

QUALI STRATEGIE PER UNA ISTRUZIONE E FORMAZIONE INTEGRATA

A cura di Costanza Cavaliere

Il sapere non esiste indipendentemente dal soggetto che conosce e imparare non significa apprendere la vera natura delle cose, possedere cioè una fotografica e oggettiva rappresentazione del mondo esterno. I processi di apprendimento rappresentano una soggettiva costruzione di significato, a partire da una complessa rielaborazione interna dell'insieme di sensazioni, che non hanno in sé ordine o struttura, sulle quali si orienta l'attenzione del soggetto che apprende.

In tal senso, T. Brameld considera il curriculum come corrispondente alla necessità di educare alla progettazione di culture trasformative della società in vista del bene individuale e sociale. Altri autori, come G. Pike e D. Selby (1998), aderiscono ad un principio di delocalizzazione educativa per sancire la fine delle educazioni nazionali e definire un orientamento

antropologico i cui problemi sono legati alle principali caratteristiche dell'esistenza umana. Considerando le dimensioni spaziale, temporale, problematica e paradigmatica della globalità, essi sviluppano i contenuti sugli assi della conoscenza (personale, sistemica, dello sviluppo, dell'ambiente, della pace e dei conflitti, dei diritti e delle responsabilità,



Nella pratica didattica i docenti dovranno tendere verso il superamento dei confini disciplinari e avere come riferimento ultimo la promozione di competenze che necessitano dell'apporto simultaneo di più saperi disciplinari (multi/inter/pluri/transdisciplinarietà).

delle visioni alternative), delle abilità (gestione delle informazioni, crescita personale, discernimento, immaginazione) e delle attitudini (immagine positiva di sé, apprezzamento degli altri, rispetto della giustizia e dei diritti, tolleranza dell'incertezza, capacità creativa, apertura mentale al mondo).

Vi sono diverse scuole di pensiero che delineano un curriculum per il futuro, nel senso che l'educazione del passato deve incoraggiarne lo studio e l'uso per ottenere i massimi vantaggi dell'esperienza umana collettiva, ma non deve permettere al futuro di essere sottomesso ai valori del passato che è memoria, mentre il futuro e i suoi valori sono da costruire.

Ne deriva che l'itinerario scolastico, dalla scuola di base in poi, richiede di progettare un curriculum verticale attento alla continuità del percorso educativo e al raccordo tra i diversi gradi di scuola.

Nella pratica didattica i docenti dovranno tendere verso il superamento dei confini disciplinari e avere come riferimento ultimo la promozione di competenze che necessitano dell'apporto simultaneo di più saperi disciplinari (multi/inter/pluri/transdisciplinarietà).

Una didattica che voglia ispirarsi a questa epistemologia non dovrebbe mai venire meno all'assunto di base secondo cui la conoscenza della realtà è una costruzione individuale e sociale. La questione non è solo teorica, ma ricca di implicazioni pratiche:

il valore delle discipline viste come costruito storico, che testimonia l'evoluzione del rapporto dell'uomo con il mondo;

- la dignità e la legittimità dei modelli di spiegazione degli allievi, che non è possibile interpretare semplicisticamente come errore e dei quali è necessario tenere

conto per impostare qualsiasi azione didattica;

- l'importanza della costante negoziazione di significati e l'inutilità di un nozionismo che, nel migliore dei casi, semplicemente si sovrappone alle strutture concettuali soggettive, senza minimamente intaccarle;
- un'impostazione storico-critica dei curricula che metta in luce il susseguirsi di modelli interpretativi e la variazione di significato dei concetti chiave delle discipline, in relazione ai contesti geografici, epocali e culturali, soffermandosi anche sulle aree di contraddizione e di costante ricerca;
- il radicamento e la legittimazione profonda della diversità tra le culture, assieme alla possibilità di evolvere i propri punti di vista;
- lo sviluppo dell'attitudine

metacognitiva e riflessiva che fondi l'idea di un apprendimento costante durante tutta la vita.

Ma la formazione degli individui, oggi più che mai, non avviene in un luogo chiuso fisicamente e culturalmente, e le riflessioni degli anni Settanta che portarono alla definizione del *sistema formativo integrato* sono forse tra gli assunti più attuali di quella straordinaria stagione di sviluppo del pensiero pedagogico.

Ala ricerca di un sistema formativo integrato

A Il passaggio alla società della conoscenza ha trasformato il senso e il modo di lavorare: nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano aspetto, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i lavori, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti di lavoro. L'intellettualizzazione del lavoro e la promozione delle nuove imprese innovative, le *startup* - siano esse digitali, industriali, artigianali, sociali, legate al commercio o all'agricoltura, o ad altri settori dell'economia -, sono innanzitutto modi per tentare di innescare un'inversione di tendenza in fatto di crescita economica e di occupazione, soprattutto giovanile: è richiesta flessibilità, mobilità occupazionale e polivalenza della cultura professionale.

Lo spostamento della focalizzazione del sistema formativo sull'apprendimento favorisce un approccio educativo più personalizzato, che predilige la formazione "su misura" del singolo, inserito nel proprio contesto socio-culturale. Secondo questa visione acquisiscono rilevanza le esigenze degli allievi e delle relative famiglie in funzione dell'orientamento per entrare

nel mondo del lavoro, della padronanza di competenze professionali utili per l'attività lavorativa, della capacità di instaurare rapporti costruttivi in termini sociali con i compagni e con gli insegnanti e così via.

Per diventare palestra dell'apprendimento, la scuola si impegna a superare un modello di funzionamento imperniato sulla trasmissione dei saperi per orientarsi verso un nuovo modo di essere, secondo cui diventa prioritario educare gli allievi alla capacità di decisione e di scelta. Si tratta di superare la cultura del sapere, misurabile in termini di quantità e vastità dei contenuti da possedere, in favore della cultura della competenza, che non pretende di negare il sapere, ma vuole calarlo in un apprendimento concepito come crescita dell'essere, della persona in tutte le sue dimensioni.

E per rispondere al meglio alle esigenze del mondo dell'occupazione, il processo di formazione scolastica deve pensare a una nuova figura di lavoratore che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica, informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie competenze quali sapere affrontare le incertezze, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative. Insomma quel tipo di intelligenza che i Greci definivano *mētis*, ossia insieme di attitudini mentali che combinano l'intuizione, la sagacia, la previsione, l'elasticità mentale, la capacità di cavarsela, l'attenzione vigile, il senso dell'opportunità.

La scuola, inoltre, è territorio e il sapere è tale solo se situato in una cornice che può conferirgli senso e spessore teorico, confronto e dinamismo, apertura alla ricerca e alla revisione continua.

● Per rispondere al meglio alle esigenze del mondo dell'occupazione, il processo di formazione scolastica deve pensare a superare la cultura del sapere in favore della cultura della competenza.

● Una nuova figura di lavoratore che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base, capacità personali e anche vere e proprie competenze quali sapere affrontare le incertezze, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative.

Attualmente il sistema formativo è caratterizzato nella società occidentale da un'estensione delle attività di educazione formale in riferimento sia all'età dei destinatari (con la realizzazione di una educazione permanente, destinata anche a soggetti in età adulta), sia ai contesti (con sempre più frequenti modalità di educazione extrascolastica), sia ai gruppi (con proposte sempre più estese di educazione per

soggetti diversamente abili, svantaggiati, appartenenti ad altre culture e così via).

L'idea che scuola e territorio (inteso come ambiente fisico, culturale, sociale, come ambito rappresentato, come opportunità di cittadinanza, come deposito di capitale sociale, come mercato del lavoro) dialoghino e si sostengano è oggi molto diffusa ed ha acquisito precise legittimazioni normative.

L' apprendistato cognitivo

Il solo criterio valido per valutare l'efficacia educativa di una scuola, afferma H. Gardner (1993), è la sua capacità di promuovere negli studenti un più alto grado di comprensione dei significati, che si può raggiungere presentando problemi nuovi e inconsueti da

"EUROPA 2020" "AGENDA 2030" "ALTERNANZA SCUOLA LAVORO"

La diffusione di forme di apprendimento basato sul lavoro di alta qualità è al centro delle più recenti indicazioni europee in materia di istruzione e formazione ed è uno dei pilastri della strategia "Europa 2020" e dell'Agenda 2030 per una crescita intelligente, sostenibile, inclusiva.

Nella Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato Economico e Sociale Europeo e al Comitato delle Regioni dal titolo *Ripensare l'istruzione: investire nelle abilità in vista di migliori risultati socioeconomici* del novembre 2012, la Commissione europea ha indicato gli obiettivi per lo sviluppo di un'istruzione e una formazione professionale di eccellenza. In particolare, è stata sollecitata la promozione:

- dell'apprendimento basato sul lavoro, anche con tirocini e periodi di apprendistato di qualità e modelli di apprendimento duale per agevolare il passaggio dallo studio al lavoro;
- di partenariati fra istituzioni pubbliche e private (per garantire l'adeguatezza dei curricula e delle competenze);
- della mobilità, attraverso il programma "Erasmus per tutti", ora "Erasmus plus", lanciato nel 2014.

Tali tematiche sono state riprese nelle altre iniziative relative all'occupazione giovanile promosse dalla Commissione e in particolare nella Raccomandazione del Consiglio europeo del 22.4.2013 sulla *Garanzia Giovani* (2013/C 120/01) e sugli altri strumenti per agevolare la transizione scuola lavoro.

Gli interventi dell'alternanza scuola-lavoro si inseriscono nei macro obiettivi delle attuali politiche di istruzione e formazione proposte dall'Unione Europea, come l'occupabilità, l'imprenditorialità, le pari opportunità. Esse prevedono un passaggio nei sistemi formativi dalle misure passive a quelle attive; un approccio fondato sull'integrazione e la partecipazione; lo sviluppo della capacità di adattarsi ai cambiamenti e delle competenze chiave spendibili in diversi ambiti professionali; la capitalizzazione delle competenze acquisite e la certificazione dei crediti formativi; la lotta alla dispersione. In quest'ottica, l'alternanza non si riduce alla realizzazione di uno o più stage, né al solo apprendistato, che ne rappresenta una delle possibili modalità. Costituisce, invece, una vera e propria combinazione di preparazione scolastica e di esperienze assistite sul posto di lavoro, predisposte con la collaborazione del mondo dell'impresa per mettere in grado gli studenti di acquisire attitudini, conoscenze e abilità per l'inserimento e lo sviluppo della loro professionalità.

L'alternanza nasce dal superamento della separazione tra momento formale e momento applicativo e si basa su una concezione dell'educazione in cui conoscenze formali e informali ed esperienza del lavoro si combinano in un unico progetto formativo. L'acquisizione delle abilità (*skills*) avviene dentro l'impresa attraverso il *learning by doing*.

risolvere, seguiti da interviste cliniche e attente osservazioni, molto più che attraverso test e interrogazioni.

Gli studenti, per affrontare i reali problemi della vita, raramente usano le competenze acquisite a scuola che restano incapsulate, inerti, senza possibilità di generalizzazione e di sviluppo.

Sulla scorta di una prospettiva che vede quindi prioritaria la “partecipazione” (J.Lave, E.Wenger, 1991), l’esserci, il fare esperienza diretta, derivano modelli didattici che rivalutano forme d’insegnamento antiche come l’imitazione o l’apprendistato in quanto maggiormente capaci di includere nel processo apprenditivo tutti i fattori in gioco: sia quelli espliciti -il come si fa-, che quelli meno evidenti e difficilmente comunicabili come l’insieme delle conoscenze interrelate con quel contesto -perché lo si fa, quando, con quali convinzioni, etc.-.

In questa prospettiva, in particolare nel caso dell’apprendista naturale e dell’esperto, ha messo in luce come la costruzione della conoscenza sia un processo di *apprendistato cognitivo* (A. Collins, J. Brown e S. Newman, 1995), cioè una pratica contestualizzata, graduale, inserita in un ambito significativo di attività.

Da qui l’apprendere dai contesti è stato riproposto come un nuovo strumento per la didattica, come procedura di acquisizione di competenze esperte sul modello della “bottega artigiana” o del “laboratorio scientifico”, in cui l’esperto guida l’allievo a praticare nuove conoscenze (C. Pontecorvo, 1997).

Secondo la tradizione, l’apprendistato avviene in quattro momenti fondamentali:

- il *modellamento (modeling)*: l’esperto esegue il compito, l’allievo assiste;
- l’*allenamento (coaching)*: l’esperto sta a fianco dell’allievo

nell’esecuzione e del compito;

- l’*assistenza (scaffolding)*: l’esperto sta alle spalle dell’allievo;
- la *riduzione graduale (fading)*: l’esperto si allontana gradualmente indebolendo via via la sua azione.

A tale pratica che sembrerebbe soprattutto imitativa come, appunto, apprendimento dagli altri, si aggiungono, a livello formativo cognitivo e metacognitivo, l’*apprendere per mezzo degli altri e con gli altri*: da cui la denominazione di apprendistato cognitivo (*cognitive apprenticeship*).

Con questa integrazione si mettono in atto strategie di controllo sul processo di esecuzione del compito (monitoraggio) che rendono esplicito ciò che nel comportamento dell’esperto è implicito. Il lavoro dell’esperto e dell’allievo, nella risoluzione del problema, si alterna e implica che i loro processi di pensiero vengano esternalizzati, in modo da condurre, inseguito, a una riflessione sulle diverse prestazioni dei due attori (metacognizione). Le conoscenze che il metodo permette di fornire sono situazioni nei loro contesti di applicazione, permettendo una comprensione più profonda del significato dei fatti e dei concetti appresi.

I tre momenti che vengono aggiunti sono:

- l’*articolazione*: si basa sul far verbalizzare agli studenti l’esperienza appena compiuta, per prenderne coscienza. L’apprendista viene invitato a:
- dire ad alta voce quello che fa mentre lo sta facendo;
- esprimere i propri pensieri su ciò che esegue. L’atto di esibire e descrivere le proprie azioni, per renderle trasparenti agli altri (esposizione), è fare significato.

● L’alternanza scuola / lavoro è una vera e propria combinazione di preparazione scolastica e di esperienze assistite sul posto di lavoro, predisposte con la collaborazione del mondo dell’impresa per mettere in grado gli studenti di acquisire attitudini, conoscenze e abilità per l’inserimento e lo sviluppo della loro professionalità.

Questo obbliga l'apprendista a riflettere su ciò che sta per fare e la sua pratica. Da imitativa, immediata e irreflessiva, diventa oggetto di monitoraggio interiore. Vengono poi suggerite strategie per indurre gli studenti ad articolare le conoscenze, i ragionamenti, i processi di problem solving attivati nell'esecuzione del compito anche in un contesto di attività collaborativa;

- porre domande agli studenti per indurli all'articolazione e all'affinamento di proto teorie sul compito da svolgere;
- invitarli a fare monitoraggio o critiche all'interno dell'attività del gruppo;
- la *riflessione*: consiste nel confrontare i problemi riscontrati con i compagni e con il docente. Lo studente confronta la propria performance con quella dei componenti del gruppo e, in particolare, con quella dell'esperto anche quando questi non è presente. L'azione di apprendistato del docente-esperto subisce così una revisione cognitiva rispetto a quella tradizionale, poiché deve portare a un processo di modellamento cognitivo reciproco. Lo studente acquisisce un modello concettuale del compito che gli fornisce un principio organizzatore, una chiave di lettura per interpretare suggerimenti e correzioni del maestro, una guida interna per confrontare continuamente la propria pratica con quella dell'esperto. Da qui il concetto di modellamento reciproco, ossia di "imparare ad imparare";
- l'*esplorazione*: l'apprendista, competente nel dominio della pratica, viene spinto a risolvere problemi in modo autonomo e utilizzando percorsi diversi;

- ponendo domande o questioni pertinenti rivolte a problematiche aperte;
- individuando problemi interessanti da risolvere (*problem finding*);
- mediante la *choice simulation*, che consiste nel costruire situazioni problematiche in cui gli alunni devono scegliere fra due o più possibilità (G. Domenici, 1992).

Il possesso di queste abilità trasforma l'apprendista competente in esperto e, in tal modo, l'apprendistato cognitivo diventa uno strumento che permette l'appropriazione partecipata di punti di vista, saperi e abilità.

La costruzione di un modello concettuale che avviene nella fase del modellamento attraverso il passaggio dal concreto all'astratto, fornisce all'apprendista:

- un principio organizzatore e un iterario della pratica attraverso i tentativi di esecuzione del compito;
- una struttura interpretativa per comprendere i suggerimenti, le valutazioni e le correzioni dell'esperto;
- una guida interna autonoma nella riflessione, per confrontare continuamente la propria pratica con quella dell'esperto.

Comprendere la realtà, apprendere, è quindi un'operazione di interpretazione, un *fare significato*, che non è solo un'attività personale, ma una costruzione che si compie in base a quanto acquisito nelle passate esperienze e attraverso la condivisione e la negoziazione di significati nella comunità in cui si opera. La scuola allora può porsi l'obiettivo di ridurre, se non annullare, la separazione tra sapere e fare, diventando contemporaneamente *comunità di pratica e di apprendimento*.

I processo valutativo e certificativo della scuola

Volendo definire il proprio *benchmarking* e le condizioni di miglioramento reciproco, il confronto con altre scuole rappresenta un utile sistema da praticare per le diverse istituzioni scolastiche autonome.

Per identificare, in generale, quali sono le misure che devono comporre il sistema di controllo e comparazione della gestione dell'istituto scolastico (R. Lynch e K. Cross, 1992), si possono individuare le dimensioni più rilevanti da osservare, ossia:

- *l'efficacia strategica*, intesa come capacità di pianificare e programmare l'attività didattica in linea con le esigenze del territorio, sia rispetto alle famiglie di provenienza degli allievi, sia in termini di capacità di risposta alle necessità formative del contesto economico sociale;
- *la qualità del servizio educativo erogato*, che riguarda il livello di conoscenze e capacità acquisite dagli allievi ma anche il livello di soddisfazione percepito dagli stessi e dalle loro famiglie. Essa permette di migliorare l'immagine e la reputazione dell'istituto nel tessuto sociale in cui opera;
- *il contesto ambientale*, cioè gli elementi e le caratteristiche fondamentali del territorio in cui l'istituto scolastico opera. Ci si riferisce sia al contesto socio economico sia alle caratteristiche culturali delle famiglie degli allievi;
- *l'efficacia strutturale*, intesa come livello di adeguatezza della struttura (edifici, attrezzature, spazi, arredi ma anche numero di insegnanti, operatori amministrativi e personale non docente) rispetto alle esigenze dell'istituto scolastico, determinate dal

numero degli allievi, dal progetto educativo, dall'organizzazione della logistica e del processo formativo;

- **l'efficienza operativa**, relativa alle modalità con cui nell'istituto scolastico le risorse disponibili sono utilizzate. L'attenzione è rivolta all'analisi della produttività del sistema e dei suoi fattori; il monitoraggio si riferisce alla dimensione economico-finanziaria e al tasso di assenteismo del personale docente e non docente;
- **il processo di dattico**, inteso come l'insieme delle modalità con cui viene erogato il servizio didattico



con riferimento ad aspetti quali il clima d'aula, le relazioni con le famiglie, il rapporto tra gli insegnanti e tra questi e gli allievi.

Si tratta di formare individui che abbiano non solo un comportamento adattivo, capace cioè di applicare conoscenze e abilità a contesti dati, ma anche, e soprattutto, di comportamento creativo, ossia capace di saper

ricercare continuamente, selezionare e, quando necessario, persino capace di creare nuove conoscenze funzionali al contesto di vita e di lavoro.

Ciò richiede lo sviluppo di condotte cognitive o schemi logici di mobilitazione delle conoscenze a servizio di azioni efficaci che la scuola può fornire tramite i curricoli.

È, pertanto, quanto mai attuale l'affermazione di J.S. Bruner secondo

● La certificazione delle competenze, sviluppate attraverso la metodologia dell'alternanza, può essere acquisita negli scrutini intermedi e finali degli anni scolastici compresi nel secondo biennio e nell'ultimo anno del corso di studi.

● La valutazione di tali competenze concorre alla determinazione del voto di profitto delle discipline coinvolte nell'esperienza di alternanza e, inoltre, del voto di condotta, partecipando all'attribuzione del credito scolastico.

cui costruire un curriculum vuol dire far interagire organicamente e mettere in relazione la struttura concettuale e sintattica delle discipline –loro concetti chiave e peculiari metodologie di indagine– con le strutture psicologiche di chi apprende, a seconda delle peculiari fasi di sviluppo cognitivo. Il modello strutturalista utilizzato dall'autore per descrivere l'elaborazione della conoscenza già alla fine degli anni Sessanta proponeva ai sistemi scolastici l'elaborazione di un curriculum a spirale, caratterizzato da richiami –*feedback*– alle conoscenze precedenti e nel quale le esperienze di apprendimento si configurano come attività di ricerca, fondate sul *problem solving*, per permettere agli allievi di confrontarsi con situazioni aperte, problematiche e di acquisire, così, non solo nuove e significative conoscenze, ma soprattutto di sperimentare come si acquisisca la conoscenza nei diversi campi del sapere.

Una didattica per le competenze oggi esige esperienze formative che mobilitino le conoscenze mettendole a servizio dell'esperienza, la quale ne consente lo sviluppo ed il consolidamento, se si accompagna a momenti riflessivi.

I contesti di lavoro si trasformano, così, in sistemi di autoapprendimento, di autoformazione, di ricerca. Attraverso una ricerca dialogica e democratica situata, si diventa costruttori attivi dei processi di formazione e allo stesso tempo agenti di cambiamento e trasformazione, laddove il cambiamento e la trasformazione non seguono obiettivi e priorità imposte dall'esterno, ma derivano dalla necessità di affrontare situazioni problematiche imprevedute, non risolvibili ricorrendo alle conoscenze ed ai saperi disponibili, né tanto meno a protocolli d'azione predeterminati e

standardizzati.

È così che il formarsi è inteso come *tras*-formarsi, non adeguarsi a forme ideali orientative e regolative, come autoformazione, autovalorizzazione e autopromozione, come continua costruzione e ricostruzione di identità plurime. In questo senso la scuola può diventare effettiva comunità di pratiche e di ricerca, favorendo l'intersoggettività e il decentramento cognitivo ed emozionale, diventando incubatrice delle potenzialità formative e trasformative individuali.

Poiché ogni persona ha il potenziale per sviluppare una qualche abilità in una o diverse aree, occorre consentire ad ognuno di esplicitare al meglio le capacità virtualmente possedute. Sviluppare le competenze a scuola significa agire non più attraverso programmazioni lineari per obiettivi,

bensi modulari, ossia attraverso dispositivi didattici che cerchino di corrispondere alla struttura reticolare del sapere.

Secondo le nuove disposizioni, nel nostro sistema scolastico il periodo in contesti lavorativi nella struttura prescelta è in genere preceduto da un periodo di preparazione in aula, con la partecipazione di esperti esterni e successivamente accompagnato da momenti di raccordo in aula tra i percorsi disciplinari e l'attività formativa esterna; si conclude con la valutazione congiunta dell'attività svolta dallo studente da parte del tutor interno e dal tutor esterno.

La certificazione delle competenze, sviluppate attraverso la metodologia dell'alternanza, può essere acquisita negli scrutini intermedi e finali degli

LA VALUTAZIONE DELLO STUDENTE IN EUROPA

Per quanto riguarda la valutazione dello studente, esistono in Europa diversi modelli di certificazione delle competenze e dei percorsi formativi nell'ambito dell'alternanza.

In Francia, le *unités capitalisables* hanno lo stesso valore del diploma e sono certificate dai docenti, *maitres de stage*, formatori che operano nei Centri di Validazione anche fuori dei periodi di esame.

In Inghilterra, il *National Council for Vocational Qualifications* ha sviluppato due sistemi di qualificazione: il GNVQ che si articola in 5 livelli e può essere speso per il lavoro e il proseguimento degli studi, e il NVQ che può essere acquisito anche nell'apprendistato e consente il proseguimento, dopo il *Level 3*, anche della scuola superiore. I titoli sono strutturati in unità che possono essere completate anche separatamente, senza tener conto né del tempo, né della modalità di conseguimento. Sono formulati sulla base di capacità fondamentali e articolati in unità obbligatorie e opzionali.

In Germania esiste un sistema di qualificazioni chiave finalizzate al mercato del lavoro, con standard costruiti in modo speculare alla struttura produttiva. Il ruolo delle imprese è forte, ma vige il principio del consenso fra imprenditori, sindacati, Stato e Länder.