

# Competenza e mobilità professionale

*Saul Meghnagi*

## 1. Definizione del problema

Le indagini sulla competenza esperta (Ajello, Cevoli, Meghnagi, 1992) focalizzano l'attenzione su prestazioni svolte, a livello più o meno «esperto», nell'esercizio di una professione, nella soluzione di problemi, nella stesura di un testo scritto e in altre attività. Da ciò l'uso della nozione di competenza quale capacità di operare con rapidità, fluidità e flessibilità nell'accedere e manipolare dati e informazioni. Tale definizione generale consente di entrare nel merito della varietà dei livelli di competenza, considerandone le implicazioni specifiche della sua acquisizione e del suo sviluppo.

La competenza è una conoscenza contestualizzata, come una forma di *expertise* in cui la conoscenza dichiarativa, cioè l'insieme di idee e principi che guidano l'azione, è altamente proceduralizzata, ovvero tradotta in pratiche operative: tale *expertise* opera in modo automatico, mettendo in campo saperi diversi per risolvere problemi.

La competenza (Billett, 1996, 2001) è caratterizzata da capacità di organizzazione del sapere, da un'articolazione dello stesso in forme idonee rispetto alla situazione, da una collocazione precisa, per una maggiore efficacia dell'azione prefigurata e attuata: il contesto, di fatto, ne determina l'efficacia, ne orienta il manifestarsi, ne indirizza l'operatività.

*La competenza è un'abilità fondata sulla conoscenza e su un sapere gestito e governabile in più ambiti. Non basta il sapere perché sussista la competenza: questa c'è se il sapere stesso può essere elaborato e usato in un momento dato, nella forma adeguata, nel luogo giusto.*

\* Saul Meghnagi è presidente dell'Istituto superiore per la formazione.

La competenza è fortemente connotata sul piano socio-culturale. L'interazione, costituita dal dialogo ed eventualmente dalla contrapposizione, è determinante nell'acquisizione delle competenze, rispetto alle quali lo scambio linguistico-cognitivo che si realizza intorno a diversi «oggetti» di conoscenza appare essenziale. Ne consegue la necessità di considerare gli elementi propri di uno sviluppo potenziale connesso con le forme con cui le esperienze pregresse sono venute strutturandosi e organizzandosi, mediante processi di elaborazione progressiva veicolata da sistemi simbolici. In questa prospettiva appare modificata la concezione di una regolarità sequenziale sia negli apprendimenti di base, linguistici e matematici, sia nell'acquisizione di competenze legate all'ambito professionale o pratico in genere. Risulta limitativa, in tale ottica, un'indagine che non tenga conto degli specifici contesti dell'azione, delle forme di interazione, degli elementi di socializzazione, della crescita dovuta all'attivazione di quella che è stata definita (Vygotskij, 1990) «l'area potenziale di sviluppo», cui è fortemente legata la crescita della competenza stessa.

In questa prospettiva, l'acquisizione della competenza si caratterizza (Lave, Wenger, 1991) come processo che avviene in una «comunità di pratiche» nella quale i «partecipanti» hanno un progressivo accesso a parti differenti dell'attività e procedono nel corso del tempo verso compiti centrali, con un'abbondante interazione orizzontale tra i diversi soggetti. Tale interazione è (Wenger, 1998) alla base della costruzione di identità professionali e personali.

Seguendo una logica analoga, chi impara deve prima di tutto avere (Pontercorvo, Ajello, Zucchermaglio, 1995) l'opportunità di analizzare criticamente e sistematicamente la sua attività, comprese le contraddizioni che vi trova all'interno. È quello che viene definito il *contesto di critica* a offrire a coloro che apprendono l'opportunità di costruire e utilizzare soluzioni pratiche, dei nuovi modelli per la sua attività; in altre parole, conoscere qualcosa che ancora non esiste. Le persone imparano in modo «espansivo», attraverso la connessione tra il contesto tradizionale dello studio, il contesto della critica, il contesto di scoperta e il contesto di applicazione pratica.

*Nel caso della competenza professionale, il mutamento dei contesti ne determina, entro certi limiti del cambiamento, una crescita. La radicalità della trasformazione può, viceversa, rendere poco agevole l'esprimersi di nuove capacità operative, soprattutto se sono incerti gli sbocchi occupazionali possibili.*

Lo studio dei contesti di lavoro, come ambiti in cui le persone sono a contatto diretto con i propri strumenti professionali e in cui mettono in campo il loro sapere in relazione ad altri, con l'uso eventuale di macchine disponibili, hanno suggerito inoltre (Engestrom, Engestrom, Karkkainen, 1995) la concettualizzazione teorica della nozione di *attività*, come insieme di azioni legate fra loro, e delle situazioni operative concrete come *sistemi di attività*.

La teoria dell'attività è stata sviluppata (Engestrom, 2001) attraverso domande la cui risposta è ritenuta fondamentale per qualunque teoria dell'apprendimento che voglia essere credibile: chi sono i soggetti dell'apprendimento? perché apprendono? cosa li spinge ad apprendere? cosa apprendono? come apprendono?

Abitualmente, sostiene Engestrom, tendiamo a descrivere l'apprendimento e lo sviluppo come processi verticali, miranti a elevare le persone verso l'alto, ai più alti livelli di competenza. Piuttosto che denunciare semplicemente questo punto di vista come una spiegazione sorpassata, va assunta una prospettiva complementare, di un apprendimento e uno sviluppo «orizzontale» od «obliquo», formato cioè su diverse connessioni tra saperi posseduti, combinabili in vari ambiti di attività.

*La flessibilità nell'uso della competenza risulta, per questo, legata non solo ai livelli del sapere professionale, sociale, pratico, ma alla possibilità di riadattarli a situazioni e realtà la cui diversità dalle precedenti ne consente comunque una nuova declinazione, anche se non vi è una crescita.*

L'acquisizione del sapere è il risultato di un processo che nella prospettiva assunta si conferma come attivo e costruttivo, esito di un percorso che si fonda su una strategia, su un metodo con cui affrontare un compito e conseguire un obiettivo, su una forma di controllo dell'ampio processo di codificazione, trasformazione e immagazzinamento dell'informazione. È l'esito di un'attività e una dinamica che consentono l'assunzione di elementi di conoscenza non preesistenti e la cui acquisizione determina mutamenti anche nel sapere prima presente.

Si può concretamente osservare che il recupero delle informazioni dalla memoria è parte del processo, mentre le modalità per consentire e controllare questo recupero rientrano nell'ambito delle strategie. Il termine «strategia» è stato usato in misura molto ampia per indicare i diversi schemi di decisioni nell'elaborazione dell'informazione da parte di soggetti im-

pegnati in compiti di identificazione di concetti. La caratteristica «organizzata» della nozione di strategia fa sì che essa venga avvicinata a quella di «piano», con cui è indicata la sequenza di azioni e decisioni. I piani, come le strategie, sono orientati al raggiungimento di un obiettivo: la differenza consiste nel fatto che i piani hanno un livello di generalità superiore alle strategie.

Lo studio dei processi cognitivi in termini di elaborazione dell'informazione suggerisce, inoltre, l'utilità di distinguere chiaramente le capacità che hanno limiti non modificabili, dovuti alle caratteristiche strutturali (ad esempio, la dimensione della memoria di lavoro), dalle strategie, che sono modificabili e possono essere rese più efficaci. In base a questa distinzione si può assumere che sussistano, rispetto all'abilità nell'esecuzione di un compito, tre limiti, di natura diversa: i limiti propri della mente, difficilmente modificabili, il non saper usare la strategia adeguata e la scarsa efficienza delle strategie usate, superabili mediante la formazione.

La nozione di competenza, in definitiva, riguarda sia le prestazioni di fronte a un compito o a un problema sia i processi che sostengono l'esecuzione di una data attività. È per questo difficile, pur essendo possibile valutare la qualità di singole prestazioni, apprezzare nel suo complesso una competenza.

*La mobilità dei lavoratori non si confronta, per quanto esposto, con la sola necessità di modificare capacità tecniche, ma con saperi realizzati in momenti e sedi diverse, orientamenti di valore che sostengono l'attenzione verso fatti innovativi, appartenenza a una comunità professionale, risorse cognitive che presiedono processi di azione e di decisione.*

## 2. La competenza come variabile dipendente

«Tutti i progetti che, nell'arco di trentacinque anni, ho diretto, sono stati finalizzati a un solo obiettivo sociale: ridurre l'ineguaglianza delle opportunità. Se è vero che l'uguaglianza delle opportunità non esiste (e ammettendolo sono più pragmatista che... idealista), non posso per questo accettare le ineguaglianze solo per il fatto che esistono, né posso accettare le ingiustizie che esse provocano. Ho sempre rifiutato di rassegnarmi a questo stato di cose.

Questo libro si propone di persuadere della validità di questo punto di vista e, soprattutto, di convincere che i cambiamenti accelerati delle nostre società non possono essere perseguiti lasciando da parte intere fasce della popolazione. Nessuno, a mio avviso, può pensare serenamente che la modernizzazione economica e tecnica possa essere raggiunta solo al prezzo dell'esclusione dei meno favoriti...».

Con queste parole Bertrand Schwartz (1995) – che si ritiene possa fornire un importante contributo all'esame del problema posto a conclusione del paragrafo precedente, di connessione tra teorizzazioni diverse – apre un libro, dal titolo *Modernizzare senza escludere*, con il quale intende mostrare, sulla base della sua lunga esperienza, che esistono delle possibilità di fronte a problemi enormi: come formare efficacemente dei giovani senza qualificazione affinché essi trovino un vero lavoro? come limitare o evitare l'esclusione dei lavoratori, che troppo spesso si accompagna alla modernizzazione delle imprese? come permettere la riconversione dei lavoratori nei settori più colpiti dalla crisi?

Schwartz, partendo dal rifiuto della fatalità dell'esclusione, mostra che si possono trovare a tali quesiti delle risposte, certamente parziali, circoscritte e relative, tuttavia indicative del fatto che si può agire, aprire altre prospettive e proporre nuove soluzioni ai problemi, sempre più acuti, posti alle nostre società da questioni quali la formazione, l'esclusione, l'inserimento, la produzione, l'organizzazione del lavoro e, perfino, la disoccupazione. Schwartz si chiede se il problema dell'insufficienza dei posti di lavoro non possa essere risolto, almeno parzialmente, attraverso l'assunzione di un diverso punto di vista rispetto al potenziale umano nell'impresa e se la disoccupazione non sia dovuta, in parte, ad approcci tecnici che trascurano le risorse e le ricchezze propriamente umane. Cerca altresì di dimostrare che è possibile *riconciare* i soggetti senza qualifiche utili, giovani e meno giovani, con il sapere, impedendo che si instauri definitivamente una rassegnazione fatalista che privi per sempre di ogni possibilità di accesso a una qualificazione e a un'occupazione.

Schwartz, per ciò che attiene la formazione, parte dal presupposto che l'azione educativa possa contribuire utilmente a rispondere ai quesiti posti a condizione di non essere costituita da soli «corsi», di qualunque natura essi siano, anche perché chi ne avrebbe più bisogno non vi parteciperebbe: quanti sono afflitti da bassi livelli di scolarità sono proprio quelli che *meno* utilizzano le opportunità loro offerte. I portatori di insuccess-

si scolastici, quanti hanno avuto le formazioni iniziali più corte (cioè la gran massa dei lavoratori), quanti hanno utilizzato di meno le opportunità formative e culturali nella loro giovinezza, sono gli stessi che meno le utilizzano da adulti. In poche parole, nell'ambito formativo chi meno ha ricevuto meno chiede. La costruzione delle competenze in condizioni di flessibilità professionale deve quindi porsi il problema della debole domanda di formazione, quando non se ne percepisce l'utilità per migliorare le proprie condizioni di vita e di lavoro.

*Un nuovo bisogno e desiderio di apprendere non può sorgere se non a condizione di una riappropriazione dei fini dell'apprendimento: si impara da adulti se si determinano gli obiettivi di un progetto, ricercando dopo le conoscenze necessarie per raggiungerli.*

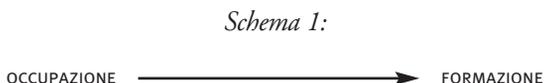
Schwartz sviluppa le sue ricerche sperimentali tenendo conto dell'ampia ristrutturazione in atto nel sistema produttivo e criticando sia la tendenza delle imprese, di fronte all'incertezza delle professioni e delle qualifiche future, ad assumere persone con titoli di studio più elevati di quanto richiesto dall'attività lavorativa immediata; sia la progressiva e rapida scomparsa di operai qualificati, ai primi livelli di inquadramento. Questi fatti sono valutati da Schwartz in relazione a tre conseguenze. La prima, giudicata catastrofica sul piano sociale e umano, consiste in una presenza «fisiologica» di milioni di *disoccupati a vita*, giovani e adulti destinati a non avere o a non avere più un lavoro. La seconda conseguenza, ritenuta dannosa sul piano più strettamente produttivo, consiste in una caduta delle comunicazioni interne dell'impresa, per la crescita della distanza tecnica e relazionale tra diversi lavoratori con la scomparsa degli addetti intermedi. In particolare, la funzione di manutenzione attiva e preventiva in corso di produzione risulterebbe danneggiata fortemente dalla riduzione di figure «di tramite» tra i livelli più bassi e i livelli più elevati del sistema. La terza conseguenza, considerata nefasta per le piccole e medie imprese, concerne la necessità di ricorso continuo a tecnici esterni per esigenze legate a processi solo in parte automatizzati e gestibili da addetti minimamente qualificati a tal fine.

Dalle constatazioni e dalle conseguenze, qui rapidamente richiamate, scaturiscono gli obiettivi di un'azione sperimentale tesa a: verificare l'esistenza o meno di possibili qualificazioni intermedie tra quelle di operai

senza alcuna qualifica e tecnici superiori; studiare in che modo possano essere prefigurate e rese operative tali qualificazioni; realizzare e valutare procedimenti atti a consentire l'acquisizione, da parte di soggetti di basso livello di scolarità, di tali qualificazioni, con attenzione alla loro effettiva utilità.

I procedimenti realizzati e descritti nel testo citato (Schwartz, 1995) sono tuttora attuali e, rispetto al dibattito corrente, individuano nessi atti a chiarire le relazioni possibili tra azioni e attività in relazione specifica con i contesti di lavoro, secondo il seguente ragionamento:

a) per decenni – sostiene Schwartz – tale rapporto è stato definito secondo uno schema (1) con cui si è assunto che fosse il tipo di occupazione a definire la formazione:

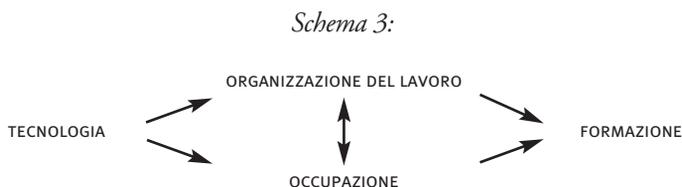


b) l'inserimento delle nuove tecnologie ha dato spesso luogo, secondo l'autore, a un approccio semplicistico in base al quale la tecnologia definirebbe il lavoro. Da ciò, lo schema (2):



c) sono tuttavia numerosi coloro i quali modificano tale quadro, introducendo l'organizzazione del lavoro seguendo due modalità possibili:

- una prima che considera «determinante» la tecnologia (secondo lo schema 3):



- una seconda che, al contrario, ritiene che l'organizzazione del lavoro considerata influenzi, e condizioni, l'uso che si farà delle tecnologie (secondo lo schema 4):



Le sperimentazioni realizzate da Schwartz si sono proposte di mutare questo tipo di relazione dimostrando che:

- la formazione modifica in misura significativa gli altri tre fattori (secondo lo schema 5):



- è possibile realizzare un processo di questa natura secondo procedure contemporanee di formazione di giovani e adulti senza qualifica, di riflessione da parte di tutti i soggetti aziendali sull'organizzazione del lavoro, sulle proprie funzioni, sulle possibili modifiche in funzione delle formazioni apportate o da predisporre.

Tale impostazione, nella sua configurazione teorica, derivando idee, paradigmi e quadri concettuali dalla sperimentazione sul campo, risulta fondata su una relazione tra *fini* e *mezzi* dell'azione che richiama alla mente, in misura significativa, il punto di vista deweyano (Dewey, 1949), secondo il quale il valore di un fine è dato in via primaria dai mezzi necessari al suo conseguimento, dal tipo di attività e di impegno che favorisce, dalla qualità dell'esperienza che promuove, e in via secondaria dalla sua funzione ulteriore una

volta raggiunto, cioè dal modo in cui orienta o sostiene una ulteriore esperienza. Ciò che appare più rilevante in questa prospettiva è l'idea che un fine abbia una capacità di liberare delle attività, sia un mezzo per guidare l'azione e dare forza alle iniziative. Si stabilisce in questo modo la continuità tra presente e futuro, tra fini e mezzi; il futuro assume il carattere di «fattore organizzativo»; i fini svolgono una funzione di «motivazione»; si configurano quindi come «mezzi procedurali», che organizzano i procedimenti dell'esperienza, la arricchiscono e la rendono significativa. In questa cornice, come già detto, il fine è destinato a cambiare o a trasformarsi, a un certo momento, da mezzo procedurale, da fattore ideale di organizzazione, in mezzo materiale, in elemento da usare per la definizione di attività ulteriori.

*La mobilità, in tale impianto concettuale e operativo, pone alla formazione la necessità di tenere conto di quali obiettivi vuol favorire il conseguimento: se le ragioni sono chiare le persone saranno predisposte all'acquisizione di un'abilità, al contrario se ci si trova di fronte a situazioni occupazionali incerte o non sperimentate prima, il punto di partenza non può che essere la riflessione su tali situazioni.*

Ogni atto conoscitivo è assunto, secondo la logica seguita, in relazione a una determinata risposta a un insieme di circostanze specifiche, e l'apprendimento è considerato una forma di attività socialmente situata nel quadro di una particolare situazione pratica.

L'acquisizione del sapere non è l'esito di un progetto cumulativo e meccanico, in cui i contenuti trasmessi sono accolti in modo pedissequo dal soggetto che apprende, ma, piuttosto, il risultato di percorsi complessi, per comprendere i quali vanno tenute presenti le realtà in cui questi si sviluppano. Evidenziano inoltre la complessità della relazione tra conoscenze strutturate ed esperienze vissute. Escludono, infine, che un contenuto di conoscenza venga adeguatamente recepito se non si comprende come altri contenuti siano acquisiti in relazione alle esperienze pregresse, con una conseguente eterogeneità delle forme di accesso al sapere e alle abilità.

La cognizione e lo sviluppo cognitivo sono tra loro interagenti grazie all'esperienza in diversi contesti, che favorisce il collegamento del nuovo con ciò che già si conosce; le modalità di elaborazione cognitiva dipendono, tra l'altro, dal quadro di riferimento con cui la persona dà significato ai contenuti dell'esperienza.

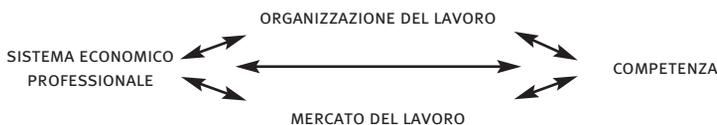
L'apprendimento è *attivo*, oltre che costruttivo, esito di un percorso che si fonda su una *strategia*, su un metodo con cui affrontare un compito e conseguire un obiettivo, su una forma di controllo dell'ampio *processo* di codificazione, modificazione e immagazzinamento dell'informazione, su un'attività e una dinamica che consentono l'assunzione di elementi di conoscenza non preesistenti e la cui acquisizione determina mutamenti anche nel sapere prima presente.

Per l'insieme dei motivi esposti, la parola *flessibilità*, connessa con il carattere individuale delle opportunità e delle scelte di vita, ampiamente usata per indicare una modalità di comportamento da adottare per fare fronte ai cambiamenti in atto, si rivela come una espressione e una formula ambigua. Se la flessibilità nel corso della vita può essere, infatti, percepita e formulata come richiesta, a partire dal possesso di risorse professionali, culturali, familiari, in molti altri casi è solo una necessità, non una scelta elaborata come tale.

Le persone non sono tutte uguali. La flessibilizzazione della vita personale e lavorativa, in particolare, è richiesta da gruppi che hanno risorse per una progettazione individualizzata e rischiosa, ma non può non essere osteggiata da chi può temere un ritorno a condizioni di incertezza precedenti o l'impossibilità di raggiungere obiettivi a lungo attesi.

Da ciò la formulazione di un'ipotesi sintetizzata dallo schema (6), costruita sviluppando gli schemi schwartziani e ponendo al centro la «competenza professionale», integrante con i due sottoinsiemi relativi alle caratteristiche del lavoro (sistema economico, organizzazione e mercato del lavoro).

Schema 6:



Questo schema, semplice nella raffigurazione, è complesso nella traduzione pratica.

*La competenza professionale non è una variabile indipendente, ma si definisce in un contesto mutevole, nello spazio e nel tempo. La relazione tra fles-*

*sibilità e competenza, per questo, non può essere che dinamica: il legame di entrambe con gli scenari del cambiamento e i fabbisogni di formazione appare imprescindibile.*

### 3. Scenari del cambiamento e fabbisogni di formazione

Il riconoscimento del sapere, delle capacità, delle competenze dei cittadini e dei lavoratori, quali fattori competitivi non solo per le imprese ma per le stesse economie locali e nazionali ha dato luogo, in Italia, a processi di riforma dei sistemi formativi e forme inedite di collaborazione tra le parti sociali.

Le forme di questa collaborazione sono state delineate attraverso accordi che nel corso degli anni novanta si sono ripetuti con un' enfasi sempre maggiore sui temi educativi<sup>1</sup>. Un richiamo a tale stagione delle relazioni sindacali, al di là del giudizio complessivo oggi differenziato tra le diverse parti, è importante per ciò che attiene il tema in esame.

Il nodo centrale del confronto e dell'analisi, per ciò che attiene la qualificazione degli addetti, è stato inequivocabilmente quello di individuare un modello negoziale fondato su una definizione condivisa della competenza professionale. La collaborazione tra imprese e sindacati, anche attraverso «organismi bilaterali» giuridicamente costituiti, è una delle forme che ha preceduto quella della costituzione dei fondi per la formazione, con cui si è cercato di dare risposta al problema attraverso azioni congiunte di ricerca<sup>2</sup>.

La ragione dell'impostazione concertativa (vedi, per una ricostruzione del processo, Bellardi, 1999; Guarriello, 2000; Carrieri, 2003) è stata quella della ricerca comune di una modalità di «diagnosi» delle caratteristiche della

<sup>1</sup> Gli accordi realizzati nel corso degli anni novanta – nel 1993 in materia di politica dei redditi, nel 1996 l'Accordo per il lavoro, nel 1998 il Patto sociale per lo sviluppo e l'occupazione – hanno orientato la riforma globale del sistema educativo italiano con l'obiettivo, implicito nelle prime due intese, che hanno privilegiato gli ambiti macro-economico e mercato-lavoristico, ed esplicito nel terzo, dove il riferimento alla formazione è ampio e dettagliato. In tali documenti sono le linee guida di una serie di provvedimenti legislativi e di ulteriori accordi per il governo del mercato del lavoro e della formazione. La fase politica più recente, che si caratterizza per diverse modalità di relazione tra istituzioni e parti sociali, ha mutato, in parte, l'interesse verso questo tema specifico, la cui ripresa appare essenziale, come si cercherà di mostrare.

<sup>2</sup> Vedi, tra gli altri, Agriform, 2002; Chirone, 2000, 1998; Coop-Form, 2001; Ebnt, 2000; Enfea, 2001; MasterMedia, 2001; Obnf, 2000; Ebna, 2000.

competenza in relazione con il lavoro e la formazione. Da ciò la realizzazione di una serie di «indagini sui fabbisogni formativi» – realizzate dagli organismi bilaterali costituiti tra le parti, e finanziate dalle istituzioni pubbliche – finalizzate all'individuazione di figure professionali e alla descrizione di una competenza i cui confini sono sempre più difficilmente riconducibili all'espletamento di singole mansioni o alla somma di prestazioni predefinite. È apparsa chiara ai rappresentanti sociali la necessità di fissare criteri di validazione della competenza stessa. La competenza sociale e professionale degli individui è legata, infatti, alle capacità e possibilità di un suo costante mutamento secondo percorsi non sempre lineari. I percorsi di qualificazione dei lavoratori dipendono, in sostanza, sia dalla qualità della formazione sia da quella del lavoro, e tale qualità può essere valutata adeguatamente solo partendo da una chiara definizione di ciò che si debba intendere con lo stesso termine di «qualificazione». Da ciò, il quesito su cosa valutare, e attraverso quali soggetti e quali forme procedere a tale validazione e possibile certificazione. Risultava inoltre necessario individuare una forma atta a tenere conto del sapere nella sua dimensione contestuale e in quella del suo utilizzo in altri contesti. La trasmissione, l'elaborazione, l'acquisizione delle conoscenze si realizza all'interno e all'esterno dei sistemi educativi, nel lavoro e in altre esperienze, connesse o meno a esso; è l'esito di azioni intenzionali e, nel contempo, di processi naturali in atto; ci si educa in ogni luogo e in ogni età della vita. Conseguo una difficoltà nel valutare il sapere legandolo solo al luogo in cui si esplica e, nel contempo, soprattutto in ambito professionale, appare impossibile prescindere dal contesto.

*L'assunto di fondo, nel confronto tra le parti sociali prima dell'avvio delle ricerche citate, è che la definizione del fabbisogno formativo non scaturisca pedissequamente dalle esigenze immediate della produzione, tra l'altro complesse da conoscere, ma esiga una fase articolata di studio, di interpretazione, di formulazione di ipotesi sugli scenari possibili.*

Tale elaborazione si configura nei termini di un processo diagnostico teso a formulare ipotesi interpretative. L'arco di tempo cui riferirsi deve essere di medio periodo, poiché i tempi della programmazione formativa e di costruzione dell'offerta professionale non sono brevissimi, e poiché la sola analisi dei trend occupazionali attuali può risultare fuorviante in un'ottica di programmazione e, soprattutto, di anticipazione.

In Italia, inoltre, si pone un problema di non semplice comprensione, costituito dalla contraddizione tra livelli produttivi raggiunti e livelli culturali della popolazione (nel 2008, il 48,3 per cento di coloro che hanno tra 15 e 64 anni ha al massimo la licenza della scuola media inferiore)<sup>3</sup>.

La popolazione di basso livello di cultura e di scolarità da un lato subisce le diverse forme di svantaggio, dall'altro è culturalmente in difficoltà per un eventuale miglioramento della propria condizione. Coloro che hanno lasciato precocemente la scuola utilizzano meno di altri tutte le opportunità di conoscenza disponibili altrove: non seguono le trasmissioni televisive colte, non ascoltano programmi culturali alla radio, non frequentano biblioteche o teatri, non prendono parte a dibattiti politici o sociali. Hanno difficoltà a seguire i propri figli negli studi garantendo loro un esito migliore del proprio.

Ricerche in materia (vedi, ad esempio, Schwartz, 2003; Gelpi, 2003) hanno mostrato come la condizione di rischio maggiore è quella che deriva da quattro forme specifiche di svantaggio: la selezione scolastica; la difficoltà, connessa con una scarsa qualificazione, di ogni mobilità professionale e territoriale; l'impossibilità di fare fronte alla forte concorrenza con gli altri soggetti presenti sul mercato del lavoro; la penalizzazione derivante dalla quasi certa permanenza in un ambiente sociale degradato sia materialmente sia culturalmente. In generale, sussiste uno stretto rapporto tra quantità e qualità dell'istruzione ricevuta e inserimento professionale. Ciò non dipende solo da competenze immediatamente spendibili sul piano professionale, ma anche, in misura crescente, dalla capacità di accrescere il proprio livello formativo. Questa capacità è legata, a propria volta, al sapere acquisito che consente, tra l'altro, di accedere all'informazione, di utilizzarla per i propri fini, di interagire con l'ambiente circostante.

Nel caso delle imprese italiane, peraltro, a fronte di bassi livelli di scolarità degli addetti si ha un alto livello di capacità produttive, di presenza sul mercato nazionale e internazionale, di livelli elevati di competenze espresse dal sistema complessivo delle aziende. Da ciò un particolare interesse a comprendere il carattere e la natura di un sapere che proviene in larga misura da acquisizioni realizzate sul campo, attraverso il lavoro, sviluppate ad alti livelli di capacità professionale. Su tale aspetto si è concentrata, in particolare, l'indagine nazionale dell'Ebna (Ente bilaterale nazionale dell'artigianato) sui fabbisogni formativi nel comparto. Di essa, appare utile dare conto in que-

<sup>3</sup> Dati forniti dall'Istituto nazionale di statistica (Istat).

sta sede, in quanto ha privilegiato lo studio delle competenze professionali, con un percorso che ha visto l'apporto di discipline diverse ai fini dell'esame del problema<sup>4</sup> e che fornisce utili suggerimenti su come affrontare il tema della formazione in presenza di una diffusa mobilità.

La fase di impostazione<sup>5</sup> dell'indagine si è mossa su un'analisi di studi già effettuati, di documenti prodotti dalle parti sociali, dalle definizioni contrattuali di tutte le questioni in qualche modo legate al sapere e alla formazione. Ha altresì realizzato una ricognizione della letteratura in materia di competenze, con particolare riferimento a quanto, direttamente o indirettamente, potesse apparire collegabile alla realtà della piccola impresa. Tale lavoro ha portato, tra l'altro, alla constatazione dell'inadeguatezza della nozione di «figura professionale», tradizionalmente usata per descrivere il sapere legato al lavoro, delineando un possibile percorso di ricerca sviluppato, nell'arco di sei anni, su una doppia pista: la messa a punto di una forma originale di dialogo tra le parti sociali, compartecipi della definizione del disegno operativo e impegnate nell'esame dei risultati, con particolare attenzione al tema della validazione dei risultati, in termini di saperi evidenziati e di loro organizzazione concettuale; la realizzazione di un'indagine multidisciplinare, con un progressivo approfondimento delle caratteristiche di diversi settori produttivi, partendo dalle caratteristiche economiche del comparto per studiare le caratteristiche organiz-

<sup>4</sup> L'Indagine nazionale sui fabbisogni di formazione nell'artigianato è stata promossa dall'Ebna (Ente bilaterale nazionale dell'artigianato) con il supporto del ministero del Lavoro e della previdenza sociale. È stata realizzata, nel primo triennio, sotto la guida di un'équipe di direzione composta da D. Bianconi e M. Cevoli, nel secondo triennio sotto la guida di un'équipe di direzione composta da M. Cevoli, P. Chiellini, S. Marchi e, successivamente, G. Coronas, F. Mandato, M. Simoni. La pianificazione e il controllo dell'analisi strutturale sono stati curati da D. Bigarelli. Nel primo triennio ci si è avvalsi del contributo di tre coordinatori: S. Brusco per l'analisi strutturale, M. La Rosa per l'analisi dei contesti organizzativi, A.M. Ajello per l'analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione. La realizzazione complessiva dell'indagine ha avuto il supporto di un/a responsabile organizzativo/a, succedutisi nel tempo, nelle persone di G. De Lucia, G. Vinci, A. Trapani, P. Melise. La ricerca è stata diretta da Saul Meghnagi. Il lavoro svolto – costituito da 16 mila interviste strutturate, 322 studi di caso e 1.453 interviste in profondità – ha riguardato 18 settori produttivi in tutte le regioni italiane. Vedi, per ciò che attiene il quadro di insieme, il modello teorico di riferimento, la metodologia adottata e i primi risultati: Meghnagi, 2000; Ajello, Cevoli, Meghnagi, 2000 (nell'ambito del cofanetto di cui alla nota 2); Meghnagi, Cevoli, 2002.

<sup>5</sup> L'Indagine preliminare è documentata attraverso due rapporti di ricerca: Meghnagi, Cevoli, Natoli (a cura di) (1998); Meghnagi, Cevoli, Mastracci (a cura di) (1998).

zative delle imprese e arrivare quindi alla descrizione delle capacità e delle conoscenze presenti e possibili.

I risultati di tale lavoro – tra i quali le stesse definizione e verifica sul campo del modello della ricerca – hanno consentito di individuare per ciascun settore le attività in essere, di ricondurre tali attività a specifici ambiti, di costruire l'insieme delle competenze proprie di ciascun ambito, di fissare, convenzionalmente e in forma condivisa dalle parti, delle figure professionali di sintesi, delineate in ragione dei diversi ambiti di attività, superando lo schema industrialista tradizionale fondato sulla relazione *job/skills* e posto, per molti decenni, alla base della definizione formale di figure, qualifiche declaratorie, inquadramenti, curricula di formazione e qualificazione.

L'indagine è stata realizzata anche per superare tale modalità inadeguata rispetto alla realtà fattuale, non solo nella piccola impresa, mediante un processo di ricerca cui hanno contribuito vari apporti disciplinari. Essa si è proposta, nell'insieme, obiettivi ambiziosi, nella loro complessità e interrelazione:

- la configurazione del sistema delle imprese nei settori dati e, nel contempo, la validazione dello strumento di indagine, la verifica e la costruzione delle condizioni per una rilevazione permanente (è questa la finalità di una prima fase di indagine denominata «analisi strutturale»). Questa parte dell'indagine è stata realizzata mediante un questionario strutturato, sottoposto dopo la rilevazione, effettuata su un campione rappresentativo di imprese, a un'elaborazione statistica dei dati raccolti;

- l'individuazione delle costanti organizzative nei settori e tra i settori, attraverso una descrizione di attività aziendali e di compiti dei singoli nelle varie situazioni e realtà e, in questo caso, la validazione dei modelli di analisi (è questa la finalità di una seconda fase di indagine denominata «analisi dei contesti organizzativi»). Questa parte dell'indagine è stata realizzata mediante un questionario semi strutturato, accompagnato da una lista di *items* per la realizzazione di studi di caso aziendali. Si è basato su un campionamento qualitativo fondato sulla precedente rilevazione statistica e ha consentito un'accurata descrizione dei fondamentali caratteri organizzativi delle imprese, attraverso un'elaborazione e un'analisi dei dati raccolti. Ciò al fine di individuare categorie interpretative del quadro d'insieme delle azioni e delle operazioni congiuntamente realizzate per il conseguimento dei risultati voluti nella realtà produttiva, quale è venuta concretizzarsi in base alla specifica storia e cultura dell'impresa e del comparto;

- definizione di compiti relativi a particolari competenze e lo studio di percorsi con cui sono state acquisite, ricercando unità minime costitutive, ambiti di acquisizione possibili, itinerari obbligati per imparare, possibilità di formalizzazione di risultati e processi (è questa la finalità di una terza fase di indagine denominata «analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione»). Questa parte dell'indagine è stata sviluppata con una metodologia di carattere qualitativo analogo, ma diversa da quella precedente, con una significativa accentuazione del carattere dei colloqui in profondità. I colloqui sono stati predisposti, anche in questo caso in base a un campionamento qualitativo, parallelo a quello degli studi di caso, cercando di operare nelle stesse imprese precedentemente studiate sul piano organizzativo, tenendo conto, anche in questo caso, della precedente rilevazione statistica. I colloqui in profondità sono stati registrati e trascritti nella loro interezza, con un'attenzione particolare all'identificazione delle competenze corrispondenti alle specifiche attività e alla possibile allocazione delle stesse nei diversi ambiti di attività. Anche in questo caso è apparsa chiara, nella precisazione dei diversi caratteri delle competenze stesse, la connotazione degli ambiti e l'intreccio possibile delle competenze nel definire figure professionali assolutamente eterogenee nella realtà studiata.

In questo processo analitico, seguendo un percorso che dai dati strutturali ha condotto all'analisi delle caratteristiche organizzative, quindi all'individuazione dei percorsi di professionalizzazione e delle competenze, è risultato assolutamente coerente l'approccio multidisciplinare adottato, che si conferma come l'unico in grado di dare conto di una realtà complessa e, soprattutto, evolutiva. I risultati acquisiti in termini di ambiti di attività e competenze sono stati, di fatto, la base per una definizione convenzionale da parte dei rappresentanti delle parti sociali di figure professionali di sintesi, utili per l'applicazione in sede contrattuale o per la prefigurazione di curricula formativi.

Per ciò che attiene la configurazione del sistema delle imprese artigiane nei settori dati è risultato importante ai fini della ricerca, che ha avuto un carattere fondamentalmente socio economico, studiato – come si è detto – attraverso interviste realizzate su un campione statisticamente rappresentativo in ciascuno dei settori indagati, tenere conto che le competenze venivano ipotizzate come deducibili dall'operatività delle imprese e – come vedremo – in alcune loro capacità di operare sul mercato. In questa ottica, il

dibattito sulle «competenze tacite», presente in parte della letteratura socio economica, è stato un riferimento importante.

La letteratura sulle competenze cosiddette tacite conferma, attraverso l'evidenza di un sapere professionale presente nei contesti produttivi di aree specificamente studiate, che le capacità tecniche dipendono da molti fattori, tra i quali assume rilievo il contesto sociale, di territorio, di azienda, di tempi e di luoghi in cui un determinato bene può essere prodotto e una o più attività può essere svolta. La tipologia delle imprese condiziona altresì la crescita o meno delle capacità in ragione dell'autonomia consentita, dell'innovazione presente, della relazione tra diversi compiti, dei modelli di autorità e dell'attribuzione delle responsabilità. In questa concezione, se la competenza può essere indicata facendo riferimento a singole prestazioni o alla capacità di esecuzione di un determinato compito, risulta essenziale chiarirne il valore in ragione di come le stesse capacità sono riconosciute da altri e, tra l'altro, valutate, anche in termini economici, ai fini del conseguimento di risultati costituiti sia da beni materiali sia da beni immateriali.

L'indagine, in questa sua parte, ha messo in evidenza il sussistere di diverse dinamiche di uso del sapere e di elaborazione dell'informazione, ha consentito di distinguere e precisare forme diverse e tra loro interrelate di azione produttiva, ha descritto forme e possibilità operative finalizzate al potenziamento e all'affinamento delle attività dell'impresa.

Ha confermato che il sapere professionale può essere descritto e analizzato attraverso l'agire dell'impresa nel mercato. Qui essa agisce e manifesta capacità operative dell'insieme organizzato che la costituisce e degli uomini e donne che vi operano. In questo processo l'esperienza dei singoli, realizzata in diversi contesti, è sottoposta a un complesso processo teso al collegamento del nuovo con ciò che già si conosce, secondo modalità di elaborazione cognitiva che dipendono, tra l'altro, dal quadro di riferimento delle singole persone, a partire dalla loro esperienza.

Ha precisato come i percorsi di conoscenza siano legati all'insieme di azioni messe in atto dall'impresa per mantenere e accrescere una presenza sul mercato. L'individuazione delle costanti organizzative nei settori e tra i settori, attraverso una descrizione di attività aziendali e di compiti dei singoli nelle varie situazioni e realtà e, in questo caso, la validazione dei modelli di analisi, come accennato, ha riguardato una seconda fase di indagine denominata «analisi dei contesti organizzativi».

Questa seconda fase di indagine, realizzata attraverso studi di caso, ha evidenziato l'eterogeneità delle forme di accesso al sapere e alle abilità. I processi individuali di conoscenza sono l'esito, come abbiamo osservato nei capitoli precedenti, di attività mentali in cui il soggetto viene ricostruendo e rielaborando il suo peculiare rapporto con i propri contesti di esperienza. Ne risulta differenziata, da persona a persona, la forma con cui determinati saperi sono recepiti in relazione alle esperienze pregresse, con una conseguente eterogeneità delle forme nelle competenze acquisite. Il sapere, non essendo l'esito di un processo cumulativo e meccanico, è il risultato di percorsi complessi, per comprendere i quali i contesti di vita e di lavoro devono essere assunti come sedi di esperienza e di conoscenze non strutturate assunte ed elaborate. Sono, di fatto, in azione costante, da parte della persona, dinamiche di elaborazione dell'informazione, modalità diverse e tra loro interrelate di trasformazione, riduzione, immagazzinamento, recupero del sapere.

Il progressivo aumento delle dinamiche evolutive del mercato e dell'organizzazione del lavoro rende costantemente nuovi gli ambiti dell'esperienza, fornendo basi varie per la rappresentazione della conoscenza, per gli schemi relativi alla proprietà degli oggetti e all'organizzazione degli eventi. Le relazioni sociali nei diversi contesti determinano e danno una caratterizzazione al funzionamento delle organizzazioni in ragione delle forme di interazione proprie di ciascuna sede di lavoro e di cultura d'impresa. L'organizzazione del lavoro accompagna, in sostanza, l'organizzazione delle idee, essendo anch'essa legata alle varie attività che la persona impara a svolgere, con le difficoltà dei compiti in cui si cimenta, con la frequenza di tali difficoltà. Il funzionamento dell'impresa è il risultato di azioni complessive di coloro che in essa operano e, nel contempo, dell'interiorizzazione individuale e collettiva di conoscenze e cognizioni culturalmente determinate. Il carattere dell'azione organizzativa dell'impresa stessa è sociale e non solo materiale, perché è intriso di una cultura fatta di idee, credenze, rappresentazioni che vincolano e organizzano sia l'ambiente produttivo sia l'agire individuale.

La definizione delle attività relative a specifiche competenze e lo studio di percorsi con cui sono state acquisite, è connessa con gli ambiti stessi delle attività e con i contesti più ampi di riferimento da analizzare e interpretare (è questa la finalità di una terza fase di indagine denominata «analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione»).

La competenza, come abbiamo evidenziato, è sempre contestualizzata. Abbiamo, altresì, chiarito come essa sia un complesso di saperi in cui la co-

noscenza dichiarativa è altamente proceduralizzata e automatica e in cui vi è una collezione di euristiche per la soluzione di problemi molto specifici.

La definizione data del sapere professionale, in sede di ricerca, ha consentito di entrare nel merito della varietà dei livelli di competenza, considerando le implicazioni specifiche anche per capire come venga acquisita e come operi.

Ogni atto cognitivo è stato analizzato, a partire dai dati acquisiti precedentemente, come una specifica risposta a un insieme di circostanze determinate, come una forma di attività socialmente situata nel quadro di una particolare situazione pratica.

La questione è stata altresì trattata considerando come l'ambiente in cui il lavoratore è inserito determini la riorganizzazione del lavoro, delle persone e dei saperi in funzione di ipotesi più ampie, legate a necessità o scelte deliberate, operando mediante strategie non sempre identificabili o prevedibili in un processo ordinato, valutando le situazioni o producendo attraverso l'azione organizzativa modifiche nel sapere individuale e collettivo.

*La dinamica tra analisi strutturale, analisi organizzativa, analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione, ha per questa via confermato il valore di quella relazione tra scenari di previsione socio economica e fabbisogni di competenze.*

#### 4. Mobilità, competenza, *guidance*

L'analisi svolta consente di precisare una serie di quesiti, anche provocatori: perché è necessaria una formazione, se il contesto produce competenze altrimenti non acquisibili? Quali obiettivi deve assumere un'azione formativa intenzionale e quando è necessario attivarla? Quali sono le modalità – nella dinamica tra acquisizioni sul lavoro e acquisizioni possibili all'esterno di esso – che rendono efficiente la formazione? Quale formazione è utile e necessaria in condizioni di mobilità?

Abbiamo avuto modo di trattare temi complessi, sui meccanismi di trasmissione, acquisizione del sapere, sui contenuti e sull'organizzazione della conoscenza, del rapporto tra apprendimento individuale e collettivo, tra acquisizione della conoscenza e costruzione della competenza. La riflessione sui cambiamenti organizzativi, sull'emergere di un diverso paradigma

ma del lavoro, sulla rapida evoluzione delle tecnologie della comunicazione mettono in evidenza il ruolo del sapere ai fini di una tutela delle persone in un mercato mutevole e ai fini dello sviluppo del sistema produttivo. Tutto ciò costringe non tanto a ribadire la centralità ma, coerentemente con il discorso, a domandarsi come la formazione e l'accesso al sapere debba essere ripensato.

La formazione acquista un carattere centrale a fronte dei vari aspetti dei processi di cambiamento in atto: economico (la globalizzazione dei mercati); organizzativo (l'affermazione di strutture «piatte» e di organizzazioni «a rete»); sociale (l'appartenenza a più comunità, l'esaltazione delle soggettività); complementari rispetto alle diversità tecnologiche e alla pervasività delle tecnologie dell'informazione; occupazionale, legato, tra l'altro, alla globalizzazione dei mercati. In questo quadro, è comprensibile la difficoltà di specializzare le prestazioni secondo il principio della programmazione e della parcellizzazione dei saperi, mentre si evidenzia l'incremento dell'intellettualizzazione del lavoro e della quantità di conoscenze richieste ai lavoratori. Al pari, si esplicita il ritmo dell'obsolescenza delle conoscenze e il ruolo stesso della formazione quale un'attività che assume più finalità secondo il momento in cui è erogata. In ogni caso, la ricorrenza del cambiamento e la sua accelerazione comportano l'improponibilità di ogni logica sequenziale tra formazione e lavoro.

Inoltre, si evidenzia come l'idea che nella vita vi fosse un momento iniziale di costruzione di un sapere professionale su cui costruire tutto il percorso lavorativo degli individui non sia più proponibile, se mai essa fosse stata del tutto vera. Il problema su questo terreno non è quello della novità, quanto il fatto che la durata dei cicli tecnologici in passato poteva essere più che decennale, con una conseguente necessità di tornare in formazione più rara e in parte declinabile su contenuti più facilmente circoscrivibili. I «salti» dei paradigmi erano distanziati nel tempo, tali da garantire la sostituzione «fisiologica» dei lavoratori cresciuti nell'ambito del paradigma precedente con lavoratori preparati alle logiche proprie della nuova tecnologia.

*La formazione appare come uno strumento per favorire, senza peraltro garantire, il raggiungimento di un livello qualitativamente soddisfacente del lavoro e il potenziale mantenimento di un'occupazione. Se su tale affermazione c'è un consenso unanime, su come fare le idee sono molte e tra loro diverse.*

Si delinea con chiarezza, per ciò che attiene la formazione, una relazione, solo in parte inedita, tra:

- la costruzione di una competenza, contestuale rispetto allo specifico ambito di lavoro e strategica, non solo di mero adattamento ma in grado di anticipare piuttosto che inseguire i cambiamenti;
- lo sviluppo di una formazione ricorrente, perché non episodica ma programmata, per favorire la crescita delle potenzialità professionali della persona, allargata a contenuti di carattere sia teorico sia pratico, non circoscritta ai soli contenuti tecnici del lavoro né assimilabile alle attività di addestramento all'utilizzo di una nuova strumentazione;
- la predisposizione dell'azione educativa secondo schemi che utilizzino sia la teoria sia la pratica, in una logica che controlli la qualità dell'esperienza concreta ai fini di valutarne l'efficacia culturale e formativa;
- la definizione di modalità curricolari ed extracurricolari nelle quali gli obiettivi della stessa formazione siano molteplici, e la componente immediatamente professionalizzante non ignori il complesso dei saperi connessi con l'autotutela, i diritti, la cittadinanza.

La logica dell'adattabilità dell'individuo alle prestazioni imposte dall'impresa, secondo un approccio meccanicistico, lascia il posto, nella logica delineata, alla consapevolezza dell'importanza degli ambiti organizzativi come fonte di conoscenze e generatori di soluzioni originali a problemi non ripetitivi. Le diverse modalità di costruzione ed esercizio del sapere professionale vanno per questo connesse con una formazione che, oltre ad assumere i connotati già citati, deve essere ripensata in relazione alla molteplicità delle forme e dei contesti di acquisizione del sapere.

La ricerca non ha risolto come il contesto lavorativo, quale fonte di apprendimento, si possa collegare in forma chiara ad azioni intenzionali di formazione, come processi cognitivi attivati «facendo» si leghino a ciò che si impara osservando e ascoltando.

Il lavoro da fare appare ancora lungo: la constatazione che determinate cose si possono apprendere solo agendo e non attraverso percorsi teorici di studio non ha ancora dato risposte soddisfacenti su ciò che implichi l'agire sul piano cognitivo e su come l'esperienza si sviluppi in conoscenza.

L'adozione del modello di competenza, assunto prefigurando un sapere non separato dalla sua applicazione, si basa su una visione del lavoro non prescrittiva, ma descrittiva. La prestazione lavorativa è infatti apparsa sempre complessa, con confini difficilmente riconducibili all'espletamento di singo-

le mansioni, non riducibile alla somma di attività predefinite, non prescrivibile una volta per tutte, non standardizzabile descrivendo modalità di azione valide in tutte le occasioni e per questo ripetibili in un'organizzazione destinata a mutare poco nel tempo.

Gli studi organizzativi hanno dimostrato che ciò non era vero, nella forma totale, neanche nelle organizzazioni tayloriste e fordiste. Il lavoro può essere, sia pure utilizzando metodi sofisticati, più descritto che prescritto, poiché lo specifico contesto in cui si esplica l'attività, dei singoli e dei gruppi, è un ambiente che determina natura e qualità della prestazione. Lo svolgimento della medesima attività in contesti diversi può richiedere l'attivazione o di diverse competenze o della medesima competenza in forme e con modalità diverse. L'ambiente stesso può, per questo, essere fonte di un accrescimento delle competenze o viceversa inibire tale accrescimento, mentre può influenzare l'emersione e l'esplicitazione dei saperi individuali.

*Si può in definitiva affermare, pur non rispondendo in modo completo ai quesiti iniziali, che la mobilità vada affrontata, per ciò che attiene la formazione specifica, facendola precedere da un rigoroso processo di accompagnamento delle persone, attraverso un esame delle competenze possedute, di quelle spendibili, delle condizioni per ricercare un'occupazione coerente. Tale processo di orientamento è parte costitutiva della qualificazione professionale.*

Un'ulteriore questione riguarda la necessità di individuare metodi di valutazione e certificazione delle competenze acquisite sul lavoro. La questione, data la definizione del modello di competenza assunto e le verifiche attraverso la ricerca sul campo, risulta tutt'altro che marginale e riguarda i lavoratori al loro ingresso nell'impresa e nei loro percorsi in azienda e tra le aziende, oltre a toccare naturalmente il complesso delle imprese e del sapere nel sistema produttivo dato. Il riconoscimento delle competenze acquisite sul lavoro può infatti rappresentare, anche per le aziende, un ulteriore fattore di vantaggio competitivo. La qualità della prestazione lavorativa assunta come problema collettivo e non meramente individuale costituisce una garanzia rispetto all'obsolescenza dei saperi e alla stessa qualità del prodotto. A tal fine, l'impresa può essere e proporsi come luogo di formazione, interagendo con le istituzioni formative e con il sistema dell'istruzione nel suo complesso. Tale impostazione pratica appare interessante e suscettibile di sviluppi utili, al fine anche di chiarire quanto la ricerca non ha al momento precisato sulla re-

lazione tra acquisizioni dell'esperienza e apprendimenti di carattere disciplinare o formale in genere.

Ugualmente la valutazione del sapere può essere affidata a diverse istanze. Se la certificazione delle competenze è un'attività istituzionale che deve essere demandata a un organismo – appunto – istituzionale, è pur vero che non tutte le competenze possono essere certificate anche se possono essere rilevate. In questo la comunità dei simili – la «comunità di pratiche» intesa come coloro che utilizzano strumenti materiali e immateriali (metodologie, linguaggi ecc.) per svolgere comuni attività – può essere il riferimento per aiutare gli individui a valutarsi e orientarsi per aumentare il proprio livello di qualificazione. I contesti sono oggi molteplici sia per effetto dell'aumento degli scambi possibili attraverso le reti di comunicazione sia per la creazione, attraverso le tecnologie dell'informazione, di realtà virtuali in cui sperimentare e simulare processi. Entrambi i processi generano conoscenza e costruiscono nuovi tipi di relazioni tra gli individui per i quali, in sostanza, si moltiplicano le dimensioni e lo spazio dei contesti di vita e di lavoro. I confini di entrambi risultano di fatto sempre più labili, il luogo fisico non è più o non è il solo contenitore dei processi organizzativi, muta la concezione dello spazio e del tempo, la tecnologia consente, tra persone di una medesima comunità di pratiche, scambi di informazioni, anche se i componenti della comunità stessa non sono fisicamente contigui.

*L'attività di orientamento deve, anche per questo, avvalersi di metodiche rigorose di supporto alla persona, di quel «pensiero riflessivo» che consente di ricostruire la propria identità professionale, di quel «bilancio di competenze» che permette di situarsi in un mercato, di quella «intelligenza emotiva» che aiuta ad agire conseguentemente in passaggi spesso dolorosi e difficili.*

L'occupazione degli individui sarà sempre più caratterizzata dal moltiplicarsi dei lavori svolti, sia perché una medesima attività tenderà a mutare, anche profondamente, per effetto dei cambiamenti tecnologici, organizzativi e dei mercati, sia perché saranno più numerose le organizzazioni con cui si stabilirà un rapporto di lavoro.

I due elementi sono strettamente connessi poiché il cambiamento dei contesti organizzativi in cui si è inseriti modifica le caratteristiche della prestazione, e quindi i contenuti del lavoro, con un'elevata variabilità degli uni e

degli altri. I due elementi, variamente combinati secondo i comparti produttivi, appaiono caratteristiche del «nuovo standard» del lavoro.

Le forme di regolazione contrattuale della prestazione potranno essere diverse, anche le forme organizzative dell'erogazione della prestazione potranno ulteriormente variare contribuendo a declinare al plurale il termine lavoro. In particolare, determinate attività – per loro natura più adatte a essere considerate un servizio da acquisire piuttosto che un'attività interna – sono esternalizzate, con una crescente accentuazione di possibili prestazioni a basso contenuto di qualificazione.

Ciò fa sì che sia possibile ipotizzare che, tra coloro che avranno un rapporto contrattuale non a tempo pieno e indeterminato, ci saranno in futuro sia professionisti ad alta qualificazione o con particolari specializzazioni sia lavoratori precari destinati a svolgere mansioni a basso contenuto di qualificazione.

L'identità collettiva dei lavoratori non è data in assoluto, deve essere costruita e rafforzata sia attraverso un confronto non conflittuale, ma teso a cogliere gli elementi di connessione e gli interessi comuni tra lavoro standard e lavoro non standard, sia definendo per quest'ultimo tipo di lavoratori la consapevolezza culturale necessaria allo sviluppo di azioni tese all'acquisizione di diritti di carattere collettivo, che consentano di coniugare contenuti del lavoro e forme di regolazione contrattuale dello stesso. Il passaggio da un lavoro fordista a uno postfordista può indurre in errore, lasciando immaginare come tendenzialmente simili le condizioni di chi ha un contratto di lavoro a tempo pieno e indeterminato e di chi ha altri tipi di contratto, ma ciò non è vero.

La rappresentanza del lavoro deve, per tutto ciò, tenere conto della variabilità di situazioni occupazionali, della pluralità dei rischi, della necessità di un'azione «inclusiva» di soggetti cui garantire l'accesso a tutele adattate alle necessità degli specifici gruppi. La formazione, in questo quadro, si caratterizza come diritto universale da cui far dipendere la revisione dei sistemi di welfare coerente con il modello di lavoro in essere e con la molteplicità delle esigenze dei cittadini come lavoratori. Parallelamente, la negoziazione dell'organizzazione del lavoro appare materia destinata a estendersi a tutte le forme di lavoro da cui dipende comunque il risultato economico dell'impresa.

*Il problema della relazione tra competenza e mobilità professionale appare, per tutto ciò, fortemente connesso alla continuità tra attività e servizi di orienta-*

*mento e formazione, declinata e precisata in relazione alle esigenze, alle carenze culturali, alle potenzialità in essere, ai saperi utili ad affrontare il rischio e a governarlo.*

La formazione, come contenuto negoziale, è stata materia di contrattazione e di concertazione. A essa la giurisprudenza del lavoro ha dedicato una particolare attenzione. È un tema centrale per i lavoratori tradizionali e per coloro che entrano o sono nel mercato con particolari contratti «non standard». La qualificazione e la riqualificazione sono certamente vissute dai lavoratori quale strumento per garantirsi la possibilità di continuare a essere inseriti e di migliorare la propria posizione nei mercati del lavoro di riferimento. La ricerca mostra che, dove il modello fordista non ha potuto affermarsi, come l'artigianato, il lavoro non è un'entità uniforme e astratta. Ha evidenziato come le persone coinvolte costruiscano nel lavoro stesso la propria identità, dando vita a rappresentazioni sociali e alla cultura delle persone e dei gruppi. È importante, quindi, che si capisca come la conoscenza si sviluppi in una forma che leghi l'acquisizione di competenze contestuali e di competenze strategiche a saperi propri della convivenza civile e della democrazia. Ciò appare essenziale non solo per considerare a fini di ricerca gli aspetti soggettivi e simbolici, ma perché sia possibile, contemporaneamente, garantire le esigenze dell'impresa e costruire una nuova dimensione sociale del lavoro. La necessaria connessione e condivisione di sistemi di senso tra coloro che concorrono alla produzione di un bene o di un servizio è utile al buon esito del processo produttivo. Nel contempo, essa esalta la dimensione sociale del lavoro quale elemento costitutivo di una società fondata su regole di convivenza che consentono al lavoratore di riconoscersi in un'identità culturale, generata dallo stesso lavoro, scaturita dall'essere parte di una società civile e democratica.

*La funzione attuale della formazione risulta complessa data l'indeterminatezza, a volte, degli obiettivi immediati. La promozione di quello che è stato definito (Rogoff, Lave, 1984) «pensiero pratico in azione» appare, per questo, necessaria, al fine di evitare che le situazioni di mobilità si traducano nella percezione di fallimenti professionali, inducendo frustrazione e inazione.*

La cognizione e lo sviluppo cognitivo sono tra loro legati grazie all'esperienza, realizzata in diversi contesti collegando il nuovo a ciò che già si co-

nosce secondo modalità di elaborazione cognitiva che dipendono, tra l'altro, dal quadro di riferimento con cui la persona dà significato ai contenuti dell'esperienza.

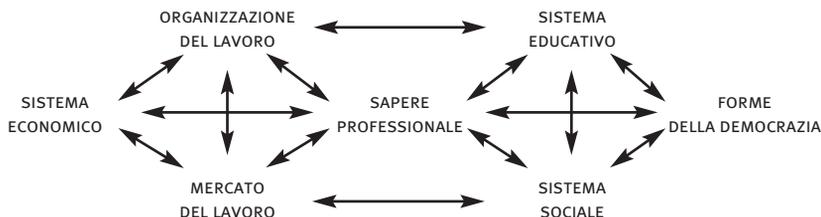
La memoria, in tale processo, gioca una particolare funzione organizzativa, generale e individuale. Essa consente un'autodefinizione di sé, dalla forma più elementare, dell'aver un nome, un indirizzo ecc., a quelle più complesse dell'aver una storia, che in parte permane a livello cosciente, in parte è dimenticata o rimossa; permette la crescita personale, nel riesame, nella valutazione critica, nella rielaborazione dell'esperienza recente e remota; assume una rilevanza pubblica in tutti gli atti formali che lo richiedono, quale ad esempio la testimonianza legale; è legata sia all'esperienza personale sia all'esperienza «di seconda mano», vissuta da altri quale emerge dal contesto più immediato dei rapporti sociali o dall'analisi e dalla riflessione storica più o meno formalizzata; è coinvolta in tutte le azioni quotidiane, siano esse meccaniche o coscienti e volute, ma soprattutto è implicata in tutte le attività, secondo il tipo di apporto intellettuale richiesto. Il contenuto della memoria non è inoltre indipendente dalla significatività per il soggetto interessato degli elementi ricordati (ad esempio religiosi, estetici, professionali).

La rilevanza della memoria è, per tutto ciò, evidente, dato il suo operare non meccanico ma legato alle strategie messe in opera dal soggetto, dalla sua esperienza cognitiva precedente e dal valore da lui stesso attribuito agli eventi più o meno significativi vissuti. Questi possono aver avuto un carattere di «istantanee o incisioni» (Neisser, 1982), con il risultato prodotto di immagini più o meno sfocate con il passare del tempo o di segni profondamente tracciati e significativi nel modo di osservare, analizzare, giudicare la realtà. Per tutto ciò la memoria non è solo importante in relazione alle categorie personali di elaborazione del nuovo, ma ha implicazioni, oltre che cognitive, emotive e affettive, proporzionate alla forza con cui l'esperienza si è radicata. Produrre sapere, a partire dall'esperienza e dall'apporto di nuove conoscenze, significa fornire agli elementi del passato individuale i riferimenti culturali e strumentali perché questi ascendano a più alti livelli di generalizzazione e di definizione di identità che, evidentemente, si lega con la tradizione, la cultura, sociale e professionale, di comunità e di gruppi, in relazione ai quali l'elaborazione del passato, la ricostruzione dello stesso, la memoria collettiva e individuale si configura (Pavone, 1997) come materia di confronto e, a volte, di conflitto per la definizione di progetti e di modelli di società.

Si tratta di un presente complesso nelle sue interrelazioni con realtà e dimensioni che vanno al di là delle dimensioni relativamente contigue del passato e che, nella fase attuale, sono soggette a connessioni rapide e immediate con contesti variegati e diversi fra loro.

Se si assume tale prospettiva, lo schema precedentemente articolato nella relazione tra organizzazione del lavoro, sistema economico, mercato del lavoro e competenza professionale, si precisa nella connessione prioritaria tra sapere professionale, sistema economico e forme della democrazia. Tale sapere professionale viene collegato a un insieme di entità – organizzazione del lavoro, mercato del lavoro, sistema sociale e sistema educativo – anch'esse in relazione tra loro e certamente legate alla dimensione della cultura e della tecnologia, in particolare dell'informazione.

Schema 7:



Il sapere professionale, atto ad agevolare processi di cambiamento che come tali sono spesso fonte di disorientamento e sofferenza, deve essere delineato prevedendo, ove serve, un supporto.

*L'orientamento degli adulti, se si osserva lo schema tracciato, impone una funzione esperta di «counselling» e «guidance», necessaria e complementare rispetto alla formazione finalizzata, della quale risulta parte integrante.*

Nel nostro paese tutto ciò implica processi complessi di interrelazione tra pubblico e privato in una dinamica di sussidiarietà non semplice, nella quale vanno definiti con chiarezza codici di disciplina e regole di controllo.

## Bibliografia

- Agriform (2002), *Analisi dei fabbisogni formativi in agricoltura*, prima annualità, settore ortofrutticolo, Roma.
- Ajello A.M., Cevoli M., Meghnagi S. (1992), *La competenza esperta*, Roma, E-diesse.
- Ajello A.M., Cevoli M., Meghnagi S. (2000), *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato. Analisi delle competenze e dei percorsi di professionalizzazione*, Roma, Ebna.
- Bellardi L. (1999), *Concertazione e contrattazione. Soggetti, poteri e dinamiche regolative*, Bari, Cacucci.
- Billett S. (1996), *Situated Learning: Bridging Sociocultural and Cognitive Theorising*, in *Learning and Instruction*, vol. VI, n. 3, pp. 263-280.
- Billett S. (2001), *Knowing in Practice: Re-conceptualising Vocational Expertise*, in *Learning and Instruction*, n. 6, pp. 431-452.
- Carrieri M. (2003), *Sindacato in bilico. Ricette contro il declino*, Roma, Donzelli.
- Chirone 2000 (1998), *Indagine sui fabbisogni di nuove competenze degli organismi nazionali a rete presenti in Emilia Romagna, Liguria, Marche e Veneto. Rapporto finale*, Roma.
- Coop-Form (2001), *Progetto d'indagine sui fabbisogni di competenze nella cooperazione*, Roma.
- Dewey J. (1949), *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi.
- Ebnt (2000), *L'analisi dei fabbisogni formativi e professionali del settore turismo*, Milano, Franco Angeli.
- Enfea (2001), *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi della piccola e media industria privata*, primo report, Roma.
- Engestrom Y., Engestrom R., Karkkainen M. (1995), *Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities*, in *Learning and Instruction*, vol. 5, n. 4, pp. 319-336.
- Engestrom Y. (2001), *Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualisation*, in *Journal of Education and Work*, n. 1, pp. 133-156.
- Gelpi E. (a cura di) (2003), *Trabajo y mundialización*, Xàtiva, Crec.
- Guarriello F. (2000), *Trasformazioni organizzative e contratto di lavoro*, Napoli, Jovene.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Mastermedia (2001), *Nuove competenze per l'industria della comunicazione. Rapporto di ricerca 1999-2001*, Roma, Repro-Stampa.
- Meghnagi S (2000), *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato. Il disegno della ricerca*, Roma, Ebna.
- Meghnagi S., Cevoli M. (2002), *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi nell'artigianato 2000-2002. Lettura trasversale dei risultati della prima indagine*, Roma, Ebna.
- Meghnagi S., Cevoli M., Natoli S. (a cura di) (1998), *Indagine di sfondo. Le caratteristiche del comparto*, Roma, Ebna.
- Meghnagi S., Cevoli M., Mastracci C. (a cura di) (1998), *Indagine di sfondo. Gli studi sulla competenza*, Roma, Ebna.
- Neisser U. (a cura di) (1982), *Snapshots or Benchmarks*, in Neisser U., *Memory Observed: Remembering in Natural Contexts*, San Francisco, Freeman, pp. 43-48.
- Obnf (2000), *Indagine nazionale sui fabbisogni formativi*, Roma, Ebna.
- Pavone C. (a cura di) (1997), *'900. I tempi della storia*, Roma, Donzelli.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C. (1995), *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, Milano, Led.
- Rogoff B.E., Lave J. (a cura di) (1984), *Everyday Cognition: Its Development In Social Context*, Cambridge, Harvard University Press.
- Schwartz B. (2003), *L'Écoute. Un outil pour l'innovation*, Parigi, mimeo.
- Schwartz B. (1995), *Modernizzare senza escludere*, Roma, Anicia.
- Vygotskij L.S. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Bari, Laterza.
- Wenger E. (1998), *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge, Harvard University Press.