. (1992). Skills needed in the work place. Tuijnman, A. & Kamp, M. van der, *Learning across the lifespan*. Londra: Pergamon Press, 137-156.

Onstenk, J.H.A.M. & Voncken, E. (1993). *Kwalificatieverwerving in de onderneming. Samenvatting en conclusies van de Nederlandse macrostudie en casestudies*. Rapporto interno. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Onstenk, J.H.A.M. (1994). *Leren en opleiden op de werkplek. Een verkenning in zes landen*. Bunnik: A&O/MGK.

Raizen, S. (1994). Learning and Work: The Research Base. In: OCSE (Ed.) *Vocational Education and Training for Youth: Towards coherent Policy and Practice*. Parigi: OCSE, 69-114.

Scribner, S. (1984). Studying work intelligence. Lave, J. & Rogoff, B. (Ed.), *Everyday cognition: its development in social context*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press, 9-40.

Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Discorso. Nimega: KUN.

Stahl, T., Nyhan, B., & D'Aloja, P. (1993) *The learning Organisation. A Vision for Human Resource Development*. Bruxelles: Eurotecnet Technical Assistance Office.

Steijn, A.J. & Witte, M.C. de (1992). *De Januskop van de industriële samenleving. Technologie, arbeid en klassen aan het begin van de jaren negentig*. Alphen a.d. Rijn: Samson Bedrijfsinformatie.

WEBA (1989). *Functieverbetering en organisatie van de arbeid. Welzijn bij de arbeid (WEBA) gelet op de stand van de arbeids- en bedrijfskunde*. Voorburg: Direzione del lavoro del Ministero degli Affari Sociali e dell'Occupazione.

Windolf, P. (1981). *Berufliche Sozialisation. Zur Produktion des beruflichen Habitus*. Stoccarda: F. Enke Verlag.



Gisela Dybowski

Vicedirettrice del dipartimento "Ricerca sui curricoli" del Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) Berlino. Vanta una pluriennale attività in progetti sull' "Umanizzazione della vita lavorativa", in particolare nel campo della qualificazione e dello sviluppo del personale e dell'organizzazione.



Apprendimento professionale nel contesto di processi aziendali innovativi - implicazioni per la formazione professionale

Nel dibattito sui futuri modelli di formazione professionale non è soltanto sul piano dei contenuti che vengono poste maggiori esigenze alla possibilità di generalizzare e di trasferire gli elementi qualificanti; anche l'organizzazione dei processi d'apprendimento e i metodi di formazione professionale vengono posti in una nuova luce. L'articolo intende illustrare il mutamento delle esigenze nel contesto dei processi di sviluppo dell'organizzazione aziendale e del personale.

Mutate condizioni quadro

Numerosi segnali indicano che le strutture del sistema del lavoro stanno cambiando, non solo in seguito al progressivo passaggio dalla società industriale a quella dei servizi, bensì a causa di una mutata dinamica dell'organizzazione a livello di produzione e amministrazione, che preannuncia, sulla base delle nuove tecnologie dell'informazione, della comunicazione e della gestione, un importante cambiamento sul piano delle qualificazioni nelle strategie aziendali di utilizzo della manodopera (cfr. Baethge, 1988). Non si tratta certamente di una tendenza passeggera: quasi tutte le recenti indagini che analizzano questa evoluzione parlano con prudenza di un mutamento d'orientamento nell'organizzazione del lavoro, dai modelli di razionalizzazione di tipo tayloristico a forme di lavoro più integrate e globali. Con ciò non s'intende che dall'oggi al domani verrà abolito ogni tipo di lavoro non qualificato, monotono e restrittivo; tuttavia tendenzialmente si può parlare di un cambiamento sul piano della razionalizzazione, in quanto i nuovi concetti puntano di più sul potenziale di flessibilità del lavoro umano e cercano di sfruttare in maniera consapevole le qualifiche dei dipendenti.

Tali tendenze vengono incentivate:

(1) dall'offerta di manodopera qualificata, aumentata notevolmente nell'ultimo decennio per quasi tutti i settori, su cui le imprese fanno affidamento;

(2) dal riconoscimento che una nazione industrializzata come la Germania si può affermare sul mercato soprattutto garantendo prodotti di alta qualità, diversificando i prodotti, assicurando la produzione su misura ed evitando la produzione di massa;

(3) dalla comprensione, sempre più diffusa a livello di produzione e ancor più d'amministrazione, che le esigenze dei clienti sul mercato vengono soddisfatte soprattutto con della manodopera qualificata, impiegata in un'organizzazione di lavoro aperta alle innovazioni.

A questi sviluppi sono collegate nuove esigenze di qualificazione dei lavoratori. Nel campo della produzione si rileva che il nuovo tipo di lavoro ha poco a che vedere con quello tradizionale, direttamente legato alla produzione, bensì si basa su un'attività indiretta, di progettazione, gestione e controllo, la cui esigenza principale consiste nell'assicurare l'efficienza e il funzionamento ininterrotto dei sistemi meccanici e nell'aumentare il livello di sfruttamento dei nuovi impianti. In questo caso, alla manodopera vengono richieste considerevoli conoscenze teoriche, oltre che una buona conoscenza dei prodotti e dei processi ed un notevole grado di esperienza e manualità per poter intervenire celermente e correttamente in caso di problemi. Infine, viene richiesta elevata flessibilità, creatività, capacità di cooperare e disponibilità ad apprendere, in modo da stare con facilità al passo con le trasformazioni sempre più rapide della produzione, nonché con i



mutamenti e le integrazioni di funzioni e mansioni della produzione e dell'amministrazione.

Per quanto riguarda il settore amministrativo le ricerche (Baethge/Oberbeck, 1986) giungono a risultati analoghi, anche se muovono da un diverso punto di partenza, in quanto in questo campo la ripartizione tayloristica ha raggiunto soltanto in zone marginali la dimensione per lungo tempo tipica della produzione. Nella misura in cui i processi di razionalizzazione dell'amministrazione mirano ad assicurare una maggiore trasparenza dei processi aziendali e a reagire in maniera più rapida e flessibile mediante il collegamento dei flussi d'informazioni, sulle attività commerciali legate al mercato e alla clientela comincia a incidere una nuova organizzazione del lavoro, caratterizzata da:

- aumento della complessità sul piano dei contenuti e ampliamento delle mansioni;
- intensificazione del lavoro e concentrazione su tematiche complesse;
- riduzione delle strutture temporali per l'adozione di decisioni importanti.

Conseguenze per l'organizzazione e la strutturazione della formazione professionale

I cambiamenti finora illustrati a livello di produzione e amministrazione rappresentano un aspetto dei crescenti mutamenti delle qualifiche professionali, che possono venir descritti come esigenze poste sul piano

- del ragionare in rete, ossia del ragionare e dell'agire in nessi, del sapersi muovere in sistemi complessi e del comprendere le interrelazioni;
- delle crescenti capacità di comunicazione e cooperazione;
- della capacità innovativa, della creatività e della capacità di progettare.

L'altro aspetto concerne la questione se e in che misura la formazione professiona-

le stia al passo con i mutamenti; infatti queste esigenze rimandano a qualifiche, che non possono venir acquisite soltanto attraverso l'esperienza professionale e di lavoro, ma che non possono neppure venir acquisite esclusivamente a livello teorico attraverso seminari e corsi. Esse implicano

- un più stretto collegamento tra lavoro e apprendimento in seno alla formazione professionale e continua, nonché la promozione di competenze d'autoapprendimento all'interno del gruppo;
- un collegamento più sistematico d'apprendimento volontario con processi formativi caratterizzati da esperienze pratiche;
- l'integrazione d'apprendimento teorico e pratico, nonché l'ampliamento dei contenuti tecnici con elementi polivalenti e di stimolo della personalità;
- l'apprendimento autorganizzato e cooperativo in gruppi;
- la partecipazione attiva degli interessati alla strutturazione dei processi d'apprendimento.

Per tale ragione, negli ultimi anni le ricerche sulla formazione professionale e gli approcci relativi allo sviluppo dell'attività di formazione professionale si concentrano in particolare su tre aspetti:

(1) sull'ammodernamento e sull'allargamento dei contenuti tecnici della formazione professionale che, basati sui predetti principi, mirano soprattutto all'integrazione sistematica delle moderne tecnologie di elaborazione dei dati nella formazione professionale e continua. Più che sulla sola formazione in qualifiche relative al controllo tecnico di determinati strumenti di lavoro - vale a dire di qualifiche specifiche -, viene posta particolare enfasi sulla comprensione di sistemi e di nessi tecnici complessi, sulla capacità di risolvere problemi e sulla capacità di ragionare in maniera globale. Pertanto, sia nel campo tecnico-industriale sia in quello commerciale si è mirato a mettere a punto modelli formativi che aprono possibilità d'apprendimento in situazioni orientative, in condizioni di simulazione e in sistemi basati sulla conoscenza. Ele-

“Numerosi segnali indicano che le strutture del sistema del lavoro stanno cambiando (...); ciò preannuncia (...) un importante cambiamento sul piano delle qualificazioni nelle strategie aziendali di utilizzo della manodopera (...)”

“A questi sviluppi sono collegate nuove esigenze di qualificazione dei lavoratori nel campo della produzione (...). Per quanto riguarda il settore amministrativo le ricerche (...) giungono a risultati analoghi (...)”

“I cambiamenti finora illustrati a livello di produzione e amministrazione rappresentano un aspetto dei crescenti mutamenti delle qualifiche professionali (...)”

“L'altro aspetto concerne la questione se e in che misura la formazione professionale stia al passo con i mutamenti.”



“Per tale ragione, negli ultimi anni le ricerche sulla formazione professionale e gli approcci relativi allo sviluppo dell'attività di formazione professionale si concentrano in particolare su tre aspetti:

- l'ammodernamento e l'allargamento dei contenuti tecnici della formazione professionale,***
- l'apprendimento sul posto di lavoro,***
- lo sviluppo di metodi d'insegnamento e d'apprendimento.”***

“(…) il trasferimento e la valutazione di questa forma di organizzazione della formazione professionale (apprendimento sul posto di lavoro) sono agli inizi.”

“(..) non basta più trasferire conoscenze e capacità, bensì è indispensabile promuovere le competenze.”

menti fondamentali di questi modelli sono simulazioni e studi di casi, con i quali si cerca di illustrare complesse relazioni aziendali e lavorative e di promuovere la capacità di trovare soluzioni. Attraverso la simulazione d'impianti e procedimenti tecnici complessi si intende inoltre promuovere il ragionamento sistematico-analitico (ad esempio nel caso della diagnosi e riparazione di guasti) e il lavoro guidato dall'esperienza. Come per l'addestramento di piloti d'aerei, presso alcune aziende produttrici sono stati ora installati, per scopi di formazione, simulatori di impianti complessi (cfr. Dehnbostel et al. 1992).

Una conseguenza del crescente utilizzo di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione è costituita dalla nascita di nuovi momenti di lavoro e mansioni che richiedono maggiori qualifiche e offerte (qualifiche supplementari) a livello di formazione professionale e continua. Nei recenti progetti pilota e pratici vengono pertanto sperimentati anche contenuti e approcci didattico-metodologici che mirano all'acquisizione, oltre che di conoscenze e competenze tecniche, soprattutto di competenze necessarie per ragionare e operare in modo sovrasettoriale.

(2) Al centro di altri progetti pratici ed esperimenti pilota vi è in secondo luogo l'apprendimento sul posto di lavoro (cfr. Dehnbostel/Holz/Novak 1992). Dopo che da alcuni decenni le aziende di medie e grandi dimensioni hanno costantemente ridotto la formazione nel processo lavorativo diretto a favore della formazione centrale e indiretta, si manifesta ora la tendenza opposta, con un incremento del tempo dedicato alla formazione sul posto di lavoro o nelle sue immediate vicinanze. Questo nuovo trend si concretizza nella creazione di “stazioni” e “isole” di formazione all'interno delle unità di produzione delle aziende, supportata da numerosi esperimenti pilota, avviati nel 1990 dal Bundesinstitut für Berufsbildung, che sviluppano e testano nuove combinazioni integrative d'apprendimento e lavoro, nonché di posti d'apprendimento. In queste “stazioni” o “isole” viene integrato lavoro guidato dall'esperienza e dall'apprendimento pedagogico sistematico; ciò non comporta più il tradizionale “learning by doing”, ma la pianificazione, l'attuazione e la valutazione sistematica dei compiti di lavoro sotto il profilo dell'apprendimento.

zione e la valutazione sistematica dei compiti di lavoro sotto il profilo dell'apprendimento.

La tipica forma d'apprendimento nelle “isole/stazioni” è costituita dalla formazione e dal lavoro di gruppo, a favore dei quali depongono soprattutto due elementi: primo, le “isole” e le “stazioni” sono intese come campi pilota e di sperimentazione di nuovi modelli di gestione del lavoro e delle tecnologie, in cui il lavoro di gruppo svolge un ruolo prioritario; secondo, la formazione in gruppi viene favorita per motivi pedagogici per consentire l'apprendimento autorganizzato e promuovere lo sviluppo di competenze sociali.

Un momento fondamentale di questi progetti pilota è rappresentato dall'elaborazione di cataloghi delle finalità formative per il lavoro nelle “isole”, in cui vengono illustrati contenuti e scopi tecnici, metodologici e sociali, tra i quali vanno anche citati gli obiettivi sovraprofessionali, di economia aziendale e di gestione del lavoro e delle tecnologie. L'équipe progetta, realizza e valuta il lavoro a livello di possibili procedimenti, errori e migliorie. Al formatore operante nell'“isola” - un lavoratore qualificato del settore interessato - spetta il compito di seguire il processo e di fungere da moderatore del gruppo.

La maggior parte dei progetti pilota è tuttora in fase di attuazione, per cui non sono disponibili risultati definitivi, mentre il trasferimento e la valutazione di questa forma di organizzazione della formazione professionale sono agli inizi. L'evoluzione finora registrata conferma la tesi che nei processi di lavoro moderni e tecnologicamente impegnativi sono divenute possibili e necessarie forme integrative di collegamento di lavoro e apprendimento.

(3) Un terzo approccio innovativo nella formazione professionale concerne lo sviluppo di metodi d'insegnamento e d'apprendimento. Viene richiesto un allargamento della gamma dei metodi di formazione professionale e continua, in quanto non basta più trasferire conoscenze e capacità, bensì è indispensabile promuovere le competenze. Oggigiorno per competenza s'intende la capacità di agire in una determinata situazione in modo da



rispondere autonomamente alle sue esigenze. A tale scopo non sono necessarie soltanto conoscenze e capacità tecniche, ma anche capacità di comunicazione e cooperazione, la capacità di pensare e operare in sistemi e nessi. Sono inoltre richiesti senso di responsabilità e creatività. Le competenze non possono venir acquisite con i tradizionali metodi in quattro fasi (spiegare, eseguire, imitare, provare) o in seminari, bensì dipendono da possibilità d'apprendimento e da metodi che promuovono il lavoro autonomo individuale e collettivo, l'apprendimento mediante l'esperienza di errori, la soluzione di problemi in progetti e l'apprendimento situazionale e teso alla scoperta di se stessi.

Negli ultimi anni sono entrate a far parte della realtà della formazione professionale molte innovazioni metodologiche, introdotte da numerosi progetti pilota promossi dal Bundesinstitut für Berufsbildung, le più diffuse delle quali sono:

□ il **metodo del testo-guida**, che cerca, sulla base di problemi già elaborati, di porre i discenti in condizione di affrontare autonomamente un compito, non fornendo indicazioni dirette, bensì attraverso questioni e testi che permettono di giungere a risolvere in maniera autonoma il problema;

□ il **metodo del progetto**; si tratta di un metodo relativamente vecchio, già applicato nella formazione tecnico-industriale negli anni '80, ma nuovo per il settore commerciale. Oggigiorno viene spesso utilizzato per avvicinare collettivamente i formandi ad un compito alquanto complesso;

□ l'**apprendimento situazionale e di scoperta di se stessi**; il punto di partenza è rappresentato dal fatto che i giovani sono curiosi e che tale curiosità li spinge ad affrontare e a comprendere qualcosa di nuovo. Oltre a favorire le novità tecniche, questo metodo cerca di promuovere l'indipendenza e lo sviluppo della personalità dei giovani;

□ l'**apprendimento in gruppi**; anche questa forma va considerata come un metodo di formazione a sé stante, introdotta in molte aziende e scuole prima della diffusione dell'attività di gruppo nel

processo lavorativo. L'esatta pianificazione, attuazione e valutazione dei compiti fanno parte dell'apprendimento di gruppo così come gli accordi interni e la rappresentanza del gruppo da parte di un portavoce. Questa forma di cooperazione e d'autorganizzazione apre ai giovani esperienze di vita che marciano l'immagine sociale del singolo e le norme democratiche e sociali in maniera più duratura dei valori trasmessi in maniera astratta.

Inoltre si registrano i primi tentativi d'integrare le esperienze della realtà artistica e dell'"educazione estetica" nella formazione professionale (cfr. Brater et al. 1984). In passato in singole aziende e nel quadro di enti pubblici sono stati realizzati degli esperimenti pilota, ma tali approcci non sono stati ripresi e sviluppati sistematicamente nella realtà pratica. Ciò è dovuto al fatto che gli approcci si basavano prevalentemente sullo sviluppo della personalità. Invece era necessario concepire tali esperienze del campo artistico in modo molto più ampio quali elementi integranti dello sviluppo della personalità e dell'attività lavorativa concreta, ponendo fine alla divisione tra agire cognitivo-razionale e agire sensoriale-legato all'esperienza.

Nuove esigenze poste agli operatori della formazione professionale continua

Le tendenze di modernizzazione ed ampliamento dei contenuti professionali, di sviluppo delle possibilità d'apprendimento nel processo lavorativo e di differenziazione di metodi d'insegnamento e d'apprendimento implicano anche trasformazioni dei compiti e del ruolo degli "operatori della qualificazione". In futuro le loro funzioni riguarderanno meno la gestione di seminari e l'insegnamento. Essi svolgeranno il ruolo di formatori che supportano in loco la qualificazione e lo sviluppo dell'organizzazione in qualità di "consulenti di processo" e valuteranno l'esatto fabbisogno d'azione in conformità della situazione concreta di lavoro, allo scopo di tradurlo in opportune misure di qualificazione. Tali concetti di consulenza settoriale e qualificazione decentrata in loco presumono un'elevata apertura e disponibilità alla cooperazione da parte del reparto perso-

"Le tendenze di modernizzazione ed ampliamento dei contenuti professionali, di sviluppo delle possibilità d'apprendimento nel processo lavorativo e di differenziazione di metodi d'insegnamento e d'apprendimento implicano anche trasformazioni dei compiti e del ruolo degli "operatori della qualificazione" (...) che svolgeranno il ruolo di formatori che supportano in loco la qualificazione e lo sviluppo dell'organizzazione in qualità di "consulenti di processo" (...)"

"(...) per non limitarsi a forzare tecnicamente le innovazioni, ma per strutturarle sotto il profilo qualificativo e personale, i processi d'apprendimento (...) devono tener conto oltre che della qualificazione tecnica anche di elementi di qualificazione polivalenti."



“Tale integrazione (...) presume un nuovo orientamento metodologico. Invece di una trasmissione unilaterale delle conoscenze dall’alto, il processo di lavoro e, di conseguenza, d’apprendimento viene autogestito dagli interessati (...); sotto il profilo metodologico, comporta anche situazioni d’apprendimento (...)”

nale e formazione e da quello dei singoli reparti interessati. Infatti, a prescindere dal reparto responsabile per gli operatori della qualificazione, il reparto personale e formazione deve sostenere a livello di modelli e metodi la consulenza e qualificazione in loco, allo stesso modo che i dirigenti dei singoli reparti specializzati devono garantire sul piano organizzativo e istituzionale questo processo attraverso la consulenza, la pianificazione e il coordinamento tecnici.

La formazione professionale quale momento centrale dello sviluppo dell’organizzazione e del personale comprende nuove esigenze, molto complesse, a livello dell’organizzazione della qualificazione aziendale (cfr. Dybowski/Haase/Rauner/Schmidt 1993). Infatti, per non limitarsi a forzare tecnicamente le innovazioni, ma per strutturarle sotto il profilo qualificativo e personale, i processi d’apprendimento devono mirare alla creazione di competenze per lo sfruttamen-

to delle tecnologie, alla partecipazione e alla strutturazione, ossia devono tener conto, oltre che della qualificazione tecnica, anche di elementi di qualificazione polivalenti. Tale integrazione prevede però più di un semplice ampliamento dei contenuti delle misure di formazione professionale; essa presume un nuovo orientamento metodologico. Invece di una trasmissione unilaterale delle conoscenze dall’alto, il processo di lavoro e, di conseguenza, d’apprendimento viene autogestito dagli interessati, che portano nella situazione d’apprendimento le loro esperienze e i loro problemi di lavoro, articolando un fabbisogno diretto di qualificazione. Ciò implica non solo un mutamento della realtà della qualificazione, ma, sotto il profilo metodologico, comporta situazioni d’apprendimento che, invece che su tradizionali forme d’addestramento e insegnamento, si basano su un dialogo alla pari tra i formatori - quali esperti specializzati - e gli interessati - quali esperti del loro lavoro.

Bibliografia

Baethge, M., 1988: Neue Technologien, berufliche Perspektiven und kulturelles Selbstverständnis: Herausforderungen an die Bildung. In: DGB (ed.): Gesellschaft und Betrieb für die Menschen gestalten: Umfassende Bildung für alle! 5. Bildungspolitische Konferenz des DGB, 19/20.11.1987, Düsseldorf, pagg. 31-33.

Baethge, M./Oberbeck, H., 1986: Zukunft der Angestellten. Neue Technologien und berufliche Perspektiven im Büro und Verwaltung. Francoforte/New York.

Brater, M. et al.: Kunst in der beruflichen Bildung. Monaco 1984.

Dehnbostel, P. et al. (ed.): Neue Technologien und berufliche Bildung. Modellhafte Entwicklungen und

theoretische Erkenntnisse. Berichte zur Beruflichen Bildung, n° 151. Ed.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlino 1992.

Dehnbostel, P./Holz, H./Novak, H. (ed.): Lernen für die Zukunft durch verstärktes Lernen am Arbeitsplatz. Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis. Berichte zur Beruflichen Bildung, n° 149. Ed.: Bundesinstitut für Berufsbildung. Berlino 1992.

Dybowski, G./Haase, P./Rauner, F./Schmidt, H. (ed.) Berufliche Bildung und betriebliche Organisationsentwicklung. Anregungen für die Berufsbildungsforschung. Brema 1993.



Modelli innovativi di formazione continua come risposta alle sfide del settore europeo del servizio assistenza automobilistico

Introduzione

L'industria automobilistica occidentale ha reagito nel frattempo con successo alla superiorità del concetto giapponese della "lean production". Inoltre, l'attenzione generale si è concentrata sulla "impostazione di un modello vincente di vendita e servizio assistenza", che lo studio del M.I.T.¹(1) definisce uno dei problemi chiave. Questo è l'ambito in cui si decide quale macchina viene acquistata da un cliente e se è soddisfatto del servizio assistenza della "sua" officina o del suo concessionario.

Oggi i costruttori di automobili di tutto il mondo sono in grado di offrire veicoli dello stesso elevato livello qualitativo. Il successo rispetto alla concorrenza dipende dunque sempre meno dalle caratteristiche del veicolo in sé, quanto dalla qualità del servizio assistenza dei concessionari e delle loro autofficine.

Nel settore automobilistico la capacità concorrenziale è direttamente legata alla qualificazione professionale nell'ambito del servizio assistenza. La qualità e la portata del servizio assistenza determinano sempre di più la capacità di sopravvivenza delle marche automobilistiche sul mercato mondiale.

Le sfide poste alla stazione di servizio di qualità a livello di concorrenza internazionale

Concorrenza e servizio assistenza di qualità

L'industria automobilistica europea, senza un servizio assistenza di qualità ad altissimo livello, risulta priva di concorrenzialità sia in ambito europeo che sui mercati di Paesi terzi. Gli studi FORCE²(2) dimostrano che il cambiamento strutturale del settore automobilistico verso il servizio assistenza di qualità è pienamente in atto, anche se nei vari Paesi europei ha raggiunto livelli molto diversi e ancora non se ne intravede la conclusione.

Diversamente dall'Europa, dove la transizione dall'autofficina a carattere artigianale al moderno centro di servizio assistenza automobilistico è ancora agli inizi, tale sviluppo negli USA è praticamente concluso. Le autofficine negli Stati Uniti sono più che mai centri di servizi. Le strutture commerciali più diffuse sono i "megadealer" e i "multi-franchiser". Il servizio assistenza vuole soddisfare il cliente. I meccanici e il personale di servizio devono fornire prestazioni altissime. Inchieste orali e scritte sono utilizzate per misurare il livello di gratificazione del cliente, che diviene il criterio di base - e ciò vale per i principianti come per il direttore gene-



Georg Spöttl

Ha svolto attività di ingegnere ricercatore, insegnante, docente. Dall'85 coordinatore pro-

gettuale di un centro per la formazione professionale a Al-Taif (Arabia Saudita) e dall'87 consulente governativo e responsabile della pianificazione della formazione professionale a Riyadh, nello stesso stato. Dal 1992 lavora presso l'Istituto di tecnologia e formazione dell'Università di Brema. Ricerche nel campo della didattica specialistica, coordinamento di progetti di ricerca nel settore automobilistico.

Fino alla fine degli anni Settanta le sfide per i dipendenti del settore automobilistico (riparazioni) non hanno subito grandi variazioni. A partire da quel momento invece prende l'avvio un consistente processo di trasformazione che si manifesta nella tendenza di sviluppo verso la stazione di servizio di qualità, che deve affermarsi in un contesto concorrenziale internazionale. Ne risultano una serie di sfide, come ad esempio la creazione di un "meccatronico" automobilistico in possesso di una qualificazione universale e il fabbisogno in costante aumento di formazione continua. Tra le varie strategie per soddisfare tale domanda per soddisfare lo sviluppo di sistemi di lavoro computerizzati e tutoriali, basati su software finalizzato all'apprendimento, sembra offrire, coniugando apprendimento e lavoro, grandi opportunità.

1) Womack, Jones, Roos, *Die zweite Revolution in der Automobilindustrie*, Francoforte sul Meno/New York 1993

2) Rauner, Spoettl, Olesen, Clematide, *Beschäftigung, Arbeit und Weiterbildung im europäischen Kfz-Handwerk*, CEDEFOP 1994



“Il successo rispetto alla concorrenza dipende sempre meno dalle caratteristiche del veicolo in sé, quanto dalla qualità del servizio assistenza dei concessionari e delle loro autofficine”.

“Diversamente dall'Europa (...) le autofficine negli Stati Uniti sono più che mai centri di servizi”.

“A livello mondiale il settore automobilistico è caratterizzato nella sua dimensione tecnologica da un grado elevato di convergenza. (...) Se l'attenzione si rivolge invece alle autofficine e all'organizzazione e ai contenuti del lavoro di riparazione, oppure alla qualificazione professionale dei dipendenti e ai sistemi e istituzioni nazionali per la formazione professionale continua, emergono considerevoli differenze”.

rale - per la conferma e la carriera dei collaboratori. La disponibilità dei dipendenti al rendimento e alla qualificazione trova alimento in un rapporto di lavoro sostanzialmente non garantito e nelle elevate possibilità di guadagno individuale, partendo da un salario di base estremamente ridotto.

La gratificazione della clientela non è diventata solo un termometro del successo della stazione di servizio, ma anche della capacità concorrenziale a livello internazionale di un fabbricante di automobili. Fabbricanti e concessionari devono tenere conto in modo particolare dei molteplici requisiti riportati nella tabella 1. Obiettivi primari sono il soddisfacimento dei desideri della clientela e il miglioramento del rapporto tra produttore e concessionario. Al tempo stesso vanno rispettate condizioni e prescrizioni finalizzate al conseguimento di capacità concorrenziale dei modelli di service europeo sui mercati di Paesi terzi.

Trasformazione delle mansioni e conseguente mutamento delle relative suddivisioni

La tendenza in atto verso una quantità quasi imperscrutabile di macchine che, in quanto prodotti ad alta tecnologia, dispongono di tecniche fortemente integrate e modulari, procede di pari passo con la diminuzione di frequenza delle riparazioni. Gli intervalli più estesi nel ricorso al servizio assistenza e il prolungamento del periodo di garanzia comportano inoltre una trasformazione fondamentale nelle autofficine:

□ le classiche riparazioni meccaniche diventano secondarie rispetto alla sostituzione di aggregati (motore, cambio, sterzo ecc.);

□ le capacità di uso dei sistemi diagnostici diventano sempre più importanti e necessarie;

□ la percentuale di riparazione nell'ambito degli aggregati computerizzati e regolati micro-elettronicamente è minima;

□ in caso di riparazione vengono sostituiti degli aggregati; assumono maggiore importanza le riparazioni della carrozzeria e quelle rese necessarie da incidenti;

□ il nucleo centrale dei compiti a cui è preposta un'autofficina è la diagnosi e il servizio standard di assistenza.

La padronanza di queste mansioni presuppone un'approfondita conoscenza del sistema del veicolo, nella misura in cui è rilevante per l'assistenza e le riparazioni, nonché soprattutto una competenza metodologica:

□ con quali strumenti e mezzi pervengo ad una conoscenza “radiografica” del veicolo e del suo stato?

□ come individuo nel minor tempo possibile - con o senza strumenti diagnostici - un guasto?

La moderna autofficina riflette con esattezza la trasformazione delle mansioni. Essa opera soprattutto nei settori del servizio assistenza, della manutenzione e della individuazione di guasti con i più moderni sistemi esperti e diagnostici, vedendo in ciò una funzione di sostegno alla vendita degli autoveicoli.

Oltre alle capacità specialistiche in futuro diventerà prioritaria un'elevata coscienza qualitativa e la capacità di eseguire rapidamente e correttamente una riparazione, anche senza controllo da parte dei superiori.

A livello mondiale il settore automobilistico è caratterizzato nella sua dimensione tecnologica da un grado elevato di **convergenza**. Ovunque troviamo quasi le stesse macchine. Perciò tutte le questioni legate al prodotto automobilistico non comportano praticamente difficoltà. Se l'attenzione si rivolge invece alle autofficine e all'organizzazione e ai contenuti del lavoro di riparazione, oppure alla qualificazione professionale dei dipendenti e ai sistemi e istituzioni nazionali per la formazione professionale continua, emergono considerevoli differenze; in particolare qualora si analizza la formazione professionale nel contesto dello sviluppo aziendale (organizzazione, trasformazione delle mansioni) o dei mutamenti tecnologici.

Forme innovative di organizzazione del lavoro e qualificazione

La molteplicità dei requisiti riduce la possibilità di suddividere le mansioni in atti-

**Tabella 1:**
Requisiti “interdisciplinari” posti al servizio di qualità in autofficina nella prospettiva della ditta, della clientela, del fabbricante, nonché della società e dello Stato

Requisiti soggettivi posti all'azienda e dall'azienda	Requisiti posti dalla clientela	Requisiti sulla base del rapporto concessionario/fabbricante	Requisiti posti dalla società e dallo Stato
- sostegno del fabbricante per il prodotto e la vendita - prodotto che si vende bene - veicolo di facile manutenzione e riparazione - impostazione dell'organizzazione del servizio assistenza e del lavoro - impostazione del lavoro (umano, sicuro, variato) - impostazione del rapporto con la clientela - assicurazione della fedeltà dei clienti - opportunità di apprendimento nel corso del processo lavorativo	- maggiore comfort di viaggio con il veicolo - veicolo: minimo di manutenzione con lunghi intervalli tra un servizio assistenza e il successivo - veicolo con facile fruizione del servizio - assistenza servizio - assistenza di qualità consulenza e assistenza personale - alto livello di sicurezza di viaggio e trasporto del veicolo - bassi costi di esercizio	- impostazione della collaborazione concessionario/fabbricante: indipendenza dell'autofficina e influenza del fabbricante - una contraddizione - autofficina: servizio di qualità ottimale - fabbricante: servizio di qualità di massimo livello e rispetto delle norme di qualità	- codice stradale - norme di sicurezza - leggi anti-inquinamento - funzionamento ecologico e economico del veicolo - basso livello di emissioni, rispetto ambientale - prescrizioni tecniche (ad es. revisione) - norme di regolamento (DIN/ISO/ECE/SAE/FMVSS) - elevata sicurezza di trasporto e circolazione

vità parziali. Chi lavora in una autofficina con una forma organizzativa orientata sulla clientela deve assolvere contemporaneamente a più funzioni. Si richiede flessibilità, altrimenti non si riesce a tenere il passo con la rapida trasformazione delle mansioni.

Ne risulta una nuova definizione degli ambiti mansionali. Le autofficine, che vedono senza futuro la via dell'alta specializzazione, impostano le mansioni in base a una elevatissima flessibilità dei dipendenti tra i singoli settori. Simili requisiti vengono soddisfatti da mansioni a tutto campo nelle autofficine di minori dimensioni o da un'organizzazione del lavoro ispirata al modello d'équipe.

La divisione del lavoro secondo il modello di specializzazione - uno specialista esegue una mansione specifica - in Europa è ampiamente diffuso, nonostante la tendenza di sviluppo verso la stazione di

servizio di qualità. Le offerte di formazione professionale continua costituiscono un riflesso di tale specializzazione: gli specialisti frequentano nella scuola per il servizio clienti i “propri” corsi speciali.

Modelli innovativi, come quello “a tutto campo” (*allround*) - un operaio specializzato è competente rispetto a un'ampia gamma di mansioni - sono legati ad un alto livello di qualificazione nell'autofficina. Essi aumentano la flessibilità dell'organizzazione aziendale e lavorativa, come pure la motivazione e la gratificazione dei dipendenti. Questo modello trova un'ampia diffusione negli Stati Uniti, dove un meccanico svolge tutte le mansioni relative all'autoveicolo ed è responsabile della loro corretta esecuzione. Il modello “a tutto campo” corrisponde da un punto di vista tecnico alla maggiore integrazione dei sistemi. Dal punto di vista del “servizio di qualità” offre al cliente l'opportunità di rapportarsi direttamente

“La divisione del lavoro secondo il modello di specializzazione (...) in Europa è ampiamente diffuso, nonostante la tendenza di sviluppo verso la stazione di servizio di qualità. Le offerte di formazione professionale continua costituiscono un riflesso di tale specializzazione (...).”

“Modelli innovativi, come quello “a tutto campo” (*allround*) (...) sono legati ad un alto livello di qualificazione nell'autofficina. (...) Questo modello gode di un'ampia diffusione negli Stati Uniti”.



“Lo sviluppo delle qualificazioni non è un automatismo, non procede di pari passo con lo sviluppo verso l'automobile ad alta tecnologia. Determinante ai fini della trasmissione di qualificazione è la struttura organizzativa delle aziende”.

“Una risposta significativa a livello di pedagogia professionale e di politica del mercato del lavoro è costituita dalla creazione di un profilo professionale europeo orientato al futuro per il quale proponiamo la denominazione di mecatronico automobilistico”.

“Mentre i fabbricanti giapponesi puntano ad un deciso orientamento sul prodotto con l'obiettivo di una più delimitata qualificazione specialistica, gli studi effettuati negli USA e in Europa mettono in luce tre modelli (...). Nessuno dei modelli risolve tuttavia un problema fondamentale, e cioè l'esigenza di riduzione del fabbisogno di formazione continua”.

con il “proprio” meccanico. Ciò garantisce un buon rapporto con la clientela.

Il modello basato sul lavoro d'équipe, come esempio di prassi migliore, promette notevoli innovazioni a livello organizzativo e di qualificazione. Facilita un più deciso orientamento sulla clientela in ambito di servizi e l'integrazione di manodopera più anziana o meno qualificata. Richiede meccanici pienamente qualificati con un'ampia gamma di capacità. Ostacola la contrapposizione e la polarizzazione delle qualifiche. Le squadre comprendono da 5 a 7 persone, dispongono di ampie possibilità decisionali, e sbrigano un incarico dall'accettazione fino al controllo finale e alla consegna al cliente.

La qualificazione professionale nel settore automobilistico è influenzata dalla trasformazione delle mansioni che a sua volta è determinata da numerosi parametri e dalla organizzazione lavorativa di un'azienda. Dalle varie divisioni delle mansioni dipendono infatti le capacità richieste. Lo sviluppo delle qualificazioni non è un automatismo, non procede di pari passo con lo sviluppo verso l'automobile ad alta tecnologia. Determinante ai fini della trasmissione di qualificazione è la struttura organizzativa delle aziende. L'organizzazione basata sul lavoro d'équipe e il *lean service*, uniti ad una divisione del lavoro ridotta sia a livello orizzontale che verticale (gerarchia orizzontale) e ad una elevata ed estesa qualificazione nell'ambito direttamente produttivo (servizio assistenza e vendita), richiedono in officina un operaio specializzato dotato di capacità in molti ambiti.

Come reagire alle sfide globali qui tratteggiate? Una risposta significativa a livello di pedagogia professionale e di politica del mercato del lavoro è costituita dalla creazione di un profilo professionale europeo orientato al futuro per il quale proponiamo la denominazione di **meccatronico automobilistico**. La sua qualificazione deve sostanzialmente constare di ³(3):

□ **conoscenze generali e orientative**, relative agli aspetti centrali della professione;

□ **conoscenze contestuali** relative ai nessi specifici tra i vari aspetti;

□ **conoscenze dettagliate e funzionali** relative ai singoli aspetti del lavoro (specializzato) e al funzionamento delle parti;

□ **conoscenze approfondite dei sistemi specialistici** relative all'interpretazione e allo sviluppo sistematico (specialistico) dei processi.

Finalità di una tale qualificazione sono la visione dell'autoveicolo come un tutto, l'uso degli strumenti più moderni, la consulenza e la comunicazione col cliente, il coinvolgimento nell'organizzazione del lavoro. L'articolazione dei contenuti dipende dalle mansioni lavorative, superando in tal modo l'astrazione di contenuti esclusivamente tecnici.

Uno sguardo agli studi sul settore automobilistico negli USA rivela che lì si è già affermato un processo da noi appena agli inizi. I dipendenti delle autofficine sono competenti rispetto all'autoveicolo nel suo insieme. Non si riscontra una divisione tra meccanica e elettronica automobilistica. Un'eccezione è rappresentata da specialisti responsabili di riparazioni particolarmente complesse.

Tra competenza professionale e formazione continua

Tipologie diverse di formazione continua offerta dai fabbricanti

L'offerta di formazione continua dei fabbricanti è un riflesso del tipo di divisione delle mansioni predominante nelle aziende. Mentre i fabbricanti giapponesi puntano ad un deciso orientamento sul prodotto con l'obiettivo di una più delimitata qualificazione specialistica, gli studi effettuati negli USA e in Europa mettono in luce tre modelli:

modello di specializzazione

Si orienta su un elevato livello di specializzazione e un'ampia divisione delle mansioni, ignorandone la trasformazione nel settore automobilistico.

Modello caratterizzato da moltiplicatori e “a cascata”

E' una risposta alla nuova situazione del-

3) Sul “meccatronico automobilistico” si può richiedere all'autore una trattazione più estesa

le autofficine e punta alla capacità concorrenziale e ad una più elevata gratificazione del cliente.

Il modello si basa su una organizzazione della formazione continua in cui un formatore - che si è formato ad una scuola per il servizio clienti del fabbricante - trasmette le sue conoscenze nell'ambito di corsi interni all'azienda. A tale tipo di corso fanno da sostegno materiali per lo studio autodidattico e a distanza (Multimedia).

Modello complessivo

Tale modello mira a far sì che ogni occupato sia all'altezza dei requisiti attinenti ad un esteso spettro di mansioni e che aumenti la flessibilità dei collaboratori. Il modello persegue al tempo stesso la preparazione dei dipendenti in vista di mansioni a tutto campo o di nuove forme di organizzazione del lavoro, come il lavoro d'équipe o l'attivo coinvolgimento di tutti i dipendenti in una cultura generale del posto di lavoro. Varianti particolari di questo terzo modello, ad es. EUROSTEP di NISSAN, intendono garantire la mobilità europea per ogni occupato.

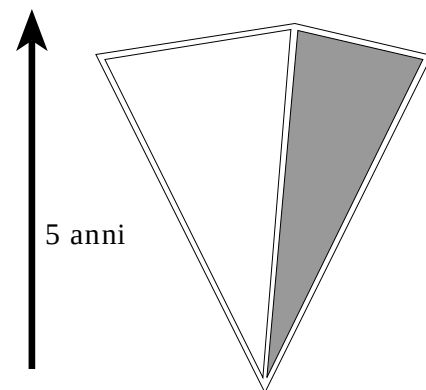
Ogni formazione continua si riallaccia alla qualificazione professionale (iniziale). I fabbricanti e le altre ditte devono perciò tener presenti molteplici aspetti nell'impostazione di modelli e offerte di formazione continua, il che vale anche per l'entità e l'estensione delle misure. I sostenitori del modello specialistico e a cascata si orientano, nei loro concetti, esclusivamente sulle innovazioni dei prodotti, considerando prioritari i requisiti qualitativi che l'autofficina deve soddisfare. Altri perseguono un concetto di qualificazione a più lunga scadenza e puntano al miglioramento del servizio assistenza con un alto livello di competenza dei meccanici e con rapporti di lunga durata con la ditta. Questi sono generalmente i sostenitori del modello complessivo.

I fabbricanti che optano per questo modello organizzano la formazione continua in modo tale che un meccanico di autoveicoli con un livello medio di qualificazione professionale iniziale dispone dopo circa tre anni di una estesa qualificazione. Tale impostazione non ha niente a che vedere con la classica tradizione europea della qualificazione per gradi in cui la

Grafico 1:

Calo della specializzazione nella formazione continua

Master Technician



Line Technician

Livello III: generalista

Formazione continua in tutti i punti chiave a livello tecnico e nel rapporto con i clienti

Livello I: specialista

Formazione continua solo in punti focali specifici (ad es. motore e sterzo)

formazione specialistica comincia solo dopo quella di base. La possiamo invece descrivere con lo slogan "da specialista a generalista con estesa competenza professionale", formulato nella situazione di pesante concorrenza del mercato americano, e messo in atto dalla TOYOTA e con formula analoga dalla FORD. Formalmente si articola in tre livelli di qualificazione, di cui il terzo, quello di "Master Technician" è raggiungibile dopo cinque anni di appartenenza all'azienda e dopo aver coperto l'intero spettro della formazione continua. Graficamente il calo della specializzazione si può rappresentare con una piramide (**ill.1**). Formazione continua e carriera aziendale in questo modello sono strettamente connesse.

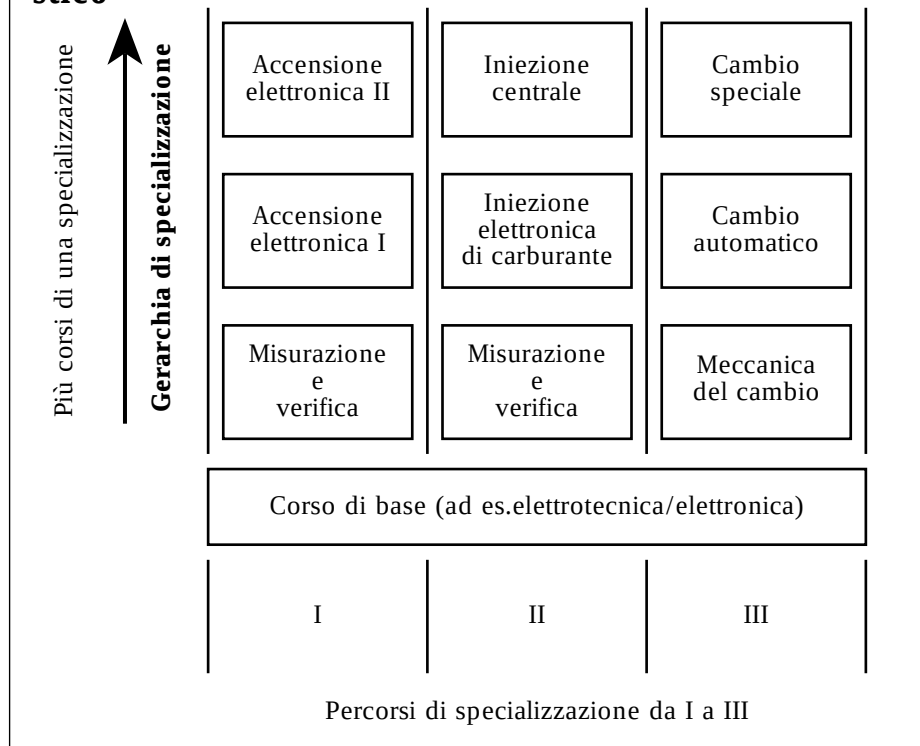
Al modello descritto si contrappone quello impostato ancora di più sulla specializzazione (**ill.2**), che si orienta più decisamente sulla delimitata percezione delle mansioni dei meccanici e definisce solo successivamente il concreto fabbisogno di formazione continua.

Nessuno dei modelli risolve tuttavia un problema fondamentale, e cioè l'esigenza di riduzione del fabbisogno di formazione continua. Aziende e fabbricanti continuano a doversi confrontare con due opposte tendenze:

□ la necessità del miglioramento della formazione professionale continua;



Grafico 2:
La formazione continua secondo il modello specialistico



“In quasi nessun altro ramo dell’economia esistono modelli così estesi di formazione continua come nel settore automobilistico”.

“La strada finora percorsa, in cui lo studio e il lavoro venivano concepiti e organizzati come due ambiti di mansioni separati e solo esteriormente collegati, o come attività distinte svolte dal dipendente, è priva di sbocchi”.

□ la contemporanea intensificazione della spinta alla razionalizzazione per effetto della concorrenza.

Può apparire dubbio che forze talmente contrapposte si possano armonizzare. Finora sono state percorse le seguenti strade:

□ La formazione continua viene decentrata e trasferita a un livello intermedio oppure in azienda. In Europa si sono affermati come livello intermedio soprattutto le ditte di importazione, i centri di vendita e le filiali. Negli Stati Uniti tale funzione è svolta generalmente dai college.

□ Le autofficine accettano tuttavia tale processo per motivi di economicità solo in misura assai limitata. Il loro ruolo è quello di stazioni di servizio, non di centri di formazione continua.

□ In una ulteriore tappa del processo di decentramento molti fabbricanti di automobili hanno elaborato materiali didattici e di apprendimento (istruzioni programmate, “computer-based learning”, istruzioni multimediali, apprendimento interattivo, set elettronici di sperimentazione ecc.) per la formazione in azienda e lo

studio autodidattico. Una riduzione dei costi della formazione continua mediante una razionalizzazione della formazione continua o un modello “a cascata” o basato su moltiplicatori sembra riuscire solo in casi eccezionali.

Nuove forme di apprendimento nel settore del servizio assistenza automobilistico

In quasi nessun altro ramo dell’economia esistono modelli così estesi di formazione continua come nel settore automobilistico. I sistemi modulari di corsi fanno uso dei mezzi e metodi più moderni. Tutto questo, elaborato dagli stessi fabbricanti, viene costantemente aggiornato, con l’unico obiettivo di qualificare il più possibile i dipendenti delle ditte delle varie reti di concessionari e autofficine.

I metodi per ottenere dei risultati positivi di formazione senza far lievitare eccessivamente i costi sono i più diversi. Singole aziende cercano di coniugare risultati positivi di apprendimento e investimenti finanziabili nelle risorse umane.

La strada finora percorsa, in cui lo studio e il lavoro venivano concepiti e organizzati come due ambiti di mansioni separati e solo esteriormente collegati, o come attività distinte svolte dal dipendente, è priva di sbocchi. Così non si riesce infatti ad affrontare la computerizzazione del veicolo e il suo molteplice coinvolgimento in sistemi computerizzati di circolazione e direzione del traffico. Tale aspetto è evidenziato da una valutazione delle tipologie dei media predominanti nella formazione continua del settore automobilistico (ill.3).

Materiali autodidattici e apprendimento basato su computer (mezzi audiovisivi e “computer-based learning”)

Valutazione:

Si basano su costante separazione tra il lavoro e lo studio puntando sul consumo del “sapere teorico”.

Gli audiovisivi e i programmi di apprendimento computerizzato, elaborati e utilizzati in grande quantità, servono in primo luogo a risolvere il problema quantitativo, e cioè il soddisfacimento della crescente domanda di formazione continua, ma



anche a sostenere la strategia del decentramento e del trasferimento della formazione continua in ambito aziendale e di tempo libero.

Apprendimento orientato sulla prassi

Valutazione:

il criterio ispiratore è quello della qualificazione professionale nella convinzione che le nozioni rilevanti sono acquisibili mediante azioni concrete e perspicue e esperienze pratiche.

Le scuole per il servizio clienti sono una offerta di formazione continua in questa direzione, che però per ragioni di costi non è ampliabile più di tanto.

Reintegrazione di lavoro e studio mediante apprendimento tutoriale e computerizzato

Valutazione:

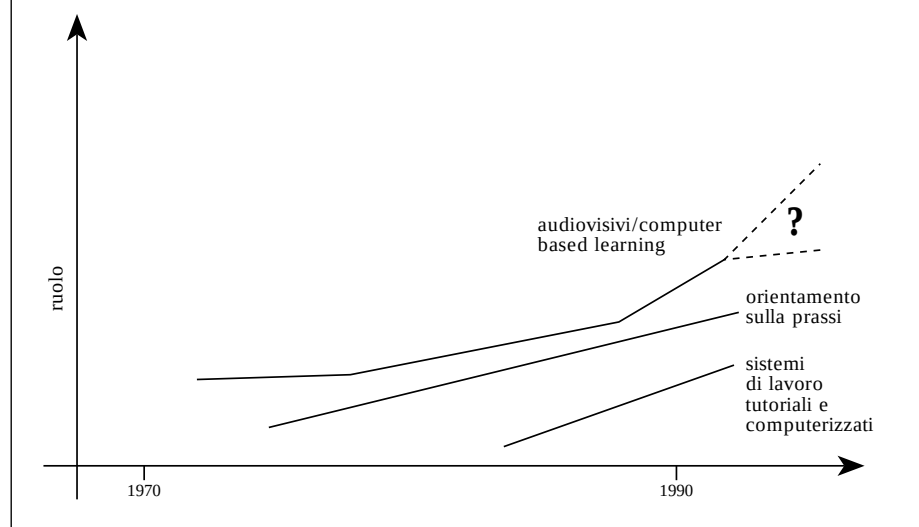
il processo lavorativo stesso viene inteso e utilizzato come "momento didattico".

Le riflessioni a questo proposito nel settore del servizio automobilistico sono ancora agli inizi ⁴(4).

Mezzi audiovisivi e programmi di apprendimento computerizzato continueranno anche in futuro ad essere usati nella formazione continua, ma non contribuiscono a risolvere i problemi di capacità causati dal crescente fabbisogno di formazione continua, né sono adeguati agli attuali requisiti del processo lavorativo.

In misura crescente si cerca di realizzare e introdurre sistemi computerizzati e tutoriali di lavoro e apprendimento che integrino al tempo stesso sistemi informativi. Si tratta di sistemi "intelligenti" per la manutenzione e il servizio assistenza che offrono la possibilità di inserire la formazione continua nel processo lavorativo come implicito apprendimento permanente ⁵(5). La realizzazione di questa nuova generazione di sistemi lavorativi computerizzati può avvenire a due livelli. La prima opzione è definibile come "iter dell'autofficina computerizzata programmata" e fa del meccanico un'appendice dequalificata e un semplice azionatore di un sistema informativo. La seconda opzione è invece caratterizzabile come "iter del lavoro specialistico e qualificato ba-

Grafico 3:
Tipologie di media e loro ruolo nella formazione continua del settore automobilistico



sato su computer". In questo modo - e la constatazione è fatta da coloro che i sistemi li hanno elaborati - sarebbe ottenibile una maggiore flessibilità lavorativa e un maggiore adeguamento alla qualificazione e esperienza del meccanico. Invece gli addetti alle verifiche attualmente utilizzati dispongono spesso soltanto di rigidi procedimenti diagnostici, e proprio a loro manca perciò una flessibilità tecnica e organizzativa. Gli elaboratori dei sistemi in questione non si attengono in maniera esclusiva ad uno dei due iter. Il responsabile di un tale progetto sottolinea ad esempio che "il meccanico può a volte farsi guidare totalmente dal computer, fino al risultato... C'è però anche l'altro estremo, che chiamiamo sistema esperto: in tal caso io formulo un'ipotesi di guasto e voglio soltanto sapere se tale ipotesi sia giusta o meno. Qui è il meccanico che guida il sistema e non il contrario".

Tale linea di sviluppo dei sistemi lavorativi computerizzati, inseriti in reti di sistemi di gestione dati e dotati della qualità dei sistemi esperti, consente di integrare l'apprendimento nel processo lavorativo. La struttura dialogica dei sistemi esperti e la loro capacità di autospiegazione permettono di impostare al tempo stesso i sistemi lavorativi anche come sistemi di informazione e di apprendimento. In sostanza il sistema può essere utilizzato come "tutore" e programma formativo

"In misura crescente si cerca di realizzare e introdurre sistemi computerizzati e tutoriali di lavoro e apprendimento che integrino al tempo stesso sistemi informativi. Si tratta di sistemi "intelligenti" per la manutenzione e il servizio assistenza che offrono la possibilità di inserire la formazione continua nel processo lavorativo come implicito apprendimento permanente".

"Di fronte a cicli innovativi sempre più brevi nel settore automobilistico cresce talmente il fabbisogno di formazione continua da non essere più gestibile sotto forma di un'organizzazione separata di studio e lavoro".

⁴ Sono già stati elaborati per la produzione automobilistica interventi concreti per la reintegrazione dell'"apprendimento nel processo lavorativo", ma non è stato ancora chiarito in che misura essi siano adeguati al settore del servizio assistenza.



“Spetta ora all'Europa sviluppare sistemi lavorativi tutoriali e computerizzati con integrazione di aspetti “didattici”. In tal modo la tendenza alla stazione di servizio di qualità potrebbe addentrarsi in un territorio più favorevole dal punto di vista dei costi”.

e non determina dunque i requisiti di qualificazione. Un'elevata qualificazione dei fruitori accentua la linea di sviluppo che mantiene o rafforza il carattere strumentale della tecnica diagnostica. Un basso livello di formazione generale e professionale iniziale comporta invece che sia la macchina a condurre il suo operatore.

L'iter del lavoro specialistico e qualificato basato su computer presuppone sistemi diagnostici software-guidati e software “didattico”. Quest'ultimo può considerarsi un criterio con effetti di mercato per l'introduzione di sistemi lavorativi computerizzati. Di fronte a cicli innovativi sempre più brevi nel settore automobilistico cresce talmente il fabbisogno di formazione continua da non essere più gestibile sotto forma di un'organizzazione separata di studio e lavoro. A ridurre i problemi di capacità nella formazione continua possono invece contribuire l'elaborazione di sistemi lavorativi che incentivino l'apprendimento e l'organizzazione dello studio nel corso del processo lavorativo.

Spetta ora all'Europa sviluppare sistemi lavorativi tutoriali e computerizzati con integrazione di aspetti “didattici”. In tal modo la tendenza alla stazione di servizio di qualità potrebbe addentrarsi in un territorio più favorevole dal punto di vista dei costi. Se questo processo procede di pari passo con una riduzione delle “conoscenze di azionamento” e una omologazione dei sistemi e delle loro intersezioni si apre la possibilità di disporre, sul mercato europeo del servizio assisten-

za e delle riparazioni, di centri diagnostici concorrenziali a livello internazionale che potrebbero portare all'eliminazione delle “qualifiche apparenti” e dunque aumentare moltissimo la mobilità della manodopera. Il mercato del servizio assistenza e delle riparazioni si è affermato inoltre a livello internazionale quale produttore forte di software.

Sguardo in prospettiva

Il settore europeo della riparazione e vendita di automobili si è messo in moto. Le stazioni di servizio di qualità sono necessarie per non soggiacere alla concorrenza. Da tale processo emergono numerosi requisiti, come ad esempio la richiesta di un **meccatronico automobilistico in possesso di una qualificazione universale** e di una formazione continua su offerta permanente. Il meccatronico automobilistico si delinea quale profilo professionale europeo. Le reazioni dei fabbricanti di automobili sono diverse. Da tempo l'offerta di formazione continua ha raggiunto i propri limiti. I mezzi audiovisivi, i programmi di apprendimento computerizzato e il decentramento della formazione continua (trasferimento in ambito aziendale e di tempo libero) sono in ogni caso in grado di compensare la forte domanda. Lo sviluppo di sistemi lavorativi tutoriali e computerizzati con software didattico è ancora agli inizi, ma apre molte possibilità di rendere concorrenziale a livello internazionale il mercato europeo del servizio assistenza e delle riparazioni.

Bibliografia

Clark B., Fujimoto T., *Automobilentwicklung mit System*, Francoforte sul Meno/New York 1992

Jetro (Japan External Trade Organization), *The Japanese Automobile Industry. An Overview*, Tokyo 1992

Meister J.C., *Corporate Quality Universities. Lessons in Building a World-Class Work Force*, New York 1994

Rauner F., Spoettl G., Olesen K., Clematide B., *Beschaefigung, Arbeit und Weiterbildung im*

europäischen Kfz-Handwerk, CEDEFOP 1994 (in tedesco, inglese e francese)

Spoettl G., Rauner F., Moritz E.F., *Beschaefigung, Arbeit und Weiterbildung im US-amerikanischen Kfz-Handwerk*, ITB 1994

Womack J.P., Jones D.T., Roos D., *Die zweite Revolution in der Automobilindustrie*, Francoforte sul Meno/New York 1993

5) Un passo in questa direzione è costituito dal sistema diagnostico presentato all'inizio del 1994 dalla BMW e costituito da tre componenti:
- DIS (sistema diagnostico e informativo),
- TIS (sistema informativo tecnico) e
- ETK (catalogo elettronico dei pezzi)



Alla ricerca della “impiegabilità a vita”: priorità per la forma- zione iniziale

Introduzione

L'impiegabilità a vita richiede una forza lavoro naturalmente predisposta non solo a considerare l'apprendimento e lo sviluppo come un tratto normale e costante della vita quotidiana, ma a riconoscere che **tutte** le forme di apprendimento, ovunque si svolgano, possono valorizzare la prestazione dell'individuo e il suo contributo quale membro economicamente attivo della società. L'istruzione e la formazione sono state troppo spesso usate per esprimere le divisioni della società, piuttosto che come strumenti per aggregarla verso un comune obiettivo. Continuiamo a sottolineare le distinzioni tra, per esempio, istruzione e formazione, tra istruzione accademica e professionale, tra studi obbligatori, aggiuntivi e superiori, tra apprendimento a tempo pieno e a metà tempo, ecc. Ciascuna di tali distinzioni convoglia la propria implicita differenza di status in una gerarchia nettamente differenziata di apprendimento accademico, professionale e basato sul lavoro.

Questi atteggiamenti vanno urgentemente e inderogabilmente mutati. La forza lavoro del futuro dovrà essere diversa da quella del passato in molti aspetti chiave. Le persone dovranno essere molto più flessibili, in grado di reagire al rapido mutamento di circostanze e esigenze, potenziando al tempo stesso il proprio contributo all'azienda. Quanti intendono difendere la propria impiegabilità a vita dovranno responsabilizzarsi maggiormente rispetto all'apprendimento e allo sviluppo personale. Un processo che non si verifica per caso, ma esige un intervento tempestivo e efficace da parte di tutti i principali protagonisti: l'istruzione, l'imprenditoria, i governi.

Tre sono i fattori che sembrano detenere una particolare importanza. In primo luogo deve esserci una collaborazione efficace tra imprenditoria e istruzione nell'elaborazione e offerta dei curricula scolastici, specificamente mirati alla preparazione dei giovani per la vita adulta e lavorativa. In secondo luogo, sono necessari modelli di formazione iniziale atti a fornire non solo una base efficace per uno sviluppo permanente, ma a incentivare concretamente il coinvolgimento nello studio indipendente. Infine, tutti gli individui potenzialmente attivi devono avere accesso a strumenti pratici con cui riflettere sui propri risultati e esperienze, verificare i propri progressi e prestazioni, e progettare lo sviluppo futuro, senza dipendere necessariamente dal sostegno di altri.

L'istruzione come faccenda che ci riguarda

Se dobbiamo avviare un processo senza soluzione di continuità di apprendimento da parte degli adulti, non esiste alternativa se non porre le basi nel sistema scolastico. Ci sono chiari imperativi economici, sociali e politici per una collaborazione tra istruzione e imprenditoria al fine di attuare e contribuire a sostenere i necessari cambiamenti di atteggiamento e coinvolgimento nell'apprendimento. Istruzione e imprenditoria sono in ogni caso dipendenti l'una dall'altra, in quanto nessuna delle due è in grado, senza l'altra, di svolgere il proprio ruolo fondamentale nella società. Mentre la collaborazione istruzione/imprenditoria non può da sola compensare le disparità di opportunità e circostanze, può certamente aiutare a creare le condizioni culturali in cui gli indi-



**John Berkeley
OBE**

Manager della
sezione “Education &
Careers” del Gruppo
Rover di
Birmingham e

professore associato presso il
“Centre for Education &
Industry” e il “Department
for Continuing Education”
dell'Università di Warwick.

Il raggiungimento di una “impiegabilità” a vita esige un radicale cambiamento nell'atteggiamento verso apprendimento e sviluppo e nei sistemi di istruzione e formazione. In primo luogo, la collaborazione tra imprenditoria e istruzione nell'elaborazione e nell'offerta dei curricula scolastici deve essere specificamente mirata alla preparazione dei giovani per la vita adulta e lavorativa. In secondo luogo, la formazione iniziale non deve fornire solo una base efficace per uno sviluppo permanente, ma aumentare concretamente il coinvolgimento nello studio indipendente. Infine, ogni individuo deve avere accesso a strumenti pratici con cui riflettere sui propri risultati e esperienze, verificare i propri progressi e prestazioni, e progettare lo sviluppo futuro, senza dipendere necessariamente dal sostegno di altri.



“L'istruzione e la formazione sono state troppo spesso usate per esprimere le divisioni della società, piuttosto che come strumenti per aggregarla verso un comune obiettivo”.

“A partire dalla fine degli anni ottanta, il Gruppo Rover si è battuto per una nuova visione dell'alleanza con l'istruzione nel Regno Unito (...)”.

“Forse la più importante delle iniziative educative del Gruppo Rover è stata la creazione di “Partnership Centres” in ciascuna delle maggiori sedi della società”.

“(...) sebbene tali interventi da parte degli imprenditori aumentino senza dubbio negli studenti la consapevolezza del mondo del lavoro, restano ai margini dell'esperienza educativa (...)”.

vidui siano incoraggiati positivamente a riconoscere le proprie potenzialità e a procedere verso la loro realizzazione.

Molti atteggiamenti nei confronti dello studio e del lavoro si formano relativamente presto nella vita e, una volta plasmati, resistono notoriamente al cambiamento. Pertanto se la forza lavoro del futuro deve essere intimamente diversa da quella del passato, istruzione e imprenditoria devono allearsi - questa l'inderogabile premessa per contribuire al raggiungimento di un tale risultato.

Tale alleanza con l'istruzione non può più essere considerata un'opzione per i datori di lavoro, ma una centrale necessità imprenditoriale, guidata da un egoismo illuminato. E' anche uno strumento importante con cui l'industria e il commercio possono comunicare i propri punti di vista, valori e priorità alla prossima generazione. Un'azienda che dimostri il proprio interesse per la collaborazione con l'istruzione e l'apprendimento permanente non presenta solo un'immagine positiva ai propri clienti, fornitori, dipendenti e azionisti, ma è anche un'azienda in cui le persone tenderanno a voler restare e non ad andarsene.

A partire dalla fine degli anni ottanta, il Gruppo Rover si è battuto per una nuova visione della collaborazione con l'istruzione nel Regno Unito, abbinata all'esigenza che le scuole forniscano le basi fondamentali per l'apprendimento permanente e alla necessità di curricula attinenti al mondo lavorativo quale strumento per responsabilizzare i giovani rispetto alla realizzazione delle proprie potenzialità.

Per il Gruppo Rover la collaborazione con l'istruzione fa parte degli investimenti per il futuro quanto i bilioni di sterline spesi per le più recenti tecnologie e per lo sviluppo di nuovi prodotti. Il suo programma rispecchia un coinvolgimento di vecchia data nel lavoro con le scuole per potenziare e arricchire i curricula e contribuire a preparare i giovani in vista delle opportunità, responsabilità e esperienze del mondo del lavoro, innalzando il livello di aspirazioni, aspettative e risultati.

Forse la più importante delle iniziative educative del Gruppo Rover è stata la cre-

azione di “Partnership Centres” in ciascuna delle maggiori sedi della società. Il posto di lavoro industriale/commerciale non è sempre un ambiente ideale per l'apprendimento in cui fornire un sostegno al curriculum scolastico. Se le scuole devono offrire a tutti i giovani un curriculum ampio, equilibrato, rilevante, connesso al lavoro, è necessario un “posto di lavoro attinente al curriculum”, mirato specificamente al raggiungimento dei risultati educativi pianificati.

I “Partnership Centres” del Gruppo Rover cercano di soddisfare tale esigenza con la creazione di strutture ad hoc in ciascuna delle maggiori sedi della società, gestite in collaborazione con la comunità educativa locale. Ogni centro, che rispecchia le sottili differenze che intercorrono da zona a zona, si è sviluppato secondo modalità adeguate alle esigenze delle scuole locali e volte allo sfruttamento delle opportunità offerte dalle attività operative dei singoli stabilimenti. Ciascun centro fornisce una gamma di moduli per studenti dai 5 ai 19 anni, collegati al “curriculum nazionale” ad ogni “tappa chiave”, con il coinvolgimento attivo dei soci Rover, nonché degli insegnanti e del personale del centro.

I “Partnership Centres” simboleggiano con forza l'impegno della società a favore dell'istruzione, sia per la forza lavoro che per la comunità locale, e costituiscono un naturale punto di incontro per dipendenti, insegnanti e studenti da cui tutti possono trarre profitto. Fornendo anche ad allievi giovanissimi un'opportunità di apprendimento all'interno di una fabbrica di automobili efficiente e altamente tecnologizzata, i “Partnership Centres” incoraggiano attivamente gli studenti a rivedere, e se necessario a correggere, la loro percezione dell'ambiente lavorativo, e a sviluppare atteggiamenti più positivi rispetto all'apprendimento extra-scolastico. In completo contrasto con l'approccio marginale del curriculum scolastico agli aspetti attinenti al lavoro, i centri incoraggiano i giovani a dare per scontato che una parte del loro studio si svolgerà naturalmente nei locali di un'azienda invece che in classe. Una tale utilizzazione dell'ambiente aziendale è costantemente cresciuta, passando da 13.330 giorni di attività curricolare per studente nel 1991 a 16.380 nel 1994.

**Tabella 1****Percorsi di avvicinamento alla vita lavorativa.****Una struttura per l'insegnamento e l'apprendimento****1 Conoscenza e comprensione delle capacità personali da sviluppare**

- 1.1 gli studenti conoscono i loro punti forti e i loro attuali limiti
- 1.2 gli studenti capiscono l'importanza di rispettare se stessi e gli altri
- 1.3 gli studenti individuano le esigenze personali di apprendimento, cercano risorse e progettano opportunità di studio
- 1.4 gli studenti sanno pianificare e stabilire i propri criteri di valutazione dell'efficienza e sviluppo personale
- 1.5 gli studenti affrontano i compiti in maniera autonoma e efficace
- 1.6 gli studenti capiscono l'importanza della salute e della sicurezza
- 1.7 gli studenti hanno conoscenze, comprensione e capacità per gestire le finanze personali

2 Conoscenza e comprensione di opportunità, scelte, responsabilità e diritti

- 2.1 gli studenti sanno avviare rapporti adeguati in contesti diversi
- 2.2 gli studenti sanno lavorare in maniera collaborativa e adeguata con altri
- 2.3 gli studenti sono consapevoli dei parametri esterni che influenzano il loro ruolo di cittadini
- 2.4 gli studenti sanno cercare informazioni e accettare aiuto da una serie di uffici di consulenza per la carriera
- 2.5 gli studenti conoscono la gamma di opportunità di carriera e lavoro a loro disposizione
- 2.6 gli studenti sanno prendere nota delle informazioni su scelte e opportunità e fornire in merito un sostegno ad altri
- 2.7 gli studenti sanno individuare le esigenze di apprendimento attinenti al mondo del lavoro

3 Conoscenza e comprensione del lavoro e dell'attività imprenditoriale

- 3.1 gli studenti sanno e capiscono che gli affari creano ricchezza
- 3.2 gli studenti conoscono le modalità di fornitura di servizi in settori diversi della società
- 3.3 gli studenti conoscono obiettivi e portata di lavoro e attività imprenditoriale
- 3.4 gli studenti conoscono le responsabilità legali di datori di lavoro e dipendenti
- 3.5 gli studenti conoscono sistemi e processi politici e hanno un atteggiamento positivo rispetto all'esercizio delle loro responsabilità e diritti nell'ambito del mondo del lavoro
- 3.6 gli studenti capiscono di vivere in una società pluralistica
- 3.7 gli studenti sanno registrare e rivedere ciò che hanno appreso sul mondo del lavoro

4 Conoscenza e comprensione dell'influenza dell'economia e delle condizioni ambientali sulla vita

- 4.1 gli studenti conoscono e sanno analizzare i rapporti tra economia e condizioni ambientali
- 4.2 gli studenti sanno analizzare e interpretare le informazioni sull'economia e le condizioni ambientali



“(...)il sistema di esami statali non era in grado di rispecchiare (...) risultati e esperienze (di quanti lasciano la scuola), sottovalutando e svantaggiando potenzialmente molti giovani”.

Con un migliaio circa di studenti all'anno che fanno degli stage presso il Gruppo Rover l'esperienza lavorativa continua a svolgere un ruolo dominante nel programma in corso di collaborazione con l'istruzione. Tuttavia, ancora una volta la società ha adottato un approccio particolare, che antepone la qualità alla quantità e mira a far sì che nella misura del possibile l'esperienza incoraggi gli studenti a gestire il proprio apprendimento. Per esempio sono stati introdotti dei contratti di studio che stabiliscono il livello di conoscenze, comprensione e capacità che ogni studente deve raggiungere alla fine degli stage. Detti contratti sono stabiliti in parte sulla base di ciò che è stato negoziato con la scuola, e in parte quale risultato di discussioni con ciascun individuo.

Tuttavia, sebbene tali interventi da parte degli imprenditori aumentino senza dubbio negli studenti la consapevolezza del mondo del lavoro, essi restano ai margini dell'esperienza educativa, invece di costituire il nucleo intorno a cui avviare la preparazione per l'impiegabilità permanente. Invariabilmente gli studenti si trovano a dover cercare di dare un senso a un insieme disparato e incoerente di attività curriculari apparentemente attinenti al lavoro, il che è difficilmente un'efficace preparazione alla vita lavorativa. Di rado i risultati vengono resi noti agli interessati, di rado troviamo una successione pianificata di tappe e una valutazione formale dell'apprendimento legato al lavoro in forme che abbiano rilevanza al di là dell'istruzione obbligatoria.

Su un fronte opposto, invece di concentrarsi sulla valorizzazione del curriculum scolastico esistente, la “Working Life Framework”, attualmente sperimentata nel Regno Unito, si concentra sullo sviluppo delle specifiche capacità e conoscenze personali necessarie in preparazione alla vita lavorativa (London Enterprise Agency, 1994). Ciascuna delle quattro componenti in cui si articola tale “struttura” si esprime in termini di risultati di studio, misurabili ad ogni “tappa chiave” del “curriculum nazionale” dai 5 ai 16 anni (ill.1). Un simile approccio ha le potenzialità per ribaltare la situazione nel corso della fondamentale esperienza formativa degli studenti coinvolti e per fornire una base più sicura per l'impiegabilità a vita.

Tuttavia, se tali efficaci alleanze tra istruzione e occupazione sono il primo fondamentale presupposto per la creazione di una cultura dell'apprendimento permanente in cui siano positivamente incoraggiati il contributo individuale e lo sviluppo personale, la premessa successiva è una struttura coerente e integrata per la formazione iniziale e l'istruzione e formazione continua che consenta all'apprendimento basato sul lavoro di essere riconosciuto, valorizzato e apprezzato quanto i risultati accademici e di altro tipo.

Sviluppo di un approccio integrato

Nel settore meccanico del Regno Unito è divenuto chiaro che una coraggiosa ristrutturazione dell'istruzione e della formazione è fondamentale per affrontare le sfide del XXI secolo. Le analisi indicano che continuerà la tendenza verso strutture organizzative più orizzontali, con conseguenze sulle caratteristiche dei ruoli lavorativi individuali e delle opportunità di avanzamento (Engineering Council, 1995).

I livelli gerarchici nell'occupazione hanno già subito enormi cambiamenti e continueranno ad attenuarsi via via che il lavoro d'équipe, le politiche di situazioni singole e strutture più orizzontali diventano la norma. Un'adesione rigida e fuori moda a un “sistema di classe” basato sulla divisione tra operai specializzati, tecnici e ingegneri professionisti diventerà sempre più inadeguata. In ogni caso i lavori “veri” sono infinitamente più vari di quanto indichino le singole qualifiche o classificazioni professionali. La competenza deve essere considerata un tutto. Se si creano o si consente lo sviluppo di linee di demarcazione tra scuola, istruzione aggiuntiva, istruzione superiore e sviluppo personale/professionale continuo, non si perverrà né a una continuità senza interruzioni, né a un apprendimento più autonomo.

Forse per la prima volta la Gran Bretagna ha una vera prospettiva di creazione di un modello integrato e continuo di istruzione e formazione che inizia con attività curriculari legate al lavoro per gli allievi più giovani, molto prima che pregiudizi

^{1*)} Nota della redazione:

Le **National Vocational Qualifications** (NVQ) suggellano gli standard di rendimento fissati per occupazioni specifiche. Basate sul lavoro, le NVQ, che sono disponibili a cinque livelli entro una struttura complessiva nazionale, sono volte a fornire libero accesso alla valutazione e a facilitare un apprendimento permanente per gli occupati.

Le **General National Vocational Qualifications** (GNVQ) forniscono la certificazione di un'ampia base di conoscenze e capacità professionalmente rilevanti, acquisite in preparazione sia all'entrata nel mercato del lavoro che al passaggio all'istruzione superiore. Le GNVQ sono volte primariamente all'offerta tramite programmi di istruzione professionale iniziale presso scuole o college.

La nuova struttura delle qualifiche professionali offerta dall'NCVQ (**National Council for Vocational Qualifications**, istituito nel 1986 per riformare il sistema delle qualifiche professionali in Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord) garantisce, tramite le NVQ e le GNVQ, la valutazione e la certificazione rispetto a standard nazionali concordati di chiunque lavori o sia in procinto di farlo. Da: *Vocational Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*, NCVQ, Londra 1994



Tabella 2

MODELLO DI PROGRAMMA DI SVILUPPO INTEGRATO DEL GRUPPO ROVER

Componenti principali di qualificazione per le trafile 3-4

Curriculum nazionale Tappa chiave 4 età 14-16		anno 1	anno 2	anno 3	anno 4	anno 5
Programma di collaborazione con l'istruzione del Gruppo Rover						
Uso continuato dell'Albo nazionale di rendimento per la definizione degli obiettivi personali, lo sviluppo individuale, la pianificazione della valutazione e l'accumulo dei certificati						
MODULI/UNITA' DEL CURRICULUM DEL PARTNERSHIP CENTRE Esperienza lavorativa & altre attività curriculari	Trafile 3				Laurea (o BTEC nazionale superiore)	
			GNVQ avanzate			
			NVQ livello 3			
		GNVQ intermedie				
		NVQ livello 2	Capacità di base			
	Trafile 4					
		NVQ livello 2	Capacità di base			
			GNVQ avanzate			
			NVQ livello 4			
				Laurea (o BTEC nazionale superiore)		

J.P.Berkeley - Gruppo Rover 1.2.95

e preconcezioni sul lavoro e la carriera riescano a radicarsi. Esso prosegue poi con le qualifiche professionali, in cui l'individuo può frequentare singoli corsi secondo tempi e combinazioni adeguati alle sue esigenze specifiche, e con i programmi di istruzione superiore volti a raggiungere risultati predeterminati di rendimento, fino ad arrivare a uno sviluppo professionale e personale continuo che sostenga un apprendimento a vita.

Tuttavia, per realizzare un simile modello, imprenditori e responsabili dell'istruzione dovranno collaborare in maniera assai più attiva di quanto sia finora successo. Andranno suggellati nuovi rapporti, non basati solo su una concreta parità di considerazione per il rendimento cosiddetto "accademico" e per quello "professionale", ma su una nuova disponibilità degli insegnanti a riconoscere il posto di lavoro come un legittimo ambiente di apprendimento.

Da tempo erano in atto programmi basati sul lavoro che abbinavano formazione professionale, istruzione professionale e sviluppo delle capacità, ma spesso mancavano di una effettiva integrazione e raramente fornivano opportunità adeguate per la continuità e l'avanzamento. Ora il Gruppo Rover ha guidato lo sviluppo di una nuova iniziativa mirata alla rivitalizzazione di tali programmi basati sul lavoro nell'industria meccanica.

Nell'ambito dell'economia del Regno Unito variano moltissimo i modelli di istruzione e formazione professionale iniziale. In alcuni settori esistono trafile consolidate per la fascia d'età superiore ai 16 anni, ma in molti campi manca una struttura integrata per l'avanzamento di carriera dei giovani. Le decisioni cruciali in tema di istruzione e qualificazione prese a 14, 16 e 18 anni determinano spesso, a volte in maniera permanente, il corso della carriera successiva di un individuo, limitandone la flessibilità di movimento e l'ac-

**Tabella 3****La struttura della qualificazione professionale**

Liv. 1	Competenza che include l'applicazione delle conoscenze nell'esplicazione di una serie di attività lavorative, la maggior parte delle quali di routine o prevedibili
Liv.2	Competenza che include l'applicazione delle conoscenze in una serie significativa di attività lavorative, esplicate in una varietà di contesti. Alcune delle attività sono complesse o non di routine, e implicano una certa responsabilità e autonomia individuale. La collaborazione con altri, magari in quanto membri di un gruppo o di una squadra di lavoro, può costituire spesso un requisito.
Liv.3	Competenza che include l'applicazione delle conoscenze in una estesa serie di attività lavorative esplicate in una ampia varietà di contesti, la maggior parte dei quali complessi e non di routine. Il grado di responsabilità e autonomia è notevole, e spesso è richiesto il controllo o la guida di altri.
Liv.4	Competenza che include l'applicazione delle conoscenze in una estesa serie di complesse attività lavorative tecniche o professionali, esplicate in una ampia varietà di contesti e con un grado elevato di responsabilità e autonomia personale. Un elemento spesso presente è la responsabilità per il lavoro di altri e l'assegnazione di risorse.
Liv.5	Competenza che include l'applicazione di una serie significativa di principi fondamentali in una estesa e spesso imprevedibile varietà di contesti. Elementi fortemente presenti sono una autonomia personale molto elevata e spesso una rilevante responsabilità per il lavoro di altri e per l'assegnazione di risorse fondamentali, nonché responsabilità personali per analisi e diagnosi, design, progettazione, esecuzione e valutazione.

“(...) fu solo nel 1990 che il Ministero del Lavoro avviò una discussione che condusse nel febbraio del 1991 all'istituzione dell'“Albo nazionale del Rendimento” (NRA)”.

“Affinché l'idea di un registro del rendimento per gli adulti abbia qualche prospettiva di successo, va riconosciuto che esso serve principalmente all'individuo quale base su cui individuare i futuri obiettivi personali e i progetti di sviluppo individuale”.

cesso a opportunità alternative di studio e/o di occupazione.

Pertanto l'annuncio del governo britannico, nella relazione di bilancio del novembre 1993, dell'intenzione di promuovere i cosiddetti “apprendistati moderni” ha fornito tempestivamente l'opportunità di riconsiderare le modalità per offrire ai giovani, in una ampia gamma di settori occupazionali, la preparazione migliore possibile in vista della loro futura impiegabilità a vita.

Uno dei programmi pilota di “moderno apprendistato” avviato nel settembre 1994 nel settore dell'industria meccanica britannica è il “Programma di sviluppo meccanico integrato” (IEDS) del Gruppo Rover che si basa sul suo modello di sistema integrato di formazione tecnica per la fascia di età superiore ai 14 anni (**ill.2**), e si distingue per molti aspetti.

□ In primo luogo mira ad eliminare la tradizionale differenziazione tra le categorie di partecipanti: apprendista meccanico, tecnico e studente. Le trafilate per gli individui sono costruite in base a combinazioni di elementi delle “Qualifiche professionali nazionali” (NVQ) (*), delle “Qualifiche professionali nazionali generali” ¹(*) e di programmi di laurea che sboccano, ove ci sia idoneità, in qualifiche “complessive”, pur riconoscendo sia l'integrità dei singoli elementi che la loro interdipendenza nel contribuire a una preparazione coerente in vista dell'occupazione. Invece di stabilire arbitrariamente nel momento iniziale un limite al potenziale avanzamento di un individuo, il programma mira ad aprire un percorso chiaro ed esplicito verso qualifiche più elevate, fin dall'inizio, per tutti coloro che dispongono delle necessarie attitudini e motivazioni.



□ In secondo luogo, combinando ove possibile l'accumulo di prove del conseguimento di risultati NVQ ai livelli 2,3 e 4 **(ill.3)** con le nuove GNVQ intermedie e avanzate e il programma di laurea, la Rover sta cercando di unificare padronanza di conoscenze e comprensioni rilevanti e sviluppo pratico della competenza occupazionale. Integrando formazione professionale, istruzione professionale e sviluppo di capacità legate al lavoro, il programma fornisce una base infinitamente migliore per l'apprendimento e l'impiegabilità a vita rispetto all'incoerenza dell'attuale sistema post-16 anni in Inghilterra e nel Galles. In effetti con le GNVQ ora introdotte fin dai 14 anni il processo di continuità senza interruzioni può essere sostenuto tramite il "Programma di collaborazione con l'istruzione", con i giovani che accumulano certificati di svolgimento di attività del "Partnership Centre" e di esperienze lavorative.

□ In terzo luogo, il programma mira ad affrontare l'attuale approccio, relativamente compartimentato, all'offerta di apprendimento, riconoscendo che non solo alcuni dei punti del programma di istruzione professionale possono essere sviluppati al meglio sul posto di lavoro, ma che anche il college o l'università sono un posto di lavoro, dotato di significative opportunità per l'apprendimento sperimentale e lo sviluppo della competenza.

□ Infine un apprendimento centrato sullo studente viene promosso fin dalle prime settimane di insediamento, con un periodo di esperienza residenziale in un centro esterno di ricerca usato per avviare gli studenti all'apprendimento collaborativo e all'uso di un registro per accumulare prove di esplicitazione delle capacità di base per successive valutazioni **(ill.4)**.

Prima dell'avvio dell'iniziativa sul "moderno apprendistato" il Gruppo Rover si era già impegnato in un rilevante programma per lo sviluppo e l'introduzione di una trafila per laurea in ingegneria, basata prevalentemente sul lavoro, con risultati referenziati e destinata alla fascia di età superiore ai 16 anni. A tal fine era stata sviluppata una struttura di standard derivati dall'analisi funzionale e espressi nel formato familiare di unità e elementi di competenza, criteri di rendimento,

enunciazioni di categoria e specificazioni di valutazione, volti a definire l'intera gamma di risultati potenziali al momento del raggiungimento del titolo. Si tratta di quella che ora costituisce la "fase di educazione superiore" del programma IEDS della Rover.

Registri di rendimento

Infine, il terzo presupposto per incentivare l'apprendimento autonomo nell'ambito di una cultura di sviluppo permanente è un efficace meccanismo di verifica dei progressi e di certificazione dei risultati e dei progetti di sviluppo individuale.

Le origini dei registri di rendimento nelle scuole del Regno Unito si possono far risalire direttamente a un sistema di esami statali volto a soddisfare le esigenze di una sola minoranza della popolazione scolastica. Tuttavia, nel corso degli anni sessanta e settanta, è aumentata la preoccupazione per i tanti giovani che lasciavano la scuola con poco o niente da attestare dopo dieci o undici anni di istruzione obbligatoria. Nonostante il fatto che avevano ovviamente appreso molte cose e che molti di loro avevano conseguito dei risultati che potevano rivelarsi rilevanti nella loro vita adulta e lavorativa, il sistema di esami statali non era in grado di rispecchiare quei risultati e esperienze, sottovalutando e svantaggiando potenzialmente molti giovani.

Un risultato fu l'emergere di una serie di iniziative indipendenti volte a fornire certificazioni di rendimento "per offrire riconoscimento e credito a conseguimenti e esperienze degli allievi, non solo in termini di risultati degli esami statali, ma anche secondo altre modalità" (Ministero per l'Istruzione e la Scienza, 1984).

Tuttavia fu solo nel 1990 che il Ministero del Lavoro avviò una discussione che condusse nel febbraio del 1991 all'istituzione dell' "Albo nazionale del Rendimento" (NRA). Ciò ha avviato un processo che ha le potenzialità per offrire il maggior contributo singolo alla promozione di atteggiamenti positivi verso lo sviluppo personale e a far sì che gli individui si impossessino dell'esperienza di apprendimento, ma che avrà successo solo a determinate condizioni.

**Tabella 4****Unità di capacità di base (Esempi di elementi del Liv.3)****Comunicazione**

- 3.1 Partecipazione a discussioni con una serie di persone su una serie di argomenti
- 3.2 Preparazione di materiali scritti su una serie di argomenti
- 3.3 Uso di immagini per illustrare le posizioni sostenute nei materiali scritti e nelle discussioni con una serie di persone su una serie di argomenti
- 3.4 Lettura e risposta a materiali scritti e a immagini su una serie di argomenti

Tecnologia informatica

- 3.1 Scelta delle opzioni del sistema, installazione di sistemi di archiviazione e inserimento di informazioni
- 3.2 Editing, organizzazione e integrazione di informazioni complesse provenienti da fonti diverse
- 3.3 Scelta e uso di formati per la presentazione di informazioni complesse
- 3.4 Valutazione di caratteristiche e strumenti di applicazione già disponibili nel setting
- 3.5 Trattamento di errori e difetti a liv.3

Applicazioni matematiche

- 3.1 Raccolta e elaborazione di dati a liv.3
- 3.2 Rappresentazione e trattamento di problemi a liv.3
- 3.3 Interpretazione e presentazione di dati matematici a livello 3

Lavoro con altri

- 3.1 Lavoro su determinati obiettivi collettivi e contributo al processo di assegnazione delle responsabilità individuali
- 3.2 Accordo sulle metodologie lavorative e loro utilizzazione. Comunicazione di informazioni agli altri sui propri progressi

Miglioramento dell'apprendimento e del rendimento personale

- 3.1 Individuazione di punti forti e punti deboli e contributo al processo di identificazione di obiettivi a breve termine
- 3.2 Ricerca e utilizzazione di feedback, svolgimento di determinate attività per l'apprendimento e il miglioramento del rendimento

Soluzione di problemi

- 3.1 Scelta di procedimenti per chiarire i problemi con una serie di potenziali soluzioni
- 3.2 Individuazione di soluzioni alternative e selezione di soluzioni dei problemi



La Gran Bretagna ha un bisogno disperato di una nuova generazione dedita all'apprendimento indipendente, motivata e disposta a farsi carico del proprio sviluppo, senza delegarlo agli altri. L'esperienza nel Gruppo Rover, dove più della metà della forza lavoro adulta ha già colto l'opportunità di certificare il proprio rendimento e il progetto di sviluppo individuale, indica che tali iniziative vanno portate a esempio.

Esiste ancora una notevole confusione nel sistema scolastico in merito al ruolo dei registri di rendimento. Almeno un aspetto dovrebbe in ogni caso essere chiaro: se l'NRA deve fungere da molla di aiuto agli altri per realizzare le proprie potenzialità, non deve però essere confuso con i risultati del "curriculum nazionale" da comunicare obbligatoriamente ai genitori. L'NRA non è destinato a loro ma all'individuo. Non va usato come un giudizio scolastico alla vecchia maniera con confronti rispetto alla norma. Va invece visto quale fonte di valore aggiunto per lo studente: è infatti il prodotto di un processo condiviso, di cui è titolare e fruitore lo studente alla ricerca del coinvolgimento personale nell'apprendimento permanente.

Al di fuori della scuola non si può presumere che le persone divengano membri di organizzazioni di sostegno orientate sull'apprendimento, volte a favorire e incoraggiare il loro sviluppo personale permanente e l'apprendimento a vita. L'unica ipotesi sicura è invece che, nel futuro prossimo, solo una piccola minoranza sarà sufficientemente fortunata da trovarsi in un tale contesto.

L'enfasi va perciò posta sull'indipendenza invece che sulla dipendenza. Si tratta di creare modelli di certificazione del rendimento e dei progetti di sviluppo personale che siano indipendenti e non debbano contare, per essere efficaci, sul sostegno esterno, pur beneficiandone ove questo sia disponibile.

La prima premessa per qualsiasi registro di sviluppo personale è che va considerato volto al futuro e non al passato. Se la maggioranza dei giovani adulti lo ritiene poco più di un curriculum vitae da mettere in cornice, vedrà consistere in questo il suo obiettivo. Affinché l'idea di un registro del rendimento per gli adulti

abbia qualche prospettiva di successo, va riconosciuto che esso serve principalmente all'individuo quale base su cui individuare i futuri obiettivi personali e i progetti di sviluppo individuale.

Mentre si continua a lavorare sulla proposta di "Portfolio europeo", è necessario incoraggiare gli individui a valorizzare il proprio registro e progetto di sviluppo per i vantaggi personali che ne possono derivare, prima di pubblicizzarne l'importanza ai fini della potenziale occupazione, dell'apprendimento o dello sviluppo di relazioni con altri. L'unica costante è l'individuo, equipaggiato degli strumenti per impossessarsi del proprio apprendimento e sviluppo, incurante se l'ambiente circostante offra un sostegno, oppure sia apertamente ostile o semplicemente passivo nel suo approccio al conseguimento degli obiettivi. Sia che tale autonomia venga sviluppata negli anni della scuola, o che ci sia stato un incoraggiamento al "ritorno all'apprendimento" da adulti, il requisito chiave è per materiali di sostegno semplici, pratici e accessibili all'individuo. Questi dovrebbero far parte del registro stesso, dato che senza di essi il documento ha poco o nessun valore.

Finora abbiamo sostenuto che è necessario concedere la priorità all'incoraggiamento e al sostegno dell'uso indipendente del registro del rendimento e del progetto di sviluppo individuale. Tuttavia non va ignorato l'uso di tali processi in situazioni in cui altri sono direttamente coinvolti nella verifica, certificazione e progettazione del singolo, ed è evidente che un'ampia gamma di potenziali "partner di apprendimento" possa necessitare di proprie forme di sostegno. Dopo i 16 anni, ciò include tra l'altro manager e supervisori sul posto di lavoro, personale di formazione, tutori a livello di istruzione aggiuntiva e superiore, e ciascuno contribuisce in maniera diversa al successo degli sforzi di chi apprende. I partner di apprendimento necessitano anch'essi di materiali di sostegno se devono soddisfare le esigenze di chi apprende e, in misura crescente, le competenze attinenti al sostegno dell'apprendimento di altri andrebbero formalmente riconosciute e valutate. Dato che i partner di apprendimento possono essi stessi essere nel ruolo di "apprendisti", il processo di condivisione della verifica, certificazione

"Mentre si continua a lavorare sulla proposta di "Portfolio europeo", è necessario incoraggiare gli individui a valorizzare il proprio registro e progetto di sviluppo per i vantaggi personali che ne possono derivare (...)"



“L'evoluzione dei registri di rendimento e dei piani di sviluppo individuale ha raggiunto una fase critica (...).”

“(...) i dipendenti considereranno il posto di lavoro come un ambiente adatto all'apprendimento permanente solo se offrirà loro le stesse opportunità di sviluppo personale, o anche qualcuna di più, dell'offerta istituzionalizzata di istruzione.”

e progettazione contribuisce allo sviluppo del partner, chiudendo efficacemente il cerchio.

L'evoluzione dei registri di rendimento e dei piani di sviluppo individuale ha raggiunto una fase critica, un vero e proprio spartiacque: o l'iniziativa assumerà un valore concreto con rilevanti implicazioni per l'atteggiamento verso l'apprendimento e lo sviluppo personale, oppure si avvierà al declino con uno sviluppo marginale di scarso valore.

Come ha osservato il presidente Clinton, “viviamo in un mondo in cui ciò che si guadagna è in funzione di ciò che si riesce a apprendere; in cui il diciottenne medio cambierà lavoro almeno sette volte nel corso della sua vita; in cui non può più esistere una linea divisoria tra sapere pratico e accademico”. L'Europa realizzerà appieno le sue potenzialità economiche e sociali se riuscirà a mobilitare le capacità di tutta la forza lavoro potenziale. E i dipendenti considereranno il posto di lavoro come un ambiente adatto all'apprendimento permanente solo se offrirà loro le stesse opportunità di sviluppo personale, o anche qualcuna di più, dell'offerta istituzionalizzata di istruzione.

Nel mercato occupazionale, come nell'istruzione, sono fondamentali nuovi modelli di collaborazione. “Gli imprenditori seguono formazioni per soddisfare le esigenze dell'attività imprenditoriale. I governi intervengono in caso di fallimento sul mercato. Entrambi comunque cercano di incoraggiare gli individui ad assumersi la responsabilità per se stessi. Gli

imprenditori non possono conseguire i propri obiettivi di formazione e sviluppo con una forza lavoro passiva” (Confederation of British Industry, 1994). Gli imprenditori e il contesto economico allargato sono i principali beneficiari di una forza lavoro flessibile e competente, ma gli individui posseggono i maggiori interessi di investimento nel riconoscimento formale di quella competenza che possono utilizzare per provare ad altri le proprie capacità. Tale equilibrio di vantaggi dovrà riprodursi nei futuri modelli di finanziamento per l'apprendimento e lo sviluppo. Ove sia il caso, le agevolazioni fiscali possono utilmente incoraggiare sia gli imprenditori che gli individui a considerare un investimento l'apprendimento e a superare uno dei maggiori ostacoli per l'istruzione e la formazione professionale continua. Tuttavia, per raggiungere il massimo dei benefici, tali agevolazioni dovranno riconoscere la necessità di unità minori, incrementali, di apprendimento per conseguire una vera flessibilità, piuttosto che incoraggiare unicamente qualificazioni “comprehensive”.

Il presidente della Toyota, Soichiro Toyoda, ha presentato una stimolante visione del futuro con la sua affermazione che “il fine della politica economica nazionale è quello di mettere ogni cittadino in grado di esprimere pienamente le sue potenzialità in un lavoro che gli si confà”. Non ci sono dubbi che questo dovrebbe costituire un obiettivo centrale della politica economica; ma non ci sono neanche dubbi che abbiamo ancora un bel po' di strada da fare prima che una tale visione si avveri.

Bibliografia

Flexible Labour Market: Who pays for training?, Confederation of British Industry, Londra 1994

Records of Achievement: A Statement of Policy, Department of Education and Science, Londra 1984

Competence and Commitment, Engineering Council, Londra 1995

Pathways Toward Working Life, London Enterprise Agency, Londra 1994



Formazione e avviamento professionale in Giappone.

Impressioni del raffronto Giappone-Germania.

Introduzione

Il Giappone - così come la Germania - è uno dei pochi paesi in cui il tasso di disoccupazione giovanile non supera di gran lunga quello della popolazione attiva complessiva, come avviene in molte altre società industrializzate. Poiché in linea di massima entrambi i paesi sono ritenuti relativamente potenti sul piano economico, a livello internazionale si registra un considerevole interesse per le informazioni dettagliate sugli ultimi stadi della qualificazione iniziale e del percorso professionale in questi due stati.

In Germania si tende ad ascrivere il merito della dimensione relativamente modesta del fenomeno della disoccupazione giovanile all'elevato valore attribuito alla formazione professionale. Oltre la metà dei giovani usufruisce della cosiddetta formazione professionale nel sistema duale; essi vengono occupati dall'azienda come formandi e trascorrono la maggior parte del tempo esercitandosi sotto una guida o svolgendo primi compiti professionali normali e frequentando a titolo complementare un istituto professionale. I giovani acquisiscono così una qualifica riconosciuta ufficialmente e la maggior parte di loro viene regolarmente assunta nell'impresa presso la quale ha seguito la formazione. La Germania è ritenuta l'esempio di un paese nel quale si punta sull'orgoglio professionale e nel quale una formazione specifica in una determinata professione viene ritenuta la migliore preparazione per la vita professionale, anche se più di un quarto delle persone qualificate in tal modo è occupato in settori del tutto estranei a quelli in cui è stato formato e la maggior parte di loro abban-

dona entro pochi anni l'impresa presso la quale si è qualificata professionalmente.

A prima vista il Giappone sembra l'esatto opposto. La maggior parte dei ragazzi che frequentano una scuola conosce soltanto il nome dell'azienda presso la quale operano i genitori, ma non ne conosce l'attività. Anche le aspettative occupazionali dei giovani sono più orientate verso l'impresa che verso il futuro impiego. La scelta di specializzazioni tecniche nella scuola e nelle università sembra caratterizzare meno che altrove la successiva attività professionale. La qualificazione iniziale nell'impresa è meno formalizzata e non termina di norma con l'acquisizione di certificati e titoli di studio.

In una prospettiva di raffronto, sorge di continuo la questione se le società industrializzate si differenziano effettivamente in maniera considerevole in base al fatto che le competenze desiderate o ritenute necessarie per l'attività professionale o le competenze analoghe vengono acquisite soltanto in istituzioni diverse, in diverse fasi della biografia d'apprendimento e professionale e con diverse denominazioni e diplomi. Non è da escludere che formazione e professione nei due casi-limiti Giappone e Germania si differenzino piuttosto nella concezione di "spirito d'impresa" e "professionalità" che nella realtà del fabbisogno delle qualifiche e delle qualifiche stesse. Va premesso che in questa sede non viene fornita una risposta esauriente alla domanda, tuttavia alcune informazioni importanti in merito a formazione, ricerca di un'occupazione, collocamento, avviamento professionale e qualificazione iniziale in Giappone sono



Ulrich Teichler

Professore e direttore responsabile del Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und

Hochschulforschung dell'università di Kassel. Coordinatore di un progetto di ricerca sostenuto dalla Fondazione Volkswagen sui "rapporti tra sistema di formazione e di occupazione in Giappone in una prospettiva comparata".

Sia in Giappone sia in Germania si attribuisce grande valore alla socializzazione nel lavoro; in Giappone essa è più orientata verso l'azienda, mentre in Germania è più rivolta alla professione. In Giappone i nuovi dipendenti vengono considerati dall'azienda "materia prima", anche se per lo più essi hanno seguito in precedenza una fase di formazione ad indirizzo professionale. I criteri di reclutamento e gli obiettivi della qualificazione aziendale iniziale differiscono meno di quanto previsto tra settore amministrativo commerciale e tecnico e a seconda dei diplomi di studio. Il maggior allargamento delle competenze è previsto tra il termine del periodo di avviamento e la prima promozione. Sembra che negli ultimi tempi la differenza tra qualificazione professionale in Giappone e in Germania si sia ridotta.



“Il Giappone - così come la Germania - è uno dei pochi paesi in cui il tasso di disoccupazione giovanile non supera di gran lunga quello della popolazione attiva complessiva, come avviene in molte altre società industrializzate.” Pertanto “(...) a livello internazionale si registra un considerevole interesse per le informazioni dettagliate sugli ultimi stadi della qualificazione iniziale e del percorso professionale in questi due stati.

“Non è da escludere che (...) i due casi-limite Giappone e Germania si differenzino piuttosto nella concezione di “spirito d'impresa” e “professionalità” che nella realtà del fabbisogno delle qualifiche e delle qualifiche stesse.”

state raccolte per confrontarle ai dati relativi alla Germania (cfr. soprattutto Demes/Georg 1994).

Preparazione scolastica in Giappone

In Giappone nel 1993 il 3% degli avviati al lavoro aveva soltanto assolto la scuola dell'obbligo (6 anni di scuola elementare e 3 di scuola media). Quasi il 50% aveva frequentato ad integrazione i 3 anni di scuola superiore. Per la prima volta nel 1993 il numero degli avviati alla professione che aveva seguito l'istruzione postsecondaria ha superato quello di coloro che possedevano un diploma di scuola superiore (cfr. tabella 1).

E' noto che da un lato la scelta di determinate materie a scuola e all'università riveste un'importanza limitata per le future mansioni, dall'altro il valore del livello d'istruzione raggiunto - nel senso della selettività e della reputazione dell'istituto di formazione frequentato - è molto elevato ai fini della futura posizione professionale e dello status socio-economico. E' facile dimenticare che anche in Giappone la formazione professionale prima dell'avviamento al lavoro non costituisce un'assoluta eccezione:

□ nel 1993, tra gli avviati al lavoro con una formazione scolastica decennale, il 55% aveva frequentato un corso d'istituto superiore ad indirizzo professionale.

□ Il tentativo di creare accanto alle università dei corsi brevi a carattere tecnico non è stato coronato da particolare successo. Meno di 1% della corrispondente fascia ha frequentato un politecnico (koto senman gakko), che integra sotto il profilo curricolare e organizzativo il triennio dell'istituto superiore e il biennio del politecnico.

□ Di norma, la conclusione di uno studio universitario breve biennale (tanki daigaku) non viene interpretata come una preparazione professionale specifica, come avviene invece talvolta per gli studi universitari quadriennali - soprattutto nelle discipline tecnico-scientifiche.

□ Circa il 10% dei giovani di una determinata fascia d'età frequenta istituti tecnici superiori (senshu gakko) o altri istituti (kakushu gakko), che mirano ad assicurare una qualificazione specifica in corsi annuali o biennali a tempo pieno o parziale. Dalle statistiche relative alla formazione e alla professione non è possibile evincere quale sia la provenienza scolastica e in che misura questi istituti vengano frequentati parallelamente ad un corso universitario.

Pertanto, la maggior parte dei giapponesi prima di essere avviata al lavoro ha seguito una formazione ad indirizzo professionale o un corso universitario tecnico. Ad ogni modo, ciò è raramente collegato con esperienze professionali dirette e inoltre il risultato non viene di norma interpretato quale formazione professionale o qualificazione tecnica.

Invece in Germania si prevede che oltre l'80% di un'annata s'inserisca nel lavoro al termine di uno studio tecnico-specialistico (quasi il 20%) o di una formazione professionale (oltre il 60%). Più del 50% conclude una formazione professionale riconosciuta ufficialmente all'interno del cosiddetto sistema duale, ossia lavora per alcuni anni nell'azienda in qualità di formando e frequenta parallelamente un istituto professionale o una struttura analoga. Ad esempio, nelle statistiche chi termina la scuola secondaria acquisendo il

Tabella 1
Distribuzione degli avviati al lavoro in base al titolo di studio (%*)

Anno	Titolo di diploma				Totale
	Scuola media	Scuola superiore	Laurea breve	Laurea (4 anni)	
1960	50	42	1	7	100
1970	20	60	6	14	100
1980	6	56	12	26	100
1990	4	54	14	28	100
1993	3	48	18	31	100

Fonte: statistiche del Ministero giapponese dell'istruzione

* Si riferisce soltanto a coloro che acquisiscono uno dei 4 diplomi più frequenti (non licenziati di politecnici o dei corsi universitari più lunghi) e divengono attivi subito dopo la conclusione degli studi.



diritto ad accedere all'università, senza però concludere lo studio universitario o seguire un corso di formazione professionale, è incluso sotto la voce "senza formazione" alla stessa stregua di chi non riesce a ultimare i 9 anni di studio.

Ricerca di occupazione e assunzione

Per i diversi tipi di diplomi di formazione esistono in Giappone percorsi del tutto differenti di ricerca d'impiego e di assunzione da parte dell'ente datore di lavoro. Semplificando, si possono distinguere **quattro settori e metodologie di reclutamento** (Teicher/Teichler 1994).

(a) **Un procedimento chiuso** domina nella transizione dalla scuola superiore all'attività professionale (cfr. Kariya 1994). Le imprese comunicano agli istituti - previa verifica con gli uffici del lavoro - le offerte di posti di lavoro oltre 6 mesi prima della conclusione dell'anno scolastico. Gli istituti informano in merito a tale offerta e consigliano a ciascun alunno un singolo posto. Le aziende invitano gli studenti prescelti a fare loro visita, ma per quanto riguarda la decisione finale circa il reclutamento si basano quasi esclusivamente sulla raccomandazione espressa dalla scuola. Ulteriori raccomandazioni e visite avvengono nella minor parte dei casi, solo quando si è verificato qualche problema.

(b) **Un procedimento semiaperto** è consueto per i posti superiori del campo tecnico e per i gradi gerarchici inferiori del comparto amministrativo-commerciale del settore privato. Le offerte vengono rese note attraverso manuali e invii postali diretti ai discenti e attraverso comunicazioni alle università. In ogni caso le imprese si attendono di ricevere delle raccomandazioni dall'università; al contrario di quanto avviene nel procedimento chiuso, invitano le università a formulare un maggior numero di proposte rispetto ai posti offerti. In media il rapporto è di 2:1. Le imprese scelgono in una seconda fase tra una cerchia ristretta di candidati.

(c) **Un procedimento aperto** si è instaurato a partire dalla metà degli anni '70 per i posti superiori del settore ammini-

strativo-commerciale di aziende private e interessa in primo luogo i laureati. Gli studenti vengono a conoscenza dei posti offerti soprattutto attraverso i manuali che vengono loro inviati gratuitamente oltre un anno prima del termine degli studi. Mediante le allegate cartoline di risposta, essi prendono contatto con diverse aziende. Molto diffusa è la prassi in base alla quale giovani collaboratori delle imprese ("recruiters") conducono dei colloqui con gli interessati che frequentano la loro stessa università, raccomandando quindi al reparto personale della propria ditta i candidati a loro giudizio più idonei. Il reparto personale prende la decisione definitiva dopo un ulteriore colloquio e dopo aver verificato la documentazione. L'offerta del posto di lavoro avviene - così come negli altri casi - circa sei mesi prima della conclusione degli studi.

(d) **I candidati a posti pubblici** devono sostenere inizialmente particolari esami di qualificazione. Il superamento degli esami non significa a priori la certezza dell'assunzione; tuttavia i risultati ottenuti sono ritenuti il miglior criterio di reclutamento. Scuole e università forniscono un supporto, ma non svolgono praticamente alcun ruolo a livello di collocamento.

In Giappone la transizione dal sistema formativo a quello occupazionale è abbinata per tutti gli interessati a costi relativamente elevati per informazioni, orientamento e contatti. In tale contesto, per l'azienda assume notevole rilievo, come verrà illustrato in seguito, il fatto di registrare un elevato potenziale di occupati. Qualora l'impresa conduca in proprio esami scritti e colloqui, essa intende accertare la cultura generale più che verificare le conoscenze tecniche dei candidati.

In confronto, le scuole e le università tedesche non partecipano al processo di collocamento. E' diffusa la prassi della divulgazione delle notizie su posti di lavoro vacanti attraverso annunci sui quotidiani o l'ufficio del lavoro. Per i giovani che non frequentano corsi universitari la transizione dalla scuola alla formazione professionale è il momento più importante della decisione sul percorso professionale, anche se, dopo aver terminato la formazione, molti di loro tornano alla mobilità - volontaria o involontaria.

"(...) la maggior parte dei giapponesi prima di essere avviata al lavoro ha seguito una formazione ad indirizzo professionale o un corso universitario tecnico. Ad ogni modo, ciò è raramente collegato con esperienze professionali dirette e inoltre il risultato non viene di norma interpretato quale formazione professionale o qualificazione tecnica."

"Invece in Germania è previsto che oltre l'80% di un'annata s'inserisca nel lavoro al termine di uno studio tecnico-specialistico (quasi il 20%) o di una formazione professionale (oltre il 60%)."

"Per i diversi tipi di diplomi di formazione esistono in Giappone percorsi del tutto differenti di ricerca di un impiego e di assunzione da parte dell'ente datore di lavoro (...), ma tutti in stretta collaborazione tra scuola ed azienda,"

"In confronto, le scuole e le università tedesche non partecipano al processo di collocamento."



In Giappone “(...) l'accesso ad un determinato livello d'ingresso non è collegato in maniera vincolante ad un certo titolo di studio.”

“In alcune aziende nipponiche i livelli retributivi e gerarchici vengono rappresentati come un sistema integrato. (...) In Germania molte imprese presentano 4 o più livelli di carriera.”

“In Giappone (...) la mobilità dei giovani occupati (...) non è molto inferiore alla mobilità dei giovani occupati tedeschi (...).”

Rapporto titolo di studio-carriera

Le aziende nipponiche sottolineano di distinguere i criteri e procedimenti per il reclutamento dei nuovi dipendenti soprattutto in base ai livelli di ingresso alla carriera. La scelta di candidati idonei avviene principalmente tra i diplomandi di un certo livello d'istruzione, ma l'accesso ad un determinato livello d'ingresso non è collegato in maniera vincolante ad un certo titolo di studio. Anche i percorsi gerarchici durante l'attività lavorativa sono permeabili. I livelli iniziali variano nella denominazione e in alcune aziende nel reparto tecnico sono strutturati diversamente che nel settore amministrativo-commerciale. In genere si distinguono **tre carriere**:

(1) per il reclutamento in una **carriera dirigenziale**, spesso definita shoku e tradotta come “comprehensive career”, è indispensabile il possesso di una laurea. Nelle imprese giapponesi queste posizioni iniziali vengono ricoperte da uomini.

(2) La **carriera elevata**, per lo più definita ippan shoku e tradotta come “general career”, è soprattutto prevista per le donne del settore amministrativo-commerciale. Di norma il presupposto per accedervi è costituito da una laurea breve, ossia una preparazione preliminare di 14 anni. Però a molte donne in possesso di una laurea normale viene consigliato d'impiegarsi in questo comparto. Alcune aziende presentano carriere analoghe anche nel settore tecnico.

(3) Per funzioni **manuali** legate alla produzione, semplici mansioni di vendita, ecc. nella maggior parte delle imprese è ormai richiesto il possesso di un diploma di scuola superiore.

In alcune aziende nipponiche i livelli retributivi e gerarchici vengono rappresentati come un sistema integrato. Gli avviati alla professione in possesso di laurea possono venir inquadrati come i diplomati di una scuola superiore dopo 5-6 anni di lavoro. In effetti di norma vi sono delle carriere tipiche in conformità del tipo di diploma con una permeabilità limitata in misura diversa a seconda del caso.

In Germania molte imprese presentano 4 o più livelli di carriera. Tradizionalmente il livello immediatamente superiore a quello dell'operaio specializzato non viene occupato dai nuovi avviati in possesso di un determinato livello di formazione; la maggior parte degli occupati acquisisce queste qualifiche intermedie dopo un certo periodo di attività. In Germania si sottolinea - ancor più che in Giappone - il fatto che le persone con una preparazione pratica, ossia prive di un diploma di studio, hanno buone possibilità di carriera. In base alle informazioni disponibili non è possibile stabilire se a tale riguardo le differenze siano tanto marcate come spesso viene affermato.

In Giappone negli ultimi anni si rileva un aumento della mobilità dei giovani occupati. Verso il 1980 circa il 40% dei diplomati di scuola superiore ha cambiato datore di lavoro nei primi 3 anni di attività professionale: nei primi anni '90 questa percentuale è passata a circa il 50% (Ernst et al. 1993, pag. 276). Tale tasso non è molto inferiore a quello dei giovani occupati tedeschi (Schöngen e Westhoff 1992).

Evoluzione delle competenze nella fase di avviamento professionale

Nell'estate del 1993, 80 grandi aziende nipponiche, aderenti all'associazione dei datori di lavoro Nikkeiren, hanno comunicato in un'inchiesta le competenze da loro richieste ai dipendenti

- ☐ al momento dell'assunzione (criteri di reclutamento),
- ☐ dopo una prima fase di apprendimento all'interno dell'impresa e
- ☐ in sede di prima promozione.

Le risposte sono state riassunte nei grafici 1 e 2. L'indagine è stata condotta dal progetto “Rapporto tra sistemi di formazione e occupazione in Giappone in una prospettiva comparata”, sostenuto dalla Fondazione Volkswagen e coordinato dall'autore del presente articolo (cfr. Demes/Georg 1994).

(a) Al momento del reclutamento di nuovi candidati in possesso di una laurea, a



loro giudizio le grandi aziende giapponesi pongono particolare enfasi su:

- ☐ diligenza e disponibilità
- ☐ capacità di comunicazione
- ☐ capacità di lavorare in gruppo e
- ☐ capacità di apprendimento.

Competenze cognitive generali, qualifiche sociali e capacità professionali rivestono nel settore tecnico quasi la stessa importanza che nel comparto amministrativo-commerciale. Spesso nel primo settore compaiono a titolo integrativo anche le conoscenze specifiche base o avanzate e comprensione matematica.

(b) Per le carriere intermedie e per le mansioni manuali si presenta un quadro analogo, con un prospetto quasi uguale delle competenze richieste, anche se le aspettative sono più modeste.

Questi risultati sottolineano che a livello di avviamento professionale viene posta particolare enfasi sulla “materia prima”, come viene anche ribadito nelle successive interviste. Nella fase della prima qualificazione professionale tale approccio viene corretto.

(c) Nei primi mesi, i laureati dovrebbero allargare considerevolmente le loro conoscenze tecniche di base e la loro capacità di risolvere problemi. L'entità del previsto ampliamento è analoga per operatori del comparto tecnico e di quello amministrativo-commerciale. A titolo complementare vengono citate competenze tecniche specifiche; inoltre ci si attende un'evoluzione sul piano affettivo-motivazionale (ad esempio, accettazione dei rischi, lealtà, disponibilità e capacità di negoziazione).

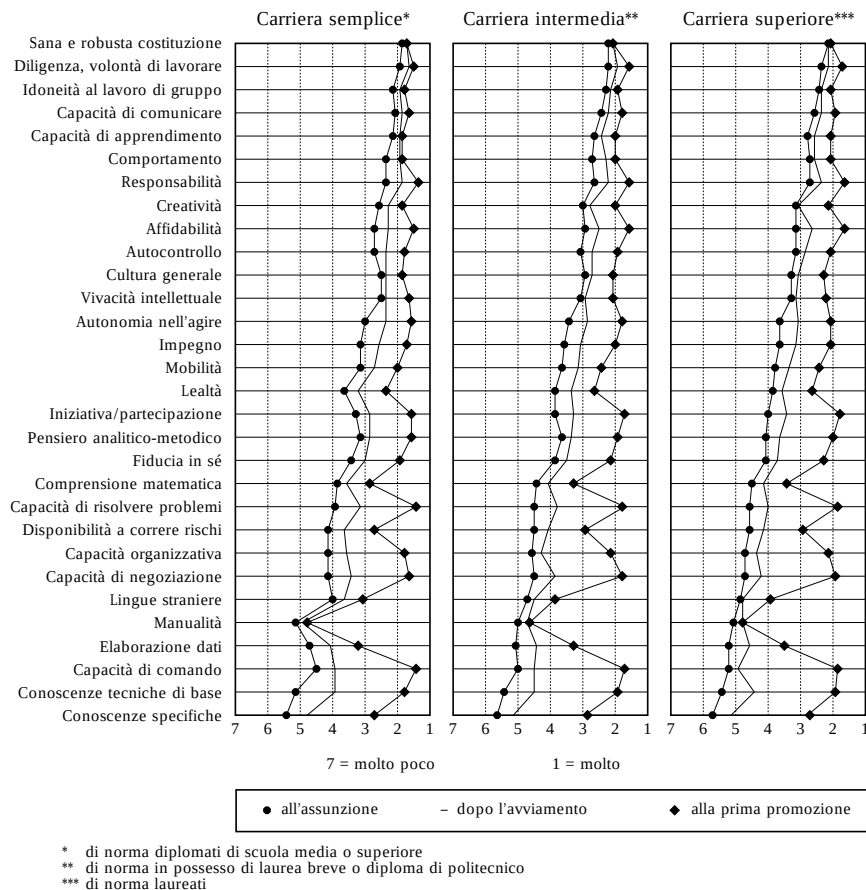
(d) Si prevede che pure per gli occupati che occupano posti per i quali è richiesto un diploma di scuola superiore o una laurea breve interverranno analoghi mutamenti nella fase di avviamento professionale.

Nel periodo tra l'inizio dell'attività lavorativa e la prima promozione sono attesi importanti miglioramenti delle competenze:

(e) Entro la prima promozione devono essere espresse soprattutto le capacità

Grafico 1

Competenze richieste agli occupati del settore amministrativo-commerciale nelle aziende nipponiche (valore medio aritmetico)



direttive. Ciò vale in misura quasi uguale per tutte le carriere. Per quanto concerne tutti gli altri aspetti delle competenze tecniche, delle qualifiche sociali e dello sviluppo della personalità emerge che in questo stadio si nutrono attese di miglioramento di gran lunga superiori rispetto a quelle della fase iniziale.

(f) Entro la prima promozione ci si attende che l'occupato impegnato nel settore amministrativo-commerciale acquisisca notevoli conoscenze tecniche di base specifiche. Per quanto riguarda gli occupati del comparto tecnico è soprattutto in due ambiti che si nutrono particolari aspettative: essi devono acquisire maggiori conoscenze specifiche e sviluppare una maggiore comprensione matematica.

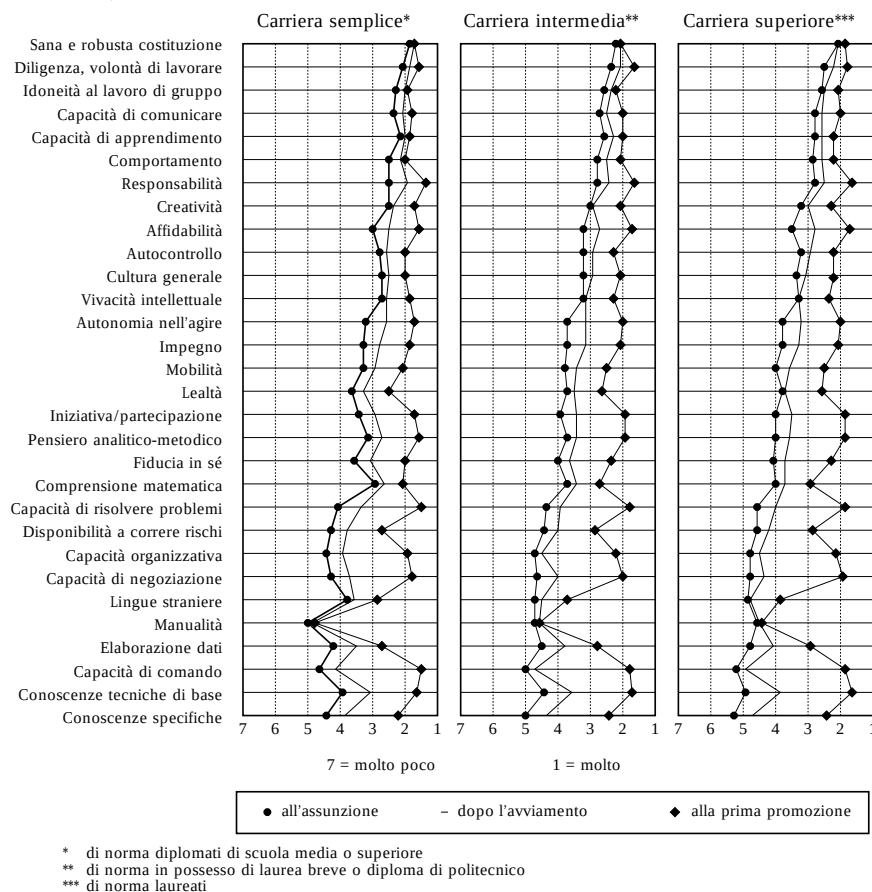
Il fatto che è in quest'ultima fase che ci si attende un maggiore miglioramento delle competenze è dovuto alla sua durata,

Nelle grandi aziende giapponesi "(...) a livello di avviamento professionale viene posta particolare enfasi sulla "materia prima" (...). Le dichiarazioni confermano l'impressione che la qualificazione aziendale non è concentrata nella fase d'ingresso, ma è concepita come un processo quasi omogeneo."



Grafico 2

Competenze richieste agli occupati del settore tecnico nelle aziende nipponiche (valore medio aritmetico)



Qualificazione aziendale iniziale

L'introduzione e la formazione iniziale aziendale in Giappone (cfr. Muta 1994) variano considerevolmente a seconda del settore economico, delle dimensioni dell'impresa, del comparto e del titolo di studio. Le differenze sono particolarmente marcate perché soltanto in pochi ambiti vi sono coordinamento e certificazione ufficiali della formazione professionale. In alcune aziende operano scuole a tempo pieno che prevedono corsi pluriennali, riconosciuti dal Ministero del lavoro; alcune imprese presentano forme di qualificazione (durata: 2-3 anni) degli operai specializzati analoghe a quelle tedesche. Nella maggior parte dei casi in Giappone la qualificazione iniziale è molto più breve. Su quasi 300 aziende nipponiche intervistate nei primi anni '90 circa la sua durata

- il 29% ha citato una durata media di 2-3 mesi,
- il 16% ha menzionato una durata massima di 6 mesi,
- il 42% ha parlato di una durata massima di 1 anno e
- il 12% ha riferito di una durata media superiore ad 1 anno.

Un altro studio condotto alla fine degli anni '80 suddivide così la durata delle fasi tipiche della formazione iniziale:

- un quarto delle aziende invita i propri dipendenti a seguire una prima qualificazione (durata massima 1 mese; in media 2,3 giorni) prima d'iniziare l'attività lavorativa.
- L'inserimento aziendale, che per lo più viene offerto sotto forma di off-the-job training subito dopo l'avviamento, dura in media 25,3 giorni. I più diffusi sono i seminari di 2-3 settimane, spesso tenuti nel centro-formazione aziendale.
- Secondo i risultati dell'inchiesta, la qualificazione iniziale sul posto di lavoro dura in media 100,3 giorni.
- Meno di un terzo delle aziende prevede programmi di formazione follow-up off-the-job, la cui durata media è di 5,2 giorni (cfr. grafico 3).

"(...) in Germania nessuno studio suddivide le competenze richieste in base agli stadi di apprendimento e di lavoro. E' tuttavia evidente che viene richiesta un'elevata quantità di competenze già in uno stadio molto precoce."

In Giappone "(...) soltanto in pochi ambiti vi sono un coordinamento e una certificazione ufficiali della formazione professionale."

per lo più superiore rispetto alla qualificazione aziendale iniziale. I risultati confermano l'impressione che la qualificazione aziendale non è concentrata nella fase d'ingresso, ma è concepita come un processo quasi omogeneo. Ciò è anche ribadito dalla constatazione che la questione da noi posta nelle interviste, ossia quanto tempo intercorra dalla fase di avviamento a quella di attività lavorativa normale, ha suscitato sorpresa o valutazioni molto vaghe.

Al contrario del Giappone, in Germania nessuno studio suddivide le competenze richieste in base agli stadi di apprendimento e di lavoro. E' tuttavia evidente che viene richiesta un'elevata quantità di competenze già in uno stadio molto precoce.



La formazione sul posto di lavoro nella maggior parte dei casi non è né strutturata chiaramente né pianificata. Di norma una persona esperta viene nominata tutore di chi è avviato al lavoro. In questo tipo di qualificazione da persona a persona, il tutore deve organizzare un processo di apprendimento che corrisponde ai presupposti del nuovo lavoratore e del lavoro nei primi anni di attività professionale. Questo apprendimento informale sotto stretta sorveglianza dura in linea di massima 6 mesi-1 anno. Molte aziende sottolineano il fatto che con ciò non si raggiunge una piena qualificazione in quanto la valutazione personale inizia solo dopo 2-3 anni.

Nelle imprese nipponiche, la formazione sul lavoro viene considerata il nucleo della formazione nella fase di avviamento al lavoro, mentre alla formazione off-the-job viene attribuita una funzione complementare. Quale terzo approccio vengono citate le attività di apprendimento autonome (jiko-keihatsu), fra le quali si annoverano le offerte dell'azienda o le iniziative dei singoli occupati. Alcune imprese con concetti di formazione particolarmente elaborati si attendono che i loro occupati in possesso di laurea frequentino entro i primi 5 anni di lavoro una determinata quantità di corsi - analogamente ad uno

studio a tempo parziale con una valutazione in "credits". Soltanto per una parte dei corsi sono fissati i contenuti; i dipendenti possono inoltre scegliere tra una grande quantità di corsi che in parte vengono anche organizzati al di fuori dell'azienda.

Nuovi sviluppi

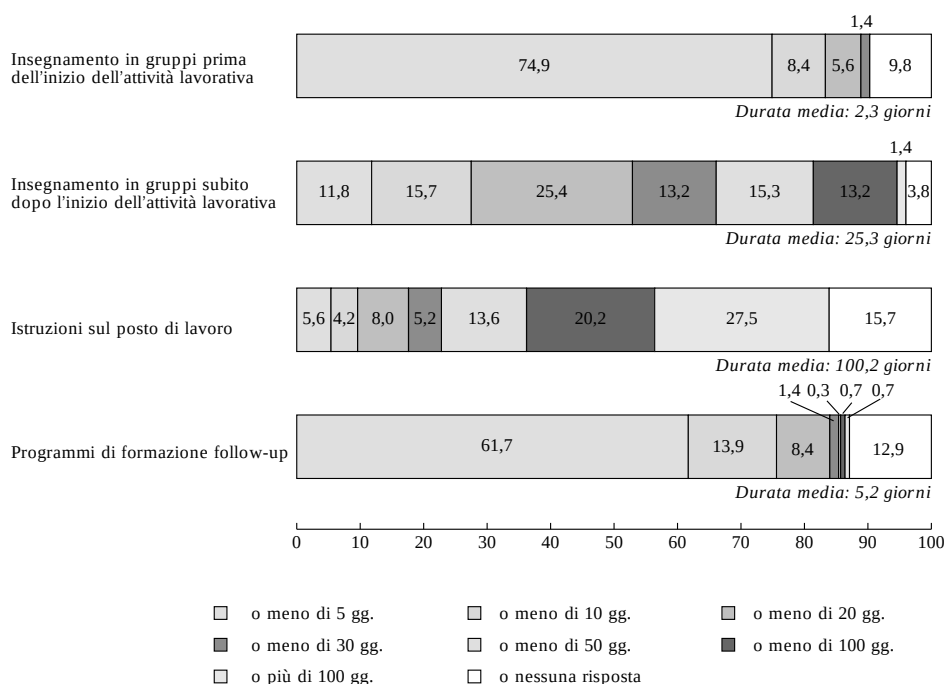
Un punto in comune tra Giappone e Germania consiste nel fatto che il successo nell'attività lavorativa non deve venir assicurato esclusivamente - e forse neppure prioritariamente - mediante la retribuzione e gli incentivi ad essa collegati. Il sistema della qualificazione professionale e della socializzazione deve creare una base duratura. In Germania viene posta particolare enfasi sulla "professione", vale a dire l'orgoglio per il carattere del lavoro e la qualificazione, mentre l'impresa in cui si opera può essere cambiata. In Giappone invece la qualificazione avviene per lo più gradualmente e in conformità con le esigenze funzionali sul posto di lavoro, mentre la socializzazione nell'azienda è ritenuta la principale base per il successo sul lavoro.

Negli ultimi anni si sono registrati numerosi indizi che evidenziano come il diva-

In Giappone "La formazione sul posto di lavoro nella maggior parte dei casi non è strutturata chiaramente e pianificata (...), (ma) viene considerata il nucleo della formazione nella fase di avviamento al lavoro (...)"

"Un punto in comune tra Giappone e Germania consiste nel fatto che (...) il sistema della qualificazione professionale e della socializzazione deve creare una base duratura. In tale contesto in Germania viene posta particolare enfasi sulla "professione" (...) mentre l'impresa in cui si opera può essere cambiata. In Giappone invece (...) la socializzazione nell'azienda è ritenuta la principale base per il successo sul lavoro."

Grafico 3 Durata della formazione iniziale in Giappone





“Negli ultimi anni si sono registrati numerosi indizi che evidenziano come il divario tra i due paesi si stia riducendo.”

rio tra i due paesi si stia riducendo. In Germania in fase di assunzione e di formazione professionale vengono enfatizzate più di un tempo la flessibilità relativa alle qualifiche sociali e tecniche nonché la lealtà verso l'impresa.

In Giappone in molti settori si pone un maggiore accento sulla qualificazione professionale; aumentano le possibilità di carriera per coloro che conoscono a fon-

do il loro comparto, ma non sono disposti a lasciarsi trasferire - di sede e di funzione - dall'impresa. Alcune aziende hanno introdotto nuove carriere per il personale specializzato.

Pertanto, né in Giappone né in Germania vengono posti in questione i concetti dominanti di lavoro, impresa e professione, bensì vengono integrati e risultano pertanto meno contrapposti.

Bibliografia

Demes, H. e Georg, W., ed., 1994. Gelernte Karriere. Bildung und Berufsverlauf in Japan. Monaco: Judicium.

Dore, R.P. e Sako, M., 1989. How the Japanese Learn to Work. Londra e New York: Routledge.

Ernst, A. et al., 1993. Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem in Japan 1970 bis 1991 - eine Datensammlung. Monaco: Ifo Institut für Wirtschaftsforschung/Deutsches Institut für Japanstudien.

Kariya, T., 1994. "Vom Bildungssystem in die Erwerbstätigkeit". In: Gelernte Karriere, ibid., 65-91.

Ministero dell'Istruzione, della Scienza e della Cultura, 1994a. Education in Japan, 1994. A Graphic Presentation. Tokio.

Ministero dell'Istruzione, della Scienza e della Cultura, 1994b. Statistical Abstract of Education, Science and Culture, 1994 Edition. Tokio.

Muta, H., 1994. "Zur Situation und Problematik betrieblicher Erstausbildung in Japan". In: Gelernte Karriere, ibid., 191-215.

Schöngen, K. e Westhoff, G., 1992. Berufswege nach der Ausbildung. Berlino/Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Teicher, K. e Teichler, U., 1994. Vom Studium in den Beruf. Die japanische Situation in vergleichender Perspektive. Berlino: Japanisch-Deutsches Zentrum Berlin, manoscritto fotocopiato.

Europa - Internazionale

Informazioni, studi e ricerche comparative

Le rôle de l'entreprise dans la production des qualifications: effets formateurs de l'organisation du travail. Rapport de synthèse

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Mehaut P.; Delcourt J.

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1995, 130 pagg.

ISBN 92-827-4052-8 (fr)

FR, EN (in corso di pubblicazione)

Allo scopo d'individuare il ruolo delle aziende nel processo di produzione delle qualifiche, il CEDEFOP ha condotto una serie di studi nazionali in 9 paesi dell'Ue. Partendo da tali inchieste esplorative, il presente rapporto di sintesi mira a sviluppare in una prospettiva comparativa a livello europeo alcuni obiettivi delle nuove forme d'organizzazione del lavoro in termini di qualifiche e di formazione. Dalle tendenze osservate, gli autori estrapolano un'analisi qualitativa delle variazioni di obiettivi e prassi, desumendone le principali ripercussioni per la politica a livello nazionale e comunitario.

Le financement de la formation continue: quelles leçons pour la comparaison internationale?

Drake, K.; Germe, J.-F.

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Berlino, CEDEFOP Panorama, n° 5050, 1994, 178 pagg.

EN, FR

CEDEFOP, *Marinou Antipa 12*

GR-57001 Thessaloniki

La formazione continua deve svolgere un ruolo essenziale per rispondere alle sfide economiche e sociali cui deve far fronte l'Europa. Le politiche da attuare in questo settore, la valutazione dei loro effetti e, soprattutto, la suddivisione delle responsabilità e del finanziamento tra i vari

attori sono oggetto di pressanti interrogativi in uno spazio europeo contraddistinto da insanabili diversità nazionali. In tale contesto, è più importante che mai aumentare la conoscenza e promuovere la comparazione delle situazioni e degli sviluppi nazionali. Lo studio condotto alla fine degli anni '80 dal CEDEFOP sul finanziamento della formazione continua in diversi paesi dell'Ue, che era alla base del presente rapporto, ha sollevato varie questioni sulla disponibilità d'informazioni e sulla loro comparabilità; ad esse questa sintesi fornisce delle risposte, proponendo da un lato due ambiti per una lettura e un'interpretazione comparativa dei dati, dall'altro temi e approcci da studiare nella prospettiva della costruzione di informazioni comparate.

La réponse des systèmes de formation professionnelle aux besoins en formation. Contributions au FORUM CEDEFOP 1993

Clarke, F.A.

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Berlino, CEDEFOP Panorama, n° 5029, 1994, 178 pagg.

DE, EN, FR

CEDEFOP, *Marinou Antipa 12*

GR-57001 Thessaloniki

Il documento contiene gli atti su cui si basano le presentazioni fatte in occasione del FORUM CEDEFOP 1993 e comprende una serie di rapporti nazionali degli enti di ricerca partecipanti. I contributi illustrano i metodi e le procedure utilizzati dagli Stati membri per individuare il fabbisogno di competenze, allo scopo di trovare una risposta adeguata in materia di formazione. Un contributo descrive la struttura e il funzionamento di una rete di ricerca sulla formazione professionale istituita di recente in Germania.

Coherence between compulsory education, initial and continuing training and adult education in Sweden

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

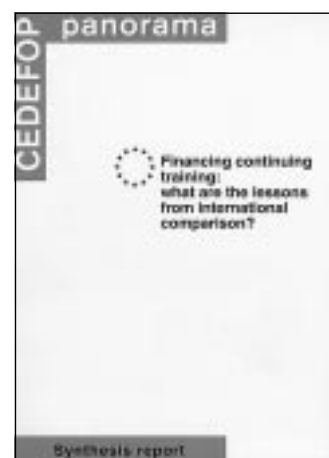
Lecture scelte

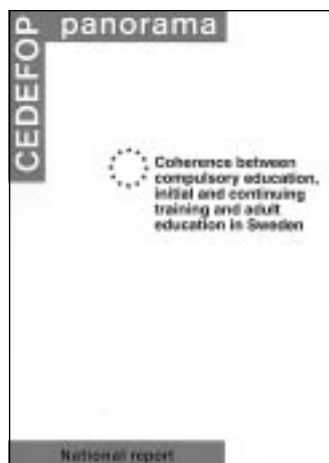
Sezione a cura di

Maryse Peschel

e del Servizio di Documentazione con il sostegno dei membri nazionali della rete di documentazione (cfr. l'ultima pagina della sezione)

La sezione "Lecture scelte" presenta le pubblicazioni più significative e recenti relative agli sviluppi nel campo della formazione e delle qualifiche a livello sia europeo sia internazionale. Privilegiando le opere comparative, riporta studi nazionali condotti nell'ambito di programmi europei e internazionali, analisi sull'impatto dell'azione comunitaria negli Stati membri ed indagini su un determinato paese visto dall'esterno. La sezione "Stati membri" riunisce una selezione d'importanti pubblicazioni nazionali.





Ministero svedese dell'Educazione e della Scienza
Berlino, CEDEFOP Panorama, n° 5053, 1995, 48 pagg.

EN

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Thessaloniki

Il documento descrive il rapporto tra scuola dell'obbligo, istruzione secondaria superiore - che in Svezia comprende formazione professionale e generale -, istruzione superiore e per gli adulti in diverse forme (programmi di formazione per il mercato del lavoro, ecc.), che privilegiano la preparazione alla vita in una società e in un mercato del lavoro in continuo mutamento.

Pubblicato anche dal Ministero svedese dell'Educazione e della Scienza (ISBN 91-38-137848-4).

From administrative to customer-oriented banking. re-designing strategy, organization, qualifications and training in European banks

Bertrand, O.; Grootings, P.; Rombouts, J.
Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)
Berlino, CEDEFOP Panorama, n° 5052, 1994, 58 pagg.

EN

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Thessaloniki

Il rapporto, basato su studi e tendenze del settore bancario, oltre a colloqui a livello dirigenziale negli istituti bancari di alcuni Stati membri dell'Ue, fornisce un'analisi comparata delle principali tendenze che sono o stanno per emergere nel comparto, sottolineando i fattori che incidono sull'occupazione, sulle qualifiche e sulla formazione del personale, nonché citando le politiche attuate degli istituti bancari per rispondere a tali sfide. Dall'analisi sono sorte diverse questioni chiave per i responsabili decisionali a livello nazionale ed europeo.

Etude sur l'évaluation et la reconnaissance des qualifications dans le domaine de la restauration et de la réhabilitation du patrimoine architectural. Rapport de synthèse; rapports nationaux: République Fédérale d'Allemagne; Belgique -région néerlandaise

phone-; France; Italie; Royaume Uni

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

Berlino, CEDEFOP Panorama, n° 5049, 1994, 91 pagg.

FR

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Thessaloniki

Sulla base degli studi sui profili professionali nel settore del restauro e del recupero del patrimonio architettonico in Germania, Belgio, Francia, Italia, Regno Unito, pubblicati nel 1992, il CEDEFOP ha condotto delle inchieste sulla convalida delle qualifiche che evidenziano i meccanismi d'intervento dei poteri pubblici e delle parti sociali e le loro ripercussioni per valorizzare questi mestieri sui mercati nazionali e transnazionali del lavoro.

Hairdresser and beautician training in the EU Member States

Ni Cheallaigh, M.

Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

Berlino, CEDEFOP Panorama, n° 5051, 1994, 132 pagg.

EN

CEDEFOP, Marinou Antipa 12

GR-57001 Thessaloniki

Il rapporto fornisce informazioni succinte e pratiche sui percorsi di formazione per parrucchiere/barbiere ed estetista in 11 Stati membri. Le informazioni sono raccolte in: definizione della funzione; tipo/struttura della formazione; requisiti per l'accesso; durata della formazione; livello di formazione; esami al termine della formazione; nome dell'ente certificatore; fornitori della formazione; statuto dei formandi; prospettive professionali e di carriera; calcolo del numero annuo di nuovi formandi; formazione continua e perfezionamento professionale; fonti d'informazione.

Les chiffres clés en éducation dans l'Union européenne

Commissione europea: Direzione Generale XXII - Educazione, Formazione, Gioventù

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1995, 110 pagg.



ISBN 92-826-9143-8
FR

Il rapporto, basato sulle statistiche Eurostat e sui dati qualitativi tratti da studi della rete Eurydice, esamina la diversità dei sistemi educativi e illustra gli indicatori per livello d'istruzione, nonché le statistiche su docenti, strutture, costi, ecc. La seconda parte analizza in particolare l'insegnamento delle lingue straniere nell'Ue.

La formation continue des enseignants dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE

Le Réseau d'Information sur l'Education dans l'Union européenne et dans les pays de l'AELE/EEE (EURYDICE)
Bruxelles, EURYDICE, 1995, 206 pagg.
ISBN 2-87116-223-9
DE, EN, FR

Lo studio concerne i 15 Stati membri dell'Ue e i paesi dell'EFTA aderenti alla rete Eurydice; analizza l'organizzazione della formazione continua (legislazione, strutture, bilanci, partecipazione dei docenti ad azioni di formazione, ecc.), le formazioni qualificanti, i contenuti e le modalità della formazione continua degli insegnanti.

Tableau de Bord

Commissione europea - Direzione Generale V - Occupazione, Relazioni industriali e Affari sociali
Bruxelles, Osservatorio dell'occupazione - Quadro generale in favore dell'occupazione, n° 2, 1994, 112 pagg.
DE, EN, FR, NL
Commissione europea - DG V,
Dept. V.A. 2,
rue de la Loi, 200,
B-1049 Bruxelles

Partendo dalle informazioni fornite da vari osservatori gestiti dai servizi della Commissione, come l'Osservatorio dell'Occupazione e del Lavoro (MISEP et SYSDÉM) per le politiche occupazionali, il MISSOC per la tutela sociale e l'EURI per le relazioni industriali, queste tabelle sinottiche forniscono i principali dati sulle politiche occupazionali e le misure attuate negli Stati membri dell'Ue. E' disponibile anche un CD-Rom contenente la basi dati degli osservatori.

Les formations en alternance: quel avenir?

Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)
Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE)
Parigi, OCSE, 1994, 172 pagg.
ISBN 92-64-24294-5 (fr)
EN, FR

L'opera si colloca nell'ambito dei lavori dell'OCSE sul nuovo ruolo dell'istruzione tecnica e della formazione professionale e riporta i dibattiti tenuti durante un seminario internazionale organizzato congiuntamente da OCSE e CEREQ a Marsiglia nell'aprile del 1994. Il documento affronta l'alternanza in una prospettiva di comparazione internazionale, trattandone i vari aspetti - pedagogico, economico e istituzionale -, sottolineando sia la diversità delle preoccupazioni dei paesi dell'OCSE e dei metodi da loro adottati sia le tendenze comuni. Vengono inoltre posti dei quesiti sull'attuazione e sul costo di questo tipo di formazione che suscita sempre maggiore interesse.

Alternative schemes of financing training

Gasskov, V.
Ufficio Internazionale del Lavoro (UIL)
Ginevra, UIL, 1994, 151 pagg.
ISBN 92-2-109188-0
EN

Sia nei paesi industrializzati che in quelli in via di sviluppo si registra un crescente interesse per lo studio e la riforma dei sistemi nazionali di finanziamento dell'istruzione e formazione professionale. L'opera, basata su esempi di stati e industrie che hanno sviluppato iniziative innovative, affronta diversi temi collegati a questo tipo di finanziamento, compreso il cofinanziamento da parte dello Stato, dei datori di lavoro e dei lavoratori. Esistono molti meccanismi di finanziamento che inviano segnali specifici ai propri beneficiari. Lo studio esamina esempi riusciti e meno riusciti di nuovi modelli, compresi quelli di finanziamento d'istruzione, formazione e apprendistato pubblici, vari tipi di modelli basati sulla corresponsione di una tassa e incentivi collegati all'abbattimento dell'imposta sul reddito. L'opera si conclude con un elenco per valutare i siste-





mi di finanziamento dell'istruzione e formazione professionale.

Unemployment and labour market flexibility: Italy

de Luca, L.; Bruni, M.

Ufficio Internazionale del Lavoro (UIL)

Ginevra, UIL, 1993, 214 pagg.

ISBN 92-2-108266-0

EN

Rispetto a molte altre nazioni industrializzate, l'Italia presenta tradizionalmente elevati tassi di disoccupazione, che hanno registrato un rapido aumento in particolare dalla metà degli anni '70. Il fatto che il mercato italiano del lavoro viene solitamente considerato rigido, spinge a collegare i due fenomeni. In realtà, la situazione in Italia è molto più complessa, simile ad una pelle di leopardo, in quanto attività altamente competitive e dinamiche coesistono con settori e processi protetti e inefficienti che incidono notevolmente sul funzionamento del mercato del lavoro. Ciò consente di comprendere le caratteristiche contraddittorie e di capire come la loro interazione ha portato ad un insoddisfacente tasso d'occupazione. Il malfunzionamento dei principali processi e delle istituzioni ha condotto l'Italia alla semiparalisi e ha prodotto un calo della credibilità verso la metà del 1992. Lo studio mostra come tale emergenza ha fornito al governo la spinta necessaria per attuare delle riforme radicali che dovrebbero portare ad una maggiore efficienza e equità del sistema.

elemento distintivo del rapporto è rappresentato dall'enfasi posta sulle crescenti interrelazioni tra problemi occupazionali transnazionali in un'economia mondiale sempre più globale. Pertanto l'opera sostiene che un miglioramento della cooperazione internazionale costituisce un momento importante per risolvere gli odierni problemi occupazionali. Anche un nuovo impegno mondiale a favore della piena occupazione è essenziale. Il rapporto è il primo di una nuova serie dell'UIL che esaminerà regolarmente i temi legati all'occupazione in una prospettiva internazionale.

Year book of labour statistics - 1994

Ufficio Internazionale del Lavoro (UIL)

Ginevra, International Labour Office Publications,

53rd edition, 1994, 1149 pagg.

ISBN 92-2-009469-X

ISSN 0084-3857

EN, ES, FR

L'opera raccoglie sistematicamente dati di una vasta rete di autorevoli fonti di circa 180 paesi. Il 53° numero comprende 42 tabelle corrispondenti ai 9 capitoli principali: popolazione totale e popolazione attiva, occupazione, disoccupazione, ore di lavoro, retribuzioni, costo del lavoro, prezzi al consumo, infortuni sul lavoro, scioperi e serrate. Vengono inoltre forniti dati separati per sesso per diversi capitoli relativi a occupazione, disoccupazione, ore di lavoro e retribuzione, che di norma si riferiscono agli ultimi dieci anni.

World employment 1995.

An ILO report

Ufficio Internazionale del Lavoro (UIL)

Ginevra, UIL, 1995, 200 pagg.

ISBN 92-2-109448-0

ISSN 1020-3079

EN

Nella maggior parte dei paesi di tutto il mondo, creare un numero sufficiente di nuovi posti di lavoro costituisce la sfida fondamentale della politica economica e sociale. In tale contesto, "World Employment 1995" compie un'ampia analisi della crisi mondiale dell'occupazione, esaminando le tendenze globali dell'occupazione, le diverse spiegazioni date alla crisi e le principali soluzioni politiche. Un

Producing and certifying vocational qualifications

Mäkinen, R.; Taalas, M.

Università di Jyväskylä - Istituto per la ricerca educativa

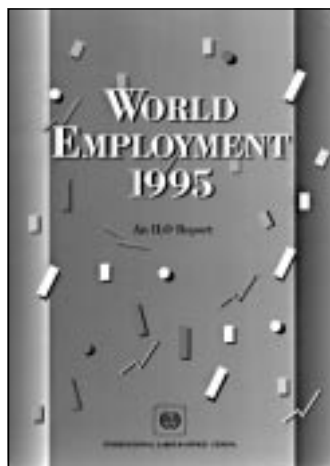
Jyväskylä, Publication series B: Theory into practice, n° 83, Kasvatustieteiden Tutkimuslaitos, 1993, 180 pagg.

ISBN 951-34-0165-0

ISSN 0782-9817

EN

L'opera è costituita da una selezione di documenti elaborati per un seminario internazionale sui problemi e i rapporti tra la produzione di competenze professionali per lavoratori qualificati, da un lato, e la verifica e la certificazione di tali compe-





tenze, dall'altro. La I Parte illustra i contesti della produzione e del mercato del lavoro della formazione professionale e della certificazione e affronta alcuni problemi cui l'istruzione e l'occupazione devono far fronte in periodi di recessione e di richiesta di flessibilità occupazionale. La II Parte contiene descrizioni e analisi della situazione e degli sviluppi dei sistemi di formazione e certificazione professionale in Finlandia, Germania, Paesi Bassi, Inghilterra e Galles, Scozia e Stati Uniti. Nella III Parte vengono trattati alcuni problemi generali e occupazionali di esami basati sulle competenze e viene esaminata la certificazione delle qualifiche professionali. La IV Parte contiene osservazioni conclusive in finlandese sui temi del seminario.

Opleidingen voor ondernemers in het midden- en kleinbedrijf: vergelijking Bondsrepubliek Duitsland - Nederland

van Hattem, R.

's-Hertogenbosch, CIBB-studies, n° 4, Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (CIBB), 1995, 76 pagg.

ISBN 90-5463-048-5

NL

L'opera inizia con una descrizione dell'argomento prescelto per l'indagine; illustra le PMI in Germania e nei Paesi Bassi; nei due capitoli seguenti vengono esaminati approfonditamente i sistemi di formazione dei due paesi. Gli altri capitoli analizzano il contenuto delle formazioni in tre professioni di diversi settori (elettricista, muratore e commerciante al dettaglio).

Le grand chantier de la formation professionnelle: l'expérience des autres pays

Parigi, in: L'enseignement technique, n° 161, 1994, pagg. 36-39

ISSN 0184-6906

FR

L'articolo presenta gli interventi di una giornata di studio organizzata dall'associazione "Alerte aux réalités internationales", in cui vengono studiati e comparati: Francia, Germania e Giappone da un lato e il sistema americano e britannico dall'altro. Inoltre sono riportati delle relazioni di J.P. Jallade su Spagna e Italia e testimonianze di studenti sui corsi all'estero.

Education - Formation - Insertion en France et en Europe: dossier

Bogard, G.; Lazar, A.; Thierry D.

Parigi, in Actualité de la formation permanente, n° 129, 1994, pagg. 25-103

ISSN 0397-331X

FR

L'opera analizza la formazione come strumento di lotta contro l'emarginazione sociale in Francia e in Europa e comprende: un testo di G. Bogard che s'iscrive nell'ambito del progetto Formazione degli adulti e trasformazioni sociali del Consiglio d'Europa 1988-1993; un contributo per un dibattito in occasione del Salone europeo dell'Istruzione (SCOLA 1993) sul concetto di formazione generale; testi proposti durante una giornata di lavoro organizzata nel 1994 da Développement et Emploi sul tema aziende e integrazione; un articolo su uno studio commissionato dalla Délégation à la Formation professionnelle sulle cooperazioni tra enti di formazione e strutture d'inserimento attraverso l'economia; il contributo di un delegato interministeriale sul salario minimo d'inserimento, che illustra l'impatto di questa misura d'integrazione professionale e sociale. La panoramica europea è completata da esempi d'iniziative di lotta contro l'emarginazione attuate nei Paesi Bassi, in Irlanda, in Gran Bretagna e in Portogallo.

Labour market and skill trends 1995/96

Skills and Enterprise Network

Sheffield, Employment Department, 1995, 96 pagg.

EN

Skills and Enterprise Network, PO Box 12, West PDO, Lean Gate, Lenton, UK-Nottingham NG7 2GB

L'opera costituisce la sintesi annua delle tendenze nazionali del mercato del lavoro e delle loro implicazioni effettuata dal Ministero dell'Occupazione. Il rapporto si rivolge a coloro che mettono a punto dei programmi tesi ad offrire le competenze necessarie in Gran Bretagna a partire dal termine di questo decennio e fornisce un valido punto di partenza per le valutazioni, locali e settoriali più dettagliate, richieste per informare i pianificatori. L'opera sottolinea alcune tendenze nazionali e internazionali che probabilmente avranno un ampio impatto sul mercato del la-





voro e sulle competenze nei prossimi anni.

Le système de formation en Finlande

Quenolle, M.; Perker, H.

Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)

INFFO-Flash n° 427, aprile 1995,

pagg. 10-13

ISSN 0397-3301

FR

Dopo aver fornito dei dati per inquadrare il contesto socio-politico ed economico della Finlandia, il documento presenta la formazione iniziale e pone l'accento sulla formazione professionale e sulla sua recente evoluzione. La seconda parte si occupa della formazione degli adulti, in cerca di occupazione o occupati in un'azienda.

La formation continue en Grande Bretagne

Rainbird, H.

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

Parigi, in: Formation emploi n° 48,

La Documentation française, 1994,

pagg. 65-79

ISSN 0759-6340

FR

Il sistema britannico di formazione continua, basato sull'impegno dei singoli e delle imprese, è assai poco regolamentato. Dopo aver ricordato il contesto politico e istituzionale della formazione continua, l'autore analizza le prassi aziendali attraverso 5 studi di casi. Tali prassi vengono poi inquadrare in una valutazione più ampia, fondata su indagini di imprese e individui. La formazione s'incentra sui dirigenti, i lavoratori qualificati e il personale tecnico e privilegia gli obiettivi a breve termine a detrimento della costruzione di qualifiche certificate e riconosciute nell'azienda. Questo modello di formazione determinato dal mercato riproduce le tendenze esistenti d'inuguaglianza professionale.

Die berufliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland. Spezifika und Dynamik des dualen Systems aus französischer Sicht

Lasserre, R.; Lattard, A.; Rothe, G.

Villingen-Schwenningen, in: Materialien zur Berufs- und Arbeitspädagogik, Neckar-Verlag, Volume 11, 1994, 84 pagg.,

ISBN 3-7883-0878-8

ISSN 0177-4018

DE

All'estero, la Germania viene spesso considerata uno dei paesi più validi per quanto riguarda l'inserimento dei giovani nella vita attiva e la risposta al fabbisogno di qualifiche dell'economia. Dopo un breve excursus storico e la presentazione del quadro istituzionale della formazione professionale, gli autori analizzano la qualità della formazione, i costi per le aziende e, in parte, anche il criterio dell'efficacia, confermando la tesi, spesso sostenuta in Francia, in base alla quale le aziende formatrici forniscono un contributo determinante per una valida formazione iniziale. I ricercatori del CIRAC sottolineano però che le future esigenze non potranno essere soddisfatte senza un impegno innovativo.

Quality in Norwegian education and training, from slogans to goals

Confederation of Norwegian Business and Industry (NHO)

Oslo, Naeringslivets Forlag A/S,

1995, 40 pagg.

ISBN 82-90878-34-6

EN

Il rapporto si occupa della gestione delle risorse e della qualità nell'istruzione norvegese; si rivolge ad educatori e amministratori e sostiene che in Norvegia vi è un insufficiente controllo dello sviluppo e della qualità del settore educativo. Descrivendo la situazione attuale, l'opera sottolinea la crescente importanza della competenza ai fini della carriera e le continue esigenze che ciò pone sul sistema formativo e sulle aziende. Il rapporto s'incentra poi sulle richieste future per le quali sono necessarie nuove strutture di gestione basate sugli obiettivi, un sistema di valutazione e monitoraggio per controllarli e tutela della qualità a tutti i livelli compresa amministrazione, organizzazione, curriculum, valutazione degli allievi, ecc. I singoli attori non possono tenere il passo con il mutamento. Il NHO intende fornire il proprio contributo e il presente documento è parte del suo ap-





porto per determinare i valori di cui tener conto per la riforma.

Hotel, restaurant and tourism training. An international objective

Perker, H.; Rolland, S.; Sorand, N.

Centre d'information sur la formation permanente (Centre INFFO)

Parigi, Ministero del Lavoro, dell'Occupazione e della Formazione professionale, 1994, 215 pagg.

ISBN 2-908940-77-9 (en)

EN, FR

La guida, realizzata dal Centre INFFO in collaborazione con il Ministero delle infrastrutture, dei trasporti e del turismo, presenta l'offerta di formazione per il comparto alberghiero, della ristorazione e del turismo, elencando gli enti specializzati che propongono formazioni a tirocinanti stranieri e curano attività internazionali. Ogni ente è oggetto di una scheda dettagliata.

Unione europea: politiche, programmi, attori

Risoluzione del Consiglio del 5 dicembre 1994 sulla qualità e l'interesse della formazione professionale

Consiglio dell'Unione europea

Lussemburgo, in: Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee, C 374, 1994, pagg. 1-4

ISSN 0378-6986 (en)

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Nella risoluzione, il Consiglio stabilisce la necessità di aumentare l'impegno degli organi nazionali e comunitari per migliorare la qualità e l'interesse della formazione professionale e, in particolare, di assicurare la partecipazione delle aziende nell'offerta formativa per i giovani, che, soltanto se altamente qualificati, sono in grado di rispondere alle sfide lanciate dallo sviluppo tecnologico e dai rapidi mutamenti sul mercato del lavoro. Nel mercato interno europeo, le elevate competenze, la formazione e la conoscenza delle lingue aumenteranno ulteriormente la possibilità di sfruttare la libertà di circolazione. Nell'elaborare programmi e modelli per i giovani è opportuno tener conto di tutti questi elementi.

Risoluzione del Consiglio del 5 dicembre 1994 sulla promozione delle statistiche in materia di istruzione e formazione nell'Unione europea

Consiglio delle Comunità europee

Lussemburgo, in: Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee, C 374, 1994, p. 4-6

ISSN 0378-6986 (en)

DA, DE, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Nella risoluzione, il Consiglio chiede che gli uffici statistici nazionali cooperino nell'elaborazione di statistiche comparative su istruzione e formazione. Inoltre, Eurostat e Working Party of Education Statistics cureranno gli sviluppi necessari per garantire l'offerta di dati qualitativi comparabili ed aggiornati. Infine, va incoraggiato l'uso di programmi Ue quali TES (formazione di esperti statistici europei) e ARION per la formazione tecnica e il perfezionamento professionale nel campo delle statistiche relative all'istruzione e alla formazione.

Comunicazione della Commissione al Consiglio, al Parlamento europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni. Fondo Sociale Europeo - Il nuovo obiettivo 4

Commissione CE

COM(94) 510 def., 16.11.1994, 14 p.

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee

ISBN 92-77-82437-9 (en)

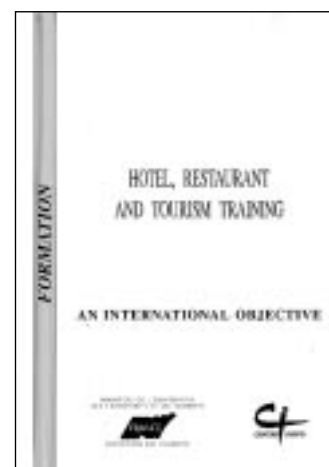
ISSN 0254-1491 (en)

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

La Commissione informa le istituzioni dell'Ue circa le finalità del nuovo obiettivo 4 nel contesto dell'occupazione, del mutamento strutturale e delle politiche di formazione professionale: le due mete principali consistono nell'aumentare la competitività dell'economia migliorando la capacità delle aziende di adeguarsi al cambiamento industriale e nel promuovere l'occupazione stimolando l'adattamento dei lavoratori alle trasformazioni strutturali che interessano le imprese.

Decisione del Consiglio del 15 dicembre 1994 che adotta un programma specifico di ricerca, di sviluppo tecnologico e di dimostrazione nel settore della formazione e della mobilità dei ricercatori (1994-1998)

Consiglio dell'Unione europea





Lussemburgo, in: Gazzetta Ufficiale delle Comunità europee, L 361, 1994, p. 90-100
ISSN 0378-6978 (en)
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

Questo programma, basato sul Quarto programma quadro in materia di ricerca e sviluppo tecnologico, mira a promuovere, incentivando la formazione e la mobilità dei ricercatori, una crescita quantitativa e qualitativa delle risorse umane nella Comunità e negli stati associati. Il IV programma quadro delle attività CE di ricerca, sviluppo tecnologico e dimostrazione (1994-1998) è stato pubblicato nella Gazzetta Ufficiale L 126/1 del 18.5.94.

Comunicazione della Commissione al Consiglio - Seguito del Consiglio europeo di Essen sull'Occupazione

Commissione europea
COM(95) 74 def., 08.03.1995, 5 pagg.
Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee
ISBN 92-77-86631-4 (fr)
ISSN 0254-1491 (fr)
DA, DE, EN, ES, FI, FR, GR, IT, NL, PT, SV

La comunicazione propone gli orientamenti da seguire per quanto riguarda le politiche d'occupazione e di crescita in vista della progressiva introduzione di un processo di follow-up del sistema d'occupazione come definito nel Libro bianco "Crescita, competitività, occupazione".

Orientations du "Livre blanc" sur la croissance, la compétitivité et l'emploi dans les domaines de l'éducation et la formation et réponses des "avis communs"

Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE)
Centre européen des Entreprises Publiques (CEEP)
Confederazione Europea dei Sindacati (CES)
Bruxelles, UNICE, CEEP, CES, 1995, 86 pagg.
DE, EN, FR
UNICE, rue Joseph II 40/bte 15, B-1040 Bruxelles
CEEP, rue de la Charité 15/bte 12, B-1040 Bruxelles
CES, boulevard Jacqmain, B-1210 Bruxelles

L'analisi è stata condotta allo scopo di individuare gli elementi del Libro bianco cui le parti sociali hanno già risposto, citando i passi corrispondenti dei pareri comuni; enumerare i punti del Libro bianco che le parti sociali non hanno ancora integrato nel dibattito; evidenziare gli argomenti formulati dalle parti sociali nei loro pareri comuni, in particolare gli inviti e le raccomandazioni che sono stati rivolti alle istituzioni europee e che non sono stati recepiti nel Libro bianco.

La formazione degli insegnanti in Europa

ETUCE (Comitato Sindacale Europeo dell'Istruzione)
Bruxelles, ETUCE, 1995, 104 p.
DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT
CSEE, Boulevard E. Jacqmain 155, B-1210 Bruxelles

Il documento raccoglie le principali raccomandazioni dell'ETUCE per migliorare la formazione degli insegnanti e fissa i principi per i futuri dibattiti a livello comunitario, nazionale e locale.

La formation professionnelle pour l'égalité des chances. 50 projets qui bousculent des habitudes en Europe

Union des Confédérations de l'Industrie et des Employeurs d'Europe (UNICE)
Centre européen des Entreprises Publiques (CEEP)
Confederazione Europea dei Sindacati (CES)
Bruxelles, CES, 1995, 72 p.
DE, EN, FR
CES, boulevard Jacqmain, B-1210 Bruxelles

Questa guida della buona prassi, realizzata dal gruppo di lavoro Dialogo Sociale costituito da rappresentanti dell'UNICE, del CEEP e della CES, risponde direttamente a una raccomandazione del parere comune adottato nel novembre 1993 dal Dialogo Sociale. La raccomandazione, composta da una vasta gamma di azioni possibili nel settore della formazione femminile, mira a spingere tutte le parti sociali a operare e far conoscere i mezzi per meglio preparare le donne ad inserirsi in un mercato dell'occupazione sempre più competitivo.





Europa-Mittler für Bildung und Wissenschaft

Bruns-Vohs, U.; Cofalka, K.

Ministero per l'Istruzione e le Scienze

Bonn, BMBW, 1994, 67 pagg.

DE

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Heinemannstr. 2,

D-53170 Bonn

L'aumento del potenziale europeo ed internazionale del sistema di formazione e il rafforzamento della consapevolezza europea mediante l'esperienza e l'istruzione costituiscono dei compiti fondamentali degli anni '90 ai fini della realizzazione dell'Ue. Numerosi programmi di formazione europei intendono agevolare l'integrazione e ampliare la dimensione europea del sistema educativo. L'opuscolo fornisce informazioni su enti e organizzazioni tedesche che si occupano dell'attuazione di programmi educativi europei e ne illustra i compiti principali.

Achieving Quality in Training. European guide for collaborative training projects

Wouter Van den Berghe

Wetteren, Tilkon, 1995, 308 pagg.

ISBN 90-75427-01-8

EN

L'idea di questa guida segue la conferenza COMETT sulla qualità nella formazione permanente, tenuta ad Anversa nel dicembre 1993. Dopo aver chiarito i vari concetti di qualità, la guida metodologica propone strumenti e orientamenti per attuare dei partenariati riusciti di formazione.

FORCE. Kompendium, Projekte 1993/1994

Commissione europea, Direzione Generale XXII - Risorse Umane, Istruzione, Formazione e Gioventù

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1994, 398 pagg.

ISBN 92-826-7968-3

DE

Il compendio raccoglie i 299 progetti approvati e finanziati dopo la richiesta di proposte del 1993. I progetti hanno una durata di un anno e tengono conto della transnazionalità promossa dall'art. 127 del

Trattato di Maastricht in modo da assicurare una formazione di alta qualità. I progetti interessano i mutamenti legati all'organizzazione del lavoro, alle formazioni settoriali - commercio al dettaglio, concessionarie e autofficine, industria alimentare - e le politiche contrattuali.

La formazione continua in Italia. Situazione attuale e misure di promozione del suo sviluppo

Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori - Strumenti e ricerche (ISFOL)

Roma, Franco Angeli, 1994, 202 pagg.

ISBN 88-204-8499-4

IT

Lo studio, realizzato nel quadro del programma FORCE, presenta una sintesi delle leggi e dei regolamenti che disciplinano la formazione continua in Italia, propone progetti pilota attuati da aziende e regioni e fornisce una panoramica degli sviluppi del sistema.

Sozialer Dialog und Weiterbildung in Europa. Neue Herausforderungen für die Gewerkschaften

Heidemann, W.; Kruse, W.; Paul-Kohlhoff, A.; Zeuner, C.,

Berlino, Hans-Böckler-Stiftung (Ed.), 1994, 159 pagg.

ISBN 3-89404-384-9

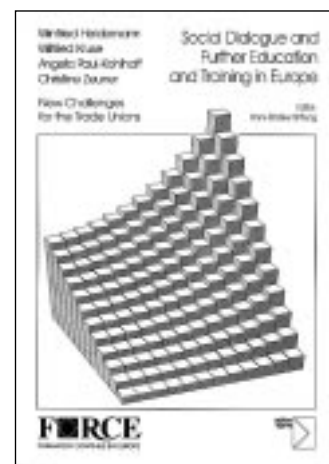
DE, EN, FR

Il rapporto, edito nel quadro del programma FORCE, riferisce circa un'indagine condotta, su mandato della Commissione, dalla Fondazione Hans Böckler in merito al dibattito nei sindacati europei sul dialogo sociale e sugli accordi collettivi relativi alla formazione continua. I risultati sono presentati in 12 rapporti nazionali. Ai singoli rapporti segue una relazione su dialogo sociale e accordi collettivi a livello europeo e una descrizione dettagliata comparativa sul piano europeo di campi d'azione e orientamenti dei sindacati nel campo della formazione continua. Il rapporto si conclude con una bibliografia.

Un nouveau métier. Le conseiller en formation, conseil d'entreprise

Formation continue en Europe (FORCE)

Institut de formation permanente pour les





PME (IFPME)

Parigi, AGEFOS PME Ile de France, 1994,
233 pagg.

FR

AGEFOS PME, 11 rue Hélène,
F-75017 Parigi

Il rapporto è frutto di un progetto transnazionale condotto nell'ambito di FORCE da Francia, Belgio e Grecia, che mira ad analizzare il profilo di consigliere della formazione tenuto conto del suo ruolo all'interno dell'azienda, delle qualifiche richieste e delle esigenze di formazione dei consiglieri, nonché a proporre strumenti e misure d'azione presso le PMI. Le prime tre parti illustrano metodologia, piano di formazione del consigliere e modalità pratiche della sua formazione. Le tre parti successive si occupano dello strumento diagnostico per le PMI, delle modalità d'utilizzo e diffusione. Seguono i rapporti di valutazione di tre esperti e degli studi nazionali sul contesto delle PMI e sulle esigenze e le motivazioni dei dirigenti di PMI.

La formazione nei settori di attività economica:

□ La formazione professionale nel settore automobilistico: concessionarie e autofficine: rapporti nazionali

- rapporto sul Belgio
- rapporto sulla Germania
- rapporto sulla Grecia
- rapporto sui Paesi Bassi
- rapporto sulla Spagna

Commissione europea, FORCE
a cura del CEDEFOP

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1994
EN

Questi rapporti editi in inglese dal CEDEFOP fanno parte di una serie di studi nazionali condotti nell'ambito del programma FORCE sulla formazione nel settore automobilistico: concessionarie e autofficine.

Per ricevere i rapporti nazionali nella lingua originale, rivolgersi agli uffici nazionali FORCE.

□ La formazione professionale nel settore automobilistico: concessionarie e autofficine. Uno studio realizzato nell'ambito del programma FORCE.

Relazione europea

Rauner, F.; Spöttl, G.; Olesen, K. et al.
Edito dal Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1994, 95 pagg.

ISBN 92-826-8914-X

DE, DA, EN, ES, FR, GR, IT, NL, PT

La relazione si basa sui 12 rapporti nazionali realizzati da équipes impegnate nell'indagine FORCE sulla formazione continua nel settore automobilistico: concessionarie e autofficine. La relazione sottolinea i punti comuni e le principali tendenze in materia d'organizzazione e formazione nelle succursali, presso i concessionari e le autofficine. Alla costante ricerca di migliorare la propria competitività, il settore offre un'ampia gamma di modelli d'organizzazione e formazione, dai più tradizionali ai più innovatori.

□ La formation dans les industries alimentaire et des boissons. Une étude pour le Programme FORCE. Rapports européens

Burns, J.; King, R.; Delay, F.; et al.

Edito dal Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1994, 116 pagg.

ISBN 92-826-9192-6 (fr)

FR

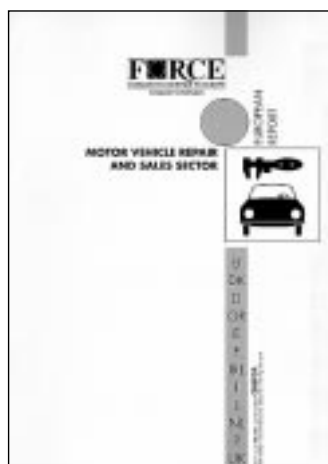
Il rapporto, basato su 12 rapporti nazionali, presenta il settore e la sua evoluzione, le risposte fornite dalle imprese in materia di formazione ed evidenzia le tendenze e le prospettive del mercato, da un lato, e le esigenze di qualifiche, dall'altro.

□ Vocational training in the retail sector. Guide to training in the retail trade

Kruse, W.; Vallvé Cid, C.; Salvat Jofresa, R.; et al.

a cura del Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale (CEDEFOP)

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1994,





148 pagg.
ISBN 92-826-9433-X (en)
EN

La guida si apre con una breve presentazione delle principali conclusioni dell'indagine FORCE sulla formazione continua nel settore del commercio al dettaglio. La prima parte contiene una descrizione particolareggiata dei programmi di formazione messi a punto dalle 10 aziende scelte in base alla loro diversità e alle risposte che forniscono a problemi specifici. La seconda parte costituisce uno strumento metodologico per i gestori della formazione per aiutarli a pianificare, sviluppare e organizzare le attività di formazione secondo modelli a tre livelli.

Fremdsprachen - Audits und Bedarfsanalyse. Akten des Symposiums

Commissione europea - Direzione generale XXII - Istruzione, Formazione e Gioventù - LINGUA

Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1994, 152 pagg.
ISBN 92-826-8711-2
DE

Il convegno ha evidenziato la scarsa conoscenza delle lingue straniere dei dipendenti delle PMI. Per colmare questa lacuna e aiutare le PMI, è necessario fare ricorso a consulenti specializzati in audit linguistici. Il loro ruolo consiste nel determinare il fabbisogno di formazione del personale e nello sviluppare strategie d'apprendimento delle lingue per migliorare la competitività delle aziende.

Weiterentwicklung der deutschen Berufsbildung durch europäische Kooperation. Dokumentation der PETRA-Jahrestagung 1993 in Frankfurt/Oder und Kompendium der deutschen Projekte im europäischen Netz von Ausbildungspartnerschaften (1988-1994)

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)
Berlin, BIBB, 1994, 160 pagg.
ISBN 3-8855-568-9
DE

L'opera documenta il convegno annuale dei progetti PETRA tedeschi e offre una sintesi di obiettivi, attività e risultati dei progetti alla fine del 1993. Al congresso hanno partecipato i membri tedeschi del comitato consultivo - conferenza dei ministri della cultura, datori di lavoro e lavoratori - e vi sono stati presentati i rapporti dei gruppi di lavoro. L'opera contiene pure una sintesi quasi esaustiva dei progetti tedeschi nella rete europea di partenariati nel campo della formazione (1988-1994) ed è completata da una panoramica dei progetti attuati in Germania.

ESF Evaluation Reports - Ireland:

L'Unità di valutazione del FSE è stata creata nel gennaio 1992 in cooperazione tra Ministero dell'Industria e dell'Occupazione e Commissione europea per valutare l'efficacia delle iniziative tese allo sviluppo delle risorse umane sostenute dal FSE in Irlanda. Sinora, l'Unità ha pubblicato i seguenti rapporti:

- **An evaluation of the systems used to record and report ESF eligible activity in Ireland, 1994**
- **Enterprise Measures**, giugno 1993
- **Industrial restructuring programme, evaluation report**, dicembre 1992
- **Industrial restructuring training programme, follow-up evaluation report**, dicembre 1993
- **Middle level technician/higher technical business skills**, giugno 1993
- **Specific skills training, evaluation report**, dicembre 1992
- **Specific skills training, follow-up evaluation report**, dicembre 1993
- **Survey of employers**, dicembre 1993
- **Survey of Micro Enterprise**, luglio 1994
- **Vocational preparation and training programme, evaluation report**, agosto 1994
- **Women's training provision, evaluation report**, aprile 1994

Disponibili presso:
ESF Programme Evaluation Unit,
Department of Enterprise and
Employment, Davitt House,
65A Adelaide Road,
IRL-Dublin 2





Stati membri

B Tableaux de bord de l'enseignement: premiers éléments - 1994

Roucloux, J.C.

Servizio di statistica del Ministero dell'Istruzione, della ricerca e della formazione della Comunità francofona

Bruxelles, Ministère de l'éducation, de la recherche et de la formation,

1994, 33 pagg.

Questo opuscolo, il primo di una nuova serie che mira ad offrire una facile lettura del sistema scolastico nell'ambito degli studi sull'istruzione dell'OCSE, presenta uno studio sinottico dei principali indicatori del sistema educativo della Comunità francofona belga.

Le fonds pour l'emploi: une occasion manquée pour les groupes à risque

van Meensel, R.

Hoger Instituut voor de Arbeid (HIVA)

Katholiek Universiteit Leuven (KUL)

Lovanio, HIVA, 1994, 38 pagg.

ISBN 90-5550-051-8

HIVA, E. Van Evenstraat 2 e,
B-3000 Leuven

L'autore della monografia valuta le attività del Fondo nazionale per l'Occupazione creato nel 1989 nell'ambito dei prelievi settoriali sulla massa salariale dei lavoratori, il cui scopo è quello dell'inserimento delle categorie a rischio, vale a dire i giovani, le persone scarsamente qualificate e i disoccupati di lunga durata. L'autore esamina se l'obiettivo è stato raggiunto o deve essere rivisto in funzione delle nuove priorità.

DK Skolepraktik, Rapport om erfaringer 1993-94.

Debat om fremtidige muligheder paa praktikomraadet

Ministero dell'istruzione

Copenhagen, Undervisningsministeriet,

1994, 201 pagg.

ISBN 87-603-0483-9

DA

Nel 1992 la carenza di posti nel sistema duale danese ha portato al varo di una

nuova legislazione, che offriva posti sostitutivi di tirocinio pratico nelle scuole. Le leggi provvisorie sono state abrogate nel 1995; attualmente si discutono le possibilità relative ai posti di tirocinio pratico. Il rapporto, che costituisce il contributo del Ministero dell'Istruzione, tratta i seguenti temi: esperienza acquisita con il sistema di posti sostitutivi di tirocinio scolastico e idee per il futuro in questo settore, nonché contiene diversi allegati con materiale sul sistema.

D Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit

Liesering, S.; Schober, K.; Tessaring, M. (Ed.)

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB)

Nürnberg, IAB, 1994, 400 pagg.

ISSN 0173-6574

DE

Il convegno sul futuro della formazione duale si basa sul desiderio dei membri della "Selbstverwaltung der BA" di discutere in un'ampia cerchia di scienziati, politici e tecnici i risultati di uno studio elaborato dall'IAB sull'interesse e le prospettive occupazionali della formazione duale, esaminando soprattutto alcuni aspetti, quali costi e finanziamento della formazione professionale, ammodernamento dei contenuti e dei modelli formativi, mutamenti aziendali e di organizzazione del lavoro, nonché la trasformazione dei valori professionali. La documentazione illustra la vasta gamma di fatti e valutazioni analizzati nel convegno.

E Informe sobre los resultados de la encuesta de requerimientos de empleo y formación profesional de las empresas

Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale

in: Coyuntura Laboral, n° 39, Madrid, dicembre 1994, 43 pagg.

ES

Centro de Publicaciones Ministerio de





Trabajo y Seguridad Social, calle Agustín de Bethencourt, 11, E-28071 MADRID.

Il rapporto contiene i risultati della terza inchiesta (1993) del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, tesa a conoscere attraverso le aziende intervistate il fabbisogno di forza lavoro e qualifiche, le azioni di formazione attuate per rispondere a tali esigenze, le attese di formazione-occupazione e i problemi incontrati.

FIN La formation des adultes en Finlande

Ministero dell'Istruzione
Consiglio Nazionale dell'Istruzione
Helsinki, Ministry of Education, 1993, pagg. 32
ISBN 951-47-8627-0
DE, EN, FI, FR

L'opuscolo, che intende fornire una panoramica del funzionamento del sistema finlandese di formazione degli adulti, ne presenta la struttura, l'organizzazione e la regolamentazione amministrativa. In Finlandia, questo tipo di formazione si è sviluppato in maniera relativamente autonoma sulla base dell'attività di singoli enti. Ciò spiega la diversità dell'offerta, delle strutture che la curano e dei modelli d'organizzazione. La formazione degli adulti ha assunto nel corso dell'ultimo ventennio crescente importanza a livello della pianificazione e delle politiche educative nazionali. Gli ultimi dieci anni sono caratterizzati da un notevole sviluppo della formazione professionale degli adulti.

F La formation professionnelle en France

Ministero del Lavoro, dell'Occupazione e della Formazione professionale - Sezione formazione professionale
Paris, Centre Inffo, 1995, 32 p.
DE, EN, ES, FR, IT
Centre INFFO, Tour Europe,
F-92049 Paris-La Défense cedex

L'opuscolo, elaborato nel quadro della presidenza francese dell'Ue nel primo semestre del 1995, presenta le specificità del sistema francese di formazione professionale. La prima parte esamina gli obiettivi economici e sociali; la seconda tratta i campi d'azione futura: sviluppo dell'alter-

nanza e dell'apprendistato, anticipazione dei mutamenti industriali, miglioramento e controllo della qualità dell'offerta di formazione, dimensione europea. Le due ultime parti descrivono il sistema di formazione professionale, il suo funzionamento, il ruolo dello stato, delle aziende e delle regioni, le modalità di finanziamento, il mercato della formazione.

L'entreprise apprenante, de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité

Mallet, J.
Aix-en-Provence, Omega formation conseil, 1994, 176 pagg.
ISBN 2-910747-00-X
FR

Le aziende pubbliche e private devono far fronte a importanti sfide tecnologiche e commerciali e ad un'accelerazione dei ritmi del cambiamento. L'opera propone una lettura dei cambiamenti strutturali e culturali, basata su modelli d'ispirazione biologica fondati sui fenomeni d'autorganizzazione e sulle teorie della complessità. Lo studio, rivolto ai dirigenti aziendali, raccoglie in tre capitoli i tre tipi di sostegni proposti: cronache tratte da riviste professionali e che riguardano problemi spesso incontrati dagli imprenditori; testi teorici; principi alla base del cambiamento, che permettono d'indurre e facilitare il processo d'apprendimento collettivo dell'intera azienda nella prospettiva di un'organizzazione discente.

Formation: la fin d'un mythe?

Hassoun M.
Parigi, Panoramiques n° 19, 1° trimestre 1995, 191 pagg.
ISBN 2-85480-873-8
ISSN 1255-0620
FR

In Francia, il mito della formazione come spazio di libertà e potenzialità di promozione sociale è ormai morto. Attualmente la formazione è considerata un "aperti sesamo" per coloro che si presentano alle porte delle aziende senza potervi entrare. Il mito esiste ancora, ma ha cambiato natura. Questa panoramica della formazione nel 1995 è strutturata in 8 parti che raccolgono oltre 30 contributi sui seguenti





temi: diritto alla formazione e sua storia, mercato della formazione, nuove regole del gioco nelle imprese, vissuto dei lavoratori in formazione, formazioni per persone in cerca d'occupazione, attori dell'integrazione, competenze e conoscenze, ruolo dell'istruzione nazionale nella formazione continua.

NL Beleidsagenda educatie en beroepsonderwijs 1995-1999: een strategie papier: missie, beleidstrajecten, middelen

Ministero dell'Istruzione, della Cultura e delle Scienze Zoetermeer, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen - velddirectie beroepsonderwijs en volwasseneneducatie, 1995, 33 pagg.

In questo documento strategico viene definita la politica statale in materia di formazione professionale e degli adulti per il 1995-1999. Sulla base di un'indagine condotta, in questo rapporto vengono menzionati dei percorsi politici che offrono sostegno al processo di riforma delle istituzioni. Il documento serve inoltre ad avviare un dialogo tra Ministero dell'Istruzione, della Cultura e delle Scienze e istituzioni ed enti che collaborano nel campo della formazione.

P Avenidas de liberdade - Reflexões sobre política educativa

Azevedo, J.
Lisbona, Edições ASA, 1994, 303 pagg.
ISBN 972-41-1536-4
PT

L'opera è una testimonianza personale, secondo l'autore dedicata a coloro che credono nella necessità di un'unione tra allievi, docenti, genitori, attori economici e sociali, istituzioni ed organizzazioni scolastiche, imprescindibile per portare a buon fine il sistema educativo. Le riflessioni sulla politica educativa vanno dalle tendenze del sistema educativo nell'ultimo ventennio al suo prossimo futuro passando per l'istruzione di base, secondaria ed artistica, per docenti, ruolo dello stato, qualità della scuola e sistema di valutazione.

UK The National Development Agenda 1995: developing the national vocational education and training systems

Ministero dell'Occupazione
Sheffield, Employment Department, 1995, 61 pagg.
EN
*Employment Department,
W715, Moorfoot,
UK-Sheffield S1 4PQ*

Il documento esamina i progetti del Ministero dell'Occupazione tesi a collaborare con altri per migliorare la capacità della formazione professionale di far acquisire le nuove competenze e conoscenze necessarie in una moderna economia competitiva. L'opera illustra le recenti iniziative del Ministero, comprese quelle derivanti dal Libro bianco "Competitività: aiutare le aziende a vincere" del 1994. Il documento descrive i programmi e cita gli indirizzi utili.

**Le système éducatif**

Vasconcellos, M.

Parigi, Editions La Découverte, 1993, 126
pagg.

ISBN 2-7071-2266-1

FR

Entre Lineas. Apuntes para la educación popularFederación Española de Universidades
Populares (FEUP)

Madrid, FEUP, 1994, 189 pagg.

ES

FEUP, Los Madrazo, 3, 1°,

E-28014 Madrid

Giunti in redazione



Organizzazioni partner della rete di documentazione del CEDEFOP

B VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) ICODOC (Intercommunautair Documentatiecentrum voor Beroepsopleiding) Frédéric Geers FOREM (Office communautaire et régional de la formation professionnelle et de l'emploi) CIDOC (Centre intercommunautaire de documentation pour la formation professionnelle) Jean-Pierre Grandjean Bd. de l'Empereur 11, B-1000 Bruxelles Tel. 322+502 50 01; Fax 322+502 54 74	F  Centre INFFO (Centre pour le développement de l'information sur la formation permanente) Christine Merllié Tour Europe Cedex 07 F-92049 Paris la Défense Tel. 331+41252222 Fax 331+47737420	L Chambre des Métiers du G.-D. de Luxembourg 2, Circuit de la Foire internationale Ted Mathgen B.P. 1604 (Kirchberg) L-1016 Luxembourg Tel. 352+4267671 Fax 352+426787
D BIBB BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) Referat K4 Bernd Christopher Klaus-Detlef R. Breuer Fehrbelliner Platz 3, D-10702 Berlin Tel. 4930+864 32 230 (B. Christopher) 4930+864 32 445 (K.-D. Breuer) Fax 4930+864 32 607	GR  OEEK (Organization for Vocational Education and Training) Catherine Georgopoulou 1, Ilioupoleos Street 17236 Ymittos GR-Athens Tel. 301+925 05 93 Fax 301+925 44 84	NL  C.I.B.B. (Centrum Innovatie Beroeps- onderwijs Bedrijfsleven) Gerry Spronk Postbus 1585 NL-5200 BP 's-Hertogenbosch Tel. 3173+124011 Fax 3173+123425
DK SEL SEL (Statens Erhvervspædagogiske Lærerruddannelse) Søren Nielsen Merete Heins Rigersgade 13, DK-1316 København K Tel. 4533+144114 ext. 317/301 Fax 4533+144214	I  ISFOL (Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori) Alfredo Tamborlini Colombo Conti Via Morgagni 33, I-00161 Roma Tel. 396+445901 Fax 396+8845883	P  SICT (Serviço de Informação Científica e Técnica) Maria Odete Lopes dos Santos Fátima Hora Praça de Londres, 2-1º Andar P-1091 Lisboa Codex Tel. 3511+8496628, Fax 3511+806171
E  INEM (Instituto Nacional de Empleo) Ministerio de Trabajo y Seguridad Social Isaias Largo María Luz de las Cuevas Condesa de Venadito, 9 E-28027 Madrid Tel. 341+585 95 80; Fax 341+377 58 87	IRL  FAS - The Training and Employment Authority Margaret Carey P.O. Box 456 27-33, Upper Baggot Street IRL-Dublin 4 Tel. 3531+6685777; Fax 3531+6609093	UK  IPD (Institute of Personnel and Development) Simon Rex IPD House, Camp Road UK-London SW19 4UX Tel. 44181+946 91 00 Fax 44181+947 25 70