

Geografie del sapere

Qualificazione, riqualificazione e orientamento
delle risorse umane nei moderni processi formativi

★ note a margine
collana di approfondimenti sulla formazione a cura di Anapia Regionale del Veneto

*note a margine

***note a margine**

collana di approfondimenti
sulla formazione
a cura di
ANAPIA Regionale del Veneto

Direttore editoriale

Luciano Moro

Comitato di Redazione

Andrea Contò, Luciano Moro,
Maurizio Persico, Piergiovanni Rodina,
Gìogo Sartori, Dario Schioppetto

Redazione

Roberta Bassan e Mirna Fusaro

Progetto editoriale

Alberto Zamarion

Progetto grafico

studio Cheste, venezia

Impaginazione

Paola Fortuna (studio Cheste)

Fotografie

Stefano Ghesini

Stampa

Tipografia Asolana + indirizzo

**Finito di stampare
nel Settembre 2003**

Proprietà artistica e letteraria riservata

ISCO Edizioni + indirizzo ??????
ANAPIA Veneto + indirizzo

La nascita di ogni nuovo prodotto editoriale è un po' come un parto, perché giunge alla fine di un lungo lavoro preparatorio, sia di idee che di redazione, e anche la nostra in questo non fa alcuna eccezione. Nella ridondanza comunicativa che offre l'attuale panorama della comunicazione, essa rischia di finire come molta carta che giunge tra la posta e sulle scrivanie, e cioè direttamente nel cestino senza nemmeno essere estratta dal cellophane, dopo una frettolosa occhiata alla copertina. Eppure noi speriamo, anzi, crediamo fermamente che per questi nuovi fogli che vi arrivano ora per la prima volta, e per i successivi numeri, non sarà così.

Lo crediamo in primo luogo perché i temi trattati rivestono grande rilevanza. La principale discussione che oggi attraversa il mondo dell'istruzione e della formazione è orientata alle competenze, alla loro certificazione e alla loro spendibilità, ma una certa labilità di termini nel settore pedagogico spesso rende difficile che i vari interlocutori di un processo formativo siano d'accordo su cosa intendono quando tentano di definirle.

Non aiuta ad unificare gli sforzi inoltre anche un vocabolario in questo campo che, in anni recenti, il Ministero dell'Istruzione ha impiegato in modo piuttosto autonomo rispetto alle dottrine più consolidate, inserendo oltre alle conoscenze e alle competenze le *capacità*, senza però riuscire a superare l'ambiguità di definizione rispetto al termine *abilità*, e senza demarcare un confine netto tra impiego teorico e ambito operativo delle stesse.

Rende ancor più intricato il panorama, infine, il fatto che nel mondo anglosassone, che già da decenni ha elaborato percorsi di verifica e valutazione strutturati, e *national standards* consolidati nelle varie aree formative e nelle discipline, i termini *skills* e *patterns* con i quali vengono strutturati i percorsi e gli insegnamenti hanno alle loro spalle un impianto di natura nettamente più pragmatica e meno speculativa, mirando a chiarire le operazioni da farsi per arrivare ai risultati, e non i principi sui quali articolare i processi.

Il risultato è che oggi, nel nostro Paese, i percorsi dell'istruzione e della formazione procedono in modo tortuoso, quand'anche non divergente, spesso chiamando con nomi identici cose profondamente diverse, e arrecando un effetto di disturbo sulla comprensione di cosa una persona sappia e sappia fare alla fine di un tragitto, di come sia possibile misurarlo, di come sia possibile garantirlo.

Eppure non potrà continuare così per molto, perché il confronto con altri paesi incalza, e la necessità di dare certezze a chi cresce e si forma anche.

Si stanno a dir il vero moltiplicando tentativi seri da parte di molti enti

e operatori di formulare proposte strutturate, e di confrontarle con i principali *benchmark* internazionali, dato che l'unico sistema comparativo di valutazione a livello nazionale, l'INVALSI, ancora si configura con parametri autoreferenziali.

Speriamo di essere tra coloro i quali contribuiscono a questo innalzamento complessivo della qualità della formazione: l'accreditamento del nostro Ente presso la Regione del Veneto in tutti i settori della formazione testimonia uno sforzo notevole per intraprendere questo cammino, e per rispondere a ciò che le persone e la comunità chiedono in questo tempo.

Crediamo in secondo luogo che le nostre pagine troveranno accoglienza tra gli addetti ai lavori e anche tra il pubblico di chi desidera essere informato perché non sono solo un semplice bollettino delle opportunità di frequentare un corso, ma raccolgono sin da questo primo numero - e lo faranno anche nei successivi - importanti contributi al dibattito formativo e progettuale a firma di noti specialisti del settore, molti dei quali con esperienze pluridecennali di rilievo nazionale alle spalle e collaborazioni con i più importanti organismi di formazione nazionale.

Come potrete vedere sfogliando gli articoli all'interno, abbiamo voluto iniziare proprio dal dibattito sulle forme di competenza e sulla loro ottimizzazione per fornire un contributo alla discussione, alla luce delle più recenti indicazioni dell'ISFOL e delle linee di progettualità innovativa che da esse si stanno allargando. Toccheremo in futuro i temi più importanti del settore della formazione e dell'istruzione applicata al lavoro, cercando ogni volta di essere chiari, di segnalare le iniziative innovative e le idee in discussione, di definire in modo inequivoco i termini tecnici impiegati, di fornire alla platea di chi

cerca una strada nella formazione personale utili indicazioni di direzione. Crediamo da ultimo che la nostra collana di approfondimenti possa divenire una specie di piazza aperta per la discussione: per gli antichi greci il verbo che indicava il discutere era *agoràzein*, da *agorà*, piazza, ad indicare quella libera e aperta attività di confronto che fanno gli amici quando si trovano. È un discutere nobile, non un chiacchierare a vuoto; è un sollevare problemi, cercare risposte, proporre soluzioni.

Questa collana intende perciò essere un ponte per chi la leggerà: tra la comunicazione scientifica accademica di ambito specialistico nell'ambito delle teorie pedagogiche e la divulgazione dei quotidiani e dei settimanali; tra la pianificazione degli esperti di formazione e la programmazione quotidiana del lavoro sul campo di cui necessitano gli operatori del settore; tra le più recenti teorie dell'apprendimento del mondo universitario e il dibattito sulle competenze con il quale devono misurarsi gli operatori della formazione e dell'istruzione; tra chi cerca di sapere cosa fare per formarsi, per migliorare e per lavorare, e chi di questo ha fatto la sua professione e mette in campo gli strumenti per renderlo possibile.

Per un giovane che conclude i propri studi, o per chi vuole migliorare la propria posizione nell'occupazione, cercare lavoro è un lavoro, ma lo è anche progettare un percorso per permettere ad altri di trovarlo. Speriamo di incrociare, cari lettori, il vostro cammino lungo questa strada: fa piacere, ogni tanto, quando si viaggia, trovare un cartello che ci dice da che parte andare, e qualche volta che siamo quasi arrivati.

Dario Schioppetto, Presidente ANAPIA Regionale del Veneto

Sin/tesi

L'impresa va a scuola
di Stefano Bortolo

8

La nuova formazione:
verso l'alternanza
di Maurizio Lucillo

16

Materiali

La formazione come
strumento per la
valorizzazione delle
competenze

di Maurizio Persico

16

Formazione e Bilancio
Sociale

di Paolo Tomasin

16

Portfolio

Laboratorio

Il placement lavorativo:
un esempio di buona
pratica

di Nazzareno Bolzon

16

Il mio inserimento
lavorativo attraverso
le iniziative europee:
una testimonianza
dall'Europa

di Gillian Smyth

16

link

94

Autori

96



sin/tesi

Quello tra scuola e impresa è un rapporto tutt'altro che semplice e scontato, anzi. Da una parte il mondo del lavoro, con le sue sempre più specifiche e pressanti richieste che rimandano ad una preparazione specialistica e costantemente aggiornata, cui il sistema scolastico riesce faticosamente a tener testa, dall'altra la percezione delle imprese da parte della società, e della scuola di conseguenza, come di una attività non socialmente significativa in quanto dedita semplicemente all'accumulo di ricchezza, quando non addirittura di mero sfruttamento; una situazione di impopolarità che ha caratterizzato la letteratura sulle imprese, per gran parte del Novecento, e ancor prima per tutto l'Ottocento, e che si riflette di conseguenza direttamente sulla figura dell'imprenditore. A questo bisogna inoltre aggiungere una preclusione da parte dell'ideologia marxista, che ha assimilato la figura dell'imprenditore a quella del capitalista tout court, seminando invidia, rancore e disistima nei suoi confronti.

Su questo non facile rapporto si viene a collocare, per così dire, quel particolare punto di vista che è quello degli studenti, che assistono quasi impotenti ad una progressiva perdita di efficacia dei propri percorsi di studio ai fini di una entrata nel mondo del lavoro.

Se in un mondo caratterizzato da forti elementi di stabilità, e da pochi cambiamenti, c'era di fatto una continuità quasi lineare tra il momento della scelta di un percorso di studi, la conclusione degli stessi con acquisizione del relativo titolo di studio e l'ingresso, quasi automatico, nel mondo del lavoro, oggi i vari momenti di questo percorso rischiano di distare tra loro anni luce.

La conseguenza è una transizione dal percorso di studio a quello di lavoro che rischia di essere in molti casi traumatica in quanto ad aspettative deluse, preparazione e qualità del lavoro stesso.

In questo contesto si inserisce d'altra parte la consapevolezza che "l'imprenditore è una merce rara"¹; affermazione che potrebbe fin suonare come una provocazione in un'area, questo nostro Nord-Est, che vanta una delle densità maggiori al mondo in quanto ad imprese ed imprenditori. In realtà non lo è affatto, come dimostra il dibattito in corso sulla tenuta di questo modello di sviluppo, che vede sempre più diminuire il tasso di crescita di nuove imprese, soprattutto da parte di giovani.

A questo si aggiungono le valutazioni del recente libro verde su "L'imprenditorialità in Europa"², in base alle quali "L'Europa deve promuovere in modo più efficace lo spirito imprenditoriale. Occorrono più imprese nuove e dinamiche, determinate a trarre beneficio dall'apertura dei mercati e a scegliere la strada della creatività e dell'innovazione per perseguire la propria espansione."³, e "L'istruzione e la formazione professionale dovrebbero contribuire a incoraggiare lo spirito imprenditoriale, promuovendo la mentalità più adatta, la consapevolezza delle occasioni offerte dalla carriera imprenditoriale e le capacità professionali"⁴.

Dei tre livelli individuati dal libro verde sull'imprenditorialità in Europa per attuare un approccio globale allo spirito imprenditoriale, il primo riguarda direttamente le persone, mentre il terzo auspica un atteggiamento più positivo della società nel suo complesso riguardo all'attività dell'imprenditore; per quanto riguarda la motivazione delle persone "...a diventare imprenditori, occorrerebbe sensibilizzarle al concetto di 'spirito imprenditoriale' e rendere sufficientemente interessante la scelta in tal senso, guidandole inoltre ad acquisire le competenze adeguate per trasformare le loro ambizioni in progetti di successo."⁵

E' chiaro a questo punto che, viste tutte le considerazioni di cui sopra, la scuola ed il sistema formativo più in generale (in particolare le attività

L'impresa va a scuola

di Stefano Bertolo

L'imprenditorialità nel nordest è una tematica sempre al centro del dibattito di quanti si interrogano sul futuro di questo modello considerato il fatto che sembra essere sempre più difficile mettersi in proprio ed i giovani, in particolare, tendono a fuggire da questa responsabilità.

Perché non cogliere come docenti, formatori, progettisti, nelle esperienze riportate uno stimolo ad inserire moduli specifici all'interno dei percorsi progettati nelle diverse misure del Fondo Sociale Europeo?

frutto di una specifica progettazione come le azioni previste dal Fondo Sociale Europeo) possono giocare un ruolo estremamente significativo nel concorrere pienamente a rispondere a quella “...sfida che consiste nell’identificare i fattori chiave per realizzare un clima favorevole alle iniziative imprenditoriali...”⁶.

Ecco dunque la centralità del tema “L’impresa a scuola”, che si presta naturalmente ad entrambi i sensi di lettura: l’impresa entra a scuola, attraverso la categoria dell’*imprenditorialità*, ma anche l’impresa si confronta, cogliendo l’occasione del dialogo con la scuola, per riflettere su se stessa, sui propri “fondamentali”, condizione indispensabile per ogni ipotesi di sviluppo, a maggior ragione in riferimento ai mercati di... domani.

In questa sede mi limiterò a render conto di alcune esperienze che riguardano la prima parte, ovvero alcune modalità con cui l’impresa può, entrando a scuola e nella formazione, contribuire in modo significativo alla creazione di quello ‘spirito imprenditoriale’ auspicato dal libro verde. Tra le tante ed importanti esperienze vengono qui selezionate quelle che, superando il momento della semplice presentazione/informazione circa le caratteristiche del mondo del lavoro e delle imprese, puntano a sviluppare “L’imprenditorialità come stato mentale e proces-

so volto a creare e sviluppare l’attività economica combinando disponibilità a rischiare, creatività e/o innovazione con una sana gestione nell’ambito di un’organizzazione nuova o esistente”⁷. Anche perché lo sviluppo di un concetto di imprenditorialità così inteso è utile sia a creare e sviluppare competenze per la creazione di impresa, sia più in generale a creare un atteggiamento attivo nella gestione delle proprie competenze professionali e dei relativi percorsi di studio e di lavoro.

Per maggiore competenza personale, grazie anche ad una specifica e consolidata esperienza diretta, partiamo ora dal contributo che, alla diffusione di uno spirito d’imprenditorialità, giunge dal movimento cooperativo, ed in particolare dall’attività di promozione della cooperazione e del modello di impresa cooperativa nelle scuole.

Accanto alla diffusione dei principi e dei valori specifici del movimento cooperativo, l’attività di educazione cooperativa nelle scuole ha introdotto una particolare esperienza nota come “cooperativa scolastica”. Avviata in Francia dal pedagogo Celestine Freinet agli inizi del secolo scorso e successivamente introdotta in Italia dall’MCE (movimento cooperazione educativa) alla fine degli anni ’50, trova in Trentino Alto Adige negli anni ’70 un momento di sviluppo e di diffusione come “laboratorio di impresa”.

Si tratta delle Associazioni Cooperative Scolastiche (ACS) promosse principalmente nella scuola dell’obbligo (elementari e medie inferiori), dove una normale attività scolastica può diventare l’oggetto sociale di una specifica *mini impresa cooperativa*.

Ecco che sorgono tutta una serie di ACS che gestiscono secondo il modello di impresa cooperativa giornalini scolastici, produzione di piccoli oggetti artigianali, coltivazioni di orti e giardini, e relative commercializzazioni..., con tanto di assemblea dei soci, statuto e atto costitutivo, libro dei soci, consiglio di amministrazione e presidente.

Non si tratta affatto di simulazione di impresa, in quanto si lavora sul serio, ed anche i soldi sono reali, così come le relazioni interpersonali ed i rapporti societari, quanto piuttosto di un laboratorio di impresa in ambiente protetto: la ACS infatti ha una durata non maggiore a quella di un anno scolastico, ed è pienamente inserita nella programmazione didattica complessiva e nella vita della scuola. Questa esperienza viene gradualmente estesa anche agli studenti delle scuole superiori, dove l’attività può diventare più significativa considerati anche gli specifici ambiti di formazione tecnica e professionale. In questo contesto nasce, per la prima volta in un istituto tecnico di Crevalcore (MO) negli anni ’80, la prima Cooperativa di Transizione Scuola/Lavoro, una vera e propria *impresa di transizione*.

A differenza della ACS questa impresa di transizione non è formata da soli studenti, ma da studenti ed insegnanti (anche se è buona norma che la maggioranza in cda, oltre che la presidenza della società, siano “lasciate” agli studenti), ha una formalizzazione piena (regolarmente costituita presso un notaio e registrata in tribunale) e non solo non termina con l’anno scolastico, ma continua anche oltre l’esame di stato, salvo che gli studenti possono farne parte per un arco di anni limitato dopo l’uscita dalla scuola, questo sia per “far posto” ai compagni più giovani sia perché la impresa di transizione ha appunto una funzione di accompagnamento e non può in alcun modo configurarsi come “il posto di lavoro”, ma come un momento, di passaggio appunto, che permetta di acquisire alcune di quelle competenze che possano aiutare chi le ha a muoversi con più consapevolezza nel mercato del lavoro, sia che avvii una impresa, sia che ci lavori come dipendente, sia che organizzi la sua attività in modo autonomo.

Sia l’esperienza dell’Associazione Cooperativa Scolastica (ACS), che si rivolge alle scuole elementari, medie e superiori (oltre a qualche fortunata sperimentazione già a partire dalla scuola materna), come quella della Cooperativa per la Transizione (CPT) riservata agli studenti degli ultimi anni delle superiori, costituiscono un doppio strumen-

to: da una parte introducono, attraverso l’esperienza diretta, al mondo dell’imprenditorialità, ovvero alla gestione economica di una attività specifica, seppur in modo graduale a seconda dei diversi livelli di scuola; dall’altra consentono, attraverso la pratica del modello collaborativo, di sviluppare competenze relazionali utili sia a preparare al lavoro in equipe, sia a coltivare quelle capacità di lavoro creativo così preziose tanto nella creazione e gestione di una impresa (dove si chiamerà capacità di innovazione) quanto nell’affrontare la sempre maggiore complessità del mercato del lavoro.

Un’altra esperienza, di più breve durata ma di maggiori estensione e pervasività, è quella di IG Students, che è consistita nel tentativo di importazione a fine anni ’90 di un modello nato in Inghilterra nel lontano 1963 denominato “Young Enterprise U.K.” cui presto aderiscono tutti gli stati europei che quindi costituiscono “Young Enterprise Europe”.

Tale modello, in modo analogo a quanto previsto dall’Associazione Cooperativa Scolastica (ACS), ma con la significativa estensione agli studenti dell’Università, punta a creare una “palestra” nell’ambito della quale si acquisiscano le conoscenze, si verifichino le attitudini e si sviluppino le competenze utili alla formazione di una cultura imprenditoriale. Ma l’esperienza dell’impresa, per essere reale e non virtuale,

per non risolversi in business game (metodologia non compatibile con il programma IG Students), necessita di un contesto di mercato nel quale svilupparsi.

Seguendo il calendario delle annualità scolastiche, il programma IG prevede che, oltre alla costituzione dell’impresa e alla reattiva produzione reale di servizi, prodotti o prototipi, una loro commercializzazione diretta attraverso specifiche “Fiere” riservate alle sole Imprese IG, alle quali segue una competizione finale che eleggerà vincitrice la migliore “idea business” e la relativa impresa.

Le specificità di IG Students, oltre alla valenza europea del programma, sono rispettivamente il fatto di porre l’accento sugli aspetti di metodologia creativa che produce innovazione (determinante a riguardo la collaborazione del Prof. Edward De Bono, guru del “pensiero laterale”, titolare di una prestigiosa scuola di management e Presidente di “Young Enterprise Europe” (YEE), e la conclusione di ogni annualità con una “Fiera” e relativa “Competizione”, che hanno costituito sia una occasione per i giovani di misurarsi in pubblico sia una significativa visibilità sociale all’iniziativa.

Purtroppo nel 2002 la Fondazione cui era affidato il programma, partecipata dal Ministero del Tesoro, cessa l’attività ed in questo contesto la Regione Friuli Venezia Giulia, che già aveva partecipato al programma, decide di darne continuità

in modo autonomo affidandone la realizzazione ad un *pull* di soggetti, estremamente rappresentativi del mondo delle imprese, della formazione e della ricerca dell'intera regione⁸.

All'interno di "Imprenderò – programma di cultura e formazione imprenditoriale" si colloca quindi "Officina Studenti", una specifica azione di orientamento imprenditoriale nelle scuole superiori e nell'università, accanto ad altre azioni volte ad aiutare e finanziare la nascita di nuove imprese, specie femminili, nonché il consolidamento e lo sviluppo di quelle esistenti⁹.

Nell'anno scolastico 2002/03 quindi il Friuli Venezia Giulia ha visto la continuità, attraverso "Officina Studenti" del precedente programma IG Students che, aggiornato, rimodulato e sviluppato si appresta a costituire un nuovo esempio di buona prassi nel settore della formazione, mantenendo tutto il carattere innovativo del suo originale approccio ai temi dell'imprenditorialità.

Ed ora vediamo nel concreto come funziona Officina Studenti.

Attraverso una serie di incontri informativi il progetto viene presentato alle scuole superiori in tempo utile per poterlo inserire nel Piano dell'Offerta Formativa (POF), in particolare sia insegnanti che dirigenti vengono informati della valenza operativa del progetto, che porta ad utilizzare ore extracurricolari oltre che strutture, laboratori e materiali

delle rispettive scuole. Una volta sicuri della corretta comprensione e condivisione delle finalità del progetto e delle sue implicazioni pratiche Officina Studenti viene presentato agli studenti in due modalità alternative: di preferenza a tutti gli studenti potenzialmente interessati, in modo che si formi liberamente un gruppo di lavoro che consapevolmente scelga di affrontare l'impegno; in alternativa il gruppo viene preventivamente individuato in base alla scelta e disponibilità degli insegnanti, ed in questo caso coincide spesso con un gruppo classe. Se la prima situazione garantisce maggiore trasparenza (tutti sono informati) e motivazione nel secondo caso l'individuazione di una classe e relativi insegnanti garantisce una maggiore agilità gestionale.

Una volta individuato il gruppo di lavoro, viene proposto il corso di 80 ore coincidente con il percorso di creazione dell'impresa in laboratorio. Le 80 ore sono a loro volta articolate in un primo modulo di 30 basato sulle competenze relazionali di base necessarie alla costituzione di un *team* di lavoro che sappia:

- lavorare in modo creativo e collaborativo attorno ad una *business idea* ed alla sua relativa elaborazione in senso economico
- definire in modo partecipativo e democratico (si lavora in un contesto di gruppi *peer to peer*) il proprio assetto societario e relativa *governance* (l'alternativa

è tra il modello di spa, nella semplificazione di IG Students ed il modello di Associazione Cooperativa Scolastica – ACS). Segue il modulo di 50 ore nelle quali si lavora a partire dalla *business idea* sviluppando il relativo *business plan*, la definizione societaria e relativa organizzazione, con attribuzione dei vari ruoli operativi, dal *marketing* alla *gestione finanziaria*, dal *responsabile del personale* al *direttore di produzione*, e così via.

La maggior parte di questo modulo è comunque dedicata alla realizzazione pratica del prodotto/servizio individuato. Qui entra in gioco la ricerca di finanziamenti tramite la vendita di azioni nel caso della spa, individuazione di soci sovventori o finanziatori tout court nel caso della ACS. Questa fase è quella che maggiormente si discosta dal normale iter scolastico, in quanto comporta un utilizzo autogestito dei laboratori e dei materiali (previa convenzione dell'*impresa in laboratorio* con la scuola stessa) ed un notevole impegno diretto dei ragazzi e, di conseguenza degli insegnanti della scuola che li seguono.

Il percorso di creazione dell'impresa può venir preceduto ed accompagnato da interventi di consulenza più specifici, legati alla tipologia della scuola e soprattutto a quella dell'impresa, interventi che possono venir svolti direttamente da imprenditori o da personale specifico messo a disposizione dalle associa-

zioni di categoria partner del progetto “Imprenderò”¹⁰.

Il tutto sotto la supervisione di un tutor del corso che, oltre alla gestione dei docenti, delle consulenze e delle testimonianze, ha il compito di accompagnare l'impresa a presentare e vendere pubblicamente il frutto del proprio lavoro in una manifestazione denominata “Fiera”; nel caso di questo primo anno di “Officina Studenti” la Fiera si è svolta sabato 31 maggio presso il complesso commerciale di Città Fiera vicino Udine, con ottimi ed entusiasmanti risultati sia in termini di partecipazione che commerciali.

Martedì 3 giugno si è poi tenuta la competizione finale che prevede che

ognuna delle imprese partecipanti al progetto si presenti pubblicamente, illustrando la propria impresa ed il proprio prodotto/servizio, cui segue la premiazione finale che, oltre all'impresa vincitrice in senso assoluto, in questo caso alla cooperativa scolastica “Operazione Pagliacci” di Gemona che proponeva servizi di animazione per bambini, ha attribuito delle menzioni anche per il prodotto più innovativo, per la migliore esposizione complessiva dell'impresa e per la più efficace partecipazione alla fiera.

Oltre all'entusiasmo dei ragazzi, e dei loro insegnanti, va segnalato anche quello dei numerosi imprenditori e manager che hanno parteci-

pato alle precedenti edizioni di IG Students, ed in particolare di uno dei “veterani” che in quel progetto hanno avuto un ruolo di primo piano e che ora sta guardando ad Officina Studenti come naturale sviluppo ed evoluzione del precedente programma: “Il bello, dopo oltre trent'anni di carriera come manager, è girarsi indietro e guardare... e raccontare ai giovani di oggi quale è stato il percorso, con le sue fortune e le difficoltà”.

Qui si aprirebbe la seconda parte del rapporto tra Impresa e Scuola, ovvero quanto possa esser utile per gli uomini e le donne che fanno impresa, *raccontarsi* a dei giovani che stanno per iniziare la loro, di strada, ma questa è un'altra storia.

1 come afferma l'economista Israel Kirzner, *Discovery and the Capitalist Process*, Chicago, The University of Chicago Press, 1985, p. 20. citato in Massimo Baldini, Popper e Benetton, epistemologia per gli imprenditori e gli economisti, Roma, Armando, 2003 p. 116.

2 “L'imprenditorialità in Europa”, libro verde presentato dalla Commissione delle Comunità Europee, Bruxelles, 21/1/2003 COM(2003) 27.

3 Ibidem, p. 5

4 Ibidem, p. 15

5 Ibidem, p. 12

6 Ibidem, p. 11

7 Ibidem, p. 7

8 Si tratta d'IMPRENDO - programma di cultura e formazione imprenditoriale, alla la cui realizzazione concorrono: Centro Regionale Servizi per la Piccola e Media Impresa (CRS), capofila; Les Femmes Chef D'Enterprises Mondiales; Agemont Spa; Area di Ricerca; Federazione Regionale Artigiani del FVG – Confartigianato; Camera di Commercio Industria Artigianato e Agricoltura di Udine; c.n.a. Udine Servizi scari; Confederazione Italiana Agri-

coltori del FVG; Enaip FVG; Federazione Regionale Coltivatori Diretti del FVG; Federazione Regionale degli Industriali del FVG; Federazione Regionale delle Piccole e Medie Industrie del FVG; Finreco scari; l'al agenzia formativa del FVG; Ires, istituto di ricerche economiche e sociali del FVG; Mib School of Management; Poleis srl; Confcommercio, unione regionale del commercio e del turismop del FVG; Confcooperative, unione regionale della cooperazione del FVG;

9 il progetto “IMPRENDO” si articola a sua volta in quattordici sottoprogetti attuativi:

L'impresa che sarà: progetto di orientamento imprenditoriale nelle scuole (comprende ‘officina studenti’)

Da Impresa nasce Impresa: progetto di spin-off imprenditoriale

Passaggio generazionale e trasmissione d'impresa: garantire la continuità e lo sviluppo

Passo passo per far nascere la tua impresa: progetto di nuova impresa

Strumenti per l'evoluzione aziendale: progetto a sostegno del cambiamento aziendale

La qualità nel terzo settore: progetto per il terzo settore

1 Percorsi di emersione dal lavoro nero: progetto di emersione dal lavoro nero

2 Donne e lavoro – le opportunità: progetto di orientamento all'inserimento lavorativo delle donne

3 Costruzione di impresa al femminile: progetto telelavoro al femminile

4 Telelavoro una scelta femminile: progetto telelavoro al femminile

5 Donne e pari opportunità: progetto sortello donna orientato alle pari opportunità

6 Approfondire la cultura imprenditoriale: progetto indagini e ricerche

7 Finanziamenti per l'autoimprenditorialità ed il lavoro autonomo: progetto di aiuti ed incentivi economici finalizzati alla creazione di nuova impresa, dell'autoimprenditorialità e del lavoro autonomo

8 Informazione e pubblicità: progetto di informazione e pubblicità

10 Vedi precedente nota 8

I nodi fondamentali

Il punto di partenza di queste considerazioni è la Legge 28 marzo 2003 numero 53. “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”.

La formula di legge delega comporta il conferimento al Governo del potere di emanare decreti aventi valore di legge sulla materia oggetto della delega, entro le condizioni che la delega stessa definisce.

Vengono, analiticamente, evidenziati i nodi fondamentali dell’impianto della Legge.

L’intervento previsto dalla Legge 53 ha una finalità ben precisa (articolo 1, c. 1): la persona.

La persona dello studente costituisce il centro dell’attività educativa scolastica: è il punto di partenza, con la definizione dei bisogni formativi che la persona ha, ed è il punto di arrivo, col profilo educativo, culturale e professionale da realizzare in uscita.

La scuola ha la sua ragion d’essere in funzione della persona dello studente in crescita.

In concreto è necessario che essa si interroghi su che cosa comporti mettere lo studente al centro del processo didattico di insegnamento e di apprendimento. Viene superata la concezione illuministica dello Stato che obbliga tutti i cittadini ad un percorso di istruzione che:

- trasmetta loro una cultura ufficiale, la quale favorisca il consenso sui valori che reggono la compagine sociale;
- dia una preparazione professionale in funzione del sistema produttivo consolidato.

Si parte dalla persona perché essa, attraverso la scuola cresca e maturi, diventando capace di conferire senso e progettualità alla propria esistenza e inserendosi responsabilmente entro una società civile nella quale legittimarsi anche attraverso l’esercizio della professionalità.

A questo proposito vale la pena ricordare che la Costituzione dichiara: “Ogni cittadino ha il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un’attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società” (articolo 4, c. 2).

La Legge 53 articolo 1, c.1 parla di “crescita e valorizzazione della persona”, tenendo presenti alcuni aspetti.

Il rispetto dei ritmi dell’età evolutiva.

La scuola tradizionale spesso offre un sapere, un saper fare, un saper essere, codificati nel tempo e frutto della ricerca di studiosi e di tecnici di elevata specializzazione, espressi in un linguaggio rigoroso e adatto alla capacità di analisi e di sintesi di una persona adulta.

Il rispetto dei ritmi dell’età evolutiva comporta una programmazione

della didattica che faccia proprio il contesto cognitivo ed espressivo adatto ai diversi stadi della crescita e alle “diverse” intelligenze, motivazioni, stimolazioni di cui ciascuno può godere;

Le differenze e le identità di ciascuno, non secondo le categorie di normalità e di anormalità, ma di peculiarità di ciascuno/a, per cui l’identità di ciascuno/a è connotata anche da ciò che differenzia e che deve essere valorizzato nella costruzione del proprio apprendimento personalizzato.

Differenze e identità comportano accentuazioni sia di ordine sociologico che di ordine psicologico.

Nel primo caso si tratta di tenere in considerazione l’ambito socio-culturale in cui vive lo studente, nel secondo caso è rilevante comprendere come lo studente si autopercepisce.

Le scelte educative delle famiglie e la cooperazione tra scuola e genitori. Per quanto riguarda le scelte della famiglia, si presume che esse siano di tipo valoriale. In altre parole si tratta di tenere presente in quali valori la famiglia crede e come essi possano essere promossi dall’apprendimento scolastico oppure come possano essere messi in crisi senza creare traumi affettivi e conflittualità istituzionali tra famiglia e scuola.

La cooperazione tra scuola e famiglia comporta:

- da parte della scuola

La nuova formazione: verso l'alternanza

di Maurizio Lucillo

Il sistema educativo di istruzione e di formazione nella legge 53/2003: la scuola ha la sua ragion d'essere in funzione della persona dello studente in crescita.

In concreto è necessario che essa si interroghi su che cosa comporti mettere lo studente al centro del processo didattico di insegnamento e di apprendimento.

la conoscenza del livello culturale che la famiglia offre e la considerazione e l'apprezzamento che la famiglia ha nei riguardi della scuola;
 → da parte della famiglia la conoscenza della natura della scuola e del contributo che essa può dare a vari livelli educativi.

Il secondo pilastro della nuova concezione della scuola è dato dalla riaffermazione dell'autonomia.

Per autonomia possiamo intendere la capacità che è conferita ad una istituzione (scolastica e professionale) di raggiungere le finalità assegnatele, in base ad un proprio piano dell'offerta formativa, impiegando le risorse che le sono messe a disposizione, nel rispetto delle competenze sue proprie.

L'attribuzione dell'autonomia si lega coerentemente con l'affermazione del principio di sussidiarietà.

Questo principio si può descrittivamente enunciare come segue:

un corpo sociale che ha le capacità e le risorse di svolgere una certa funzione, deve riconoscersi il diritto-dovere di esercitarla in proprio. Solo nel caso non sia in grado di svolgere la subentra sussidiariamente una istanza superiore.

Per esemplificare: nel campo dell'organizzazione della scuola dell'obbligo, il comune è l'ente preposto alla collocazione territoriale dell'edificio scolastico, alla sua edificazione e

alla sua manutenzione. Nel campo dell'organizzazione della scuola secondaria superiore, che ha un ambito di utenza sovracomunale, il compito della collocazione, dell'edificazione e della manutenzione è attribuito alla provincia.

In base alla medesima prospettiva di sussidiarietà, la Legge 53 attribuisce allo Stato il compito di definire:

→ le "norme generali sull'istruzione"

→ i "livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di istruzione e formazione professionale".

Il consolidamento della comunità statale italiana e il procedere dell'unione europea, col diritto alla mobilità e a svolgere ovunque attività di impresa ed esercizio di professione, richiede degli standard omogenei di istruzione e di formazione professionale che siano spendibili sia nell'esercizio della cittadinanza italiana ed europea e nella partecipazione alla vita sociale che nell'attività professionale ed economica.

Si legittimano, così, le norme generali e i livelli essenziali delle prestazioni definiti dallo Stato sovrano.

Le regioni e le province autonome rappresentano le diverse componenti storico-culturali, legate ad un contesto territoriale ben individuato. Nel momento della Costituzione esse sono state pensate come grandi suddivisioni dello stato unitario

italiano così come si era stato realizzato attraverso le vicende storiche risorgimentali e che aveva trovato il suo assetto definitivo anche con i trattati di pace conseguenti alle due guerre mondiali.

Lo Stato unitario italiano, a sua volta, era stato il risultato di un vasto movimento culturale e politico che aveva cancellato una lunga tradizione millenaria o plurisecolare di stati precedenti, dal Veneto con Friuli allo Stato Pontificio comprendente l'Italia centrale con la Romagna e l'Emilia orientale, dal Regno di Napoli con la Sicilia comprendente tutta l'Italia meridionale al Regno di Sardegna comprendente il Ducato di Savoia e la Repubblica di Genova, dalla Toscana ai ducati di Parma e di Modena e, infine alcuni territori dell'ex Impero come il Trentino, l'Alto Adige e la Venezia Giulia.

La nuova sensibilità che emergeva nella neonata Repubblica, pur riaffermando l'unitarietà dello Stato, si apriva al riconoscimento delle peculiarità sia economiche che storico-culturali delle diverse realtà territoriali e intendeva promuovere forme di autogoverno regionali e degli altri enti territoriali.

Alle regioni e alle province autonome la Costituzione, sia inizialmente che con leggi successive, ha assegnato compiti legislativi, che possono essere concorrenti con quelli dello Stato oppure esclusivi.

Per quanto riguarda il sistema dell'istruzione e formazione professiona-

le, l'articolo 117 stabilisce che: "Sono materie di legislazione concorrente quelle relative a: ... istruzione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche e con esclusione della istruzione e formazione professionale ... Nelle materie di legislazione concorrente spetta alle regioni la potestà legislativa, salvo che per la determinazione dei principi fondamentali, riservata alla legislazione dello Stato. Spetta alle regioni la potestà legislativa in riferimento ad ogni materia non espressamente riservata alla legislazione dello Stato". È quest'ultimo il caso dell'istruzione e della formazione professionale.

Per quanto riguarda l'istruzione, poiché le regioni e le province autonome sono riconosciute come soggetti di identità culturali diverse, viene loro riconosciuto il compito di valorizzare le peculiarità che caratterizzano ciascuna, in forma complementare rispetto all'identità unitaria.

Le province e i comuni costituiscono, come detto, le entità amministrative cui compete l'organizzazione del sistema istruzione e formazione in rapporto alle esigenze del territorio e della popolazione ivi residente.

A questo fa riferimento l'articolo 1 c. 1 della Legge 53 quando parla di "rispetto delle competenze costituzionali delle regioni e di comuni e province". L'articolo 118 della Costituzione attribuisce espressamente

agli enti locali territoriali le competenze amministrative.

Spendiamo una parola in più per evidenziare la rilevanza dell'ente **provincia**.

Se le regioni italiane, in una parte importante delle realtà, corrispondono a stati sovrani prerisorgimentali, le province sono un ente che ha una radicazione culturale e amministrativa consolidata presso le popolazioni della nostra regione e del nostro paese. Esse partono dagli antichi municipi romani e, attraverso i comuni medioevali, costituiscono ancora l'attuale struttura amministrativa burocratica in cui si è articolato lo stato contemporaneo. Anche l'organizzazione ecclesiastica ha adottato con le diocesi questa dimensione amministrativa; anzi, le diocesi, integrandosi nell'organizzazione romana e medioevale, l'hanno rafforzata ed hanno fornito il substrato culturale ed di identità delle singole popolazioni. In particolare dopo il Concilio di Trento (1545-1563), la creazione dei seminari ha costituito il luogo quasi esclusivo di elaborazione di una cultura a diretto contatto col popolo. Oggi, il decentramento amministrativo attuato dalla nostra e da altre regioni favorisce la identificazione nella provincia e accentua la funzione di centro della vita scolastica e formativa.

L'articolo 2, enunciando "principi e criteri direttivi", mette al primo posto dell'elenco la promozione

"dell'apprendimento in tutto l'arco della vita".

È fuori dubbio che la vita che conduciamo sia continuamente sollecitata dall'innovazione. E questo da non solo da un punto di vista professionale ma anche da quello esistenziale. Non è, allora, più possibile dividere la vita in due epoche nettamente separate: l'epoca della scuola e della formazione alla professione, e l'epoca del lavoro produttivo e della vita personale, condotti secondo schemi appresi una volta per tutte. L'aggiornamento e l'apprendimento sono parte costitutiva della vita contemporanea e dell'esercizio della professionalità, per cui devono essere sempre presenti e al passo con la continua innovazione.

Il bisogno di apprendimento durante tutto l'arco della vita è, innanzitutto, un **atteggiamento** mentale, o meglio un atteggiamento **culturale**. Esso è fatto dal vivere in una costante attenzione all'evoluzione della realtà al fine di vivere da protagonisti attivi nel giorno cronologico in cui ci si trova e non in quello in cui si è terminata la propria formazione scolastica e professionale.

Certo si diventa competenti attraverso un curriculum di studi e di esperienze pratiche, ma si permane competenti solo se ci si aggiorna in base all'evoluzione delle scienze e delle tecniche.

L'aggiornamento è un rigoroso esercizio richiesto dalla **professionalità**. Essa comporta la padronanza del

proprio ambito di competenza per offrire un contributo che permetta il raggiungimento degli scopi inerenti al compito sociale espletato.

Si può affermare che una persona è professionalmente preparata se è aggiornata. L'aggiornamento è una componente **essenziale** della professionalità. Ha le stesse esigenze della formazione scolastica e professionale di base che è richiesta per l'accesso alla professione.

La scuola e l'aggiornamento nell'età adulta corrispondono ad aspirazioni culturali e di miglioramento della propria condizione professionale.

La televisione e le riviste settimanali e mensili hanno portato alla scoperta di realtà nuove e impensate e stimolato, l'accesso a internet o ad altre forme di comunicazione elettronica, rendendo più attivo l'utente, hanno portato ad una rivoluzione culturale, che sta coinvolgendo tutti a livello di massa.

Scuola e formazione professionale, con la loro funzione educativa, culturale e di apprendimento, in qualche modo sistematico, non possono rinunciare ad essere presenti e protagonisti dell'offerta di apprendimento durante tutto l'arco della vita. In altri termini, la formazione professionale sembra essere l'istituzione più adatta e provvista di risorse umane per rendere effettive forme di sistematico apprendimento per tutto l'arco della vita.

La Legge 53 enuncia il principio che

attribuisce al sistema educativo, di istruzione e di formazione questo compito, senza scendere a specifiche indicazioni applicative.

La scuola ha sempre avuto una ragione e una valenza **culturale** e si è prefigge di coltivare lo spirito, l'estetica e l'acquisizione dei valori. Ha esercitato per millenni questa funzione in maniera elitaria. La classica distinzione tra **otium** e **negotium** discriminava due grandi classi sociali: gli intellettuali che potevano vivere senza la preoccupazione del lavoro manuale produttivo e i lavoratori manuali, che, in quanto tali, erano in funzione della prima classe considerata privilegiata.

La progressiva democratizzazione della società contemporanea ha portato a livello di rilevanza costituzionale la libertà e il diritto di accedere all'istruzione e alla cultura: "L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi" (articolo 34).

Uguale rilevanza viene riservata all'istruzione e alla formazione professionale, che vengono poste sullo stesso livello di dignità, di possibilità di accesso, di capitalizzazione delle competenze raggiunte anche in vista di un voluto ed, eventualmente, orientato passaggio da un percorso all'altro.

Questa dichiarazione di parità conti-

nuamente ribadita nell'ufficialità ha bisogno di **conferma nella prassi**: istruzione e formazione professionale devono:

- acquistare una precisa identità e rigore,
 - essere condotte con lo stesso impegno,
 - conquistarsi l'apprezzamento sociale,
- in modo da non essere percepite come percorsi di valore diverso, ma come:
- complementari rispetto alla domanda formativa complessiva,
 - aperti al reciproco confronto,
 - capaci di valorizzare seriamente i crediti acquisiti in vista dell' "apprendimento per tutto l'arco della vita".

L'istruzione e la formazione professionale sono state giustificate e legittimate dalla presenza di una consistente domanda proveniente da un'ampia base sociale che ha posto l'accento: sulla predisposizione di molti ragazzi/e verso le abilità tecniche, verso la manualità e verso l'esecutività e sull'esigenza da parte del mercato del lavoro di professionalità consone con le mansioni tecniche, manuali, esecutive. La scelta dell'istruzione e della formazione professionale è stata criticata e avversata da coloro che hanno accentuato la spinta verso l'uguaglianza dell'istruzione per tutti, imputando le differenze di predisposizione a svantaggi legati al conte-

sto socio-culturale di appartenenza. A partire dagli anni '80 del secolo appena trascorso la riflessione scientifica sulla **molteplicità delle intelligenze**, condotta principalmente da Howard Gardner dell'Università di Harvard, ha permesso di individuare tipologie diverse di intelligenza e quindi modalità personali diverse di accesso al sapere e al saper fare. (nota 1. Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*, Milano, Feltrinelli, 1987). Si giustifica così anche da un punto di vista rigorosamente scientifico la pluralità di percorsi di istruzione e di formazione professionale.

La **sensibilità pedagogica** emersa contemporaneamente ha posto l'accento sulla **personalizzazione** del curriculum. È indubbiamente una delle grandi intuizioni della riforma in atto, ma va concretamente definita e razionalmente declinata. In termini elementari bisogna dire che cos'è e come può venir praticata nell'attuale contesto scolastico dell'istruzione e della formazione professionale.

Si propone di distinguere tra individualizzazione e personalizzazione. L'individualizzazione comporta interventi messi in atto dal singolo insegnante o da un consiglio di classe per adeguare l'insegnamento a condizioni particolari dello studente. La personalizzazione parte dall'assunto che lo studente sia il soggetto e il protagonista del processo di apprendimento.

La Legge 53 articolo 2 già a proposito della Scuola Media, che passa dalla finalità di conclusione della scuola dell'obbligo a quella di orientamento verso la pluralità di scelte per il futuro, dice che essa "sviluppa progressivamente le competenze e le capacità di scelta corrispondenti alle **attitudini e vocazioni** degli allievi".

Si parte, dunque, dal presupposto che lo studente abbia certe attitudini e vocazioni, ossia che si senta predisposto a fare bene alcune cose perfezionando il suo operare col procedere dell'esperienza scolastica e formativa; e, inoltre, che egli aspiri a realizzarsi facendo qualcosa, divenendo qualcuno, vivendo in un certo modo. Il compito educativo della scuola è, allora, quello di affiancarsi allo studente in maniera tale che egli comprenda quali sono le sue attitudini, quali sono le sue aspirazioni, che cosa si prefigura di fare, anzi di essere, nella vita, man mano che si rende autonomo, ma non contrapposto, rispetto alle agenzie educative e formative.

La titolarità del compito di vederci chiaro nella propria vita non può che essere del soggetto che la vive. Non sono gli altri che vedono per lui, né che vivono al suo posto. Il compito educativo e didattico consiste, allora, nell'essergli accanto, con gli strumenti della scuola, per aiutare lo studente a rendere concreta la progressiva consapevolezza delle proprie attitudini e del proprio progetto. La secondaria superiore e l'istruzione

ne e formazione professionale sono scuole ad **indirizzo**.

L'iscrizione ad un indirizzo dovrebbe aver comportato per lo studente:

- un cammino di conoscenza di se stesso, per chiarirsi che cosa si aspetta di fare e si essere nella vita;
- una conoscenza di ciò che la scuola gli può offrire per costruire il progetto di sé.

L'entrata di fatto nell'indirizzo prescelto dovrebbe consentire di avere:

- un curriculum di apprendimento coerente con le proprie aspirazioni;
- le indicazioni e gli aiuti per costruire un percorso personalizzato;
- un orientamento e i relativi supporti in vista di un cambio di indirizzo, nel caso si dovesse constatare che la scelta operata non è quella adatta.

Il curriculum è lo strumento oggettivo offerto dalla scuola per consentire l'apprendimento coerentemente col crescere della persona. Nell'attuale fase di attuazione della riforma si stanno producendo dei profili in uscita che corrispondono a quanto l'indirizzo e il relativo curriculum si prefiggono di raggiungere. Il profilo dovrebbe avere una valenza "professionale" ed essere costituito da "competenze". In altri termini, si ritiene che uno studente abbia svolto con profitto il suo percorso scolastico e formativo quando ha acquisito un portafoglio di competenze adeguato, spendibile in una professionalità e/o nel proseguimento

degli studi universitari e nel “long life learning”.

Le competenze sono costituite da:

- conoscenze teoretiche;
- abilità metodologiche;
- saper fare pratico;
- saper essere in un contesto di lavoro in équipe e di vita sociale.

Le competenze vengono acquisite attraverso le discipline comprese nel curriculum specifico. La loro presenza si caratterizza per la specifica identità e per l’apporto che danno al curriculum. Esse sono il risultato di una lunga prassi di pedagogia scolastica e di formazione professionale. Partendo dall’ipotesi che permangono gli attuali insegnamenti, con qualche eventuale accorpamento, si deve ritenere che il processo educativo richieda il ripensamento di ciascuna disciplina in funzione del profilo generale e del progetto di sé che lo studente elabora. Perciò, di ciascuna disciplina deve essere definito qual è il contributo specifico che è chiamata a dare e si deve comunicarlo agli studenti e alle famiglie per sollecitarne la condivisione o almeno la conoscenza. Inoltre il suo contributo deve essere articolato in termini di obiettivi e di competenze. In conclusione ciascuna disciplina nella scuola e nella formazione professionale deve ripensarsi in funzione al curriculum e al profilo di uscita dello studente.

L’articolo 4 della Legge 53 è dedicato all’**alternanza scuola-lavoro**:

Essa si presenta come una possibilità, come una modalità di realizzazione del percorso formativo, nella fascia di età 15-18 anni. È attuata e realizzata dall’istituzione scolastica e formativa in collaborazione con imprese rispettive associazioni camere di commercio. Lo scopo che si prefigge questa modalità formativa è duplice:

- far acquisire delle conoscenze di base, ossia apprendere cognitivamente per mezzo dell’attività lavorativa;
- acquisire competenze spendibili in futuro nel mondo del lavoro.

L’alternanza, per essere tale, deve garantire sia periodi di studio che periodi di lavoro. La responsabilità è affidata all’istituzione scolastica e formativa, che opera attraverso convenzioni. Per questa ragione il periodo di tirocinio non costituisce un rapporto individuale di lavoro.

Dentro l’articolo 4 è prevista un’altra configurazione relativa al percorso formativo: la **collaborazione tra istituzioni scolastiche e sistema dell’istruzione e formazione professionale**.

Si tratta dei corsi **integrati**. Essi prevedono piani di studio progettati d’intesa tra i due diversi sistemi coerenti col corso di studi, realizzati con operatori di entrambi i sistemi. L’apertura consentita dall’articolo 4 permette di prefigurare un approccio operativo al mondo del lavoro

per ogni indirizzo della secondaria superiore valorizzando nella formazione complessiva anche questo aspetto finora nettamente sottovalutato.

La prospettiva immediata e a medio termine

L’abrogazione della L. 9/1999 ha comportato un vuoto normativo per quanto riguarda l’obbligo di frequenza scolastica o formativa nella fascia 14-15 anni.

Il 19 giugno 2003 è stato approvato uno “Schema di Accordo Quadro per la realizzazione dall’anno scolastico 2003-2004 di un’offerta sperimentale di istruzione e formazione professionale, nelle more dell’emanazione dei decreti legislativi di cui alla Legge 28 marzo 2003, numero 53”. Significativamente la sede dell’Accordo è stata la Conferenza Unificata. Le parti firmatarie sono state: Il MIUR, il Ministero del Lavoro e delle P.S., le regioni e le province autonome, le province, i comuni e le comunità montane.

I punti salienti sono:

- rispetto e valorizzazione delle istituzioni scolastiche autonome e delle strutture formative accreditate;
- individuazione di modelli di innovazione didattica, metodologica e organizzativa che coinvolgano l’istruzione e la formazione professionale;
- realizzazione di forme di interazione e/o di integrazione fra i

soggetti operanti nei due sistemi;

- promozione delle capacità progettuali dei docenti della scuola e della formazione professionale;
- attivazione di modalità che rendano agevoli i passaggi e i rientri fra istruzione e formazione professionale;
- durata almeno triennale;
- contenere, con equivalente valenza formativa, discipline e attività attinenti sia alla formazione culturale generale sia alle aree professionali interessate;
- consentire il conseguimento di una qualifica professionale riconosciuta a livello nazionale e corrispondente al secondo livello europeo. Su questi riferimenti vengono attivati, in via sperimentale, percorsi di istruzione e formazione professionale.

Per quanto riguarda le risorse finanziarie, per l'anno 2003 il MIUR mette a disposizione euro 11.345.263,00 dal fondo di cui alla Legge 440/1997; il Ministero del Lavoro e delle P.S. euro 204.709.570,00 a valere sul capitolo 7002 del Fondo di rotazione per la formazione professionale e per l'accesso al Fondo Sociale Europeo.

Considerazioni tratte da materiale diffuso da CISL e CISL-Scuola nazionali.

Protocollo d'intesa tra la Regione Veneto, l'Ufficio Scolastico Regionale Veneto e le parti sociali: iniziative sperimentali in alternanza scuola-lavoro

Si tratta di un protocollo di grande rilievo a livello istituzionale, non tanto per la sua dimensione poiché dovrà inizialmente riguardare solo nove istituzioni scolastiche, ma perché apre la nuova stagione della gestione regionale veneta dell'istruzione e formazione professionale. È stato firmato il 31 luglio 2003 tra:

- la Regione rappresentata dall'Assessore regionale alle politiche dell'occupazione, della formazione, dell'organizzazione e delle autonomie locali;
- la Direzione regionale dell'Ufficio scolastico regionale per il Veneto;
- le associazioni imprenditoriali;
- le oo.ss.

Si assume come punto di partenza che l'alternanza scuola-lavoro è uno dei nuovi modelli che accompagna la sperimentazione della riforma degli studi secondari e vede alternarsi la formazione teorica svolta presso la scuola all'esperienza pratica in azienda. Si riconosce nell'alternanza scuola-lavoro:

- un'efficace strategia per accompagnare la riforma con il progressivo orientamento ed accostamento alla realtà del lavoro e per completare un'istruzione dedicata in primo luogo alla formazione della persona;

- il valore formativo dell'impresa e il superamento della divisione tra studio e lavoro a favore di una integrazione dei processi formativi, di cui, comunque, la scuola mantiene la titolarità.

Viene ribadito quanto già convenuto a livello nazionale. Cioè che l'alternanza deve essere considerata una modalità formativa che risponde ai bisogni individuali di formazione e ai diversi stili cognitivi ed una metodologia didattica innovativa che valorizza l'aspetto formativo dell'esperienza pratica.

L'alternanza scuola-lavoro non costituisce un terzo canale formativo accanto a quello dei licei e dell'istruzione e formazione professionale. Esso si situa all'interno del Piano dell'Offerta Formativa, progettato, attuato e valutato dalle istituzioni scolastiche o formative che ne restano titolari. I finanziamenti vanno attribuiti alle scuole e non alle aziende ospitanti. Al mondo imprenditoriale viene richiesto l'investimento di risorse proprie.

Mi pare di grande importanza richiamare le **premesse**, o meglio, le dichiarazioni di intenti, esplicitate da ciascuna parte firmataria, perché esprimono anche la linea d'intervento che intendono seguire e alla cui coerenza andranno richiamate in corso di attuazione.

1 La Regione Veneto e l'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, Direzione Generale, sono da tempo

impegnati in un ampio progetto di innovazione del sistema dell'istruzione e della formazione professionale finalizzato a:

- prevenire, contrastare e recuperare la dispersione, gli abbandono dei percorsi di istruzione e formazione, gli insuccessi e i disagi della condizione giovanile;
- promuovere e sostenere, nel rispetto dei principi costituzionali dell'autonomia scolastica e della libertà della ricerca e dell'insegnamento, un piano strategico per favorire un raccordo sempre più stretto e proficuo tra le scuole, le università ed il sistema imprenditoriale della Regione;
- rafforzare e sviluppare il grado di qualità e di innovazione dell'istruzione e della formazione richiesto dagli standard europei;
- formare risorse umane dotate di alte conoscenze e di elevata cultura di base nonché di competenze professionali idonee ad accedere al mondo del lavoro;
- rivedere le qualifiche professionali degli Istituti Professionali di Stato.

2 Le Associazioni imprenditoriali, consapevoli dell'importanza della formazione per lo sviluppo della Regione e la competitività delle imprese, intendono fattivamente contribuire al suddetto sforzo e allo sviluppo del sistema istruzione-for-

mazione mediante un più incisivo raccordo tra offerta formativa ed esigenze del tessuto economico – produttivo regionale anche attraverso percorsi di “alternanza scuola-lavoro”, che vedranno le imprese, direttamente e tramite le proprie associazioni di rappresentanza, collaborare fattivamente con le istituzioni scolastiche che progetteranno, attueranno e valuteranno i percorsi medesimi.

3 Le OO.SS. (CGIL, CISL e UIL) riconoscono nell'alternanza scuola – lavoro di cui all'articolo 4 della L. 53/2003:

- un'efficace strategia per accompagnare la riforma degli studi secondari con un progressivo orientamento ed accostamento alla realtà del lavoro e per completare un'istruzione dedicata in primo luogo alla formazione della persona;
- il valore formativo dell'impresa ed il superamento della divisione fra studio e lavoro a favore di un'integrazione dei processi formativi in un progetto di cui la scuola mantiene la titolarità.

Concretamente, il Protocollo di Intesa, all'articolo 3, precisa che:

- il programma degli interventi, articolato per settori di attività, terrà conto dei programmi elaborati dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto, d'intesa con gli altri firmatari;

- il percorso formativo si articolerà in formazione teorica e in esperienza pratica in azienda;

- nell'ambito del percorso formativo si procederà al riconoscimento dei crediti, allo scopo di consentire per gli allievi la massima flessibilità, in entrata e in uscita, dai diversi sistemi formativi;

- a tal fine ogni progetto dovrà prevedere apposite misure di accompagnamento, atte a promuovere il successo formativo degli allievi, con particolare riferimento agli interventi di accoglienza, riallineamento, potenziamento, orientamento e monitoraggio;

- il quadro orario complessivo di impegno per gli allievi sarà quello previsto dall'attuale ordinamento per ciascuna delle istituzioni scolastiche che effettueranno i percorsi di alternanza;

- nell'ambito di tale quadro-orario, le attività di alternanza potranno coprire un monte-ore complessivo non superiore al 15%, corrispondente all'ambito di flessibilità della quota orario obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche ai sensi del D.M. 26 giugno 2000 n.234, applicativo dell'articolo 8 del DPR 275/99.

Considerazioni tratte da materiale diffuso dalla CISL-Scuola del Veneto l'8 agosto 2003.



materiali

La forma attuale del sistema formativo non potrà che mutare.

E sempre più passerà dall'unicum che è ad oggi un sistema di servizi di istruzione, di formazione e di educazione (sistema integrato), tra loro collegati perché capitalizzabili dagli utenti nei loro personali percorsi formativi, ma non necessariamente ordinati in scala gerarchica e unitaria all'interno di un unico ordinamento organizzativo.

Al sistema formazione verrà chiesto di organizzarsi in modo da proporsi all'incrocio tra differenti comparti produttivi e sociali, in modo da ottimizzarne i processi riproduttivi di know-how. Insomma non più la formazione, ma un "sistema di scuole", che lasci a ciascuno dei suoi segmenti l'onere di dimostrare agli attori istituzionali e sociali potenzialmente interessati ad esso la propria centralità e le proprie necessità.

Una delle funzioni principali della formazione è proprio l'azione di formare e, in quanto tale, è ad essa che può essere riferita tutta l'analitica dell'azione e la sua rete concettuale. La formazione è denominabile come "azione complessa", azione cioè in grado di produrre effetti su altri, di generare cambiamenti.

La crucialità dell'intreccio tra fattori cognitivi e comportamentali ha un evidente riflesso anche sulla formazione di base, la quale sembra destinata a giocare un ruolo più importante di quello svolto nel ciclo degli anni '80. Nella logica dell'adatta-

mento alle nuove tecnologie (ossia nella logica di abilità costruite su misura per compiti definiti soprattutto su basi tecniche) la formazione di base può infatti offrire solo un contributo una tantum; nella logica dell'apprendimento invece (laddove si tratti di sviluppare l'apprendere ad apprendere in situazione operativa) la formazione di base ha una funzione fondamentale nell'avvio dei processi di formazione continua, ponendone i presupposti e portando maggiori responsabilità circa i relativi risultati.

La formazione a tutti i livelli è chiamata a contribuire ai processi di sviluppo, attraverso un know-how propriamente educativo, anche se profondamente trasformato, particolarmente per quanto riguarda le connessioni tra conoscenza pratica e conoscenza formale.

Le agenzie educative tradizionali, proprio in quanto operano nelle fasi più delicate di costruzione dei modelli mentali e degli schemi cognitivi delle persone, dovrebbero assegnare la massima priorità alla logica dell'apprendere ad apprendere.

In questo campo esiste un enorme lavoro da svolgere per quanto riguarda le contraddizioni tra le forme d'apprendimento tipicamente sviluppantesi nei contesti formativi-educativi tradizionali, da un lato, e i modi più comuni d'apprendimento pratico e d'esplicazione dell'attività mentale delle persone in ambienti reali, dall'altro.

Tali contraddizioni possono essere esaminate sotto diversi aspetti; in primo luogo, c'è il contrasto tra l'attività cognitiva individualizzata, caratteristica dei contesti educativi, e quella condivisa, che è tipica invece degli ambienti di lavoro. Anche se nelle situazioni di tipo formativo vengono svolte solitamente attività collettive più o meno intense, i soggetti in apprendimento sono quasi sempre valutati su ciò che sono capaci di fare da soli. Una larga parte delle attività principali richieste allo studente è progettata, inoltre, in termini di impegno individuale. Al contrario, il lavoro dipende dall'interazione simultanea di più persone, nonché dal loro uso di strumenti e tecnologie.

Un secondo aspetto di contrasto tra conoscenze formali e pratiche concerne l'opposizione tra le attività di "puro pensiero", promosse dalla formazione scolastica, e quelle invece di manipolazione di strumenti che si verificano nelle realtà operative. Nel primo caso si fa uso di libri, computer e altri supporti, ma in una logica ben diversa dalle realtà operative in cui gli attori stanno in un rapporto immediato, spesso senza comprenderne i principi, con gli strumenti in cui sono stoccate conoscenze o che permettono di elaborarle.

Altro aspetto rilevante è che il trattamento di simboli, prevalentemente utilizzato nella formazione, contrasta con il ragionamento contestualizzato che si verifica nelle situazioni

La formazione come strumento per la valorizzazione delle competenze

di Maurizio Persico

Al sistema formazione verrà chiesto di organizzarsi in modo da proporsi all'incrocio tra differenti comparti produttivi e sociali, in modo da ottimizzarne i processi riproduttivi di know-how. Una delle funzioni principali della formazione è proprio l'azione di formare e, in quanto tale, è ad essa che può essere riferita tutta l'analitica dell'azione e la sua rete concettuale.

reali. La formazione teorica incoraggia solo forme di problem-solving basate su teorie e simboli, a prescindere dalla dimensione pratica. Il lavoro richiede invece sia di saper usare strumenti e tecnologie, sia di affrontare situazioni, obiettivi ed eventi concreti nei quali si devono mettere in atto modelli di risoluzione dei problemi che hanno poco a che vedere con la teoria e che sono spesso impliciti nel contesto. Un'ulteriore contraddizione riguarda l'apprendimento generalizzato caratteristico dei contesti educativi formativi tradizionali e, sull'altro versante, le competenze per situazioni specifiche. I modelli di formazione di tipo formativo privilegiano sinora la dimensione teorica, anche in relazione al fatto che la padronanza di tale dimensione - da parte del soggetto - può facilitare la trasferibilità e la ripetibilità delle soluzioni di un problema rispetto ad altri.

Le condizioni di trasferibilità e di ripetibilità sono invece solo parzialmente diffuse nelle realtà operative: essere effettivamente esperti è legato, per molti operatori, a forme di competenza specifiche per singola situazione, talmente particolari da potersi considerare sostanzialmente irripetibili.

Si tratta quindi di un insieme di contraddizioni che forniscono un vasto campo di sperimentazione e innovazione; l'impegno nella ricomposizione tra conoscenze formali e conoscenze reali dovrebbe peraltro

spingere la formazione ad assumere fino in fondo un ruolo educativo inteso in senso lato, consapevolmente orientato alle esigenze della vita lavorativa, ma non in termini di mero adattamento ai bisogni contingenti del mercato del lavoro.

Le stesse imprese forniscono indicazioni in questo senso: le carenze di personale qualificato, più volte segnalate, riguardano sia le competenze tecniche, sia la maturazione di atteggiamenti e comportamenti consoni alla vita organizzata e alla partecipazione ai processi lavorativi, che devono essere preparati da un'educazione complessiva degli individui, in cui siano anche presenti i necessari aspetti etici e culturali. Il concetto di "sviluppo personale" è forse l'aspetto più ricorrente nel discorso pedagogico (e non solo in esso) sulla formazione. Esso denota insieme l'obiettivo, il processo e il risultato dell'azione "autenticamente" formativa¹.

La fortuna goduta da questa categoria in campo pedagogico deriva dal fatto che essa suppone l'incompletezza, la perfezionabilità, la migliorabilità dell'uomo, l'esistenza di potenziale umano, in un orizzonte insieme biologico, psicologico, antropologico o etico. Nel lessico pedagogico della formazione, tuttavia, tale nozione è intesa soprattutto in relazione ad alcuni opposti che la determinano (in particolare quello di "professionale" come ciò che è altro o contro il "personale").

Essa ha una valenza normativa che "stacca" il formativo dal suo scenario di impieghi funzionalistici, in quanto prevaricanti la libera scelta e il libero dispiegamento del soggetto, o particolaristici, in nome della globalità dell'esperienza, contro gli "spezzettamenti" che il contesto o l'Azienda inducono².

Questo concetto tende pertanto a configurare un orizzonte "trascendentale" che permane come possibilità aperta nonostante le torsioni cui l'evento formazione è sottoposto, e insieme come condizione per lo svolgimento stesso di "effetti" formativi. Tale rinvio è abbastanza chiaro in tutte le classificazioni e le tipologie proposte, ad esempio, per le azioni, gli obiettivi, i risultati della formazione: dove "sviluppo personale" si può collegare a "saper essere", saper scegliere, saper divenire, metaqualità, coscientizzazione, autoconsapevolezza, ricerca. Esso misura, se così si può dire, il "tasso di formatività" presente nelle varie pratiche; funziona da descrittore anche dell'itinerario che porta i soggetti ad integrare nell'evento formativo ciò che delle molteplici esperienze quotidiane viene elaborato. Se questo avviene, la formazione porta ad uno sviluppo personale, altrimenti si ha solo informazione.

L'aggettivo personale può assumere inoltre (in pedagogia) una connotazione specifica, rinviando ad una concezione personologica, personalista e sociale della formazione. Non-

ostante la “curvatura tecnologica” attuale della formazione come pratica educativa, le diverse “visioni del mondo” operano come scenari che costituiscono la “metafisica influente” degli operatori della formazione³. Negli ultimi anni, in particolare, scorrendo la letteratura, possiamo notare il venir meno di concezioni emancipative di tipo politico generale e l'affacciarsi di istanze esistenziali o collettive più legate alla “qualità della vita” e alla creatività dei singoli o dei gruppi.

La declinazione della creatività è abbastanza comprensibile, se si pensa sia alla dimensione epocale assunta oggi dalla tecnica come dominio e pianificazione del “mondo della vita”, sia alle spinte di massificazione o di frammentazione istituzionale indotte dall'evoluzione storica contemporanea⁴.

La qualificazione della formazione in termini di sviluppo personale coglie una delle sfide fondamentali dell'attuale transizione sociale: quella dei soggetti, contro le pressioni organizzative, psicologiche e culturali del sistema sociale. Autonomia rivendicata anche nella gestione stessa del processo di formazione: ecco il tema dell'autoformazione⁵.

Nel linguaggio pedagogico, inoltre, lo sviluppo personale assume anche una connotazione etica, allorché è inteso come “posta”, meta dell'azione trasformativa, diventandone referente valoriale. Esso può funzionare in questo senso da limite nelle prati-

che di formazione. Ad esempio nel loro farsi (inevitabilmente) mercato, nel loro diventare un bene, un servizio “offerto”.

Gli interventi formativi, che costano e si pagano, hanno sempre un termine; anche se si possono ripetere più volte, essi non esauriscono l'intera dinamica formativa della vita. Di qui allora il problema di precisare un'iniziativa in grado di innestare realmente un processo trasformativo, distinguendola da operazioni d'immagine, di marketing, di consolazione, d'informazione.

Di qui anche il problema deontologico dei formatori, di trovare le garanzie di poter agire “professionalmente” in vista di risultati che eccedono continuamente il dispositivo tecnico-professionale allestito e dipendono da decisioni di molti altri soggetti, in particolare dei soggetti in formazione.

Lo sviluppo personale - come principio - tende ad essere collegato ad un orizzonte globalistico, e mira a porsi come finalità della formazione verso un “equilibrio”, una “ricomposizione” della persona.

Ma come viene interpretata comunemente la formazione?

La collocazione della formazione presenta, per lo più, i seguenti tipi di indicazione:

- viene identificata con l'educazione;
- viene ridotta all'area dei fatti educativi (più o meno legati alla socializzazione lavorativa

e alla professionalità);

- vi è l'aggregazione nella formazione di alcune attività a basso contenuto educativo o impropriamente educative (come l'addestramento, il riciclaggio, l'aggiornamento, il perfezionamento, ...);
- viene omologata al dispositivo pedagogico delle attività formali di educazione degli adulti;
- viene riportata all'orizzonte “nobile” dell'educazione permanente.

Ciascuna di queste soluzioni ha delle giustificazioni, ma ciò dà luogo, a volte, a confusioni terminologiche.

Tentativi di definizione, a livello europeo, certamente non mancano, formando un elenco lunghissimo.

Nell'area francofona si sintetizza la rete della formazione attorno a quattro poli principali, dati dai verbi educare, formare, istruire e insegnare.

Dopo aver analizzato le relazioni tra questi poli, il principale autore⁶ conclude con l'affermazione: “formare evoca un intervento profondo e globale che provoca nel soggetto uno sviluppo nei campi intellettuale, fisico o morale, così come un cambiamento nelle strutture corrispondenti a questi campi, in modo tale che quello sviluppo non sia più un'aggiunta applicata alla struttura esistente, ma sia integrato in nuove strutture”. Anche definizioni più recenti⁷ riprendono sostanzialmente questo schema che è ormai generalizzato. Possiamo pertanto accetta-

re, in prima approssimazione, la classificazione di Leif (1974) secondo cui la formazione ha essenzialmente in pedagogia due accezioni:

- azione di sviluppo (di un essere umano su un piano fisico, intellettuale, morale, sociale) e risultato di tale azione;
- bagaglio di conoscenze teoriche, pratiche, indispensabili all'esercizio di una professione o di un ruolo sociale.

Appare anacronistico, in tal senso, portare avanti – cosa che non abbiamo fatto – la distinzione fra formazione e formazione professionale.

Il lessico pedagogico non prescinde da ciò che nel linguaggio ordinario può essere inteso per formazione. Qui il termine è ormai diffusamente collegato alla crescita delle occasioni d'istruzione ricorrente e d'aggiornamento professionale.

La sua evoluzione semantica è recentemente passata da un senso prossimo ad istruzione, preparazione (compresa la versione di addestramento, presente nell'inglese training) ad un senso più ampio che tende a sottrarre spazi allo stesso termine educazione, data la maggiore polivalenza dimostrata⁸.

L'azione di formazione non si esaurisce nell'atto pedagogico (la relazione formatore/formando), né nella comunicazione didattica e formativa. Essa deve fare i conti con la moltiplicazione dei piani e dei destinatari, degli obiettivi e degli effetti, ben oltre il terreno di un semplice

corso. Le decisioni metodologiche si trovano pertanto di fronte una serie di opposizioni già presenti e/o istituite all'apertura dell'evento formativo. Essi concernono in particolare:

1 la separazione tra saperi, azioni e atteggiamenti⁹. Una prima questione deriva dal fatto che la formazione riguarda contemporaneamente diverse aree di apprendimento, per cui una divisione metodologica ispirata alla tripartizione degli obiettivi in sapere, saper fare, saper essere, potrebbe risultare artificiosa.

Ciò non toglie che questa categorizzazione sia servita a far superare l'accademismo didattico, a sperimentare nuove modalità di insegnamento/apprendimento orientate al "compito", a distinguere, con più precisione, l'intenzionalità dominante negli interventi formativi (sensibilizzazione, aggiornamento, formazione psicosociale, ...).

Una seconda questione riguarda il rapporto con i saperi istituiti, oggi sempre più formalizzati e detenuti da élite ristrette, in particolare le conoscenze di tipo tecnologico e scientifico. Qui la formazione si trova di fronte il dilemma di ratificare (come nel caso di adulti con basso livello di scolarità) le differenziazioni esistenti o di favorire l'accademismo e la dipendenza.

Ciò comporta un'ulteriore fonte di problematizzazione per

le metodologie "non direttive" che privilegiano le relazioni e le espressioni personali rispetto al confronto con i saperi (i "contenuti").

2 la separazione tra luoghi formativi e luoghi sociali. La formazione rappresenta una "sospensione", un "ritiro" dagli usuali luoghi di lavoro e di vita; essa consente talora (ad esempio nelle iniziative di tipo residenziale) un ritorno a forme di rapporto tipiche dell'età infantile (genitori/figli) o scolare (maestro/allievo), offrendo inoltre spazi inediti di "libertà" da vincoli organizzativi e sociali (obblighi, responsabilità). Non a caso in formazione si fa largo uso delle simulazioni. Ciò pone molti problemi per il "ritorno" alla realtà quotidiana, vista spesso come più difficile e/o più frustrante, come si può osservare nelle azioni formative di lunga durata o negli stage "in alternanza". Di qui allora l'orientamento più recente di prevedere esperienze d'apprendimento non finalizzate alla soluzione di problemi-tipo (casi, problem solving), ma alla creatività cognitiva in situazione di grande incertezza (come avviene appunto nelle situazioni ordinarie).

3 La separazione tra i tempi di formazione e i tempi di vita. Si tratta anzitutto del rapporto tra formazione iniziale e formazione ulteriore, cioè di come giudicare le acquisizioni pregresse, di come

garantire il continuum dell'esperienza, di come favorire i processi di riflessività, di come e di che cosa far apprendere prioritariamente ai diversi pubblici della formazione. In secondo luogo della sequenzialità da dare ai momenti formativi: interventi intensivi o ricorrenti, di quale durata, con quali formule d'alternanza, di preparazione, di ripresa ("pre-corso", "richiami", ...). Si tratta, a questo punto, di fare un po' di chiarezza terminologica, ammesso che si possa fare.

Le abilità (chiamate anche skill) sono insieme più o meno ramificati di contenuti di conoscenza, che possono essere sistemi simbolici, quadri disciplinari o specifici quadri teorici e/o interpretativi della realtà, dell'esperienza, della condotta. Tali molteplici contenuti di conoscenza sono analizzabili, scomponibili, acquisibili e trasformabili nel tempo. Per le abilità complesse, si parla di veri e propri sistemi di padronanza, il principale dei quali è quello che presiede alla comunicazione.

Sarebbe più giusto definirle come strategie di padronanza dei propri processi di costruzione della conoscenza e del sapere, ossia procedere di controllo di cosa si conosce e di come si conosce. Con ciò siamo nell'ambito delle ricerche sulla metacognizione, ovvero nell'ambito di quelle strategie che lo studente deve organizzare, esprimere e validare continuamente per sviluppare,

applicare, allargare, correggere ciò che impara o che ha imparato.

Gli effetti delle nuove tecnologie sul lavoro, che negli anni '80 venivano letti essenzialmente in termini di modificazione di ruoli e professioni, nella fase attuale sembra debbano quindi essere interpretati soprattutto alla luce di più complesse esigenze di apprendimento. Non si tratta solo di adeguare i livelli di abilità riguardanti specifici posti di lavoro secondo l'impostazione della matrice job/skill più o meno rivisitata; è necessario che gli individui e i gruppi professionali divengano in misura sempre crescente attori di processi nei quali, a tutti i livelli, sono richieste competenze di apprendimento continuo.

Apprendere nelle organizzazioni, nel vivo dei processi produttivi, è l'obiettivo di un nuovo modo di intendere lo sviluppo professionale, strettamente connesso allo sviluppo organizzativo e dal quale possono derivare importanti conseguenze sulle politiche della formazione.

Nei contesti d'informatizzazione e automazione, questa impostazione mette ulteriormente in evidenza la criticità dei modelli d'introduzione delle tecnologie che in larga misura hanno caratterizzato il decennio precedente e che sono stati essenzialmente finalizzati alla sostituzione del lavoro umano con macchine. In tali modelli le potenzialità delle nuove tecnologie possono essere sfruttate solo parzialmente, in quanto l'obiettivo è solo quello di ripro-

durre, ampliare e migliorare l'intervento umano sul processo, secondo una logica non dissimile dalle forme di automazione anteriori all'informatica e alla microelettronica.

Tali modelli appaiono attualmente sempre più superati - nella gran parte dei settori - da nuove soluzioni tecnologiche, destinate a produrre effetti organizzativi molto rilevanti nel giro di pochi anni, basate sul networking tra gli strumenti più elementari (i personal computer). Esse consentono di realizzare forme avanzate di collaborazione a distanza tra le persone: i sistemi di posta elettronica, i data-base ad accessi multipli, i sistemi di groupware e di automazione dei flussi di lavoro non tendono a sostituire il lavoro (se non quello a minore qualificazione), ma si pongono anzi come supporto al lavoro attraverso la creazione di circuiti di informazioni e conoscenze "elettronicamente mediati".

L'uso del potenziale effettivamente "informativo" delle tecnologie può spingere a cambiamenti sostanziali delle organizzazioni e delle loro modalità di funzionamento. Le tecnologie permettono di trasformare simbolicamente avvenimenti, oggetti e processi in modo da renderli visibili, conoscibili e comunicabili in modo nuovo.

Nelle forme più avanzate di informatizzazione si creano le condizioni per valorizzare i modelli mentali collettivi orientati alla cooperazione. Le esperienze già realizzate mostrano

che questi usi delle tecnologie possono facilitare i rapporti di lavoro basati sulla collaborazione e sulla responsabilizzazione reciproca, il superamento delle demarcazioni funzionali più ristrette, la creazione di nuovi ruoli, l'ulteriore appiattimento delle linee gerarchiche. Lavorare e apprendere possono porsi in questi contesti in un continuum ove le competenze tecniche si integrano in una capacità collettiva di creare significati condivisi e di ridisegnare gli assunti su cui si fondano le routine organizzative. Le tecnologie di tipo networking e data-base ad accessi multipli si pongono in tal modo come ambienti strutturalmente favorevoli rispetto alle esigenze di innescare e mantenere processi d'apprendimento continuo. Abilità di base sono quelle abilità la cui padronanza è prerequisito essenziale per l'esecuzione di compiti e/o di prestazioni che le implicano necessariamente. Esse rappresentano il fondamento di acquisizioni più complesse e articolate o più mirate e specifiche. Così ad es. il saper leggere, il saper scrivere, gli strumenti concettuali di spazio e di tempo, ecc. sono insieme di processi e di strategie senza i quali non è possibile che l'apprendimento si sviluppi. Le abilità di base sono dunque quelle fondamentali competenze (più o meno ramificate) che generano e si rigenerano in famiglie più complesse di abilità, in competenze allargate, in prestazioni articolate e specificate.

Negli ultimi anni, il termine competenza è entrato a far parte anche del dibattito aziendale, tanto che sta rischiando progressivamente di mettere in secondo piano il concetto di prestazione. O per meglio dire "... per le aziende assumerà una sempre maggiore importanza una precisa definizione delle capacità e competenze dei propri dipendenti per garantirsi un'adeguata sicurezza di conseguimento dei propri obiettivi strategici, in una realtà crescente in termini di complessità ed in cui le aziende tenderanno a adottare un diffuso principio di servizio sia verso l'interno sia verso l'esterno. Quando parliamo di capacità e di competenze ci riferiamo al bagaglio delle conoscenze tecnico-professionali possedute, nel primo caso, ed ai comportamenti osservabili, nel secondo. Come si vede non si tratta di predisposizioni innate, ma di elementi apprendibili, sia teoricamente sia nella realtà operativa". Tale prima generica definizione viene però oggi meglio specificata come il bagaglio di capacità che la persona possiede ed alle quali fa ricorso per rispondere a specifiche richieste della posizione lavorativa. Nell'ambito di un testo dedicato alla formazione professionale, Pellerey ha definito competenza "l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito". Quaglino, in un contributo che si riferisce in particolare alla formazio-

ne manageriale, definisce invece competenza "la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali".

Si parla anche di expertise ovvero, letteralmente, "esercizio esperto di una padronanza".

Nell'ambito della Scienza cognitiva, e più in particolare all'interno della branca di studi interessata alle differenze individuali, expertise indica quel livello di competenze ed abilità in una o più famiglie di compiti professionali (calcolo, investimenti finanziari, strategia militare, comprensione in lettura, ecc.) posseduti dai soggetti, che li rende maggiormente capaci di risolvere con prontezza ed efficacia i problemi tipici di quel compito o famiglia di compiti.

La formazione on the job (letteralmente "formazione sul lavoro") indica quelle esperienze educative – con particolare riferimento alla formazione professionale – in cui sequenze rilevanti delle abilità e competenze oggetto del programma di studi vengono insegnate all'interno di situazioni d'apprendimento in cui il soggetto esercita già – sia pur, in alcuni casi, in forma simulata o "protetta" – le mansioni professionali o le attività lavorative per le quali il programma vuole preparare.

Da indagini effettuate, l'accoglimento e l'inserimento dei giovani è un aspetto da rivalutare nella gestione delle Risorse Umane. I primi dodici-diciotto mesi della vita organizzativa

costituiscono un momento importante per il neoinserito¹⁰.

Questi dati si sposano con un disagio generalizzato dei neoassunti, anche nelle industrie private, dove quest'arco di tempo è quello che vede un turnover maggiore. Le indagini svolte nel settore privato attribuiscono gran parte di questo disagio sia alla frattura tra aspettative del giovane e realtà organizzativa che al disinteresse e alle relazioni non consone che la struttura intrattiene con lui.

È peraltro riconosciuto, con notevole senso di positiva autocritica, che troppa poca attenzione è spesso devoluta all'accoglimento ed inserimento dei nuovi arrivati. Anche la fascia d'età intermedia soffre però di una crisi di valori, che spesso si traduce in demotivazione.

Dal punto di vista delle relazioni industriali viene di solito evidenziato come spesso esistano difficoltà nei rapporti interpersonali tra dirigenti e sindacalisti; il decentramento delle contrattazioni spesso coincide con il momento di maggiore conflittualità. Si va sempre di più verso sistemi meno regolamentati, ma con maggiore attività di gestione dei processi e delle norme: qualità indispensabili sono la flessibilità e l'abilità negoziale. Si va stemperando la cultura garantista, sempre meno attuale e opportuna. Aumenta la necessità di flessibilità, di produttività, di qualità, premiate in modo differenziato e meritocratico. In

generale la tendenza all'imposizione diminuisce, mentre aumenta la cultura della partecipazione.

Cambia la tipologia delle persone che si gestiscono, aumentano le persone con maggiore istruzione e professionalità. Diventa necessario avere una gestione delle risorse e delle relazioni sindacali più moderna e orientata ad anticipare i conflitti ed a comporli con autorevolezza.

Tornando al mondo della formazione, la discussione sugli indicatori dell'educazione dà per scontato che vi sia un generico risultato formativo (o una piccola serie di risultati) che i formatori validi cercano di massimizzare. Ma la natura di un autentico risultato formativo è oggetto di un attivo dibattito¹¹. Mentre alcuni sostengono che i test standardizzati non sono di alcun valore nell'accertare conoscenze e abilità, i sostenitori di riforme metodologiche od organizzative tendono a sottolineare la necessità di far consistere la formazione nell'immersione in materie specifiche, nell'insegnare ad imparare attivamente e nell'impegnarsi in costruttive conversazioni che approfondiscano le competenze e promuovano le abilità di comunicazione. Ovviamente, una tale concezione circa i risultati conseguibili in situazione formativa ha implicazioni vaste e largamente inesplorate per qualsiasi sistema d'indicatori che cerchi di prendere seriamente finalità di questo genere.

Oltre ai risultati formativi, le agenzie

di formazione hanno altri obiettivi, che cercano di far acquisire, oltre a sviluppare un'ampia gamma di competenze sociali, dall'assumere il proprio ruolo all'impegnarsi cooperativamente in piccoli gruppi. Tali obiettivi puntano anche a sviluppare il senso di solidarietà umana e a creare un concetto impegnato di partecipazione alla vita pubblica, acquisizioni che sono fondamentali per la vita civile. Oltre a ciò, alle agenzie formative viene richiesto sempre più di provvedere ad un'ampia serie di problemi sociali, dall'educazione stradale alla prevenzione delle tossicodipendenze. Tutte queste domande debbono essere vagliate e inserite nel progetto formativo di ogni attività. Anche se le discussioni sugli indicatori dell'educazione possono riconoscere alla formazione vari obiettivi, si è comunemente d'accordo, però, che è possibile convogliare l'attenzione sul problema essenziale della formazione ovvero il risultato apprezzato dal formato e i processi strumentali che gli sono connessi.

Vi sono prove crescenti, per esempio, che la struttura sociale della formazione influenzi l'impegno dello studente e la dedizione del formatore, entrambi legati alla prospettiva del risultato formativo. Probabilmente, inoltre, ne consegue qualcosa di più che una semplice reciprocità dei risultati, dove un risultato positivo in un'area causa miglioramenti in un'altra. È possibile, piuttosto,

sto, che le strutture sociali che promuovono i diversi obiettivi dell'istruzione e della formazione facciano registrare una reciproca interrelazione. Lo sviluppo di un sistema di indicatori richiede anche un'attenta considerazione sul modo di controllare l'organizzazione e i processi della formazione. Chi sostiene l'uso massiccio degli indicatori ritiene che questi dati potranno aumentarne l'attendibilità e condurre a nuove linee direttive per migliorare la formazione continua. Se il principio è ampiamente accettato, non si ha ancora un'idea chiara sui meccanismi precisi di controllo. Il requisito tecnico che tutte le componenti del sistema di indicatori siano basate su salde relazioni finimezzi ha implicazioni importanti, perché può stabilire dei limiti alle informazioni che entrano nel gioco delle linee di condotta.

E, per finire, parliamo un po' di qualità della formazione.

Ci sono già delle precise linee su cui il cambiamento del curriculum e lo sviluppo formativo nei Paesi europei va producendo degli effetti significativi:

- la funzione primaria della scolarizzazione, a fronte delle inedite trasformazioni sociali ed economiche, consiste nell'abilitare gli studenti ad esercitare il proprio diritto alla mobilità culturale prima che a quella geografica e lavorativa come condizione di controllo e di negoziazione del proprio futuro

su una scala globale e a geometria variabile;

- in conseguenza di ciò, l'insegnamento formativo dovrà puntare piuttosto a sviluppare qualità personali dinamiche nell'allievo che non qualità conformistiche e passive, tradizionalmente associate alla trasmissione di ambiti disciplinari di conoscenza.

Gli insegnanti dovranno stimolare l'allievo a sviluppare crescente autonomia di giudizio rispetto ai propri stili d'apprendimento e di conoscenza, potenziando le loro capacità di organizzare conoscenza e informazione in modo personale, stimolandoli sistematicamente ad autoregolarsi e ad autovalutare le loro esperienze a fronte della reale evoluzione quotidiana del contesto spirituale, sociale ed economico;

- il curriculum va ripensato, riorganizzato, ricostruito in modo da abilitare realmente gli studenti a scoprire e a realizzare i propri talenti individuali e il loro potenziale di apprendimento. Ciò significa che mentre un curriculum siffatto punterà ad incrementare la responsabilità personale di ciascun allievo rispetto al proprio futuro di discente, esso dovrà assicurare una base unitaria e comune di conoscenze, di comprensione e di abilità in modo da stabilire percorsi di modulazione degli indirizzi

di conoscenza personalmente fruibili dall'allievo e comunque tali da assicurargli, nella diversità, condizioni equivalenti di partecipazione alla vita economica e sociale, nonché le condizioni per una cittadinanza attiva e responsabile¹²;

- la struttura organizzativa dei sistemi e delle scuole dovrà essere manifestamente fondata sul rispetto della capacità degli studenti di autodirigersi, di autoregolarsi, di autovalutarsi.

Un sistema formativo la cui organizzazione preveda esplicitamente di rendere possibile agli studenti di definire quali esperienze di apprendimento sono educativamente più utili per loro. Ciò differisce significativamente da un altro che designa i percorsi formativi in termini di categorie di esperienza predeterminate rispetto al loro valore educativo, senza alcun riscontro obiettivo e senza alcun riferimento agli interessi, alle attese e alle motivazioni degli studenti;

- il principio di equità e di eccellenza in educazione andrà interpretato come offerta di opportunità di sviluppo equivalente del differenziale di apprendimento di ciascuno in accordo con i suoi talenti e le sue abilità. Ciò significa che ogni fraintendimento della funzione socializzante della formazione va abolito e che la formazione stessa deve porre ogni

studente in condizione di scoprire, nello sforzo, nel lavoro responsabile, nella ricerca del proprio sviluppo personale, la dimensione massima possibile di compimento del proprio potenziale. Ciò è del tutto diverso dalla corrente interpretazione dell'uguaglianza delle opportunità che si traduce nel far apprendere a tutti le stesse cose e che, per comodità o per conservatorismo culturale, fissa gli standard di qualità dell'apprendimento negli obiettivi minimi definiti alla luce delle minime uguali cose fatte apprendere a tutti;

– il curriculum effettivo del futuro vuole essere quello che rende abili gli studenti ad assumersi piena, diretta responsabilità nel costruirsi il proprio futuro.

La qualità dell'istruzione e della formazione non possono più essere misurate dai vantaggi comparativi che esse possono assicurare.

Prospettive e indicazioni quali quelle di Bloom¹³ appartengono all'epoca in cui era ancora possibile bilanciare il tempo d'apprendimento, il tempo di lavoro e quello del divertimento nella vita di un uomo. In sintesi Bloom definisce la qualità dell'istruzione come "quel grado di adeguatezza degli stimoli, dell'esercizio e del rinforzo dell'apprendimento ai bisogni dell'allievo", così che essa risulti misurabile in quanto differenza tra le caratteristiche degli allievi (prima che essi vengano

esposti ad un intervento di istruzione) e quelle che i medesimi presentano in conseguenza dell'apprendimento sviluppato. Ciò che infatti può alterare il rapporto tra il prima e il dopo nelle caratteristiche degli allievi, è proprio ciò che egli definisce la qualità di istruzione. Questo modello non regge più alla prova dei fatti, perché non risulta né sufficientemente esplicativo, né predittivo. Non è esplicativo perché non consente di comprendere perché e in che modo la personalità dell'allievo (il suo potenziale di apprendimento) si auto-organizzi e si auto-modelli per corrispondere alla complessità del suo attuale mondo di vita, utilizzando e filtrando anche gli interventi di istruzione. Non è predittivo perché limitandosi (il modello) a descrivere i vantaggi comparativi acquisibili dall'allievo in conseguenza di un intervento di istruzione, esso perde di vista il reale termine di confronto, che per l'allievo non è la formazione ma il lavoro o la sua esistenza per sé.

La qualità della formazione, invece, va misurata sui vantaggi competitivi che possono derivare o meno ad un allievo dalla sua partecipazione ai processi formativi e consisterà nel grado di auto-organizzazione che mostrerà di aver raggiunto nel combinare e nel dirigere a buon fine gli stimoli, gli esercizi, le risorse che la società, il lavoro e la formazione gli hanno insegnato ad utilizzare in modo proprio¹⁴.

- 1 Petrini, 1985
- 2 Finazzi Sartor, 1985
- 3 U. Margiotta, op.cit.
- 4 U. Margiotta, op. cit.
- 5 Dominicé, 1984; Pineau, 1985
- 6 Goguelin, 1974
- 7 Ferry, 1983
- 8 Fassin, 1986
- 9 Honoré, 1980
- 10 U. Margiotta, op.cit.
- 11 Gardner, 1983; Resnick, 1987; Archbald-Newmann, 1988
- 12 U. Margiotta, op. cit.
- 13 B. Bloom, 1979
- 14 U. Margiotta, op.cit.

L'intento di questo articolo è quello di avviare una prima riflessione sui rapporti tra formazione e bilancio sociale. Il punto di partenza è la constatazione che esistono alcune interessanti interconnessioni:

- la formazione è un elemento che appare nel bilancio sociale;
- il bilancio sociale può essere oggetto di un'attività di formazione.

L'esplorazione di questi due versanti ha indirizzato la riflessione verso alcune precise domande:

- come appare l'attività formativa in un bilancio sociale di una organizzazione?

- si sono sviluppate buone pratiche da imitare?

- come si può effettivamente rendicontare la formazione?

- in che modo il bilancio sociale può divenire contenuto di un percorso formativo?

- quali sono i fabbisogni formativi in tema di bilancio sociale?

Rispondendo a queste e ad altre domande simili si scopre che i punti di contatto tra formazione e bilancio sociale sono più numerosi di quelli previsti e lasciano intravedere un emergente percorso di riflessione teorico-metodologica, ma anche un ricco carnet di opportunità operative.

Che cos'è il bilancio sociale?

In questi ultimi anni, un numero sempre maggiore di organizzazioni sta adottando il bilancio sociale e/o ambientale, come forma per rendicontare e comunicare ai cosiddetti

stakeholder il proprio operato². Per le imprese, siano esse profit o no-profit, il documento del bilancio sociale rappresenta una modalità informativa che, affiancando ed integrando il bilancio d'esercizio, intende dimostrare quanto esse siano socialmente responsabili. Alle imprese viene oggi infatti chiesto di adottare la **triple bottom line**, ovvero di essere efficienti dal punto di vista economico, ambientale ed etico-sociale. Per tutte le altre forme organizzative, che non sono delle imprese economiche **tout court** - fondazioni, associazioni, organizzazioni di volontariato, enti pubblici (Comuni, Province, Aziende Sanitarie, ecc..) - il bilancio sociale sta assumendo altrettanta, se non superiore, importanza al fine di dimostrare il conseguimento della propria **mission**. Dare una definizione univoca di bilancio sociale è oggi pressoché impossibile. Sul bilancio sociale esistono diversi approcci, circolano differenti concezioni e persino a livello linguistico è difficile trovare un'omogeneità. Il lessico sull'argomento è molto ricco: si parla di bilancio di responsabilità sociale, di rapporto sociale, di bilancio di utilità sociale, bilancio di missione, di sostenibilità socio-ambientale, bilancio di mandato, ecc.. Le origini del bilancio sociale attuale vanno rintracciate all'inizio degli anni 70 del secolo scorso in paesi quali gli Stati Uniti, Germania e Francia. Il primo bilancio sociale di

un'impresa italiana, ricordato dalla letteratura specifica sul tema, è quello della Merloni pubblicato nel 1979³. Dovendo sintetizzare, si può affermare che oggi in Italia si contengono perlomeno due grandi visioni sul bilancio sociale: quella che lo ritiene essenzialmente un documento (o un insieme di documenti) che rendiconta, accanto al bilancio d'esercizio, la responsabilità sociale dell'impresa o dell'organizzazione⁴; quella che lo identifica essenzialmente come processo manageriale o organizzativo⁵. Nonostante le numerose divergenze che allontanano queste due visioni, si possono rintracciare alcuni elementi comuni che circoscrivono il bilancio sociale:

- è uno strumento volontario di cui le organizzazioni autonomamente decidono di dotarsi⁶;

- indica l'assunzione da parte dell'organizzazione di finalità e responsabilità che superano i confini dell'ambito economico;

- afferma la volontà da parte dell'organizzazione di confrontarsi con i propri stakeholder e quindi con i soggetti del territorio e la comunità;

- propone una serie di indicatori di natura non meramente economica e contabile, quindi prevalentemente di tipo sociale (sia quantitativi che qualitativi) che offrono informazioni aggiuntive sull'organizzazione; è bene precisare, infine, che questa serie di indicatori è una lista aperta, ancora in via di definizione.

Formazione e Bilancio Sociale

di Paolo Tomasin

In questi ultimi anni, un numero sempre maggiore di organizzazioni sta adottando il bilancio sociale e/o ambientale. Dare una definizione univoca di bilancio sociale è oggi pressoché impossibile.

L'intento di questo articolo è quello di avviare una prima riflessione sui rapporti tra formazione e bilancio sociale

È proprio prendendo spunto da quest’ultimo elemento del bilancio sociale (insieme ancora non definito di indicatori di carattere prevalentemente sociale), che troviamo un primo aggancio con il tema della formazione, o meglio, della sua rendicontazione.

La formazione come parte di un bilancio sociale

La formazione è un aspetto che ogni bilancio sociale dovrebbe prendere in considerazione. Se la contemporaneità è definita l’era della conoscenza e/o dell’informazione è evidente che il suo elemento portante – la formazione (comunque la si voglia declinare: professionale, permanente, continua, lungo tutto l’arco della vita, ecc...) – trovi un posto importante in un strumento, quale il bilancio sociale, volto ad aumentare le informazioni sulle responsabilità delle organizzazioni. Quale miglior

indicatore della formazione per capire l’investimento in conoscenza e sulla responsabilità assunta rispetto alla crescita professionale del proprio personale? Esistono vari modi però di rendicontare la formazione. I modelli di bilancio sociale esistenti offrono utili indicazioni al riguardo: ne analizzeremo tre (§2.1), pur sapendo che con ciò non si intende esaurire il ventaglio dei modelli a disposizione. Non sempre però le indicazioni teoriche e metodologiche suggerite vengono poi operativamente messe in pratica da coloro che redigono un bilancio sociale. Per contro, le pratiche di rendicontazione sociale operate dalle organizzazioni, offrono anche nuove e diverse soluzioni rispetto a quanto delineato dai modelli. Accanto ai tre modelli analizzeremo anche la formazione così come è stata presentata in tre bilanci sociali pubblicati da altrettante imprese (§ 2.2).

Rendicontare la formazione: le possibilità offerte da alcuni modelli

Il primo esempio di modalità per rendicontare la formazione che intendiamo presentare, è quello offertoci dal **bilancio sociale legale francese**⁷. Benché dagli studiosi sia ritenuto ormai datato, il bilancio sociale legale francese, essendo focalizzato sugli aspetti che concernono il rapporto di lavoro, dedica una parte importante alla formazione. Il documento che le imprese francesi con un organico superiore ai 300 addetti devono redigere annualmente si compone di 7 capitoli, il quinto dei quali è dedicato alla formazione. In questo modello la formazione è suddivisa a sua volta in tre sezioni, ognuna delle quali raccoglie diversi indicatori (Tabella numero 1). Un secondo modello qui tenuto in considerazione per mostrare come la formazione è rendicontata nel

Tabella numero 1:
gli indicatori della formazione nel bilancio sociale francese

Sezione	Indicatori
5.1 Formazione professionale continua	– % della massa salariale destinata alla formazione continua – formazione interna effettuata secondo quanto disposto dagli accordi – versamenti ai fondi di formazione ed altri organismi concordati – numero dei partecipanti ai corsi – ore (retribuite e non) – tipo di corsi
5.2 Permessi formativi	– numero dei lavoratori beneficiari di permessi retribuiti e non – dipendenti ai quali è stato rifiutato il permesso formativo
5.3 Apprendistato	– contratti di apprendistato stipulati nel corso dell’anno

bilancio sociale è quello proposto dal GRI (**Global Reporting Initiative**)⁸. In questo caso si tratta di un modello internazionale (di sostenibilità) di recente definizione adottato da diverse imprese anche in Italia. Il GRI propone tre set di indicatori di performance: economico, ambientale e sociale. Ogni set è poi suddiviso in diverse aree che rendicontano l’operato dell’organizzazione riferendosi a precisi **stakeholder** o tematiche. Infine, per ogni stakeholder o area tematica individua gli indicatori centrali (**core indicators**) e quelli aggiuntivi o secondari (**additional indicators**). Tra gli indicatori di performance sociale, nell’area delle pratiche di lavoro, troviamo dunque quelli relativi alla formazione (Tabella numero 2).

Il terzo modello analizzato è quello definito dal Gruppo di Studio per la Statuizione del Bilancio Sociale, denominato appunto GBS⁹. La struttura del documento “bilancio sociale” proposta da questo modello si compone di 3 parti: 1) l’identità aziendale; 2) la produzione e distribuzione del valore aggiunto; 3) la relazione sociale. Nella parte “relazione sociale”, tra gli indicatori che si riferiscono allo **stakeholder** “personale” troviamo la raccomandazione affinché venga incluso il seguente elemento: “formazione e valorizzazione”. In questo caso non troviamo indicatori precisi, lasciando quindi alla singola organizzazione ampia libertà di scegliere l’informatore più adeguata.

Tabella numero 2:
gli indicatori della formazione nel modello del GRI

Indicatori principali	Indicatori aggiuntivi
– Media annuale delle ore lavorative dedicate alla formazione per addetto, suddiviso per categoria di impiego (management, amministrazione, produzione, ecc...)	– Descrizione dei programmi che sostengono l’occupabilità continua degli addetti e gestiscono la fine carriera; – Specifiche politiche e programmi per l’apprendimento delle competenze manageriali e la formazione continua

Sintetizzando, si osserva che il bilancio sociale francese rimane quello più preciso al riguardo, contabilizzando sulla formazione degli addetti dati di natura sia sociale che economica, includendo indicatori sia positivi che negativi¹⁰, come un bilancio serio dovrebbe riportare. Il GRI, d’altra parte, offre una misura sintetica di grande utilità per la comparazione dell’investimento in formazione delle diverse organizzazioni: la media annuale delle ore pro-addetto suddivisi secondo l’inquadramento professionale. Inoltre, questo modello apre ad indicatori qualitativi di tipo descrittivo, come quello relativo a “politiche e programmi per la formazione”. Infine, persino un modello come quello del GBS, che non esplicita indicatori precisi in proposito, ritiene la formazione un elemento da portare a evidenza nel bilancio sociale.

La formazione in alcuni bilanci sociali

Se nel punto precedente abbiamo visto le indicazioni fornite da tre modelli, in questo affrontiamo invece come altrettante imprese rendi-

contano la formazione nei propri bilanci sociali. Come per i tre casi precedenti, questi non sono assolutamente da intendersi rappresentativi dei bilanci sociali prodotti oggi in Italia. La loro scelta ha un carattere puramente esemplificativo.

Iniziamo la nostra analisi con il bilancio sociale del gruppo Electrolux-Zanussi in Italia relativo all’esercizio 1998¹¹. In questo documento, al capitolo relativo agli stakeholder interni sono riportate delle informazioni, sia quantitative che qualitative, sulla formazione del personale e lo sviluppo delle risorse umane. Nella parte descrittiva si evince che: “l’innovazione tecnologica relativa ai processi e ai prodotti, l’attenzione al miglioramento della qualità e alla sicurezza del lavoro comportano un costante interesse del Gruppo per la crescita della professionalità del personale a tutti i livelli, attraverso diffusi programmi di formazione”. In una tabella vengono poi riportati per gli anni 1994-1998 il numero di lavoratori coinvolti nella formazione e le ore di formazione erogate (in numero assoluto).

Nel “Rendiconto di una gestione responsabile per lo sviluppo sostenibile – Bilancio Sociale 2001”, della SABAF¹² troviamo la formazione tra i valori e gli impegni dell’azienda: essa assume come compito la **“valorizzazione delle risorse umane attraverso percorsi di accrescimento professionale (...)”**. Inoltre, è dedicato alla formazione uno specifico paragrafo dove apprendiamo numerose informazioni:

- a) la strategia aziendale sulla formazione (formazione continua);
- b) il suo grado di internalizzazione e di istituzionalizzazione (vi sono 15 formatori interni con il ruolo di addestratori);
- c) le procedure di rilevazione delle ore di formazione;
- d) le ore di formazione erogate negli ultimi 4 anni per categoria professionale;
- e) il numero di persone coinvolte suddivisi per categoria (operai, impiegati e quadri, dirigenti);
- f) la tipologia delle attività di formazione suddivise per tipo di incidenza sul monte ore totale di formazione;
- g) il numero di contratti di formazione lavoro;
- h) il nome di alcune agenzie di formazione esterne alle quali la società si è affidata.

La terza ed ultima pratica di stesura del bilancio sociale presa in considerazione è quella della cooperativa sociale F.A.I di Porcia (PN)¹³, relativa all’esercizio 2002. In questo docu-

mento la formazione trova uno spazio come paragrafo autonomo all’interno del capitolo dedicato all’andamento delle relazioni con gli stakeholder interni.

Gli indicatori relativi alla formazione sono compresi in quattro tabelle. Nella prima troviamo la lista dei convegni, seminari ed altri eventi informativi e formativi ai quali il personale (di solito di livello dirigenziale) ha partecipato negli anni 2001-2002; la data in cui si sono svolti, il numero di partecipanti per ciascuno evento. Nella seconda tabella, relativamente al triennio 2000-2002 sono elencati tutti i corsi di formazione erogati al personale e il numero di partecipanti per corso. Nella terza sono visualizzate, sempre considerando il triennio, le ore di formazione relative al totale dei corsi e quelle complessive, date dalla somma del totale corsi moltiplicate per il numero di corsisti. Infine, nella quarta tabella, è rappresentata graficamente l’incidenza delle ore di formazione sul totale delle ore lavoro complessive della cooperativa nel triennio.

Come si è potuto notare le pratiche di rendicontazione della formazione presenti nei bilanci sociali delle società ampliano le indicazioni dei tre modelli teorici fornendo ulteriori ed interessanti informazioni. Sommando ed integrando le diverse indicazioni provenienti dai modelli e dalle pratiche delle società esaminate proviamo di seguito (nella

tabella numero 3) a confrontare sinotticamente in quale bilancio sociale troviamo il maggior numero di informazioni sulla formazione. Abbiamo definito le informazioni contenute in ogni indicatore secondo i seguenti criteri: assenti, desumibili indirettamente (collegando le informazioni sparse nel rapporto “bilancio sociale”) e presenti.

Quali indicatori per la formazione?

Gli indicatori sulla formazione presentati nella tabella numero 3 non esauriscono ovviamente tutti le possibili informazioni sull’attività di formazione che si potrebbero richiedere ad un’organizzazione. È assente per esempio una valutazione qualitativa dell’esito della formazione, del suo impatto sulle carriere del personale, della nazionalità dei partecipanti, ecc... Data la possibilità di stendere lunghi elenchi di indicatori, è appropriato introdurre l’importante suddivisione, adottata dal modello del GRI, tra indicatori rilevanti (che ogni bilancio sociale dovrebbe contenere) e indicatori secondari (che l’organizzazione fornisce secondo la propria assunzione di responsabilità rispetto al tema della formazione). Ora il GRI propone un unico indicatore rilevante per la formazione, che sembrerebbe scontato e semplice, ma che nei tre casi da noi analizzati, come si può osservare nella tabella numero 3, non è presente nella sezione dedicata alle attività formative, anche se è desumibile indiret-

tamente leggendo l'intero documento del bilancio sociale. Un unico indicatore rilevante e sintetico per rendicontare l'attività formativa di un'organizzazione può sembrare poca cosa vista l'enfasi oggi posta da tutti e indiscriminatamente sull'importanza dell'aggiornamento delle conoscenze richiesto, senza soluzione di continuità, dalla nostra società. D'altra parte, aumentando il numero degli indicatori rilevanti si corre il rischio che essi diventino insostenibili per tutte le organizzazioni. La scelta tra uno o più indicatori rilevanti si accompagna poi a quella di quanti e quali indicatori secondari, alla natura (quantitativa o qualitativa) degli indicatori e a numerose altre. Un comportamento che ci pare adeguato e corretto da parte di un'organiz-

zazione è quello di includere nel bilancio sociale perlomeno le informazioni sulla formazione richieste dai sistemi di qualità, Vision 2000 in particolare. Sulla scelta degli indicatori si avverte, comunque, la necessità che gli studiosi del bilancio sociale e le organizzazioni che lo predispongono dedichino un maggiore investimento conoscitivo. In questa sede non possiamo che esprimere una convinzione ed un auspicio. La prima rileva che una buona scelta deve essere necessariamente effettuata sulla base di un ricco paniere di più indicatori diversi, di natura sia quantitativa che qualitativa. Per quanto riguarda l'auspicio, ci auguriamo che l'occasione per sviscerare i molteplici aspetti della formazione come elemento di un bilancio socia-

le possa essere fornito anche dalla redazione di bilanci sociali da parte degli enti di formazione. Chi meglio di un'agenzia che si occupa di promuovere ed organizzare eventi formativi può perlustrare i meandri di questa complessa attività?

Formare al bilancio sociale

Nonostante la sua notevole e rapida diffusione, in questi ultimi anni in Italia, il tema del bilancio sociale rimane indubbiamente ancora un argomento poco noto. La sua conoscenza viene propagata prevalentemente attraverso incontri per addetti ai lavori, eventi di promozione istituzionale (seminari, convegni, conferenze)¹⁵ o nelle attività di consulenza alle singole organizzazioni. Solo di recente e timidamente comincia a divenire oggetto

Tabella numero 3:
indicatori relativi alla formazione considerati dalle 3 pratiche di bilancio sociale presentate

Indicatore considerato	Electrolux-Zanussi	Sabaf	F.A.I.
Descrizione strategie formative	Presente (14)	Presente	Desumibili indirettamente
Struttura/funzioni interne specifiche	Non desumibile	Presente	Desumibile indirettamente
Numero attività formative	Assenti	Assenti	Presenti
Tipologia attività formative	Assenti	Presenti	Presenti
Ore attività formative totali	Presenti	Presenti	Presenti
Incidenza sulle ore lavorate	Desumibile indirettamente	Desumibile indirettamente	Presente
Numero personale coinvolto	Presente	Presente	Presente
Inquadramento del personale coinvolto	Assente	Presente	Presente
Sesso del personale coinvolto	Assente	Assente	Assente
Ore medie per addetto	Desumibile indirettamente	Desumibile indirettamente	Desumibile indirettamente
Indicazione dei fornitori della formazione	Assente	Presente	Assente
Procedure di rilevazione della formazione	Assente	Presente	Assente
numero contratti di formazione lavoro o apprendistato	Assente	Presente	Assente
Costi o investimenti sostenuti	Assente	Assente	Presente

anche di **masters**, corsi di laurea, **summer schools** e corsi di formazione. In particolare, diversi progetti di iniziativa comunitaria EQUAL stanno promuovendo corsi sul bilancio sociale, rivolti alle imprese del terzo settore. Trattandosi di un ambito formativo ancora non consolidato e strutturato, può essere utile tentare di capire che tipo di formazione richiede il tema del bilancio sociale e quali tipologie di fabbisogno esistono oggi su questo argomento.

Escludendo le iniziative di carattere promozionale (che contengono più elementi informativi che formativi) sopra ricordate, le esigenze formative sul bilancio sociale possono essere ricondotte a due aree di fabbisogno: quelle interne ad un'organizzazione e quelle esterne. A partire da queste due aree di fabbisogno, è possibile identificare anche contenuti e modalità formative.

Le esigenze formative interne ad una organizzazione

Data la direzione assunta dalla diffusione del bilancio sociale – dalle industrie multinazionali, alla piccola e media impresa; dalle istituzioni bancarie al settore cooperativo; dall'ente pubblico alle associazioni di volontariato – è evidente che il fabbisogno formativo rispetto a questo tema è trasversale e coinvolge tutte le tipologie organizzative. Questa dimensione, che potremmo definire **orizzontale**, del fabbisogno, nasconde però anche una forte necessità di

approfondimento e adattamento della tematica al singolo contesto organizzativo (**dimensione verticale**). L'introduzione sistematica e consapevole del bilancio sociale in una organizzazione richiede infatti sia una consapevolezza da parte del vertice aziendale, sia delle conoscenze tecniche di coloro che saranno coinvolti nel processo di implementazione dello strumento. Nelle sue formulazioni più raffinate, il bilancio sociale non è che una parte di un ciclo di qualità, ben più ampio, della responsabilità etico-sociale e/o ambientale adottato dall'organizzazione. Secondo il modello Q-RES¹⁶ (presentato nella tabella numero 4) la formazione – e in questo caso una formazione etica¹⁷ – è ritenuta uno strumento indispensabile per introdurre una cultura d'impresa capace di attuare l'assunzione di responsabilità, di comunicarla e successivamente renderla credibile attraverso la certificazione esterna. È inutile sottolineare che questa formazione interna all'organizzazione è strettamente legata a processi di consulenza volti a produrre concretamente un documento di bilancio sociale o ad innescare processi di trasformazione nell'organizzazione richiesti dall'adozione di una strategia di responsabilità sociale.

I contenuti e le modalità dovranno quindi essere finalizzati a questi scopi specifici e richiedono dei formatori con competenze anche di tipo consulenziale.

Le esigenze formative esterne

Accanto ai fabbisogni formativi delle organizzazioni intenzionate a produrre un bilancio sociale vi sono esigenze che qui chiamiamo esterne e che possono essere suddivise in perlomeno due ambiti distinti. Il primo è composto dalle necessità di aggiornamento e qualificazione di professionisti e consulenti. Una categoria molto interessata al tema è senza dubbio quella dei dottori commercialisti, ma si rivelano ricettive anche numerose società di consulenza aziendale, organizzativa, selezione del personale, gestione delle risorse umane, ecc.. In questo ambito la formazione al bilancio sociale si innesta in conoscenze ed esperienze professionali pregresse e sicuramente i contenuti formativi vanno attentamente calibrati sia dal punto di vista della durata che della specificità. Il secondo riguarda la possibilità di dar vita a nuove figure professionali (social auditor, esperto di rendicontazione sociale, ecc..) o di arricchire di contenuti altri profili già previsti dalla formazione professionale (si pensi a tutti i corsi di taglio manageriale o contabile). Tali situazioni formative, rivolgendosi prevalentemente a disoccupati senza esperienza professionale, dovranno invece prevedere uno sviluppo graduale dei contenuti di base con un ammontare di ore congruo.

Analisi di un caso: il corso promosso da IAL-FVG in collaborazione con SOIS-FVG

Per evidenziare limiti e vantaggi della formazione sul/al bilancio sociale, in questo paragrafo presentiamo ed analizziamo un’esperienza recentemente conclusa in Friuli-Venezia Giulia. Nel 2003, l’agenzia formativa IAL-FVG ha promosso, in collaborazione con la SOIS-FVG (Società Italiana di Sociologia del Friuli-Venezia Giulia), un corso dal titolo: “Tecniche e metodi di management: il bilancio sociale ed ambientale”. Il percorso formativo,

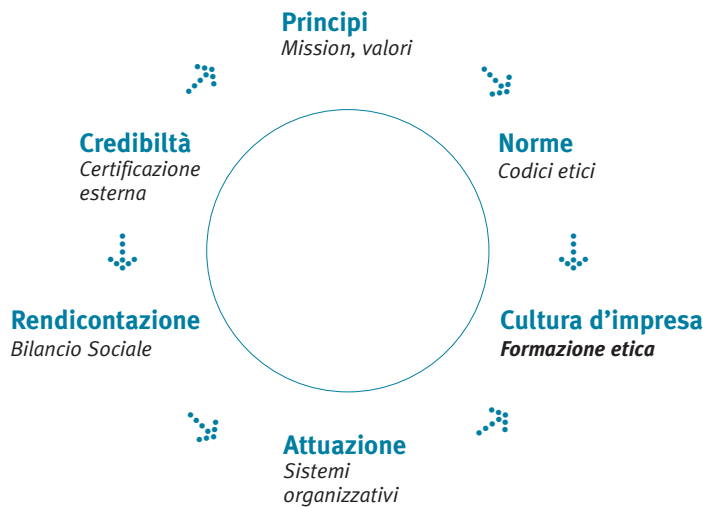
finanziato dal Fondo Sociale Europeo (FSE)¹⁸, era rivolto ad occupati, di ambo i sessi, in possesso di laurea. Rispetto alla schematica distinzione sopra offerta, questo corso può essere collocato nella fattispecie di evento esterno all’azienda che esprime dei fabbisogni di aggiornamento professionale dei sociologi. In effetti si è poi trattato di un caso ibrido in quanto il corso ha successivamente raccolto l’adesione di occupati solo in parte membri della società di sociologia e accomunati da un interesse di aggiornamento professionale ampio e non diretta-

mente o immediatamente connesso al proprio impiego. L’indicazione che si può cogliere da questa esperienza è che il tema del bilancio sociale venga percepito come interessante da associazioni di categoria, organizzazioni professionali, di rappresentanza e dall’ente pubblico, più che dalle singole società. Il contesto della PMI, tipico del Nordest, sembra infatti meno recettivo verso qualsiasi tipo di innovazione, soprattutto di tipo strategico¹⁹. Il corso si è realizzato durante la prima parte del 2003 nella sede dello IAL di Pordenone. Nonostante non sia stato il primo corso sul bilancio organizzato in provincia di Pordenone, il reclutamento dei corsisti ha incontrato alcune difficoltà. Ciò a nostro avviso si può attribuire, in parte, ancora alla novità e poca diffusione (leggasi pure legittimazione) dell’argomento. Proseguendo nella presentazione di questo caso, vorremo qui proporre, in modo sperimentale, una modalità di valutazione di un corso di formazione utilizzando un adattamento dell’approccio del bilancio sociale. Bilancio sociale e valutazione della formazione può essere identificata come ulteriore interconnessione tra i due argomenti.

Valutare un corso secondo l’approccio del bilancio sociale
Provando a valutare il corso promosso dall’agenzia formativa IAL in col-

Tabella numero 4:
ciclo della responsabilità sociale secondo il modello Q-RES

Ciclo della Responsabilità Sociale



laborazione con sois secondo un approccio che si ispira al bilancio sociale si possono identificare i seguenti ambiti di analisi:

- a) l'identità del corso;
 - b) l'individuazione dei suoi stakeholder;
 - c) la ripartizione delle risorse economiche;
 - d) la relazione sociale, ovvero gli esiti del corso secondo l'impatto su ogni stakeholder.
- Per ognuno elencheremo alcuni principali indicatori.

L'identità del corso dovrebbe raccogliere ed analizzare una serie di informazioni, da un lato, sugli enti promotori (in questo caso IAL e sois), i loro valori, le loro mission, dall'altro sul corso stesso (titolo, tipologia di finanziamento, ecc..) e sui fabbisogni formativi espressi dal territorio in cui è stato realizzato. Elemento rilevante è l'obiettivo formativo²⁰: esso diventa l'elemento di assunzione di responsabilità da parte dei soggetti proponenti.

Quali sono gli stakeholder di un corso di formazione? Per l'attività qui oggetto d'analisi come per qualsiasi altra iniziativa formativa, l'elenco dovrebbe sicuramente iniziare dai corsisti e, indirettamente, dai loro contesti lavorativi. Segue il personale dello IAL coinvolto direttamente nell'erogazione del servizio formativo (coordinatore, tutor, amministrativi, ecc..), i collaboratori (presenti nella progettazione inizia-

le ed operativa del corso), i due enti proponenti (IAL e sois) in quanto organizzazioni, i docenti (singoli professionisti e/o società di appartenenza) e i testimoni in aula²¹, la Regione Friuli-Venezia Giulia che ha finanziato l'attività e intende accuratamente documentare l'andamento e il suo esito, i fornitori di materiali didattici, sussidi e la comunità composta sia dalle persone fisiche che da quelle giuridiche (le organizzazioni)²². Come si può notare l'approccio del bilancio sociale è in grado di far emergere tutti i co-interessati ad un corso di formazione, che si rivela un insieme alquanto numeroso di soggetti.

Una contabilità analitica effettuata per centri di costo, dovrebbe permettere all'ente promotore di disporre di un prospetto di entrate (finanziamento) e uscite relative al singolo corso. Partendo da questa disponibilità informativa, una valutazione del corso secondo lo schema qui proposto, dovrebbe anche fornire la ripartizione delle risorse economiche tra gli stakeholder con i quali è avvenuta una transazione di tipo economico (docenti, staff, ecc²³). Questo prospetto può essere considerato l'equivalente di quello attestante la distribuzione del valore aggiunto in un effettivo bilancio sociale.

Infine, quarto aspetto da considerare sono gli esiti del corso suddivisi per singolo stakeholder. Rispetto ai corsisti si possono rilevare: caratte-

ristiche socio-demografiche dei partecipanti (sesso, età, tipo di laurea, tipo di occupazione, ecc..); numero partecipanti iniziale e finale; cause di abbandono; ore medie effettuate per corsista, grado di soddisfazione espresso nei confronti dei docenti²⁴ e dell'organizzazione del corso stesso; livello di apprendimento; ecc²⁵... Rispetto ai docenti: caratteristiche curricolari; numero ore docenza sostenute; sostituzioni, motivi, gradimento dell'organizzazione; retribuzione media oraria, ecc.. Rispetto agli enti promotori ed organizzatori: ore lavoro effettuate, contatti avviati, materiali prodotti, ecc.. Rispetto alla comunità: la visibilità esterna assunta dal corso attraverso la presenza nei mass media, la diffusione nel mondo imprenditoriale, ecc.. Numerosi indicatori potrebbero essere evidenziali per ogni stakeholder del corso di formazione, dando così una informazione dettagliata, utile a fini gestionali e promozionali. Alcuni di questi indicatori, d'altra parte, sono già disponibili nelle agenzie certificate secondo i sistemi di qualità ISO.

La proposta qui abbozzata non deve esmbrare un puro esercizio teorico. Essa adeguatamente elaborata potrebbe costituire la struttura per una relazione di valutazione finale del corso e affronta una serie di problematiche utili per il miglioramento e l'utilizzo delle procedure del sistema di qualità²⁶.

Prospettive future

Il punto di vista manifestato in questo articolo può essere così sintetizzato: la formazione sta al bilancio sociale come l'acqua al cioccolato. Fare un buon cioccolato è impossibile senza della buona acqua. E come ci ricorda il film da cui è tratta questa analogia il rapporto tra i due è importante quanto delicato. In queste pagine abbiamo esplorato solo una piccola parte dei rapporti che potrebbero esistere tra questi due temi ed in particolare: la formazione come oggetto di bilancio sociale, il bilancio sociale come oggetto di formazione. La riflessione su questi due punti di contatto tra formazione e bilancio sociale è stata qui appena abbozzata.

Ci si rende conto della necessità di una più profonda analisi che esula dagli intenti e dai limiti di spazio di questo articolo. Nonostante ciò, l'analisi dei rapporti tra formazione e bilancio sociale sembra prospettare metaforicamente un ipertesto ricco di interessanti link ancora tutti da esplorare. La modalità di rendicontare la formazione in un bilancio sociale è ancora tutta da definire.

Non solo, vi è la necessità che anche gli enti di formazione tentino di produrre un loro bilancio sociale: solo così si potrà esplorare fino in fondo la ricchezza di indicatori in essa contenuti. La rendicontazione della formazione dovrà trovare sinergie e valorizzazioni reciproche con i siste-

mi di qualità. Dovrà altresì confrontarsi con lo strumento dei bilanci di competenze che le agenzie formative e le imprese si stanno sempre più adoperando per valutare il proprio capitale intellettuale e fabbisogno formativo.

Se il bilancio sociale è un interessante contenuto per la formazione, un ulteriore link di questo metaforico ipertesto potrebbe riguardare le nuove metodologie di formazione, in particolare l'e-learning, che si potrebbero impiegare.

Il tema del bilancio sociale si presta all'utilizzo delle nuove tecnologie formative? Senza pretendere di rispondere in modo esaustivo, ricordiamo che in Spagna²⁷, esiste già un corso on-line di livello internazionale sul tema della responsabilità sociale d'impresa. Vista l'internazionalizzazione delle imprese, la diffusione ormai mondiale del social reporting o auditing, la pubblicazione on line di rapporti, l'alto contenuto tecnologico comunque richiesto da questa tematica, riteniamo che la formazione sul bilancio sociale può divenire anche un'occasione per sperimentare innovative metodologie didattiche. Inoltre, abbiamo visto che è possibile adottare l'approccio del bilancio sociale per valutare un corso di formazione e così si sono potute intravedere piste di sviluppo che portano ad un confronto con approcci valutativi e sistemi di qualità (in particolare con le analisi di customer satisfaction).

Estendendo la valutazione da un singolo corso all'intero ente si ritorna, per un cammino inverso e di tipo bottom-up al già reclamato bilancio sociale dell'ente stesso.

Rimanendo nella metafora dell'ipertesto, concludiamo questa riflessione rimandando ad altri testi e documenti che possono ulteriormente allargare le conoscenze sulle tematiche affrontate.

Riferimenti bibliografici per ulteriori approfondimenti

Dato il target della rivista, rivolta ad operatori della formazione, concentriamo le indicazioni bibliografiche di approfondimento solo sul tema del bilancio sociale. Sul bilancio sociale esistono ormai numerosi volumi anche in lingua italiana. Oltre quelli ricordati nelle note di questo articolo, si consiglia la lettura di un testo recente e di ampio spettro che, curato da Luciano Hinna. Raccoglie diversi contributi di differenti autori: "Il Bilancio Sociale", edito nel 2002 da Il Sole-24 Ore di Milano. In questo volume è presente anche un'ampia bibliografia. Per una riflessione più generale sul tema della responsabilità sociale d'impresa è indispensabile la lettura del libro verde della Commissione delle Comunità Europee: "Promuovere un quadro europeo per la responsabilità sociale delle imprese" (che si trova scaricabile anche al sito: http://europa.eu.int/comm/employment_social/soc-dial/csr/csr_index.htm).

1 Termine inglese che significa: “portatore di interessi”. Con esso si identificano quindi tutti quei soggetti che intrattengono uno scambio e mostrano un interesse nell’organizzazione considerata: addetti, soci, fornitori, clienti, finanziatori, pubblica amministrazione, comunità. Il termine viene di solito contrapposto a shareholder (azionista) proprio per indicare che l’impresa, e più in generale qualsiasi organizzazione, deve rispondere a un ventaglio di soggetti più ampio dei soli proprietari del suo capitale.

2 Secondo il Primo Rapporto sulla Responsabilità Sociale d’Impresa in Italia, ricerca condotta nel 2002 dall’ISVI in collaborazione con DOXA, i bilanci sociali pubblicati nel nostro paese sono circa 200. Un buon numero di questi bilanci sociali sono anche visibili e/o scaricabili dal sito: www.bilancisociali.it

3 Bartocci M., “Il bilancio sociale alla Merloni”, Quaderni DIPERS, 2 (Dicembre); pp. 57-58.

4 Secondo Maticena, per bilancio sociale dovrebbe intendersi “il complesso dei documenti contabili e non che, insieme ai bilanci tradizionali, abbia come scopo di offrire informazioni qualitative sulle operazioni svolte dall’impresa per effetto delle finalità sociali che si è assunta” (Maticena, A., Impresa e Ambiente. Il bilancio sociale. Bologna: Clueb Editrice 1984:99)

5 “Il bilancio sociale è un processo attraverso il quale un’organizzazione valuta e comunica agli stakeholder e alla comunità, in una prospettiva di assunzione di responsabilità, comportamenti, risultati, impatti delle proprie scelte e del proprio agire in merito a questioni sociali, ambientali ed economiche” (Maino G., “Il bilancio sociale: uno strumento per enti pubblici?”, In Prospettive Sociali e Sanitarie, numero 19-20, 2002).

6 In Italia, solo le fondazioni di origine bancaria hanno di recente acquisito un obbligo alla redazione annuale del bilancio di missione. L’obbligo deriva da un atto di indirizzo del Ministero del Tesoro del 19 aprile 2001 che ha previsto per le questi enti una Relazione di gestione suddivisa in due sezioni, la seconda delle quali da redigersi secondo il bilancio di missione.

7 La Francia è stato il primo paese (seguito, fino ad oggi, solo dal Portogallo) che ha predisposto, ancora nel 1977, una normativa nazionale sul bilancio sociale. Si tratta della Legge numero 77-769 del 12 luglio 1977 e successivo decreto applicativo numero 77-1354 dell’8 dicembre dello stesso anno. Il bilancio sociale è stato reso

obbligatorio per le imprese con oltre 300 addetti.

8 Le linee guida 2002 (nuova ed aggiornata versione rispetto alla precedente datata 1999) si trovano disponibili in lingua inglese sul sito: www.globalreporting.org

9 Si tratta di un gruppo interdisciplinare di esperti italiani che nel 2001, dopo alcuni anni di lavoro, ha proposto un modello di bilancio sociale al fine di superare la incomunicabilità esistente tra diverse pratiche di bilancio sociale fornendo una serie di principi e indicatori comuni..

10 L’indicatore negativo “dipendenti ai quali è stato rifiutato il permesso formativo”, anche se molto interessante, per il contesto italiano risulta sicuramente di difficile se non di impossibile quantificazione.

11 Il Gruppo Electrolux-Zanussi è tra i maggiori produttori mondiali di elettrodomestici e apparecchiature per la casa e per il giardinaggio. Il documento qui analizzato è l’opuscolo redatto dal Gruppo Comunità & Impresa di Milano secondo un loro modello. Questo lavoro ha vinto l’Oscar dei bilanci sociali nel 1999. Si rammenta che da allora Electrolux-Zanussi non ha più prodotto alcun bilancio sociale.

12 Gruppo di Ospitaletto (BS) produttore di componenti per gli apparecchi di cottura: rubinetti, termostati, bruciatori, cerniere e accessori. Il Bilancio Sociale della SABAF è stato predisposto secondo la metodologia promossa dall’IBS (Istituto Europeo per il Bilancio Sociale) nel rispetto dei principi di redazione raccomandati dal GBS.

13 Si tratta di una cooperativa sociale di tipo A, composta da 257 soci lavoratori impegnati nel settore dell’assistenza agli anziani, dei servizi per portatori di disabilità e malati psichiatrici.

14 Anche se in forma veramente sintetica.

15 Sono numerosissimi gli eventi informativi, di livello nazionale o locale, che negli ultimi anni si sono succeduti in Italia, sul tema del bilancio sociale e della responsabilità sociale d’impresa. Anche il Governo Italiano, attraverso il Ministero del Welfare ha promosso alcuni seminari nel corso del 2002, mentre ha già messo in calendario per il 14 novembre c.a. a Venezia un evento di rilevanza europea (cfr. sito: www.euitalia2003.it) in quanto la promozione della Responsabilità Sociale d’Impresa (Corporate Social Responsibility) è stata collocata come una delle priorità del semestre italiano di presidenza dell’Unione Europea.

16 Il modello Q-RES è stato elaborato dal CELE (Centre for Ethics, Law & Economics) nel settem-

bre del 1999 in collaborazione con un gruppo di imprese, associazioni professionali, società di consulenza ed organizzazioni non profit.

17 “La formazione etica in azienda si rivolge ai collaboratori dell’azienda ed è finalizzata a mettere ogni membro dell’organizzazione in condizione di padroneggiare gli strumenti del ragionamento morale, necessari a discutere ed affrontare le questioni etiche connesse alle attività aziendali e indispensabili per l’attuazione degli strumenti Q-RES” (Tratto da: CELE, Progetto Q-RES: la qualità della responsabilità etico-sociale d’impresa. Linee guida per il management; Ottobre 2001).

18 Nell’ambito dell’obiettivo 3, azione 18, ovvero dedicato alla formazione permanente di gruppi omogenei.

19 Non a caso gli ultimi sforzi sulla Responsabilità Sociale d’Impresa da parte di organi istituzionali come la Commissione Europea e il Governo Italiano sembrano concentrati sulle PMI che caratterizzando tutto il contesto italiano.

20 Nel nostro caso è stato così formulato: “obiettivo primario dell’attività formativa è stata l’acquisizione di conoscenze e capacità operative specifiche relative alle tecniche di redazione e rendicontazione del bilancio sociale ed ambientale a partire dal concetto di responsabilità sociale d’impresa (...)”

21 Nella fattispecie tra i testimoni ci sono stati rappresentanti di imprese private e di enti locali.

22 Nel caso ci fossero stati degli stage, i contesti ospitanti sarebbero stati altrettanti stakeholder del corso.

23 Corsisti nel caso sia previsto una remunerazione per la partecipazione.

24 In questo come in altri frangenti, la fonte del dato era già predisposta dal sistema qualità con il quale diventa indispensabile interfacciarsi.

25 Se si fosse trattato di un corso per disoccupati e l’obiettivo formativo fosse stato espresso in termini di inserimento lavorativo, ovviamente gli indicatori relativi all’entrata nei contesti lavorativi diventerebbero quelli più rilevanti.

26 L’agenzia formativa IAL-FVG è infatti una struttura certificata UNI EN ISO 9001

27 Si tratta di un master sulla responsabilità sociale d’impresa organizzato dall’Università di Barcellona in collaborazione con il CIES (Centro de Iniciativas de la Economía Social). Per informazioni si veda il sito: www.mes-d.net

portfolio



menschen

möglich,
selbst
iten
stehen

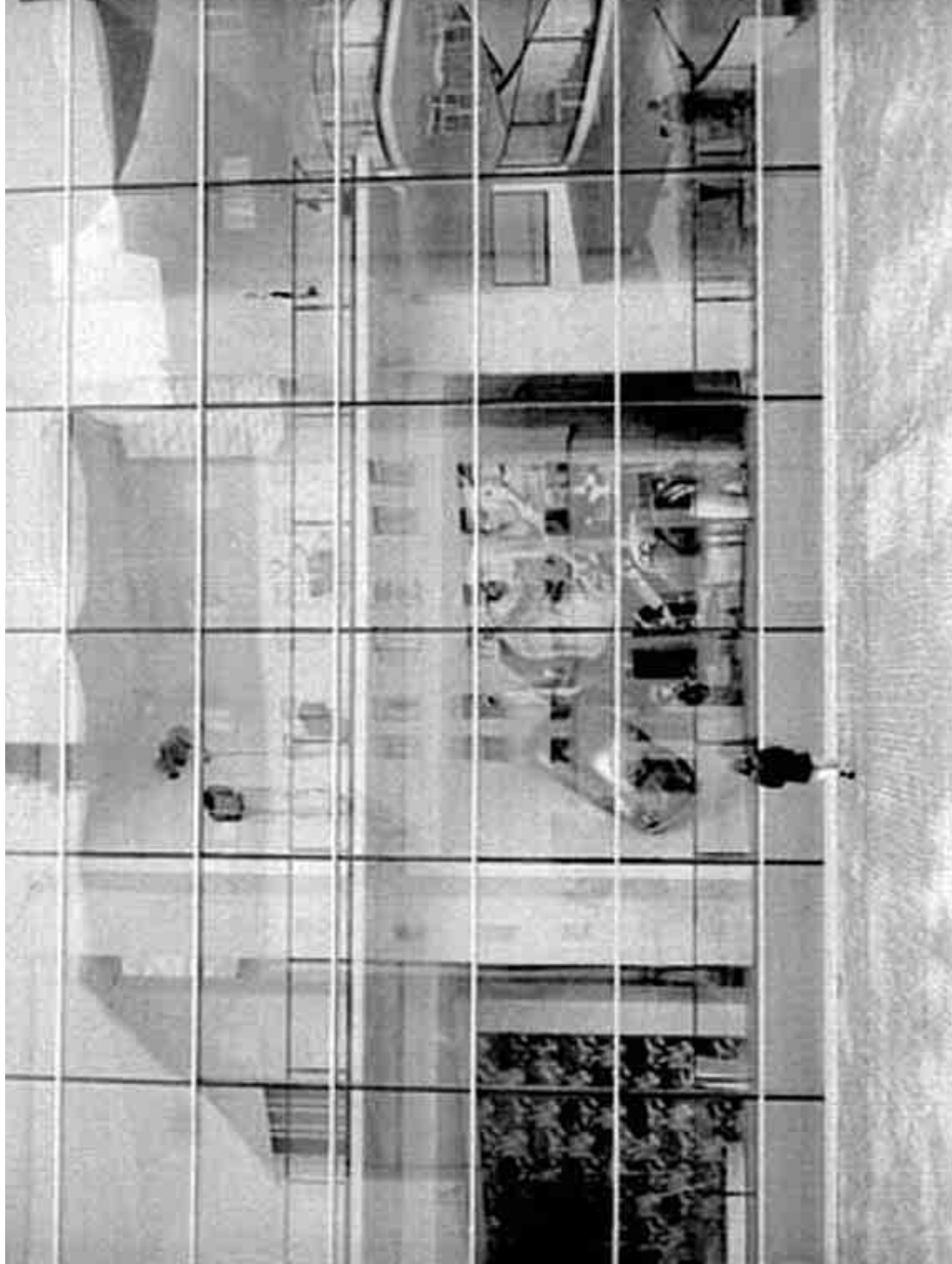
PRELUSSEN | 2004

DER POTSDAMER PLATZ

Einat Ludwig Kirchner
und der Berliner Freiheit

27. April bis 12. August













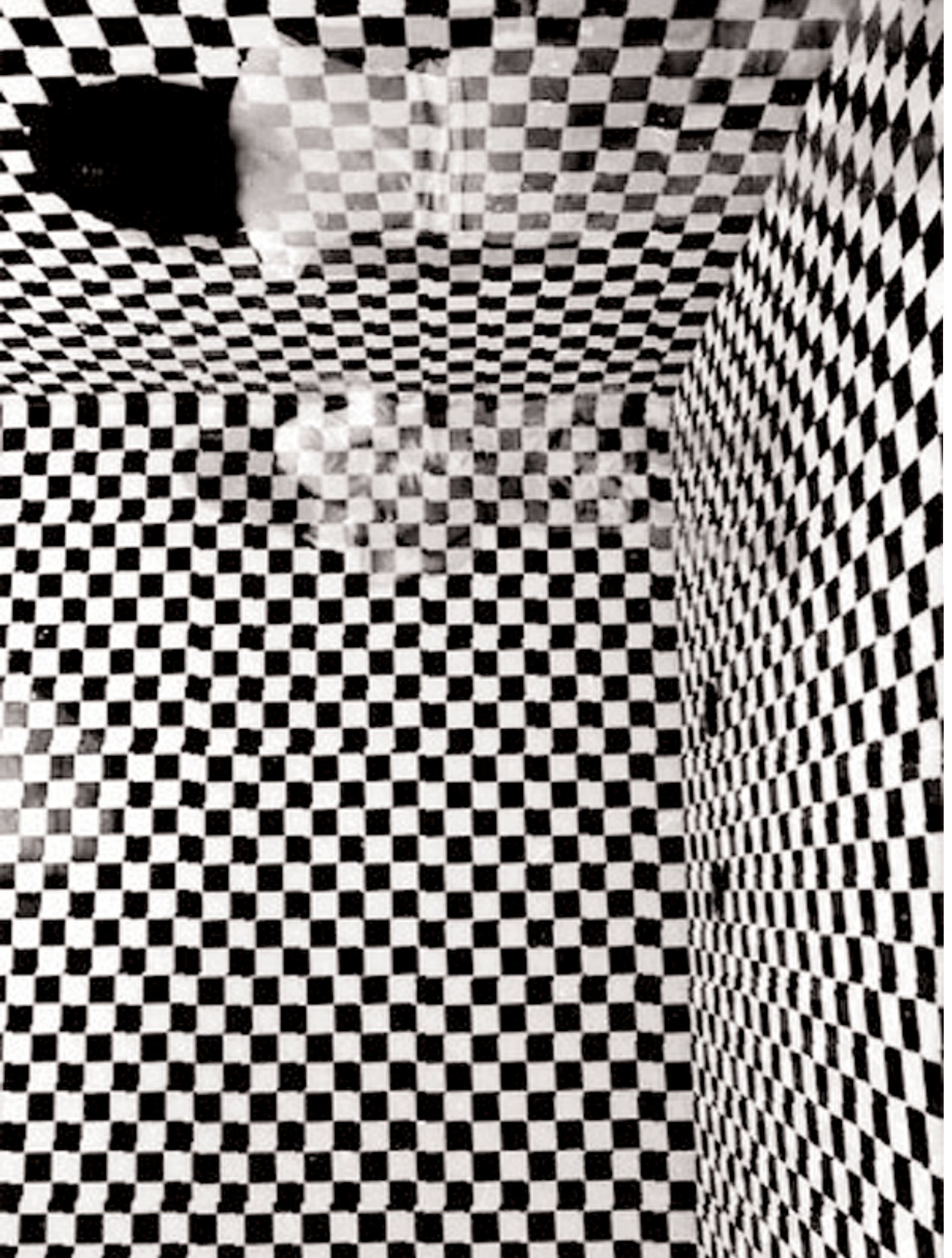


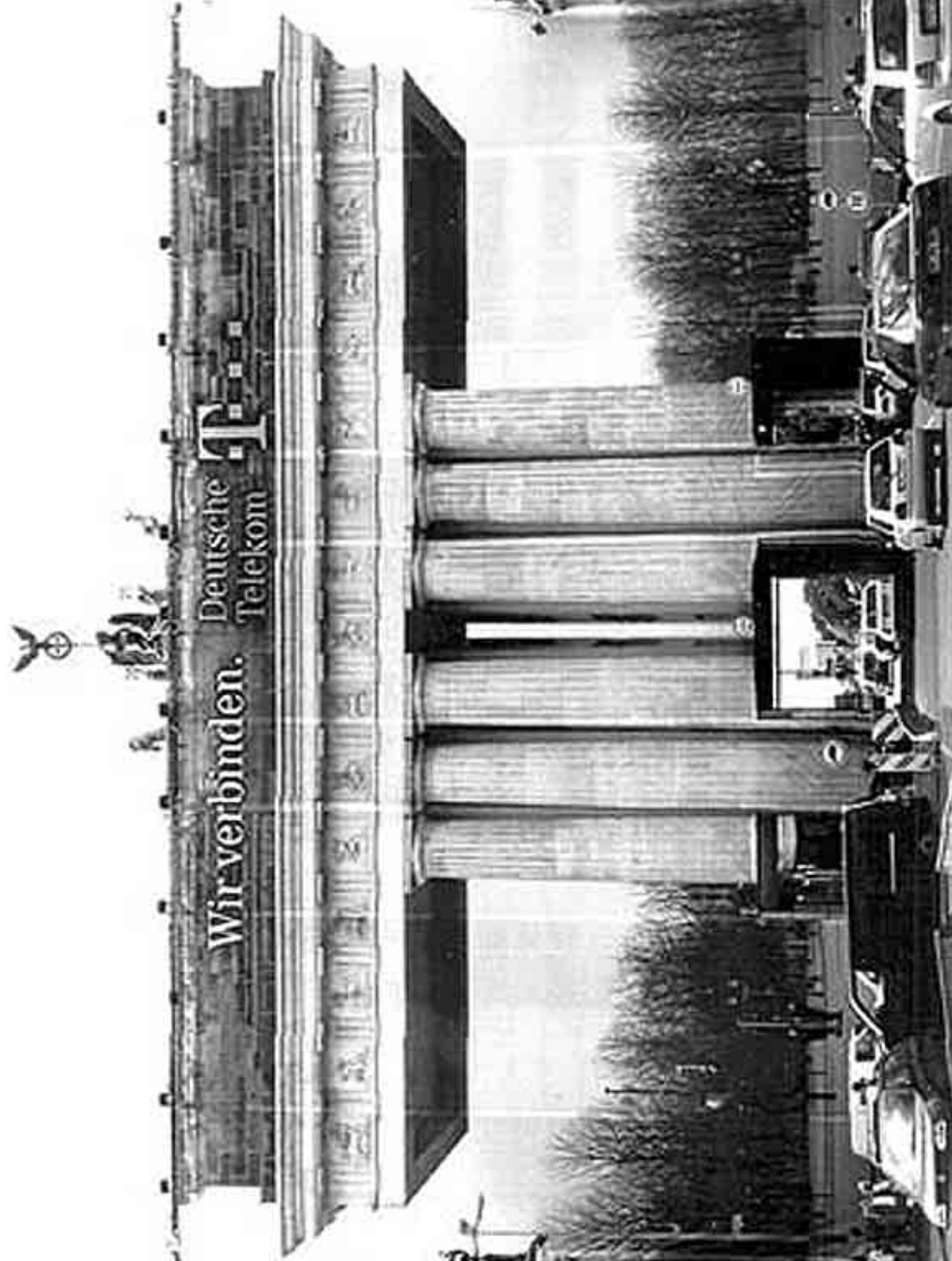




didascalia foto









Immaginarsi la formazione come un percorso di crescita personale e sociale oltre che professionale, qualunque sia la specificità della formazione stessa.

L'esempio scelto è la Bauhaus, la famosa scuola di Gropius, Moholy Nagy, Kandinsky, etc, fondata in Germania nel 1919 e soppressa dal fanatismo nazista.

La Bauhaus, come altre realtà sorte nel periodo delle avanguardie storiche ha contribuito a modificare l'ambiente, l'arte, la cultura, lasciando un'eredità dalla quale non si può prescindere nemmeno oggi. Il percorso fotografico pubblicato, mostra alcuni ambienti contemporanei, dove è presente lo spirito di quei progettisti e quel particolare modo di "vedere", a partire dall'edificio della scuola di Dessau.

Stefano Ghesini



laboratorio

L'IPSIA "Galileo Galilei" di Castelfranco Veneto ha inserito nella sua politica per la qualità l'offerta di un sistema di istruzione e formazione in grado di soddisfare le esigenze e le aspettative di tutte le parti interessate, individuate non solo nelle famiglie, genitori e allievi, e nel personale, ma anche, tra gli altri, nel mondo imprenditoriale, negli enti locali e nelle loro articolazioni, negli ex-allievi, nelle altre istituzioni scolastiche del territorio. È sulla base di ciò che l'Istituto si è impegnato con particolare intensità in questi ultimi anni ad operare in stretto contatto con il mondo del lavoro, con chi opera e progetta a livello regionale e locale su questo campo, per meglio rispondere sul piano formativo alle esigenze emergenti, coinvolgendo in ciò anche le Scuole e Istituti Scolastici del territorio della Castellana, ma anche dell'Asolano-Pedemontana.

Hanno visto così la luce Reti di scuole, come la Rete sulla Valutazione-autovalutazione, la Rete sull'orientamento (Orione), la Rete sull'e-learning/e-governement, iniziative che coinvolgono praticamente tutti gli Istituti del territorio da Castelfranco alla Pedemontana Asolana.

L'IPSIA "Galilei" nel frattempo ha raggiunto la certificazione di qualità e l'accreditamento come Organismo di Formazione presso la Regione Veneto per l'Orientamento, l'Obbligo Formativo, la Formazione Continua e la Formazione Superiore.

E proprio in riferimento agli ambiti della Formazione Superiore e della Formazione Continua che si è ritenuto strategico operare in collaborazione con Veneto Lavoro, l'agenzia del lavoro della Regione Veneto, per un progetto elaborato sull'obiettivo 3 del Fondo Sociale Europeo, per la misura A1, Servizi per l'impiego, per sperimentare azioni atte a promuovere, avviare e gestire iniziative integrate di orientamento e job placement finalizzate a realizzare efficacemente l'incontro fra mondo del lavoro/dell'impresa con la Scuola Superiore e l'Università.

Tra gli obiettivi del progetto si possono sottolineare

l'anticipazione dei fabbisogni del territorio, dell'impresa e della persona, operando in modo che gli interventi avvengano prima dell'esplicitarsi dei fabbisogni e la promozione di occasioni di incontro guidato con i testimoni del mercato del lavoro.

Il progetto sperimentale vede come partner le amministrazioni provinciali di Rovigo e di Treviso, Polesine Innovazione, l'IPSIA "Galilei" quale capofila della Rete di Scuole Orione, e Portogruaro Campus srl.

Il progetto entrerà nella fase operativa con l'autunno 2003, e sarà a carattere sperimentale, con lo sviluppo di tre azioni fondamentali:

- Un'azione denominata - Orientamento
- Un'azione denominata - Laboratori
- Un'azione denominata - Job Placement

Le tre realtà territoriali individuate da Veneto Lavoro quali soggetti di sperimentazione opereranno nei rispettivi settori:

Castelfranco per ogni azione ha elaborato piani operativi di intervento riassunti nelle pagine seguenti:

✚ Azione 1- Orientamento

Ha come obiettivo quello di promuovere l'azione di incontro con il mondo dell'impresa con strumenti e modalità adeguate per potere entrare in esso efficacemente.

Si è pensato così di organizzare tre giornate intensive di formazione con circa sessanta allievi di quarta superiore provenienti dalle scuole superiori aderenti alla Rete Orione, da svolgersi nel primo periodo dell'anno scolastico, entro il mese di ottobre 2003.

Lo sviluppo delle tre giornate seguirà il programma di seguito descritto.

Il prodotto di tale azione come appare chiaro è duplice:

Intensive trainig

Seminario/incontro con imprenditori

Il placement lavorativo: un esempio di buona pratica

di Nazzareno Bolzon

L'ipsia "Galileo Galilei" di Castelfranco Veneto ha inserito nella sua politica per la qualità l'offerta di un sistema di istruzione e formazione in grado di soddisfare le esigenze e le aspettative di tutte le parti interessate. È sulla base di ciò che l'Istituto si è impegnato con particolare intensità in questi ultimi anni ad operare in stretto contatto con il mondo del lavoro.

Prima Giornata

Mattino (ore 09.00 – 12.00)	Pomeriggio (ore 14.00 – 17.00)
– Macroeconomia internazionale, europea e nazionale – La risposta locale alla globalizzazione	– Figure professionali emergenti – Costruzione dello schema di base delle competenze (Modello ISFOI)

Seconda giornata

Mattino (ore 09.00 – 12.00)	Pomeriggio (ore 14.00 – 17.00)
– Competenze richieste dal mondo del lavoro e competenze possedute (schema di riferimento e confronto) – Il mio curriculum vitae	– Rispondo ad un'inserzione – Faccio un'inserzione – Come mi preparo e come affronto un colloquio di lavoro

... Azione 2 - Laboratori

Finalizzata a favorire sul campo incontri con l'azienda: con l'obiettivo di definire e far conoscere, a piccoli gruppi, una serie di imprese dell'area potenzialmente interessate a ricevere studenti in stage

- a) fase di pre-stage > l'azienda e la sua organizzazione (preparazione teorica in classe e visita aziendale)
- b) fase di pre-stage > l'innovazione e le risorse tecnico-tecnologiche
- c) fase di pre-stage > comunicazione, formazione e risorse umane

Per ogni singola fase, i ragazzi hanno una scheda sintetica da compilare, comprensiva delle loro osservazioni e, comunque, devono documentare adeguatamente quanto stanno facendo.

Stage professionalizzante 1

Fra il quarto e il quinto anno, nel periodo estivo su programma concordato con l'azienda, sperimentalmente, in base a quanto emerso nelle fasi a) – b) e c).

Stage professionalizzante 2 e/o Inserimento lavorativo

Terminato il quinto anno, subito dopo l'Esame di Stato con due opzioni:

- a) stage con successiva assunzione come apprendisti (periodo ridotto)
- b) assunzione come apprendisti e proseguimento uni-

versitario in alternanza (per il conseguimento di una laurea di primo livello nell'arco di quattro anni, anziché tre)

Prodotti dell'azione sono molteplici, dagli *incontri professionalizzanti*, *stage professionalizzanti*, *inserimento lavorativo in collegamento con il portale di Veneto Lavoro*.

... Azione 3 - Job Placement

Gli obiettivi previsti sono:

Accompagnare gli studenti a compiere scelte adeguate e coerenti, offrendo impieghi adeguati a l le attitudini, conoscenze e competenze

Promuovere l'azione di raccordo con le imprese al fine di programmare il percorso legato all'obbligo formativo, sperimentando eventualmente modelli evoluti e partecipati sull'apprendistato.

Il perseguimento degli obiettivi previsti in una realtà come quella della castellana e dell'asolano di pressoché “piena occupazione”, è un problema di natura prettamente qualitativa.

Si pensa di attivare in tal senso contemporaneamente due strumenti, fondamentali: il servizio di inserimento al lavoro, sul modello delle funzioni evolute dei “Centri per l'impiego” e quindi non

Terza giornata

Mattino (ore 09.00 – 12.00)	Pomeriggio (ore 14.00 – 17.00)
– Intervento di un imprenditore – Intervento di un responsabile di un’agenzia per il lavoro interinale – “taratura” dei materiali prodotti (curriculum e inserzione)	– Simulazione di un colloquio (alcuni esempi) – La “riforma Biagi” del mercato del lavoro – Sintesi e conclusioni

solo con raccolta di dati numerici, ma anche con funzioni di orientamento;

la “traduzione” dell’attività di cui al punto a) nel servizio on line del portale di Veneto Lavoro

L’ipotesi su cui si sta lavorando è di attivare (ed eventualmente mettere on line):

1 un sistema di rilevamento strutturato (sotto forma di scheda) delle competenze dei giovani in uscita, sulla base dello schema isfol (compilazione da parte dei docenti)

2 la valutazione delle competenze lavorative acquisite (a livello stage o in altre attività svolte nel periodo estivo), sulla base di schede strutturate (compilazione da parte di tutor scolastici, aziendali o di datori di lavoro)

3 il sistema delle aspettative del giovane (sulla base dei fabbisogni esplicitati) nei confronti del lavoro, una sua valutazione personale della situazione formativa (compilazione da parte dei giovani, in parte sulla base di uno schema predeterminato)

4 richieste del mondo imprenditoriale, suddivise in schema base (per attività meramente esecutive) e in schema evoluto, articolate nei settori e sub-settori maggiormente rappresentati nella zona di riferimento (compilate da parte dell’operatore del “Centro di Job Placement”)

5 un giudizio sul livello di congruenza fra aspettative del giovane, competenze possedute, competenze tecni-

co-professionali maturate e richieste del mondo imprenditoriale (scheda valutativa, compilata da parte dell’operatore del “Centro di Job Placement”)

6 gestione dell’incontro fra giovane e imprenditore (operatore del Centro di Job Placement)

7 monitoraggio e valutazione dopo 180 giorni (operatore del Centro di Job Placement)

8 monitoraggio e valutazione dopo un anno (operatore del Centro di Job Placement)

L’Ipsia “G. Galilei” e le Scuole Superiori in rete, attraverso l’azione del Job Placement si propongono di seguire il percorso post-diploma dei propri allievi, ai fini anche di individuare eventuali ulteriori percorsi di formazione, dalla formazione continua alla formazione superiore, oltre a monitorare sul campo, attraverso i propri ex allievi, la bontà del percorso formativo proposto e cogliere le opportunità e gli input per un miglioramento della propria offerta.

Il mio nome è Gillian Smyth ed ho 24 anni. Nel 1999 ho partecipato al *Shell Technology Enterprise Programme* che prevedeva l'inserimento in stage di 12 settimane presso Waterside Development Trust.

Fondato nel 1983, the Waterside Development Trust fornisce una vasta gamma di servizi alla comunità locale. Il gruppo ha sede a Gortfoyle House, Spencer Road, Londonderry, Northern Ireland. Tre sono gli ambiti principali di interesse:

- aumentare le opportunità individuali di migliorare competenze ed il proprio livello di vita;
- agire come strumento di comunicazione di idee ed opinioni per le persone della comunità;
- affrontare problemi economici e sociali che esistono nell'area di Waterside.

Per saperne di più, andate al sito: www.watersidegroup.biz
Dopo l'esperienza di stage, sono ritornata all'università di Ulster per completare i miei studi di Banking e Finance ottenendo poi un diploma in gestione amministrativa. Nel novembre del 2001 è sorta una possibilità di inserimento lavorativo presso il Waterside Development Trust (membro del Waterside Development Group) grazie all'iniziativa comunitaria EQUAL e al progetto finanziato nell'ambito chiamato ACCORD (A Cross Community Opportunity Regional Deployment). In Dicembre ho cominciato a lavorare part time come amministrativa del progetto ACCORD.

Il progetto prevede una partnership locale formata da:

- Waterside Development Trust come promotore
- 7 gruppi locali
- Centri per l'educazione superiore
- Centri di formazione
- Il comune

La partnership è stata creata per far fronte ai bisogni di gruppi specifici emarginati dalla società e che non sono adeguatamente sostenuti dai settori del volontariato e da quello pubblico. Il progetto mira a rompere questo

cerchio di privazione, basso livello di istruzione e quindi disoccupazione.

Gli obiettivi della partnership sono:

- 1 sviluppare metodi innovative per introdurre gruppi emarginati dalla società nell'ambito della formazione, educazione e nel mondo del lavoro.
- 2 coinvolgere i partecipanti potenziali nella progettazione, realizzazione e valutazione del progetto promuovendo attività di empowerment tra il gruppo target.
- 3 migliorare l'accesso per i gruppi emarginati attraverso l'erogazione di formazione all'interno della comunità;
- 4 realizzare un nuovo approccio per attirare e trattenere gruppi di giovani svantaggiati per migliorare le loro competenze di base.
- 5 Sviluppare una serie di centri all'interno della comunità per riuscire ad superare le barriere già sperimentate dal gruppo target a livello locale.

il progetto prevede anche la dimensione transnazionale che coinvolge Waterside Development Trust in partnership con organizzazioni dall'Italia, Spagna, Germania ed Austria. il lavoro che viene svolto con i partner transnazionali consiste principalmente nello scambio di buone pratiche prendendo in considerazione la singola situazione locale. Per saperne di più visitate il sito:

www.equal-teamup.org

Le mie responsabilità includono l'amministrazione generale, la gestione dei finanziamenti e l'assistenza alle richieste dei vari centri comunitari.

Nel gennaio del 2002 ho ottenuto un contratto full time come assistente di progetto la qual cosa include essere coinvolta in altri progetti dell'organismo, quali:

Fondo per le Pari Opportunità - Lifeskills Project

Il finanziamento del fondo per le pari opportunità ha dato la possibilità a Waterside Development Trust di equipaggiare un'aula informatica. La struttura ha 10

Il mio inserimento lavorativo attraverso le iniziative europee: una testimonianza dall'Europa

di Gilliam Smyth

Un'esperienza proveniente dall'Irlanda del Nord,
dalla città di Londonderry (o Derry a seconda
del credo religioso) dove la discriminazione
è ancora possibile per motivi religiose.
La mia esperienza dimostra
come la formazione e le iniziative Europee
possano essere fondamentali per l'inserimento lavorativo.

computer nuovissimi che erogano formazione gratuita nell'ambito dell'informatica ad oltre 100 persone che vivono all'interno o nelle vicinanze della comunità, tra i 18 agli 80 anni. Il mio compito era quello di selezionare i partecipanti ed organizzare il calendario per gli studenti.

Progetto Socrates Grundtvig 2.1 – Gem

Lo scopo di questa partnership di apprendimento è lo scambio transnazionale di esperienze e modelli di successo nell'ambito della formazione professionale per gli adulti che possiedono un basso livello di istruzione. Il progetto mira a sviluppare uno strumento di screening efficace per questo gruppo, capace di valutare competenze ed abilità mettendoli nella possibilità di capire le loro capacità e quindi aiutandoli ad ottenere dei lavori a lungo termine più significativi.

Progetto Socrates Grundtvig 2.1 – Fleurop

Lo scopo di questa partnership di apprendimento è lo scambio transnazionale di esperienze e modelli di successo nell'ambito dell'istruzione, formazione e opportunità lavorative per donne svantaggiate che vivono in aree rurali, debolmente strutturate dell'Europa. Uno scambio attico di informazioni e opinioni nell'ambito della formazione per tutto l'arco della vita aiuta queste donne ad aprirsi nuove opportunità assicurando loro un successo personale, la loro impiegabilità ed una partecipazione attiva nella società.

Per saperne di più andate al sito:

<http://fleurop.zce.szczecin.pl>

Grazie ai progetti GEM e Fleurop ho viaggiato molto in un elevato numero di paesi aprendo i miei orizzonti ad esperienze, persone e culture diverse. Adesso spero di migliorare le mie competenze iscrivendomi ad un corso di lingua straniera dal quale trarranno benefici il mio ruolo come assistente di progetto ed io personalmente.

My placement through European initiatives: a witness from europe

An Experience coming from The Northern Ireland, from the city of Londonderry where discrimination for religion reasons are still possible. My experience shows that training and European initiative can really be important to be placed in the labour world..

My name is Gillian Smyth, aged 24. In 1999, I took part in the Shell Technology Enterprise Programme which involved a 12-week job placement at the Waterside Development Trust.

Established in 1983, the Waterside Development Trust provides a range of services to the local community. The Group is based at Gortfoyle House, Spencer Road, Londonderry, Northern Ireland and has 3 primary aims:

- To increase the opportunities available for individuals to improve their lives and skills;
- To act as a vehicle for individuals within the community to voice their opinions;
- To address social and economic problems that exist within the Waterside area.

For further information about it go to www.waterside-group.biz

I returned to complete my degree in Banking and Finance at the University of Ulster, continuing to achieve a Postgraduate Diploma in Computing.

In November 2001, an opportunity arose at the Waterside Development Trust through the EQUAL Project funded by the European Social Fund called ACCORD (A Cross Community Opportunity Regional Deployment). In December I began working part-time as project administrator for the ACCORD Project, which forms a development partnership, this involves:

- Waterside Development Trust as lead partner
- 7 Community Groups
- Further & Higher Education Provider

- Training Organisations
- Local Council
- Government

The DP has been set up to address the needs of specific marginalised groups of society, not currently adequately accessed by the voluntary and statutory sectors, to break the cycle of deprivation, low educational attainment and under-generational unemployment.

The objectives of the DP are:

- 1 To develop innovative methods of introducing marginalised sections of society to training, education and the world of work.
- 2 To involve the potential participants in the design, implementation and evaluation of the project, thereby promoting empowerment among the target groups.
- 3 To improve accessibility for marginalised groups by providing delivery by and within their community
- 4 To pilot a new approach to attract and retain disadvantaged groups to enhance their basic skills.
- 5 To develop a series of Community Hubs to address the issues and barriers experienced by the target groups at local level

There is also a transnational element, which involves Waterside Development Trust in partnership with organisations from Italy, Germany, Austria and Spain. Adoption of lessons from transnational partners will focus on the exchange of best practice, taking local conditions into account. For further information about it go to: www.equal-teamup.org

My responsibilities include general administration, processing finances and assisting community hubs queries. In January 2002 I became full time project assistant which also included being involved in a number of other projects, these include:

New Opportunity Fund – Lifeskills Project

The funding from the New Opportunity Fund enabled

the Waterside Development Trust to equip an IT Training Suite. The facility has 10 up-to-date computers that provide free computer training to the surrounding community for over 100 people ranging in age from 18 to 80. I was responsible for recruiting and arranging timetables for the students.

Socrates Grundtvig Project – Gem

The aim of this learning partnership is the transnational exchange of experience and successful models of vocational education for those that are low educated and low academic achievers. The project works towards the development of an effective screening instrument for the low educated to help assess skills and abilities to enable them to understand their own competences, and therefore help the target group obtain meaningful and long-term employment.

Socrates Grundtvig Project – Fleurop

The aim of this E.U. funded learning partnership is the transnational exchange of experience and successful models of education and employment opportunities for socially disadvantaged women in economically structured weak rural regions of Europe. An active exchange of information and opinions in the context of “lifelong learning” helps women to open new possibilities for ensuring their employability and personal fulfilment as well as acting as active citizens in the society. For further information go to: <http://fleurop.zce.szczecin.pl>

Through the GEM and Fleurop project I have travelled extensively to a number of countries, opening my horizons to different experiences, people and cultures, having travelled very little before taking this post. I now hope to further my skills by enrolling in a language class, therefore further benefiting me personally and my role as Project Assistant at the Waterside Development Trust.

Il sito del **Ministero del Lavoro e delle politiche sociali** fornisce tutte le informazioni e le leggi in materia di lavoro con particolare attenzione alle istanze di interesse sociale.

❖ **www.minwelfare.it**

Europalavoro è il sito ufficiale del Fondo Sociale Europeo in Italia. Al suo interno è possibile visitare le sezioni dedicate all'orientamento e alla formazione dei lavoratori.

❖ **www.europalavoro.it**

Il **Sito Ufficiale della Regione Veneto** offre un'ampia rassegna di documentazione riferita alle politiche regionali sull'occupazione e sulla formazione. Si possono inoltre reperire informazioni sui bandi del FSE in scadenza.

❖ **www.regione.veneto.it**

All'interno del sito della Regione Veneto, la sezione dedicata in particolare alla formazione

❖ **www.regione.veneto.it/formazionelavo/index.htm**

L'agenzia per l'impiego del Veneto contiene le offerte Eures, informazioni sui pip, tirocini, pacchetto Treu, concorsi, e mobilità.

❖ **www.provincia.venezia.it/ariv**

L'**Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori** è un Ente pubblico di ricerca scientifica, opera in collaborazione con il Ministero del Lavoro, Regioni, Parti Sociali, altre Amministrazioni dello Stato, Unione Europea ed Organismi Internazionali, per lo sviluppo della formazione professionale. Svolge attività di ricerca e studio, sperimentazione, assistenza tecnica in materia di:

- fabbisogni formativi, qualificazioni, struttura delle professioni, professionalità emergenti;
- programmazione e progettazione formativa, offerta di formazione, rapporti tra sistemi
- formativi, valutazione;
- aspetti curriculari, metodologici, didattici e normativi, multimedialità ;
- politiche dell'impiego e specifiche sezioni e fasce del mercato del lavoro

❖ **www.isfol.it**

Isfol - Orientaonline, all'interno del sito ufficiale dell'**Istituto per lo Sviluppo della Formazione professionale dei Lavoratori**, è una banca dati integrata finalizzata all'orientamento e alla formazione professionale. Contiene dati ed informazioni dettagliate sulle professioni raggruppate secondo una Mappa delle Aree Occupazionali che tende a coprire l'intero sistema produttivo del nostro Paese.

❖ **www.isfol.orientaonline**

Il **MIUR** è il sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Oltre a informazioni e documenti approfonditi sul sistema dell'educazione, si possono trovare tutti gli aggiornamenti sulla recente riforma Moratti (Legge 28 marzo 2003, n. 53).

❖ **www.istruzione.it**

Il sito Ufficiale della Commissione Europea.

❖ www.europa.eu.int/index-it.htm

La DGXXII (Education, Training and Youth), all'interno del sito ufficiale della Commissione Europea, offre una panoramica europea di materiali di aggiornamento e bandi sull'istruzione e sulla formazione.

❖ www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_it.htm

EURYDICE è un aggiornato network d'informazione sull'educazione in Europa. Fornisce materiali informative sulle politiche e sui sistemi d'istruzione nei vari paesi in Europa. Ricopre inoltre la funzione di Osservatorio mettendo in evidenza le diversità e le somiglianze tra i sistemi in esame.

❖ www.eurydice.org

L'Istituto Nazionale di Statistica raccoglie, gestisce e diffonde dati e statistiche per i cittadini, le amministrazioni, le imprese, le università e le società scientifiche.

❖ www.istat.it

La Biblioteca di Documentazione Pedagogica raccoglie strumenti, metodologie e informazioni innovative relative alla didattica.

❖ www.bdp.it

Sito ufficiale dell'Unione Italiana delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura che ha sedi in tutte le regioni d'Italia.

❖ www.unioncamere.it

E' un'Associazione partecipata dallo Stato attraverso la Funzione Pubblica, dall'ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani), dall'UPI (Unione Province Italiane), dall'UNICEM (Unione Nazionale Comuni Comunità Enti Montani). Partecipano inoltre al Formez alcune regioni: Sardegna, Basilicata, Puglia, Campania e Molise.

❖ www.formez.it

Sito ufficiale di ANAPIA VENETO

❖ www.anapiaveneto.it

gli autori

Stefano Bertolo Nato a Pordenone, nel 1978 consegue la maturità scientifica e si iscrive all'Università degli Studi di Venezia, Facoltà di Lettere e Filosofia, completando gli esami del corso di laurea in Filosofia. Attualmente iscritto fuori corso e laureando con una tesi in scienze umane a carattere pedagogico curata dal Professor Umberto Margiotta. Partecipa alla fondazione della cooperativa culturale Claps di Pordenone, della quale è stato presidente fino a tutto il 2001, e dove, quale responsabile dell'ufficio progetti culturali, si occupa di produzione di strumenti multimediali, corsi di aggiornamento per insegnanti, attività di consulenza e collaborazione con Enti ed Istituzioni nel campo della programmazione culturale e della formazione.

Nazzareno Bolzon Laureato in lettere presso l'Università degli Studi di Padova. Dall'anno scolastico 1992/93 docente di Lettere in ruolo presso l'IP-SIA "Galilei" di Castelfranco Veneto, (concorso ordinario). Dal 2001/02 Rappresentante della Direzione nel SGQ. Coordinatore della Progettazione del Corso IFTS numero 10/Tv 2000/01 "Tecnico in computer assisted design esperto in prototipazione rapida". Rappresentante della Scuola nella commissione d'esame del corso IFTS 10/Tv 2000/01.

Maurizio Lucillo Laureato in Economia e Commercio all'università di Venezia, in possesso di diploma superiore di lingua tedesca conseguito presso l'università di Monaco di Baviera. Abilitato per l'insegnamento delle discipline turistiche e aziendali, docente di discipline turistiche e aziendali e di marketing presso l'Istituto Tecnico Statale per il Turismo Mazzotti di Treviso. Docente e progettista nei corsi post-diploma in Veneto e Friuli Venezia Giulia. Commissario per gli esami di concorso all'insegnamento in Veneto e in Lombardia. Membro della commissione regionale per il commercio del Veneto. Membro della commissione per il registro imprese turistiche presso la Camera di Commercio di Treviso. Autore di testi didattici e di pubblicazioni nel settore turistico-aziendale.

Maurizio Persico Trentino, classe 1947, maturità scientifica e laurea in Scienze Forestali a Padova, mai utilizzata professionalmente. Ex insegnante di Scuola secondaria superiore, si occupa di orientamento e di formazione, in generale, dagli inizi anni '80. Consulente di alcuni Servizi della Provincia Autonoma di Trento (Istruzione, Sanità, IPRASE, Agenzia del Lavoro), ha lavorato per Enti nazionali (Fondazione CENSIS, IARD) e per diverse realtà pubblico - private del triveneto (Regioni, Province, Distretti Scolastici, Scuole, Associazione Industriali, Associazione Artigiani, GAL, Progetti di Sviluppo, IRRASE, ecc...) e altri Enti della Lombardia, dell'Emilia Romagna, delle Marche, di Roma e della Basilicata.

Gillian Smith Gillian Smyth, 24 anni, diploma in "Banking and Finance" conseguito all'università di Ulster. Assistente amministrativa all'interno dell'organizzazione no profit Waterside Development Trust di Londonderry (Irlanda del Nord). Attualmente impegnata nella gestione progettuale come assistente del project manager del progetto Equal ACCORD (A Cross Community Opportunity Regional Deployment) e come project manager del progetto Europeo "Fleurop: donne residenti in ambito rurali apprendono per l'Europa" nell'ambito dell'iniziativa Socrates - Grundtvig 2.1.

Paolo Tomasin Laureato in Sociologia, attualmente è dottorando in Information Systems and Organisation presso l'Università degli Studi di Trento. E' uno dei componenti di "e-labora. Reti di contaminazioni SocioEconomiche", associazione professionale con sede a Pordenone che si occupa di responsabilità sociale d'impresa, ricerche socio-economiche, progettazioni e valutazioni, interventi formativi. Con e-labora, ha offerto consulenza a varie imprese sociali per la realizzazione del proprio bilancio sociale. Collabora anche con lo IAL-FVG, nonché con enti pubblici, istituti di ricerca ed altre agenzie formative.

Pubblicazione realizzata con il finanziamento
del Fondo Sociale Europeo
e del Fondo di Rotazione
del Ministero del Lavoro
e delle Politiche Sociali

Bandiera UE
Ministero del Lavoro
Regione Veneto