

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



Unione Europea



Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali



Regione Veneto

★ note a margine

ISCO EDIZIONI

2

Pensare e fare

Teorie, esempi, buone prassi

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

2

*note a margine

***note a margine**
collana di approfondimenti
sulla formazione
a cura di
ANAPIA Regionale del Veneto

Direttore editoriale
Luciano Moro

Comitato di Direzione
Andrea Contò, Luciano Moro,
Maurizio Persico, Piergiovanni Rodina,
Giorgio 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
Grafiche Veneziane
Cannaregio 5001/b
30131 Venezia

**Proprietà artistica
e letteraria riservata**

ISCO Edizioni
via Madonneta, 8/h
31041 Cornuda - Treviso

ANAPIA Regionale del Veneto
via D. Manin, 27/2
30174 Venezia - Mestre
info@anapiaveneto.it
www.anapiaveneto.it

Finito di stampare nel Dicembre 2003

Libri, merende e provette.
Dal pensare al fare

L'uscita del secondo numero di questa rivista, a breve distanza dal prima e dopo il lusinghiero apprezzamento di molti per le fatiche fatte, ci spinge ad avviare una riflessione su alcuni aspetti nascosti ed insidiosi del nostro sistema formativo ed educativo. Tali aspetti, per quanto possa sembrare facile dir così, non risiedono tanto nella scarsità di fondi o nella farraginosità del sistema nel suo complesso, non nella burocrazia più di quanto non sia nella scarsità di programmazione a medio termine, quanto piuttosto nell'*imprinting* (Lorenz e le sue incolpevoli oche non me ne vogliano...) hegeliano-gentiliano che le recenti riforme hanno saputo scalfire solo di lato. L'insistenza con la quale nell'attuale panorama italiano si guarda alle competenze denota una lodevole intuizione più che un reale cambiamento di strategia: la veloce evoluzione del mondo circostante ha messo in crisi l'idea che da giovani si vada a scuola per imparare, e poi da adulti si lasci la scuola per lavorare. Oggi istruzione, formazione e lavoro camminano su binari paralleli, ma la consapevolezza delle ricadute sul sistema degli apprendimenti di questa constatazione sembra ben al di là dal venire compresa in tutta la sua potenza.

Proviamo a collegarci in rete con i siti di qualche Istituto superiore e di molti atenei, e scorriamo alcuni progetti: le programmazioni, la scansione dei moduli nei semestri, gli obiettivi e le competenze dichiarati. Noteremo nella quasi totalità dei casi che quando si descrivono le competenze d'uscita di un percorso esse sono difficilmente quantificabili e misurabili. Di norma, quando si disegna un obiettivo apprenditivo, educativo o formativo, esso si deve poter riconoscere a colpo d'occhio da una sua caratteristica peculiare: deve essere misurabile. Come? Dipende da cosa voglio ottenere. Per esempio: "Modificare i processi di acquisizione del sapere" non è un obiettivo, perché non è possibile dire con esattezza alla fine di un anno di studio, per esempio, in cosa io ho modificato quello che ero prima. "Saper riassumere un capitolo di un libro di tecnica aziendale in un *summary* di non più di 200 parole" invece è facilmente accertabile e, se sono attento e preciso, riesco anche a determinare con cura quale struttura desidero sia appresa nella riduzione calibrata delle tesi a riassunto. Ancora un esempio: "Implementare la conoscenza delle nuove tecnologie" ha a che fare più con la nuova lavatrice che ho a casa o con la mia disponibilità a fare un corso di Word? "Impostare uno stile di paragrafo e un font di scrittura in una relazione di lavoro" aiuta chi verifica a capire se riesco a farlo oppure no. Lo ridiciamo: ciò che contraddistingue un obiettivo è la sua misurabilità e la sua quantificabilità rispetto ad un punto di partenza altrettanto definito e descrivibile, e verso un punto d'arrivo chiaramente determinabile. In casi diversi, come quelli espressi più sopra, siamo in presenza piuttosto di finalità, le quali mirano a descrivere uno stato generale da raggiungere da parte di qualcuno, un'attitudine del soggetto da rinforzare, un nuovo orizzonte da promettere e su cui impegnarsi, insomma, un auspicio che riguarda l'essere del soggetto connesso alla sua potenzialità di agire, con sé e con il mondo che lo circonda, più che un fare. La finalità è la cornice di un quadro in cui gli obiettivi sono i colori per riempire i vuoti. È la natura umana, riottosa al cambiare, e bisognosa di una spinta al meglio, di contro all'azione determinata di cui si misurano le conseguenze. È ciò che vorremmo diventare, di fronte ai singoli passi che sono necessari per arrivarci. Volete riconoscere se nei progetti e nei programmi state indicando *veramente* obiettivi o altro? Dopo averne descritto l'agire

l'editoriale

chiedetevi: lo posso misurare? E posso misurare da dove parto e dove voglio arrivare? Se la risposta è sì, allora state descrivendo un obiettivo, e di norma lo si fa con un verbo (conoscere; scrivere, saper descrivere ecc..) perché non si agisce con un sostantivo! (conoscenza; possesso ecc.). Ecco dove sta l’inghippo: le connotazioni hegeliano-gentiliane del nostro sistema-Italia qui zavorrano pesantemente l’agire e il progettare per obiettivi perché ci costringono ancora a pensare a grandi finalità dell’essere più che a passi piccoli da fare. Ci invitano a pensare che il possesso di una competenza consista nel sapere gli elementi concettuali di essa, e non nel saper trasferire una conoscenza in pratica, che si insegnino le competenze spiegandole e non impiegandole, il che equivale a dire che imparare la ricetta e la sequenza degli ingredienti di una torta sul Cucchiaino d’Oro equivalga ad impastarla e a metterla in forno. Pensare per obiettivi in modo vero invece ci consentirebbe di individuare meglio le competenze operazionali che vorremmo raggiungessero coloro che imparano, e di stare maggiormente attenti ad una giusta proporzione tra età apprenditiva e sviluppo cognitivo. Tutti i bambini, ad esempio, hanno un’abilità naturale straordinaria per la comprensione dei meccanismi elettronici, forse perché essi rispondono profondamente a tentativi pratici in cui l’errore è facilmente correggibile da loro stessi. Vorrei però far mio un interessante spunto di riflessione offerto da Mario Lodi, che ha fatto notare come l’esperienza sensoriale del mondo per il bambino, soprattutto in età scolare, si espanda **sempre** attraverso tutti e cinque i sensi, per fissare un’esperienza del mondo a larga banda, mentre le discipline informatiche e l’elettronica applicata amplifichino di fatto solo quello della vista, riducendo quindi l’esperienza possibile a schiacciarsi su un senso solo. Per questo motivo allora proprio questa cautela, più che l’eccesso di impiego dei videogiochi, dei Pokemon o simili, vada osservata: il mondo simulato è forse più adatto per le strategie apprenditive e comunicative dell’età preadolescenziale, dove un timido decollo del pensiero astratto aiuta anche, a volte, a decontestualizzare l’esempio. Assieme alla riforma dei cicli o all’autonomia dei curricula, la scuola italiana e il mondo della formazione attueranno la loro più grande rivoluzione quando introdurranno nel percorso formativo sane iniezioni di pratica che gli istituti e gli enti più lungimiranti (e – ci si consenta l’immodestia – il nostro sta lavorando molto in questa direzione) già intravedono all’interno dell’attuale assetto, che normativamente consente più di quanto si attui. Così, **dall’ascoltare al fare**, interpreto molta della passione per l’informatica e per le tecnologie da parte degli studenti: è uno dei pochi campi in cui, anche a scuola, riescono ad essere produttivi, così come nello sport, nel divertimento e nello spettacolo, uno dei pochi campi nei quali anche da giovani si riconosce loro una competenza in qualcosa, anche pubblicamente, e siccome hanno un fiuto straordinario per questi spazi, ci si buttano a capofitto, spesso trascurando anche altre cose importanti. Mi torna pertanto spesso alla mente in modo emblematico un episodio accadutomi a Wight, in Inghilterra, dove mi trovavo per visitare alcuni istituti: un dialogo surreale tra un preside di un istituto superiore di chimici italiano, in visita assieme a me e ad altri colleghi, e uno di una scuola media inglese, con i ragazzini in camice che si stavano analizzando le merende in laboratorio tra provette e sostanze varie. “Ma stanno usando sostanze pericolose” – disse l’italiano “io quelle ai miei non gliele faccio toccare mai!”. Appunto. Ecco il retaggio profondo

dell’assetto hegeliano-gentiliano nel nostro sistema, qui, non nei programmi: pensare che un apprendimento teorico si trasmetta automaticamente ad una pratica conseguente, nella profonda convinzione che esista un immediato rapporto tra trasmissione del sapere e apprendimento. L’immediatezza non poggia dunque solo sul rapporto privilegiato docente-discente, ma anche sulla presunzione dell’automatismo del canale di trasmissione del sapere. L’insegnamento di tipo “tradizionale”, infatti, sotto forma di semplice *traditio* orale dei problemi e delle risposte, mostra il suo limite più evidente non tanto nel fatto che si *racconta* la disciplina di cui si è portatori, il cui fascino spesso è avvertito in modo positivo dagli studenti, quanto piuttosto in quello che la modalità trasmissiva è tarata in generale sulle abilità del docente, e non su quelle del discente. In altri termini, il fatto che per chi insegna sia *naturale* modellare un contenuto di studio in termini linguistico-grammaticali e verbali presuppone che chi ascolta impieghi automaticamente la medesima modalità di riconoscimento concettuale del contenuto e che il processo abbia una sua ovvia trasparenza, al punto che, se vi sono delle interferenze, esse sono da addebitare a linguaggi non condivisi, e perciò da approfondire. Gardner chiamerebbe questo tipo di intelligenza, che sottostà ai processi comunicativi, *intelligenza linguistica* (*know-that*¹), ma questa specie di “iperlessia²” del docente non fa i conti con differenti strategie apprenditive dello studente. Sarebbe come se, nel campo delle telecomunicazioni, ad una difficoltà di sintonia d’onda rispondessimo soltanto tentando di aggiustare la banda di frequenza con una manopola, senza chiederci se, per caso, il messaggio possa essere trasmesso su una frequenza diversa. A questo plesso di riflessioni si ispira il presente numero, che scandaglia appunto, in uno dei suoi interventi più articolati, i nuovi concetti di competenze, anche quando esse si avviano a maturare tutti i loro frutti nell’educazione di lunga durata, e mostra casi pratici e riflessioni teoriche sulla ridefinizione dei saperi in direzione del fare e del saper fare, nonché le torsioni concettuali da operare nella progettazione di questi percorsi. *Long life learning* è l’espressione inglese che riassume questa virata verso un’intera vita dedicata ad imparare. Sulla necessità di ripensare queste strade alla luce delle moderne teorie delle intelligenze lascio la porta dischiusa ad un altro numero, ed auguro per il momento una buona lettura di questo, accompagnati dalle riflessioni di un bel proverbio arabo:

*Colui che non sa e non sa di non sapere
È uno sciocco. Evitalo.
Colui che non sa e sa di non sapere
È un fanciullo. Istruiscilo.
Colui che sa e non sa di sapere
È addormentato. Sveglialo.
Colui che sa e sa di sapere
È un saggio. Seguiilo.*

Dario Schioppetto, Presidente ANAPIA Regionale del Veneto

¹ Cfr. Howard Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2000¹¹, pp. 93-118.
² L’esempio, qui ironicamente ripreso, è ancora di Gardner, ibid., p. 105, lì applicato ai bambini con ritardo ed eccezionali doti di riconoscimento linguistico.

Sin/tesi

In tema di mercato del lavoro nel Veneto
di Maurizio Gambuzza e Maurizio Rasera
9
Il sostegno alle aree obiettivo 2 del veneto: il periodo di programmazione 2000-2006
di Andrea Contò
15

Forum

A fare si impara facendo...
di Dario Schioppetto
23
Orientamento come apprendimento: una nuova teoria?
di Eliana Dolmetta
27
Ricostruire il senso del fare scuola
di Marisa Bindelli
33

Materiali

L'empowerment nell'ottica della formazione continua
di Maristella Feletto
39
Formazione outdoor "learning by doing"
di Omar Cescut
45
E-learning e formazione continua
di Sandro Nigris
49

Portfolio

Laboratorio

Il caso DOIMO
a cura di Omar Cescut
75
Il progetto easy management per diventare imprenditori di se stessi
di Giampiero Gaviraghi
85

link
88
autori
90



Gli anni '90 sono stati, sotto il profilo economico, indubbiamente positivi per l'intera area regionale che, pur attraversando congiunture più o meno favorevoli, ha visto un andamento di fondo sicuramente orientato alla crescita. Il successo di questo territorio, caratterizzato dalla presenza di un tessuto produttivo specifico (fatto di particolarità dimensionali, ma anche organizzative, produttive, culturali) e accompagnato anche da un incremento occupazionale, sembra in parte contraddire le previsioni più pessimistiche che disgiungono gli aumenti di produttività da quelli dell'occupazione e presagiscono un futuro senza più lavoro. Anzi, gli anni più recenti sono caratterizzati dal fenomeno opposto (e, sotto molti aspetti, altrettanto problematico), ovvero da una modestissima crescita del prodotto interno lordo alla quale corrisponde una significativa (per quanto decrescente) espansione dell'occupazione.

Nel 2002, valore medio annuale, le forze di lavoro (occupati e in cerca di occupazione) in Veneto risultavano pari a 2.057 mila, con un tasso di attività per la popolazione 15-64 anni che supera il 65%. L'intero incremento rispetto l'anno precedente è dovuto agli occupati che sono 1.987mila. Il tasso di disoccupazione si è ridotto ulteriormente raggiungendo livelli meno che frizionali: il valore medio al 3,4%, con i maschi al 2,2% e le femmine al 5,2%. In un'area territoriale in cui la piena occupazione è situazione di fatto largamente diffusa, le modificazioni dal lato dell'offerta hanno un rilievo maggiore di quelle dal lato della domanda: non solo, infatti, cambiano i numeri della partecipazione al mercato del lavoro ma anche le aspettative e gli atteggiamenti vengono "informati" e modificati in modo sensibile.

Il trend demografico

È una situazione, quella veneta, dove uno dei maggiori problemi (nonostante le delocalizzazioni produttive e il rallentamento economico) sembra ancora essere rappre-

sentato dalla capacità del sistema produttivo di reclutare tutta la manodopera di cui necessita. Rispetto alla contrazione del numero dei disoccupati e alla crescita degli occupati il tasso di attività non si modifica apprezzabilmente ed il ricorso a risorse umane esogene, rispetto alla localizzazione territoriale, sembra essere inevitabile, ancor di più se si tiene in considerazione il quadro demografico: il 1994 è stato l'anno che ha segnato la massima espansione della popolazione in età di lavoro, da allora è cominciato il lento declino.

Il trend demografico ha avuto ed ha indubbiamente un ruolo rilevante nell'allentare (si può dire quasi nell'azzerare) la tradizionale problematica della disoccupazione. Esso peraltro è destinato ad avere impatti non solo "numerici" ma anche culturali e sociali, innovando comportamenti e politiche. Accelererà infatti il mutamento del precedente stereotipo, anche culturale, che vedeva il ciclo di vita come una ferrea successione di scuola-lavoro-pensione. Ha determinato e determinerà ancora un vuoto, uno spazio che per forza sarà "riempito" dall'apporto di lavoratori immigrati.

Un bacino potenziale di "occupabili" da cui attingere in realtà esisterebbe anche in loco ed è rappresentato da coloro che, secondo le definizioni in uso, "cercano lavoro non attivamente" – cioè con strategie diluite nel tempo e non dettate da eccessiva pressione economica – e da chi è disponibile a lavorare ma "solo a determinate condizioni": sono circa 87 mila soggetti, per il 70% donne.

Attrarre costoro decisamente nel mercato del lavoro significa, in molti casi, riuscire ad offrire condizioni di impiego flessibili (dal lato dell'offerta, per una volta), che possano essere conciliate con le esigenze di vita di ciascuno, con esistenze che non sono principalmente costruite attorno alle "pretese" dell'attività lavorativa. Per altri/e, probabilmente, l'argomento salariale è quello più importante e potranno essere della partita solo se le remunerazioni offerte sul mercato saranno cresciute oltre

In tema di mercato del lavoro nel Veneto

di Maurizio Gambuzza e Maurizio Rasera

In un'area territoriale in cui la piena occupazione è situazione di fatto largamente diffusa, le modificazioni dal lato dell'offerta hanno un rilievo maggiore di quelle dal lato della domanda: non cambiano infatti solo i numeri della partecipazione al mercato del lavoro ma anche le aspettative e gli atteggiamenti vengono "informati" e modificati in modo sensibile.

il punto d'equilibrio sino ad ora raggiunto. Un discorso a parte merita invece il tema dell'innalzamento dei tassi d'attività degli ultracinquantenni (che per la loro attuale consistenza ci relegano agli ultimi posti in Europa), dipendente com'è dalla rapida crescita della speranza di vita (e dalla buona qualità della medesima) e dalla regolamentazione del sistema pensionistico. Se raggiungere questo obiettivo pare un imperativo ineludibile, sul come ciò si debba ottenere è argomento di scontro più che di dibattito: cumulabilità dei redditi, innalzamento dell'età pensionabile e degli anni di contribuzione, incentivi e disincentivi rispetto alle scelte individuali. È un percorso accidentato che tocca interessi e che cambia equilibri sociali ormai consolidati, ma che il calendario politico non può più permettersi di rinviare.

La partecipazione femminile

Se la partecipazione al lavoro, vale a dire i tassi di attività, aumenta ciò è interamente attribuibile ai comportamenti delle donne delle classi centrali d'età che tendono, a differenza delle generazioni precedenti, o a non staccarsi più dal mercato del lavoro o comunque a rientrarvi appena gli impegni familiari si attenuano. Quanto di culturale – e quindi di strutturale – ci sia in queste spinte e quanto invece, dati gli attuali standard di consumo, pesi la necessità economica di assicurare alla famiglia una doppia fonte di redditi, è assai difficile stabilire. Dal 1993 ad oggi l'incidenza dell'occupazione femminile sul totale è fortemente aumentata, passando dal 35,7% al 39,3%. Ci stiamo avvicinando, in sostanza, ad indici di partecipazione che, nelle principali aree urbane europee, tendono a distinguersi sempre meno da quelli maschili. Più che le differenze sulle quote percentuali (ancora notevoli) serve rimarcare l'entità e la velocità del recupero calcolato sulla popolazione tra i 15-64 anni: il tasso di attività femminile in Veneto è attualmente superiore al 53% mentre ancora alla metà degli anni '90 era inferiore al 46%.

Tutto questo comporta che sempre più assetto del mercato del lavoro e assetto della famiglia si compenetrano e si influenzano reciprocamente e quotidianamente. Nell'esperienza europea (e non solo) esiste un'evidente correlazione positiva tra estensione dei tassi di occupazione femminile e diffusione del part time. Appare quindi sensato pensare a politiche incentivanti (o almeno non penalizzanti) per tale forma contrattuale se si è interessati ad estendere la partecipazione al lavoro, soprattutto in aree dove l'unica componente ancora “occupabile” sembra proprio essere quella femminile. A tutt'oggi la quota di impieghi a part time supera di poco il 10%, ma raggiunge il 22% per la sola componente femminile. L'allungamento dei percorsi formativi, i nuovi lavori, la nuova voglia di contare, anche al di fuori delle mura domestiche, stanno facendo declinare il modello esclusivo – comunque molto impegnativo – della donna dedita essenzialmente al lavoro di riproduzione, di cura familiare e privato, portandola ad assumere differenti e ancor più impegnativi ruoli all'interno della società. La centralità assunta dal lavoro nella vita delle donne si accompagna al permanere di difficoltà nel conciliare ruoli esterni e interni alla famiglia. Il modello della “doppia presenza”, con tutti gli oneri che comporta, sembra essere ancora di estrema attualità e forse non solo per l'oggi. La rilevante dinamica della partecipazione e dell'occupazione femminile richiama immediatamente l'idea di una crescita concentrata nel terziario. In effetti, l'occupazione in tali settori ha evidenziato una crescita continua. Ma non è questo che distingue il Veneto, visto che il connotato settoriale più rilevante è ancora il mantenimento di un livello assai significativo di occupazione industriale: la quota di addetti al secondario oscilla stabilmente sopra il 40% dell'occupazione totale e supera la media italiana di quasi dieci punti. Le statistiche tendono dunque a smentire i timori tanto diffusi quanto ingiustificati, almeno sul piano aggregato,

che la delocalizzazione (soprattutto verso i Paesi dell'Est) comporti gravi perdite occupazionali in loco. Come mostrano diversi recenti contributi di ricerca questo processo economico parrebbe consentire il mantenimento dei livelli occupazionali locali mediante uno slittamento verso l'alto delle produzioni e dei servizi trattenuti nell'area e nell'impresa che lo originano.

La componente extracomunitaria

Ci troviamo di fronte ad un mercato dove convivono da una parte una domanda di lavoro elevata ma frammentata, accentuatamente rivolta a figure operaie, dall'altra un'offerta in cui la componente “libera” è sempre più spesso istruita, con aspettative di carriera e di reddito, sostenuta da reti familiari in grado di sopportare periodi di attesa anche relativamente lunghi, aspettando una collocazione giudicata adeguata. I problemi stanno quindi più sul versante del *matching* tra domanda ed offerta piuttosto che su quelli di una generica carenza di domanda. Così si spiega, oltre che in funzione dell'indubbia capacità attrattiva esercitata da un'area ricca come quella veneta, il sempre più strutturale ricorso a manodopera straniera, in particolare di origine extracomunitaria, disponibile ad accettare le condizioni offerte e dotata ovviamente di minori aspettative (e necessitata a soddisfare bisogni ben più elementari) rispetto a quella autoctona. La presenza straniera in Veneto è stimabile attorno alle 120 mila unità (senza tener conto, però, delle 64mila domande di regolarizzazione presentate alla fine del 2002). Gli occupati regolari, compresi gli autonomi, arrivavano vicino agli 80 mila, le assunzioni nel lavoro dipendente di questa componente rappresentano ormai circa il 16% di tutte quelle effettuate in regione, mentre gli iscritti al collocamento sono il 6% del totale. Che il sistema produttivo veneto “richieda” manodopera extracomunitaria sembra un dato assodato, come il fatto

che per gli immigrati il venire in Italia sia una necessità per sfuggire, rispetto alle realtà dei Paesi di provenienza, da situazioni di bisogno estremo. Senza retorica il problema delle quote dovrebbe rappresentare il modo consapevole per saper tener conto delle due diverse necessità, senza prescindere dall'effettiva capacità di accoglienza. Esiste indubbiamente un problema politico generale relativo allo stesso significato della “politica delle quote”. Essa infatti può essere criticata con considerazioni sia di ordine complessivo (un mondo che vuol liberi i capitali e le merci perché deve voler limitata la mobilità delle persone?) sia di efficienza (la pressione migratoria e la globalizzazione economica sono tali da travolgere qualsiasi resistenza). D'altro canto, le argomentazioni a favore della “politica delle quote” non mancano: **a** le “ragioni dell'economia” non sono le uniche di cui tener conto, esiste un problema di sostenibilità sociale dei flussi di immigrazione che legittima l'intervento politico nel determinare le quote in misura anche (in teoria) indipendente dal fabbisogno espresso dal mercato del lavoro e attenta invece ad un più ampio concetto di sostenibilità sociale (abitazioni, integrazione etc.); **b** un'indiscriminata disponibilità di manodopera extracomunitaria abbasserebbe il costo del lavoro e finirebbe con il contribuire a “mantenere” in loco produzioni obsolete, in altre parole frenerebbe l'evoluzione dell'economia verso produzioni a più alto valore aggiunto; **c** le quote – ancorché non rispettate – hanno comunque un significato di “deterrenza” rispetto ad ingressi che se facilitati potrebbero essere massicci, più che la pratica di limitazione conta dunque “l'effetto annuncio” e la “politica della comunicazione”;

d (l'argomentazione praticamente più forte, quella che “così fan tutti”) e cioè non esiste oggi Stato al mondo che non cerchi di limitare/controllare/selezionare l'immigrazione (senza che nessuno ci riesca completamente, vista la diffusa abbondanza di clandestini).

Certo, un sistema in grado di “controllare” efficacemente i percorsi dei lavoratori una volta che questi siano entrati nel nostro Paese, potrebbe semplicemente autorizzare tutte le richieste nominative delle aziende e delle famiglie (fatto salvo il rispetto dei criteri di sicurezza pubblica), preoccupandosi solo della regolarità fiscale e contributiva delle posizioni, ma sappiamo anche come questa sia ancora una condizione al di là da venire.

Flessibilizzazione dei rapporti di lavoro e crescita della mobilità

Il crescere dell'occupazione a termine è un fenomeno ormai ampiamente documentato. È vero che ad una semplice considerazione degli stock le dimensioni della flessibilità contrattuale non risultano eclatanti: l'occupazione a tempo parziale è pari al 10,5% (Italia 8,6%) mentre l'incidenza dell'occupazione temporanea (tra i dipendenti) è pari al 7,4% (Italia 9,9%). Ma occorre prestare particolare attenzione alle dinamiche di flusso, perché le nuove tendenze erodono lentamente ma continuamente la struttura del sistema occupazionale e la semplice osservazione degli stock può indurre a sottovalutare le novità. I contratti di formazione e lavoro pesano circa per il 2%, quelli di apprendistato (a seguito degli ampliamenti del bacino di utenza reclutabile e del significato loro assegnato nel nuovo sistema formativo) sono cresciuti fino al 11%, i contratti a tempo determinato in senso stretto sono il 57% di tutti quelli stipulati, mentre i classici contratti a tempo indeterminato sono ridotti al 30% del totale.

A questa descrizione va aggiunto un riferimento all'uni-

verso sempre meno distinto del lavoro autonomo, semi-autonomo o parasubordinato. In realtà occorre riconoscere il rilievo non tanto della crescita del lavoro indipendente come figura giuridica ben individuata quanto il diffondersi di caratteristiche di tipo imprenditoriale anche tra i lavoratori classificati giuridicamente come dipendenti. Com'è noto, l'incidenza del lavoro indipendente sul totale è già nel Veneto straordinariamente elevata (30%): in nessuno dei grandi Paesi industrializzati essa supera il 20% e nella media europea si aggira sul 15%.

Di fatto, al di là degli interventi normativi (che molto hanno fatto sul versante contrattuale e poco su quello del ridisegno del welfare), il mercato del lavoro del Veneto sta già, sulla base della sua auto-organizzazione, percorrendo tutte le strade possibili della flessibilità nel rapporto di lavoro.

Sarà di certo un'opportunità se continuerà ad essere accoppiata ad una situazione economica complessivamente orientata allo sviluppo e soprattutto se verrà accolta l'esigenza non di distruggere, ma di rafforzare le reti di protezione, rendendone più trasparente il funzionamento e garantendo a tutti i lavoratori – dipendenti ed autonomi, della piccola come della grande impresa – la possibilità di fruirne.

I bisogni formativi

Se il futuro della nostra società sarà quello della terziarizzazione e delle produzioni *high tech*, non si può non immaginare uno scenario che sempre più sarà fondato su competenze, su saperi diffusi, su formazione articolata e prolungata. Altrettanto chiaro appare però il fatto che sempre di più la corrispondenza tra il livello culturale posseduto – almeno quello certificato dai titoli – ed il ruolo lavorativo ricoperto sarà lontana dall'immaginario collettivo attuale.

Se non si vogliono rincorrere costantemente i luoghi comuni mass-mediatici che inneggiano al mito della “pro-

fessionalità”, si deve restare ancorati alla realtà e attribuire al termine suddetto un significato assai più ampio di quello semplicemente correlato al titolo o alle qualifiche. Stando ai dati degli Uffici del lavoro, le qualifiche con le quali avvengono le assunzioni in regione sono per oltre il 75% riferite a mansioni operaie, di queste la metà è generica. Se si guarda ai risultati delle recenti indagini *Excelsior* sulla domanda di lavoro nel settore privato, promosse da Unioncamere e Ministero del lavoro, si può osservare come il 40% delle nuove assunzioni previste dagli imprenditori in Veneto riguardino le figure di *operai specializzati* e di *conduttori di impianti, macchinari e montaggio degli stessi*, mentre il 23% fanno riferimento a *professioni relative alla vendita e ai servizi alle famiglie*. La formazione a livello universitario è richiesta nel 4,6% dei casi, quella secondaria nel 25%, la qualifica professionale nel 23,9%, la scuola dell'obbligo è il titolo di studio richiesto nel 46,5% dei casi.

In Veneto i giovani ormai apprendono (o sono obbligati ad apprendere) che trovare un *lavoro* non è trovare il *lavoro*. Con un tasso di disoccupazione attorno al 7-8% relativamente ai giovani tra i 15-24 anni – poco meno di un terzo rispetto ai pari età a livello nazionale – si può affermare che da tempo la questione del mercato del lavoro nel Nord-Est non è più tanto un problema quantitativo, ma di un crescente *mismatch* occupazionale. Da una parte si ha una domanda di lavoro elevata ma frammentata, accentuatamente rivolta a figure operaie, con in genere una dichiarata preferenza per la disponibilità full-time (inclusi straordinari e flessibilità varie) con contratti a tempo determinato. Dall'altra un'offerta in cui la componente “libera” è sempre più spesso istruita, con aspettative di carriera e di reddito, disponibile a condizioni che siano compatibili con un vissuto in cui deve esserci spazio per i mondi vitali extra-lavorativi.

Solo agendo sulla definizione dei modelli sociali di riferimento e riconoscendo una (riconquistata) dignità e un

adeguato corrispettivo economico al lavoro manuale, si riuscirà a superare la contraddizione di una realtà come questa, dove il lavoro operaio è ancora prevalente, ma dove ogni famiglia immagina un futuro per i figli fatto di ruoli impiegatizi, dirigenziali o imprenditoriali.

Se il tempo di vita dovrà essere articolato in maniera meno rigida di quanto non lo sia stato fino ad ora, è importante fare esperienza del lavoro sapendo che esso è parte del proprio percorso formativo. Un sistema economico vitale come quello regionale, che facilita la transizione tra scuola e lavoro, come pure tra lavoro e lavoro, può positivamente avvalersi del contributo di una manodopera dotata di una base culturale più solida rispetto al passato.

In ogni caso la qualità della risorsa uomo sarà al centro dell'economia e della società del futuro: per progredire serve un consumatore più competente e avveduto (oltre che un produttore più istruito e più capace). Per questo formazione ed istruzione – due termini non semplicemente sovrapponibili – non sono mai sprecate.

È bene essere consapevoli che la cultura non è solo quella che può essere appresa nell'istituzione scolastica, attraverso la mediazione dei docenti e la lettura dei libri di testo. La scuola del saper fare non è meno importante di quella istituzionale, ma ad essa dovrebbe essere accoppiata, non risultarle alternativa, soprattutto in età troppo precoce. È necessario rompere la barriera che separa i due mondi e contaminare tra loro, sempre più frequentemente e strutturalmente, scuola e lavoro, soprattutto attraverso un maggior dialogo e coordinamento a livello istituzionale, non sprecando le occasioni, come quella offerta dalla riforma dell'apprendistato o della scuola medesima. ■

Il Consiglio europeo, riunitosi a Berlino nel marzo del 1999, ha approvato l'accordo politico sul pacchetto "Agenda 2000", che illustra le prospettive finanziarie per il periodo 2000-2006 e il progetto di regolamentazione concernente gli aiuti strutturali, la politica agricola comune e gli strumenti di pre adesione dei paesi candidati. In tale contesto sono stati definiti gli obiettivi e gli strumenti degli aiuti strutturali alle regioni e ai gruppi sociali svantaggiati, ossia, in altre parole, le modalità di attuazione della politica di coesione economica e sociale dell'Unione europea.

In particolare gli obiettivi prioritari, le iniziative comunitarie, i metodi di programmazione, gestione finanziaria, valutazione e controllo hanno trovato definizione nel Regolamento CE 1260/1999 nonché nei regolamenti relativi ai singoli fondi strutturali.

Tra le varie tipologie di intervento definite dal Regolamento CE 1260/1999 vi è l'Obiettivo 2, che ha la sua attuazione, a livello di Regione Veneto, principalmente attraverso due strumenti:

- il **Documento Unico di Programmazione (DOCUP) 2000-2006** (approvato dalla Commissione europea con Decisione C (2001) n. 2889 del 26.11.2001), che contiene l'analisi economica e sociale, le strategie le priorità gli obiettivi e le risorse finanziarie indicativamente stanziare;
- il **Complemento di Programmazione**, che è il documento di attuazione della strategia e degli assi prioritari e contiene gli elementi dettagliati a livello di misura.

La zonizzazione

La precedente programmazione: il periodo 1994-1999

Nel periodo di programmazione 1994-1999 la Regione Veneto è stata interessata da una delimitazione del proprio territorio per definire le zone eligibili nell'ambito dell'Obiettivo 2 e dell'Obiettivo 5b dei fondi strutturali.

Le zone Obiettivo 2 1994-96 e 1997-99

Complessivamente la zona interessata dall'Obiettivo 2 nel Veneto (aree in mutazione socioeconomica e aree urbane in difficoltà), definita con Decisione della Commissione 94/169/CE del 20.1.94, modificata da ultimo con Decisione c(96) 2251 del 26.7.96, era costituita da 82 comuni la cui popolazione residente complessiva era, alla data della decisione, di 706.337 abitanti.

Il territorio era suddiviso in quattro aree geografiche contraddistinte da connotazioni territoriali, sociali ed economiche omogenee:

- 1 *il rodigino* (bassa pianura fra i fiumi Adige e Po per complessivi 44 Comuni);
- 2 *la laguna veneziana* (che interessava, tra l'altro, il polo industriale costiero di Marghera e i comuni della gronda lagunare), *il Veneto orientale* (gravitante attorno al centro di S. Donà di Piave);
- 3 *la pianura e collina centro-veneta* (26 comuni dell'area meridionale delle province di Padova e Verona).

Le zone Obiettivo 5b 1994-99

La zona delimitata a titolo dell'Obiettivo 5b 1994-99 (aree rurali in declino) con Decisione della Commissione 94/197/CE del 26 gennaio 1994 era costituita complessivamente da 253 comuni con una popolazione residente, alla data della decisione, di 884.804 abitanti.

Il territorio era stato ripartito in cinque aree omogenee:

- 1 *il bellunese* (54 Comuni della provincia di Belluno);
- 2 *il Veneto orientale* (32 comuni del confine orientale della Regione);
- 3 *la montagna veneta* (area montana e pedemontana nordoccidentale);
- 4 *la pianura e collina centro-veneta*
- 5 *il rodigino* (7 comuni della provincia di Rovigo situati sul delta del fiume Po);

La zonizzazione nella programmazione per il periodo 2000-2006

L'Obiettivo 2 per il periodo di programmazione 2000-

Il sostegno alle aree obiettivo 2 del veneto: il periodo di programmazione 2000-2006

di Andrea Contò

L'Obiettivo 2 è lo strumento comunitario volto favorire la riconversione economica e sociale delle regioni con difficoltà strutturali. Interessa le zone in fase di mutazione socioeconomica nei settori dell'industria e dei servizi, le zone rurali in declino, le zone urbane in difficoltà e le zone dipendenti dalla pesca che si trovano in una situazione di crisi.

2006 si propone di favorire la riconversione economica e sociale delle Regioni con delle difficoltà strutturali in cui deve essere favorita la conversione economica e sociale, concentrando gli Obiettivi 2 e 5b del periodo precedente. Il regolamento (CE) 1260/99 stabilisce che sono interessate dall’Obiettivo 2 le zone rurali in declino, le zone urbane in difficoltà e le zone dipendenti dalla pesca che si trovano in una situazione di crisi. In particolare l’articolo 4 del regolamento definisce i criteri ed i metodi per la definizione delle aree da eleggere a sostegno dei Fondi strutturali dell’Obiettivo 2. Nel complesso sono interessati alla programmazione 2000-2006 relativa all’Obiettivo 2 n. 214 Comuni per una popolazione di 741.915 abitanti (v. figura 2). L’analisi macro delle zone ammissibili permette l’identificazione di quattro aree geografiche con caratteristiche omogenee:

- *la montagna veneta*, corrispondente all’area montana e pedemontana della regione, interessa 104 Comuni delle Province di Belluno, Treviso, Verona e Vicenza ed una popolazione complessiva di 247.122 abitanti;
- *il Veneto meridionale*, si estende lungo la pianura alluvionale dei fiumi Adige e Po, interessa 99 Comuni delle Province di Padova, Rovigo, Venezia e Verona ed una popolazione complessiva di 381.196 abitanti;
- *il Veneto orientale*, interessa 9 Comuni della Provincia di Venezia ed una popolazione complessiva di 50.084 abitanti;
- *la laguna*, interessa alcuni quartieri dei Comuni di Chioggia e Venezia, ed una popolazione complessiva di 63.513 abitanti.

Il sostegno transitorio

Per evitare l’impatto negativo della riduzione della zonizzazione dal precedente periodo di programmazione, il regolamento (CE) n. 1260/99 sui Fondi strutturali prevede che le zone precedentemente ammesse a beneficiare degli obiettivi 2 e 5b e che non soddisfino più i criteri di

ammissibilità (vedi figura 3), usufruiscano di un sostegno temporaneo da parte del FESR nel periodo 2000-2005, con una programmazione integrata nel DOCUP del nuovo Obiettivo 2.

L’analisi socio-economica alla base della programmazione

Dall’analisi economica e sociale del territorio Veneto che costituisce il punto di partenza per gli interventi previsti dal DOCUP, emerge con chiarezza che il “modello Veneto” risulta presente e consolidato prevalentemente nell’area centrale della regione, mentre le aree periferiche manifestano ancora oggi delle situazioni di evidente difficoltà. Il territorio veneto si contraddistingue dunque per la presenza al suo interno di aree con caratteri estremamente diversi che hanno dato luogo a processi di crescita differenziati, per cui accanto ad un’area fortemente sviluppata sono presenti aree marginali caratterizzate da evidenti segni di arretratezza economica e sociale ed in cui stentano a consolidarsi quei meccanismi indispensabili per l’avvio di una fase di sviluppo.

Le principali difficoltà evidenziate dall’analisi possono, in estrema sintesi, essere elencate in:

- “modello veneto” non uniformemente diffuso sul territorio;
- inadeguata qualità delle risorse umane e difficoltà di formazione di un’imprenditoria endogena;
- persistente fenomeno di spopolamento, in particolare riferito alle classi di età più giovani;
- presenza di sacche di disoccupazione;
- degrado dei centri urbani;
- basso tasso di sopravvivenza e scarsa competitività delle PMI;
- insufficiente capitalizzazione e scarso accesso al credito;
- difficoltà per le imprese di far fronte agli obblighi della normativa ambientale;

- carenza di infrastrutture e di servizi alle imprese;
 - ritardi nella realizzazione e adeguamento infrastrutture ambientali;
 - scarsa incidenza dei settori innovativi;
 - presenza di aree industriali e attività portuali obsolete;
 - scarsa qualità dell’offerta e dei servizi turistici;
 - insufficiente promozione turistica;
 - problemi di degrado ambientale.
- Accanto a tali punti di debolezza l’analisi realizzata evidenzia, tuttavia, anche notevoli potenzialità e dinamismi interni, connessi principalmente alla presenza di risorse specifiche locali (ambientali, culturali, produttive) e all’evoluzione del contesto economico anche grazie agli interventi intrapresi nella precedente programmazione con gli Obiettivi 2 e 5b e con le altre iniziative realizzate sul territorio. I principali punti di forza possono essere così riassunti:
- diffusione delle PMI;
 - potenziale competitività del sistema produttivo;
 - esistenza di infrastrutture da valorizzare;
 - forza attrattiva del turismo;
 - patrimonio naturale, storico, naturale

e culturale presente;

- processo di degrado reversibile delle risorse naturali;
- patrimonio professionale esistente.

Proprio da questi punti di forza traggono origine le diverse tipologie di azioni previste dal DOCUP (gli Assi d’intervento), al fine di stimolare gli “attori” locali a dar vita agli elementi autopropulsivi indispensabili per avviare quello sviluppo economico e sociale che fino ad oggi ha stentato ad avviarsi.

La strategia d’intervento

L’analisi territoriale sintetizzata al paragrafo precedente ha consentito di individuare le priorità strategiche, gli obiettivi globali e specifici e di delineare le linee d’azione, ovvero i 4 Assi d’intervento fondamentali ai quali si aggiunge l’Asse 5 finalizzato all’assistenza tecnica e al monitoraggio dell’intera attività. Obiettivi generali, obiettivi specifici e strumenti d’intervento del DOCUP Obiettivo 2 sono sintetizzati nel quadro che segue (vedi figura 1).

figura 1:
rappresentazione schematica degli obiettivi e degli strumenti (Assi)

Obiettivo globale	Obiettivi specifici	Obiettivi operativi	Strumenti (Assi)
Riduzione del divario tra aree centrali e aree marginali	– Sviluppo strutturale del sistema economico – Miglioramento dell’ambiente naturale e urbano – Miglioramento della qualità della vita	– Miglioramento della competitività – Superamento delle carenze infrastrutturali – Valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale – Valorizzazione dell’ambiente e del territorio	– Asse 1 Potenziamento e sviluppo delle imprese –Asse 2 Infrastrutture per la competitività del sistema produttivo regionale – Asse 3 Turismo e valorizzazione del patrimonio culturale e ambientale – Asse 4 Ambiente e territorio

Le linee d'intervento nei quattro assi

L'Asse 1 – Potenziamento e sviluppo delle imprese

L'Asse 1 assume come obiettivo globale l'aumento della competitività e il rafforzamento del tessuto produttivo regionale. È strettamente connesso con l'Asse 2, che mira ad ampliare e migliorare il livello di dotazione infrastrutturale.

Al raggiungimento dell'obiettivo generale, concorrono i seguenti obiettivi specifici, diretti a:

- 1 sostenere gli investimenti delle PMI;
- 2 favorire l'accesso al credito delle imprese artigiane;
- 3 superare la sottocapitalizzazione delle PMI;
- 4 sostenere il piccolo commercio al dettaglio nei centri urbani;
- 5 migliorare l'organizzazione produttivo-gestionale delle PMI;
- 6 favorire la promozione di nuove iniziative, i processi di diversificazione e/o riconversione, l'aggregazione e il coordinamento;
- 7 favorire lo sviluppo di attività di ricerca applicata e di innovazione tecnologica.

L'Asse 2 – Infrastrutture per la competitività del sistema produttivo regionale

Il secondo asse assume quale obiettivo globale il superamento delle carenze infrastrutturali allo scopo di migliorare l'attrattività del territorio nei confronti delle iniziative endogene ed esogene.

L'elemento qualificante è rappresentato dalla promozione di un percorso sostenibile attento, per questo, sia alla compatibilità ambientale che alle innovazioni finalizzate ad accrescere la qualità delle PMI.

Gli obiettivi operativi sono rappresentati da:

- 1 creazione delle condizioni infrastrutturali per la localizzazione di nuove imprese e la razionale rilocalizzazione delle PMI;
- 2 risparmio energetico e diminuzione

Regione del Veneto
Regolamento CE n. 1260/1989
Obiettivo 2

- Comuni ammissibili con popolazione parziale, articolo 4
- Zone ammissibili, articolo 4
- Confine provinciale
- Confine comunale

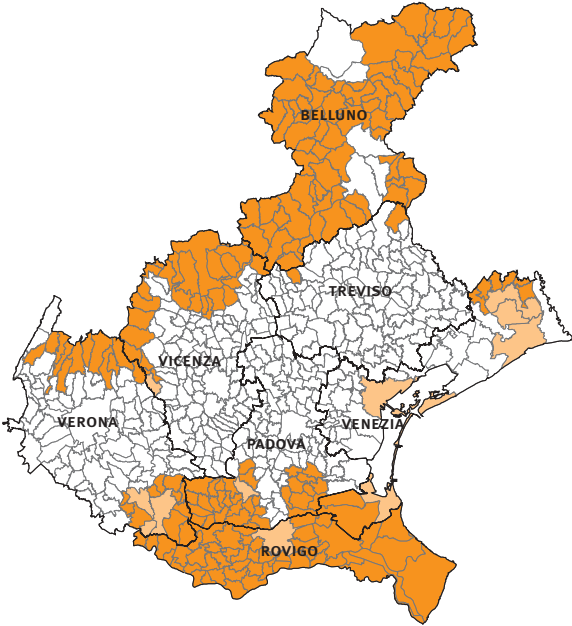


figura 2: mappa delle aree Obiettivo 2

- dell'inquinamento (atmosferico, termico e chimico) degli impianti di distribuzione di energia e vapore;
- 3 aumento della capacità delle PMI. a introdurre innovazioni di processo e/o prodotto per innalzare la qualità nelle PMI. e favorire il trasferimento delle tecnologie;
 - 4 sviluppo e potenziamento del sistema delle infrastrutture e dei servizi;
 - 5 favorire lo sviluppo della società dell'informazione e l'utilizzo di mezzi telematici nelle PMI.

L'Asse 3 – Turismo e valorizzazione del patrimonio culturale ed ambientale

L'obiettivo globale dell'Asse 3 è, in sintesi, quello di valorizzare il patrimonio culturale e ambientale delle aree delimitate, al fine di creare occasioni di sviluppo di nuove attività produttive, di qualificazione e rivitalizzazione del territorio, di diversificazione produttiva.

Gli obiettivi operativi previsti dalle due misure in cui si articola l'Asse sono i seguenti:

- 1 aumento della competitività attraverso la qualificazione delle PMI turistiche e l'innalzamento del livello dell'offerta dei servizi turistici;
- 2 diversificazione dell'offerta turistica e recupero dell'identità locale attraverso la valorizzazione del patrimonio culturale, architettonico e ambientale, il potenziamento dell'informazione sull'offerta turistica, il sostegno alla diffusione di opportunità turistiche meno note, la creazione e/o riqualificazione di servizi per lo sviluppo turistico l'accrescimento e il consolidamento dell'accoglienza a basso costo.

L'Asse 4 – Ambiente e territorio

L'obiettivo globale dell'Asse 4 è il miglioramento dell'ambiente, che si traduce nella tutela e valorizzazione delle risorse e del patrimonio naturalistico da perseguire attraverso azioni mirate al miglioramento della gestione delle acque, dei rifiuti e delle aree costiere e lagunari. Contempla, inoltre, interventi che favoriscono l'introduzione di processi a minor impatto ambientale che possono essere sfruttati per l'ottenimento di un marchio di valorizzazione delle produzioni.

Si preoccupa, anche, di strutturare un sistema di raccolta ed elaborazione dei dati ambientali, prevedendo anche la diffusione di una cultura ambientale nell'ottica dello sviluppo sostenibile. In definitiva, l'Asse persegue un miglioramento della qualità ambientale, incentiva le imprese ad adottare tecnologie pulite e incide sui

Regione del Veneto
Regolamento CE n. 1260/1999
Sostegno transitorio articolo 6 paragrafo 2

- Zone in phasing out
- Comuni in phasing out con popolazione parziale
- Confine provinciale
- Confine comunale

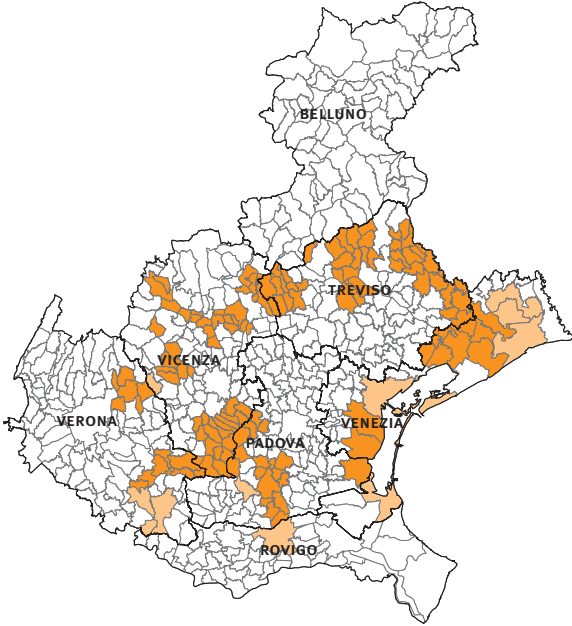


figura 3: mappa delle aree a sostegno transitorio

comportamenti soggettivi.

Gli obiettivi operativi sono rappresentati da:

- 1 miglioramento della gestione dei rifiuti e delle acque;
- 2 recupero delle aree inquinate, salvaguardia e valorizzazione delle aree costiere e lagunari;
- 3 creazione di una banca dati, diffusione delle informazioni anche con interventi educativi;
- 4 introduzione di innovazioni mirate alla tutela e/o certificazione ambientale.

Dal glossario del sito della Commissione Europea alla voce “Obiettivi 1, 2 e 3”

La riforma dei Fondi strutturali attuata con Agenda 2000 ha focalizzato l'intervento della politica regionale comunitaria sui problemi cruciali dello sviluppo. L'attuale regolamentazione prevede pertanto tre obiettivi prioritari in sostituzione dei sei obiettivi precedenti.

L'obiettivo 1 mira a promuovere la ripresa economica delle regioni in ritardo di sviluppo. Viene detto “regionalizzato” perché si applica a territori circoscritti in base a criteri statistici. Sono ammissibili all'aiuto solo le regioni il cui prodotto interno lordo pro capite è inferiore al 75% della media comunitaria. Rientrano in questo obiettivo anche le sette regioni “ultraperiferiche”, le regioni svedesi e finlandesi a bassissima densità di popolazione, nonché l'Irlanda del Nord. Nel complesso l'obiettivo 1 concerne all'incirca 60 regioni di 13 Stati membri. È altresì previsto un sostegno transitorio di sette anni per le regioni che erano ammissibili all'obiettivo 1 tra il 1994 e il 1999, nonché una riserva di efficacia ed efficienza per le regioni più virtuose. L'obiettivo 1 riceve il 70% degli stanziamenti dei fondi strutturali (ossia 137 miliardi di euro per sette anni). Tutti i fondi strutturali (fesr, fse, feaog-Orientamento, sfop) contribuiscono al finanziamento. I settori di intervento prioritari sono: le infrastrutture di base, la valorizzazione delle risorse umane, gli investimenti nella ricerca, l'innovazione e la società dell'informazione.

L'obiettivo 2 mira a sostenere la riconversione economica e sociale delle regioni con difficoltà strutturali. Si tratta anche in questo caso di un obiettivo regionalizzato: le zone ammissibili all'aiuto sono delimitate sia tenendo conto di percentuali massime della popolazione nazionale e europea (18% della popolazione dell'Unione) che di specifici criteri socioeconomici. Quattro sono le categorie di zone ammissibili: le zone in fase di mutamento socioeconomico nei settori dell'industria e dei servizi, le zone rurali in declino, le zone urbane in difficoltà

e le zone dipendenti dalla pesca che si trovano in una situazione di crisi. Dato che l'intero territorio di Grecia, Irlanda e Portogallo è ammissibile all'obiettivo 1, questi tre Stati membri non beneficiano dell'obiettivo 2. Un sostegno transitorio è previsto per le regioni che erano ammissibili all'obiettivo 2 e 5b nel periodo 1994-1999. Per l'obiettivo 2 è previsto uno stanziamento di 22,5 miliardi di euro per sette anni (11,5% del totale degli stanziamenti) a carico del fesr e del fse.

L'obiettivo 3 mira a sostenere l'adeguamento e la modernizzazione delle politiche e dei sistemi di istruzione, di formazione e di occupazione. Questo obiettivo costituisce il quadro di riferimento dell'insieme delle misure adottate ai sensi del nuovo titolo sull'occupazione introdotto dal trattato di Amsterdam e della strategia europea elaborata su tale base. L'obiettivo 3 non è regionalizzato: tutte le regioni che non rientrano nell'obiettivo 1 sono ammissibili all'aiuto. È previsto uno stanziamento di 24,05 miliardi di euro per sette anni (12,3% del totale) a carico esclusivamente dell'fse.

L'evoluzione degli obiettivi 1, 2 e 3 oltre il 2006 dipenderà dalle valutazioni future del loro impatto sulla coesione economica e sociale, nonché dalle conclusioni del dibattito sull'avvenire della politica regionale dopo il 2006 nella prospettiva dell'allargamento dell'Unione ai paesi dell'Europa centrale e orientale.

fonti

- Le informazioni contenute nella presente scheda sono state ricavate da:
- docup Obiettivo 2 della Regione Veneto e relativo Complemento di Programmazione
 - sito www.regione.veneto.it
 - sito www.regione.umbria.it
 - sito www.europa.eu.int/comm/

I lavori di Margareth Boden¹ hanno avviato, sin dal 1977, una feconda strada di ricerca sulle possibilità che, a meccanismi di riproduzione di concetti di tipo computazionale, la mente rispondesse con organizzazione del pensiero di tipo lineare, e con processi apprenditivi di tipo euristico. Tale ricerca ha avuto in Douglas Hofstadter² uno dei suoi divulgatori più efficaci, e in alcuni lavori biologici del primo Bateson³ la propria ispirazione lontana.

Il presupposto di una teoria euristica dell'apprendimento risiede nel fatto che, al presentarsi di problemi complessi, la mente adotti attraverso il reiterarsi e il ripetersi dell'esperienza le soluzioni più efficaci, brevi e significative. La teoria euristica ha dato così una definitiva spallata alla semplificazione skinneriana del processo apprenditivo come mera sommatoria dei meccanismi s/r, che tanto influsso aveva avuto negli anni '50-'60, ma che mal si adattava alla crescente complessificazione dei contenuti apprenditivi. In questo contesto, la teoria dell'apprendimento formativo che ha attraversato dapprima gli Stati Uniti, e successivamente anche – seppur in modo più limitato – il mondo europeo fino ai primi anni '90, ha visto prevalentemente nella ripetuta simulazione dell'esperienza reale il rimedio contro l'astrattezza dell'apprendimento in aula.

La ricaduta sul sistema italiano dell'istruzione e della formazione fu l'introduzione sistematica dello *stage* nei processi apprenditivi, il quale aveva (ed ha conservato ancora) dunque la funzione di “rodare” la teoria nella prassi, e l'introduzione delle cosiddette “terze aree” nei *curricola* degli Istituti professionali. La strutturale assenza di ogni applicatività di stampo deweyano (come avviene invece nel sistema anglosassone) all'interno del sistema italiano dell'istruzione e della formazione sembrò trovare una sua strada d'uscita nel collegare al “mondo del lavoro” l'apprendimento a scuola.

Non si vuole con ciò entrare nel merito di una valutazione d'efficacia di questo sistema, che pure ha significativa-

mente svecchiato molte rigidità del sistema italiano della formazione. Prova ne sia che, sia pur oggi nell'aprirsi di una discussione critica, con queste coordinate è impostata gran parte dei percorsi della formazione, sia nella scuola che nelle variegata offerta della formazione post-diploma. Nel momento però in cui anche il mondo dell'istruzione sembra accorgersi della prassi come veicolo possibile d'apprendimento, giunge a maturazione nel nostro Paese l'onda lunga di una critica sostanziale al modello computazionale della mente. Avvisaglie a dir il vero s'erano già scorte a metà degli anni '90 nelle teorie cosiddette *connessioniste* all'interno dello stesso schieramento computazionale, ma è con il diffondersi anche in Europa del dibattito aperto da Searle, Winograd, Flores ed altri, che sono emersi in modo intenso i problemi del *significato* dell'apprendimento, della *comprensione* del mondo e dell'*intenzionalità* della coscienza⁴. Le teorie non computazionali hanno aperto la strada alla considerazione che la mente umana spesso ragiona per discontinuità non sempre prevedibili, che imparare significa preferibilmente collocare il nuovo in un orizzonte di senso già posseduto, che la significatività di quanto appreso ha forti relazioni con la capacità di esercitarvi un controllo critico, e che, infine, *imparare e imparare a fare* hanno senso anche nel saper *correggere* ciò che si fa⁵.

È dunque vero da un lato che una tendenza complessiva alla cosiddetta *knowledge-based economy* spinge a rivedere le procedure di progettazione dell'apprendimento formativo, ma ciò che spinge a considerare questo una priorità è un sostanziale declassamento dell'ipotesi forte dell'apprendimento di modello computazionale, a vantaggio di modelli più elastici, in cui alla quantità di informazione si sostituisca sempre più la capitalizzabilità della stessa, intendendo con ciò la consapevolezza crescente che il soggetto che apprende abbia rispetto al *saper imparare ad imparare* e al *migliorare ad apprendere mentre impara*.

A fare si impara facendo...

di Dario Schioppetto

La ricerca di modelli di linguaggio e di apprendimento funzionali all'avvento dell'intelligenza artificiale ha portato, nel corso dell'ultimo ventennio, allo sviluppo di numerose teorie sul funzionamento della mente, con importanti ricadute sui processi – consapevoli e inconsapevoli – di apprendimento in campo formativo.

Alternativo ad un modello di formazione fondato sulla mera quantità informativa va pensato un altro modello in cui si sperimentino nuove modalità progettative e realizzative, sia in ordine ai processi cognitivi messi in campo che alle diverse tipologie di intelligenza possedute dal discente di questo processo⁶. È inoltre necessario tener ben presenti all'interno della formazione non solo gli aspetti di comunicazione tecnica di procedure e contenuti, ma anche quelli di impatto che essi hanno rispetto alle modalità apprenditive del soggetto in formazione, senza considerazione delle quali il miglior sforzo profuso rischia di tradursi in uno scarso risultato in termini di efficacia⁷. In questo senso, a puro titolo d'esempio, l'introduzione dell'informatica costituisce una buona occasione non tanto di rivoluzionare l'apprendimento, quanto piuttosto la struttura relazionale-comunicativa dei processi di apprendimento. Di norma non capita di vedere uno studente piuttosto scarso che diventi bravo solo perché utilizza l'informatica, ma spesso succede di vedere studenti bravi migliorare, o studenti non molto motivati trovare qualche nuovo interesse. Per questo sembra che un primo punto di forte vantaggio dell'informatica nella didattica sia il possibile ribaltamento del rapporto formativo. Chi insegna questa materia o impiega nell'insegnamento della propria disciplina questa materia spesso deve ammettere di avere qualcosa da imparare dai suoi allievi, almeno sul piano tecnico-creativo. Non c'è migliore strategia comunicativa di tipo relazionale autorevole, per usare una categoria transazionale, o *peer-to-peer*, come dicono gli psicologi della conoscenza, che mettersi in gioco accettando di sbagliare e di imparare pubblicamente accanto ai propri studenti. Lo studente non ha problemi a riconoscere una superiore competenza disciplinare nelle cose che il docente insegna, sempre ammesso che ci sia davvero, quindi il problema della perdita possibile di ruolo da parte di chi insegna è in genere falso. È vero semmai il contrario: il rifiuto (non-ver-

bale) di molti docenti nel misurarsi con la novità nella pratica stona immensamente con la spinta verbale verso lo studente per motivarlo ad apprendere con passione cose nuove. Il messaggio non verbale che passa – e che moltissime chiacchierate amichevoli e informali con gli studenti fanno di norma notare riguardo l'atteggiamento di molti docenti con i quali la sintonia non sempre è buona – è questo: ma come, chiedi a me di essere aperto alle cose nuove, e poi ti tiri indietro quando le devi affrontare tu? Paradossalmente, conta forse di più, in questa fase di introduzione delle nuove tecnologie nei processi apprenditivi, la curiosità verso il nuovo che il docente deve comunicare, che la reale competenza d'impiego dei mezzi impiegati. Chi, se non gli insegnanti, dovrebbe per primo comunicare che l'avventura verso il nuovo ha un fascino profondo e che va capita e studiata anziché esorcizzata? Accetteremmo di buon grado noi adulti, oggi, un impiegato di banca che controllasse il nostro conto corrente con uno schedario di carta? O una cassiera di supermercato che scrivesse i prezzi dei prodotti su un foglio di carta per fare poi i conti a mano? Non ci verrebbe in mente qualcosa di simile a: “ma non te l'ha mai detto nessuno che hanno inventato il computer o i codici a barre?”. Perché gli studenti dovrebbero accettare un comportamento analogo da parte dei loro docenti? Va perciò pensato, anche nelle strategie apprenditive, un cambiamento fondamentale di impostazione che segua da vicino le tappe dello sviluppo cognitivo di chi impara: immaginare l'aspetto applicativo di alcune aree delle discipline d'insegnamento come metacompetenze trasversali. Non più dunque parti da aggiungere ad una materia di studio, o addirittura una disciplina in più da studiare, ma un modo diverso di impostare il lavoro in una parte degli apprendimenti normali, soprattutto in quelli che veicolano contenuti e contesti in profonda relazione con il mondo nel quale tutti noi – e chi impara con noi – viviamo. —

note

1 Margaret Boden (School of Cognitive and Computing Sciences, Sussex University), *Purposive explanation in psychology*, Cambridge, Massachusetts 1972; **id.**, *Artificial intelligence and natural man*, The Harvester Press, New York 1977; Basic Books, New York 1987; **id.**, *Computer models of mind: Computational approaches in theoretical psychology*, Cambridge 1988; *Mente umana mente artificiale*, a cura di Riccardo Viale, testi di M. A. Boden et al., Feltrinelli, Milano 1989; **id.**, *The creative mind: Myths and mechanisms*, London 1990; *Artificial intelligence*, edited by Margaret A. Boden, Academic Press, San Diego 1996.

2 Douglas Hofstadter – Daniel Dennett, *L'io della mente. Fantasie e riflessioni sul sé e sull'anima*, Adelphi, Milano 1992; **id.**, *Gödel, Escher, Bach. Un'eterna ghirlanda brillante. Una fuga metaforica su menti e macchine nello spirito di Lewis Carroll*, Adelphi, Milano 1994; **id.**, *Concetti fluidi e analogie creative. Modelli per calcolatore dei meccanismi fondamentali del pensiero*, Adelphi, Milano 1996.

3 Gregory Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1988.

4 John Searle, *Intentionality. An Essay in the Philosophy of Mind* (Della intenzionalità: un saggio di filosofia della conoscenza), 1983; **id.**, *Minds, Brains and Science* (Menti, cervelli e programmi), 1984; **id.**, *La mente è un programma?*, in “Le Scienze quaderni”, n. 66, giugno 1992; **id.**, *The Rediscovery of the Mind* (*La riscoperta della mente*), Bollati Boringhieri, Torino 1994; **id.**, *The Construction of Social Reality* (*La costruzione della realtà sociale*), 1995; **id.**, *The Mystery of Consciousness* (*Il mistero della coscienza*), Raffaello Cortina 1998; **id.**, *Mind, Language and Society* (*Mente, linguaggio, società. La filosofia nel mondo reale*), Raffaello Cortina 2000. Cfr. inoltre **T. Winograd – F. Flores**, *Understanding Computers and Cognition. A New Foundation for Design*, Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ 1986; **T. Winograd**, *Calcolatori e conoscenza*, Mondadori, Milano 1987.

5 Per un dibattito sui presupposti cognitivi del tema vedi ad es. **Karl Popper – John Eccles**, *L'io e il suo cervello. Vol. 2: Strutture e funzioni cerebrali*, Armando 1994; **id.**, *L'io e il suo cervello. Vol. 1: Materia, coscienza e cultura*, Armando 2002. Cfr. inoltre il saggio di **D. C. Dennet**, *La mente e le menti*, Sansoni, Firenze 1997.

6 Cfr. il modello delle intelligenze multiple di **Howard Gardner**, *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*, Feltrinelli 1991; **id.**, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità della intelligenza*, Feltrinelli 1991; **id.**, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli 1999; **id.**, *The Disciplined Mind: What All Students Should Understand*, Simon & Schuster, New York 1999. A fianco di esso, il modello triadico di **R. J. Sternberg**, *Abilities are forms of developing expertise*, in “Educational Researcher”, 27 (1998), pp. 11-20; **id.** – **L. Spear-Swerling**, *Teaching for thinking*, American Psychological Association, Washington DC, 1996; **id.** – **W. M. Williams**, *How to develop student creativity*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria VA 1996; **id.**, *Thinking styles*, Cambridge University Press, New York 1997; **id.** – **G. B. Forsythe – J. Hedlund – J. Horvath – S. Snook – W. M. Williams – R. K. Wagner – E. L. Grigorenko**, *Practical intelligence. Nature and origins of competence in the everyday world*, Cambridge University Press, New York 1986; 2000; **id.** – **E. L. Grigorenko**, *Teaching for successful intelligence*, Skylight Training and Publishing Inc., Arlington Heights, IL 2000; **id.**, *Stili di pensiero. Differenze*

nell'apprendimento e nella soluzione di problemi, Centro Studi Erickson, Trento 1998; **id.** – **L. Spear-Swerling**, *Le tre intelligenze. Come potenziare le capacità analitiche, creative e pratiche*, Centro Studi Erickson, Trento 1997; **id.** – **P. Ruzgis**, *Personality and intelligence*, Cambridge University Press, New York 1994; tr. it.: *Personalità e intelligenza. Teorie e modelli di interconnessione*, Centro Studi Erickson, Trento 2000. Un interessante esempio applicativo in **John Bransford – Ann L. Brown – Rodney R. Cocking**, *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*, National Academy Press 2000.

7 In questo campo si rivelano innovativi gli studi epistemologici sui processi apprenditivi di **M. Schommer**, *Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension*, in “Journal of Educational Psychology”, 82 (1990), pp. 498–504; **id.**, *Epistemological development and academic performance among secondary students*, in “Journal of Educational Psychology”, 85 (1993), pp. 1-6. Sui meccanismi di aspettativa di successo nella formazione e di organizzazione del pensiero in modelli incrementali ed entitari, cfr. gli studi di **E. S. Elliott – C. S. Dweck**, *Goals: An approach to motivation and achievement*, in “Journal of personality and Social Psychology”, 54 (1988), pp. 5-12; **C. S. Dweck – E. L. Legget**, *A social cognitive approach to motivation and personality*, in “Psychological Review”, 95 (1998), pp. 256-273; **Carol S. Dweck**, *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development* (*Essays in Social Psychology*), Psychology Press, Philadelphia 2000; tr. it.: *Teorie del sé. Intelligenza, motivazione, personalità e sviluppo*, a cura di Angelica Moè, Centro Studi Erickson, Trento 2000. Sui presupposti impliciti nei modelli formativi apprenditivi, un interessantissimo approccio è quello di **Dina Tirosh**, *Implicit & Explicit Knowledge: An Educational Approach* (*Human Development*), Ablex Publishing Corp., Norwood 1994.

Mi sia consentito sottolineare ancora una volta che il costruito di orientamento implicito nelle azioni che si vogliono favorire e produrre, anche attraverso la collaborazione e il supporto di figure professionali dedicate a ciò, ha una connotazione “complessa”, “processuale” e “costruttivista”. Complessa per la molteplicità e l’interdipendenza delle variabili implicate nello sviluppo di competenze autoorientative che coinvolgono gli stessi attori che progettano gli interventi e quelli che “osservano” il contenuto del processo e degli esiti.

Processuale in quanto l’orientamento è un percorso che dura tutta la vita, s’intreccia alle vicende personali, si confonde con la storia cognitiva ed affettiva delle persone e con il loro bisogno di dare senso e direzione alla propria vita. Da questo punto di vista, se è vero che la competenza ad orientarsi si radica nella valorizzazione delle tracce autobiografiche e nel recupero memoriale che consentono la ricostruzione dei vissuti sulla base dei significati soggettivi, (Ricoeur, *Sé come un altro*, 1993) è altrettanto vero che tale competenza non può evitare di confrontarsi con la funzione di dimenticanza della memoria e con la cancellazione delle *tracce* attraverso cui è possibile ricostruire e riorientare il senso di sé. Le strutture identitarie dei soggetti che si saldano alle scelte e al proprio essere nel mondo, sono anche il risultato di ciò che si è dimenticato e che si è dimenticato di dimenticare (Freud e la scoperta dell’Inconscio) e quindi non è sufficiente l’esposizione ad uno o più interventi di formazione ancorché orientativa perché si producano apprendimenti-cambiamenti significativi nelle persone. Occorre che chi ha la responsabilità delle iniziative di orientamento (ma lo stesso vale per quelle di formazione) mantenga una giusta dose di cautela e prenda le distanze dalle posizioni falsamente taumaturgiche e illusorie di chi pensa di essere veramente l’autore dei processi di sviluppo degli “orientandi”. Ed è qui che si può inserire la validità di un approccio effettivamente costruttivista alla rela-

zione educativa e orientativa, in quanto restituisce alle persone la dignità di una competenza ad autoorientarsi insita nella stessa natura umana che nasce, matura e si sviluppa in un processo di morfogenesi a cui ciascuno dà forma anche attraverso la selezione degli stimoli ambientali e relazionali. L’esperto, il docente, chi si pone comunque in una situazione di intenzionalità educativa, è “solo” il catalizzatore di un processo e come tale deve venire usato per la crescita individuale dell’educando. Soggettività da una parte e crucialità del fattore “apprendimento” dall’altra sono dunque le variabili chiave del processo di acquisizione di competenze che consegnano alla scuola lo spazio e il ruolo che le sono propri in quanto la scuola esiste quale luogo formalmente riconosciuto di costruzione dell’identità dei soggetti e luogo, per definizione, deputato all’apprendimento.

Ma esiste anche un’ulteriore consapevolezza diffusa e cioè che i processi di orientamento delle persone, e in particolare degli studenti e delle studentesse, non sono solo di stretta competenza di specialisti e di docenti, ma coinvolgono una molteplicità di figure, personale amministrativo, famiglie e tutti coloro che, a diverso titolo, intervengono sulla maturazione degli atteggiamenti dei giovani e sullo sviluppo di competenze autoorientative anche nelle *istituzioni informali* e in *ambiti non formali* di orientamento, assumendo, grazie all’analogia tra processi di orientamento e di apprendimento, la tripartizione che il “Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente” del 30 ottobre 2000 propone in relazione alla diversificazione degli spazi dell’apprendimento.

Farsi carico di questa consapevolezza ha significato acquisire progressivamente una maggiore chiarezza sulla propria mission rispetto alle scuole, delineandosi sempre di più quale ruolo di supporto al lavoro dei docenti con precise caratteristiche di professionalità e di modalità di intervento che non possono né devono sostituire il ruolo e la funzione pedagogica degli insegnanti. Nello stesso tempo,

Orientamento come apprendimento: una nuova teoria?

di Eliana Dolmetta

Le strutture identitarie dei soggetti, che si saldano alle scelte e al proprio essere nel mondo, sono anche il risultato di ciò che si è dimenticato e che si è dimenticato di dimenticare (Freud e la scoperta dell’Inconscio) e quindi non è sufficiente l’esposizione ad uno o più interventi di formazione ancorché orientativa, perché si producano apprendimenti-cambiamenti significativi nelle persone.

considerata la significatività che gli ambiti non formali ed informali di apprendimento rivestono nei documenti europei e nelle stesse ipotesi che hanno caratterizzato i lavori preparatori della riforma Moratti (vedi i documenti elaborati dalla commissione Bertagna), si ritiene debbano essere considerate con una luce nuova le iniziative svolte nelle scuole anche al di fuori del “disciplinare”, considerato da qualcuno con una sacralità paragonabile alle manifestazioni dei monaci a difesa del Monte Athos. Arrivati a questo punto si possono trarre delle conclusioni “prossimali”, provvisorie e quindi aperte ad ulteriori sollecitazioni, ma che, in ogni caso, ci rimandano alla prospettiva dell’orientamento in una visione di policy di sistema che può trovare nelle sedi istituzionali il luogo possibile di elaborazione e progettazione. Il problema, già ampiamente individuato in svariate occasioni, è individuare la specificità di ciascuna figura e il contributo riconoscibile che può offrire al processo di autoorientamento di ogni persona in un dato contesto, in modo che sia possibile rendere trasparenti tali contesti in ordine alle iniziative praticate, alle figure professionali dedicate e alle competenze da queste messe in gioco per individuare, in una fase successiva, le modalità d’integrazione delle azioni orientative dei diversi attori del sistema. Da questo punto di vista, vale la pena ricordare la proposta, avanzata dalla prof.ssa Pombeni che, superando la vecchia tripartizione basata su un orientamento informativo, formativo e consulenziale, introduceva l’opportunità di individuare nel corso del processo di autoorientamento dei soggetti, *funzioni esplicite* e *funzioni implicite* sviluppate da diversi soggetti in specifici contesti.

Funzioni implicite.

Le funzioni implicite sono collegabili allo sviluppo di competenze orientative di base e alla capacità di creare le condizioni perché le persone possano orientarsi nei momenti salienti delle scelte e delle transizioni. La scuola, per esempio, deve svolgere funzioni di questo tipo anche

se non conosciamo le ricadute che produce. Chi svolge funzioni implicite porta un contributo non necessariamente intenzionale alla persona, ma ha ricadute su un processo generale di formazione.

Funzioni esplicite.

Riguardano quelle azioni che si propongono di intervenire su un obiettivo specifico. Sono funzioni esplicite la funzione di filtro informativo e di raccordo con altri sistemi, la funzione di accompagnamento e tutoraggio delle situazioni, la funzione di consulenza alle scelte, la funzione di analisi delle politiche di orientamento.

Se assumiamo come validi questi criteri interpretativi che diventano fondativi di una nuova prospettiva di lavoro e di elaborazione di policy, attraverso questo disegno ognuno deve essere consapevole di quello che fa per capire le interconnessioni tra sistemi.

Apprendistato¹

L’apprendistato è un contratto di lavoro a causa mista che prevede, in aggiunta al rapporto di lavoro vero e proprio attraverso il quale l’azienda si impegna a fornire al giovane apprendista la formazione necessaria per diventare un lavoratore qualificato, anche una formazione esterna all’azienda per l’apprendimento delle competenze tecnico-culturali proprie della professione.

Questo tipo di contratto è di particolare interesse sia per il giovane che può svolgere un’esperienza lavorativa e nel contempo essere formato, sia per l’azienda che può beneficiare di notevoli sgravi sia salariali e previdenziali, alla condizione che vengano rispettati gli obblighi formativi stabiliti per legge.

Beneficiari: giovani, tra i 15 ed i 24 anni, che abbiano assolto l’obbligo scolastico, anche con qualifica o diploma post-obbligo idonei rispetto all’attività da svolgere. Il limite massimo d’età è elevabile a 26 anni nelle aree degli Obiettivi 1 e 2 (Mezzogiorno e aree con difficoltà strutturali) e fino a 29 anni per apprendisti artigiani addetti a

mansioni d’alto contenuto professionale. Questi limiti d’età sono innalzabili di due anni per i portatori di handicap su tutto il territorio nazionale. Durata minima di 18 mesi e massima di 4 anni o 5 nel settore artigiano. Aziende abilitate: aziende di tutti i settori, compresa l’agricoltura. L’art.16 della legge Treu (Legge 196/97) stabilisce a favore delle aziende il riconoscimento delle agevolazioni contributive che coprono quasi il 100% degli oneri assicurativi e previdenziali a carico del datore di lavoro. Tali agevolazioni sono tuttavia subordinate all’effettiva partecipazione dell’apprendista ai corsi di formazione esterna. Formazione sul luogo di lavoro: affidata principalmente all’imprenditore, nelle imprese artigiane o nelle piccole imprese industriali, o ad un tutore designato dall’imprenditore.

Formazione esterna: non può essere inferiore a 120 ore medie annue. Va svolta durante l’orario di lavoro in strutture esterne all’azienda individuate dalle Regioni/Province competenti e deve essere certificata. L’azienda ha l’obbligo di nominare un tutore che coordini la formazione interna con quella esterna all’azienda. Con l’innalzamento a 18 anni dell’obbligo formativo, i minorenni possono scegliere di adempiere a quest’obbligo facendosi assumere come apprendisti. In questo caso la formazione esterna è di 240 ore ed il giovane lavoratore guadagna un credito formativo utile se dovesse scegliere di continuare gli studi. Nelle 120 ore previste in più, almeno 8 ore devono essere dedicate all’orientamento professionale ed alla conoscenza dei diritti di cittadinanza (D.M. numero 120 del 16 maggio 2001).

Tutto questo era valido fino al luglio 2003 (in realtà per l’utilizzo delle novità si dovrà attendere l’entrata in vigore dei nuovi regolamenti ed accordi con le parti sociali). Molti sono infatti i cambiamenti introdotti² con lo schema di Dlgs (ai sensi degli articoli da 1 a 5 della legge 14 febbraio 2003, n. 30), approvato in via definitiva dal Consiglio dei Ministri

Tutti avvertivano la necessità di riformare l’apprendistato e i contratti di formazione-lavoro, forme contrattuali piuttosto datate e considerate da molti, obsolete e rigide per le esigenze di un moderno e dinamico mercato del lavoro. Il titolo VI del Dlgs prima citato, denominato “Apprendistato e contratto di inserimento”, agli artt. 47-48-49-50-51 e 52 fissa le caratteristiche dell’apprendistato e della logica formativa sottesa.

Parecchi sono i riferimenti alla cosiddetta “Riforma Moratti” (Legge 53/2003) e alle leggi precedenti. L’apprendistato si qualifica come terzo canale della formazione (terza gamba formativa), accanto a istruzione e formazione professionale.

Si introduce l’alternanza (in rapporto di lavoro) come occasione formativa; il contratto d’alternanza potrà essere usato sia nell’Istruzione che nella Formazione professionale.

Per la prima volta, quindi, si può conseguire un titolo di studio superiore o universitario, attraverso l’apprendistato.

Tre sono le tipologie previste:

- a** l’apprendistato per l’espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione;
- b** l’apprendistato professionalizzante;
- c** l’apprendistato per l’acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione.

Il vecchio modello sull’obbligo formativo (tra i 15 anni e i 18 anni) prevedeva 120 h/anno culturali dove si studiava italiano/matematica/informatica e una lingua straniera e 120 ore professionalizzanti dedicate alle competenze proprie del lavoro. Perfezionato l’obbligo scolastico (15 anni) i giovani che abbandonavano la scuola potevano entrare in formazione in momenti diversi fino al diciottesimo anno d’età, ma, se si immettevano a 17 anni, come facevano a conseguire, in meno di un anno, gli obiettivi e quindi gli standard previsti?

Gli standard di competenza sono definiti a livello europeo: nella lingua madre e in matematica bisogna raggiungere il

livello 3 ovvero un livello di competenza capace di sostenere l'autoformazione; per l'informatica bisognerebbe conseguire la patente ECDL (sui 7 livelli canonici); per un'altra lingua bisogna conseguire una competenza di livello 2 (nel tempo si perde). Tutto ciò definisce lo standard minimo per restare sul mercato. Con la Riforma Biagi, l'apprendista inizia tra i 15 e i 17 anni ed ha tre anni di tempo per arrivare allo standard. Una volta definiti i profili formativi (dalle Regioni), viene dato all'apprendista un tempo congruo per arrivare allo standard, regolamentato dalle Regioni stesse, sentite le parti sociali. La durata del contratto d'apprendistato viene stabilita in base alle competenze possedute (che vengono verificate attraverso il bilancio delle competenze). Gli standard minimi sono frutto dell'elaborazione congiunta Ministero della pubblica istruzione e Ministero del lavoro. La definizione dei profili formativi spetta alla Regione Veneto. Il percorso dell'apprendista non può essere scolasticizzato; la formazione deve essere sia interna che esterna all'azienda. Tutti gli apprendisti che rientrano nel diritto e dovere all'istruzione e alla formazione torneranno a scuola, non solo per le 120 ore professionalizzanti, ma anche rispetto alle 4 aree di riferimento precedentemente citate. L'Agenzia del Lavoro della P.A.T., con INVALSI (Istituto Nazionale per la valutazione del Sistema dell'Istruzione) e in collaborazione con la Sovrintendenza scolastica provinciale, il Servizio Istruzione della P.A.T., l'IPRASE e il Servizio Addestramento e Formazione Professionale ha già effettuato le due operazioni di:

- 1 progettazione dei percorsi modulari (da certificare) per italiano, matematica/logica , tedesco-inglese, informatica;
- 2 identificazione delle scuole, che sul territorio erogheranno la formazione culturale nell'ambito delle 4 aree sopra definite.

Parallelamente prosegue la formazione, nei CFP, delle 120 ore professionalizzanti.

Con le parti sociali l'Agenzia del Lavoro provinciale dovrà ridefinire l'intero percorso rapportandolo agli standard minimi nazionali per conseguire una qualifica. Nel piano dell'Agenzia del lavoro è già presente un percorso formativo che fa riferimento al modello: una settimana al mese per nove mesi, più 320 ore di formazione strutturata in azienda (totale 680 ore/anno). Saranno, contemporaneamente, ridefiniti anche contratto di lavoro e trattamento economico.

Per completezza di informazione pubblichiamo integralmente qui di seguito gli articoli del Dlgs che interessano i processi formativi dell'apprendistato.

Art. 48 – specifica la tipologia dell'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere d'istruzione e formazione. Vale per i giovani tra i 15 e i 18 anni di età, la durata del contratto non supera i tre anni ed è finalizzata al conseguimento di una qualifica professionale. La diversa durata (come segnalato nella parte iniziale dell'intervista) dipende dalla qualifica da conseguire, dai crediti professionali e formativi acquisiti, da quanto emerge dal bilancio delle competenze (effettuato mediante accertamento dei crediti formativi definiti ai sensi della Legge 53/2003). Alle Regioni e alle Province autonome di Trento e di Bolzano spettano la regolamentazione dei profili formativi, la definizione della qualifica professionale (Par. 4, comma a), nonché la previsione del monte ore di formazione (interno ed esterno all'azienda), congruo per il conseguimento della qualifica professionale (secondo gli standard minimi indicati nella Legge 53/2003).

I commi successivi del medesimo paragrafo 4 riguardano:

- c rinvio ai contratti collettivi di lavoro stipulati a livello nazionale, territoriale o aziendale da associazioni dei datori e prestatori di lavoro comparativamente più rappresentative per la determinazione, anche all'interno degli enti bilaterali, delle modalità di erogazione della formazione aziendale nel rispetto degli standard generali fissati dalle Regioni competenti;
- d riconoscimento sulla base dei risultati conseguiti all'interno del percorso di formazione, esterna e interna all'impresa, della qualifica professionale ai fini contrattuali;
- e registrazione della formazione effettuata nel libretto formativo;

f presenza di un tutore aziendale con formazione e competenze adeguate.

L'Art. 49 approfondisce l'apprendistato professionalizzante, valido per tutti i soggetti tra i 18 e i 29 anni d'età (17 anni, se in possesso di una qualifica professionale). Non ci sono più differenze di durata fra settori produttivi. I contratti collettivi, anche a livello regionale, definiscono la durata che va da 2 a 6 anni. Il periodo più lungo è generalmente riservato a soggetti in difficoltà.

La regolamentazione dei profili formativi è di competenza p.a.t., d'intesa con le Associazioni dei datori di lavoro e dei lavoratori.

Il monte ore formazione (interna o esterna) è di almeno 120 ore/anno; le aziende possono candidarsi per la parte formativa garantendo una formazione interna con gli stessi standard dei soggetti accreditati esterni

Le 120 ore minime sono un monte ore “formale”, cioè da effettuarsi in presenza di un progetto formativo e quindi accettando tutte le regole dell'offerta formativa (iter, strutturazione, valutazione, attestazione, ...). Tre i requisiti fondamentali di un progetto:

- a progettazione formativa
- b definizione dei momenti formativi
- c valutazione degli esiti e attestazione

Le ulteriori novità stanno anche nel meccanismo generale dell'offerta, che non fanno più riferimento ad un percorso bloccato ma modulare (in provincia di Trento, l'Agenzia del Lavoro propone 314 moduli formativi inerenti 8 settori produttivi, più un'area comune – per figura professionale – e un'area di competenze trasversali per tutti).

Il percorso formativo sarà definito congiuntamente da tutore aziendale, tutore formativo e apprendista.

Il tutore aziendale diventa importante in quanto deve essere in grado di fare formazione e di inserire il nuovo lavoratore. Per la sua preparazione ci sono 8 ore obbligatorie (5 + 3) così articolate

- nelle prime 5 ore si presentano i compiti, quello che deve fare; per 25 figure professionali c'è un elenco circostanziato di attività che devono essere fatte in azienda; c'è l'informazione sugli atteggiamenti, sui comportamenti. Di fatto, si crea il canovaccio per la formazione aziendale e per l'attestazione delle competenze apprese;

→ nelle 3 ore finali si costruiscono gli elementi per la valutazione dell'esperienza.

Oltre alle 8 ore, l'Agenzia del Lavoro prevede, per persone attente ai processi formativi e particolarmente sensibili al tema da utilizzarsi anche per fare formazione continua in azienda, un percorso di altre 35 ore (eguali per tutti), più 5 moduli formativi, per un totale di 100 ore (con tematiche quali informatica, comunicazione e gestione risorse umane). Le 35 ore saranno obbligatorie per i percorsi “rinforzati” (riferimento agli standard europei).

Art. 50 – tratta l'apprendistato per l'acquisizione di un diploma o per percorsi di alta formazione; si realizza il quadro dichiarato nelle leggi 53/2003 e 144/99.

Si potranno conseguire tutti i titoli di studio, dal diploma d'istruzione ai titoli universitari (fino al dottorato di ricerca ovvero 3+2+2), alla formazione superiore (ifts).

Tutti i giovani fra i 18 e i 29 anni possono incominciare tali percorsi; 17 anni per chi è in possesso di una qualifica professionale. Anche qui si parla di iniziare il percorso entro i 18-29 anni e non di completarlo entro il 29° anno.

Su un monte ore totale di circa 1600 ore annuali di lavoro, circa 800 vengono svolte fuori azienda; la regolamentazione è compito delle Regioni (anche in Trentino – Alto Adige), in accordo con Associazioni di categoria, Università e Scuole secondarie superiori.

L'Art. 51 riguarda i crediti formativi e, in questo senso, la qualifica professionale conseguita all'interno di un contratto di apprendistato, costituisce credito formativo per la prosecuzione nell'Istruzione e nella Formazione professionale. Precise norme verranno emanate entro un anno dall'entrata in vigore del presente decreto.

L'Art. 52 fa riferimento al “Repertorio delle professioni”, istituito presso il Ministero del lavoro e delle politiche sociali e predisposto da un apposito organismo tecnico.

Le figure professionali oggetto dell'apprendistato saranno ridotte (proposta adl-isfol) da circa 1000 a circa 200.

note
1 Dal sito www.europalavoro.it
2 Da un'intervista al dott. Luigi Pitton, responsabile delle attività formative dell'Agenzia del Lavoro della Provincia Autonoma di Trento, effettuata nell'ambito della revisione dei materiali del Progetto Daedalus 2003/2004

La scuola oggi è spesso asettica, disincarnata, lontana dalla vita. Eppure il mondo contemporaneo ci chiede non tanto di sapere “certe cose” ma come farle e se è giusto farle, ci chiede di ricomporre cultura ed educazione, fondarle su un sistema di valori.

Questo richiede prima di tutto il recupero del sistema a partire dalle radici stesse del termine scuola: “un luogo dove è ammesso stare in “ozio”, riposare lo spirito, coltivare per diletto le arti e le scienze... un luogo popolato da bambini e adolescenti (ma anche adulti) impegnati nello svago intelligente, nel diletto della cultura... un luogo in cui si possa recuperare l’unità del sapere nei diversi aspetti e nelle diverse modalità delle conoscenze, sia in senso tecnico che artistico e scientifico... in cui sono intercambiabili *epistême*, *téchne* e *areté*... in cui la conoscenza teorica non sia considerata staccata dalle altre componenti della vita di una persona ma in cui si attivi un progetto educativo culturale unitario (integrato) centrato sull’investigazione attiva, momento privilegiato di connessione fra persone, ma soprattutto tra pensieri e affetti (percorsi di senso), scienza e poesia, individualità e collettività, cultura e educazione.”¹.

Luogo non separato ma rivalorizzante dell’esperienza perché, come diceva Piaget, “... è adattandosi alle cose che il pensiero si organizza, ed è organizzandosi che il pensiero struttura le cose... in un processo d’apprendimento che coinvolge la totalità della persona”²

Ci si chiede di ripensare la scuola e il nostro fare scuola: un’impresa formativa come impresa educativa attraverso una ricerca metodologica che sia preoccupata di integrare quella empirica, assiomatica e storico-critica.

La scuola che emerge non è quella della “messa in forma” ma quella morfogenetica, auspicata da Munari e dalla scuola di Ginevra.

Non una scuola che formi persone che si conformino a regole, condivisioni, situazioni o prassi, ma che opera perché emergano in loro e da loro un nuovo modo di

pensare e agire, un modo nuovo e originale, poco importa se conforme o no a regole prestabilite³.

Si tratta di pensare la scuola come ambiente culturale che ospita problemi e vissuti, che coniuga i saperi con il percorso di crescita umana e civile dei ragazzi, che, per il successo formativo, attua metodologie coinvolgenti.

Una scuola che si assume il proprio ruolo sociale, contribuendo efficacemente alla formazione delle risorse umane⁴ e alla formazione continua lungo tutto l’arco della vita della persona⁵. Una scuola che sa creare una cultura del lavoro sia attraverso modalità attivanti, laboratoriali, cooperative di insegnamento/apprendimento sia attraverso l’apertura al pulsare della vita reale e attraverso progetti che permettano ai soggetti in apprendimento di esplorare concretamente il mondo del lavoro e delle professioni, stimolandoli a mettere in gioco talenti ed intraprendenza.

L’insegnamento/orientamento/costruzione del progetto di sé si misura quotidianamente con i nodi della motivazione, dei condizionamenti socioculturali, con le difficoltà di apprendimento.

Il diritto allo studio e alla formazione fino a 18 anni sottolinea la delicatezza del compito di educatori/orientatori. Ma richiede soprattutto di essere capaci di costruire contesti nei quali ragazzi e ragazze possano agevolmente arricchire le loro competenze di base potenziando l’autostima, ma anche che siano in grado di scoprire, se necessario, percorsi alternativi, siano in grado, cioè, di riorientarsi, senza frustrazioni o sensi di fallimento, avendo appreso a “leggersi dentro” e a confrontarsi serenamente.

Orientarsi nella complessità

Complessità, contraddizioni, incertezze del mondo attuale mettono in crisi il concetto tradizionale di orientamento, ma allo stesso tempo accentuano il bisogno e la domanda di orientamento.

Ricostruire il senso del fare scuola

di Marisa Bindelli

La scuola che emerge non è quella della “messa in forma” ma quella morfogenetica, auspicata da Munari e dalla scuola di Ginevra. Non una scuola che formi persone che si conformino a regole, condivisioni, situazioni o prassi, ma che opera perché emergano in loro e da loro un nuovo modo di pensare e agire, un modo nuovo e originale, poco importa se conforme o no a regole prestabilite.

Cosa significa fronteggiare la sfida della complessità? Come apprendere a scegliere in condizioni di incertezza? Come saper resistere alle frustrazioni nei momenti difficili? Come saper inventare nuove vie?

Anche l'educatore/orientatore deve imparare a misurarsi con modelli di pensiero complesso, deve apprendere a collocare i soggetti nel loro contesto, le storie personali nella storia collettiva.

E. Morin dice che l'uomo è un sistema complesso che fa parte di un sistema sociale che sta dentro un sistema naturale⁶. È un invito a considerare l'orientamento in modo nuovo e consapevole delle complesse relazioni intercorrenti tra soggetto ed ambiente: soggetto da intendersi come “essere orientantesi”, che in quanto tale ha bisogno di elaborare obiettivi, di progettare, di agire. E ciò richiede tempo (è un processo) e sostegno.

Il soggetto ha bisogno di chi collabori allo sviluppo delle sue potenzialità, di chi lo aiuti a mobilitare e a modificare le sue rappresentazioni.

Le “figure di aiuto” sono i timonieri che gli sono accanto nel suo navigare, e nel suo esplorare, mentre impara a concepire gli “oggetti” delle sue esperienze non come dati, ma come “trovati” e contemporaneamente “creati”, “plasmati” dalle sue qualità soggettive.

Allora imparerà anche a vedere le professioni come costrutti umani, che si evolvono e mutano nel tempo, rispetto a cui è opportuno prepararsi giocando come attori, acquisendo competenze complesse, che consentono di attribuire senso all'esperienza, di mettere in relazione desideri e probabilità, di sviluppare strategie di previsione e di decisione, di potenziare il pensiero valutativo. Ma l'educatore/orientatore è anche trasmettitore di forza e di fiducia.

Una ricerca IARD evidenzia che i docenti hanno un ruolo fondamentale come trasmettitori di valori.

L'insegnante influisce potentemente. orienta, attraverso il calore, l'ottimismo, l'entusiasmo, la fiducia nelle po-

tenzialità dei suoi allievi, l'amore rigoroso per il sapere, la convinzione nella funzione importante che la scuola e le culture assolvono nella società.

Nelle *Metamorfosi*, Ovidio racconta del mitico re di Cipro, Pigmalione, che plasmò una statua di donna bellissima, di cui si innamorò. Pregò gli dei perché attribuissero a quella statua la vita e lo fece con tale intensa convinzione che il miracolo avvenne. Chiamò la donna Galatea e con lei visse felicemente.

Possiamo trasferire il mito alla nostra realtà educativa. Quando stabiliamo un rapporto con qualcuno, gli trasmettiamo anche la speranza che sentiamo nei suoi confronti, che finisce per diventare realtà: le aspettative positive possono far sì che la profezia si avveri.

Per questo si parla, a livello psicopedagogico, di effetto Pigmalione legato all'autostima: le nostre aspettative, positive o negative, possono rafforzare o indebolire l'autostima altrui.

L'educazione/orientamento non è un fatto tecnico e meramente informativo, è invece dialogo interformativo, gioco di sguardi reciproci.

“Ogni storia di apprendimenti e di crescita personale avviene dentro un processo ininterrotto di relazioni... l'informazione appresa (su di noi, sugli altri, sul mondo) è condivisa, mantenuta, modificata, rielaborata all'interno di relazioni significative”.

Perciò ci piace la “storia di Melissa”, perché vi leggiamo sempre in modo esemplare uno sviluppo, grazie ad un contesto favorevole, di autoconoscenza e quindi di autostima.

L'insegnante, professionista riflessivo

Abbiamo più volte richiamato il fatto che oggi si richiede all'istruzione di essere formativa.

Ciò si traduce nell'offrire una capacità di orientarsi nel sistema formativo e produttivo tenendo conto della globalizzazione del cambiamento.

Non basta più stare *in*, ma siamo obbligati a muoverci

con, sostiene Gabriele Borselli, “si chiede infatti capacità di collegarci con siti web, rispondere a questionari, monitoraggi, essere agenti flessibili...identità personale è dunque il sempre più faticoso e precario esistere di un soggetto dotato di memoria di sé e della storia di cui è parte, cosciente del proprio essere altro dall'istituzione in cui lavora e autonomamente pensante, interpretante, progettante, in altre parole costruttore del senso del proprio viaggio in questo mondo.”

Guadagnarsi un'identità personale significa diventare quello che si è e non si dà immediatamente e non si può trovare senza che qualcuno ci aiuti. Educare è trarre gli altri (e trarsi) fuori dal cerchio dei fatti compiuti per aiutare l'autocoscienza e tornare/diventare quello che originariamente si è.

Questo comporta una pratica didattica scientificamente consapevole, soggettivo-intersoggettiva, interpretativa, non classificatoria, narrativa, debolmente normativizzante, libera nell'invenzione di strumenti.

L'attività del docente non consisterà nell'intervento, nella cura, ma soprattutto nell'attesa, nella presa in cura: attesa delle forme in cui l'alunno vorrà realizzarsi sia per sue originarie vocazioni di identità sia per risposta all'invito del docente. Nell'invito non c'è volontà di potenza omologatrice; c'è il rispetto dell'altro nella sua alterità, nel suo modo altro di pervenire alla visione comune dell'orizzonte culturale.

L'autorità (quella che aiuta ad essere autori del proprio pensiero e della propria esistenza) è nella cultura, non nella sua somministrazione.

Condividere queste indicazioni riporta all'opzione metodologica e al tema dei contenuti: la scuola che voglia cambiare contenuto “deve decidere se intende trattarlo con lo stesso metodo di insegnamento del passato, la lezione, oppure se pensa che i nuovi contenuti possano essere appresi tramite modalità differenti; se ritiene, inoltre, che gli stessi metodi siano contenuti indispensabili

per capire meglio la concettualizzazione presente nell'oggetto trattato”⁷.

Questo non significa eliminare la lezione, ma ripensarla e adeguarla alle nuove esigenze orientandosi verso l'interazione, vissuta nella modalità più alta e significativa di apprendimento e rispetto delle persone.

Nella secondaria superiore è la strada maggiormente seguita nelle realtà in cui gli insegnanti stanno sperimentando o innovando.

Comunque, anche nella secondaria superiore, una scuola oboiettocentrica, che, come dice Titone, ha sempre per principale punto di riferimento la lezione, sia pure a fatica, sta venendo avanti un approccio plurimetodologico. L'insegnante si accosta sempre di più allo studente di cui comprende la dimensione affettiva e accentua la funzione di collaborazione, come risulta da ricerche specifiche sul tema condotte presso l'Università di Parma e dallo stesso IPRASE su un ampio campione di insegnanti di vari gradi di scuola.

Analisi di caso, conversazione guidata, didattica per scoperta e per problemi, *brainstorming*, *team building*, sono alcune parole ormai entrate nella scuola e indicano strategie e metodologie che agevolano l'interazione cognitiva e affettiva, la cui attivazione richiede agli insegnanti di acquisire nuove conoscenze per una nuova professionalità.

L'insegnante oggi, oltre che conoscere la materia da insegnare, deve conoscere gli studenti, i loro approcci alla conoscenza, i loro desideri, le loro necessità, i metodi e le strategie più efficaci, ma soprattutto deve far emergere il senso del suo fare scuola dall'analisi critica su ciò che sta facendo e dalla riflessione attenta e condivisa.

La professionalità docente risulta da un “incontro equilibrato, come sostiene Tessaro, fra: saperi didattici, saperi disciplinari, saperi di allievi adolescenti, in fieri nel pensiero formale, nella metacognizione, nel ragionamento sul possibile. “Nella prassi didattica arte e scienza si co-

niugano in un delicato equilibrio: se prevale il paradigma scientifico, a scapito dell’*humanitas*, con i valori, le motivazioni e i significati che essa conduce, con le sue continue originalità e con i suoi imprevisti, il modello teorico si riduce a tecnicismo inefficace e vano; se prevale l’aspetto artistico, a scapito della riflessione rigorosa e sistematica, la ricca esperienza soggettiva si chiude in sé e, privata di generalizzazione, non feconda modelli interpretativi e non arricchisce il sistema.”

La crescita della professionalità docente richiede impegno e coinvolgimento, *studio* continuo legato alla riflessione sull’azione, prima, durante e dopo l’azione stessa. La riflessione spesso oltrepassa i confini della classe, si estende all’Istituto, si apre al territorio e alla comunità. Questo richiede agli insegnanti un forte carico di lavoro, e i risultati, non sempre rispondenti all’investimento, talvolta demotivano e frenano l’avvio di sperimentazioni e innovazioni.

Abbiamo più volte ribadito che il bravo insegnante contribuisce a creare nei propri allievi la fiducia in loro stessi, a svilupparne l’autostima, valorizzando singoli talenti, creando contesti favorevoli e percorsi individualizzati per il successo formativo.

Questo è vero anche per gli insegnanti.

Forse la motivazione potrebbe essere potenziata recuperando l’intreccio fra *valori* (educare al bello, al vero, al bene, suggerisce Gardner), *strategie educative* (educare il pensiero, come dice Morin) e *ricerca di assi culturali significativi*.

Alba Sasso vede in questo la strada per la rimotivazione ad un progetto di scuola che recuperi la cultura, l’esperienza, la ricerca della scuola stessa. Questa strada è in buona parte da progettare e costruire.

note

1 A. Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, Guerini & Associati, Milano 1993

2 J. Piaget – *Biologia e conoscenza. Saggio sui rapporti tra le regolazioni organiche e i processi cognitivi*, Einaudi, Torino 1983

3 Qualche discrasia rispetto a questa linea culturale complessiva mi pare che emerga nel nuovo Esame di stato. Il punteggio tiene conto anche della regolarità degli studi. Una domanda: come posso fare questo in una scuola in cui il passare da un settore formativo ad un altro, il provare, lo sperimentare, il costruire il proprio progetto di vita è valore?

4 *Libro bianco* di J. Delors).

5 *Libro bianco* di E. Cresson.

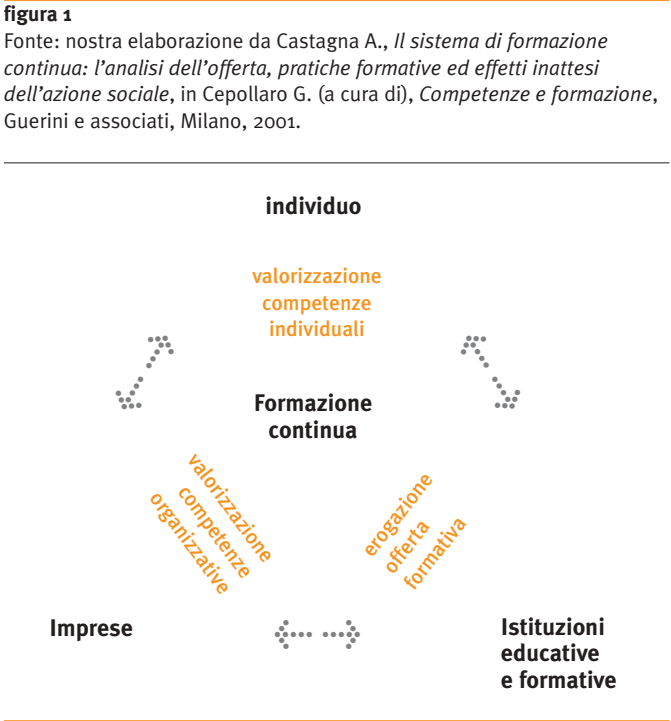
6 E. Morin – *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris 1990

7 L. Guasti, *Modelli di insegnamento*, De Agostini, Novara 2000

materiali



Nel mondo della formazione sta emergendo sempre più fortemente una nuova metodologia, quella dell’Empowerment. E non è un caso. Il lavoro è cambiato, le risorse che contano sono diventate il know how, i beni intangibili, le competenze. In questo modo siamo arrivati ad un’impresa che si definisce ad “alta intensità di conoscenza” (*knowledge intensive*) e il contesto in cui si trovano oggi ad agire le organizzazioni è sempre più articolato e complesso. Aziende e persone sono costantemente sollecitate da nuove esigenze ed aspirazioni. La richiesta di eccellenza nei risultati e nella continuità dei risultati è diventata ormai una caratteristica della normalità. Le aziende cercano persone con iniziativa, in crescita continua, capaci di portare innovazione e valore, protagoniste del proprio percorso professionale. Alla formazione è richiesto di diventare parte integrante e continuativa della vita professionale delle persone in azienda, nell’ottica della valorizzazione delle prestazioni individuali e organizzative (figura 1). Il modello dell’empowerment si inserisce all’interno di questo scenario offrendo una marcia in più. Se da un lato la formazione continua si focalizza sullo sviluppo delle competenze delle persone per supportare le capacità competitive dei sistemi economici, la formazione empowerment oriented si focalizza sull’individuo con l’obiettivo di aumentarne il potere personale. Il “power” di cui qui ci si occupa non è quello relazionale (il potere che qualcuno esercita su qualcun altro) ma è il potere inteso come patrimonio personale, che sta dentro la persona, aumentabile (o diminuibile) a priori in maniera non limitata. Essere potenti significa allora usare al meglio le proprie risorse per soddisfare bisogni, obiettivi, desideri, significa essere protagonisti nel proprio lavoro e nella propria vita. La possibilità costituisce la dimensione fondamentale di questo potere: il processo di empowerment pertanto,



L’empowerment nell’ottica della formazione continua

di Maristella Feletto

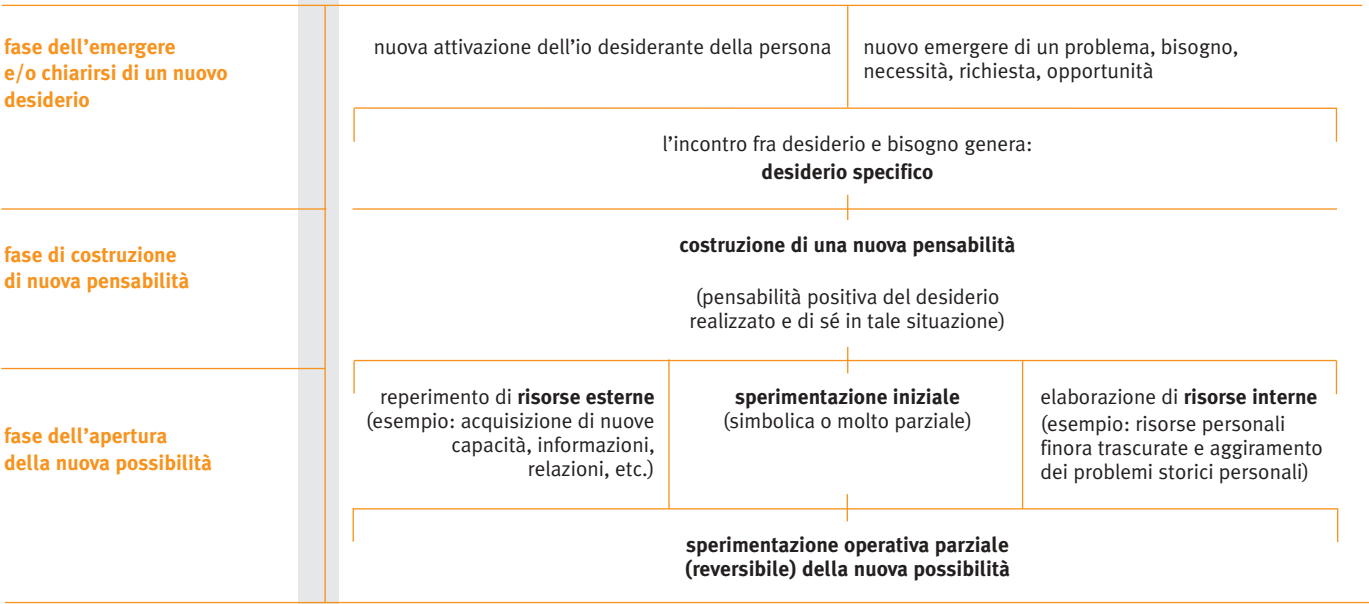
Alla formazione è richiesto di diventare parte integrante e continuativa della vita professionale delle persone in azienda, nell’ottica della valorizzazione delle prestazioni individuali e organizzative. Il modello dell’empowerment si inserisce all’interno di questo scenario offrendo una marcia in più.

consiste nell’aprire nuove possibilità tra cui l’individuo può scegliere per operare in modo più efficace nella sua relazione con l’ambiente.
In questo senso la formazione può aiutare la persona ad aprire per sé una nuova possibilità e il formatore, attraverso metodologie e tecniche appropriate, può facilitare tale processo.

Ma facciamo un passo indietro e cerchiamo di capire dove nasce questo approccio e perché oggi le organizzazioni se ne interessano.
Il costrutto di empowerment viene formulato negli anni ’60 nell’ambito della psicologia della comunità.
In particolare furono due psicologi, Zimmermann e Rapaport, che nel corso degli anno ’80 rivalorizzarono la parola empowerment e ne definirono le dimensioni costitutive.
L’innovatività della loro proposta consisteva nello sviluppare le fasce più deboli della popolazione (persone disabili e svantaggiate) cercando di rafforzare e valorizzare le loro potenzialità piuttosto che evidenziare i loro deficit. In questo modo si rovesciava l’ottica dell’assistenzialismo che pone l’attenzione su ciò che manca o è sbagliato nelle persone e si restituiva “potere” a coloro che tradizionalmente ne erano privi. Questa attenzione alle risorse personali è alla base della “forza” della prospettiva teorica e pratica dell’empowerment.
L’approccio dell’empowerment, quindi, propone di occuparsi della debolezza con la cultura della forza ed è proprio questo il motivo per cui ben presto il mondo delle organizzazioni si è appropriato delle metodologie e degli strumenti dell’empowerment.
In particolare alcuni fattori psicologici come l’autoefficacia (self-efficacy), l’attribuzione interna di responsabilità (internal locus of control), il pensiero operativo positivo e la fiducia o “speranzosità” risultano interessanti per le aziende e coerenti con i più recenti modelli organizzativi

che richiedono flessibilità, proattività e responsabilità alle persone.
L’approccio dell’empowerment si può focalizzare sull’individuo o sul gruppo. Alcuni autori si sono concentrati sulla dimensione sociale con focus primario sulla comunità di individui o sull’organizzazione. Altri (Bruscaglioni, 1993) hanno concentrato l’attenzione sulla dimensione personale indagando il processo di empowerment dell’individuo e studiando le possibili applicazioni in particolare nell’ambito della formazione continua.
Qui noi ci riferiamo soprattutto al modello di empowerment sviluppato da M. Bruscaglioni.
Secondo questo modello il processo di empowerment della persona si attiva con l’individuazione di un desiderio rivolto ad una specifica area della propria vita (per esempio la sfera professionale). Infatti il protagonista che avvia il processo è l’energia fornita da una tensione positiva, l’io desiderante, più che il sentimento di mancanza derivante dal bisogno.
Il desiderio si sviluppa poi lungo un percorso che prevede la costruzione di pensabilità positiva di sé in una situazione di desiderio realizzato. In questa fase la persona deve “proiettarsi il film” della situazione realizzata con una visione altamente positiva di sé. Attraverso questo percorso si contestualizza sempre più concretamente il proprio obiettivo e le modalità per raggiungerlo.
È in questa fase che comincia l’individuazione delle risorse interne ed esterne utili per raggiungere l’obiettivo.
L’ultima fase del percorso è la sperimentazione pratica, cioè l’applicazione reversibile di una nuova situazione (per esempio professionale) funzionale alla possibilità desiderata. La sperimentazione sottolinea l’orientamento all’azione dell’approccio dell’empowerment, indica il superamento di una fase solo mentale e psicologica e la mobilitazione delle energie utili per passare all’azione.
Nella figura accanto è sinteticamente riprodotto questo processo. (figura 2)

figura 2. Fasi del processo di Self Empowerment (Bruscaglioni M., Gheno S., 2000)



L’empowerment della persona, quindi, consiste nell’apertura di una nuova possibilità, cioè una situazione diversa dalla staticità ma che non è ancora cambiamento. Obiettivo del processo di empowerment, infatti, non è il cambiamento, ma la possibilità di cambiare, che è legata all’apprendimento della persona. L’empowerment applicato alla formazione continua, aggiunge una marcia in più perché la persona in apprendimento non solo acquisisce nuovi contenuti (competenze), ma fa in modo che queste nuove conoscenze e capacità rappresentino una reale ulteriore possibilità. È questo il senso e il valore di ogni azione formativa. L’apprendimento, quindi, si può leggere come processo di acquisizione di una nuova possibilità per la persona e quindi come processo di self empowerment. Le dinamiche in gioco sono le medesime: desideri nuovi da mobilitare, necessità e bisogni di cui tenere conto, risorse interne ed esterne da reperire, problemi storici da superare, pensabilità positive da aprire, esperienze nuove da sperimentare. L’assimilazione del processo di apprendimento a quello di empowerment consente di agire efficacemente sulle dinamiche della formazione; in particolare permette di individuare le quattro componenti della formazione che devono supportare ogni percorso di apprendimento. Queste quattro aree metodologiche sono: **Formazione orientamento**, finalizzata alla costruzione di pensabilità positiva di una nuova possibilità (pensiamo per esempio ai corsi di formazione per la riqualificazione dei lavoratori: è necessario aiutare le persone a formulare una vision, una rappresentazione positiva di sé nel nuovo ruolo professionale se si desidera che la formazione sia utile e generi un nuovo apprendimento). **Formazione competenza**, finalizzata all’acquisizione di competenze, metodologie e strumenti. Costituisce l’aspetto più tradizionale della formazione ed è riconducibile al saper fare. È la componente tipica dei corsi di for-

mazione cui si partecipa per imparare a svolgere una professione o utilizzare nuovi strumenti, cioè di quelle situazioni in cui l’obiettivo è apprendere qualcosa che prima non si era in grado di fare. In questo contesto la finalizzazione all’empowerment richiede alcune attenzioni particolari: il riferimento continuo alla dimensione desiderante e il richiamo alla pensabilità positiva come guida al lavoro di acquisizione di competenze. **Formazione elaborazione**, finalizzata a mobilitare le risorse personali e ad aggirare gli ostacoli interni alla persona che bloccano il percorso di apprendimento. È la componente più psicologica della formazione empowerment oriented, dove la ricerca è soprattutto quella della forza con cui affrontare e superare la debolezza. L’approccio dell’empowerment, a differenza di altri modelli psicologici, si pone come meta l’aggiramento degli ostacoli personali soggettivi (come per esempio la sfiducia nelle proprie capacità) per ottenere ciò che si desidera senza pretendere di risolvere il problema alle radici. La formazione, infatti, non consente l’eliminazione di profonde problematiche umane, ma può agire in modo da rafforzare l’individuo nelle sue capacità di gestione e controllo di queste dinamiche un po’ paralizzanti. **Formazione azione**, finalizzata allo sperimentare nell’esperienza la nuova possibilità anche se in modo parziale e reversibile. La formazione-azione ha come obiettivo di aiutare la persona a provare il salto dal sapere all’agire. La nuova possibilità risulta aperta, infatti, solo quando la persona l’ ha anche sperimentata.

Applicare l’approccio dell’empowerment alla formazione continua significa credere che, qualunque siano le dimensioni del percorso formativo cui ci riferiamo, queste quattro componenti debbano sempre essere presenti, anche se organizzate in ordine e pesi diversi. La formazione in quanto processo di empowerment, infatti, richiede la presenza di un momento in cui emerga il desi-

derio di sviluppo della persona e la prefigurazione positiva di questo desiderio (formazione orientamento), un momento di elaborazione delle risorse interne (formazione elaborazione), un momento di acquisizione delle risorse esterne (formazione competenza) e un momento dedicato alla sperimentazione (formazione azione). L’obiettivo finale, ancora una volta è quello di “aumentare il potere, diffondere il potere, permettere a tutti il potere” perché “potere è bello” e “il potere autentico per sua natura genera nuovo potere, in un circolo vizioso che si autoalimenta e di cui non si può decidere a priori il punto finale. Forse proprio in questo sta la bellezza (ed anche l’incertezza e l’inquietudine) del lavorare moderno e forse dell’intero vivere in questo tipo di società moderna in cui il nuovo non si ferma mai e in corsa, cerca l’integrazione con l’antico”¹.

bibliografia
Piccardo C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1995.
Bruscaglioni M., Gheno S., *Il gusto del potere. Empowerment di persone ed azienda*, Franco Angeli, Milano 2000.
Converso D., Piccardo C., *Il profitto dell’empowerment. Formazione e sviluppo organizzativo nelle imprese non profit*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2003.
Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Franco Angeli, Milano 1997.
Quaglino G.P., Carrozzi G.P., *Il processo di formazione*, Franco Angeli, Milano 1989.

note
1 Bruscaglioni M., Gheno S., *Il gusto del potere*, F. Angeli, Milano 2000.

Quella mattina dopo aver letto i giornali ed aver continuato per tratti il sonno di una notte troppo corta, in una delle soste previste dentro la terra del nostro Nord Est sono saliti due uomini, completo scuro, cravatta, scarpa più o meno inglese, rolex al polso, 24 ore come naturale prolungamento del braccio, e quotidiano.

Parlavano dell’esperienza compiuta alcune settimane precedenti quando su indicazione dell’azienda per la quale lavoravano hanno partecipato ad un’esperienza di formazione un po’ insolita.

...Quando ci hanno fatto percorrere, in equilibrio senza potersi reggere alla corda di sicurezza, un palo parallelo al terreno e sospeso fra due alberi;...e quando ci hanno chiesto di lasciarsi andare, di spalle, da una piattaforma di 1.60 cm sperando che gli altri ci sorreggessero...

Mi è tornato alla mente un film di alcuni anni fa quando Renato Pozzetto nei panni di un direttore di banca oberato dal troppo lavoro, si trovava alle prese con le prove di una scuola di sopravvivenza, prima fra tutte proprio l’attraversamento dello scoraggiante ponte sospeso.

Ma quanti ce ne saranno al mondo de’sti ponti tibetani? Io abito a Milano, ho gli uffici a Ginevra e la mia famiglia sta a Parigi. Ditemi perché mai, nella vita, dovrei incontrare un ponte tibetano.

Parlavano poi del lancio con l’elastico, della paura, delle emozioni, dei giudizi degli altri, di come le relazioni tra le persone che vi avevano partecipato, si fossero trasformate e migliorate.

L’esperienza ascoltata in treno faceva riferimento ad un modello di formazione “learning by doing” in cui si abbandonano le aule e le metodologie didattiche tradizionali e si esce all’aperto per cimentarsi con le proprie capacità e soprattutto con le proprie abilità sociali.

I partecipanti, sotto la guida di un trainer, sono condotti in un percorso ad alto coinvolgimento psicofisico che li vedrà vivere insieme un’esperienza fisica, cognitiva, emozionale e relazionale allo stesso tempo.

La persona è, infatti, l’attore centrale dell’apprendimento perché la formazione outdoor inverte lo schema logico dell’apprendimento in aula (conoscenza, poi azione, quindi risultati) a favore di un approccio deduttivo che, partendo dall’osservazione dei risultati, passa all’identificazione di nuove azioni per arrivare alla conoscenza.

La struttura degli esercizi è più o meno sempre uguale: c’è un ostacolo da affrontare e quindi da dover superare. Con diverse tipologie: esercizi sulla fiducia (premessa necessaria per poter eseguire le altre prove), sulla capacità di comunicare, sulla capacità di risolvere i problemi, sul lavoro di gruppo, sul rischio di presa di decisioni, sulla responsabilità nel decidere per gli altri.

I programmi di “formazione esperienziale” sono basati su un principio molto diffuso: si impara più velocemente e si trattengono le informazioni per un periodo più lungo se si è emotivamente coinvolti e quando si partecipa attivamente al processo di apprendimento.

Un programma ben progettato di apprendimento attraverso l’esperienza, secondo questa teoria, offre quello che i metodi tradizionali non possono dare: il campo di prova dove i partecipanti possono sperimentare diversi comportamenti e “sentire” le proprie emozioni in prima persona.

Le simulazioni da teoriche (come nella pratica dell’aula tradizionale) diventano pratiche e diventa impossibile barare con se stessi e con gli altri. Gli atteggiamenti mentali prevalgono sulle tecniche, i giochi e le attività di gruppo consentono di sperimentare direttamente e chiaramente se l’atteggiamento è corretto oppure no.

I successi, come gli insuccessi, sono visibili e misurabili. In questo tipo di formazione si trasmettono valori e comportamenti, non nozioni.

Gli obiettivi di un programma di formazione outdoor possono essere principalmente:

- valorizzare le potenzialità individuali;
- rinforzare il sentimento di gruppo;

Formazione outdoor “learning by doing”

di Omar Cescut

Giovedì 23 ottobre. Pordenone, Intercity delle 06.05 – arrivo a Milano ore 09.50 – prima classe. È un treno speciale perché l’unico utile per salire a Milano ed affrontare una giornata di lavoro, partecipare ad una fiera, incontrare clienti e fornitori.

- favorire l'apprendimento di sistemi di cooperazione;
- creare e facilitare gruppi di lavoro o task force permanenti e temporanei;
- gestire situazioni di stress.

Dal mondo del business e dell'impresa a quello dell'avventura e dello sport estremo, il salto non è grande quanto sembra. A patto che si pronunci la formula giusta, la parola magica che trasforma manager seriosi in audaci uomini d'azione.

Outdoor training, ovvero formazione all'aria aperta. È questa la parola chiave. Il termine è ovviamente inglese poiché, come spesso accade, descrive una novità che arriva dagli Stati Uniti.

Nel maggio 2000 i dipendenti della Perugia hanno partecipato a un programma outdoor. Fra le prove da superare c'era anche il ponte tibetano. Anna Maria De Marziani, organizzatrice del seminario, spiega che questo esercizio è la metafora di un processo di cambiamento, con le sue difficoltà iniziali, la graduale presa di confidenza, la soddisfazione finale per l'obiettivo raggiunto. Loretta Ercoli, una delle partecipanti, racconta così la sua esperienza di fronte al ponte sospeso.

Quando l'ho visto è stato il panico: solo tre funi, tirate a 30 metri di altezza. Un mio collega mi ha detto: “devo farlo subito altrimenti non vado più.” E io: “va bene, lo faccio dopo di te.” Ovviamente sei legato a una corda, non c'è alcun pericolo, ma la paura è tanta quando sei lì, in alto nel vuoto. A metà percorso c'è un esperto che ti sgancia dall'imbragatura di sicurezza, ti attacca a una fune e ti fa scendere in cordata doppia. Mentre ero lassù tremavo, le gambe andavano da sole, ma alla fine sono stata orgogliosa di averlo superato. Io soffro di vertigini, ma il ponte tibetano mi ha fatto capire che non bisogna aver paura di niente. Una mia collega non ce l'ha fatta, ma per alcuni lo stimolo del gruppo è stato fondamentale. La vittoria di uno è diventata la vittoria di tutti.

I primi progetti italiani di outdoor training risalgono alla

fine degli anni '80. *Ci si rifaceva alle vecchie scuole di sopravvivenza americane. Oggi, invece, la metodologia si è adeguata al contesto nazionale* spiega Anna Maria De Marziani, responsabile della Action Learning. *Inizialmente lavoravamo solo con le multinazionali: la prima è stata la General Motors. Poi sono arrivate la Telecom, Omnitel, la Nestlé.*

Anche il comune di Jesolo, su idea del giovane sindaco Francesco Calzavara, ha maturato l'idea che gli uffici comunali possano funzionare meglio se gli impiegati imparano a sentirsi parte di un team e sono impegnati in una missione condivisa. Ha così proposto ai suoi Vigili Urbani un'esperienza di outdoor: con un costo di circa 300 Euro al giorno per partecipante, i vigili si cimenteranno, dopo aver riposto la divisa, con le prove più impegnative per portare a casa lo “spirito di squadra”.

Dal '96 il business è cresciuto molto: ogni anno lavoriamo su una trentina di progetti. Confermano il trend positivo anche i consulenti della JG Martin che, solo lo scorso anno, hanno registrato l'adesione di oltre 700 persone ai seminari dell'“Adventure Management Training”.

Si tratta di esperienze limitate che puntano alla spettacolarità chiarisce Anna Maria De Marziani. *Il bungee jumping, come metafora, richiama il suicidio: difficile pensare che abbia efficaci risvolti aziendali. Per quel che riguarda i carboni, invece, spesso non sono ardenti come sembrano: la difficoltà è solo quella di superare i propri limiti mentali, che un'esperienza così ostica mette inevitabilmente alla prova.*

Se dall'estremo si passa all'estremissimo, insomma, si rischia di mancare l'obiettivo o di emarginare i meno audaci. Davanti a proposte stravaganti ma non eccessive, infatti, i partecipanti in genere non fanno resistenze. Giovani e meno giovani, uomini e donne, dirigenti e impiegati, se adeguatamente motivati si cimentano anche nelle prove più inconsuete.

Se l'outdoor training non è un semplice viaggio avventu-

roso, non mancano però le aziende che tentano di abbinare vacanze e formazione. Gianni De Michelis, dipendente della Baxter, racconta di aver dormito in tenda e di aver guadato torrenti, con la jeep o in sella a un dromedario, durante un viaggio premio in Marocco. Insomma, per incentivare i propri dipendenti, le aziende preferiscono ricompensarli con un “camel trophy” nel deserto piuttosto che mandarli a far spese a Parigi.

Fatti per dovere o scelti per diletto, gli outdoor hanno comunque un'efficacia difficilmente quantificabile in termini di riscontro economico.

Chi li ha frequentati è d'accordo nell'affermare che, sia umanamente che professionalmente, si tratta di un'esperienza molto positiva.

Difficile calcolare però, quanto le imprese concretamente guadagnino dai miglioramenti riscontrati. L'adesione a un progetto di formazione costa circa due milioni e mezzo a partecipante: alle aziende la parola finale su quanto la spesa valga l'“impresa”.

Di fronte ad attività apparentemente così avulse dalle problematiche aziendali, scatta infatti qualche diffidenza. I responsabili delle risorse umane di Baxter e Nestlé, che già da anni utilizzano gli outdoor, spiegano che ogni proposta ha un senso purché abbia un obiettivo.

Ogni progetto comincia infatti con l'analisi dei punti deboli dell'azienda ed il bisogno formativo. Poi si studia il programma, finalizzato a risolvere le criticità rilevate. Se si vuole lavorare sullo spirito di squadra, per esempio, una delle attività più gettonate è la vela: la necessità di una strategia comune, la presenza di un capo che coordina, la suddivisione dei ruoli, rendono questo sport un'efficace metafora del lavoro in azienda.

Quando si sente parlare di lancio con l'elastico, di camminata sui carboni ardenti, di pareti di roccia in alta montagna, di fiumi in piena, da affrontare in kayak o a bordo di una zattera, viene il dubbio che le fantasie esaltate di qualche novello Indiana Jones prendano il soprav-

vento sulle ragioni dell'impresa.

Altri sostengono semplicemente che “certi valori entrano solamente dalla pianta dei piedi”, intendendo che solo l'esperienza diretta possa insegnarci alcune dimensioni personali e di gruppo.

Ore 09.50 il treno arriva a Milano.

Piove, una fila lunga mezz'ora per il taxi, i due spediti aprono l'ombrello e affrontano la pioggia. Buona giornata e buon lavoro.

La centralità della formazione nell'era telematica

Cercando di interpretare le tendenze in atto nello scenario socio-economico contemporaneo, alcuni esperti sostengono che, in un futuro non troppo remoto, il mondo si dividerà in due aree ben precise: quella occupata dagli “Inforicchi” e quella occupata dagli “Infopoveri”. A differenza di quanto accadeva nel Medioevo, dove la ricchezza ed il potere erano assicurati dal possesso della terra, o nelle epoche borghesi, dove ciò era assicurato dal possesso del denaro, del “capitale”, nella società a venire il discriminante sarà determinato dal possesso dell'informazione. Accesso, distribuzione e contre-learning dell'informazione: ecco il bene più prezioso della società di domani. Sarà esattamente questa, a dare ricchezza, prosperità e potere a coloro che la deterranno. L'avere a disposizione l'informazione, il sapere, il possesso della conoscenza, del know-how, del “saper fare le cose” sarà determinante nel destino economico di imprese e nazioni. Non è difficile indovinare che chi ha tutte le carte in regola per diventare l'agognato “Inforicco” è l'Occidente (in testa a tutti gli Stati Uniti), detentore della tecnologia necessaria a gestire l'informazione, mentre ad “Infopovero” sarà relegato il resto del mondo che non avrà accesso a tale preziosissima risorsa.

In un panorama di questo tipo assumeranno un'importanza di primo piano le strategie utili a produrre, distribuire, gestire e monitorare la conoscenza. Stiamo parlando dell'*e-learning*, termine col quale si designa qualsiasi processo di apprendimento che avvenga su pc. Il termine *e-learning*, che si è velocemente imposto nel vocabolario degli addetti ai lavori, significa, in breve, *fare formazione mediante le nuove tecnologie informatiche, multimediali e telematiche*. La tecnologia a servizio di formazione, didattica ed apprendimento, insomma, in uno storico matrimonio tra tecnologia e cultura. Ma qual è la reale portata di questa rivoluzione?

Finora il sapere occidentale è stato veicolato in modo ti-

pico (se non esclusivo) su supporto cartaceo. L'oggetto “libro” è, dall'invenzione della scrittura (diciamo dal 6000 a.C.), lo strumento leader per il trasferimento della conoscenza. Lo è senz'altro ancor oggi, quando nessuno riterrebbe possibile studiare senza “aprir libro”. In effetti laurearsi o guadagnarsi una competenza simile significa necessariamente dover passare per “l'oggetto” libro. Un latore straordinario (si pensi alla portata dell'invenzione della stampa) quanto tiranno: l'informazione, il contenuto formativo è “improntato”, “strutturato” dal supporto, in relazione al supporto cambia la struttura del messaggio. Il libro può essere al massimo “bimediale” (testo + immagini statiche) mentre la fruizione dell'informazione è lineare/sequenziale. Con il supporto digitale, informazione e contenuto formativo “esplodono” nel massimo dell'*espressività* possibile: *testo + immagini (foto o disegni) + animazioni + video + musica + voce*. Una siffatta informazione, espressa, “esplicitata” da più media differenti, ha, ovviamente, maggiori possibilità di essere assimilata, introducendo una formazione più ricca, ludica, esteticamente più bella e di migliore qualità. Con l'avvento dello strumento digitale il “buon vecchio” libro, verrà, dunque, in buona parte, soppiantato dal dinamico, economico e potentissimo libro digitale. Invece di studiare davanti ad un volume rilegato, apprenderemo in modo ludico davanti ad un computer in grado di portarci in pochi secondi, e direttamente nel salotto di casa, anche un testo contenuto alla Berkley University in California o alla Biblioteca Nazionale di Pechino.

Cambiando supporto vengono enormemente potenziate le possibilità del contenuto formativo (non più imprigionato nella cellulosa) e rivoluzionate le strategie distributive della conoscenza e le modalità umane di apprendimento. Il libro digitale, infatti, strutturato in maniera multimediale ed ipertestuale, permette di condurre diversi percorsi di lettura e quindi di conoscenza, arricchendo i processi di apprendimento ed agevolando l'assi-

E-learning e formazione continua

di Sandro Nigris

You are what you know

Con l'avvento dello strumento digitale il “buon vecchio” libro, verrà in buona parte soppiantato dal dinamico, economico e potentissimo libro digitale. Invece di studiare davanti ad un volume rilegato, apprenderemo in modo ludico davanti ad un computer in grado di portarci in pochi secondi, e direttamente nel salotto di casa, anche un testo contenuto alla Berkley University in California o alla Biblioteca Nazionale di Pechino.

milazione del contenuto formativo così espresso. Questo da una parte perché l'informazione multimediale è molto più vicina alla realtà (il miglior modo di imparare le cose è quello di “esperirle” sul piano di realtà), dall'altro perché l'ipertesto è molto più vicino della linearità/sequenzialità al processo primario dell'inconscio, ovvero alle modalità di funzionamento psichico più arcaiche della nostra mente. Ammettiamo, ad esempio, che io voglia insegnarvi qualcosa sul Gran Canyon. La cosa migliore, ovviamente, sarebbe quella di portarvi sul posto. Con un libro posso proporvi una descrizione e delle immagini (foto, schemi, grafici, disegni). Con la multimedialità, oltre a tutto ciò, posso mostrarvi un video e farvi sentire il rumore del vento quando soffia. Con la multimedialità riesco ad “immergervi” nell'argomento della mia lezione, perché creo un “ambiente” in grado di riprodurre nella maniera più fedele possibile quello reale. In qualche modo “porto” il Gran Canyon da voi, sul video del vostro computer. È chiaro come questo contenuto formativo riesca a “dire di più” sull'oggetto da conoscere, rispetto a quanto potrebbe fare la carta. L'informazione è interattiva, più ricca, più piacevole, in una parola, migliore. Si apprende di più e meglio. Altrettanto importante è la struttura con cui organizzo ciò che ho da dire: con l'ipertesto la fruizione della competenza che io intendo esporre può avvenire attraverso itinerari personalizzati più vicini a ciò che Freud chiamò libera associazione di idee, ovvero meglio accordati alla modalità di funzionamento psichico delle zone più profonde della nostra mente.

Fino a ieri abbiamo studiato davanti ai libri o davanti all'insegnante in aula. Oggi si studia davanti al pc. I tempi cambiano velocemente: il computer quando è stato inventato, alla fine degli anni '50, era grande più o meno come il nostro frigorifero e serviva sostanzialmente a fare calcoli. Ma il “Calcolatore”, com'era chiamato allora, superò ben presto ogni aspettativa di chi lo aveva creato,

mutando velocemente ruolo e funzione. Ben presto siamo pervenuti al *Computer Mediated Work*, soluzione che nei tempi in cui viviamo si è ormai imposta: quanto lavoro “passa” oggi per il computer, se pensiamo ad una qualsiasi azienda, un ufficio, una pubblica amministrazione. È fuori di dubbio che la nostra economia non può più fare a meno del computer.

Dove stiamo andando? Gli esperti non hanno dubbi: stiamo camminando a passo sostenuto verso l'epoca della *Computer Mediated Communication*. Il computer sta “debordando” dalle funzioni strettamente professionali, diventando un vero e proprio mezzo di comunicazione. Ma tra la funzione trascorsa di calcolatrice e quella di mezzo di comunicazione in senso pieno ancora a venire, il computer si è aggiudicato un altro prestigioso ruolo: quello di strumento per l'apprendimento.

Cosa sta accadendo? In sostanza si è capito che il computer non va bene solo per lavorare ma può essere un mezzo potente anche per studiare. Il computer come strumento di apprendimento dunque, in grado di risolvere alcuni limiti propri all'insegnamento in aula, e forte della sua multimedialità è di gran lunga superiore al buon, vecchio libro. La svolta, non c'è dubbio, è stata data da Internet, ed è proprio attraverso la Rete delle Reti che la Formazione a Distanza mostra oggi tutte le sue straordinarie potenzialità.

Che cos'è l'e-learning

Informatica e telematica, si sa, stanno cambiando il nostro modo di vivere, di comunicare, di rapportarci agli altri e al mondo. Una parte sempre più importante della vita lavorativa come pure di quella privata, “passa” per quello straordinario mezzo di comunicazione che è il computer. Tra le rivoluzioni che informatica e telematica sono state in grado di apportare, ce n'è però una che interessa in maniera cruciale il modo di veicolare, diffondere e gestire la conoscenza.

Il termine e-learning significa *fare formazione mediante le soluzioni messe oggi a disposizione dalle nuove tecnologie informatiche, multimediali e telematiche*. Designa qualsiasi processo di apprendimento che avvenga su pc da Hard Disk, CD-Rom, rete LAN/WAN, Intranet o Internet. Una nuova soluzione per l'apprendimento in grado di risolvere alcune importanti limitazioni proprie dell'insegnamento in aula attualmente in uso.

I caratteri distintivi, o meglio, i concetti chiave che definiscono un'esperienza di e-learning sono:

→ La **separazione spaziale** (fisica, “geografica”)

di docente e allievo;

→ L'uso di **tecnologie** informatiche, multimediali o telematiche per la distribuzione e la fruizione del materiale formativo;

→ La **comunicazione interattiva** tra insegnante (o tutor) e allievo.

In questo modo l'apprendimento può avvenire secondo due modalità:

→ **Sincronica**: docente e allievo si trovano in uno spazio fisico diverso ma contemporaneamente (ad es. da casa assisto mediante videoconferenza, in tempo reale, ad una lezione tenuta da un insegnante all'università di *Washington*);

→ **Asincronica**: quando il discente utilizza materiale pre-confezionato o pre-registrato

La tecnologia a servizio di formazione, didattica ed apprendimento, dunque, in uno storico “matrimonio” con la cultura. Un processo formativo con un “valore aggiunto” che risulta evidente se solo facciamo attenzione alle enormi (e non ancora del tutto sperimentate) potenzialità del media digitale. È per questo che l'e-learning rappresenta una delle soluzioni che più desta l'interesse degli operatori del settore: nessuna strategia d'apprendimento sembra riservare maggiori promesse. È su di lei che si focalizza l'attenzione delle università statunitensi, che vedono nell'e-learning la soluzione per distribuire i

loro corsi su scala planetaria raggiungendo gli allievi ovunque essi si trovino, e le grosse aziende distribuite sul territorio, che vedono la possibilità di formare (formare = guadagnare competitività) i dipendenti di sedi e filiali contemporaneamente e senza i tempi e i costi del trasporto.

Ma quali sono i vantaggi dell'e-learning?

→ **Flessibilità di spazio**: lo studente non è più costretto ad essere presente nel medesimo luogo dell'insegnante.

→ **Flessibilità di tempo**: si può studiare da casa *quando* si vuole (anche dopocena, di notte o nel weekend) e *quanto* si vuole (anche seguendo itinerari ipertestuali personalizzati).

→ **Condivisione delle risorse**: i corsi, il contenuto delle biblioteche telematiche, “la conoscenza” in senso lato, può essere messa a disposizione di tutti semplicemente pubblicandola in rete.

→ **Migliore accesso all'istruzione**: la formazione viene distribuita a livello globale, planetario: l'e-learning è in grado di portare l'istruzione a *chiunque, ovunque* (purché abbia accesso ad un pc connesso in rete), contribuendo a rendere la formazione democratica piuttosto che elitaria.

→ **Aumento dell'utenza**: università ed enti formativi oltre a poter raggiungere con i propri corsi allievi fuori sede e stranieri, potranno formare, superando i conflitti d'orario, anche lavoratori adulti (sia nelle rispettive abitazioni che direttamente sul posto di lavoro)

→ **Aumento della qualità del contenuto formativo**: la lezione dell'insegnante ed il libro, da semplicemente orali o *bimediali* (testo + immagini), diventeranno *multimediali*. Con il supporto digitale informazione e contenuto formativo “esplodono” nel massimo dell'*espressività* possibile: *testo + immagini (foto*

o disegni) + animazioni + video + musica + voce. Una siffatta informazione, espressa, “esplicitata” da più media differenti, ha, ovviamente, maggiori possibilità di essere assimilata, introducendo una formazione più ricca, ludica, esteticamente più bella e di migliore qualità

- **Miglior gestione del contenuto formativo:** diversamente da quanto accade con il supporto cartaceo, l’informazione digitalizzata può essere modificata, implementata, trasportata, distribuita e gestita con la maggior flessibilità possibile;
- **Possibilità di misurare facilmente i risultati:** monitoraggio e valutazione degli allievi sono estremamente semplificati per il docente (quando, quanto, cosa l’allievo studia, dove trova difficoltà, quali test ha superato, percentuali, statistiche, sono dati che i software di gestione offrono automaticamente);
- **Diminuzione dei costi:** la teledidattica costa sensibilmente di meno rispetto alla formazione tradizionale. Con un moderato investimento iniziale (comunque più alto di quello necessario per la formazione tradizionale) è possibile mettere a punto un corso multimediale distribuibile via Internet e reiterabile all’infinito.

I maggiori vantaggi dell’e-learning, dunque, sono quelli che vengono dal superamento del vincolo spazio-temporale a cui la formazione tradizionale era costretta. Nella formazione tradizionale, perché una lezione possa avere luogo, insegnate ed allievo devono trovarsi nello stesso luogo e contemporaneamente. Con l’e-learning io posso studiare da dove voglio (dal mio posto di lavoro o da casa) e quando voglio (anche la sera, di notte o nei weekend). Con l’e-learning, ad esempio, io posso “servire” il corso di formazione ad un dipendente direttamente sulla propria scrivania, nella postazione di lavoro.

Ci sono poi tutti i vantaggi economici: risparmio dei

tempi e dei costi di trasporto: non devo perdere tempo per viaggiare e risparmio il costo del biglietto del treno o dell’aereo. Con l’e-learning non è necessario, inoltre, togliere un dipendente dal processo produttivo per mandarlo a formarsi fuori dalla sede di lavoro.

Gli svantaggi sono costituiti dal fatto che naturalmente non tutti gli argomenti si prestano ad essere insegnati con questa modalità “online”, si perde l’immediatezza dell’interazione frontale “vis-a-vis”, inoltre l’e-learning richiede una dotazione hardware e software che ha un costo e che attualmente non è alla portata di tutti, la scarsità di banda attualmente limita la diffusione di file audio e video (il viso e la voce dell’insegnante) così importanti per l’e-learning.

Studiando su di un computer io allievo posso seguire, dal confort di casa mia, una lezione pienamente multimediale: oltre al testo e alle immagini (che il tradizionale libro mi dava) posso vedere un video dell’insegnante, ascoltarne la voce, interagire con lui e con gli altri allievi. Mentre dall’altro capo di Internet l’insegnante o il tutor risponderanno alle mie domande, i risultati dei test verranno automaticamente corretti dal sistema di gestione dell’apprendimento e l’insegnante avrà subito l’evidenza di quando, cosa e quanto ogni singolo allievo ha studiato, quali test del corso ha eseguito, che punteggio ha ottenuto e qual è l’andamento generale della classe.

L’e-learning serve a formarsi, ad apprendere quella conoscenza efficace che permetterà alla nostra azienda di essere competitiva e di vincere sul mercato. Serve a trasferire le competenze in maniera pratica, veloce ed economica tra un professionista esperto della materia ad un neoassunto. Serve a prendersi un diploma, una laurea o a far carriera studiando da casa la sera o nei weekend.

Con l’e-learning si può insegnare praticamente qualsiasi cosa, tranne forse quelle materie che intendono trasferire

abilità prettamente “relazionali”. È per questo che l’e-learning rappresenta una delle soluzioni che più desta l’interesse degli operatori di settore: nessuna strategia d’apprendimento sembra riservare maggiori promesse. Il futuro è roseo, non c’è dubbio, l’e-learning diventerà la modalità di formazione “chiave” e principale per la maggior parte delle aziende (di qualsiasi settore) dai livelli più bassi, ai quadri e al management. La maggioranza degli studenti universitari un domani saranno a distanza, fuori sede e dotati di microfono e cuffia, seduti davanti al PC nella propria camera. I bambini delle scuole medie ed elementari conosceranno Internet come la più completa enciclopedia disponibile e la sapranno utilizzare come risorsa eseguendo diligentemente ricerche in qualsiasi materia.

L’elemento chiave, comunque, per la proficua gestione della formazione (sia a livello interno aziendale che a livello universitario) è senz’altro costituito dal Learning Management System. Un sistema di *Learning Management* è un software che serve a distribuire, gestire, amministrare e monitorare corsi di formazione sia su rete aziendale (LAN, Intranet o Extranet) che su Internet. Facciamo un esempio di un’azienda che ha una rete di rivenditori distribuiti su tutto il territorio nazionale. Immette sul mercato un nuovo prodotto. Perché tutti i distributori lo vendano con competenza e sappiano fornire una prima assistenza. Deve seguire le modalità seguenti: Prima fase: organizzazione di un corso e messa on line. Seconda fase: se il corso ha, 500 allievi, come faccio ad amministrarlo, sapere cosa e quanto ognuno studia, somministrare test, gestire la comunicazione, l’interazione e il feedback (questi faranno domande, invieranno i test completati, domanderanno assistenza)? Con un sistema di Learning Management, la punta di diamante dei tools per l’e-learning. Tra i maggiori Learning Management System (in italiano spesso denominati “piattaforme”) presenti sul mercato troviamo: Docent Enter-

prise Suite (www.docent.com/), IBM Lotus Learning Management System (www.lotus.com/), Saba Enterprise Learning Suite (www.saba.com), learn eXact (www.learnexact.com) dell’italiana GiuntiLabs e Blackboard Learning System (www.blackboard.com/) la più utilizzata dalle università.

Queste, in sintesi, le potenzialità dell’e-learning, la nuova strategia formativa dell’era telematica che si pone come obiettivo la produzione di corsi di qualità con performance superiori e costi minori rispetto a quelli tradizionali. Una soluzione che interessa in maniera cruciale ciò che la nostra società ha di più prezioso: il sapere, la conoscenza, le competenze, il know-how, il “saper fare le cose”, vale a dire il motore primo del progresso e del vantaggio economico dell’Occidente.

Una metodologia di successo: Skill Training

Nella formazione continua assumono un ruolo di primo piano i sistemi per catturare, immagazzinare e ridistribuire la conoscenza aziendale. Uno dei sistemi che più ha avuto modo di dimostrare la sua efficacia in questo senso è senz’altro la metodologia Skill Training.

Messa a punto da *Jan Utterstrom* nello stabilimento di produzione della *Boeing* di Seattle, *Skill Training* (letteralmente *addestramento su nuove competenze*) è una metodologia per produrre corsi di formazione multimediali velocemente e a basso costo. Velocemente significa che un corso completo può essere consegnato in un tempo record: una sola settimana di lavoro (a fronte di un corso tradizionale i cui tempi di realizzazione vanno, di norma, dai 3 ai 6 mesi). A basso costo significa invece un prezzo dalle 5 alle 10 volte inferiore a quello dei normali corsi presenti sul mercato.

Ottimale nei casi in cui si disponga di budget ristretti ed occorra un prodotto formativo disponibile nell’ordine di tempo di una settimana, *Skill Training* è una metodologia

sganciata da ogni software commerciale specifico, ed i test effettuati confermano un alto livello di ritenzione dei contenuti con esso erogati.

Ideale nei casi di formazione intesa come addestramento su un “oggetto specifico” o su una procedura (ad esempio l’uso di una macchina industriale, la manutenzione di un automezzo, l’istruzione su determinate procedure di sicurezza) rappresenta il metodo migliore per trasferire la conoscenza dai professionisti esperti (*knowledge expert workers*) agli altri dipendenti.

Dal punto di vista della metodologia didattica, *Skill Training* si basa su:

- **Nutrito uso del video** (l’istruzione avviene al livello più elementare e pratico: il “mostrare come si fa un’azione”);
- **Ridondanza dell’informazione come rinforzo del messaggio**: “le stesse cose” vengono “esprese” attraverso 4 media differenti: a video, a voce (audio), attraverso grafici e “ripetute” a livello testuale “in parole diverse” e per punti.

La metodologia Skill Training si svolge in 6 fasi:

- 1 Creazione del team di lavoro**
Familiarizzazione del gruppo di professionisti che lavoreranno insieme per produrre il corso in Skill Training. Il team è di norma composto da due persone: lo Skill Trainer e l’esperto della materia (*Subject Matter Expert*), ma può coinvolgere altri esperti della materia;
- 2 Definizione dell’outline**
Definizione della “scaletta”, la sequenza di massima, l’indice dei punti salienti in cui il corso verrà suddiviso;
- 3 Acquisizione dei video e delle foto**
Realizzazione di alcuni video e foto digitali;
- 4 Elaborazione del corso**
Lo Skill Trainer assembla i materiali acquisiti

e li elabora cercando di produrre un corso didatticamente efficace;

5 Validazione del corso
Il corso viene sottoposto alla validazione dell’esperto, al testaggio e alle correzioni finali;

6 Release finale
Il corso viene masterizzato su un CD-Rom, confezionato e consegnato al committente.

Oggi la tecnologia corre avanti più velocemente di quanto noi possiamo apprendere, mentre i migliori esperti della cosiddetta “Old Economy” stanno andando in pensione portandosi dietro tutto il bagaglio di conoscenza e di esperienza di una vita di lavoro, che manca ai giovani nuovi assunti.

Con Skill Training si può “catturare” ed “immagazzinare” l’intera conoscenza dei professionisti di un’azienda, per poi ridistribuirli alle nuove generazioni. In pratica per aziende, enti ed organizzazioni è possibile “tesaurizzare” il know-how dei propri dipendenti, “stoccandolo” in modo che non vada perduto e possa essere messo a disposizione, mediante una “biblioteca dei mestieri” che raccoglie le varie professionalità critiche aziendali, di chi ne ha bisogno.

Le nuove frontiere: il mobile learning

“*Businesses run on knowledge*” è l’assunto ormai fatto proprio dagli operatori che credono fermamente nell’e-learning come supporto al proprio business. Per rimanere competitiva, l’azienda ha bisogno di “coltivare” il proprio know-how aziendale, vero vantaggio competitivo nel mercato attuale. In questo contesto diventa cruciale la distribuzione del know-how aziendale che deve seguire il professionista ovunque vada.

Per questo i dispositivi palmari stanno diventando strumenti irrinunciabili per la produttività aziendale. Il palmare, noto negli USA come PDA (Personal Digital Assistant), è un mini computer il cui costo si aggira tra 150 e

1000 euro. Tra le maggiori case produttrici troviamo CASIO, Compaq, HP, Nec, Palm, Toshiba.

Per quanto riguarda il software, un PDA può montare il sistema operativo Palm OS, Windows Mobile, Epoc, DaVinci, PPMs ed altri ancora.

Ma quali sono gli usi e le applicazioni dei palmari in campo aziendale e industriale? L’ambito che riserva maggiori promesse è quello del mobile learning, cioè la possibilità di distribuire training su device mobili come palmari, TabletPC, eBook, cellulari e così via.

Grazie al mobile learning è possibile fare formazione anche fuori sede, lontani dall’ufficio, presso un cliente, in treno, in cantiere o direttamente nello stabilimento di produzione.

I maggiori vantaggi del mobile learning su palmare sono legati alla sua facilità di trasporto (i palmari sono piccoli, portatili e tascabili), alla facilità di utilizzo e immediatezza del mezzo e alla possibilità di fruire di training multimediale completo di testo, immagini, grafici, audio e video.

I benefici sono quelli di disporre di tutti i dati aggiornati dell’azienda o dell’ufficio anche al di fuori di essi. Mentre il target principale è rappresentato da una parte dalle persone che si spostano spesso in posti dove è complicato lavorare su portatile, dall’altra da coloro che trascorrono molte ore su mezzi di trasporto pubblici (come treni o metropolitane) o che sono costretti a lunghi periodi di attesa (stazioni, aeroporti, hotel). Con il mobile learning è possibile rendere produttivi anche questi “tempi morti” della propria giornata lavorativa.

Il training su palmare è quindi rivolto a tutti quegli operatori che necessitano di informazioni, schede tecniche, diagnosi guasti “in loco” (ad esempio davanti al macchinario da aggiustare o aggiustare) o a quei professionisti che per lavoro viaggiano spesso e hanno l’esigenza di aggiornarsi continuamente.

Quali sono le prospettive di sviluppo in questo settore? I palmari si stanno evolvendo per diventare dei veri e propri terminali Internet, in grado cioè, tramite un’antenna, di essere sempre connessi alla rete Internet (mediante WI-FI, GPRS o, in futuro, UMTS) ovunque l’utente si trovi. I migliori esempi di questa fusione tra palmare e cellulare, in grado di offrire all’utente su di un unico supporto, training, cellulare, e-mail, agenda e lettore Mp3, si possono ammirare all’indirizzo: www.pocketpcitalia.com,

Quali i vantaggi? Facciamo qualche esempio:

- **Forze vendita**: un rappresentante estrae dalla tasca della giacca un palmare e mostra al cliente il catalogo aggiornato dei prodotti completi di foto e, connettendosi al server aziendale, scarica in tempo reale listino prezzi aggiornato e disponibilità in magazzino;
- **Tecnici specializzati e manutentori**: con i palmari è possibile distribuire training a chi lavora su navi, aerei, piattaforme petrolifere, impianti, cantieri e così via. Alcuni palmari (come il CASIO EG-800) sono provvisti di coperture in gomma (può essere fatto cadere da un’altezza di 1 m. senza danneggiarsi), slide di plastica a protezione del monitor (il monitor *TouchScreen*, può essere “toccato” anche da chi ha mani sporche di grasso od olio), pulsanti più grandi (in grado di essere azionati anche da chi indossa guanti);
- **Militari in missione**: risulta cruciale fornire ai militari, contestualmente alle armi e agli equipaggiamenti, il training per utilizzarli al meglio e in condizioni di sicurezza;
- **Medici**: potrebbero consultare su palmare le caratteristiche dei farmaci da somministrare ai pazienti sia quelli visitati a domicilio, sia quelli soccorsi al di fuori dell’ambito ospedaliero

in particolari condizioni (es. tossicodipendenze, intossicazioni, allergie) dove occorra conoscere la composizione di una sostanza per poter prendere decisioni ed agire di conseguenza.

I benefici quindi del mobile learning su palmare sono quelli di poter consultare il know-how, le informazioni, l'archivio dati aziendali anche al di fuori di essa. Il target è costituito da tutti quei professionisti che lavorano fuori sede dove è complicato usare un portatile, coloro che trascorrono una parte della loro giornata sui mezzi di trasporto o che sono costretti a lunghi periodi di attesa.

I benefici insomma sono quelli di disporre di tutti i dati aggiornati dell'azienda o dell'ufficio anche al di fuori di essi, il target è rappresentato da persone che si spostano spesso in posti dove è complicato lavorare su un portatile. Uno degli "attori" protagonisti nel futuro della formazione continua, infine, sarà sicuramente il TabletPC. Fortemente sostenuto da Microsoft, il TabletPC è l'evoluzione del computer portatile in "blocco degli appunti", cioè in uno strumento che è ad un tempo, un computer vero e proprio (con il familiare sistema operativo Windows), una "tavoletta su cui leggere e scrivere" ed un mobile device. I Tablet montano un il sistema operativo Windows XP normale + un service pack che aggiunge le funzioni di imputazione (comandi vocali e scrittura vocale + scrittura a penna magnetica). Il riconoscimento vocale e di scrittura in lingua italiana sarà però disponibile solo tra un anno circa.

Il TabletPC è lo strumento ideale su cui fare formazione continua per professionisti mobili come informatori scientifici del farmaco, commerciali, venditori, agenti, rappresentanti, gestori del magazzino. Nel caso di medici ed infermieri si ha, addirittura, una perfetta corrispondenza tra la cartella clinica ed il TabletPC. 

Soverzene, fiume Piave



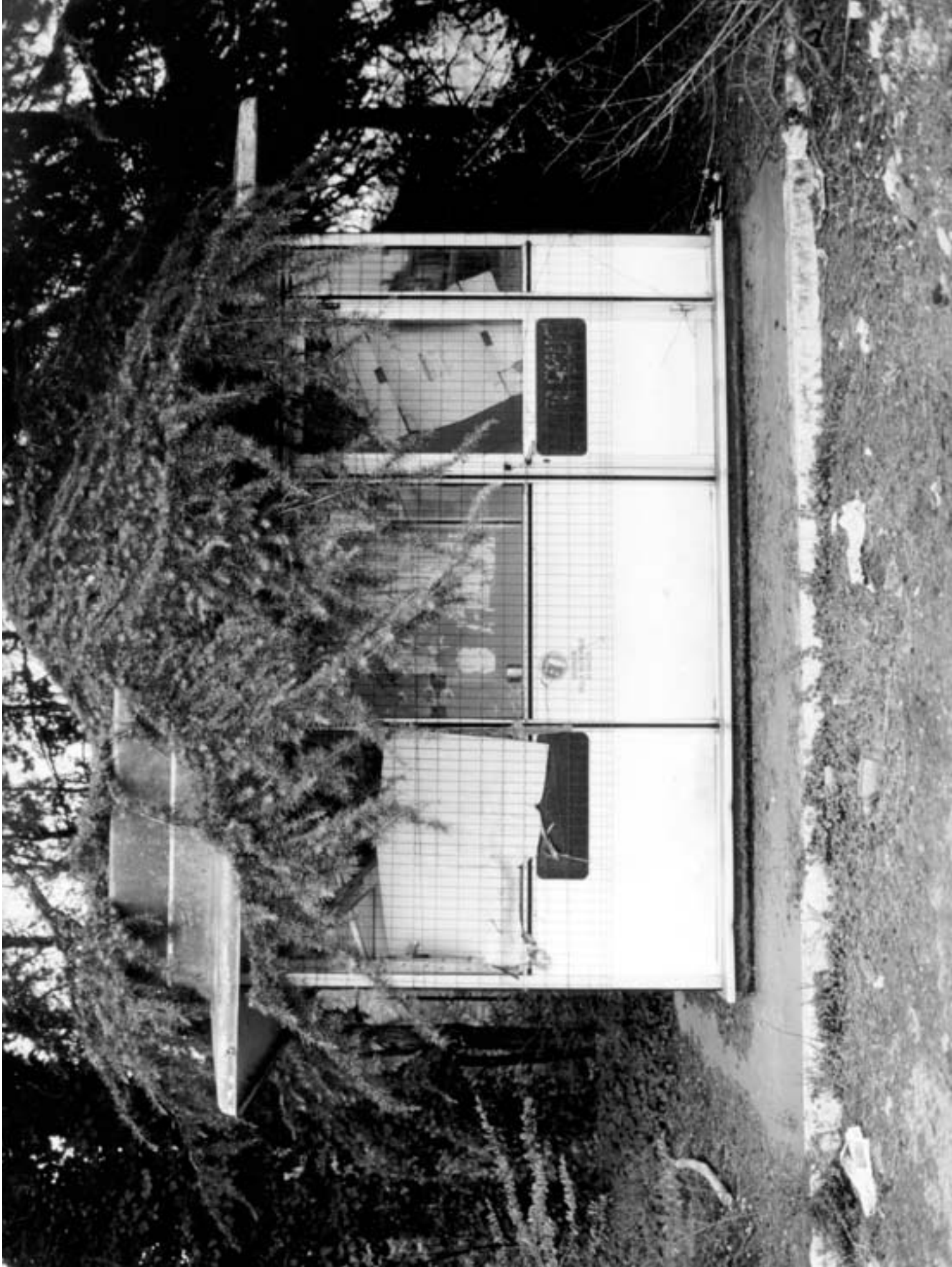
Udine













Paesaggio contemporaneo del nordest italiano.
Gli osservatori descrivono la pianura padana, come un’area vasta, fortemente urbanizzata, densamente popolata, caratterizzata da un’alta frequenza di scambi commerciali e da uno sviluppo del territorio disomogeneo e casuale. Per esemplificare in due parole questo tipo di sviluppo territoriale, si può adottare il termine “città diffusa”, che ben descrive l’aspetto di un territorio che non ha più quelle delimitazioni e quei confini che separavano la città dalla campagna piuttosto che le aree produttive da quelle abitative, ma che si presenta paesaggisticamente omologato. Le fotografie ripropongono alcune visioni del territorio del nordest, e cercano di individuare i resti frastagliati di quei confini di separazione tra le “cose” che compongono il paesaggio.

STEFANO GHESINI



laboratorio

Il gruppo DOIMO è un unico grande soggetto composto da circa una ventina di aziende. DOIMO è il più importante gruppo italiano, conosciuto in tutto il mondo, nel settore dell'arredamento.

Il progetto quadro denominato “Sviluppo dei sistemi informatizzati per la gestione integrata dei processi nell'industria del mobile – progetto a” si è svolto a Mosnigo di Moriago (TV), presso l'azienda DOIMO City Line, febbraio 2002 – ottobre 2002 per 350 ore di attività teorico-pratica. Ha coinvolto complessivamente 37 lavoratori (29 uomini e 8 donne) appartenenti a 9 aziende del gruppo.

Lo scopo del progetto era:

far acquisire agli operatori delle aziende coinvolte specifiche competenze connesse all'integrazione tra le diverse fasi del processo aziendale al fine di conseguire obiettivi riguardanti una maggiore flessibilizzazione delle produzioni ed un significativo miglioramento degli standard qualitativi.

L'introduzione di innovative metodologie nel settore dell'automazione e dell'informatizzazione di processo ha richiesto il ricorso ad una serie di interventi di qualificazione del personale nel campo delle competenze informatiche sia di base che di tipo avanzato, contestualizzate all'interno della logica di “gestione in rete ed integrata”.

In particolare, la formazione effettuata consente alle imprese di automatizzare ed integrare alcune operazioni “chiave”, tra le quali:

- creazione delle distinte
- preventivazione

→ evasione ordine alla produzione
La formazione informatica avanzata ha permesso inoltre:

- di innalzare qualitativamente i prodotti degli uffici tecnici
- di innalzare la capacità di gestione degli addetti ai sistemi informatici (gestione reti).

Per giungere a ciò, la fase di progettazione del corso si è sviluppata attraverso la realizzazione delle seguenti azioni:

- analisi e confronto con esperti del settore, professionisti e responsabili tecnici del settore dell'informatica applicata, al fine di tarare e definire le caratteristiche specifiche dell'iniziativa formativa in rapporto alle figure professionali da coinvolgere;
- definizione degli obiettivi didattici, dei contenuti specifici e del programma delle attività, al fine di garantire gli obiettivi individuati;
- definizione degli aspetti di carattere operativo connessi allo svolgimento del corso quali: individuazione del corpo docente e del personale di assistenza al progetto.

Il progetto, di 350 ore complessive di sviluppo, si è articolato in n. 10 azioni formative aventi una durata compresa tra le 24 e le 48 ore e con una partecipazione, in termini di allievi effettivi, compresa tra le 5 e le 8 unità.

Nella tabella che segue sono indicate, in modo schematico, le principali caratteristiche delle 10 azioni realizzate.

È stata usata una metodologia didattica prevalentemente di tipo applica-

tivo, con l'uso di simulazioni e lo studio di “casi”. L'attività si è svolta in un'aula opportunamente attrezzata con strumenti audiovisivi e informatici (videoproiettore, numero 7 personal computer, software di base e specifico, accesso ad Internet) e, nel corso delle attività corsuali, gli allievi hanno svolto quotidianamente esercitazioni pratiche e hanno prodotto elaborati progettuali di complessità medioalta. Regolari momenti di verifica didattica hanno permesso di monitorare costantemente il livello di apprendimento da parte dei corsisti, e di tarare opportunamente la prosecuzione delle singole azioni. Specificatamente sono stati realizzate le seguenti attività di verifica:

- verifiche generali sull'andamento delle attività, sulla corrispondenza con le aspettative iniziali, su problemi e difficoltà eventualmente insorti, con la partecipazione attiva dei corsisti per la taratura esatta delle attività a venire;
- somministrazione di un questionario di fine corso individuale, secondo quanto previsto dalla normativa regionale;
- somministrazione di un questionario relativo alla percezione dei “clienti/utenti”.

A questo è seguito un altro corso, con la medesima impostazione, denominato Progetto B, che ha coinvolto 62 operatori (48 uomini e 14 donne) successivamente un altro ancora, dal titolo “L'AZIENDA NEL COMMERCIO ELETTRONICO”, svoltosi a Mosnigo di Moriago

Il caso DOIMO

di Omar Cescut

Il progetto quadro denominato “Sviluppo dei sistemi informatizzati per la gestione integrata dei processi nell'industria del mobile” ha coinvolto complessivamente 37 lavoratori (29 uomini e 8 donne) appartenenti a 9 aziende del gruppo. Lo scopo del progetto è stato quello di far acquisire agli operatori delle aziende coinvolte specifiche competenze connesse all'integrazione tra le diverse fasi del processo aziendale al fine di conseguire obiettivi riguardanti una maggiore flessibilizzazione delle produzioni ed un significativo miglioramento degli standard qualitativi.

Azione e titolo	Durata ore	Allievi effettivi finali	Argomenti principali
A Informatica di Base: Windows ed Office	– 48	– 7	Informatica di base: Windows ed Office
B Informatica di Base: Windows ed Office	– 48	– 7	Informatica di base: Windows ed Office
C Progettazione meccanica: Evento 32	– 24	– 6	Progettazione con Evento 32 bit CAD
D Informatica di Base: Windows ed Office	– 48	– 7	Informatica di base: Windows ed Office
E Gestione contabile: metodo	– 46	– 6	Gestione contabile: metodo
F Gestione del sistema: Lotus Notes	– 28	– 5	Gestione del sistema: Lotus Notes
G Disegno assistito al computer: AutoCad	– 36	– 6	Disegno assistito al computer: autoCAD
H Gestione del sistema: Visual Basic	– 24	– 6	Gestione del sistema: Visual Basic
I Gestione del sistema: Visual Basic	– 24	– 6	Gestione del sistema: Visual Basic
L Gestione del sistema: NT server	– 24	– 6	Gestione del sistema: NT server
totale	– 350		

(tv) presso l’azienda DoIMO City Line, nel periodo compreso novembre 2002 – dicembre 2002. Nella sua realizzazione il progetto ha coinvolto complessivamente 12 lavoratori, appartenenti a 4 aziende del gruppo. Lo scopo del progetto era: Far acquisire agli operatori delle aziende coinvolte specifiche competenze connesse all’adeguamento delle strutture aziendali e delle loro strategie commerciali alle nuove tecnologie informatiche – soprattutto telematiche e con particolare attenzione alle forme più avanzate del commercio elettronico – in grado di aprire a medio termine nuovi e più ampi spazi di mercato. È stata utilizzata la stessa metodologia di progettazione dei corsi precedenti. In questo contesto si è dunque ritenuto più produttivo concentrare il programma sullo svolgimento del modulo dedicato all’approfondimento dell’utilizzo pratico della rete e dell’utilizzo avanzato della posta elettronica. In particolare i 6 interventi formativi, della durata complessiva di 22 ore, si sono soffermati sulle seguenti tematiche:

- I servizi della rete
- La navigazione in Internet
- L’utilizzo avanzato dei motori di ricerca
- L’utilizzo della posta quale strumento per le prenotazioni e l’acquisto
- La gestione delle caselle postali clienti
- L’archiviazione messaggi e risposta clienti

La metodologia didattica è stata di tipo applicativo e si è servita della simulazione e della proposta dei “casi”. L’attività si è svolta in aula opportunamente attrezzata con strumenti audiovisivi e informatici (videoproiettore, numero 7 personal computer, software di base e specifico,. accesso ad Internet) e durante le attività corsuali gli allievi hanno svolto quotidianamente esercitazioni pratiche e prodotto elaborati progettuali di complessità medioelevata.

Complessivamente, le diverse attività hanno fornito i seguenti parametri di riferimento:

- Ore di formazione erogate 722
- Ore/allievo erogate 5.828
- Numero persone coinvolte 96
- Numero ore di formazione per persona (media) 60,7

Aziende coinvolte

- DoIMO City Line S.r.l. – Moriago della Battaglia (tv)
- DoIMO Arredamenti S.p.A. – Moriago della Battaglia (tv)
- Dielle S.p.A. – Pieve di Soligo (tv)
- Linea Italia S.r.l. – Moriago della Battaglia (tv)
- DoIMO Salotti S.p.A. – Moriago della Battaglia (tv)
- Fontanella Arredo Bagno S.r.l. – Montebelluna (tv)
- Doc Mobili S.p.A. – Follina (tv)
- DoIMO International Group S.r.l. – Moriago della Battaglia (tv)
- Follina Components S.r.l. – Follina (tv)

Per rilevare il livello di percezione dell’attività svolta da parte degli utenti, sono stati somministrati 169 questionari, che hanno fornito (in una scala da valore = 0, gravemente insufficiente a valore = 100, ottimo) i seguenti risultati:

1	Come valuta la qualità dei sevizi fruiti?	76,33
2	L’Organismo di formazione tiene conto delle sue aspettative nella programmazione ed esecuzione delle sue attività?	73,37
3	Ritiene che i risultati ottenuti siano rispondenti alle sue aspettative?	73,08
4	Il personale responsabile dell’Organismo di formazione è disponibile e facilmente accessibile ai cliente?	82,69
5	Come valuta la tempestività di risposta dell’Organismo di formazione a sue richieste/reclami?	82,69

La percezione media di tutte le attività è stata pari a 77,63. Numero questionari somministrati =172.

Prima domanda:

1	Rispetto a quello che si attendeva, ha trovato questo corso	
1a	Molto soddisfacente	34,9%
1b	Soddisfacente	64,5%
1c	Insoddisfacente	0,6%
2	Le lezioni si sono svolte	
2a	Con regolarità e precisione	73,8%

2b	Mediamente regolari	25,6%
2c	Con disfunzioni e inconvenienti ripetuti	0,6%
3	La documentazione fornita (dispense, fotocopie, ecc.) Le è sembrata	
3a	Molto utile	25,0%
3b	Utile	70,9%
3c	Poco utile	4,1%
4	Nel partecipare a questo Corso, ha incontrato difficoltà per	
4a	Nessuna difficoltà	55,8%
4b	Difficoltà nella teoria	9,9%
4c	Orario pesante	8,7%
4d	Concomitanti impegni in azienda	21,5%
4e	Altro	4,1%
5	Che cosa suggerisce per una migliore organizzazione e conduzione del Corso	
5a	Orario meno pesante	12,8%
5b	Più spazio alla teoria	9,9%
5c	Più spazio alle esercitazioni pratiche – simulazioni	55,8%
5d	Migliore coordinament/ informazioni/organizzazione	7,0%
5e	Altro	8,7%
6	Come Le è sembrata l’organizzazione del Corso	
6a	Adeguate alle esigenze	55,8%
6b	Inadeguata rispetto agli obiettivi proposti	0,0%
6c	Seria e corretta	45,9%
6d	Superficiale e approssimativa	1,2%
6e	Non coordinata tra le esigenze didattiche e le esigenze della produzione	0,6%
7	Ritiene che il Corso sia stato utile	

7a	All’azienda	63,4%
7b	Ai corsisti	78,5%1
7c	Ai docenti	3,5%
7d	Altro	0,0%
8	I moduli del Corso, rispetto al ruolo aziendale che Lei ricopre, si sono rivelati	
8 ^a	Molto utili	30,8%
8 ^b	Utili	67,4%
8 ^c	Scarsamente utili	1,7%
9	Complessivamente il programma è stato	
9a	Molto soddisfacente	33,7%
9b	Soddisfacente	66,3%
9c	Poco soddisfacente	0,0%
10	I docenti Le sono sembrati	
10a	Chiari nell’esposizione e preparati	80,8%
10b	Mediamente validi	18,6%
10c	Poco chiari nell’esposizione	0,6%
10d	Superficiali e poco preparati	0,0%
11	Rispetto a quanto già sapeva, i contenuti trasmessi Le hanno dato	
11a	Molte informazioni nuove	63,4%
11b	Alcune informazioni nuove	33,7%
11c	Tutte informazioni che già conosceva	0,6%
11d	Un approfondimento delle informazioni che già conosceva	2,3%
12	L’uso delle attrezzature didattiche è stato	
12a	Molto utile	40,1%
12b	Utile	59,3%
12c	Scarsamente utile	0,6%
13	La Sua frequenza è stata	
13a	Costante	100,0%
13b	Discontinua, per impegni aziendali	0,0%

Breve sintesi		
Il corso è stato, da tutti, regolarmente frequentato, è risultato più che soddisfacente, le lezioni si sono svolte, generalmente, in modo regolare, la documentazione fornita è risultata utile, per partecipare alcuni corsisti (circa un 25%) hanno dovuto sistemare concomitanti impegni aziendali, i corsisti vorrebbero che si desse più spazio alle esercitazioni pratiche (e alle simulazioni) e avere un orario un po’ meno pesante, l’organizzazione è stata adeguata e seria, i moduli sono risultati più che utili, anche rispetto al ruolo aziendale ricoperto, i docenti sono stati chiari nell’esposizione e preparati, che sono state fornite prevalentemente informazioni nuove, che l’uso delle attrezzature didattiche è stato utile e che il corso è risultato utile sia all’Azienda che ai corsisti. L’azienda, nella persona dell’Amministratore Delegato, ha fornito le proprie valutazioni, utilizzando la seguente scala: 10, 20, 30 = gravemente insufficiente; 40, 50 = insufficiente; 60, 70 = sufficiente; 80, 90 = buon; 100 = ottimo.		
Indicatori di qualità rispetto all’Agenzia Formativa		
1	Ha elaborato un Progetto coerente con le indicazioni aziendali	90,00
2	Ha realizzato un Progetto coerente con il documento progettuale	80,00
3	Ha utilizzato valide competenze professionali	80,00
Indicatori di qualità rispetto ai risultati conseguiti		

1	Le attese dell’Azienda sono state soddisfatte	80,00
2	I componenti del gruppo hanno migliorato la propria professionalità	80,00
3	Il Corso ha aiutato a sviluppare una cultura della formazione aziendale	80,00
Indicatori di qualità sulla realizzazione dell’azione formativa		
1	La metodologia utilizzata è risultata adeguata agli obiettivi	80,00
2	I materiali didattici sono stati utili ed adeguati agli obiettivi	90,00
3	Sono state raccolte informazioni e nuove esigenze	70,00
4	Le ore del Corso sono state adeguate al programma stabilito	90,00
5	Gli orari sono stati ben distribuiti e adeguati alle esigenze dell’Azienda	100,00
6	Le attrezzature necessarie alle attività didattiche sono state adeguate	100,00
7	Le aule dove si sono svolte le lezioni erano adeguate	100,00
Indicatori di qualità sul “Gruppo Formatori”		
1	I docenti hanno esposto gli argomenti in modo chiaro	80,00
2	I docenti hanno stimolato /motivato l’interesse verso gli argomenti	80,00
3	I docenti sono stati puntuali	

	alle lezioni	90,00
4	I docenti hanno risposto alle richieste di chiarimento durante le lezioni	90,00
Indicatori di qualità sul “Gruppo di coordinamento”		
1	Ha tenuto un dialogo costante con l’Azienda	100,00
2	Ha tenuto un rapporto costante con il gruppo in formazione	90,00
3	Ha risposto tempestivamente a richieste dell’Azienda	90,00
4	Ha individuato e risolto problemi legati al programma didattico	80,00
5	Ha individuato e risolto problemi di tipo organizzativo	100,00
6	Ha sollecitato il rispetto delle modalità di svolgimento dei lavori	80,00
7	Ha collaborato attivamente al regolare sviluppo del programma formativo	80,00
8	È stato facilmente reperibile	90,00
In media, per singole voci, abbiamo avuto i seguenti risultati		
	Indicatori di qualità rispetto all’Agenzia Formativa	83,33
	Indicatori di qualità rispetto ai risultati conseguiti	80,00
	Indicatori di qualità sulla realizzazione dell’azione formativa	90,00
	Indicatori di qualità sul “Gruppo Formatori”	85,00
	Indicatori di qualità sul “Gruppo di coordinamento”	88,75

Il valore più basso riguarda la percezione aziendale dei risultati conseguiti, il valore più alto la realizzazione dell’azione formativa.	
Il caso descritto rappresenta un’esperienza di attuazione operativa di “buone prassi”:	
– corretta definizione di obiettivi;	
– coprogettazione equipe esterna – personale aziendale;	
– approntamento di un’aula attrezzata (che potrà servire per altre attività);	
– dotazione tecnologica della stessa;	
– calendarizzazione tarata sulle disponibilità orarie dei corsisti;	
– monitoraggio continuo;	
– valutazione sistematica;	
– analisi del feed back dei lavoratori e dell’azienda.	

Intervista con Massimo Vecchies ERP PROJECTS DI TECNOINFORMATICA SPA, che nel programma di formazione di gruppo DOIMO ha curato la docenza riguardante l'utilizzo del software gestionale Metodo 28 e in particolare i temi relativi alla verticalizzazione dello stesso per la gestione imbottiti.

Qual è stata la difficoltà maggiore incontrata in questa esperienza di formazione nel Gruppo DOIMO?

L'aula, formata da una decina di persone, era composta da operatori che provenivano da aziende e settori aziendali differenti. La difficoltà che ho incontrato è stata dunque proprio quella di creare un interesse condiviso.

A questo proposito ho evidenziato le logiche di collegamento tra i vari moduli del gestionale in modo da rendere l'esposizione chiara e comprensibile a tutti e per creare quel punto di contatto che di norma esiste tra le diverse figure aziendali, ma che difficilmente si ottiene durante i consueti incontri formativi rivolti all'utente finale.

L'obiettivo del mio intervento era quello di trasmettere un'acquisizione integrata e trasversale al gruppo di aziende servite dal gestionale Metodo98, per poter sfruttare al meglio tutte le sue potenzialità, per evitare e contenere sprechi produttivi e aumentare al contempo il valore dell'impresa nel mercato.

Quindi la business intelligence diventa un acceleratore del Team Building?

Esatto, gli operatori di tutti i settori che

non sapevano che cosa c'era prima e che cosa c'era dopo, o che lo sapevano solo in parte, si sono trovati di fronte alla necessità di conoscere tutta la logica procedurale del gestionale per poter essere in grado sempre di riconoscere il proprio cliente e fornitore interno e con lui collaborare attraverso informazioni corrette, utili e rapide.

Talvolta, in esperienze come questa, si assiste all'evidenziazione di miglioramenti specifici suggeriti e segnalati da persone di aziende e settori più o meno confinanti.

Dal suo punto di vista come viene vissuta generalmente la formazione in azienda?

Interessante, necessaria, in alcuni casi dovuta, soprattutto quando i temi da approfondire rappresentano una novità, un'innovazione o risultano determinanti per lo svolgimento del proprio lavoro o funzione.

Quali aspetti è necessario progettare con cura precedentemente per il successo di un'iniziativa di formazione in azienda?.

Un corso di formazione è una cosa complessa in quanto si rivolge alla dimensione umana ancor prima che tecnica o professionale. Di conseguenza l'analisi dei profili delle persone e l'analisi dei loro bisogni formativi rappresentano, a mio parere, le aree sensibili. Inoltre un buon rapporto con il referente aziendale per la definizione delle persone che comporranno l'aula inteso come ambiente e come strumenti a disposizione per le lezioni, sono gli altri aspetti da considerare

con estrema attenzione al momento di progettare la formazione.

Quali aspetti è necessario che il referente interno della formazione consideri con attenzione?

Non sempre esiste un referente interno o responsabile della formazione e quando c'è non è detto che sia unico o che invece ogni settore aziendale faccia riferimento a qualcuno. Nell'esperienza con DOIMO ad esempio "l'aula" ha funzionato in quanto potevamo avere sempre con noi tutte le persone per tutto il tempo della formazione senza dover ricucire in continuazione la lezione. Gli altri aspetti che ci hanno permesso di completare positivamente l'esperienza sono stati il fatto che ci siamo trovati di fronte ad un'aula e ad un referente della formazione che conosceva perfettamente "che cosa fanno le persone" senza nessuna distorsione rispetto ad una loro sottovalutazione o sovravalutazione umana e/o professionale.

L'altro aspetto che va considerato è il post formazione in quanto diverse volte ci siamo trovati di fronte all'impegno di dover "ricondizionare" l'aula e l'azienda agli obiettivi iniziali, dopo che la stessa si era rivolta nel mercato per il proseguo della formazione, acquisendo di fatto interventi speculativi, non progettati e non dedicati.

Intevista a Marco Meregalli Amministratore Delegato di DOIMO City Line, azienda del Gruppo DOIMO, capofila di un importante programma transaziendale di formazione interna per "Il miglioramento dello sviluppo dei sistemi informatizzati per la gestione integrata dei processi nell'industria del mobile".

Azienda giovane, 10 anni di attività, orientata al mercato italiano, 90 persone, 12,000,000 di Euro di fatturato, 10% in più sul 2002, in netta controtendenza, un prodotto di marca, componibile complesso, modernista, cittadino, con un listino di oltre 600 pagine, 5 anni di garanzia sul prodotto – tra le prime a proporlo – costantemente in dialogo con i propri rivenditori e clienti, software oriented, attenta a tutto ciò che è innovazione

"...non riesco neanche più a svendere i pc aziendali ai miei collaboratori siano essi quadri o operai in quanto tutti ne sono già dotati a casa. A volte sono i più avanzati nel mercato informatico a discapito degli impiegati che si accontentano magari di saper utilizzare Word o le funzioni principali di Excel". Inizia così il cordiale colloquio con Marco Meregalli Amministratore Delegato di DOIMO City Line, azienda del Gruppo DOIMO, capofila di un importante programma transaziendale di formazione interna per il miglioramento dello sviluppo dei sistemi informatizzati per la gestione integrata dei processi nell'industria del mobile.

"... le esperienze di formazione sono state positive sia sotto il profilo umano

sia sotto il profilo tecnico. Il profilo umano ha dato notevoli soddisfazioni, perché molti dei corsi vertevano sull'area tecnica, in cui le personalità che vi operano sono meno tese al rapporto relazionale. Questa esperienza vissuta assieme ha creato più squadra per il fatto di aver dato la possibilità a persone che, nell'ambito dello stesso gruppo, condividono la stessa occupazione di frequentare lo stesso corso. Il risultato è stato un maggior interambio di Know Out su questioni magari identiche ma che venivano affrontate diversamente. Oggi le aziende del gruppo hanno la possibilità di poter far circolare più velocemente e liberamente le informazioni, attraverso le persone che gestiscono l'area tecnica coinvolta nella formazione, perché si chiamano, si sentono, si confrontano e quindi si è creata una piccola squadra informale di lavoro transaziendale".

E per quanto riguarda l'ufficio?

È stato positivo in generale anche il corso specifico su Office. Sembra una banalità ma la maggior parte – anche – dei giovani diplomati non sanno usare Office. Noi ci troviamo con delle persone di 30 anni che vengono a cercar lavoro in Azienda e che non sanno utilizzare Office. Magari hanno fatto la tesi con word ma sono assolutamente incapaci di scrivere una lettera commerciale. Ci sono persone che usano Excel per realizzare le tabelle e non conoscono le formattazioni di word. Per non parlare poi di Access che è già troppo specifico. Word ed Excel dovrebbero far parte già delle materie di studio delle

medie inferiori, insieme all'inglese, perché Office ti permette almeno di lavorare in Azienda.

Più una persona è completa rispetto alla sua competenza e conoscenza rispetto al suo lavoro, più questa è una persona con cui è facile dialogare e scambiare ragionevolmente osservazioni rispetto al suo lavoro.

E quindi cerchiamo sempre di mettere l'operatore nella condizioni di migliorare la propria mansione attraverso delle nozioni che pian piano apprende. L'altro dato di estrema utilità di questi corsi di formazioni che abbiamo proposto è quello della possibilità che questi corsi offrono di far operare i singoli operatori, sfruttando correttamente ed al massimo le potenzialità degli strumenti e delle tecnologie che l'azienda mette a disposizione per il loro lavoro con impegnativi investimenti.

Qual era l'obiettivo della formazione?

Aumentare il valore dell'azienda aumentando il valore delle persone.

Per farle crescere nella loro attività in modo che possa aumentare il loro grado di autonomia, maturità e capacità di fare delle scelte discrezionali. Questo perché il valore delle persone, soprattutto a certi livelli, è direttamente proporzionale alle scelte che è in grado di compiere e che attua.

Per le mie passioni imparo gli infrarossi, il driver ... in azienda per cambiare una stampante devi chiamare edp, allora la nostra filosofia è sempre stata orientata a mettere le persone nelle condizioni di operare al meglio nella loro mansione, sostenute dalle

loro passioni e arricchite da nuove conoscenze le quali devono essere garantite dall’azienda e da nessun altro.

Qual è stato il patto formativo e quali sono state le difficoltà?

Il patto formativo è stato abbastanza semplice, questa è un’azienda che ha solo 10 anni e che ha sempre investito in formazione, innovazione, ed evoluzione. Con un impegno quotidiano al miglioramento delle risorse umane, delle tecnologie, siano esse di business intelligence o legate ai reparti produttivi, ed all’introduzione di “novità” con un riciclo di PC annuale.

Siamo tutti abituati a questa modalità di cambiamento e novità e quindi partecipare al corso di formazione è stato normale e anche molto apprezzato.

Quali gli indicatori che vi hanno permesso l’analisi del bisogno formativo?

Sono presente in azienda sempre con un ruolo che non considero gerarchico ma collaborativo, con una gestione della leadership contestuale. Questo mi permette di conoscere tutte le persone e ad analizzare tutti i diversi lavori che sono necessari affinché l’impresa funzioni.

Una delle certezze che cerchiamo in ogni persona che decide di lavorare con noi è “il mio e quello di chi lavora con me è migliorabile”. Da ciò nasce il valore condiviso dell’innovazione e dell’apporto di tutti al processo di miglioramento ed evoluzione dell’impresa, che non è una definizione ma uno stile ed un allenamento continuo.

Se dovesse riprogettare oggi il percorso formativo appena

concluso cosa migliorerebbe?

Sostanzialmente nulla, solo un’attenzione maggiore all’età dei docenti che talvolta risulta sbilanciata rispetto all’aula e un maggior coinvolgimento ai casi pratici.

Qual è la sua idea tra l’eterno dilemma macchina – uomo?

Credo che oggi la tecnologia, l’informatica, anche quella più evoluta, rappresenti una grande risorsa per tutti, soprattutto in azienda, dove il tempo risparmiato ed ottimizzato può essere destinato a migliorare ed innovare ulteriormente, processi, modalità, obiettivi, e stili di vita, sviluppando l’intelligenza discrezionale e opzionale che appartiene ancora e per fortuna solo all’essere umano.

Cosa succede all’azienda che oggi non investe in formazione?

La mia prima esperienza professionale è stata con una banca che credeva che la formazione fosse un “benefit a rischio” e che per tanto non la garantiva, nella paura che le persone un giorno andandosene l’avrebbero impoverita arricchendosi di forza contrattuale nella definizione della futura occupazione. Operando così, non si sono accorti di aver instradato un processo che di fatto era l’invito ad andarsene per poter migliorare e crescere.

Tutte le persone hanno ben chiaro quali sono le prospettive che hanno davanti a loro in relazione a quello che fanno. Fin quando il mercato è “grasso” va tutto bene ma quando il mercato chiede di lavorare per nicchie, con lavorazioni particolari, con un controllo esa-

sperato dei costi della produzione, consegna etc... chi non investe, o meglio, non ha mai investito in formazione, si accorge di essere già in coda, incapace di proseguire e rimanere tra coloro che maturano ancora soddisfazioni.

Come il mercato vi riconosce il Valore?

L’anno che andremo a chiudere è stato un anno per noi davvero importante sotto il profilo anche delle soddisfazioni di crescita del fatturato dove abbiamo visto maturare alcune scelte sul prodotto, sulla capacità di governarlo, sulla qualità delle persone che sono state scelte e un buon rapporto qualità prezzo. Oggi non è più l’imprenditore il valore dell’azienda, come lo è stato negli anni trascorsi quando l’imprenditore aveva l’idea, capacità e da leader determinava anche il successo dell’azienda. Oggi l’azienda che riesce a consolidare e gestirsi le fasi ordinarie lo fa in collaborazione con i propri dipendenti che portano avanti l’azienda. È uno dei valori non visibili, ma che traspare in ogni atto aziendale e che viene riconosciuto come garanzia anche dai nostri clienti.

Qual è il presupposto da cui parte per affermare che la formazione non impoverisce il potere dell’imprenditore a favore dei propri collaboratori?

Personalmente non sono mai preoccupato del confronto, non mi ritengo un imprenditore che ha costruito il suo ruolo attorno all’informazione riservata o alla competenza esclusiva. Certo alcune informazioni sono sempre sensibili, ma non misuro mai il mio valore dalla di-

stanza tra me ed i miei collaboratori e dipendenti anzi. Credo infine che questo modello così tipico in tutto il centro-nord sia destinato a venir rivisitato presto.

Qual è allora l’obiettivo dell’obiettivo della formazione per lei?

L’obiettivo principale è la mia “inutilità”. Credo che meno c’è bisogno della direzione generale in un’azienda più la stessa ha introdotto meccanismi di autonomia indispensabili rispetto all’attuale composizione del mercato e procedure per valutare e misurare le proprie azioni le quali risultando visibili perché misurabili e possono essere risolte da tutti. Cityline è un’azienda certificata veramente, nel senso che ogni atto aziendale lascia traccia di sé e l’attività non è costretta o non dipende solo dalla mente o dagli umori della proprietà o della direzione generale.

In questo senso le persone che lavorano con noi devono essere in grado di intervenire, risolvere e evolvere ogni situazione critica o migliorabile. La formazione in questo contesto è lo strumento privilegiato che ci siamo dati che ci permette di investire, responsabilizzare e consegnare strumenti adeguati alle nostre persone, che non si riferiscono a rapporti gerarchici ma operano in team.

Che cos’è la leadership?

Essere capi qui da noi è molto impegnativo, in quanto le pressioni, le richieste, l’investimento richiesto è davvero notevole e assolutamente poco soddisfacente rispetto al carico di lavoro. Doti naturali, coerenza, testimonianza, un’assoluta conoscenza di tutte le fasi

aziendali in tutti i reparti o settori, con la capacità di entrare in contatto con ognuno dei collaboratori rispetto ad ogni singolo problema che è misurabile. Di conseguenza i problemi diventano “situazioni” e non persone. La conoscenza del “tutto aziendale” permette di strutturare un rapporto sano con le persone, fondato sull’estrema trasparenza e realtà.

Quando una persona in azienda “vale”?

Una persona vale a seconda di come gestisce il proprio lavoro. Il capo deve portare tutti al suo livello e ai suoi risultati. Abbiamo bisogno di due capi, non perché poi devono comandare spartendosi le responsabilità, ma perché quando un domani, magari in altra azienda, avremo bisogno di persone fidate e responsabili uno dei due verrà valorizzato riconoscendogli il ruolo e noi avremo un altro leader sul quale potremo contare. Oggi Cityline, per come è impostata, può continuare a lavorare per altri 3/5 anni tranquillamente anche senza la presenza costante della direzione generale ed è questo uno dei “valori” che abbiamo costruito.

Quali errori, compie oggi chi vende o propone formazione aziendale?

L’errore non è di chi vende ma di chi compra. La formazione è un bene, un’attività astratta, è un progetto, un contenitore che va riempito. La responsabilità del contenuto è dell’azienda, è l’azienda che sbaglia a valutare il momento in cui si trova, che non ha maturato un sufficiente grado di precisione del proprio modello di analisi del bisogno formativo, è l’azienda che dedica un insuffi-

ciente presidio e governo al corso che si trasforma in una festiciola talvolta anche noiosa. In questi casi è l’azienda che determina impoverimento e scontentezza generale.

Quale vantaggio competitivo nel mercato matura chi investe in formazione?

La formazione non va sviluppata rivolgendosi solo al mercato. La qualità delle persone mitiga gli attriti tra le persone stesse. Più una persona è evoluta, più è formata, più ha conoscenza, più facilmente migliorerà i propri rapporti relazionali producendo valori e vantaggi reali per se stesso e per chi gli è vicino. In questo modo l’azienda ne trae un vantaggio incommensurabile perché non si ferma mai per questioni inutili e dannose. Non potremo procedere alla velocità attuale se dovessimo governare attriti e incomprensioni relazionali interne.

Avete in programma altri momenti di formazione?

Questa volta andremo a completare altri aspetti del lavoro del team, che sono quelli in relazione alla leadership e alla partnership, intesa sia come processo che guarda al mercato che come attitudine e qualità da sviluppare con il proprio collega fornitore o cliente interno. Il rapporto interpersonale, la relazione professionale, lo scambio del Know Out, il Problem solving, il call center e la risposta telefonica, sono alcuni degli ambiti e dei temi che andremo a sviluppare.

Il progetto *Easy Management*, per le sue peculiari caratteristiche, è rivolto a differenti tipologie professionali, ma risulta particolarmente indicato alla piccola e media impresa e, perché no, a chi si affaccia comunque per la prima volta al mercato del lavoro e voglia capire di più e meglio di quanto la scuola non abbia potuto o saputo spiegare di tale mondo. Fuori dagli schemi ortodossi della formazione e della informazione, *Easy Management* è un progetto destinato prevalentemente alle seguenti categorie e destinatari. *Easy Management* rappresenta in buona sostanza un punto di riferimento e di riflessione sui diversi modi possibili di essere Imprenditori di se stessi.

Lo scenario attuale

Spesso e volentieri chi intraprende una attività imprenditoriale o professionale si tuffa d’istinto e concentra gran parte delle sue energie e risorse attorno al business principale, il cosiddetto “core business”, trascurando ciò che vuol

dire “fare impresa” anche perché nessuno, tanto meno gli ambienti preposti come le Camere di Commercio le Associazioni di categoria o l’indirizzo scolastico istituzionale, lo ha mai insegnato. Fin qui niente di male, almeno finché c’è vento in poppa, ma quando iniziano le prime difficoltà, ecco che allora in extremis “alcune” attività e individui compiono sforzi immani per “organizzarsi” e vi investono risorse incredibili che invece potrebbero essere destinate ad attività produttive. Ed è in buona misura fatica sprecata. È ampiamente dimostrato infatti che un nuovo modello organizzativo viene adottato solo quando il nuovo modello di business (per il quale la “vecchia” organizzazione non era più adeguata) è ormai maturo e spesso già pronto per essere sostituito a sua volta da un nuovo business emergente. Le attività sono quindi gestite, generalmente, con un modello organizzativo superato. Del resto sarebbe impossibile il contrario, perché è l’organizzazione che dev’essere strumentale al

CATEGORIE	DESTINATARI	
	se stessi	loro clienti
– Aziende, Manager, Quadri intermedi	– Si	– =
– Studenti degli ultimi anni delle scuole medie Superiori	– Si	– =
– Commercialisti Consulenti del lavoro e Consulenti in genere	– Si	– Si
– Associazioni di Categoria	– Si	– Si
– Enti Istituzionali, Statali, Regionali e Provinciali	– Si	– Si
– Comunità e Centri Formativi	– Si	– Si

Il progetto easy management per diventare imprenditori di se stessi

di Giampiero Gaviraghi

Easy Management è un progetto di e-learning, vale a dire di formazione a distanza, che si differenzia da altre proposte simili per l’approccio innovativo alla comunicazione dei contenuti formativi. Pur veicolando contenuti e materiali di alto livello qualitativo e professionale, il modo di trasmetterli è ispirato alle più moderne e accattivanti tecniche di comunicazione emozionale.

business e non viceversa. Troppo spesso però le attività impiegano tempi esageratamente lunghi per adattare l’organizzazione inoltre, succede quasi sempre che tra una riorganizzazione e l’altra ci si dimentichi di qualche regola fondamentale, di qualche procedura e di qualche divieto che nel nuovo modello non servono più, ma che nessuno si preoccupa di eliminare. E rimangono lì. Ad impedire o per lo meno ad ostacolare lo spirito di iniziativa e la creatività delle persone meno coraggiose. Come una diabolica sequenza di semafori, tutti dimenticati accesi sul rosso. Quando le regole cambiano troppo in fretta non c’è modo di adattarsi, di cambiare, con tempi che il mercato non concede più. E nessuno può ormai contare su informazioni abbondanti,

precise e circostanziate a supporto e conforto delle proprie decisioni, come accadeva fino a pochi anni fa. Spesso oggi manca anche il tempo di adeguare le nostre conoscenze, le nostre competenze tecniche e allora per decidere quando occorre è bene affidarsi sempre di più al nostro intuito, ai nostri sentimenti che per fortuna risentono meno del cambiamento e dei quali possiamo fidarci: li conosciamo da sempre. Sarà il nostro intuito ad aiutarci a distinguere i semafori veri da quelli finti. Quelli che possiamo e dobbiamo affrontare, passare, forti delle nostre convinzioni, per andare dritti per la nostra strada. **Ma per far sì che ciò accada, è necessario essere o diventare “imprenditori di se stessi”.** E probabilmente il saldo contabile tra i

rischi corsi e le opportunità colte non risulterà, a conti fatti, negativo.

Lo scopo e i contenuti di massima
Per dare un’idea dell’approccio comunicativo di Easy management, se abbiamo uno studente o un giovane al primo impiego e vogliamo introdurlo alle problematiche che lo attendono se ad esempio intende entrare nell’area amministrazione e finanza, il tipo di linguaggio utilizzato potrebbe essere quello evidenziato nell’esempio riportato qui sotto. Oltre a questo stralcio introduzione, in questo caso formulata in un linguaggio tipicamente “giovanile” e scanzonato, di ogni area viene data una traccia degli argomenti più salienti attinenti ad essa, con contenuti professionalmente ineccepibili ma sempre espressi in un linguaggio semplice e lineare, comprensibile a tutti, indipendentemente dall’e-

cari amici, non c’è una lira...pardon, un euro

Questa sarà la tua frase abituale!
E ti capiterà di doverla ripetere piuttosto spesso a tutti i tuoi colleghi, nessuno escluso.
Intendiamoci, non tocca a te fare soldi, quello è un compito affidato a chi deve vendere. Però, come hai già imparato a tue spese, c'è anche da trovare gli azionisti, da pianificare entrate ed uscite in modo da non trovarsi troppo spesso “in rosso”. Insomma cose del genere.
Per la verità, non è proprio vero che tu non puoi fare soldi: li puoi far fruttare i soldi. A volte, se sei bravo, puoi anticipare o ritardare pagamenti ed incassi. E anche questo significa fare soldi.
Il tuo contributo più importante sarà, però, amministrare con ordine i conti della vostra impresa. E non è cosa da poco, vedrai.
Ti chiederanno soldi “al volo”, promettendoti richieste formali e ricevute di ogni tipo. Non abboccare! Altrimenti li dovrai inseguire il sabato notte in discoteca. E ti verrà anche il terribile sospetto che ci siano andati proprio con quei soldi lì!

Guida del Direttore Finanziario

Il direttore finanziario: il ruolo e le responsabilità

Argomenti permanenti significativi

Il mestiere del Direttore Finanziario riguarda la gestione della Finanza aziendale ed in particolare quella parte che tende ad ottimizzare l'utilizzo delle risorse finanziarie. Se vogliamo brevemente sintetizzare le competenze di questo signore, possiamo dire che tutti i santi giorni (lavorativi ovviamente) deve rispondere a queste domande:

- Quanti soldi mi servono?
- Dove trovo i danari che mi servono?
- Tra le diverse possibilità qual è quella che mi costa meno?
- In che modo riesco ad incassare i miei crediti nel modo più veloce e meno costoso?
- In che modo riesco a pagare più tardi i miei fornitori senza creare dei problemi ai colleghi (produzione acquisti ecc.)?

La risposta a queste domande viene ottenuta svolgendo le seguenti attività:

- La pianificazione finanziaria
- La gestione ordinaria delle liquidità
- La gestione delle fonti esterne di finanziamento
- L’ottimizzazione degli impieghi finanziari.

Il responsabile di tutte le funzioni amministrative in azienda, secondo la pratica italiana viene definito “Direttore Amministrativo”. Taluni, ad esempio gli americani, definiscono invece Direttore Finanziario colui che si occupa di tutta l’area amministrativa. Lasciando perdere le disquisizioni lessicali, cerchiamo ora brevemente di elencare quali sono le altre funzioni, oltre quella finanziaria già vista, tipiche dall’area amministrativa come:

- La contabilità generale
- La contabilità del personale
- Il fiscale
- Il legale/contrattuale.

sperienza già acquisita nello specifico settore o in altre aree di attività aziendale. Per ciascuna area di interesse aziendale saranno puntualmente accessibili numerosi segmenti formativi e informativi specifici. Ve ne diamo un’idea qui a fianco sulla falsariga della precedente introduzione. Questa “enterprise area” può essere applicata, naturalmente, a tutte le principali funzioni aziendali di un organigramma quale quello riportato qui sotto. Accanto alle nozioni ed informazioni di tipo tecnico-professionale, il progetto easy management che si distingue per la componente personale ed emozionale, comprende anche le seguenti sezioni, aggiornate a cadenza quindicinale:
letture consigliate: quotidiani, riviste, libri, siti internet;
news: notizie riguardanti argomenti sia di interesse specifico che generale e/o di attualità;
“pillole”: “spot” multimediali che affrontano argomenti di interesse aziendale e personale partendo da una canzone, da un filmato, da un fatto di cronaca. I contenuti di livello elevato sono resi fruibili e godibili dalla modalità di rappresentazione. ■

Amministratore delegato								
Direttore affari generali e org. collegiali		Amministrazione e Finanza		Direttore del Personale	Direttore di Produzione		Direttore Marketing	Responsabile Qualità e Sicurezza
	Customer Sofiscation		Pubbliche Relazioni			Web MarkEting		Direttore Vendite

Sito del Ministero del Lavoro e delle politiche sociali. questa sezione del sito è dedicata alla formazione continua dando una panoramica delle possibilità ed opportunità esistenti in Italia.

❖ www.minwelfare.gov.it/EuropaLavoro/FormazioneContinua/default.htm

Centro polo della Regione Veneto per la Formazione Continua individuale. Interessante per i singoli lavoratori per la serie di proposte formative esistenti nella Regione Veneto, e per gli enti che possono eventualmente avvalersi dei numerosi servizi del Centro Polo.

❖ www.centropolo.cuoa.it

Il link specifico del Sito Ufficiale della Regione Veneto offre un'ampia rassegna di documentazione riferita alla formazione continua e permanente pubblicando i bandi specifici e le attività formative di riqualificazione, aggiornamento e perfezionamento.

❖ www.regione.veneto.it/Servizi+alla+Persona/Formazione+e+Lavoro/Formazione-ContinuaPermanente

Il Portale delle Camere di Commercio, Industria, Artigianato e Agricoltura per l'incontro tra domanda e offerta di tirocini formativi.

❖ www.polaris.unioncamere.it

Sito della commissione Europea sulla formazione a distanza: possibilità, bandi, persone, news, forum, istituzioni, risorse e politiche nazionali.

❖ www.elearningeuropa.info

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 curricolari, metodologici, didattici e normativi, multimedialità ;
- politiche dell'impiego e specifiche sezioni e fasce del mercato del lavoro

❖ www.isfol.it

Pagina specifica dedicato all'uso e al significato della nuovo approccio formativo dell'empowerment, termine ormai entrato nell'uso comune della formazione.

❖ www.srseuropa.it/mat_for/glo/APo4.htm

Agenzia per l'innovazione nelle amministrazioni e nei servizi pubblici locali. Supporta l'Ente nell'individuazione delle competenze necessarie all'interno dell'Amministrazione in funzione del modello organizzativo e gestionale dell'Amministrazione e delle politiche degli organi di indirizzo politico oltre che nell'esplicitazione delle competenze e delle potenzialità possedute dalle risorse umane dell'Amministrazione e misurazione della distanza fra competenze necessarie e competenze possedute.

❖ www.agenziainnovazione.it

La dg employment and social Affair all'interno del sito ufficiale della Commissione Europea, offre una panoramica europea di materiali di aggiornamento e bandi sull'impiego e la formazione per adulti.

❖ www.europa.eu.int/comm/employment-social/index.en

Sito del Centro europeo per lo sviluppo della Formazione in generale ma a livello Europeo.

❖ www.cedefop.gr

Link specifico del sito ufficiale dello ial Friuli Venezia Giulia. Attraverso tale link è possibile usufruire delle possibilità di formazione a distanza messe a disposizione dall'ente.

❖ www.ial.fvg.it/userls/

La formazione outdoor, strumento innovativo in Italia ma già molto diffuso nei paesi anglosassoni. Visita il sito della Corporate Outdoor, ente specializzato nell'organizzazione di formazione outdoor in Australia: Modalità, metodologie, esperienze.

❖ www.cot.com.au

Sito europeo sulla Ricerca, Sviluppo e Innovazione: bandi, proposte, novità, documenti, database, servizi ed informazioni.

❖ www.cordis.lu

Il sito ufficiale di anapia Regionale del Veneto è:

❖ www.anapiaveneto.it

gli autori

Omar Cescut, nato ad Aviano (PN) nel 1968, consulente, opera per l’ideazione, la progettazione strategica e la gestione dei programmi di comunicazione istituzionale e pubblicitaria di medie e grandi aziende, di enti ed istituzioni presenti in Friuli Venezia Giulia, Veneto e Trentino. Svolge docenze sui temi della comunicazione e del problem solving. Master in PNL nella specialità Comunicazione, rilasciato dall’Istituto Italiano di Programmazione Neurolinguistica (Milano).

Andrea Contò, nato a Treviso nel 1962, si diploma presso l’Istituto Professionale per l’Agricoltura di Castel-franco V.to. Inizia la sua esperienza come coordinatore di un progetto di Cooperazione allo sviluppo in Africa occupandosi di promozione e formazione degli agricoltori. Dal 1984 all’inizio del 1992, per una ONG italiana, opera, prima come tecnico e successivamente come responsabile dell’ufficio progetti, nell’ambito di interventi di formazione professionale sia in Africa che in America Latina. Prosegue come libero professionista progettando e gestendo attività formative, in Italia e all’Estero, a cofinanziamento U.E., rivolte ad occupati e disoccupati, ricoprendo di volta in volta il ruolo di coordinatore, direttore, responsabile di progetto. È attualmente direttore di ANAPIA Regionale del Veneto.

Eliana Dolmetta, ligure, nata nel 1954, vive a Trento, laurea in Sociologia, fino al 1999 insegnante di Discipline Economico-Aziendali presso l’IPSSCT di Trento. Ha partecipato a numerosi corsi di formazione. Negli anni 1997/1998/1999, è responsabile dell’Area professionalizzante presso lo stesso Istituto, dove cura l’elaborazione, gestione e valutazione progetti di formazione professionale attuati con il contributo del Fondo Sociale Europeo. Dal 1999 è impiegata presso il Servizio Istruzione della Provincia di Trento dove svolge un ruolo di programmazione, progettazione e di coordinamento di attività nell’ambito dell’orientamento in una logica di sistema. In particolare: – coordina il progetto provinciale di orientamento “Daedalus” rivolto alle scuole superiori della PAT curandone inoltre gli aspetti di progettazione dei moduli e degli interventi; – coordina il gruppo operativo avviato nell’ambito del Tavolo di concertazione per l’Orientamento costituito con delibera provinciale nel Dicembre 2002; – collabora con l’IPRASE per attività di ricerca e attività di formazione dei docenti; – coordina alcune attività di orientamento informativo con particolare riferimento alle pubblicazioni per le scuole medie di primo grado; – collabora ad esperienze e progetti di orientamento attivati nelle scuole della PAT. Dal 2002 fa parte del Gruppo di Programmazione della Provincia, istituito presso il Servizio Istruzione.

Dindelli Marisa titolare di cattedra di Italiano e Storia presso l’Istituto di Istruzione “G. Floriani” di Riva del Garda. Attualmente, oltre a svolgere attività di ricerca e formazione presso l’IPRASE del Trentino nei settori dei curricula modulari, dell’educazione degli adulti nella secondaria superiore, dell’orientamento, collabora al coordinamento di RETE per la formazione e l’orientamento dell’Alto Garda e Ledro e al sistema dei supporti per l’Accordo PAT-MIUR sulla Riforma. Autrice di articoli e brevi saggi (gli ultimi dedicati alla progettazione – del 2002 un intervento su L’Officina di Vulcano a cura di Cosimo Scaglioso – IRRE Toscana e Competenze per la vita, competenze per il lavoro – 2002 in collaborazione con Graziano Zuffi su Didascalie Dossier), per l’IPRASE del Trentino ha curato assieme a Francesco Piazzi la pubblicazione di Insegnare letteratura, una proposta modulare; assieme a Stefano Lotti, Claudia Mantovani, Graziano Zuffi il volume Percorsi per l’apprendimento. Come costruire contesti favorevoli. Suoi contributi sono stati dati ai due volumi il Nuovo Esame di Stato in Trentino e Gli esami di stato in Trentino curati per l’IPRASE da Chiara Tamanini e Claudio Tugnoli e a La formazione in ingresso dei docenti in anno di formazione a cura di Tiziana Grando. Per il MIUR ha collaborato alla produzione degli standard dell’area linguistica nell’EDA – Quaderni degli Annali – Le Monnier – a cura di Lucio Guasti e ha pubblicato su tematiche connesse a modelli di lavoro per l’apprendimento, a progetti di scrittura creativa in testi a cura di Francesco Piazzi per l’IRRE – E.R.

Maristella Feletto, nata a Oderzo (TV) nel 1977, consegue la laurea in Scienze dell’Educazione nel 2001. Comincia ad operare nell’ambito delle risorse umane nel 2000 attraverso un’esperienza formativa in Deutsche Bank, presso la Direzione Generale di Milano. Nello stesso anno frequenta la Scuola di Applicazioni Professionali Empowerment Oriented presso la Società di Consulenza RisFor – Risorse per la Formazione – coordinata dall’Ing. Massimo Bruscaiglioni e dal suo staff. Dal 2001 lavora come specialista di formazione, selezione, comunicazione e sviluppo organizzativo in un’azienda di servizi con sede a Milano. Presta la propria collaborazione come docente presso l’Istituto alberghiero di Pramaggiore dell’Ente di Formazione IAL Veneto.

Maurizio Gambuzza, è laureato in Pianificazione Territoriale e Urbanistica. Ha svolto numerose ricerche sui temi dell’analisi economico-territoriale, con particolare attenzione allo studio dei modelli e delle politiche locali di sviluppo, collaborando con istituti di ricerca regionali (Ires, Coses, Ciset) e nazionali. Dal dicembre del 1994 al dicembre del 1999 ha lavorato come esperto presso l’Agenzia per l’Impiego del Veneto, dove ha seguito l’area di monitoraggio, studio e ricerca sul mercato del lavoro. Dall’inizio del 2000 lavora come esperto presso l’Osservatorio del mercato del lavoro di Veneto Lavoro, Ente strumentale della Regione Veneto. Fa parte del Comitato di redazione della rivista *Economia e Società Regionale*, edita dalla Franco Angeli e dell’unità operativa del Dipartimento di Scienze Statistiche dell’Università di Padova all’interno del programma di ricerca interuniversitario *Dinamiche e persistenze nel mercato del lavoro italiano ed effetti di politiche (basi di dati, misura, analisi)*, coordinato dal prof. Ugo Trivellato.

Giampiero Gaviraghi, è nato a Vimercate, ha 52 anni ed è diplomato in elettronica con diverse specializzazioni, è stato insignito di onorificenza e titolo accademico, vive in Brianza nei pressi di Monza. Amministratore Delegato e Direttore di alcune società di engineering e servizi telematici operanti in Italia e all’estero, svolge anche attività di Consulente direzionale per l’elaborazione di progetti di formazione innovativa, comunicazione e marketing. In precedenza ha maturato le proprie esperienze professionali prevalentemente nel settore delle telecomunicazioni e nei sistemi informativi. In tre gruppi di importanza internazionale è stato responsabile di gestione di sistemi informativi, organizzazione e gestione aziendale, amministrazione, pubbliche relazioni, marketing e sviluppo mercato. Ha inoltre maturato nell’ambito di istituto tecnico serale per periti industriali una breve ma significativa esperienza di insegnante di tecnologia che lo ha portato a concepire nell’arco di dodici anni il progetto di formazione a distanza Easy Management .

Sandro Nigris, nato a Udine nel 1971, Laureato in filosofia presso l’università di Trieste. Director of Skill Training, eLearning.it S.r.l. s.u., Trieste, Progettista, tutor e docente, AREA Science Park, Trieste; Responsabile Formazione del Personale di NE&T Srl e dell’Internet Competence Center (joint venture tra NE&T Srl e Siemens Informatica), Trieste; Curatore (in collaborazione con Lauro Colasanti) della sezione RAI MediaMente Learning Gen 2001 Docente nei master eLearning presso Università Degli Studi di Firenze a.a. 2002 e 2003.

Maurizio Rasera, è laureato in Scienze Politiche con una tesi in Sociologia del lavoro e dell’industria. Dal 1989 al 1994 ha collaborato, in qualità di ricercatore, con la Fondazione Corazzin di Venezia; dal 1990 al giugno del 2000 è stato direttore dell’Ufficio studi “Giulio Fantelli” di Treviso; è stato componente dell’Unità di Padova dei progetti di ricerca di interesse nazionale “Lavoro e disoccupazione: questioni di misura e di analisi” (1997) e “Occupazione e disoccupazione in Italia: questioni di misura e analisi dei comportamenti” (1999) cofinanziati dal MURST; dal 1994 al 1999 ha lavorato a tempo pieno, in qualità di esperto sulle tematiche del mercato del lavoro, per l’Agenzia per l’Impiego del Veneto (Ministero del lavoro); nel 2000, 2001 e 2003 è stato tra i collaboratori che hanno offerto contributi alla realizzazione dei *Rapporto di monitoraggio sulle politiche occupazionali e del lavoro* curato dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali; nel 2002 e nel 2003 ha fatto parte del gruppo di ricercatori, guidato dal prof. Aris Accornero, che ha redatto i *Rapporti sul mercato del lavoro* per conto del Cnel; nel 2002 ha fatto parte del gruppo di ricerca che ha redatto il Rapporto sul lavoro sommerso in Veneto per conto dell’*Osservatorio veneto su lavoro nero, elusione ed evasione contributiva*. Dal gennaio del 2000 lavora in qualità di esperto del mercato del lavoro presso l’Ente Veneto Lavoro (Regione Veneto); è componente dell’Unità di Padova del progetto di ricerca di interesse nazionale “Dinamiche e persistenze nel mercato del lavoro italiano ed effetti di politiche (basi di dati, misura, analisi)” cofinanziato dal Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR).

Dario Schioppetto, nato a Mestre nel 1961, ha conseguito il dottorato di ricerca in Storia della Filosofia Medievale a Venezia, ed ha perfezionato i suoi studi presso l’Istituto Italiano per gli Studi Filosofici di Napoli, il Centre d’Études Supérieures de Civilisation Médiévale (C.E.S.C.M.) dell’Università di Poitiers, e presso l’Università Lateranense di Roma. Insegna Storia della Filosofia Medievale presso l’Università di Venezia. È ordinario di filosofia nei licei, e docente di Ontologia, Teologia Razionale, Gnoseologia ed Epistemologia nello Studio Teologico del Seminario di Venezia. Insegna inoltre dal 1996 presso la Scuola di Formazione Biblico-Teologica “S. Caterina di Alessandria” di Mestre, di cui attualmente è vicedirettore. Collabora con l’Istituto Regionale per la Ricerca, la Sperimentazione, l’Aggiornamento Educativi (IRRE) del Veneto, della cui rivista scientifica, Periplo, è membro del comitato di redazione. Dal 1986 si occupa attivamente di informatica e applicazioni delle nuove tecnologie all’insegnamento. È Presidente di A.N.A.P.I.A. Regionale del Veneto dal 2000.

