



CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE
FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE

Federazione CNOS-FAP
Sede Nazionale

Monitoraggio
delle sperimentazioni dei nuovi percorsi
di istruzione e formazione professionale
nell'anno formativo 2004-2005

Dario NICOLI - Guglielmo MALIZIA - Vittorio PIERONI

PRESENTAZIONE

Il monitoraggio oggetto del presente lavoro si riferisce alle iniziative sperimentali nei percorsi di istruzione e formazione professionale, in atto nelle Regioni e Province Autonome sulla base dei Protocolli di intesa con il MIUR, in riferimento all'anno formativo 2004-2005, svolte dai Centri CNOS-FAP e CIOFS/FP, ma con una prospettiva più ampia, volta a comprendere le diverse strategie poste in atto dalle Regioni in questo ambito.

Si tratta della continuazione dell'attività svolta già a partire dal 2003¹ e che ha inteso fornire una conoscenza approfondita e rigorosa dal punto di vista pedagogico e socio-istituzionale dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale, al fine di accompagnare un intervento di forte carattere innovativo, tendenzialmente in grado di fornire pari dignità educativa, culturale e professionale ai percorsi formativi attuati entro il processo di riforma del sistema educativo complessivo.

Per monitoraggio si intende un intervento sistematico e continuativo di rilevazione, confronto, accompagnamento e assistenza riferito ad un insieme definito di percorsi formativi, secondo una metodologia mista che comprende la raccolta dei dati sulla base di un linguaggio ed un modello comune, la riflessione di un gruppo rappresentativo di coordinatori tramite incontri ad hoc, la rielaborazione delle riflessioni e il completamento dei dati per consentire una reale comparazione dei diversi casi oggetto di studio, infine la creazione di una maggiore consapevolezza circa l'insieme delle tematiche pedagogiche, sociali e istituzionali poste in gioco nelle iniziative rilevate.

Il quadro sottostante il monitoraggio appare peraltro piuttosto complesso, visto che, nonostante il completamento del processo riformatore (si pensi, ad esempio, ai decreti sul diritto-dovere e sul secondo ciclo degli studi), le modalità di attuazione (o non attuazione) dello stesso appaiono fortemente diversificate tra le diverse Regioni e Province Autonome; si tratta di una conferma, al di là delle diverse motivazioni politico-ideologiche, del carattere particolaristico in cui si svolge il processo di decentramento e di "devoluzione" che rischia di dar vita ad una frammentazione di tanti sistemi formativi quante sono le articolazioni del territorio; ciò in un contesto tanto delicato, trattandosi di interventi di diritto-dovere

¹ Cfr. MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Tipografia Pio XI, Roma 2003.

rivolti ad adolescenti e giovani, da condurre ad una distorsione tale da rendere difficile il compito educativo, culturale e professionale degli organismi formativi.

Nonostante ciò, sulla base della comune necessità di risposte alle esigenze dei giovani e delle loro famiglie, oltre che dei contesti territoriali, e a partire dal riferimento allo stato dell'arte dell'elaborazione e delle pratiche riferite al sistema di istruzione e formazione professionale, emerge dalla presente rilevazione una notevole convergenza in ordine ad un nucleo di opzioni metodologiche e di strumenti di intervento, tale da poter dar vita ad un modello formativo consistente, non influenzabile da opzioni ideologiche, preferenze metodologiche ed organizzative, interessi in definitiva non compatibili con la formazione. Al centro di questo nucleo, si riscontrano quattro elementi: la personalizzazione dei percorsi formativi, la pedagogia dei compiti reali e del successo formativo, la pluralità delle opzioni, l'apertura al contesto sociale nella prospettiva di una comunità formativa territoriale.

Si tratta di fattori che valorizzano le migliori tradizioni di intervento formativo in questi ambiti e che segnalano la necessità di superare un approccio tradizionale basato sull'epistemologia delle discipline e sulla prevalenza della formula liceale per sostenere e diffondere una proposta formativa sistematica e consistente basata sulla cultura del lavoro e della professionalità intese come realtà entro cui si possono cogliere in modo diretto e vitale le dimensioni di una nuova cultura della cittadinanza propria della società cognitiva.

La Federazione CNOS-FAP

SOMMARIO

PRESENTAZIONE.....	3
SOMMARIO.....	5
SIGLE	7
INTRODUZIONE	9
I parte: UN GRANDE IMPEGNO SPERIMENTALE	11
1. Aspetti emergenti dal monitoraggio	11
1.1. Tipologia dei percorsi.....	11
1.2. Esiti dei percorsi.....	13
1.3. Personalizzazione dei percorsi.....	14
1.4. Risorse umane coinvolte nei percorsi	16
2. Una prospettiva di sistema	18
II parte: ESITI DEL MONITORAGGIO	19
1. Raccolta dati	19
2. Dati sulla programmazione	19
2.1. Dati richiesti sulla programmazione.....	19
2.2. Risposte sulla programmazione	20
2.3. Commenti sulla programmazione.....	28
3. Dati sulla tipologia del percorso	29
3.1. Dati richiesti sulla tipologia del percorso	29
3.2. Risposte sulla tipologia del percorso	29
3.3. Commenti sulla tipologia del percorso	36
4. Dati sulla progettazione	38
4.1. Dati richiesti sulla progettazione	38
4.2. Risposte sulla progettazione	38
4.3. Commenti sulla progettazione	43
5. Dati sulla personalizzazione	45
5.1. Dati richiesti sulla personalizzazione	45
5.2. Risposte sulla personalizzazione	45
5.3. Commenti sulla personalizzazione	99
6. Dati sulla figura del coordinatore tutor	104
6.1. Dati richiesti sul coordinatore tutor	104
6.2. Risposte sulla figura del coordinatore tutor	106
6.3. Commenti sulla figura del coordinatore tutor	118

7. Dati sulla gestione dei formatori	123
7.1. <i>Dati richiesti sulla gestione dei formatori</i>	123
7.2. <i>Risposte sulla gestione dei formatori</i>	124
7.3. <i>Commenti sulla gestione dei formatori</i>	128
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	131
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	135
APPENDICE	137
INDICE	143

SIGLE

ATS	= Associazione Temporanea di Scopo
CFP	= Centro di Formazione Professionale
CIOFS/FP	= Centro Italiano Opere Femminili Salesiane / Formazione Professionale
CNOS-FAP	= Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale
CONFAP	= Confederazione Nazionale Formazione Aggiornamento Professionale
ENAIIP	= Ente Nazionale Istruzione Professionale
FLAD	= Formazione al Lavoro Allievi Disabili
FP	= Formazione Professionale
FSE	= Fondo Sociale Europeo
IAL	= Istituto Addestramento Lavoratori
IeFP	= Istruzione e Formazione Professionale
IPS	= Istituti Professionali di Stato
IPSIA	= Istituto Professionale Statale Industria Artigianato
IREF	= Istituto di Ricerche Educative e Formative
IRIPES	= Istituto Ricerche Interventi in Psicologia Educativa e della Socializzazione
IS	= Istituto Scolastico
ISFOR	= Istituto Superiore di Formazione e Ricerca
ITIS	= Istituto Tecnico Industriale Statale
LARSA	= Laboratori di Recupero e Sviluppo degli Apprendimenti
MIUR	= Ministero Istruzione Università Ricerca
OM	= Ordinanza Ministeriale
OS	= Obbligo Scolastico
OSA	= Obiettivi Specifici di Apprendimento
PECUP	= Profilo Educativo Culturale Professionale
PEI	= Piano Educativo Individualizzato
PFP	= Piano Formativo Personalizzato
POF	= Piano dell'Offerta Formativa
POR	= Programma Operativo Regionale
RAS	= Regione Autonoma Sardegna
RdC	= Responsabile di Centro
SMS	= Scuola Media Superiore
SSS	= Scuola Secondaria Superiore
UdA	= Unità di Apprendimento
UF	= Unità Formativa
USR	= Ufficio Scolastico Regionale

INTRODUZIONE

Il complesso lavoro di monitoraggio che ha condotto alla elaborazione del presente volume è consistito nella elaborazione di un questionario per la raccolta delle informazioni, nella somministrazione dello stesso e in una serie di tre incontri finalizzati a chiarire e approfondire quanto espresso nel questionario.

Il volume è stato concepito come un documento per la socializzazione del processo realizzato e dei principali elementi emersi.

Nella prima parte, si presenta il progetto sperimentale, con una prima, sommaria impressione sui dati; nella seconda parte, viene riportato il dettaglio delle informazioni richieste, delle risposte fornite dai referenti e ci si sofferma a commentare ogni singolo quesito.

Una conclusione raccoglie quanto emerso e offre spunti prospettici.

Il volume si chiude con una bibliografia e un'appendice in cui è riportato integralmente il questionario utilizzato nella ricerca.

Il lavoro è stato progettato dai professori Dario Nicoli (Università Cattolica di Brescia), Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni (Università Pontificia Salesiana di Roma); il coordinamento per i due Enti è stato a cura di Lucio Reghellin (Direttore nazionale del CNOS-FAP), di Daniela Antonietti (Sede nazionale CNOS-FAP) e di Angela Loiacono (Sede nazionale del CIOFS/FP).

I referenti, senza il contributo dei quali la ricerca non si sarebbe potuta realizzare, sono stati:

- per l'Abruzzo, Massimo LUPI (CNOS-FAP),
- per la Calabria, Maria Porzia SARLO (CIOFS/FP)
- per la Campania, Aurelia RAIMO (CIOFS/FP)
- per l'Emilia Romagna, Nadia LOMBARDI (CIOFS/FP)
- per il Friuli Venezia Giulia, Carlo LUCIS (CNOS-FAP)
- per il Lazio, Bruna LUCATTINI (CIOFS/FP)
- per la Liguria, Paolo FAVETO (CNOS-FAP)
- per la Lombardia, Mauro COLOMBO (CNOS-FAP) e Simona GIUSSANI (CIOFS/FP)
- per il Piemonte, Roberto CAVAGLIÀ (CNOS-FAP) e Egidia CASALE (CIOFS/FP)
- per la Puglia, Maria CARICATO (CIOFS/FP)
- per la Sardegna, Cristina THEIS (CIOFS/FP)
- per la Sicilia, Rosaria VENTURA (CIOFS/FP)
- per il Veneto, Guido BONI (CNOS-FAP) e Chiara BELLONI (CIOFS/FP)

I parte:

UN GRANDE IMPEGNO SPERIMENTALE

1. ASPETTI EMERGENTI DAL MONITORAGGIO

In questa parte si sintetizza quanto emerge dal monitoraggio delle attività formative sperimentali, attività che comportano l'adozione di una prospettiva innovativa dal punto di vista didattico, organizzativo e di sistema. La natura sperimentale delle attività mira alla creazione di un sistema educativo unitario, comprendente una varietà di percorsi ed abitato da vari organismi, tutti aventi requisiti coerenti a tale compito.

Le sperimentazioni rappresentano un vero e proprio cantiere in cui elaborare e mettere alla prova tre nuove prospettive d'azione dei vari attori coinvolti:

- 1) la prospettiva *educativa*, che mira essenzialmente alla personalizzazione e alla didattica per compiti reali che consente la reale integrazione tra teoria e prassi;
- 2) la prospettiva dell'*autonomia* e della pari dignità dei vari organismi erogativi, che vengono sollecitati a dare il proprio contributo al disegno complessivo attraverso offerte formative pluralistiche, ricche di tensione e di orientamenti culturali e metodologici;
- 3) la prospettiva della *governance* da parte di Regioni e Province Autonome, al fine di dare una fisionomia di sistema all'insieme di attori e risorse, valorizzando la peculiarità degli apporti di tutti in vista del raggiungimento delle mete di sistema, ovvero l'elevamento culturale di tutti, nessuno escluso, l'efficacia degli apprendimenti sotto forma di competenze, l'avvicinamento tra scuola e lavoro, il coinvolgimento dei vari attori sociali, la costruzione di un sistema unitario, pluralistico, aperto e continuo.

Ma vediamo ora gli elementi di sintesi emergenti dai vari ambiti di analisi delle pratiche sperimentali.

1.1. Tipologia dei percorsi

Emerge innanzitutto la prevalenza di percorsi triennali *integrati*, cui vanno associati i percorsi biennali che si svolgono anche in collaborazione con la scuola il cui impegno appare peraltro contenuto all'area delle cosiddette discipline culturali di base. Seguono, ma in numero di molto minore, i percorsi cosiddetti *integrati* che non prevedono una titolarità dei Centri di Formazione Professionale (CFP) e quindi negano loro il riconoscimento della pari dignità.

La differenza fondamentale che si coglie tra i due approcci è tra le Regioni che considerano un'ampia varietà di opzioni, senza preclusione per alcun organismo, e Regioni che mirano a coinvolgere i CFP sotto forma di laboratorio pratico riferito a studenti in difficoltà di apprendimento. In questo secondo caso, l'integrazione rappresenta la volontà di coinvolgere il CFP come risorsa parziale, atta ad attenuare e correggere la didattica disciplinare della scuola, ma garantendone titolarità e prevalenza.

L'approccio che, per semplificare, chiamiamo *integrale* o "*puro*" (D'Agostino et alii, 2005, 178-186) esprime una varietà di soluzioni adottate da vari organismi ed istituzioni, anche non di ispirazione cristiana, e consiste in un modello organico di percorsi strutturati, in prospettiva verticale o di filiera formativa, basato sui tre livelli della struttura del lavoro e delle professioni (qualificato, tecnico, tecnico superiore/quadro) con enfasi sul diploma di tecnico professionale. Diversi sono i casi in cui si applica, tra cui emergono le Regioni del Nord Italia: Piemonte, Lombardia, Veneto, Liguria, Friuli Venezia Giulia, ma anche Sardegna e in parte Sicilia.

Il modello che – sempre in forma semplificativa – chiamiamo *integrato* (D'Agostino et alii, 2005, 186-197) consiste nella elaborazione di un cammino per moduli formativi strutturati in modo da individuare con chiarezza e distinzione l'area culturale di competenza della scuola e l'area tecnico-professionale di competenza dei CFP. Il caso istituzionale emblematico di tale modello cui ci riferiamo è quello della Regione Emilia Romagna – al quale facciamo riferimento per l'analisi successiva – cui va associata l'Umbria, e per certi versi anche la Campania.

La questione di fondo riguarda il modo in cui si intende il sistema educativo, e la considerazione o meno della varietà di risorse a disposizione. Si noti a questo proposito che le sperimentazioni oggetto di rilevazione riguardano prioritariamente i CFP, mentre le scuole presentano una loro cospicua offerta ordinaria cui, nei casi di Regioni che adottano i modelli "integrati", si aggiunge anche quella derivante dall'utilizzo di finanziamenti che erano destinati alla formazione professionale, così che le Istituzioni scolastiche finiscono per ricevere un ulteriore finanziamento per realizzare attività cui sarebbero tenute in base al finanziamento ordinario.

Sorge quindi la necessità di comprendere meglio che cosa si intenda per integrazione. L'integrazione dei percorsi è in effetti un'opzione metodologica che gli organismi erogativi possono far valere nel momento in cui se ne pone la necessità, o se ne coglie l'opportunità; in tal senso essa può benissimo coesistere accanto ad altre, purché non venga resa obbligatoria dalla Regione. In quest'ultimo caso, essa pare concepita come strategia consistente, espressione della volontà di precludere la gestione di percorsi direttamente da parte dei CFP. Si tratta di una questione decisiva, sotto la quale si evidenzia il tentativo di non riconoscere la pari dignità della formazione professionale. Il maggiore pluralismo dell'offerta favorisce indubbiamente il successo formativo dei giovani, nessuno escluso, cosa che si riscontra puntualmente sulla base degli esiti delle verifiche e dei monitoraggi, mentre la sua menomazione mira a precludere pregiudizialmente i CFP dal diritto-dovere e conduce

ad una scarsa efficacia degli interventi sostenuti con i finanziamenti relativi alle sperimentazioni. In tal senso, gli approcci che fanno riferimento alla prospettiva del pluralismo formativo risultano maggiormente in grado di favorire l'elevazione culturale dei giovani, specie, ma non esclusivamente, delle componenti più in difficoltà rispetto alle tradizionali proposte formative.

1.2. Esiti dei percorsi

Circa gli esiti dei percorsi, disponiamo di vari monitoraggi specie per il Veneto, la Lombardia, il Piemonte e la Liguria da cui emerge per il *modello integrale* una crescita progressiva di iscritti, tanto da generare un problema finanziario in tutte le Regioni in cui tale modello è applicato, un risultato formativo mediamente superiore a quello di riferimento (istruzione tecnica e professionale), ovvero meno del 10% di insuccessi contro il 25%, una forte continuità nei percorsi che vede al II anno addirittura una crescita di iscritti provenienti dalla scuola, ed una soddisfazione piena dei vari attori, con indicazione di talune criticità nel rapporto tra area culturale ed area tecnico-laboratoriale (dove gli allievi vorrebbero una maggiore intensità di quest'ultima) e nella disponibilità di risorse per la piena personalizzazione dei percorsi.

Circa il *modello integrato*, disponiamo dei dati solo della Regione Emilia Romagna nell'anno scolastico 2003-04, da cui emerge che le classi prime degli Istituti coinvolti nella sperimentazione dei percorsi integrati non raggiungono lo standard di successo previsto dalla Conferenza di Lisbona come meta da raggiungere entro il 2010, ovvero l'85% di promossi. Infatti il livello attuale di successo raggiunge solo il 74,4% dei percorsi, con poche differenze rispetto a quelli tradizionali. Altro punto critico è quello della continuità dopo il I anno, che vede una caduta di coloro che subiscono insuccesso al I anno: solo il 12% si iscrive ai percorsi integrati, preferendo il tradizionale dello stesso Istituto nel 37% dei casi. È significativo che quasi nessuno dei non promossi nei percorsi tradizionali si iscriva agli integrati proposti dal medesimo Istituto, che potrebbero offrire un diverso ambiente di apprendimento. Forse si ritiene che la didattica non cambi tra l'uno e l'altro percorso, preferendo cambiare ambiente, identificando l'insuccesso con l'Istituzione scolastica. Nei singoli progetti si possono individuare anche elementi molto positivi, ma la concentrazione dei risultati negativi negli Istituti Professionali per l'Industria e l'Artigianato segnala un'indubbia criticità dei piani di studi di questi ultimi.

In sintesi, le evidenti differenze di esiti dei due approcci mostrano una correlazione positiva tra pluralismo degli organismi coinvolti e successo formativo dei destinatari; ciò a fronte di una continua criticità degli indicatori di qualità dei percorsi tradizionali scolastici, specie dell'Istruzione tecnica e professionale.

Circa gli aspetti progettuali, da parte delle Regioni appare prevalente lo sforzo verso la definizione di una struttura di sistema su cui fondare l'iniziativa sperimentale, comprendente i seguenti aspetti:

- a) mappa delle aree formative e delle figure professionali con relativi standard formativi;
- b) criteri metodologici fondati su fattori innovativi (personalizzazione, didattica interdisciplinare e per compiti reali, ecc.);
- c) sistema di valutazione e certificazione per competenze;
- d) sistema di gestione dei crediti e dei passaggi;
- e) struttura di coordinamento e di monitoraggio delle iniziative.

La sperimentazione evidenzia quindi un notevole sforzo di innovazione delle Regioni verso una soluzione di vera e propria *governance* educativa, culturale e professionale, che prevede una cultura della regolazione dei fattori di accreditamento, delle condotte e dei rapporti tra soggetti autonomi verso il perseguimento delle mete del sistema, superando quindi la prospettiva tradizionale che presentava un' enfasi esclusiva sulla sola variabile dell' occupabilità degli allievi e sulla dimensione amministrativa.

1.3. Personalizzazione dei percorsi

Altro aspetto di notevole rilevanza è quello della personalizzazione. Essa vede un forte impegno metodologico ed organizzativo sui seguenti punti:

- a) orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie;
- b) differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni;
- c) piano formativo personalizzato;
- d) unità di apprendimento e prodotti reali, *stage* e alternanza;
- e) verifiche e valutazione;
- f) gestione di crediti e passaggi;
- g) soggetti portatori di handicap.

Grande attenzione è stata dedicata mediamente al tema della personalizzazione, intesa come riferimento di ogni attività educativa alla *centralità dell' allievo* e al suo *successo formativo*, al fine di assicurare ai giovani una proposta dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze. Ogni destinatario può in tal modo trasformare le proprie capacità – attitudini, atteggiamenti, risorse, vocazione – in vere e proprie competenze che assicurano la possibilità di accedere ai ruoli sociali desiderati.

La personalizzazione è quindi un' opzione metodologica di fondo che caratterizza per intero l' opera dell' educatore, ma indica pure una serie di azioni specifiche che consentono di perseguire il fine del successo formativo per tutti. Le azioni di personalizzazione consistono in laboratori di approfondimento e di recupero, attività connesse ai passaggi tra ambiti e sistemi formativi, laboratori di livello ed eletivi, attività di alternanza, esperienze di autoformazione, laboratori di sviluppo di capacità personali.

L'esito del monitoraggio mostra come, proprio sulla personalizzazione, si è investito decisamente, segno che si tratta di un tema oggetto di intervento e di ricerca, e nel contempo del vero e proprio valore distintivo dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale.

Il centro della metodologia risiede nella valorizzazione dell'approccio peculiare della istruzione e formazione professionale, che presuppone il superamento della didattica per trasmissione di saperi e abilità, optando decisamente per una concezione formativa centrata sulla cura della *situazione di apprendimento*. Ciò significa che il *team* dei formatori è chiamato a "creare" esperienze nelle quali l'allievo, confrontandosi con problemi di cui coglie il senso, si pone in modo attivo alla ricerca di una soluzione in grado di soddisfare i requisiti del problema stesso, sormontando gli ostacoli che via via incontra, mobilitando in tal modo un processo di apprendimento autonomo, personale, autentico. Tale processo è centrato sull'azione; tanto che si può affermare che la conoscenza passa necessariamente per l'azione per poi giungere ad una piena formalizzazione attraverso il linguaggio.

Questa metodologia richiede il pieno rispetto delle caratteristiche specifiche delle situazioni di apprendimento attivate, l'assunzione delle rappresentazioni che gli allievi si danno delle attività proposte, la considerazione dei processi cognitivi, delle operazioni mentali, delle riflessioni di ordine generale che tali esperienze suscitano negli allievi, la costruzione di un cammino e delle differenti fasi in cui esso si compone, che consente di giungere alla piena riuscita delle attività intraprese.

Ciò pone l'allievo nella condizione di formulare, prevedere e padroneggiare i propri obiettivi e le proprie strategie di apprendimento al fine di "dare forma" alla propria visione, al proprio sapere, alle proprie competenze. In questo senso, ogni situazione di apprendimento deve porre l'allievo nella situazione del progettare, di proiettare se stesso nel futuro.

È un metodo che presuppone una pedagogia del progetto interdisciplinare in grado di valorizzare le competenze professionali dei formatori, evitando di proporre loro – sotto forma di manuale – situazioni precostituite, pronte all'uso, che presumono di conoscere già in anticipo ciò che gli allievi devono fissare nella mente. Occorre superare l'idea – tanto diffusa presso l'ambiente pedagogico in genere – secondo cui i "tecnici" si occupano dei progetti concreti, mentre i "teorici" si pongono i problemi di cultura generale a cui rimandano le attività stimulate dai progetti. Al contrario, ogni componente del *team* condivide la metodologia del progetto e pone le sue competenze al servizio del successo formativo dell'allievo, di modo che l'interdisciplinarietà diventa tutt'uno con la prospettiva progettuale.

Fondamentale, a tale proposito, è la strutturazione del percorso per unità di apprendimento. Le unità di apprendimento rappresentano le componenti base del percorso formativo, secondo la prospettiva della pedagogia del compito ed in coerenza con le finalità generali indicate nel "Profilo educativo, culturale e professionale" (PECUP). Ciò significa che esse individuano "prestazioni reali ed adeguate", a carattere concreto, che impegnano l'allievo in un compito-problema, per risolvere il

quale è necessario che egli mobiliti le varie risorse di cui dispone o di cui può avvalersi, ovvero capacità, conoscenze e abilità. Le conoscenze e le abilità sono indicate nella scheda dell'unità di apprendimento sotto forma di obiettivi specifici di apprendimento (OSA). Per tale motivo, l'unità di apprendimento richiede una condivisione e una collaborazione tra più docenti, in rapporto alle aree formative e alle discipline che sono chiamate in gioco nel loro percorso. L'esito dell'unità di apprendimento è dato da un risultato-prodotto, che può assumere varie forme, anche composite (dossier, oggetto, presentazione PowerPoint, mostra, video, rappresentazione...) e che costituisce l'evidenza concreta circa gli apprendimenti dell'allievo, ovvero un elemento che attesta il fatto che i saperi incontrati sono diventati sapere personale, e quindi competenza intesa come padronanza – effettiva e validata anche da terzi – di fronte ad una categoria di compiti-problema che identificano un ruolo sociale (cittadino, studente, lavoratore...).

Le unità di apprendimento sono sempre personali, ma possono variare nella loro natura in base alla competenza prevalente che mirano a suscitare:

- a) vi sono unità di apprendimento a carattere prevalentemente *professionale* e ciò ne identifica il maggior numero nei percorsi di istruzione e formazione professionale. Esse sono collocate lungo il percorso e indicano i compiti formativi essenziali richiesti all'allievo alla luce dell'analisi del ruolo lavorativo cui si riferiscono;
- b) vi sono unità di apprendimento a carattere prevalentemente *sociale*, nel senso che si riferiscono a compiti propri della vita dell'adolescente e del giovane (es.: gestione degli atti amministrativi fondamentali della vita quotidiana, rispetto dell'altro) senza che ciò debba tradursi in una prestazione avente valore nel mercato del lavoro e delle professioni;
- c) vi sono, infine, unità di apprendimento a carattere prevalentemente *espressivo ed estetico* che sollecitano nella persona dimensioni della propria sensibilità sotto forma di "gusto" e piacere del sapere (es.: poesia, ascolto musicale, lettura di opere d'arte...).

Il prodotto realizzato a seguito dell'unità di apprendimento entra a far parte del *portfolio* dell'allievo, ed è oggetto di presentazione e quindi di autovalutazione da parte di quest'ultimo. Inoltre costituisce il punto di riferimento prioritario della valutazione da parte dell'*équipe* dei docenti che si avvale a tal fine di una rubrica che consente di distinguere le dimensioni e le prestazioni sotto forma di livelli, in riferimento ad una serie di competenze chiave mirate.

1.4. Risorse umane coinvolte nei percorsi

Altro tema analizzato è quello delle risorse umane della formazione, a partire dalla figura del coordinatore tutor.

È vero che le soluzioni operative sono molto (troppo) diversificate tra le Regioni coinvolte nella sperimentazione, ma l'esito del monitoraggio rivela che le fi-

gure di coordinamento e di *tutorship* rappresentano il nucleo organizzativo di ogni Centro, in quanto ad esse vengono affidati più funzioni e compiti. Le funzioni prevalenti di tale funzione/figura professionale sono:

- a) *coordinamento*, ovvero assicurazione della necessaria integrazione interna (*team* dei formatori, gruppi di apprendimento, organismo formativo, esperienze in alternanza) ed esterna (contesto territoriale, rete degli organismi partner...) in riferimento al campo in cui si collocano i processi formativi attivati;
- b) *tutorato*, ovvero facilitazione dei processi di apprendimento concepiti in una prospettiva di condizione (“stare in formazione”) e non di “luogo”.

Tale funzione/figura risulta indispensabile in ogni azione di istruzione e formazione professionale dove è richiesto un punto di riferimento stabile ed autorevole in grado di guidare l'*équipe* dei formatori coinvolti, presiedere alle fasi di progettazione e programmazione (piano formativo personalizzato), coordinare le attività, facilitare i processi di apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell'attività formativa e didattica.

Si tratta di una figura composita, sia dal punto di vista concettuale che pratico, ragione per cui, a fronte della molteplicità di tipologie di *tutor* esistenti, l'opzione che abbiamo privilegiato si riferisce ad una figura di alto profilo, il cui contenuto professionale comprende sia il sostegno organizzativo e documentativo dell'attività didattica, sia il presidio della progettazione, del coordinamento e delle relazioni interno-esterno proprie della situazione formativa. Tale figura garantisce un punto di riferimento e di raccordo per l'allievo, l'*équipe* dei formatori e la famiglia; la sua funzione di accompagnamento ha inizio dal momento dell'accoglienza dell'allievo e prosegue attraverso l'elaborazione e la condivisione di un progetto formativo personalizzato fino al sostegno nei processi di transizione post-formativa.

La funzione del coordinatore *tutor* è in buona sostanza quella di presidiare il lavoro di squadra, facendo sì che i piani formativi siano effettivamente personalizzati, ovvero rispondenti alle caratteristiche ed esigenze di ciascuno, nella piena valorizzazione delle opportunità presenti nel contesto formativo di riferimento. Egli cura in particolare l'elaborazione progressiva del *portfolio delle competenze personali*, in modo da delineare percorsi coerenti, efficaci, ricchi di stimoli e di acquisizioni.

Nella gestione dei formatori, l'Accordo Stato-Regioni del 15.01.04 prevede il seguente accorpamento: area dei linguaggi; area scientifica; area tecnologica; area storico-socio-economica; area professionale. Il monitoraggio rivela soluzioni molto varie, pur sempre nell'intento di trovare una semplificazione delle “classi” in cui le figure dei formatori vengono distinte. Risulta molto incoraggiante l'impegno di formazione dei formatori, anche se nella maggior parte dei casi l'iniziativa è presa dall'Ente/Centro, anche sulla base dell'intesa con la Regione. La ricchezza e varietà degli argomenti (*cooperative learning*, pianificazione, progettazione, metodo-

logia didattica attiva, gestione della classe, tecniche di gestione d'aula, gestione di conflitti d'aula, sviluppo delle unità di apprendimento, valutazione autentica) confermano che su queste risorse si sta investendo per una nuova stagione del sistema.

2. UNA PROSPETTIVA DI SISTEMA

In definitiva, l'esito del monitoraggio non può che essere visto positivamente: si tratta nella gran parte dei casi di un vero e proprio movimento di rinnovamento pedagogico ed organizzativo che si muove su una prospettiva unitaria ed articolata, in grado di sostenere la creazione del sistema educativo di istruzione e formazione, così come da più parti sollecitata. I fattori di rilevanza delle prassi sperimentali sono pertanto riconducibili ai tre elementi in precedenza citati: la prospettiva *educativa*; la prospettiva dell'*autonomia* e della pari dignità dei vari organismi erogativi; la prospettiva della *governance* da parte di Regioni e Province Autonome.

Si tratta di dare corso a tale ricchezza sperimentale, al fine di *superare definitivamente la stagione della precarietà e della aleatorietà del sistema di formazione professionale*, attraverso una proposta di qualità, pluralistica, garante degli standard comuni, di pari dignità, entro un sistema stabile ed organico che garantisca il soddisfacimento dei diritti educativi e formativi dei cittadini.

Ciò allo scopo di elevare il livello culturale della popolazione tramite una pluralità di offerte differenti, di pari dignità, coerenti con il profilo educativo culturale e professionale comune, specie riguardo al sistema di istruzione e formazione professionale progressivo, pluralistico, che si colloca lungo tutto il corso della vita valorizzando gli apprendimenti formali, non formali e informali; combattere l'esclusione sociale con interventi *ad hoc* in rapporto ai vari soggetti; sviluppare un sistema di programmazione e di *governance* centrato sulla scelta delle famiglie e degli utenti, sulla stabilità e sulla continuità, sulla qualità complessiva.

II parte: **ESITI DEL MONITORAGGIO**

1. RACCOLTA DATI

Per la raccolta dei dati ci si è avvalsi di un questionario e di una serie di incontri con i referenti regionali delle due organizzazioni CNOS-FAP e CIOFS/FP che avevano in precedenza compilato lo stesso questionario. Durante gli incontri, ci si è soffermati sui diversi quesiti per approfondimenti, chiarimenti e per evidenziare aspetti comuni e differenze tra le varie realtà regionali rappresentate.

Di seguito, riportiamo le risposte fornite ai singoli quesiti del questionario dai referenti regionali e i relativi commenti elaborati dai responsabili del monitoraggio. Il questionario utilizzato viene riportato integralmente in appendice; qui, per facilitare la lettura, si focalizza quesito per quesito.

2. DATI SULLA PROGRAMMAZIONE

Riportiamo quanto richiesto, le risposte fornite da ciascun referente dei due Enti coinvolti (CNOS-FAP e CIOFS/FP) e una analisi critica di sintesi conclusiva.

2.1. Dati richiesti sulla programmazione

La tematica della programmazione è stata affrontata nel lavoro di monitoraggio distinguendo tra le seguenti voci.

- 1) Circa *l'offerta formativa*, si sono considerate le diverse possibilità:
 - a) Percorsi biennali integri (a totale responsabilità e gestione del CFP)
 - b) Percorsi triennali integri
 - c) Percorsi destrutturati (per soggetti in difficoltà, anche nella forma dei LARSA)
 - d) Percorsi integrati con forte rilievo della scuola
 - e) Percorsi integrati con forte rilievo dei CFP
 - f) Integrazione curricolare (moduli formativi tecnico-professionali svolti per studenti presenti in percorsi scolastici)
- 2) Circa gli *standard formativi*, due sono le fonti di riferimento:
 - a) gli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15-01-04)
 - b) gli standard professionali relativi al repertorio della Regione, da integrare

con i precedenti, meglio se entro un disegno coerente con la bozza del PECUP del secondo ciclo al fine di garantire unitarietà all'insieme.

Vi possono essere Regioni innovative; vi possono essere, di contro, Regioni che continuano ad adottare strategie legate alla prospettiva della FP "tradizionale".

- 3) Circa il *titolo di studio*, si sono delineate le seguenti possibilità:
 - a) percorsi che mirano alle qualifiche di istruzione e formazione professionale, ovvero qualifiche di nuovo tipo (regionali, valide sul livello nazionale perché coerenti con gli standard) che consentano il prosieguo formativo (non solo in quanto crediti) al IV anno
 - b) percorsi che mirano a qualifiche tradizionali (solo regionali, solo di idoneità lavorativa) e semmai riconoscono solo i crediti per l'esame di iscrizione al III anno degli Istituti professionali di Stato.Naturalmente, le due possibilità possono essere compresenti.
- 4) Circa lo *stile di programmazione* si sono ipotizzati due tendenze:
 - a) Regioni con uno stile direttivo-accentrativo (ad esempio in tema di standard, didattica, valutazione e certificazione),
 - b) Regioni, al contrario, che consentono spazi di proposta da parte degli Enti, anche tramite ATS.

2.2. Risposte sulla programmazione

Riportiamo le risposte fornite sul questionario dai referenti delle diverse Regioni coinvolte.

2.2.1. Abruzzo

- 1) Percorsi triennali integri.
- 2) Gli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15-01-04).
- 3) La Regione Abruzzo non ha ancora definito il nuovo modello di qualifica.
- 4) Lo stile di programmazione consente spazi di proposta da parte degli Enti.

2.2.2. Calabria

Circa l'offerta formativa è in corso un percorso triennale integro, del quale è terminato il I anno. Il percorso attuato dal CIOFS/FP di Reggio Calabria è stato presentato in ATS con un gruppo di Enti formativi della Calabria. Per il percorso è stata attivata una "Commissione interistituzionale" con un Istituto tecnico e un consorzio di aziende.

Il nuovo piano per la formazione nell'obbligo formativo 2004 prevede invece percorsi triennali integrati con l'obbligo di realizzare 900 ore nella scuola. Di tali 900 ore la scuola è totalmente responsabile.

Circa gli standard formativi non esiste un repertorio regionale. La Regione definisce il monte ore da dedicare alle competenze di base, trasversali e professionali

nel Bando e il gruppo di progettazione dell'Ente definisce gli obiettivi. Il nuovo piano e di conseguenza i progetti presentati sul nuovo Bando fanno riferimento agli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15-01-04).

Circa il titolo di studio i percorsi mirano alle qualifiche tradizionali.

Lo stile di programmazione è accentrativo in relazione al progetto approvato e alla documentazione, mentre consente spazi propositivi in tema di standard, metodologia didattica, modalità di valutazione.

2.2.3. Emilia Romagna

In Emilia Romagna la situazione dei bienni è rimasta uguale anche dopo la riforma Moratti. Non è cambiato nulla se non le qualifiche rilasciate. I bienni con le "vecchie" qualifiche sono stati regolarmente portati a termine.

- 1) Offerta formativa: percorsi biennali integri (a totale responsabilità e gestione del CFP); percorsi integrati con forte rilievo della scuola
- 2) Standard formativi: gli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15-01-04); gli standard professionali relativi al repertorio della Regione, da integrare con i precedenti (ma non c'è il PECUP)
- 3) Titoli di studio: si continua con le qualifiche tradizionali e semmai si riconoscono solo i crediti per l'esame di iscrizione al III anno degli Istituti Professionali di Stato.
- 4) Stile di programmazione: stile direttivo accentrativo.

2.2.4. Friuli Venezia Giulia

- 1) Offerta formativa: percorsi integrati con forte rilievo dei CFP.
Oltre ai nuovi percorsi integrati di IeFP ci sono anche alcuni corsi in conclusione con i vecchi "Ordinamenti didattici regionali": 1 percorso biennale a chiusura quest'anno (Elettricista impianti civili e industriali); 3 percorsi triennali a chiusura quest'anno (2 Automazione industriale e 1 Conduttore CNC); 4 percorsi triennali a chiusura il prossimo anno (2 Automazione industriale, 1 Conduttore CNC, 1 Montatore/manutentore).
- 2) Standard formativi: gli standard minimi delle competenze di base. Per gli standard professionali si fa ancora riferimento ai vecchi percorsi (che erano già triennali), dato che la Regione non ha fornito un nuovo repertorio per gli standard professionali.
- 3) Titoli di studio: qualifiche IeFP di nuovo tipo. Apertura al IV anno con il riconoscimento dei crediti.
- 4) Stile di programmazione: spazi di proposta da parte degli Enti. Il riconoscimento della pari dignità tra CFP e Istituto Statale, "dovrebbe" lasciare un'apertura agli Enti verso l'autonomia scolastica.

2.2.5. Lazio

Percorsi *biennali integri*: biennali (1.100 h/anno) in alternanza. Rilascio di qualifica in base alla legge 144. Anche per quest'anno la Provincia di Roma pre-

vede un numero seppur ridotto di tali iniziative. Nell'articolazione dei due anni è stata introdotta, su precisa indicazione della Provincia, un modulo obbligatorio (così com'era stato per la sicurezza sui luoghi di lavoro) di ecologia. Secondo quanto indicato dal Bando, la formazione di base è da intendersi come l'insieme dei fondamenti della professionalità che il percorso intende formare: tranne i su citati moduli non vi è alcun limite imposto all'Ente proponente che costruisce il percorso sulla base dell'analisi dei compiti e delle competenze della figura professionale in oggetto. Il modello di seguito rappresentato è, quindi, un esempio di cosa ha prodotto il CIOFS/FP Lazio per un figura professionale in oggetto (i progetti approvati avevano come riferimento anche figure dell'area amministrativa, contabile, turistica).

Percorsi *triennali con forte rilievo dei CFP*: il massimo dell'offerta formativa è costituita da triennali che, al termine del percorso, forniranno qualifica IeFP, di conseguenza consentono l'accesso al IV anno. Al momento, non ci sono né accordi con il MIUR né Circolari regionali o provinciali che destinino fondi all'attivazione del IV anno per il conseguimento del diploma nella FP. Quindi, i ragazzi dei sei percorsi triennali che quest'anno concluderanno il ciclo si rivolgeranno a Istituti statali. La percentuale di ragazzi – che grazie ai tre anni di formazione e alle attività di rafforzamento dell'autostima, sostegno alla motivazione, costruzione del *setting* d'apprendimento, bilancio di posizionamento e capacità, d'orientamento alla scelta corretta e di accompagnamento – è salita notevolmente, tanto che già possiamo parlare di un buona percentuale di allievi che proseguono sino al diploma.

L'offerta di servizi orientativi (informazione orientativa, formazione orientativa, consulenza ed accompagnamento) è interna al percorso (con ore finanziate dentro le 1.100), ma anche esterna grazie alle attività dei responsabili dei Servizi d'orientamento che provvedono ad attivare interventi sull'aula ed individuali, partecipano, se del caso, ai Collegi dei formatori e incontrano famiglie ed operatori.

Vista l'aumentata richiesta da parte dei CFP, ma anche del territorio, di azioni mirate alla prevenzione o alla riduzione del fenomeno dell'abbandono e grazie all'uscita di bandi *ad hoc*, presentiamo progetti che prevedono azioni di informazione, formazione, consulenza, *counselling*, bilancio e *tutoring* tutte mirate a far permanere il soggetto nel percorso di istruzione e formazione, ma anche ad agire sulle altre due componenti, docenti/formatori e famiglie, perché il sistema si adegui al rinnovato fabbisogno espresso dai giovani e risponda efficacemente alle sfide che da essi provengono.

Si precisa che detti progetti non fanno riferimento ad un repertorio regionale (che per altro non c'è): l'unica richiesta è quella di far riferimento al “Codice ORFEO” per contestualizzare la figura oggetto di formazione in un preciso contesto. Come si può evincere dal modello (che poi è la rappresentazione grafica del percorso richiestaci dal formulario provinciale) il progetto può situarsi fra un “esecutivo” e un “dettaglio”.

2.2.6. Liguria

I progetti sono tutti a titolarità CNOS-FAP e si svolgono in taluni casi con la collaborazione delle istituzioni scolastiche.

È stata attuata la tipologia di tipo b con elaborazione di progetti di massima triennali e con specifica contenutistica e metodologica per quanto concerne il I anno (indicazione delle UdA, obiettivi formativi, metodologie, durata, docenti previsti, ecc.). Allegati al progetto: qualifiche docenti, caratteristiche strutturali del Centro, schede finanziarie, modello di *portfolio*.

La metodologia progettuale è stata oggetto di una forte azione di omogeneizzazione metodologica raggiunta attraverso il lavoro di gruppi tecnici coordinati dalla Regione e attraverso i corsi di aggiornamento citati più avanti.

In tal modo, si è pervenuti sostanzialmente ad un “modello ligure” di progettazione informato al principio della necessità di indicare a progetto obiettivi formativi e struttura del corso in UdA, lasciando però una forte autonomia ai singoli Centri e ai colleghi docenti sulle modalità concrete di svolgimento del percorso e di raggiungimento degli obiettivi stessi, in base alle esigenze dei gruppi classe e alle necessità di personalizzazione dei percorsi.

2.2.7. Lombardia

- 1) Offerta formativa: tutti i Centri della Lombardia (6 CIOFS/FP e 4 CNOS-FAP) hanno attivato percorsi biennali e triennali gestiti integralmente dalla FP.
- 2) Standard formativi: nei percorsi triennali (e nei biennali “riallineati” ai triennali) da quest’anno formativo si fa riferimento agli standard minimi dell’Accordo Stato-Regioni. Le competenze professionali, invece, in assenza di indicazioni regionali, sono state definite dal coordinamento inter-Ente che sovrintende alla sperimentazione triennale.
- 3) Titoli di studio: nei corsi triennali (e nei biennali “riallineati” ai triennali) da quest’anno formativo viene rilasciata la “nuova” qualifica IeFP riconosciuta a livello nazionale.
- 4) Stile di programmazione: la Regione Lombardia pur invitando gli operatori a far riferimento alle “Linee guida” delle differenti comunità professionali elaborate dal gruppo di coordinamento delle ATS che operano nella sperimentazione triennale, non vincola in modo categorico gli Enti e lascia spazi di proposta e di personalizzazione significativi.

2.2.8. Piemonte

- 1) Offerta formativa
Percorsi *biennali*: in generale vengono proposti corsi biennali integri, a completa gestione del CFP. Dal 2004-05 i percorsi biennali sono rivolti a allievi che abbiano frequentato almeno un anno nella scuola (con o senza successo) e che abbiano 15 anni. Alla fine dei due anni conseguiranno una qualifica che è la stessa dei triennali e sosterranno un esame finale identico a quello dei trien-

nali (i biennali sono corsi che permettono di gestire la fase transitoria di passaggio dai biennali vecchia maniera ai triennali del diritto-dovere).

Percorsi *triennali*: in generale i corsi triennali sono in collaborazione con la scuola; in questi il CFP assume forte rilievo. Sia per i percorsi biennali che per quelli triennali è stata firmata, con le varie scuole di riferimento territoriale, una Convenzione che precisa l'area della collaborazione: lo studio dei propri percorsi in vista della certificazione dei crediti e quindi di eventuali LARSA. In generale si prevede che la scuola svolga presso il CFP sulle competenze di base (di solito, italiano, inglese e matematica) 200 ore il I anno, 130 il II anno e 70 il III anno.

2) Standard formativi

Ci si riferisce agli standard minimi previsti dall'Accordo Stato-Regioni di cui sopra per quanto riguarda le competenze di base; per quel che riguarda invece l'ambito professionalizzante il riferimento cardine è il PECUP accompagnato dalle guide che le comunità professionali forniscono. In Regione Piemonte sono stati definiti gli standard sia sulle competenze di base che su quelle professionalizzanti in relazione al modello e al *software* di progettazione della Regione stessa. La definizione dei profili delle competenze di base sono stati concordati in un tavolo regionale che vede la presenza della Regione, del MIUR, delle Province, degli Enti di formazione professionale, delle Parti sociali, dell'IRRE e di altri ancora.

3) Titoli di studio

I corsi seguono la prima tipologia indicata. I titoli di studio rilasciati sono qualifiche triennali che forniscano credito agli allievi qualora questi ultimi vogliano proseguire come studenti scolastici previo azzeramento dei debiti formativi che la scuola determina in sede di prescrizione. Come modalità si seguirà quella prevista dall'Accordo Stato-Regioni del 2004 relativa ai passaggi tra sistemi. Nel tavolo regionale, in accordo con il MIUR, si è predisposto il modello di gestione dei LARSA. La qualifica verrà certificata con il modello di quell'Accordo che prevede già la certificazione di qualifiche di nuovo tipo (qualifiche IeFP regionali valide a livello nazionale). Ad oggi non è prevista l'organizzazione del IV anno indicato dalla riforma.

4) Stile di programmazione

Lo stile è di tipo direttivo/accentrativo per quanto riguarda l'emissione degli atti di indirizzo e dei Bandi. La Regione Piemonte prevede dei "profili standard" che sono uguali per tutti (sono stati concordati all'interno di Commissioni regionali composte dagli Enti di FP), prevede un modello e un *software* di progettazione dei percorsi (SINFOD) e un *software* per la gestione della valutazione e di conseguenza della modalità di certificazione (VALUTA). All'altro lato lascia agli Enti la scelta delle modalità di progettazione dei percorsi formativi, delle modalità didattiche e di valutazione. Con le sperimentazioni ha lasciato ampio spazio di proposta agli Enti costituitisi anche in ATS.

2.2.9. Puglia

Circa *l'offerta formativa*, la Regione Puglia prevede percorsi integrati con forte rilievo del CFP che progetta l'azione formativa. I progetti devono rispondere ad alcuni principi: a) devono essere finalizzati ad assicurare ai giovani una proposta formativa di carattere educativo, culturale e professionale, in modo tale che ogni allievo ottenga un risultato soddisfacente in termini di acquisizione di una qualifica professionale, come supporto per l'inserimento lavorativo, e possa, qualora lo ritenga, proseguire il proprio iter formativo nell'ambito dell'istruzione o della formazione professionale; b) devono prevedere la realizzazione dell'attività tramite una metodologia didattica espressa in termini di competenze culturali di base, trasversali e tecnico-professionali e tramite *stages* formativi, in stretta collaborazione con le imprese del settore di riferimento; c) devono prevedere una rilevanza orientativa per sviluppare nell'allievo la consapevolezza del "proprio progetto di vita" e del percorso intrapreso.

In fase di progettazione, la presenza della scuola si rivela decisiva in quanto, pena l'inammissibilità del progetto, deve essere presentato il parere favorevole del Collegio dei docenti dell'istituto scolastico all'attuazione dell'attività e una dichiarazione di intenti sottoscritta dai due rappresentanti legali con la quale i due soggetti si impegnano a predisporre un'apposita Convenzione, qualora il progetto venga approvato. Le ore di docenza a carico della scuola sono 900 su un totale di 3.600 ore triennali e riguardano le discipline culturali di base (lingua italiana e inglese, cultura storico sociale, diritto, economia, matematica e scienze).

Circa gli *standard formativi*, la Regione Puglia non ha un repertorio di standard professionali e sono quindi utilizzati come fonti di riferimento gli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15-01-04); le competenze professionalizzanti sono stabilite dal CFP in fase di progettazione di massima.

Circa il *titolo di studio*, la Regione Puglia prevede che per tutti i corsi sia rilasciato un attestato di qualifica professionale; tale qualifica deve rientrare tra quelle riconosciute dal Ministero del Lavoro o da specifiche leggi nazionali e regionali, oppure qualifiche previste nei contratti nazionali di lavoro o contemplate nei repertori ISFOL, o indicate nella "Classificazione delle professioni" dell'ISTAT.

Circa lo *stile di programmazione*, la Regione Puglia consente agli Enti spazi di proposta: sui contenuti; sulle metodologie didattiche che si intendono utilizzare; sui criteri di valutazione; sulla organizzazione dei moduli formativi; sulla metodologia per il riconoscimento dei crediti formativi e la certificazione delle competenze. Il tutto deve essere esplicitato nel progetto di massima.

2.2.10. Sardegna

- 1) Offerta formativa: percorsi triennali integri.
- 2) Standard formativi: standard professionali relativi al repertorio della Regione (integrati con gli standard formativi per i percorsi di IeFP modello CIOFS/FP - CNOS-FAP).

- 3) Titoli di studio: la Regione rilascia, per il percorso sperimentale di Formazione Professionale Regionale in rispondenza alla Legge n. 53/2003, la qualifica di: “Operatore/Operatrice polivalente area professionale: qualifica”. Le qualifiche sono rimaste quelle tradizionali.
- 4) Stile di programmazione: stile direttivo e accentrativo, in riferimento al “*Programma delle attività inerenti al percorso sperimentale di formazione professionale regionale in rispondenza alla Legge 53/2003 - Disposizioni attuative - Anno Formativo 2004/2005, della Regione Autonoma Sardegna - Assessorato del Lavoro, Formazione Professionale, Cooperazione e Sicurezza Sociale*”. Le Disposizioni attuative si riferiscono a modalità di rilascio delle certificazioni intermedie ai fini del riconoscimento di crediti in ingresso finalizzato al passaggio tra i sistemi (si rinvia integralmente alle disposizioni contenute nell’Accordo Quadro sancito dalla Conferenza Unificata nella seduta svoltasi il 28-10-2004); impianto progettuale e articolazione didattica, crediti formativi, frequenza e dispersione formativa, diritti utenza, docenze, registro didattico, *stage*, azioni di personalizzazione, sistema di valutazione, tutor, monitoraggio, esami finali.

2.2.II. Sicilia

- 1) Offerta formativa
28 corsi triennali attivi nel 2005, della tipologia (b) “Percorsi triennali integri”, di cui: 13 di I anno; 13 di II anno; 2 di III anno; 3 percorsi della tipologia (f) “Integrazione curricolare”, moduli formativi tecnico-professionale svolti per studenti di 3 percorsi scolastici.
- 2) Standard formativi
Gli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15-01-04) sono pienamente presenti in tutti i primi anni, però sui secondi e terzi anni siamo molto vicini agli standard dell’Accordo stesso. Per quanto riguarda gli standard professionali, non esiste ancora un “Repertorio regionale”, per cui si fa riferimento al profilo professionale elaborato e proposto dalle Sedi nazionali di CIOFS/FP e CNOS-FAP.
- 3) Titoli di studio
Nella Regione Sicilia già quest’anno vanno ad esami due percorsi triennali di nuovo tipo e si adotterà il nuovo tipo di certificazione (valida sul livello nazionale corrispondente al II livello europeo, perché coerente con gli standard). Nella Circolare di programmazione per il “Piano formativo 2004-2005” (del 11-06-2004) si parla di presentazione di progetti almeno triennali dell’istruzione e della formazione professionale o dell’apprendistato (per i 15enni). Avendo già presentato (17-06-05), con la progettazione per l’anno 2005-2006, il progetto quadriennale (diploma) per “Tecnico dei servizi turistici”, per quegli allievi che in giugno andranno ad esami di qualifica triennale, possiamo affermare che ci è stato assicurato da parte dell’Assessorato Regionale che il

IV anno è del tutto possibile (pur non avendo, come la Liguria, una Convenzione). Possiamo anticipare che tutti i nuovi progetti (14 corsi per il 2005-2006) sono quadriennali.

4) Stile di programmazione

La Regione Sicilia ha lasciato spazi sufficienti per esprimersi, da quest'anno ha imposto la declinazione degli standard minimi delle competenze di base con un monte ore non inferiore a 350 ore annue, l'area dei LARSA con orientamento iniziale, posizionamento e presentazione del percorso per un totale di almeno 250 ore, lo *stage* e attività di laboratorio e naturalmente le discipline professionalizzanti (per un totale di 450 ore). A livello di didattica, valutazione e certificazione non ha imposto nulla.

2.2.12. *Umbria*

- 1) Offerta formativa: percorsi biennali integri a totale responsabilità e gestione del CFP; percorsi integrati con forte rilievo della scuola
- 2) Standard formativi: si continuano ad adottare strategie legate alla prospettiva della "tradizionale" FP
- 3) Titoli di studio: si continua con le qualifiche tradizionali
- 4) Stile di programmazione: si consentono spazi di proposta da parte degli Enti, anche tramite ATS.

2.2.13. *Veneto*

1) Offerta formativa

La Regione Veneto, per l'anno formativo 2002-2003, ha attivato una sperimentazione rivolta solo ai corsi del settore secondario introducendo i percorsi triennali, della durata complessiva di 3.200 ore, configurandoli come "percorsi integrati con forte rilievo dei CFP" al I anno (era ancora in vigore la legge 10/99), e come "percorsi triennali sperimentali, interamente FP" al II e al III anno. Dall'anno formativo 2003-2004, sono stati avviati in tutti i Centri percorsi triennali integri di 3.200 ore. Inoltre, ci sono i percorsi biennali integri che arriveranno alla qualifica nell'anno formativo in corso (2004-2005).

2) Standard formativi

Gli standard formativi sono stati messi nel Bando, le competenze in uscita sono in fase di elaborazione. Non sono stati predisposti nuovi standard professionali, tuttavia un gruppo tecnico di FORMA ha elaborato un elenco dei comparti e delle relative figure professionali, di comune accordo inserite nei progetti 2004/2005.

3) Titoli di studio

Per i percorsi biennali integri in fase di completamento sono previste qualifiche tradizionali; per i percorsi triennali integri si prevedono qualifiche di nuovo tipo. La prosecuzione nel IV anno è in fase di studio.

4) Stile di programmazione

Lo stile di programmazione è un misto con la Regione che dà alcune indicazioni vincolanti (macroprogrammazione), mentre la traduzione operativa viene lasciata al singolo Centro (microprogrammazione).

2.3. Commenti sulla programmazione

Circa *l'offerta formativa*, prevalgono i percorsi triennali integri, cui segue una quota di percorsi biennali che si svolgono anche in collaborazione con la scuola il cui impegno appare peraltro contenuto all'area delle cosiddette discipline culturali di base. Ciò significa che in generale i percorsi evidenziati vedono una forte rilevanza del CFP in quanto istituzione formativa titolare, in grado di dare vita ad una progettualità fortemente innovativa ed omogenea. Non emerge pertanto un utilizzo di questi ultimi come un sostegno "assistenziale" nei confronti di ragazzi iscritti ai percorsi scolastici e posti in situazione di difficoltà di apprendimento o di disagio personale e sociale. Solo in Emilia Romagna e in Umbria emergono percorsi secondo il modello integrato che, prevedendo una forte prevalenza della scuola, sono da collocare entro questa tipologia.

Circa gli *standard formativi*, il riferimento generale va agli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15-01-04), con l'aggiunta degli standard professionali relativi ai vari repertori regionali. In Lombardia e Liguria questi ultimi sono stati elaborati dal coordinamento inter-enti formativi con apposite guide metodologiche per le diverse aree professionali coinvolte. Anche il Piemonte ha elaborato nell'ambito dell'associazione apposita delle guide che prevedono una rielaborazione degli standard formativi a partire dal PECUP; qui è presente un sistema piuttosto sofisticato di standard formativi elaborato entro una Commissione regionale. In Umbria non vi è riferimento ai nuovi documenti, neppure a quelli concordati in sede di coordinamento Stato-Regioni, visto che emerge la logica della FP tradizionale, antecedente addirittura all'obbligo formativo del 1999. In Veneto, pur in presenza di un disegno formativo nuovo, non vi è l'elaborazione degli standard professionali; si fa riferimento ad un documento proposto da un gruppo tecnico di FORMA.

Circa i *titoli di studio*, la situazione presenta una rilevante dicotomia: da un lato, troviamo un gruppo consistente di Regioni (Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Piemonte, Puglia, Sicilia) che adottano il nuovo titolo di istruzione e formazione professionale, valido su tutto il territorio nazionale ed aperto al IV anno di IFP; dall'altro, vi sono Regioni (Abruzzo, Emilia Romagna, Umbria) che continuano con le qualifiche di vecchio tipo non valide per l'assolvimento del diritto-dovere. Probabilmente si tratta di una impostazione che è in via di modifica, visto che la presa d'atto dell'approvazione dei decreti attuativi della legge 53/03 sembra aver richiesto del tempo; ma va detto che questo ritardo di adeguamento crea un'effettiva discriminazione dell'utenza che potrebbe trovarsi di fronte ad un titolo che non ha valore di assolvimento del diritto-dovere, ciò che comporta gravi conseguenze nel futuro. Si fa anche riferimento ai passaggi al sistema scolastico, ma si tratta di una que-

stione di ordine differente, che attiene al sistema di riconoscimento dei crediti. Se invece i nuovi percorsi hanno solo valore di credito, si ripropone il problema della discriminazione di cui sopra, e si evidenzia il mancato riconoscimento della pari dignità dei percorsi, sempre con conseguenze negative sull'utenza.

Circa infine lo *stile di programmazione*, emergono due gruppi: Regioni che consentono uno spazio di proposta da parte degli Enti: Abruzzo, Liguria, Lombardia, Sicilia; Regioni che invece presentano uno stile direttivo ed accentrativo (Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Piemonte, Sardegna, Umbria). Il Veneto presenta uno stile misto.

3. DATI SULLA TIPOLOGIA DEL PERCORSO

Riportiamo quanto richiesto, le risposte fornite da ciascun referente dei due Enti coinvolti (CNOS-FAP e CIOFS/FP) e una analisi critica di sintesi conclusiva.

3.1. Dati richiesti sulla tipologia del percorso

La tematica della tipologia del percorso è stata affrontata nel lavoro di monitoraggio distinguendo tra le seguenti voci.

Per quanto concerne la presentazione dei *percorsi formativi strutturati*, si propongono le seguenti variabili:

- a) titolarità (interamente FP; interamente integrato; misto scuola-FP);
- b) durata in anni (biennale o triennale);
- c) durata in ore.

Inoltre, si chiede di precisare se vi sono anche *iniziative diverse dai percorsi formativi strutturati*, e precisamente:

- a) Alternanza
- b) Svantaggio
- c) Orientamento (quando sono attività *ad hoc*, che vanno oltre il livello di orientamento basilare tipico di ogni corso)
- d) Apprendistato in diritto dovere
- e) LARSA esterni sia orientativi sia formativi.

3.2. Risposte sulla tipologia del percorso

Riportiamo le risposte fornite sul questionario dai referenti delle diverse Regioni coinvolte.

3.2.1. Abruzzo

Percorso triennale di 3.000 ore globali (2.730 ordinario + 300 di LARSA), interamente FP; 910 ore di formazione ordinaria + 90 ore di LARSA = 1.000 ore annuali, con 500 ore di *stage* totali ripartite tra il II e il III anno (200 + 300).

3.2.2. Calabria

Titolarità: interamente FP.

Proponente: ATS P.O.F. Calabria

Attuatore: CIOFS/FP di Reggio Calabria

Percorso: Operatore installatore impianti idraulici e solari

Durata: triennale, 3.200 ore

Data inizio: 27 settembre 2004

Per la realizzazione del percorso è stato costituito un “Gruppo interistituzionale” composto da rappresentanti degli Istituti di secondo grado partner, del CIOFS/FP e delle aziende, coordinato dal Coordinatore del percorso formativo, con compiti di indirizzo a livello di attuazione progettuale, di monitoraggio dell'intervento, di accertamento e riconoscimento dei crediti.

L'integrazione si realizza a livello di intervento (individuazione/progettazione dei prodotti, moduli frequentati nei laboratori dell'Istituto tecnico con docenti dell'Istituto tecnico, sistema di valutazione delle competenze, alternanza, visite aziendali) non a livello di gestione (questo aspetto è interamente FP).

3.2.3. Emilia Romagna

Le *qualifiche* rilasciate sono quelle previste dal Modello A, Accordo Stato-Regioni.

Il CIOFS/FP nella sede di Bologna ha un biennio interamente FP (qualifica di “Operatore delle vendite - area informatica *hardware*”) e un biennio interamente integrato (insieme alla scuola abbiamo riprogettato il percorso biennale e alcuni nostri docenti svolgono presso la sede della scuola stessa 300 ore di lezione).

Il corso interamente FP ha la durata di 1.800 ore. A queste si aggiungono altre 150 ore di “Attività di accompagnamento e servizi alla persona” (suddivise in 70 ore di *frisbee*, 30 di arrampicata, 50 di cortometraggio).

Perché si possa avviare un corso occorre raggiungere almeno i 15 iscritti e per poter proseguire con il percorso del II anno, occorre che gli iscritti non siano meno di 15 (questo limite cambia a seconda delle Province).

L'approvazione dei corsi è quadriennale, quindi per quattro anni consecutivi noi potremo far partire un nuovo corso al momento del raggiungimento del numero sufficiente di iscritti. Ci sono Centri professionali (non salesiani) che visto l'alto numero di utenti sono riusciti a far partire contemporaneamente quattro corsi dello stesso profilo professionale.

Solo gli Enti accreditati hanno potuto partecipare ai Bandi per i corsi biennali.

3.2.4. Friuli Venezia Giulia

Attivati 5 primi corsi per un totale di 70 allievi.

Tutti corsi triennali, integrati, 1.200 ore annuali così suddivise: 1.050 ore curricolari (810 a carico dei formatori del CFP + 240 ai docenti della scuola); 150 ore di LARSA con possibilità di codocenza (150 recupero, 150 sviluppo, 50 passaggio).

- Titolarità: interamente integrato svolto al CFP
- Durata in anni: triennale
- Durata in ore: 1.200 per anno = 3.600

Ci sono anche iniziative diverse dai percorsi formativi strutturati: apprendi-stato in diritto-dovere.

3.2.5. Lazio

Il CIOFS/FP ha in atto a tutt'oggi: 5 primi anni biennali modello "alternanza" (1.100 ore annue = 2.200 intero percorso); 11 primi anni triennali (1.100 ore annue = 3.300 intero percorso); 12 secondi anni triennali (1.100 ore annue = 3.300 intero percorso); 6 terzi anni triennali (1.200 ore annue = 3.600 intero percorso).

Tutti i percorsi triennali sono realizzati in convenzione con scuole del territorio, secondo quanto previsto dal "Protocollo d'Intesa del 24 luglio 2003 fra la Regione, il MIUR e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali e successivo accordo quadro tra Regione Lazio e Ufficio Scolastico Regionale per la realizzazione dall'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta sperimentale di Istruzione e Formazione Professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla Legge 28 Marzo 2003, n. 53".

3.2.6. Liguria

I progetti sono tutti a titolarità CNOS-FAP, si svolgono presso tre sedi operative, due di essi prevedono il coinvolgimento di istituzioni scolastiche.

Tutti i progetti hanno la seguente impostazione oraria:

Area	I anno	II anno	III anno	Totale
Scienze umane (comprende linguaggi e area storico-geografica)	210	150	81	441
Scientifica	200	140	61	401
Professionale	340	385	315	1.040
Stage		135	400	535
LARSA	150	150	150	450
Capacità personali	150	90	43	283
<i>Totale</i>	<i>1.050</i>	<i>1.050</i>	<i>1.050</i>	<i>3.150</i>

3.2.7. Lombardia

In Lombardia è stata avviata una sperimentazione a partire dall'anno 2002/2003, con 35 corsi triennali che hanno affiancato i tradizionali biennali, che sarebbero andati via via diminuendo. La sperimentazione è continuata l'anno successivo, con 92 nuovi corsi divenuti, nell'anno 2004/2005, circa 250 (saranno circa 400 nel 2005/2006).

Nell'anno 2004/2005, sono state attivate anche alcune sperimentazioni gestite dalla scuola. Inoltre, il 30-12-2004 è stata inviata una Circolare ai dirigenti scolastici degli Istituti tecnici e professionali in cui si informava circa la possibilità di attivare percorsi triennali di istruzione/formazione per il prossimo anno scolastico.

I corsi triennali hanno una durata oraria di 3.150 ore complessive, i biennali di 2.100 ore complessive, i biennali nell'area dello svantaggio di 2.045 ore complessive.

Tutti questi corsi sono unicamente di FP.

3.2.8. Piemonte

In Piemonte sono state fatte 2 sperimentazioni a livello regionale: “Sperimentazione 1”, con 8 corsi (di cui 3 del CNOS-FAP) che al momento si trova alla terza annualità, e “Sperimentazione 2”, con 23 corsi (di cui 6 del CNOS-FAP) che al momento si trova alla seconda annualità.

In quest'ultimo anno sono stati fatti un Atto di indirizzo della Regione e i Bandi delle Province che hanno portato a regime la sperimentazione sia con corsi triennali per i 14enni che con corsi biennali a partire dai 15enni che hanno frequentato un anno delle superiori (in Regione tra biennali e triennali ci sono più di 100 corsi). Sia i triennali che i biennali portano alla stessa qualifica con lo stesso esame finale. Questi corsi al momento sono al I anno.

Tutti i percorsi triennali sono di 3.600 ore (1.200 ore ogni anno).

Tutti i percorsi biennali sono di 2.400 ore (1.200 ore ogni anno).

In generale i percorsi si svolgono in integrazione con la scuola (dove i docenti della scuola generalmente insegnano le parti relative alle competenze di base in particolare italiano, inglese, matematica) con le seguenti considerazioni:

- nella “Sperimentazione 1” al I anno i docenti hanno fatto da 300 a 400 ore nei percorsi, mentre nel II e III anno non risultano se non in modesta parte, ore dei docenti della scuola;
- nella “Sperimentazione 2” si è verificato un fenomeno simile alla “Sperimentazione 1” con un leggero ridimensionamento delle ore dei docenti sul primo anno e un leggero incremento nel secondo anno;
- nei triennali del Bando diritto-dovere dagli accordi fatti si ha che mediamente, nei percorsi triennali, i docenti della scuola fanno 200 ore il I anno, 130 il II e 100 ore il III; i Centri di Bra e Rebaudengo non prevedono ore della scuola;
- nei biennali del Bando diritto-dovere in alcuni casi sono previste mediamente 100 ore il I anno e 80 il II; in generale non si prevede la presenza dei docenti della scuola.

Vi sono anche iniziative diverse dai percorsi formativi strutturati; precisamente:

- Svantaggio: in alcuni CFP vengono fatti corsi destrutturati, di circa 1.000 ore, compresi nella direttiva diritto-dovere. Inoltre ci sono percorsi per giovani segnalati dai servizi sociali che vengono presentati sulla direttiva “Mercato del lavoro”.
- Orientamento: tutti i CFP fanno azioni di orientamento (da 30 a 60 ore) con i ragazzi delle terze medie. Inoltre, alcuni CFP fanno azioni di orientamento con i primi anni delle superiori.

- Apprendistato in diritto-dovere: nei CFP sono attivi percorsi di apprendistato nel diritto-dovere. Nella Provincia di Torino, il CNOS-FAP è capofila di una ATS per questi percorsi.
- LARSA esterni: al bisogno, nei CFP vengono attivati LARSA esterni per la gestione dei passaggi tra sistemi. Le Province prevedono un finanziamento per i LARSA, dietro presentazione di un progetto.

3.2.9. Puglia

I percorsi hanno durata triennale, sono misti scuola e FP per la durata di 3.600 ore.

Sono realizzati dalla Regione Puglia progetti di alternanza (tirocini formativi) e l'apprendistato in diritto-dovere; sono previste anche iniziative *ad hoc* per l'area dello svantaggio.

3.2.10. Sardegna

Il CIOFS/FP nell'annualità 2003/2004 ha attivato: sperimentazioni prima annualità dei percorsi triennali interamente FP; sperimentazioni prima annualità dei percorsi triennali di carattere misto scuola-FP, in riferimento all'Atto di indirizzo, della Regione Autonoma della Sardegna e l'Ufficio Scolastico Regionale della Sardegna - Direzione Generale, per la realizzazione di percorsi sperimentali integrati per il recupero dell'abbandono scolastico indirizzato ai giovani sprovvisti del Diploma di Licenza Media ai sensi del punto B del Protocollo d'intesa siglato il primo agosto 2003 tra i Ministeri dell'Istruzione e del Lavoro e la Regione Autonoma della Sardegna.

È stato firmato un Protocollo di intesa fra il CIOFS/FP e la scuola media per la realizzazione del percorso formativo articolato in 540 ore della scuola e 510 della FP.

In base alle nuove disposizioni della RAS, per l'annualità 2004/2005, l'attivazione dei primi anni dei percorsi triennali è vincolata al fatto che ragazzi abbiano compiuto i 15 anni, abbiano conseguito la licenza media inferiore e non siano iscritti alla scuola superiore.

Nell'annualità in corso, il CIOFS/FP Sardegna ha potuto attivare soltanto il proseguimento dei secondi anni dei percorsi triennali, in quanto per i primi anni sono state annullate le iscrizioni dei ragazzi nati nel 1990 e dei ragazzi provenienti da transiti. Pertanto, in nessun Centro CIOFS/FP, vi sono prime annualità in atto.

3.2.11. Sicilia

La titolarità di tutti i percorsi formativi di IeFP sono interamente della FP (CIOFS/FP Sicilia). Sono di durata triennale, per 1.050 ore annuali. Anche per i quadriennali la durata è di 1.050 ore annue.

Attualmente si stanno realizzando due (dei tre iniziali) progetti integrati con la scuola superiore statale (moduli formativi tecnico-professionale svolti per studenti in percorsi scolastici).

3.2.12. Umbria

Le informazioni riportate nel presente documento si riferiscono all'anno formativo 2003/2004 e alla sperimentazione svolta dalla sede di Perugia dell'Associazione CNOS-FAP Regione Umbria.

Non tiene conto di altre sperimentazioni che si sono svolte o si stanno svolgendo nella Regione Umbria (altre agenzie formative o CFP) le cui modalità sono difformi da quanto di seguito specificato.

Il Collegio formatori-docenti FP-SSS ha elaborato la valutazione finale del I anno che consiste nella rilevazione circa il raggiungimento o meno degli obiettivi minimi di apprendimento. Di 10 allievi 7 hanno raggiunto gli obiettivi minimi, 3 allievi non li hanno raggiunti... Nessuno dei 10 allievi ha proseguito nel II anno del percorso triennale (il secondo Avviso per la presentazione dei progetti del II anno è stato pubblicato ad agosto 2004 con scadenza 08-09-2005... l'Avviso è contraddittorio... prevede la doppia iscrizione FP/SSS... prevede l'individualizzazione del percorso... attribuisce alla FP solo il 15% del monte ore... abbiamo richiesto modifica all'Avviso (in accordo con ITIS...) nessuna risposta...non abbiamo presentato il progetto per il II anno e nemmeno per il I anno (2004/2005). In conclusione: 9 allievi su 10 si sono iscritti e frequentano il I anno dei corsi biennali di FP (presso la nostra sede) 1 allievo si è iscritto al I anno di SSS ITIS, nonostante il parere sfavorevole del Collegio formatori-docenti, nessuno di loro ha ottenuto il riconoscimento di crediti per l'inserimento in annualità diverse dalla prima sia nella FP che nella SSS...

La sperimentazione del corso triennale è stata caratterizzata dalla completa integrazione FP/SSS.

Il Protocollo d'intesa, l'AccordoUSR/Regione, le "Linee guida" riservano alla FP il 15% delle ore, parte della quota dell'85% del *curriculum* nazionale obbligatorio può essere destinata ad interventi di personalizzazione (diventata individualizzazione nell'Avviso pubblico agosto 2004).

L'integrazione fra sistemi FP/SSS è stato caratterizzato dalla complementarietà organizzativa, dalla coprogettazione del corso (ITIS "A. Volta" di Perugia e Associazione CNOS-FAP Regione Umbria, sede di Perugia).

Alla FP è stata riservata l'erogazione delle discipline dell'area professionalizzante e trasversale; alla SSS l'erogazione dell'area degli standard formativi minimi con una ripartizione oraria del 50%.

3.2.13. Veneto

Nella Regione Veneto è stata effettuata una sperimentazione di percorsi triennali sia integri, sia integrati con la scuola superiore. Quest'anno i corsi sperimentali sono giunti al termine e sono stati sperimentati per la prima volta i nuovi esami di qualifica professionale IeFP.

A partire dal 2003/04 nei Bandi regionali sono stati inseriti i corsi di durata triennale integri la cui progettazione doveva far riferimento alle indicazioni provenienti dalla sperimentazione.

Tali indicazioni comprendevano la distribuzione dell'orario delle varie aree su un totale di 1.000 ore, quelle previste anche quest'anno per il I anno. Di queste ore si dava facoltà ai Centri di effettuare variazioni di attività rispetto a quella preventivata per un totale del 10% entro cui potevano essere organizzati percorsi personalizzati, i LARSA ed altre eventuali attività.

I corsi avviati l'anno prima sotto forma di percorsi di qualifica biennale (che comprendono sia i corsi in obbligo scolastico, sia i corsi biennali per 15enni) proseguivano il percorso regolare, progettato al I anno, che prevedeva 2.100 ore complessive come monte ore minimo per sostenere gli esami di qualifica.

I secondi corsi a percorso triennale sperimentale si avviarono, invece, con un monte ore di 1.100 e con la possibilità di utilizzare durante il percorso il 10% delle ore complessive, a discrezione del Centro, per attività complementari.

Nel 2004/05 la situazione della FP nel Veneto è stata la seguente: nel I e II anno tutti i corsi sono stati di tipo "percorsi triennali integri" (1.000 ore al I anno e 1.100 ore al II anno); nel III anno si sono conclusi i corsi a qualifica tradizionale (quelli provenienti dall'obbligo scolastico $450+1.050+1.050=2.550$ ore) e i corsi sperimentali triennali nei quali gli allievi hanno sostenuto il nuovo tipo di esame con un monte ore complessivo di 3.200, di cui 1.850 relative alle competenze tecnico professionali (di cui al massimo 120 ore di tirocinio al II anno e 320 al III anno).

Il progetto va presentato ogni anno.

La Regione Veneto, inoltre, indice annualmente un Bando per progetti di orientamento i cui capofila possono essere solo Enti accreditati. Tali progetti prevedono reti di Enti di formazione, scuole secondarie di primo e secondo grado, associazioni di categoria e terzo settore. Le attività da prevedere in questi progetti sono le seguenti:

- a) moduli formativi di orientamento relativi al passaggio fra primo e secondo ciclo del sistema di IeFP;
- b) moduli formativi di orientamento e riorientamento relativi alla possibilità di cambiare indirizzo all'interno del sistema dell'istruzione e della FP, nonché di passare da un sistema all'altro, con particolare attenzione alle discipline e ai saperi di base dei vari indirizzi e la valorizzazione del *dossier* o *portfolio* personale dell'alunno, accoglienza, rilevazione delle situazioni di ingresso;
- c) incontri e attività con le famiglie;
- d) attività rivolte ai giovani finalizzate a sostenere e promuovere la realizzazione dei percorsi personali nell'esercizio-assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e alla formazione;
- e) attività specifiche per giovani svantaggiati e a rischio (portatori di handicap, extracomunitari, con difficoltà di relazione, a rischio di espulsione o abbandono, ...).

La provincia di Padova, con fondi regionali, finanzia dei percorsi personalizzati per ragazzi in obbligo formativo che sono segnalati all'Ufficio provinciale ob-

bligo formativo” in quanto non sono inseriti in nessuno dei 3 sistemi (scuola superiore, FP o apprendistato). Per loro sono individuati dei percorsi *ad hoc* che prevedono un primo colloquio con il “tutor obbligo formativo” della Provincia che, in accordo con il ragazzo e la famiglia, costruisce un progetto individualizzato la cui realizzazione è affidata ad un CFP. Il progetto di solito prevede ore di orientamento e/o di formazione individualizzata e/o di *stage* orientativo. Il tutto con l’obiettivo di far rientrare i ragazzi in uno dei tre sistemi.

3.3. Commenti sulla tipologia del percorso

I percorsi rilevati prevedono le seguenti tipologie:

- 1) la tipologia prevalente riguarda percorsi triennali interamente a titolarità dei CFP e della durata di 3.000-3.600 ore globali con circa il 10% di ore per i LARSA interni (Abruzzo, Calabria, Liguria, Lombardia, Piemonte, Sardegna, Sicilia, Veneto);
- 2) seguono i percorsi sempre triennali, ma, per ciò che concerne le risorse impiegate, parzialmente integrati o in convenzione con le scuole del territorio (Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Piemonte, Sardegna, Sicilia);
- 3) successivamente si trovano percorsi triennali interamente integrati (Emilia Romagna, Puglia, Umbria) con titolarità e prevalenza oraria delle scuole;
- 4) inoltre, con casi limitati, si ritrovano percorsi biennali interamente FP (Emilia Romagna, Lombardia);
- 5) vi sono infine anche percorsi biennali in alternanza (Lazio).

Va segnalato come la Lombardia presenti una vasta varietà di possibilità: accanto ai percorsi triennali a titolarità dei CFP, si ritrovano pure percorsi triennali interamente gestiti da Istituti tecnici e professionali.

La differenza fondamentale che si coglie nell’elenco precedente è tra le Regioni che considerano tendenzialmente l’intera varietà di opzioni che coinvolgono tutti i vari organismi senza preclusione per alcuno di loro, con modelli sia a gestione integrale sia a gestione integrata, ma sempre prevedendo la titolarità dei CFP, e Regioni che tendenzialmente mirano a precludere una gestione diretta da parte dei CFP che vengono in tal modo utilizzati sotto forma di laboratorio pratico riferito a studenti che le scuole indicano come soggetti in difficoltà di apprendimento. Ciò si coglie anche nel modo in cui si intende l’opzione dell’integrazione: essa appare nel primo caso come una soluzione organizzativa a disposizione del CFP, oppure nel secondo caso rappresenta una modalità di impiego di quest’ultimo come un organismo in grado di “correggere” la didattica disciplinare della scuola, ma garantendone titolarità e prevalenza oraria.

Considerato tutto ciò, possiamo quindi pervenire ad una sintesi circa le diverse soluzioni che originano le esperienze analizzate: siamo infatti di fronte ad una duplicità di tipologie-base ovvero a prospettive pedagogiche ed organizzative tramite cui si costruiscono i percorsi formativi.

La prima si riferisce ad una visione *pluralistica* del sistema educativo, nel quale convivono le Istituzioni scolastiche e, con pari dignità rispetto a queste, le Istituzioni formative rappresentate essenzialmente dai CFP cosiddetti “storici” che presentano requisiti di idoneità circa tale compito educativo. In questa prospettiva, l’enfasi viene posta sulla unitarietà dei fattori di sistema (mete, standard, metodologie di valutazione e certificazione delle competenze, gestione dei crediti e dei passaggi...), mentre dal punto di vista gestionale emerge la sollecitazione a che i diversi organismi pongano in atto proposte formative fortemente innovative secondo i criteri della personalizzazione, dell’interdisciplinarietà, della pedagogia dei compiti. Si noti come, in tale visione, siano possibili anche soluzioni integrate intese come opzioni organizzative a disposizione degli organismi formativi.

La seconda presenta una visione *scolasticistica* del sistema educativo, nel senso che dal punto di vista della titolarità dei percorsi si considerano esclusivamente le Istituzioni scolastiche mentre i CFP vengono mobilitati come apportatori di opportunità didattiche prevalentemente tecnico-pratiche rivolte a studenti che si trovano per lo più in condizione di difficoltà di apprendimento. Sul piano metodologico, questa tipologia può prevedere anche talune innovazioni didattiche ed organizzative, come nel caso dell’Emilia Romagna dove vediamo una progettualità comune (l’espressione integrata non consente lo sviluppo di uno sforzo progettuale comune tra scuole e CFP, ma la prevalenza delle prime tende a riscontrarsi anche sul piano dei processi di apprendimento e di valutazione che riflettono una dominanza dell’approccio disciplinare e il dualismo tra teoria e pratica).

Come si può vedere, la questione di fondo riguarda il modo in cui si intende il sistema educativo, e la considerazione o meno della varietà di risorse a disposizione. Si noti a questo proposito che le sperimentazioni oggetto di rilevazione riguardano prioritariamente i Centri di formazione professionale, mentre le scuole presentano una loro cospicua offerta ordinaria cui, nei casi di Regioni che adottano i modelli “integrati”, si aggiunge anche quella derivante dall’utilizzo di finanziamenti che erano destinati alla formazione professionale, così che le Istituzioni scolastiche finiscono per ricevere un doppio finanziamento per realizzare attività cui sarebbero tenute in base al finanziamento ordinario.

Sorge quindi la necessità di comprendere meglio che cosa si intenda per integrazione. L’integrazione dei percorsi è in effetti un’opzione metodologica che gli organismi erogativi possono far valere nel momento in cui se ne pone la necessità o se ne coglie l’opportunità; in tal senso essa può benissimo coesistere accanto ad altre, purché non venga resa obbligatoria dalla Regione. In quest’ultimo caso essa pare concepita come strategia consistente, espressione della volontà di precludere la gestione di percorsi direttamente da parte dei CFP. Si tratta di una questione decisiva, sotto la quale si evidenzia il tentativo di non riconoscere la pari dignità della formazione professionale. Il maggiore pluralismo dell’offerta favorisce indubbiamente il successo formativo dei giovani, nessuno escluso, cosa che si riscontra pun-

tualmente sulla base degli esiti delle verifiche e dei monitoraggi, mentre la sua menomazione mira a precludere pregiudizialmente i CFP dal diritto-dovere e conduce ad una scarsa efficacia degli interventi sostenuti con i finanziamenti relativi alle sperimentazioni.

In tal senso, gli approcci che fanno riferimento alla prospettiva del pluralismo formativo risultano maggiormente in grado di favorire l'elevazione culturale dei giovani, specie, ma non esclusivamente, delle componenti più in difficoltà rispetto alle tradizionali proposte formative.

4. DATI SULLA PROGETTAZIONE

Riportiamo quanto richiesto, le risposte fornite da ciascun referente dei due Enti coinvolti (CNOS-FAP e CIOFS/FP) e una analisi critica di sintesi conclusiva.

4.1. Dati richiesti sulla progettazione

La tematica della progettazione è stata affrontata nel lavoro di monitoraggio distinguendo tra le seguenti voci.

Si considerino 3 tipologie progettuali:

- 1) il *progetto di massima o formale* (necessario per ottenere l'approvazione da parte dell'Ente finanziatore) che richiede lo sviluppo *a grandi linee* del percorso formativo indicando aree formative, metodologie;
- 2) il *progetto di dettaglio o micro-progettazione* ovvero l'articolazione puntuale di obiettivi, competenze, risorse, metodologie, attività;
- 3) la *relazione o dossier* che vengono elaborati al termine del percorso e che raccolgono la documentazione, una relazione di sintesi sull'attività, talvolta anche in riferimento al *portfolio*.

Nell'individuazione del modello progettuale si suggerisce di utilizzare il criterio base costituito dalla possibilità o meno di svolgere un approccio personalizzato (la richiesta in sede formale di un progetto di dettaglio *ex ante*). Quale approccio viene adottato dalla Regione in ordine alla progettazione.

4.2. Risposte sulla progettazione

Riportiamo le risposte fornite sul questionario dai referenti delle diverse Regioni coinvolte.

4.2.1. Abruzzo

Si richiede il progetto di massima ovvero lo sviluppo a grandi linee del percorso formativo indicando aree formative, metodologie, unità di apprendimento chiave...

4.2.2. Calabria

La Regione adotta la tipologia riferita al progetto di massima o formale (necessario per ottenere l'approvazione e al quale è obbligatorio attenersi nello svolgimento dell'attività) che richiede lo sviluppo del percorso formativo indicando aree formative, moduli e unità didattiche.

L'Ente sviluppa il progetto di dettaglio basato sulle UdA che vengono concordate con la scuola e le aziende e sviluppate con i docenti.

Il dossier del corso viene elaborato *in itinere* e al termine del percorso e raccoglie la documentazione, le valutazioni intermedie, i prodotti e il materiale (foto e video) dell'attività, la relazione di sintesi.

4.2.3. Emilia Romagna

Le qualifiche sono regionali e stilate in base al Repertorio regionale.

Si prevede il progetto di massima ovvero lo sviluppo *a grandi linee* del percorso formativo indicando aree formative, metodologie, unità di apprendimento chiave...

4.2.4. Friuli Venezia Giulia

La Regione richiede il "Progetto formale" (il formulario) con elencate le UF, la durata di ogni UF, le competenze, i contenuti e a grandi linee le modalità di valutazione.

Il progetto di dettaglio (operativo) viene sviluppato in autonomia da ogni Ente e non viene richiesto dalla Regione. Qualche Ente riesce a programmare per UdA, facendo degli incontri settimanali tra formatori FP e docenti IS, altri lasciano la programmazione ai singoli insegnanti, mono-disciplinariamente. Si va da un estremo all'altro. Al CFP CNOS-FAP Bearzi si fa una programmazione tra formatori della FP senza riuscire a coinvolgere i docenti della scuola.

La Regione richiede solo il calendario settimanale e le date degli esami (su apposita modulistica regionale).

Si costituisce *in itinere* un *dossier* del corso che raccoglie tutta la documentazione prodotta e una relazione finale in sintonia col sistema qualità eventualmente adottato dall'Ente.

La Regione consente il passaggio alla fine della prima annualità di allievi tra corsi appartenenti alla stessa area professionale (per esempio, tra "Conduttori" e "Montatori" dell'area meccanica). Quindi la scelta definitiva della qualifica è rimandata all'inizio del II anno.

La Regione si riserva il monitoraggio delle modalità di attuazione dei progetti nei singoli Enti (realizzazione dei progetti esecutivi).

4.2.5. Lazio

La Regione prevede il progetto di dettaglio o micro-progettazione ovvero l'articolazione puntuale di obiettivi, competenze, risorse, metodologie, attività.

4.2.6. Liguria

È stata attuata la tipologia di tipo (2), con elaborazione di progetti di massima triennali e con specifica contenutistica e metodologica per quanto concerne il I anno (indicazione delle UdA, obiettivi formativi, metodologie, durata, docenti previsti, ecc.). Allegati al progetto: qualifiche docenti, caratteristiche strutturali del Centro, schede finanziarie, modello di *portfolio*.

La metodologia progettuale è stata oggetto di una forte azione di omogeneizzazione metodologica raggiunta attraverso il lavoro di Gruppi tecnici coordinati dalla Regione e attraverso i corsi di aggiornamento di seguito citati. In tal modo, si è pervenuti sostanzialmente ad un “modello ligure” di progettazione informato al principio della necessità di indicare a progetto obiettivi formativi e struttura del corso in UdA, lasciando però una forte autonomia ai singoli Centri e ai colleghi docenti sulle modalità concrete di svolgimento del percorso e di raggiungimento degli obiettivi stessi, in base alle esigenze dei gruppi classe e alle necessità di personalizzazione dei percorsi.

4.2.7. Lombardia

Per quanto concerne la Regione Lombardia viene presentato un progetto formale all’atto della presentazione della domanda di finanziamento per il corso richiesto. Dall’inizio della sperimentazione (2002-03), i riferimenti di fondo di tale progetto vengono elaborati dal coordinamento inter-Ente che ha redatto le “Linee guida settoriali”.

Successivamente, indicativamente, dopo circa un mese dall’avvio dell’attività formativa, per consentire ai formatori di conoscere il gruppo classe e la sua configurazione a diversi livelli, ciascun Centro rielabora un progetto di dettaglio indicando aree formative, metodologie e unità di apprendimento. Il progetto di dettaglio viene periodicamente rivisto in modo da verificare se quanto programmato è stato realizzato e se quello che rimane da realizzare possa essere raggiunto nel tempo indicato.

Al termine del percorso, non viene elaborato nessun progetto operativo, ma si verifica se e in quale misura gli obiettivi pianificati sono stati raggiunti.

4.2.8. Piemonte

A livello di presentazione iniziale del progetto, la Regione prevede l’utilizzo del *software* dedicato della macroprogettazione:

- procedura informatizzata “LIBRA”: scheda delle caratteristiche del percorso (denominazione, *target*, orario, preventivo di spesa, caratteristiche specifiche del percorso, innovazioni metodologiche);
- procedura informatizzata “SINFOD”: descrizione del percorso a livello di macroprogettazione.

Si può parlare di un progetto formale in alcune sue parti, con dichiarazione delle attrezzature e di una presentazione di un macroprogetto entro due mesi dal-

l'avvenuto inizio del corso. Con la macroprogettazione si definisce il progetto per aree formative, con strumenti, modalità ed elementi metodologici.

Successivamente, al progetto di massima a livello di Ente e quindi di Centro, si inseriscono nello stesso tutti gli elementi programmatici necessari alla realizzazione del percorso e si entra così nel merito della microprogettazione che prevede gli obiettivi, il piano formativo, le competenze, le UdA interdisciplinari, le risorse, le metodologie e le attività. Si prevedono aggiornamenti/tarature durante il percorso e se necessario si può variare in corso d'opera il progetto di massima.

È previsto il *dossier* di corso (sia a livello di sistema qualità che a livello di modello proposto dalla sperimentazione) che viene elaborato *in itinere* e alla fine del percorso e che raccoglie tutta la documentazione del corso (dalla macroprogettazione, alla microprogettazione, alle UdA, al libretto formativo, ecc.). Inoltre, è previsto il *portfolio* dell'allievo.

4.2.9. Puglia

La progettazione richiesta dalla Regione è un formulario che richiede l'articolazione in obiettivi, competenze, risorse, metodologie, attività, più simile quindi a un progetto di dettaglio che a uno sviluppo a grandi linee. In seguito, il CIOFS/FP redige un progetto di dettaglio previsto dal Sistema Qualità, ma non richiesto dall'Ente finanziatore (Regione Puglia).

Nell'ottica della personalizzazione, è preparato dopo un primo bilancio delle capacità e dei saperi di base degli allievi e può essere modificato, durante l'azione formativa, a seconda delle esigenze implicite ed esplicite espresse dagli allievi. Esso amplia i contenuti, gli obiettivi previsti, le azioni da realizzare presenti nel progetto di massima adattandoli alla situazione reale.

La Regione Puglia non richiede a fine corso alcuna valutazione che è invece elaborata dal CIOFS/FP; al termine del percorso è realizzata, infatti, una valutazione sulla efficacia e sulla efficienza del percorso formativo concluso. I risultati sono esposti in una relazione che racconta la storia del percorso fornendo dati significativi per la valutazione dell'efficacia dell'azione. Innanzi tutto sono descritti gli obiettivi previsti dal progetto di massima e se tali obiettivi rispetto al cliente finanziatore, al cliente destinatario e alla *mission* dell'Ente sono stati raggiunti.

4.2.10. Sardegna

Progetto formale della RAS. I progetti inerenti alle aree professionali e alle relative qualifiche sono stati elaborati dal Coordinamento Enti Sardegna FP (CE-SFOP) e recepiti/integrati dalla RAS.

Il progetto formale è concepito nei termini di progetto di massima, ovvero di sviluppo a grandi linee del percorso formativo secondo le citate Disposizioni attuative della RAS.

In riferimento all'impostazione metodologica descritta nella legge 53/2003, la

progettazione è proposta per aree formative, all'interno delle quali sono indicati i risultati attesi e i contenuti a un livello *macro*, al fine di consentire ai formatori/orientatori una accurata contestualizzazione e strutturazione dei percorsi formativi in conformità alle caratteristiche specifiche degli allievi. Pertanto, ciascun Ente di FP è chiamato a realizzare un'attività di micro-progettazione caratterizzata da principi di autonomia e creatività.

4.2.11. Sicilia

La Regione chiede un progetto integrato, nel senso che tutti i percorsi che sono attinenti allo stesso obiettivo (nel nostro caso al “diritto-dovere all'istruzione e formazione professionale”) vengono presentati in un unico progetto di massima con un formulario abbastanza complesso, che richiede: analisi dei fabbisogni formativi, analisi del territorio, singoli moduli di ogni percorso, modalità di verifica e valutazione quali-quantitativa, descrizione delle metodologie, della strumentazione e dei sussidi didattici, profili professionali dei singoli formatori e degli operatori del Centro (compresi gli amministrativi, il tutor, ecc.), descrizione delle modalità di lavoro in *stage*, visite didattiche, *project work* e relativi partner.

In fase di attuazione del progetto integrato finanziato, ciascuna sede elabora un progetto ancora più dettagliato per ogni singolo corso. In esso si esprime la personalizzazione del percorso con le caratteristiche delle nostre procedure, delle scelte metodologiche e delle strategie di attuazione.

4.2.12. Umbria

La Regione richiede il progetto formale (necessario per ottenere l'approvazione da parte dell'Ente finanziatore); di fatto, poi, finanziano tutti fino ad esaurimento fondi.

4.2.13. Veneto

La progettazione viene svolta su una traccia che la Regione fornisce sotto forma di *software* scaricabile dal suo sito. Si tratta ovviamente di *software* dedicato alla macroprogettazione, in quanto la progettazione di dettaglio viene lasciata ai singoli Centri.

Nel progetto richiesto dalla Regione si devono esplicitare: informazioni sull'Ente (dati identificativi, organizzazione, risorse, attività pregresse); descrizione dell'intervento e degli obiettivi formativi e professionali; articolazione del percorso formativo per aree disciplinari (area giovani), o struttura modulare (come previsto nei progetti FSE); descrizione delle singole aree disciplinari in termini di ore, obiettivi, contenuti (area giovani); descrizione dei singoli moduli in termini di obiettivi formativi; contenuti; tecnologie, attrezzature e strumenti didattici utilizzati (come previsto nei progetti FSE). Alla conclusione del progetto, la Regione chiede una relazione sintetica sul percorso.

Si tratta dunque di un progetto formale, per quanto si riferisce alla progettazione di massima, e di una progettazione di Centro, per quanto si riferisce alla

strutturazione dettagliata del percorso, che viene fatta a livello di lavoro individuale (da parte dei singoli docenti), e di gruppo (a livello collegiale con i docenti suddivisi per aree di competenza).

Gli *output* di questa attività sono costituiti dal piano di lavoro di ogni singolo docente, formalizzato in un documento in cui sono descritte le competenze, i contenuti strutturati in unità didattiche, le metodologie adottate e gli strumenti di valutazione.

Tale progettazione di dettaglio è soggetta ad una continua verifica e ritaratura durante il percorso formativo per adattare al meglio sia i contenuti che le metodologie alla popolazione reale. In questa ritaratura rientrano anche le eventuali variazioni d'orario, all'interno di un massimo del 10% consentito sul totale di ore dell'anno formativo.

4.3. Commenti sulla progettazione

Si è inteso rilevare quale approccio viene adottato dalle Regioni riguardo alla progettazione. Il dato prettamente quantitativo evidenzia tre orientamenti principali in ordine alle tipologie progettuali prese in considerazione:

- 1) in sei Regioni viene seguito il progetto di massima (Abruzzo, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Liguria, Sicilia);
- 2) in quattro Regioni, il progetto formale (Calabria, Umbria, Lombardia, Veneto);
- 3) due Regioni segnalano la presenza della richiesta del progetto operativo (Lazio, Puglia);
- 4) in altre Regioni si riscontra una condizione mista tra progetto formale e di massima (per esempio, la Sardegna);
- 5) una Regione (Piemonte) prevede, come già indicato, un sistema progettuale altamente sofisticato basato su una serie di *software* per la progettazione di massima e quella di dettaglio.

Appare prevalente, quindi, da parte delle Regioni lo sforzo verso la definizione di una struttura di sistema su cui fondare l'iniziativa sperimentale, in coerenza alla quale vengono sollecitati gli organismi formativi a presentare una progettualità di massima in cui è indicata a grandi linee la struttura del percorso formativo e le opzioni metodologiche ed organizzative che si intendono adottare per la costruzione operativa dei percorsi.

Da questo punto di vista si possono riscontrare i seguenti stili di comportamento.

Esistono Regioni (è il caso della Liguria e della Lombardia) nelle quali si è elaborato un modello condiviso di progettazione, a cui si è pervenuti attraverso il lavoro di gruppi tecnici di coordinamento ed accompagnamento e corsi di aggiornamento del personale coinvolto; tale modello stabilisce le mete e gli obiettivi formativi generali, la mappa delle figure professionali e dei relativi titoli, gli standard di riferimento sotto forma di competenze e infine il canovaccio del percorso forma-

tivo individuando le UdA prevalenti, ma lascia autonomia ai singoli Centri sulle modalità concrete di svolgimento del percorso.

Esistono poi Regioni (è il caso ad esempio del Veneto, ma anche del Lazio, della Puglia e della Sicilia) per le quali il riferimento è rivolto alla struttura corsuale nelle sue forme tradizionali, quindi richiedono un progetto formale con elementi di dettaglio, indicando obiettivi, struttura del percorso per aree formative/discipline ed articolazione (in moduli, unità didattiche o unità di apprendimento), infine per metodologie e risorse; progetto che a sua volta può essere rivisitato in quanto sottoposto a verifiche *in itinere* e finali.

Esiste, infine, una Regione, il Piemonte, che richiede una progettualità molto impegnativa, prescritta dalla stessa Regione tramite uno specifico modello progettuale incorporato in un complesso *software* dedicato, in un primo livello, alla macroprogettazione, dove vanno esplicitate le aree formative, le metodologie, gli strumenti, ecc. e, successivamente, alla microprogettazione, la quale a sua volta richiede il piano formativo e tutti gli elementi programmatici necessari alla realizzazione del corso.

In sostanza, il tema progettuale riflette la filosofia metodologica adottata dalla Regione, ovvero la visione che questa ha elaborato circa il sistema e le sue caratteristiche. La tendenza che si coglie, rispetto alla visione tradizionale, consiste nel superamento della logica progettuale di dettaglio (che prevedeva un livello minimo di elementi di sistema, limitati normalmente alla mappa delle qualifiche e ai criteri amministrativi) sostituita da un lavoro di elaborazione di “strutture di sistema” che comprendono: mappa delle aree formative e delle figure professionali con relativi standard formativi; criteri metodologici fondati su fattori innovativi (personalizzazione, didattica interdisciplinare e per compiti reali, ecc.); sistema di valutazione e certificazione per competenze; sistema di gestione dei crediti e dei passaggi; struttura di coordinamento e di monitoraggio delle iniziative.

Nel momento in cui è presente tale struttura di sistema, il documento progettuale presentato dagli organismi formativi riflette le opzioni di fondo mentre viene progressivamente meno l'esigenza di un progetto formativo di dettaglio. Ciò pone in luce il riconoscimento, da parte della Regione, dell'autonomia delle Istituzioni scolastiche e formative che provvedono in tal modo a porre in atto la propria proposta in modo libero, ma nel contempo esplicito e quindi verificabile.

Questa riflessione ci fa comprendere come la tematica progettuale sia rivelativa del grado di innovazione delle Regioni verso una soluzione di vera e propria *governance* educativa, culturale e professionale, che prevede una cultura della regolazione dei fattori di accreditamento, delle condotte e dei rapporti tra soggetti autonomi verso il perseguimento delle mete del sistema, superando quindi la prospettiva tradizionale che presentava una duplice enfasi: da un lato legata alla visione della formazione come strumento esclusivamente delle politiche del lavoro (e quindi centrato sulla sola variabile dell'occupabilità degli allievi) e dall'altro di natura amministrativa riferita all'utilizzo delle risorse.

5. DATI SULLA PERSONALIZZAZIONE

Riportiamo quanto richiesto, le risposte fornite da ciascun referente dei due Enti coinvolti (CNOS-FAP e CIOFS/FP) e una analisi critica di sintesi conclusiva.

5.1. Dati richiesti sulla personalizzazione

L'area della personalizzazione è stata articolata in 7 sottosezioni, focalizzate intorno ai seguenti temi:

- 1) *Orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie*
- 2) *Differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni, LARSA interni*
- 3) *Piano formativo personalizzato*
- 4) *Unità di apprendimento e prodotti reali, stage e alternanza*
- 5) *Verifiche e valutazione compresi gli esami*
- 6) *Gestione dei crediti e passaggi*
 - a) Viene applicata l'OM del 26.01.2005 relativa ai passaggi ed alle certificazioni?
 - b) Vi sono casi reali di passaggi sia in un senso (dalla scuola ai CFP) sia nell'altro (dai CFP alla scuola)?
 - c) Vengono valorizzati gli anni di studio dei ragazzi, oppure vi è una perdita?
- 7) *Handicap*
 - a) Come si gestiscono i portatori di handicap entro le attività formative?
 - b) Con quale durata del percorso?
 - c) Con quali certificazioni?
- 8) *Altro*

5.2. Risposte sulla personalizzazione

Data la consistenza delle sollecitazioni in tema di personalizzazione, anche le risposte sono molte e articolate. Dunque, si riporta quanto espresso da ciascun referente mantenendo la distinzione negli 8 sotto-quesiti.

5.2.1. Risposte su orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie

Riportiamo le risposte fornite al primo sotto-quesito della domanda sulla personalizzazione.

5.2.1.1. Abruzzo

Il primo confronto con l'allievo e la famiglia lo svolge il coordinatore dell'OF al momento dell'iscrizione, illustrando le caratteristiche della FP in generale, del progetto, del CNOS-FAP, facendo visitare i vari laboratori del CFP, svolgendo una prima fase di orientamento sui percorsi didattici. C'è da aggiungere che nel CFP

CNOS-FAP di L'Aquila ha ripreso da poco l'attività il Centro servizi di orientamento che a breve svolgerà anche questo compito; negli altri due CFP (Ortona e Vasto) i Centri svolgono tali funzioni già da oltre 10 anni.

La seconda fase viene gestita dal docente di orientamento che, nel nostro caso, è laureato in psicologia; essendo anche il docente di "capacità personali" nei corsi di OF, ha un continuo contatto con tutti gli allievi ed è così in grado di rilevare eventuali nuove capacità, conoscenze o abilità degli allievi per un orientamento *in itinere*.

Tutto il progetto è strutturato in modo che il percorso sia personalizzato il più possibile. Nel nostro CFP, essendo solo 11 allievi in un corso e 15 in un altro c'è un monitoraggio continuo tramite *feed-back* tra docenti e tutor sulle varie situazioni in essere sia a livello di singolo allievo che di corso.

L'anno formativo è suddiviso in 2 cicli: per ogni ciclo sono adottate 2 valutazioni globali dell'allievo a cui corrispondono relativi incontri con i genitori: uno a metà e uno a fine ciclo in cui i genitori stessi sono invitati a partecipare insieme ai propri figli. Sommando anche l'incontro di inizio di attività, ne consegue che i genitori incontrano i docenti ed il coordinatore del corso 5 volte all'anno, mediamente ogni 2 mesi. A tutto ciò va aggiunto il contatto telefonico pressoché giornaliero che il coordinatore ha con le famiglie in ogni situazione di assenze degli allievi non preventivamente comunicate e/o situazioni di casi di anomalie nel percorso didattico di ogni singolo allievo. Tutto ciò è possibile anche perché vi è copertura economica quasi completa per il coordinatore/tutor che si occupa esclusivamente di un corso.

5.2.1.2. Calabria

Il percorso è semi-personalizzato. Nel senso che segue.

In fase di iscrizione, un primo colloquio con l'allievo e i genitori è effettuato da un orientatore, il coordinatore e il direttore con l'obiettivo di presentare il percorso e la sua collocazione nel panorama formativo.

In una fase successiva, è stato realizzato un incontro di gruppo tra le famiglie, gli allievi e il direttore, il coordinatore e il tutor, finalizzato ad una presentazione dello staff alle famiglie ed agli allievi ed alla chiarificazione di un insieme di aspetti, per lo più logistici, del percorso.

L'accoglienza è stata realizzata attraverso la realizzazione di un prodotto (*dossier*) sull'Ente e sul percorso con l'obiettivo di far socializzare i componenti del gruppo tra di loro e con il contesto e si è conclusa con la presentazione del *dossier* alle famiglie e la stipula del patto formativo.

La rilevazione di capacità, conoscenze, abilità e competenze in ingresso (bilancio) è stata realizzata dai singoli docenti e non è stata in alcun modo formalizzata. I singoli docenti, in funzione del bilancio effettuato, hanno dato indicazioni e hanno collaborato alla definizione dei prodotti e delle UdA del percorso.

Lungo tutto il percorso è stato realizzato l'orientamento che nel I anno è stato

personalizzato sulle esigenze degli allievi e ha contribuito alla definizione del piano formativo *in itinere* e al sostegno della motivazione.

Sono realizzati, senza scadenze prefissate, colloqui tra direttore e/o coordinatore e allievi, sia individualmente che in gruppo, al fine di verificare la percezione e la motivazione degli allievi e monitorare e valutare con costanza l'andamento.

Le famiglie sono state incontrate regolarmente sia individualmente, su richiesta loro o dell'Ente, sia in gruppo, per la presentazione dei prodotti realizzati dai ragazzi e in momenti specifici dell'attività.

5.2.1.3. Emilia Romagna

Si effettua un primo colloquio con l'allievo e uno o entrambi i genitori in sede di iscrizione. Il colloquio è mirato a far capire bene all'utente di che tipo di corso si tratta, i moduli che vengono proposti e gli orari così che prima di ufficializzare l'iscrizione abbia chiaro il percorso scelto. Il colloquio può essere effettuato sia dal tutor che dal coordinatore.

Ci sono verifiche periodiche all'interno di un contesto di supervisione mensile per capire quanto il progetto iniziale, uguale per tutti, debba subire modifiche in relazioni ai singoli allievi.

I colloqui tra allievi e tutor e/o coordinatore, per fare il punto della situazione, non hanno scadenze prefissate ma nascono da un attento monitoraggio della classe. I genitori vengono coinvolti nel momento in cui si ravvisa la necessità di un sostegno più consistente da parte della famiglia, sia quando ci sono decisioni rilevanti da prendere riguardo a un eventuale piano formativo personalizzato.

5.2.1.4. Friuli Venezia Giulia

Tutte le famiglie hanno avuto possibilità di colloquio con un incaricato per la presentazione del Centro e l'orientamento alla scelta (non un vero orientatore) prima dell'iscrizione al corso.

Prima dell'inizio del percorso, è stato fatto un bilancio in ingresso (tramite questionario) che è stato utilizzato per la composizione dei gruppi-classe.

Non è stato elaborato un piano formativo personalizzato; da vedere *in itinere* dopo i risultati scolastici che stanno per emergere dai prossimi scrutini di metà anno. Ancora non fatte verifiche del piano, tanto meno del progetto formativo.

5.2.1.5. Lazio

Aderente a quanto prima descritto. Va aggiunto che la convenzione con le scuole è un motivo in più per curare l'orientamento continuo e la personalizzazione del percorso.

5.2.1.6. Liguria

Incontro con le famiglie, gli orientatori e i tutor all'inizio del percorso (fase di accoglienza) e durante il percorso (*in itinere* e al termine dell'annualità formativa).

L'orientamento viene svolto con la collaborazione di tre psicologhe che presie-

dono l'attività dello sportello dello studente e svolgono la loro attività in modo sinergico (attività su allievi e famiglie e interazione fra l'attività di sportello e le attività legate allo sviluppo delle "capacità personali" *team* psico-pedagogico del Centro).

Viene svolto un bilancio delle competenze ad inizio anno e valutate attitudini e motivazioni in ingresso.

Il piano formativo ha come punto di riferimento il "Progetto del corso" articolato per UdA. Queste ultime sono tarate sulle competenze "mappate" ad inizio anno dai singoli docenti/formatori delle diverse aree formative. Il piano formativo personalizzato viene individuato *in itinere* ed adattato in modo particolare durante lo svolgimento dei LARSA attraverso compiti differenziati da svolgere a casa, in aula, o in laboratorio. Sono attivati approcci metodologici differenziati a seconda delle specifiche esigenze di apprendimento emerse.

Al termine di ciascun quadrimestre, è prevista una verifica del "Progetto orientativo" attraverso colloqui con le famiglie e i singoli allievi; questi incontri sono preceduti da una riunione tra orientatori e Collegio dei docenti (attività legata alla sezione "orientamento" del *portfolio*).

5.2.1.7. Lombardia

La personalizzazione, anche del percorso di ingresso, è una delle idee centrali del progetto della sperimentazione triennale lombarda.

Tra i due Enti si rilevano delle differenze.

1) CNOS-FAP

La personalizzazione, anche del percorso di ingresso, è una delle idee centrali del progetto della sperimentazione triennale lombarda.

Nel CFP di Arese c'è un'attenzione alla personalizzazione che nel percorso di ingresso si concretizza nella fasi a) e b) sopra indicate; le fasi c) e d) vengono attuate solo in parte e di fatto non costituiscono una prassi ordinaria e consolidata.

Si evidenziano, anche nelle attività che si svolgono ordinariamente e di prassi, alcuni limiti dovuti a una certa confusione di ruoli e di funzioni, ad azioni che si attivano in alcuni casi particolarmente problematici più che costituire un'attenzione rivolta a tutti gli allievi, a un intervento che avviene nella pratica più che essere previsto anche a livello progettuale.

2) CIOFS/FP

Tutti i Centri CIOFS/FP Lombardia danno ampia possibilità di confronto con la famiglia e con l'allievo sia da parte dell'orientatore, del coordinatore che della Direzione. La periodicità, pur variando da Centro a Centro, prevede incontri collettivi (sia all'inizio dell'anno che *in itinere*, di carattere informativo e formativo), sia incontri personali, su richiesta degli interessati.

All'inizio del percorso formativo e, per alcuni Centri, prima dell'avvio, si procede alla rilevazione delle capacità, delle conoscenze e delle competenze ivi

comprese le motivazioni che hanno determinato la scelta del percorso e questo sia attraverso la somministrazione di test che attraverso un dialogo individuale e di gruppo, con attività di simulazione o giochi di ruolo.

Ogni allievo è seguito personalmente nel suo processo di sviluppo personale e cognitivo, tuttavia non viene formalizzato un preciso piano formativo personalizzato (ad eccezione per gli allievi con sostegno), ma un unico progetto di dettaglio per l'intera classe.

Ciascun Centro della Lombardia prevede verifiche periodiche sia a livello disciplinare che interdisciplinare. Si effettuano inoltre verifiche sull'intero percorso attraverso colloqui individuali, elaborati scritti a carattere auto-valutativo e attraverso la somministrazione di questionari di reazione allievi e famiglie. Sono inoltre valorizzati i momenti collegiali tra i formatori per fare il punto della situazione rispetto al cammino formativo e personale compiuto dal singolo allievo.

5.2.1.8. Piemonte

Anche in Piemonte, i due Enti presentano delle differenze.

1) CNOS-FAP

Circa le attività di accoglienza, di accompagnamento *in itinere* e finale i CFP seguono e realizzano le attività previste nei manuali.

I progetti triennali prevedono 170 ore di cui 75 al I anno, 35 al II anno, 60 al III anno. I progetti biennali prevedono 110 ore di cui 55 al I anno, 55 al II anno. In tutti i nostri CFP è attivo un servizio di "sportello orientativo" e c'è la possibilità sia da parte dell'allievo che dei genitori di fare uno o più colloqui con il direttore, l'orientatore e i docenti. In alcuni casi questo servizio non è sfruttato da famiglie e allievi. Si prevede sempre un colloquio preventivo con il Direttore o l'orientatore.

Dal monitoraggio delle "Sperimentazioni 1 e 2" in merito alle attività con le famiglie, si rileva: a) apprezzamento per i colloqui, intesi come elemento rilevante dell'azione educativa, in quanto strumento di reciproco ascolto, comunicazione e proposta; b) attraverso questa modalità di rapporto, infatti, i genitori prendono visione di comunicazioni motivate in merito alle valutazioni riportate dai figli; c) realizzazione degli incontri: ad inizio attività, per far conoscere il progetto educativo e per raccogliere al tempo stesso le aspettative delle famiglie; *in itinere*, per informare sull'andamento didattico e consegnare le valutazioni; al termine dell'anno formativo, per verificare tramite apposito strumento di rilevamento il grado di soddisfazione delle famiglie in rapporto al servizio ricevuto; d) la messa in opera di interventi coordinati tra il Centro e le famiglie in caso di particolari problemi educativi o in situazioni di grave disagio sociale; e) la richiesta di collaborazione nell'elaborazione del progetto educativo e nella definizione della struttura del percorso, o di partecipazione al Consiglio d'istituto o di coinvolgimento in momenti formativi su approfondimenti tema-

tici; f) da ultimo vengono citati i questionari per le diverse verifiche sul corso e le comunicazioni scritte e telefoniche.

Quindi i rapporti tra il Centro e le famiglie vanno da relazioni di natura ordinaria (come l'iscrizione, le comunicazioni scritte e/o telefoniche, i colloqui periodici con i formatori...), a quelle più impegnative e coinvolgenti quali la promozione della conoscenza del quadro ispirativo dell'Ente, la sottoscrizione del patto formativo, la rilevazione periodica delle aspettative e della soddisfazione attraverso questionari e test, fino a realizzare riunioni educativo-formative con le famiglie.

Il coinvolgimento delle famiglie si delinea nelle diverse fasi nel seguente modo. All'atto dell'iscrizione, mediante la consegna dei documenti richiesti, la presentazione del corso ed effettuando colloqui orientativi; nella fase di accoglienza, in genere, è stato fatto accenno ai colloqui individuali per rilevare le aspettative, promuovere la conoscenza del quadro ispirativo dell'Ente e sottoscrivere il "patto formativo"; durante l'anno e al termine vengono effettuati, oltre alle comunicazioni scritte e telefoniche, colloqui di valutazione intermedia e finale, incontri individuali per eventi critici e incontri di gruppo-classe per la consegna delle pagelle, colloqui come strumento di reciproco ascolto, comunicazione dell'attività formativa e corsuale, incontri a scopo educativo-formativo per le famiglie, rilevazione periodica della soddisfazione rispetto alle aspettative, iniziative per i *drop-out*. Negli incontri periodici, attraverso riunioni e assemblee (per fare il punto sulla situazione degli allievi e sull'andamento del corso, per la consegna della scheda di valutazione), oppure mediante colloqui individuali con i formatori, e in qualche caso anche per mezzo di convegni mirati a monitorare lo stato di avanzamento della sperimentazione.

Per quanto riguarda la *collaborazione con gli allievi*, è stato segnalato il ricorso alle seguenti strategie. a) Colloqui individuali e di gruppo: viene data particolare importanza anzitutto a quelli con il tutor del corso e/o con il *team-manager* nella fase di accoglienza e ai momenti di accompagnamento lungo tutto il percorso formativo; in questi casi il tutor, interagendo in modo attivo sia col singolo che col gruppo-classe, viene ad assumere un ruolo determinante per favorire l'inserimento degli allievi nel contesto formativo; l'obiettivo che ci si pone è giungere ad una condivisione delle regole, unitamente a quello di stimolare la progettualità dei ragazzi, motivandoli e rimotivandoli durante l'intero percorso formativo. b) Rilevazioni: sono effettuate all'inizio, per raccogliere le aspettative degli allievi, *in itinere* e alla fine, per verificare il loro grado di soddisfazione nei confronti del servizio offerto.

In merito agli *strumenti utilizzati per la progettazione educativo-formativa*, ci si richiama alla "proposta formativa", alla "Carta dei valori", al "regolamento del Centro", si fa ricorso al manuale dell'accoglienza e dell'orientamento e delle capacità personali. In alcuni CFP, particolare importanza assume il "patto

d'aula" che regola la relazione fra le diverse componenti delineando i reciproci diritti e doveri,

Per quanto riguarda le *metodologie*, continuano pressappoco nelle stesse forme le modalità di coinvolgimento dei genitori, degli allievi e delle aziende: con le famiglie le collaborazioni vengono realizzate attraverso il "patto educativo", gli incontri formativi per genitori, il monitoraggio del gradimento; con gli allievi, attraverso il "patto d'aula", i colloqui (ri)-motivazionali con il *team manager*, la rilevazione periodica del grado di soddisfazione; con le aziende, mediante gli *stage*, la definizione dei bisogni formativi e il relativo coinvolgimento nella progettazione di nuove figure e dei percorsi formativi.

In alcuni CFP, il *bilancio personale* è stato realizzato per lo più *in itinere*, attraverso modalità che vanno dai colloqui personali, al supporto di strumenti didattici (questionari, test, ecc.), alla elaborazione di dati in schede riassuntive. Le modalità con cui esso è stato effettuato fanno riferimento ai documenti o ad altro materiale appositamente redatto ("Manuale per l'orientamento"), alle dispense ed altri supporti didattici, ai colloqui individuali con l'utente; inoltre, dal punto di vista temporale, questa attività viene collocata sia all'inizio che al termine del corso e in qualche caso anche *in itinere* (trimestralmente). In quasi tutti i CFP, all'inizio del percorso la maggioranza dei docenti, con prove o test hanno rilevato delle indicazioni sulle conoscenze/abilità per elaborare un "piano formativo" il più possibile adatto al gruppo e alla persona. Si tende con i test iniziali a misurare, da parte di ogni formatore, la situazione generale del gruppo classe con l'obiettivo, se necessario, di andare a ricalibrare l'intervento formativo. In merito ai test di ingresso che rilevano le conoscenze/competenze di base, la Regione ha predisposto degli strumenti appositi che possono essere utilizzati dai CFP.

In generale si sta implementando una modalità di personalizzazione che prevede già dall'inizio la realizzazione di un "piano formativo personalizzato" che viene sottoposto a periodiche verifiche, così come stabilito nelle "linee guida nazionali" e come descritto nel "Manuale per il coordinatore tutor". I dati iniziali partono dal bilancio personale fatto all'ingresso. All'avvio dell'anno, viene compilata una griglia per dare inizio a un cammino di personalizzazione che viene portato avanti lungo l'anno. Il "piano formativo personalizzato" viene realizzato attraverso affiancamenti individuali e/o di gruppo per gli allievi che presentano difficoltà nell'apprendimento. Il numero dei corsi spesso crea difficoltà organizzative nella gestione dei "piani formativi personalizzati": si stanno facendo molti sforzi per ovviare.

La situazione è molto diversificata: si va da CFP dove si prevede che ogni settimana/10 giorni il *team* si incontra per verificare l'andamento del piano, a CFP dove periodicamente (mediamente ogni 2-3 mesi) l'*équipe* di formatori si ritrova per fare il punto della situazione per ogni allievo. In tutti i CFP si organizzano degli incontri (bimestrali o trimestrali) tra il *team* di corso e le fami-

glie alle quali vengono fornite tutte le informazioni circa i progressi e le difficoltà che gli allievi presentano.

2) CIOFS/FP

Nel manuale del “sistema qualità”, è stata inserita una procedura di erogazione e controllo dei percorsi in diritto-dovere da sperimentare nell’a.f. 2004/2005. Le attività descritte sono le seguenti.

a) *Incontro preliminare di natura informativa-orientativa* con le famiglie prima dell’inizio del percorso circa il riferimento al contesto normativo del progetto triennale e alla sua articolazione, alla *mission* (“Carta dei valori” del CIOFS/FP) allo scopo di attivare il percorso di corresponsabilità con le stesse famiglie. Tale incontro è stato gestito dalla RdC e dal coordinatore di corso. I documenti in uscita di questa attività (seminario informativo) sono stati il “Contratto formativo” e l’“Accordo educativo” con le famiglie.

b) *Accoglienza (attività d’aula)* gestita dal formatore e dal tutor di corso attraverso un laboratorio (“Chi ben comincia”) i cui obiettivi formativi erano la socializzazione, la conoscenza, il lavoro in *team*, la comprensione delle consegne di lavoro, l’organizzazione e il metodo di studio, o una UDA (“Accoglienza parola che orienta”) il cui prodotto finale era la elaborazione di un diario di classe relativo alla prima settimana con l’obiettivo di promuovere la conoscenza della *mission*, facilitare la conoscenza della realtà formativa in cui erano inseriti, degli ambienti, dell’organizzazione, ecc.

c) *L’accoglienza finalizzata al posizionamento* (dopo l’accoglienza in aula) e quindi gestita dal formatore tutor e/o orientatore con colloqui con ciascun utente utilizzando strumenti previsti dall’agenda di auto-monitoraggio (scheda anagrafica, scheda percorso scolastico, profilo orientativo iniziale).

d) *Personalizzazione*: l’analisi dei dati emersi dai colloqui di posizionamento ha permesso al coordinatore, o al formatore tutor/orientatore, di elaborare un “Patto formativo personalizzato” stipulato con la RdC e socializzato con le famiglie. La verifica del PFP è prevista in occasione della consegna delle valutazioni intermedie (colloquio di riprogettazione del PFP con l’allievo e la famiglia).

L’attività di verifica dei risultati è costantemente monitorata dal tutor e dal coordinatore, figure di raccordo dell’*équipe* formativa.

Secondo l’organizzazione della sede operativa, la tempistica delle riunioni varia da una cadenza bisettimanale a una mensile.

5.2.1.9. Puglia

La Regione Puglia prevede che siano presenti all’interno di ogni progetto apposite misure di accompagnamento, con particolare riferimento agli interventi di accoglienza, riallineamento, potenziamento, personalizzazione dei percorsi, orientamento. Le modalità di attuazione di tali attività sono scelte dall’Ente che deve descriverle nel progetto di massima.

Il percorso in ingresso, attuato nelle sedi del CIOFS/FP Puglia, è fortemente personalizzato come anche tutte le fasi previste durante l'espletamento dell'azione formativa.

Nella fase iniziale, denominata "accoglienza", il direttore di sede, il tutor e l'orientatore pongono le condizioni affinché gli allievi possano conoscere il gruppo, l'ambiente formativo del Centro e le opportunità che esso offre al destinatario stesso e alle famiglie. Inoltre viene effettuata una prima sensibilizzazione al rispetto delle norme di prevenzione e sicurezza.

L'allievo e la famiglia sottoscrivono il "Patto formativo" con la sede operativa (accordo su regole, diritti e doveri nel rapporto soggetto/struttura formativa). La famiglia è così consapevole delle opportunità di formazione offerte agli allievi durante il percorso formativo e conosce, in tal modo, le regole del Centro, impegnandosi a supportare l'allievo nel rispettarle.

Si realizzano successivamente, come previsto dal progetto, incontri con i genitori, di tipo: informativo-didattico (bimestrali, con i formatori, su apprendimenti e comportamenti); formativo (incontri con un esperto su tematiche di tipo psicopedagogico).

Nella sede operativa di "Paolo VI" è stato inoltre sperimentato il "Punto ascolto famiglie", come opportunità di supporto finalizzato a: sostenere il ruolo educativo della famiglia, attraverso interventi mirati alla valorizzazione delle risorse presenti all'interno del nucleo d'origine; coinvolgere i diversi membri nella ricerca delle modalità più adeguate per superare eventuali difficoltà anche in relazione alle diverse fasi del ciclo vitale della famiglia. Obiettivi specifici dell'intervento sono: ascoltare, sostenere, formare e informare i genitori che sentono il bisogno di "sapere" circa lo sviluppo dei figli e del ruolo educativo che sono chiamati a svolgere; potenziare l'auto-consapevolezza dei genitori per migliorare la qualità delle relazioni all'interno della comunità di appartenenza e nella prospettiva del "successo formativo" dei figli.

Un primo bilancio delle capacità e dei saperi di base avviene durante la selezione. Ai candidati si sottopongono prove scritte che permettono di verificare le conoscenze/competenze possedute (es. matematica, inglese, italiano) e questionari psico-attitudinali (che mettono in evidenza attitudini, interessi, altro).

Nella fase successiva, viene elaborato il "progetto di dettaglio" che coniuga obiettivi, contenuti, modalità didattiche, *output*; i docenti somministrano test d'ingresso ed elaborano la "valutazione *ex ante*" sulla base della quale preparano un piano formativo "personalizzato" in quanto tiene conto delle conoscenze pregresse, delle esigenze formative, delle modalità di apprendimento tanto del gruppo classe che del singolo allievo; sulla base delle valutazioni *in itinere* e di fine ciclo, viene ulteriormente personalizzato il piano formativo (cfr. Mod. P08/5-B Rev. 0), con l'assegnazione di alcune ore di "recupero" o di "approfondimento".

Attraverso la *consulenza orientativa*, i due Centri tengono costantemente conto delle specifiche esigenze della persona e del contesto socio-culturale (spesso dis-

agiato) nel quale la stessa è inserita. Tale azione, che viene realizzata al di fuori dell'orario corsuale, mira a promuovere e sostenere la persona nella costruzione della propria progettualità e nello sviluppo del proprio futuro. Gli orientatori delle sedi facilitano, stimolano, valorizzano e migliorano la capacità di autovalutazione del soggetto; offrono un supporto alla esternazione, alla riflessione e all'analisi di sé in rapporto ad un percorso di maturazione e alla possibilità per il soggetto di affrontare in modo adeguato la transizione evolutiva che lo impegna. L'allievo analizza e finalizza le proprie risorse, abilità e interessi fino alla elaborazione del proprio "Progetto personale" al termine del II anno e del "Progetto professionale" al termine del III anno. Le fasi del servizio di consulenza sono: a) creazione di un rapporto di fiducia con l'orientatore ed analisi del rapporto del soggetto con il proprio vissuto ("autoesplorazione"); b) analisi del rapporto del soggetto con il proprio vissuto ed analisi del potenziale individuale ("riconoscimento"); c) restituzione delle informazioni alla persona ("elaborazione"); d) elaborazione del "Progetto personale" e, successivamente, "professionale" ("decisione"). *Output* della consulenza orientativa è il "progetto personale" e quello professionale che vengono riportati nel "Libretto formativo dell'allievo".

Il Consiglio di corso verifica l'andamento di ogni allievo negli incontri sistematici previsti e, sulla base delle esigenze riscontrate, effettua opportune modifiche e cambiamenti.

5.2.1.10. Sardegna

L'articolazione del percorso di ingresso è stata caratterizzata dai seguenti aspetti.

Nella fase dedicata alle iscrizioni ai percorsi triennali sono stati realizzati degli incontri con i ragazzi e le famiglie gestiti da un orientatore, incontri finalizzati a fornire accurate informazioni sulla tipologia dei corsi, offrire spunti di riflessione in merito alla scelta e al percorso formativo da intraprendere.

Nella fase di inizio delle attività formative è stato realizzato un bilancio al fine di rilevare capacità, conoscenze e competenze di ingresso. Il bilancio è stato curato dall'*équipe* dei formatori attraverso azioni di carattere individuale e di gruppo.

Per quanto concerne l'elaborazione di un piano formativo personalizzato non è stato possibile realizzare azioni diversificate per sotto-gruppi e azioni di carattere individuale. Si sottolinea, comunque, l'attenzione per un'accurata analisi del bisogno dei ragazzi che ha portato a realizzare interventi riferiti a problematiche inerenti la crescita e la valorizzazione della persona, i diversi stili di apprendimento e la costruzione di un progetto personale. Tutti gli interventi sono stati realizzati con il gruppo classe in riferimento ad esigenze comuni rilevate nell'analisi del bisogno.

5.2.1.11. Sicilia

Il percorso in ingresso prevede un incontro con allievo e famiglia prima dell'iscrizione o con l'orientatore o con il Direttore del Centro. La rilevazione delle ca-

pacità e conoscenze in ingresso viene fatta dai formatori entro i primi 15 giorni di attività formativa, con compiti appositamente strutturati e con osservazioni dirette in aula.

L'elaborazione di un "piano formativo personalizzato" viene fatto entro i primi 15 giorni di attività dedicati quasi esclusivamente all'accoglienza, alla presentazione del percorso, alla elaborazione del proprio percorso personalizzato. Segue la progettazione di dettaglio dei moduli formativi sulla base dei rilevamenti sulle conoscenze e capacità degli allievi del corso.

Le verifiche periodiche vengono fatte dai singoli formatori sul piano degli apprendimenti, dal Collegio di corso sul piano delle scelte e finalità degli interventi da attivare successivamente ai riscontri avuti dai singoli formatori e dal tutor d'aula che ha rilevato l'indice di soddisfazione degli allievi, delle famiglie e dei formatori stessi. Infine, al termine di ogni ciclo, viene fatta la verifica del progetto formativo personalizzato.

Nel CIOFS/FP, ogni percorso prevede inizialmente circa 20 ore di orientamento, accoglienza, bilancio delle competenze, stesura di un progetto personale dell'allievo; la presentazione del percorso formativo annuale da parte del progettista o formatore incaricato e la presa di coscienza del patto formativo allievi viene fatto in presenza anche dei genitori per il loro reale coinvolgimento all'azione educativa.

5.2.1.12. Umbria

L'orientamento è stato svolto dai Centri per l'impiego che hanno definito i bisogni, la domanda formativa che ne consegue e la presentazione dell'offerta formativa fornita dal territorio; il I dei tre anni è a carattere orientativo. Il bilancio delle competenze non è stato svolto. Il "Piano formativo personalizzato" non è stato elaborato.

Sono state svolte verifiche e monitoraggi costanti da parte dei tutor (FP/SSS); il Collegio formatori/docenti ha monitorato l'esito dell'attività; i tutor (FP/SSS) hanno mantenuto costanti rapporti con le famiglie degli allievi.

5.2.1.13. Veneto

Nel corso degli anni, gli Enti hanno individuato delle proprie prassi che differiscono significativamente da Centro a Centro. Le esperienze di seguito riportate sono quindi rappresentative di tutte le realtà.

- 1) La possibilità di confronto della famiglia e dell'allievo con un orientatore: questo confronto può iniziare molto presto, già dall'ottobre dell'anno prima dell'inizio dell'attività formativa, in occasione delle visite guidate al Centro, delle giornate di scuola aperta e del primo dei tre incontri previsti per la definizione dell'iscrizione e dell'accettazione del "patto formativo" sottoscritto dai genitori, dall'allievo e dal rappresentante del Centro. Tale attività di orientamento prosegue con la somministrazione di alcuni test psico-attitudinali prima dell'inizio dell'attività formativa e di un colloquio con l'orientatore/psicologo,

il tutto finalizzato alla composizione dei gruppi-classe. Prima dell'inizio delle lezioni, o poco dopo l'avvio del corso, è previsto un incontro tra i responsabili del Centro (direttore, coordinatore di settore, animatore pastorale, tutor, rappresentanti dell'Associazione genitori...) con tutte le famiglie. In questo incontro sono presentati la *mission* dell'Ente e il carisma salesiano, le linee guida dell'anno formativo che sta per cominciare, si richiamano alcuni punti salienti del "patto formativo" e si forniscono alcune informazioni di carattere organizzativo (servizio mensa, trasporti urbani ed extra-urbani, le scadenze più importanti del calendario dell'anno formativo, ecc). Infine, nei primi giorni di corso, si svolgono le attività di accoglienza-orientamento che coinvolgono tutti i settori contemporaneamente, tutto secondo quanto previsto dalla procedura messa anche a "sistema qualità".

- 2) La rilevazione di capacità, conoscenze, abilità e competenze in ingresso (bilancio): questa attività viene svolta nelle prime due settimane di corso da parte dei docenti. È finalizzata alla costruzione di un profilo del singolo allievo e del gruppo-classe. I risultati consentono al Consiglio di classe di effettuare la messa a punto del progetto ipotizzato e di intraprendere eventuali attività di allineamento differenziando l'attività in aula. In altri casi si procede alla somministrazione di questionari di posizionamento in alcune discipline di base prima dell'inizio delle lezioni così da avere delle informazioni utili per la composizione delle classi.
- 3) cfr. punto 5.2.3.13
- 4) Verifiche periodiche (condivise entro l'*équipe* formativa) del piano e del progetto orientativo tramite colloqui con l'allievo e la famiglia: le attività di verifica sono molteplici e continuative lungo tutto il percorso formativo triennale. Si tratta di valutazioni a cura dei singoli docenti che valutano *in progress* il livello di competenza raggiunto nelle aree formative attraverso strumenti di valutazione tradizionali e di valutazioni a livello di Collegio formatori (quattro volte l'anno, a cadenza bimestrale). In queste riunioni si valutano, oltre che i rendimenti nelle singole aree, anche le competenze trasversali, il comportamento, il grado di interesse, l'esecuzione dei compiti, ecc. A tutti gli incontri è presente anche l'orientatore. Con i genitori sono previsti tre colloqui alla fine di ogni bimestre in cui sono presenti docenti e allievi, e colloqui *in itinere* su iniziativa dei formatori e/o dei tutor o della stessa famiglia. Sono anche previsti incontri specifici, ad esempio, per le decisioni inerenti alle attività integrative per il passaggio ad altri tipi di scuola e per l'inserimento in un percorso lavorativo o per la soluzione di situazioni critiche. In alcuni Centri, l'Associazione dei genitori, assieme all'*équipe* di Direzione del Centro, organizza diversi incontri durante l'anno formativo; ne ricordiamo alcuni: riunione per l'elezione dei rappresentanti dei genitori di corso per i primi corsi, cena di tutti i rappresentanti dei genitori con l'obiettivo, oltre che di socializzare, di pianificare le attività dell'associazione, vale a dire la "Castagnata" nella prima quin-

dicina di Novembre, la festa di Don Bosco, la serata carnevalesca, la festa di fine anno. Sono anche organizzati incontri del Comitato di Presidenza per la pianificazione di attività formative per i genitori degli allievi, in genere tre/quattro incontri-dibattito annuali, e nei quali il Direttore e i Coordinatori di settore hanno il compito di relazionare sull'andamento dell'anno formativo.

5.2.2. *Differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni, LARSA interni*

Riportiamo le risposte fornite al secondo sotto-quesito della domanda sulla personalizzazione.

5.2.2.1. Abruzzo

Molte discipline sono preventivamente organizzate con metodologia di lavoro di gruppo e sottogruppi e pianificate prima dell'inizio di ogni ciclo su piani didattici che ogni docente prepara e consegna al coordinatore del corso.

I LARSA sono regolarmente attuati con la suddivisione del gruppo classe in 2 sottogruppi: uno che svolge azione di potenziamento seguito dal docente della disciplina e l'altro che svolge azione di recupero seguito dal tutor/coordinatore del corso. Finora le discipline su cui si sono attivati i laboratori di recupero e sviluppo attività sono state principalmente: processi produttivi, comunicare in italiano e linguaggio logico-matematico.

Il sostegno individuale nei momenti critici viene fornito, soprattutto a livello di motivazione, dal coordinatore/tutor, con il coinvolgimento dei docenti con cui l'allievo dimostra più di frequente problematiche comportamentali e/o di rendimento scolastico. Tali interventi vengono evidenziati principalmente nelle riunioni mensili del gruppo docente con la Direzione.

Il sostegno di ingressi lungo il percorso finora è stato gestito con la disponibilità dei docenti del corso e l'affiancamento dei nuovi allievi, soprattutto nelle discipline pratiche, ad allievi con buone conoscenze/abilità. Non ci sono stati finora passaggi in uscita dal percorso ad altri tramite LARSA. C'è da aggiungere che nei nostri progetti è previsto, ed è attuato presso tutti i CFP, il "gruppo di progetto", in cui il personale del CFP è affiancato da docenti dell'Istituto tecnico industriale statale nominati dal Preside dell'Istituto e da rappresentanti delle realtà aziendali del settore di riferimento che ha tra i suoi compiti anche quello di gestire passaggi di percorso in ingresso e, soprattutto, in uscita.

5.2.2.2. Calabria

Il percorso è semi-personalizzato:

- 1) la differenziazione dei gruppi (gruppo classe, gruppo di livello, gruppo di interesse) è realizzata (ma non formalizzata) normalmente come metodologia didattica soprattutto in laboratorio, nella fase della realizzazione concreta dei prodotti e nei momenti di recupero e di approfondimento;
- 2) il sostegno individuale, specie nei momenti critici, ma pure per stimolare l'ela-

- borazione di un cammino personale di eccellenza in base agli interessi e alle capacità: è realizzato e non formalizzato nel percorso orientativo;
- 3) il recupero e l'approfondimento: da progetto, sono previste 250 ore nel triennio, solo 50 ore al I anno all'interno del monte ore complessivo, da dedicare al sostegno e all'approfondimento; alla luce delle verifiche e delle valutazioni periodiche e di fine I anno, sono stati attivati brevi laboratori di recupero;
 - 4) il sostegno di ingressi lungo il percorso e la gestione di passaggi dal percorso ad altri tramite appositi LARSA: non è stato attivato. In occasione di ingressi *in itinere* è stato attivato l'orientamento individuale, la rilevazione delle capacità, conoscenze abilità e competenze in ingresso e in base ai risultati è stato realizzato il riconoscimento dei crediti e sono stati attivati momenti di recupero (individualmente, nel gruppo).

5.2.2.3. Emilia Romagna

La differenziazione dei gruppi (gruppo classe, gruppo di livello, gruppo di interesse) è usata normalmente come metodologia didattica e anche per effettuare laboratori di recupero e di approfondimento.

In Emilia Romagna non sono previsti i LARSA. Da noi la stessa funzione è svolta dalle codocenze (come scelta del Centro) e con il "Pronto soccorso formativo" (previsto dal Bando regionale). Il "Pronto soccorso formativo" consiste nella possibilità di attuare dei percorsi personalizzati, grazie allo stanziamento di un *budget* per delle ore di lezione (noi ne abbiamo previste 200, ma potrebbero aumentare, decrementando il costo orario della docenza) abbinato o meno a periodi di *stage*. Fino ad ora noi lo abbiamo utilizzato nei seguenti casi: per alcuni utenti che desideravano competenze maggiori rispetto a quelle previste dagli obiettivi del corso (es. lezioni sul sistema operativo "Linux"); per un ragazzo che a causa di sue problematiche personali non poteva rimanere all'interno del gruppo classe; per il recupero di alcuni allievi.

È anche possibile attuare quelli che tecnicamente vengono definiti "Percorsi individualizzati". Dal momento che gli allievi non hanno l'obbligo di frequenza del 70% del monte ore previsto, ci è consentito, previo confronto e consenso della Provincia, diminuire il numero delle ore di presenza in aula (semplicemente segnando assente l'utente) e aumentare quelle di *stage*. Ad esempio, abbiamo attuato un percorso individualizzato per una ragazza le cui competenze erano molto alte rispetto al gruppo classe; viene a lezione due volte alla settimana e per il resto del tempo è in *stage*.

Nel caso arrivino nuovi allievi a percorso già iniziato, verifichiamo le loro competenze e poi ci muoviamo con gli strumenti di cui sopra.

5.2.2.4. Friuli Venezia Giulia

Prevista la differenziazione dei gruppi a seconda del livello piuttosto che di interesse a partire da metà anno formativo.

I LARSA saranno attivati prossimamente per gruppi di livello.

Il sostegno individuale è affidato al tutor tramite colloqui individuali e la possibilità di rivolgersi ad una psicologa dell'IRIPES presente settimanalmente al Centro.

Criticità: nel nostro Centro c'è un solo tutor per i 5 primi corsi e fa molta fatica a seguire gli allievi.

La Regione permette l'inserimento di allievi tramite l'attivazione di appositi "percorsi personalizzati" (di cui viene finanziato parzialmente il tutorato) finalizzati all'inserimento nel mondo del lavoro o nei percorsi regolari. Siamo in attesa del finanziamento per inserire 4 nuovi possibili allievi.

5.2.2.5. Lazio

Prevede tutte le tipologie di intervento citate. Bisogna, però, dire che la differenziazione in gruppi è ancora allo stato embrionale: sicuramente è prevista e realizzata grazie al finanziamento di un (non eclatante) monte ore di *tutoring* ma, affinché diventi una prassi efficace, bisogna che sia adeguatamente supportata in termini di risorse umane e logistiche, nonché interiorizzata da formatori e tutor, soprattutto come *team* educativo-formativo.

5.2.2.6. Liguria

È prevista la differenziazione fra gruppi (di compito, o di livello), le attività LARSA differenziate per compiti in particolare su attività di carattere pratico. Sul piano delle competenze teoriche stiamo ancora lavorando sui gruppi di recupero, sia per gruppi ristretti che sul gruppo-classe.

Nel limite delle ore di co-docenza disponibili riusciamo a *scomporre* la classe in piccoli gruppi anche con la collaborazione didattica del tutor (2-3 gruppi). Non si sono ancora delineati gruppi di particolare eccellenza data la qualità medio-bassa degli allievi sul piano cognitivo (e considerando anche la scarsa *tenuta sui tempi* legati alle diverse attività)

Buoni risultati si stanno raggiungendo con l'esperienza dei LARSA e delle attività a *classi aperte*. Registriamo un notevole aumento nell'impegno e nella motivazione a *fare e ad apprendere*, facendo lavorare ed interagire ragazzi più grandi con ragazzi più piccoli. Stiamo cercando il più possibile di intensificare tali attività, compatibilmente con gli impegni e la disponibilità dei docenti e degli impegni dei formatori.

Abbiamo avuto alcuni casi di inserimento al II anno o *in itinere* durante l'anno, sui quali si sono svolte attività di verifica rispetto ai crediti dichiarati. Non si sono ancora verificati casi di passaggio dal nostro Ente ad altre realtà educative.

5.2.2.7. Lombardia

I referenti dei due Enti hanno presentato realtà differenziate.

1) CNOS-FAP

- a) avviene scarsamente, solo in alcuni casi ed occasioni;
- b) sono previsti dei LARSA (circa 60 ore annue per gruppo classe), anche se

appare ancora insufficiente la parte progettuale e il lavoro d'*équipe* ad essi connessi;

- c) sono previste attività di sostegno individuale sui livelli critici, per lo più facendo ricorso all'intervento di volontari, mentre sono sostanzialmente assenti interventi di stimolo sui percorsi di eccellenza;
- d) assenti attività di sostegno di ingressi lungo il percorso, mentre sono previste attività per la gestione dei passaggi ad altri percorsi.

2) CIOFS/FP

- a) la gestione dei LARSA per ciascun Centro CIOFS/FP Lombardia avviene attraverso la differenziazione dei gruppi seppur con tempistiche diverse: durante la mattinata, nel pomeriggio, distribuiti lungo tutto il percorso, concentrati in alcuni periodi strategici;
- b) viene offerta l'opportunità di LARSA (circa 60 ore annue per gruppo classe) attraverso ricerche, realizzazioni di casi aziendali, visite guidate;
- c) anche il sostegno individuale viene valorizzato sia in aula, mediante la co-docenza, che all'esterno, con colloqui o con confronti individuali o a coppie, con il supporto del formatore e del coordinatore;
- d) nei Centri in cui si sono verificati ingressi ad attività avviata, sono stati predisposti piani di recupero personalizzato al fine di favorire il transito presso il Centro.

5.2.2.8. Piemonte

I referenti dei due Enti hanno presentato realtà differenziate.

1) CNOS-FAP

- a) In generale si tende a lavorare con il gruppo classe. Non in tutti i CFP si utilizzano i gruppi di livello (gli allievi appartenenti a diversi gruppi classe con difficoltà simili vengono talvolta inseriti in gruppi di livello per azioni di recupero). Molte volte i gruppi di livello sono associati alle attività di recupero e approfondimento. Qualche CFP realizza anche gruppi di interesse e altri stanno pensando ad attività per gruppi di interesse (per esempio, nell'ambito teatrale con sviluppo della comunicazione interpersonale e delle capacità personali). Pertanto, in generale, sul piano metodologico si riscontra una ricchezza di strategie. Le lezioni frontali in situazione d'aula continuano ad occupare un posto importante nella didattica della FP, ma questo non è più né esclusivo, né prevalente. L'obiettivo finale è quello di offrire, in conformità con la riforma Moratti, dei percorsi personalizzati: pertanto agli interventi tradizionali si affiancano i lavori di gruppo, l'uso dei laboratori attrezzati, la didattica attiva, il *tutoring* e l'auto-formazione assistita nel quadro di una pedagogia di progetto e di un apprendimento cooperativo. Il ricorso alle tecnologie dell'informazione e, in particolare, alle nuove tecnologie copre un'area che va dalle tecniche di animazione, alla simulazione d'impresa, ai supporti multimediali nell'area informativa e linguistica.

b) Per le azioni di recupero e approfondimento i progetti triennali prevedono 280 ore di cui 100 il I anno, 95 il II anno, 85 il III anno. I progetti biennali prevedono 135 ore di cui 85 il I anno, 50 il II anno. Le unità formative di potenziamento/approfondimento sono state realizzate in quasi tutti i Centri. Nella maggioranza dei Centri tali azioni sono state realizzate nel corso dell'iter formativo, per quegli allievi che non avevano raggiunto gli obiettivi previsti in base ai risultati conseguiti nel primo quadrimestre. Per attuare tali azioni si è fatto uso di particolari metodologie didattiche, prima individuando (su segnalazioni degli insegnanti) i singoli settori di problematicità (matematica, lingue, disegno, materie tecnico-professionali...) e quindi passando a potenziare/approfondire le competenze attraverso esercitazioni mirate, individuali o di gruppo. In taluni casi, gli interventi di potenziamento si sono svolti contemporaneamente a quelli di approfondimento mediante l'inserimento di un co-docente sia durante le ore di materie di base che di laboratorio, così da favorire sia chi aveva difficoltà di base che chi non aveva un metodo di lavoro.

Le unità formative di potenziamento: sono state realizzate *in itinere*, dopo una prima valutazione dei singoli allievi, scegliendo i contenuti curricolari delle competenze di base; e, nella fase finale, concentrando l'attenzione soprattutto sull'area tecnico-professionale, oppure mediante calendarizzazioni personalizzate; la metodologia utilizzata fa capo all'apprendimento cooperativo ed è consistita nel lavoro in piccoli gruppi, nell'inserimento di un co-docente, nella predisposizione di materiali *ad hoc* per superare le lacune.

Le unità formative di approfondimento sono state realizzate in genere nel corso dell'anno oppure durante le attività di sperimentazione oppure in contemporanea con gli interventi di potenziamento; in questo caso la metodologia utilizzata ha fatto ricorso alla redazione di appositi percorsi ed esercitazioni più impegnative oppure ad incontri personalizzati al fine di migliorare le proprie prestazioni.

Le attività di recupero e approfondimento si sono svolte in modo diversificato a seconda dei CFP: in alcuni sono previste nel calendario settimanale e gestite separatamente nelle singole discipline, in altri nei periodi successivi alla valutazione bimestrale o trimestrale dedicando delle giornate *ad hoc*, in altri attivando dei momenti specifici quando necessitava, anche a cadenza settimanale. Si rileva la criticità dell'organizzazione dei recuperi/approfondimenti poiché in alcuni casi si devono prevedere più formatori che fanno l'attività in contemporanea, con un problema organizzativo, di risorse umane ed economico. Si rileva in alcuni casi la necessità nei laboratori di una collaborazione tra più formatori sia nella progettazione che nella gestione. In generale si tende maggiormente a gestire le attività di recupero più che quelle di approfondimento. In alcuni casi si tende a utilizzare le ore

di recupero/approfondimento, insieme a quelle per l'accompagnamento e a quelle delle capacità personali, per aumentare il numero delle ore professionalizzanti di officina.

- c) Il sostegno individuale viene effettuato soprattutto nei momenti critici, molto meno per stimolare l'eccellenza. In alcuni casi l'attività di sostegno, soprattutto nel caso di studenti integrati, si realizza tramite la metodologia del piccolo gruppo all'interno del gruppo-classe.
- d) Si prevedono modalità di gestione dei passaggi e di sostegno. Il sostegno è presente per ingressi lungo il percorso e gestione di passaggi dal percorso ad altri, con la collaborazione progettuale e fattiva degli altri Enti (Istituti) interessati. È possibile presentare dei progetti di LARSA di passaggio alle Province per ottenere un finanziamento. In alcuni CFP il sostegno in ingresso è realizzato in modo integrato all'interno del gruppo-classe con eventuali momenti individualizzati finalizzati al recupero di competenze specifiche. Tra Regione e MIUR si sta definendo un modello di gestione dei passaggi a partire dall'Accordo Stato Regioni. La Regione al momento prevede la modalità di certificazione dei crediti in ingresso con i crediti *ad personam*. Per quanto riguarda la *gestione dei crediti*, è stata attuata sia in ingresso che in uscita. La gestione dei crediti in ingresso è stata effettuata attraverso il riconoscimento e/o la certificazione *ad personam* della scuola di provenienza; mentre quella in uscita è stata attuata compilando, per la scuola che riceverà il ragazzo, una serie di documenti, quali la certificazione delle competenze e i crediti *ad personam*. Per il *riconoscimento dei crediti formativi* in via normale si fa una distinzione a seconda che la richiesta sia in entrata o in uscita: nel primo caso, ci si basa su certificazioni (scolastiche, di lavoro, di altre formazioni ricevute) e viene formalizzato nel modulo C. 2 (assegnazione crediti *ad personam*) che è vidimato dal servizio ordinamenti didattici; nel secondo si utilizza il modello C. 1 (Certificazione crediti e competenze in uscita dalla FP) previsto dagli standard formativi. Tuttavia c'è anche chi, per monitorare l'intero percorso formativo, fa uso di schede *ad hoc* e di moduli del sistema qualità. Passando alle procedure per l'accreditamento e la certificazione, va anzitutto segnalato che per il *riconoscimento dei crediti formativi* si è ricorso a diverse strategie. Infatti si è proceduto attraverso il Consiglio di classe, mediante una valutazione interna, tramite schede per sondare l'intero percorso formativo, per mezzo della somministrazione di prove di verifica delle competenze dichiarate, attraverso il "Libretto personale dell'allievo", o mediante una prova in ingresso di accertamento delle competenze.

2) CIOFS/FP

L'elaborazione di un PFP ha guidato la definizione e la realizzazione del percorso formativo *in corso d'opera* in quanto ha consentito di organizzare attività per gruppo classe e di individuare all'interno dello stesso, esigenze diver-

sificate di recupero e/o approfondimento (gruppo di livello) e di prevedere l'attivazione di LARSA sviluppati in alcuni casi anche in UdA, considerate mezzi efficaci per il raggiungimento degli obiettivi.

I sostegni individuali sono stati attuati – a seguito del monitoraggio dell'*équipe* formativa e del tutor – dai singoli formatori, laddove si è manifesta una seria criticità, attraverso attività suppletive di esercizi di potenziamento con affiancamento individuale.

I LARSA intesi come passaggio sono allo studio. Sono stati effettuati 3 inserimenti nella FP.

5.2.2.9. Puglia

La Regione Puglia lascia ampio spazio nella utilizzazione di metodologie didattiche attive e diverse che possano personalizzare il percorso formativo e devono essere specificate nel progetto di massima.

L'Ente CIOFS/FP Puglia ha quindi inserito nei progetti come attività di accompagnamento delle ore di recupero e approfondimento, ossia LARSA interni, perché sono finanziati dal *budget* del progetto ma comunque extra-curricolari.

- a) Il percorso formativo all'interno dei due Centri è fortemente personalizzato; molte attività sono sviluppate attraverso la differenziazione degli allievi in gruppi, proprio per rendere maggiormente assimilabili i saperi. La personalizzazione è considerata indispensabile dal CIOFS/FP Puglia, perché gli allievi hanno modalità di apprendimento differenti. Per tale motivo l'opzione metodologica di fondo è lo sviluppo di una metodologia attiva, centrata sulle competenze oltre che sui saperi.
- b) I LARSA sono stati approvati dalla Regione Puglia, solo per questi progetti, come attività curricolari, ossia facenti parte integrante delle 1.200 ore di ciascuna annualità. La tendenza della Puglia in questo campo è infatti quella di privilegiare attività di recupero e approfondimento in ambito extra-curricolare. I LARSA previsti dal progetto hanno lo scopo di recuperare o di approfondire conoscenze, competenze ed esperienze tanto nell'ambito dei saperi di base che delle competenze professionalizzanti.
- c) Il percorso, così come configurato, tende ad essere, rispetto al destinatario, globale, originale, amichevole, personalizzato e fondato su una *forte relazione* didattico/formativa. Infatti considerando gli ostacoli tipici che i destinatari incontrano, si cercano di avvicinare il più possibile le materie di area culturale con quelle dell'area tecnico professionale; gli allievi vengono stimolati alla costruzione del loro progetto personale e affiancati nelle eventuali difficoltà, sia attraverso i recuperi che attraverso contatti individuali e la consulenza orientativa.
- d) Sono stati realizzati anche LARSA extra-curricolari per favorire l'inserimento di allievi provenienti dai percorsi dell'Istruzione e non più motivati a proseguire.

5.2.2.10. Sardegna

Il percorso formativo può essere definito come “non pienamente riuscito”, in riferimento alla differenziazione in sotto-gruppi e alla possibilità di realizzare specifici interventi individualizzati. Infatti anche se pensato e progettato in conformità con lo spirito della Riforma e dell’attenzione Salesiana per la persona nella sua globalità, ha dovuto subire una serie di limitazioni per le difficoltà amministrative ed organizzative incontrate.

Tali difficoltà hanno impedito la differenziazione del gruppo classe in gruppi e la strutturazione di specifici interventi individualizzati.

Le attività dedicate alla personalizzazione (300 ore secondo l’articolazione didattica definita dalla RAS) sono state strutturate in modo tale da contribuire alla costruzione di un progetto di sviluppo inteso come “percorso di gruppo” che preveda azioni educative mirate relative alla crescita affettiva e cognitiva di ciascun ragazzo, al rafforzamento dell’autostima, alla valorizzazione delle esperienze pregresse e alla costruzione di un progetto personale formativo/professionale.

È stato elaborato un modello che supporta la progettazione delle azioni di personalizzazione attraverso una serie di schede strutturate che sintetizzano e chiariscono l’approccio metodologico da utilizzare. Il quadro progettuale nel quale le azioni si sviluppano è basato su una serie di opzioni formative riaggregate in un catalogo strutturato in modo da consentire all’*équipe* dei formatori di scegliere a seconda dell’analisi del fabbisogno le azioni di personalizzazione più adeguate. Le azioni previste sono: approfondimenti e/o recuperi didattici, incontri degli allievi con l’*équipe* formativa, attività ludico sportive, *workshop* tematici, incontri genitori-allievi, elaborazione del progetto personale-professionale, *stage* integrativo.

Come evidenziato in precedenza, tutte le attività sono state concepite come gruppo-classe.

5.2.2.11. Sicilia

La differenziazione dei gruppi non viene fatta in maniera stabile, i raggruppamenti variano secondo i bisogni, le opportunità da sfruttare, o la scelte degli approfondimenti e gli obiettivi da raggiungere. In genere i gruppi di livello, di interesse, sono sempre stati gruppi interni al corso.

Lungo il percorso formativo sono previste circa 120 ore annuali di LARSA che ogni allievo o gruppi di allievi utilizzano per laboratori di recupero o per approfondimenti.

Il sostegno individuale è fatto in aula-laboratorio in orario scolastico o anche in orari extrascolastici, soprattutto se si tratta di finalizzarlo alle passerelle, con un impegno di volontariato da parte dei formatori. Le passerelle sono state una esperienza *unilaterale*, nel senso che se un/a ragazzo/a chiedeva di introdursi nel nostro percorso, il Centro si è sempre attivato con un corso di recupero; invece, allievi del Centro che, ottenuta la qualifica, chiedevano di passare all’istruzione hanno trovato

molti ostacoli da parte dei Presidi. Ultimamente la situazione è cambiata, in quanto quelle allieve che, nonostante le difficoltà, sono riuscite a farsi ammettere in percorsi scolastici, hanno dato ottimi risultati, e hanno fatto cambiare parere ai Presidi, per cui ora sono loro che ci vengono a chiedere ragazzi.

Nel CIOFS/FP, la differenziazione dei gruppi di apprendimento avviene lungo l'anno, man mano che si presenta la necessità, ma sono gruppi variabili a seconda delle necessità. Il sostegno ai passaggi e alle transizioni è avvenuto in un solo verso: dalla scuola all'IeFP, è stato gestito interamente dal Centro in ore extra con la disponibilità dei formatori. *In itinere* si utilizzano le ore di LARSA interni al percorso per gli allievi del corso per il sostegno alle motivazioni, il recupero dei mancati apprendimenti, e lo sviluppo di particolari attitudini e conoscenze per gli allievi che non hanno bisogno di recupero.

5.2.2.12. Umbria

La durata della sperimentazione non ha permesso una reale personalizzazione, peraltro non prevista nel progetto.

Non sono stati realizzati LARSA.

Il sostegno individuale è stato fornito dall'attività di tutorato (un tutor FP, un tutor SSS) che ha favorito la tenuta del corso in termini di frequenza e di raggiungimento degli obiettivi minimi di apprendimento.

Sono stati inseriti *in itinere* 4 allievi su 10 su indicazione del Collegio docenti della SSS; non sono stati predisposti particolari strumenti per la gestione degli inserimenti (passaggi SSS/FP).

5.2.2.13. Veneto

Il sistema attuale di gestione e finanziamento regionale non permette a tutti gli Enti e a tutti i Centri di attuare la differenziazione dei gruppi o il sostegno individuale, anche se per le caratteristiche dell'utenza sarebbe fondamentale poterli realizzare.

Dove ciò è possibile, eccone un esempio.

- a) *La differenziazione dei gruppi (gruppo classe, gruppo di livello, gruppo di interesse)*: inizialmente si parte con il gruppo classe organizzato con il contributo principale del servizio di orientamento. Dopo i test d'ingresso comincia già a differenziarsi gradualmente l'attività del gruppo classe con la creazione di attività in gruppi di livello intercorso mirate soprattutto al recupero di alcune competenze gravemente carenti (ad es. extracomunitari che non comprendono la lingua italiana). Dopo la prima valutazione bimestrale, in base alle segnalazioni dei singoli docenti, il servizio di orientamento elabora un patto da sottoporre alle famiglie degli allievi più in difficoltà che prevede attività di recupero da erogare in parallelo o in aggiunta all'attività ordinaria, in orari extra formativi, sulle aree in cui sono in difficoltà; all'inizio si tratta soprattutto dell'area delle competenze trasversali: metodo di studio, organizzazione dei

propri tempi, assistenza nell'esecuzione dei compiti, ecc.). Per gli allievi che, a seguito di valutazioni e colloqui con i tutor – col servizio di orientamento e con la propria famiglia, intendono passare o proseguire gli studi nel percorso di istruzione secondaria, sono organizzati gruppi di interesse intercorso che approfondiscono alcune competenze dell'area culturale scientifica e studiano argomenti non previsti nella FP. Le attività integrative si svolgono per lo più nei pomeriggi in cui non è previsto il tempo pieno. Per i casi di grave difficoltà nell'apprendimento prosegue l'attività parallela di sostegno individuale.

- b) *La presenza di opportunità di laboratori di recupero e di approfondimento (LARSA):* nella Regione Veneto sono state previste un 10% di ore, sul totale annuale previsto, dedicate alla personalizzazione dei percorsi, anche se non tutti gli Enti riescono a prevederli. Ad esempio al “San Zeno”, come si può rilevare da quanto descritto al punto a), si realizzano i LARSA anche se non sono state definite né la durata né la tipologia di questi laboratori in fase di pianificazione precedente all'avvio dei corsi. La flessibilità dell'impianto formativo del Centro consente di progettare, pianificare ed erogare tali attività in gruppi di approfondimento di alcune competenze specifiche (laboratori di informatica, di progettazione CAD, delle lavorazioni meccaniche, lettura e composizione) oppure la costituzione spontanea di gruppi di interesse per la recitazione, l'attività musicale, l'organizzazione e la conduzione di alcune manifestazioni che coinvolgono tutto l'istituto, le attività sportive, i gruppi di impegno sul sociale.
- c) *Il sostegno individuale, specie nei momenti critici, ma pure per stimolare l'elaborazione di un cammino personale di eccellenza in base agli interessi ed alle capacità:* la risposta pensiamo sia contenuta nei punti precedenti.
- d) *Il sostegno di ingressi lungo il percorso e la gestione di passaggi dal percorso ad altri tramite appositi LARSA:* Gli ingressi possono essere gestiti senza un percorso particolare; eventuali ore di recupero vengono svolte secondo i casi e le possibilità dei formatori o anche di volontari. In alcune Province della Regione esiste una procedura concordata con la “Rete territoriale per l'orientamento” a cui se ne aggiunge una predisposta dall'Ufficio scolastico regionale, anche se finora non sono state applicate (per motivi di organizzazione). Nel Centro “San Zeno” uno dei fiori all'occhiello è rappresentato dall'opportunità che gli allievi hanno di passare dalla FP all'istruzione tecnica e viceversa attraverso accordi precisi tra CFP e ITIS che regolano il reciproco riconoscimento dei crediti. Da oltre 30 anni, hanno conseguito il diploma di perito più di 5.000 allievi provenienti dal CFP, parte dei quali hanno poi proseguito negli studi universitari conseguendo la laurea. Tutto questo è frutto di una cultura della promozione della persona che si traduce concretamente in azioni di motivazione/rimotivazione allo studio attraverso molteplici strumenti educativi e formativi tra i quali spicca l'adozione di una didattica più adatta a questo tipo di utenza che privilegia il metodo induttivo.

5.2.3. Piano formativo personalizzato

Riportiamo le risposte fornite al terzo sotto-quesito della domanda sulla personalizzazione.

5.2.3.1. Abruzzo

Il servizio di personalizzazione è rivolto a chi, trovandosi inserito in un corso, presenta serie difficoltà di apprendimento.

Il piano formativo personalizzato si realizza essenzialmente attraverso l'attivazione uno o più laboratori suddivisi per aree (area culturale, area scientifica, area linguistica, ecc.) a seconda delle necessità dei singoli individui. In questi laboratori, si privilegia la presenza di un numero limitato di utenti per personalizzare il più possibile l'intervento e valorizzare il rapporto di reciproca fiducia tra il tutor e il fruitore del servizio eliminando così il possibile distacco tra "docente" e "allievo" che potrebbe impedire una corretta acquisizione di nozioni.

Lo strumento principale necessario per quest'azione è costituito dalla dotazione di strumenti e metodologie di sostegno degli apprendimenti che consentono di dare vita a processi misti di formazione in chiave fortemente attiva. Si inizia con le prove d'ingresso di vari livelli di difficoltà, per verificare i prerequisiti. Serve come punto di partenza per progettare un percorso personalizzato a seconda delle varie tipologie di utenza. Si passa, quindi, all'allestimento di laboratori adottando le più appropriate metodologie. La modalità è quella di allestire uno o più locali suddivisi a seconda degli strumenti o risorse attivate (cartaceo, informatico e audiovisivo). Ogni laboratorio viene seguito da un docente o tutor che fa da sostegno e da accompagnamento durante il percorso. Nel caso in cui al soggetto manchino delle abilità pratiche, sarà inserito in laboratori interni di *stage* orientativi.

5.2.3.2. Calabria

Il piano formativo personalizzato viene realizzato, nel senso che le metodologie di lavoro attivate sono commisurate alle caratteristiche dei singoli allievi ma non sono formalizzate.

Il *team* dei formatori attiva due modalità di lavoro: a) la prima, informale, consiste in un dialogo costante tra formatori, direttore, coordinatore e tutor ed ha la finalità di esplicitare, attraverso il confronto continuo, le caratteristiche dei singoli allievi, le metodologie di lavoro più idonee in relazione alle caratteristiche individuali, le attività e le modalità migliori per consentire a ciascuno di raggiungere i propri obiettivi; b) la seconda, formale, prevede riunioni del *team* dei formatori, mirate principalmente a verificare l'andamento e a programmare le unità di apprendimento, considerando in tale programmazione le caratteristiche di ciascuno.

Si svolgono inoltre incontri con le famiglie e gli educatori, sia in gruppo che individuali, attraverso cui, soprattutto nella fase iniziale, si è mirato a conoscere la storia e le caratteristiche di ciascuno.

5.2.3.3. Emilia Romagna

Nella sede del CIOFS/FP di Bologna avviene in pochi casi e non in maniera sistematica.

5.2.3.4. Friuli Venezia Giulia

In ogni Centro vi sono diverse strategie di valorizzazione delle capacità personali dei singoli allievi e diverse modalità di realizzazione di un piano formativo personalizzato. Al momento la Regione non ha standardizzato le modalità di rilevazione e di sostegno per cui ogni singolo Centro opera in modo diverso rispetto alle attività di orientamento, raccolta delle informazioni, proposta di un piano personalizzato, organizzazione dei LARSA, creazione del *portfolio*, monitoraggio dei risultati. Siamo in piena fase di sperimentazione, ci sono degli incontri tra coordinatori di progetto dei vari Enti per confrontarsi (a livello CONFAP, ma anche con altri Enti, IAL, ENAIP). Ma in realtà è tutto un lavoro da mettere in piedi. La Regione sta a guardare.

Nota: in Regione sono previste e finanziate 150 ore di LARSA per ogni annualità su un totale di 1.200 ore annue (1.050 curricolari più 150 di personalizzazione). Tenendo presente che è obbligatoria un'integrazione con gli IS di almeno 180 ore (queste ore sono finanziate dal Ministero e non dalla Regione) sono proprio le ore di LARSA finanziate che permettono ad ogni Centro di sfruttare appieno le docenze interne.

5.2.3.5. Lazio

Le tappe fondamentali del processo di personalizzazione sono costituite da: orientamento/bilancio; test d'ingresso; monitoraggio dell'apprendimento *in itinere*; programmazione di percorsi personalizzati; definizione di programmi d'adeguamento; tirocini orientativi/formativi; colloqui, individuali e di gruppo, con allievi e famiglie; accompagnamento al lavoro/rientro scolastico.

5.2.3.6. Liguria

Il piano formativo personalizzato si realizza in linea di massima presso le diverse strutture regionali attraverso i seguenti passaggi:

- a) constatazione del livello di partenza e delle capacità iniziali degli allievi;
- b) incontro iniziale con allievi e famiglie;
- c) stesura del percorso formativo d'aula che tiene conto dei precedenti elementi;
- d) impostazione del *portfolio* personale;
- e) monitoraggio periodico sulle situazioni individuali ad opera del Collegio formatori spesso affiancato da personale dedicato all'orientamento (orientatori e psicologi);
- f) individuazione e programmazione di azioni individualizzate inserite soprattutto nell'ambito dei LARSA.

L'approfondimento delle misure sopra descritte varia da Centro a Centro, soprattutto in ragione della presenza o meno di personale di carattere orientativo-psi-

cologico che affianca con efficacia il *team* di docenti durante questa attività che riguarda non solo le capacità di carattere tecnico o i saperi teorici, ma spesso gli aspetti personali dei ragazzi.

Le azioni di personalizzazione sono fortemente attuate all'interno dei LARSA che, progettati durante lo svolgimento del corso, consentono di rispondere ad una duplice esigenza, individuale e di gruppo, o dell'intera classe: recupero di situazioni problematiche; approfondimento di argomenti specifici.

Si è attuata la seguente impostazione organizzativa:

- 1 pomeriggio alla settimana, 3 ore di recupero di gruppo sui temi professionalizzanti e su quelli culturali (3 ore per 24 settimane = 72 ore) su temi individuati dal Collegio formatori;
- previsione di una settimana compatta di attività di LARSA di gruppo per un totale di 25 ore sempre su temi individuati dal Collegio formatori;
- totale di recupero di gruppo: 97 ore;
- ore a disposizione per approfondimenti e recuperi: 53 (di gruppo, in base alle segnalazioni che emergono dal Collegio formatori e dagli allievi, valutate comunque dal Collegio formatori).

5.2.3.7. Lombardia

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

In tutti i Centri v'è un'attenzione costante alla metodologia del "piano formativo personalizzato", anche se in nessun Centro viene redatto un "piano" in maniera formale all'inizio del percorso; si sta però progressivamente introducendo l'uso di un *portfolio* delle competenze.

Con l'avvio dei percorsi triennali si registra, a diversi livelli ma in tutti i Centri, un aumento: del numero di incontri tra i formatori, anche finalizzati alla personalizzazione; dell'attenzione alle capacità personali; delle attività di orientamento.

2) CIOFS/FP

All'inizio del percorso formativo, attraverso un articolato processo di orientamento si rilevano le capacità cognitive, affettive, relazionali, operative e progettuali ivi compreso il metodo di studio di ciascun allievo. I risultati sono riportati in sintesi su una scheda di inizio attività. Successivamente il percorso si snoda tenendo conto di quanto pianificato nel progetto di dettaglio, del punto di partenza di ciascuno, degli esiti via via raggiunti dal gruppo classe. Mentre ogni allievo è seguito individualmente e periodicamente sia dal tutor/coordinato che dall'orientatore, di fatto non viene elaborato a livello formale/cartaceo un "piano formativo personalizzato".

5.2.3.8. Piemonte

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

Nei CFP avvengono dei confronti periodici tra i formatori dei vari *team*. Si prevedono quindi dei recuperi e degli affiancamenti per quegli allievi che mostrano forti difficoltà nell'apprendimento.

In generale, i percorsi triennali tendono a una metodologia presentata nella “guida nazionale per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati”: UdA disciplinari e interdisciplinari, valutazione autentica, *portfolio*. Nei CFP si stanno implementando le UdA interdisciplinari (3 per CFP) che utilizzano la valutazione “autentica”. Si sta implementando il *portfolio* (siamo in una fase iniziale). I coordinatori tutor e i formatori sono in una fase iniziale di applicazione del “piano formativo personalizzato” con la rilevazione delle capacità, punti di forza e di miglioramento dell'allievo. Permane la difficoltà ad avere incontri periodici e di una certa frequenza delle *équipe* dei formatori.

2) CIOFS/FP

Formatori, coordinati dal tutor e dal coordinatore di corso, utilizzano le ore previste dal contratto per il “Collegio formatori” e elaborano il “piano formativo di corso” e lo monitorano con scadenze concordate.

Tale lavoro, in tutte le sedi, ha creato *team* stabili di progettazione e pianificazione delle UdA, ha implementato una mentalità progettuale e ha contribuito a lavorare in un'ottica di verifica dell'efficacia dei risultati.

5.2.3.9. Puglia

Non sussiste una esplicita richiesta da parte della Regione di un “piano formativo personalizzato”. I PFP vengono attuati nei nostri Centri al 100% anche se richiedono una metodologia didattica e una formazione adeguata.

I progetti prevedono molte ore di orientamento finalizzate a rilevare le capacità degli allievi; inoltre il Consiglio di corso discute periodicamente l'andamento degli allievi, i loro progressi o cambiamenti all'azione formativa e rilevate caratteristiche personali, modalità di apprendimento, ecc.

5.2.3.10. Sardegna

Nella gestione del processo formativo viene costantemente tenuto in considerazione il principio della personalizzazione. Tale principio presuppone un approccio aperto alle variabili del contesto, nel rispetto delle linee generali espresse dalle “Disposizioni attuative”. Ciascun Centro di FP opta per un modello di personalizzazione che esclude la presenza di programmazioni predefinite e opera attraverso un lavoro costante di diagnosi delle caratteristiche e capacità personali degli allievi.

Particolare rilievo hanno le attività che, secondo l'articolazione didattica, vengono dedicate in maniera specifica alla personalizzazione (300 ore). Esse contribuiscono a costruire un progetto di sviluppo personalizzato inteso come “percorso di gruppo” che prevede azioni educative finalizzate alla crescita affettiva e cognitiva, al rafforzamento dell'autostima, alla valorizzazione delle esperienze pregresse e alla costruzione di un progetto personale formativo/professionale.

È stato elaborato un catalogo strutturato in una serie di opzioni (schede descrittive) che consente all'*équipe* dei formatori/orientatori di scegliere le azioni di personalizzazione più opportune attraverso un'accurata analisi del fabbisogno.

L'articolazione delle opzioni dedicate alla personalizzazione è: a) approfondimenti didattici; b) incontri degli allievi con l'*équipe* formativa; c) attività ludico sportive; d) *workshop* tematici (problematiche della crescita, qualità della vita e concetti di salute, cittadinanza attiva, ambiente e sviluppo); e) incontri genitori-allievi; f) progetto personale professionale; g) *stage* integrativo.

5.2.3.11. Sicilia

La metodologia adottata dai nostri Centri prevede inizialmente circa 20 ore di orientamento-conoscenza dell'allievo, anche attraverso test di ingresso per le competenze di base e per le motivazioni e attitudini alla scelta o alla prosecuzione del percorso; la presentazione del percorso formativo annuale da parte del progettista o formatore incaricato, la presa di coscienza del patto formativo allievi che contiene anche un regolamento interno, la stesura di un breve progetto formativo personale fatto dall'allievo e condiviso con il tutor.

In itinere si utilizzano le ore di LARSA per il sostegno alle motivazioni, il recupero dei mancati apprendimenti, lo sviluppo di particolari attitudini e conoscenze per gli allievi che non hanno bisogno di recupero. È un lavoro che richiede grande collaborazione tra i formatori, il tutor e il Direttore e che necessita di incontri mensili di tutto il Collegio di corso per fare periodicamente il punto sulla situazione, programmare il lavoro successivo, con particolari modalità di collaborazione fra i diversi formatori, progettare unità di apprendimento pluridisciplinari per aiutare i ragazzi a evidenziare, attraverso alcuni prodotti finiti richiesti, le competenze potenziate attraverso gli apprendimenti fino allora maturati e le capacità sviluppate.

Le verifiche *in itinere* e periodiche sono utilizzate non solo per monitorare gli apprendimenti e la maturazione graduale degli allievi, ma anche per migliorare la qualità del servizio educativo, in quanto le schede di sintesi, insieme ai questionari di reazione degli allievi e delle famiglie (indice del gradimento del servizio), ci permettono di avere un quadro della situazione globale e anche della capacità educativa-formativa dei singoli formatori.

Nel CIOFS/FP, le attenzioni del Collegio formatori puntate sul singolo allievo, mirano a rilevare punti di forza e di debolezza durante tutto lo svolgersi dell'azione formativa, in collaborazione con il tutor d'aula che fa un monitoraggio continuo non solo degli apprendimenti, ma dei comportamenti, delle motivazioni, delle relazioni sia con i coetanei singoli che con gruppi, del metodo di studio. Tutto il lavoro pedagogico di osservazione, piccoli interventi, incontri con i genitori, scambi di informazioni, trova il suo momento ufficiale negli incontri di Collegio formatori, dove si fa il punto della situazione e si registrano sulla scheda personale dell'allievo (prevista in procedura) gli interventi per il recupero degli apprendimenti, o per gli approfondimenti, e nella scheda di valutazione dove si registrano non solo

le valutazioni delle discipline delle varie aree, ma collegialmente si decide la valutazione di: grado di autonomia; capacità di relazione; interesse; partecipazione.

5.2.3.12. Umbria

Negli avvisi pubblici per la presentazione dei progetti se ne fa cenno, di fatto mancano sempre le risorse e ci si limita a finanziare piccole attività che peraltro vengono approvate nella seconda metà di attuazione dei corsi stessi.

5.2.3.13. Veneto

L'elaborazione di un piano formativo personalizzato: la personalizzazione è lasciata ai singoli Centri e quindi ci sono modalità diverse a seconda delle caratteristiche, della tradizione, dell'esperienza. In alcuni Centri, pur essendo attenti alle diverse situazioni personali, non è per ora attuato un lavoro sistematico e formalizzato per la personalizzazione del piano formativo (metodi e obiettivi rimangono uguali per tutta la classe). In altri, il piano formativo personalizzato è da considerare di tipo dinamico in quanto si costruisce durante il percorso. Gli allievi, cioè, attraverso le interazioni con i docenti e col supporto dei loro tutor e dell'orientatore, trovano nelle proposte personalizzate che il Centro offre loro (attività di recupero e/o approfondimento, attività in gruppi di interesse, attività formative integrative per consentire l'eventuale passaggio al percorso dell'Istruzione tecnica o al percorso dell'alternanza scuola-lavoro...) il percorso più idoneo alle proprie capacità ed aspirazioni.

1) CNOS-FAP

La personalizzazione è lasciata ai singoli Centri e quindi ci sono modalità diverse a seconda delle caratteristiche, della tradizione, dell'esperienza.

2) CIOFS/FP

Conegliano e Padova (per le classi prime): viene fatta una rilevazione iniziale individuale tramite test e colloqui individuali, come previsto dalla "Scheda di valutazione *ex ante*" del "sistema qualità", che riguarda i seguenti aspetti: capacità espressiva, comunicazione, motivazione, maturità emozionale, capacità logico-matematiche, cultura generale. Gli orientatori/psicologa comunicano ai formatori i risultati e ognuno li tiene in considerazione nella propria attività. Durante l'anno ci si confronta come *team* di formatori, in particolare nel momento delle valutazioni periodiche.

Conegliano: all'inizio dell'attività formativa i formatori somministrano le prove di ingresso per rilevare la situazione iniziale degli allievi.

Padova: oltre ai test della psicologa vengono somministrati test di posizionamento per le aree di lingua italiana, matematica e lingua inglese per rilevare i prerequisiti degli allievi e provvedere al riallineamento nel primo periodo dell'anno formativo. Pur essendo attenti alle diverse situazioni personali, non è per ora attuato un lavoro sistematico e formalizzato per la personalizzazione del piano formativo (metodi e obiettivi rimangono uguali per tutta la classe). Esperienza di un caso di PEI per un'allieva certificata e 2 personalizzazioni re-

lative a corsi di I anno. In un caso si è provveduto a sdoppiare la classe nelle aree scientifica (matematica), dei linguaggi (italiano), storico-socio-economica e professionale (economia aziendale) per problemi legati a dinamiche relazionali problematiche. Nel secondo caso, poiché la classe presentava un gruppo di allievi con difficoltà cognitive ed un gruppo dotato di buone capacità, lo sdoppiamento permette il raggiungimento di livelli adeguati per i due gruppi.

5.2.4. Unità di apprendimento e prodotti reali, stage e alternanza

Riportiamo le risposte fornite al quarto sotto-quesito della domanda sulla personalizzazione.

5.2.4.1. Abruzzo

In qualche CFP è stata realizzata la UdA relativa all'ideazione e realizzazione di un carro allegorico, per gli altri le UdA proposte dalla Sede Nazionale saranno oggetto di sperimentazione nel proseguo dei percorsi didattici.

La definizione dei progetti di *stage/alternanza* di prossima attuazione su un corso di II anno sarà sicuramente personalizzato sulla base delle caratteristiche dei singoli allievi. In questo campo abbiamo a livello di CFP un'esperienza ultra trentennale di conoscenza e rapporti con aziende del settore (metalmecanico) e di conseguenza la possibilità di personalizzare i percorsi di *stage* sia per allievi che abbiano raggiunto più che sufficienti conoscenze/abilità, sia per altri che non hanno raggiunto ancora pienamente gli standard minimi. Quest'ultimi, in particolare, vengono collocati presso aziende gestite da nostri ex-allievi che conoscono fin troppo bene le realtà sociali di alcuni giovani che frequentano i CFP nel nostro contesto comprensoriale e che si sono sempre prestati a collaborare attivamente sia a livello tecnico che umano.

L'esperienza di *stage* è sempre utilizzata come rafforzamento delle capacità personali per il proseguo del percorso didattico.

5.2.4.2. Calabria

Le UdA vengono progettate dal gruppo didattico, su proposta del coordinatore e dei progettisti, in base alle reali caratteristiche del gruppo e all'evoluzione dello stesso. Si basano per lo più su prodotti reali che siano attraenti per i ragazzi.

Stage/alternanza è realizzata sulla base delle caratteristiche (capacità, attitudini) della persona. Gli imprenditori sono entrati in aula per presentare il settore lavorativo, hanno accompagnato i ragazzi nelle visite guidate, hanno indicato docenti che sono risultati pedagogicamente eccellenti e sono allineati sulla logica della pedagogia personalizzata. L'esercitazione sul campo realizzata in questo primo anno è stata organizzata con le imprese destinando le coppie di allievi nelle imprese più idonee alle caratteristiche di ciascuno ed è stato un momento sia nella fase preparatoria in cui le imprese hanno incontrato lo staff, sia nella fase di *start-up* in cui hanno incontrato le famiglie insieme agli allievi, sia nella fase di realizzazione, che ha generato grande motivazione negli allievi e grande soddisfazione sia nelle imprese che nelle famiglie e negli allievi.

L'accompagnamento personale dell'allievo e il coinvolgimento dell'impresa in una logica di pedagogia personalizzata: è realizzato sia sul piano dell'accompagnamento individuale attraverso i tutor ed i docenti, sia per quanto detto al punto precedente con le imprese. Le imprese partecipano al gruppo interistituzionale ed al gruppo didattico, pertanto sono consapevoli della metodologia di lavoro adottata (accompagnamento individuale e personalizzazione degli interventi), la condividono e collaborano attivamente alla definizione di UdA e prodotti utili e motivanti.

La valorizzazione delle esperienze ai fini del prosieguo del percorso: è realizzata nel modo seguente: alla fine di ogni prodotto si realizza un momento auto-valutativo finalizzato a far acquisire consapevolezza delle competenze acquisite con la realizzazione di quel prodotto. I prodotti vengono presentati alle famiglie, alla comunità, ai docenti, ad altre agenzie con l'obiettivo di valorizzare le esperienze e tenere alto il livello di motivazione.

Nella relazione di una tirocinante presso il CIOFS/FP, a proposito di UdA, si legge:

Il prodotto che più degli altri ha palesato i progressi di ogni singolo allievo è stato il presepe. Più dettagliatamente gli allievi sono stati suddivisi in tre gruppi per la realizzazione di tre diversi presepi: due calabresi e uno napoletano. Cimentandosi in tale attività, è stato possibile acquisire delle competenze professionali: attraverso processi di saldatura, lavorazioni al banco e lavorazioni base di termoidraulica, si è pervenuti alla costruzione di cavalletti di sostegno ai presepi, o ancora, attraverso i processi di circuiti idrici ed elettrici elementari i ragazzi hanno realizzato ruscelli, fiumi e laghi, e l'impianto di illuminazione dei presepi; quest'ultimo, attraverso la riproduzione dell'alternanza di alba, giorno, tramonto e notte, ha saputo creare particolari emozioni e suggestioni. Allo stesso modo, la presenza nei presepi dei suddetti ruscelli, dei laghetti e delle fontane, delle miniature di ponti, massi, arbusti ed alberelli, ha saputo carpire l'attenzione degli spettatori nell'ammirazione dei dettagli. Da non sottovalutare poi l'utilizzo dei diversi strumenti necessari per la costruzione delle case, delle strade: gli allievi hanno familiarizzato con pinze, seghetti, pistole a caldo... Ma ciò che ha rivestito importanza fondamentale è stata l'acquisizione di tutte le competenze di base correlate alla realizzazione del prodotto: la lingua italiana, con l'approfondimento sulla storia del presepe, la varietà dei presepi nel mondo, la tipologie dei presepi nel contesto nazionale, l'informatica, che ha permesso loro di trasferire ed elaborare tali informazioni in formato elettronico per meglio padroneggiare con l'Office, e ancora la sicurezza sul lavoro, la chimica, la fisica, la matematica, ognuna con il suo precipuo contributo. I presepi sono stati iscritti a due concorsi cittadini raggiungendo ottimi piazzamenti. La motivazione è salita ed i ragazzi hanno iniziato a cogliere il senso della metodologia di lavoro per prodotto.

5.2.4.3. Emilia Romagna

Non siamo ancora riusciti ad attuare le UdA (sebbene le avessimo già preparate). Lo *stage* è definito in base alle capacità, attitudini e obiettivi dell'utente. Ci è per il momento difficile coinvolgere l'impresa in una logica pedagogica.

5.2.4.4. Friuli Venezia Giulia

UdA previste nel progetto, ma ancora non progettate né attuate per difficoltà di incontro dei gruppi docenti-classe. Si pensa di progettarle in qualche modo prossi-

mamente, finalizzate al capolavoro di officina, multidisciplinari e rivolte all'intero gruppo-classe.

Verranno attivati *stage* al II e al III anno (128+192 ore), sulla base delle caratteristiche della figura professionale e creando degli abbinamenti allievo-azienda sulla base delle capacità e attitudini dell'allievo. C'è un unico tutor che segue appositamente tutti gli *stage* del proprio settore.

Ci saranno degli incontri tra il tutor interno, il tutor aziendale e l'allievo per monitorare l'andamento dello *stage*.

5.2.4.5. Lazio

Assolutamente adeguato. L'anello debole sta nelle imprese che, per troppo tempo sono state usate o, meglio, hanno voluto essere usate solo come "campi di lavoro". Il nostro Ente ha, però, da anni puntato sull'informazione e il *marketing* formativo presso le imprese del territorio e i risultati cominciano a vedersi. Gli imprenditori della nostra rete sono, generalmente, più partecipi, collaborano alla stesura dei progetti individuali e pongono più attenzione alla valenza pedagogica, anche se nell'ottica del *learning by doing*.

5.2.4.6. Liguria

Tutti i percorsi sono progettati e articolati per unità di apprendimento interdisciplinari di carattere professionalizzante (dove il prodotto finale è un prodotto della professione), di carattere culturale (con prodotto di natura non professionalizzante) e di natura orientativa-ambientale (es. accoglienza, orientamento finale, sportiva, ecc.). In linea di massima, in ogni UdA si affrontano temi di tutte le aree disciplinari.

Si riporta di seguito lo schema tipo di UdA:

Denominazione	Partecipo alla gestione dell'azienda: i documenti
Obiettivi formativi	Apprendere la conoscenza della documentazione aziendale e la sua gestione e preparazione; conoscere e lavorare con i principali documenti della gestione aziendale: programmi di produzione, <i>report</i> sulle attività, documentazione di descrizione...
Compito - prodotto	Elaborazione di documenti e di relazioni tecnico-amministrativo-contabili come capolavori dell'UdA con cura rivolta non solo all'aspetto professionale, ma anche alla qualità espressiva e all'utilizzo delle nuove tecnologie
Obiettivi/contenuti specifici di apprendimento correlati	<p>Area professionale Gestione dei principali documenti commerciali: - - elementi fondamentali di "diritto pubblico":... Lingua inglese e francese </p> <p>Area scientifica Prendendo spunto da esempi e casi dell'area professionale saranno affrontati: Il personal computer e la IT </p> <p>Area dei linguaggi </p> <p>Area storico-socio-economica </p>

Utenti	Allievi che hanno frequentato il I anno del percorso triennale
Prerequisiti	Nessuno
Tempi	Durata dell'UdA: 180 ore. Avrà svolgimento durante l'anno, prima dell'effettuazione dello <i>stage</i> e in parallelo con le UdA 2 e 4 Suddivisione oraria per aree: area professionale (100 ore); area linguaggi (30 ore); area scientifica (30 ore)
Metodologia	
Risorse umane	Docenti teorici e pratici (come individuati nel I anno - vedi <i>curricula</i> allegati), tutor d'aula, tutor d'ambiente
Strumenti	Aula informatica, dispense, lavagna luminosa, sussidi audiovisivi, cancelleria e dispense.
Valutazione	Valutazioni intermedie con somministrazione di test scritti di verifica Valutazione finale sull'esito dell'UdA con confronto collettivo in aula e somministrazione di test scritti di verifica Somministrazione di questionario finale di gradimento

Relativamente allo *stage*, abbiamo operato la scelta di considerarlo una UdA a sé stante in quanto individuabile con precisi elementi corrispondenti a quelli sopra evidenziati.

5.2.4.7. Lombardia

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

In riferimento alle attività sopra elencate:

- a) Solo a partire dall'anno formativo 2004-05 si stanno progettando e proponendo (ancora con lentezze e fatiche) UdA nella logica dell'apprendere attraverso il fare, nonostante questa sia una delle idee centrali nell'impianto metodologico e didattico della sperimentazione lombarda avviata ormai quasi tre anni fa.
- b) È ormai consolidata la pratica dello *stage*, con un buon livello di considerazione delle caratteristiche della persona; il progetto della sperimentazione triennale (elaborato dal coordinamento inter-Ente) prevede una durata dello *stage* (210 ore al II anno, 350 al III) che pare eccessiva e pone qualche problema (a partire dal progetto presentato nel 2004-05 – cioè per le seconde annualità dell'anno prossimo e per le terze annualità del 2006-07 – è stato introdotto un *range* orario per lo *stage*, compreso tra 160 e 210 ore al II anno e tra le 250 e le 350 ore al III).
- c) Avviene un accompagnamento personale dell'allievo durante lo *stage*, pur con diverse difficoltà nel coinvolgere le imprese in una logica pedagogica.
- d) La valorizzazione dell'esperienza dello *stage* nel prosieguo del percorso avviene soprattutto (ma in un buon numero di casi) con l'eventuale assunzione dell'allievo nell'azienda in cui ha svolto lo *stage*.

2) CIOFS/FP

- a) In ciascun Centro sono state già attuate alcune UdA sia di natura professionale e culturale, che di orientamento e legate allo sviluppo e alla valorizzazione delle capacità personali.

- b) Anche l'attività di alternanza, in modo particolare nella fase di abbinamento allievo e azienda, viene fatta tenendo conto degli interessi, delle esigenze del singolo, sia rispetto al settore, sia rispetto alla tipologia di azienda e alla sua ubicazione.
- c) L'accompagnamento personale e la visita individuale viene garantita a tutti gli allievi anche se non sempre si può parlare di un vero e proprio coinvolgimento dell'impresa in una logica di pedagogia personalizzata, in quanto questo aspetto dipende molto dal tutor aziendale di riferimento e alla disponibilità dell'azienda ad investire in termini di tempo e di cura sull'allievo.
- d) Lo *stage* diventa l'occasione privilegiata per la maggior parte degli allievi per trovare un'occupazione, già presso la stessa azienda o per formalizzare in modo più compiuto la propria scelta professionale.

5.2.4.8. Piemonte

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

In tutti i CFP si sta lavorando nella logica delle UdA interdisciplinari, con la costruzione del piano formativo, dell'UdA e del canovaccio dell'UdA. All'inizio dell'anno ci si era dato l'obiettivo di fare tre UdA per il I anno. A livello di Ente si stanno fornendo supporti metodologici e formativi ai formatori, progettisti, coordinatori tutor dei corsi affinché si riesca a raggiungere l'obiettivo. In alcuni CFP si sono previste almeno tre UdA annuali di cui due professionalizzanti (prodotti reali). In altri sono in studio e sviluppo le prime UdA, non ancora verificata la loro validità nel tempo. In altri è stata realizzata la prima UdA professionale con esiti, secondo il parere dei formatori coinvolti, diversi: in alcuni casi infatti la progettazione dell'UdA si è rivelata poco adeguata alle reali capacità/possibilità degli allievi nonché alle concrete possibilità di sviluppo e accompagnamento da parte dei formatori coinvolti. In altri casi, invece, l'UdA realizzata ha ottenuto lo scopo per la quale era stata progettata: porre i ragazzi di fronte ad un problema reale per la soluzione del quale era necessario mettere in campo molte delle conoscenze fino a quel momento acquisite. Le UdA vengono proposte ed attuate in numero ancora insufficiente per poter dire che la metodologia ad esse legata sia entrata a fare pienamente parte della proposta formativa; le poche esperienze fin qui attuate hanno dato buoni risultati. Emerge una difficoltà a coinvolgere i formatori e il *team* nella logica di un lavoro unitario, interdisciplinare in base alla novità della metodologia didattico-formativa.

Nel progetto, lo *stage* ha una durata di 400 ore. Per i biennali, tutte al II anno (salvo qualche CFP che ha messo alcune ore anche al I anno), per i triennali 120 al II anno e 280 al III anno. L'attività di *stage* è il più possibile personalizzata e segue le metodologie previste nel "Manuale *stage*". Il "Manuale *stage*"

copre le richieste dei punti 2, 3, 4. Come indica lo stesso manuale, la scelta dell'azienda tiene conto di capacità e attitudini della persona, che viene seguita nel suo percorso e aiutata a valorizzare l'esperienza. Nel Centro, vengono svolte le attività di *stage*/alternanza nelle quali si cerca di coinvolgere l'impresa nella logica della pedagogia personalizzata; in molti casi occorre però fare i conti col tipo di azienda, la sua organizzazione interna e soprattutto la quantità di lavoro in cui versa nei periodi di *stage*. Queste tre componenti giocano un ruolo fondamentale nell'integrazione tra impresa e Centro per quel che riguarda gli aspetti formativi.

2) CIOFS/FP

Ogni sede operativa ha previsto nel proprio PF lo sviluppo di almeno cinque UdA interdisciplinari in coerenza con le mete educativo-culturali, professionali specifiche del proprio percorso. Ad oggi sono state realizzate in ogni sede almeno due UdA. Nella progettazione di queste UdA, l'*équipe* dei formatori ha come punto di riferimento il contesto classe e le situazioni singole; l'allievo è accompagnato dalla socializzazione di obiettivi, strumenti e risultati (guida) e le famiglie nella socializzazione del prodotto finale.

5.2.4.9. Puglia

La Regione Puglia prevede che il percorso di apprendimento avvenga mediante UF. Il CIOFS/FP Puglia, comunque, negli ultimi progetti approvati, ha inserito delle UdA (due o tre per ogni anno).

- a) In questi progetti, le UdA non sono state previste nel progetto di massima, ma, in via sperimentale, il Consiglio di corso ne ha concordate alcune da realizzare lungo il percorso, tra cui: una extra-curriculare ("*Storie di ieri per vivere oggi*") il cui prodotto finale è la realizzazione di un *musical*; una curricolare ("*Educazione alla legalità*"), grazie alla quale gli allievi possono conseguire la "Patente A1" e che ha come prodotto finale la realizzazione di una campagna di sensibilizzazione al "vivere civile".
- b) Lo *stage* è previsto in complessive 360 ore nel triennio. Durante il I anno, lo *stage* è sostituito da 100 ore di visite guidate, che hanno lo scopo di favorire un primo approccio alla realtà aziendale. Nel II e nel III anno, si ha l'inserimento effettivo nell'azienda. Lo *stage* viene progettato e personalizzato sul "profilo professionale dell'allievo". L'abbinamento allievo/azienda viene realizzato sulla base di: a) affinità del processo aziendale dove si dovrebbe svolgere lo *stage* con la qualifica; b) esplicita richiesta dell'azienda di competenze possedute dallo stagista; c) esplicita e motivata richiesta dello stagista di effettuare lo *stage* presso l'azienda individuata con i criteri di cui sopra; d) adeguato collegamento per il raggiungimento della sede da parte dello stagista. Il rapporto di *stage* è regolamentato da una "Convenzione di *stage*" ovvero l'accordo tra la sede operativa e l'azienda sulle modalità di svolgimento dello *stage* e dal "Progetto di *stage*", che comprende due allegati. Nel primo sono

individuati obiettivi e modalità di svolgimento delle attività, gli orari, gli obiettivi formativi, gli obblighi dello stagista. Nel secondo allegato, sono individuati gli obiettivi formativi specifici dell'allievo. Lo *stage* è suddiviso in due fasi e per ogni fase vengono individuati obiettivi formativi specifici. Il progetto è sottoscritto dall'allievo, dalla famiglia, dal tutor aziendale e dal Direttore di Centro. Le attività svolte, le giornate e gli orari di permanenza nelle aziende sono raccolte nel registro di *stage*. Il percorso è poi valutato dal tutor aziendale sia sotto il profilo professionale che personale attraverso un'apposita scheda.

- c) Il tutor d'aula si reca presso l'azienda (come si evince dalle firme riportate sul registro di *stage*) per verificare che l'allievo sia integrato nell'ambiente lavorativo attraverso colloqui con lo stesso e colloqui con il tutor aziendale, e accertando che la frequenza sia quella prevista e gli obiettivi siano conseguiti in modo efficace. Gli strumenti utilizzati per la valutazione dell'esperienza di *stage* (alcuni utilizzati in forma sperimentale) sono:
- la scheda di "verifica di *stage*" in cui l'allievo deve descrivere: il compito più difficile assegnato durante lo *stage*; il compito più interessante; le competenze acquisite in aula che ha potuto utilizzare;
 - la scheda di "auto-valutazione" in cui lo stagista è chiamato a valutarsi rispetto a dei livelli (esperto, competente e principiante) di cui sono descritte delle prestazioni;
 - il "diario di *stage*" (quotidiano e settimanale) discusso e confrontato settimanalmente con l'orientatore, al rientro nel Centro, comprendente: attività svolte, difficoltà incontrate, strategie di fronteggiamento, auto-valutazione.

Gli stessi indicatori sono utilizzati nella scheda di valutazione da parte del tutor aziendale. Altri sono previsti dal "sistema qualità": *scheda di valutazione aziendale*, in cui il tutor aziendale, in base a degli *items* specifici, valuta le capacità personali e professionali (utilizzando una scala di valori da 1 a 5), a cui fanno seguito eventuali osservazioni; *questionario di gradimento stage*, in cui l'allievo è chiamato ad indicare la propria soddisfazione circa: la significatività del percorso di *stage*, il raggiungimento degli obiettivi prefissati, la preparazione di ingresso, gli strumenti utilizzati, l'acquisizione di nuove conoscenze, la collaborazione con il tutor aziendale;

- d) le esperienze che gli allievi maturano nelle aziende sono valorizzate e richiamate durante l'attività formativa in aula dall'orientatore che ne promuove la condivisione.

5.2.4.10. Sardegna

Secondo quanto evidenziato nelle "Linee guida" allegate ai "Progetti della sperimentazione dei percorsi triennali", la progettazione formativa è proposta per aree formative all'interno delle quali sono indicati i risultati attesi e i contenuti ad un li-

vello *macro*, al fine di consentire all'*équipe* dei formatori/orientatori una precisa strutturazione dei percorsi formativi in coerenza con le caratteristiche specifiche dell'utenza. La strutturazione delle azioni formative presuppone quindi un'attività di *micro*-progettazione per la realizzazione di azioni educative strutturate in: UdA, per quanto possibile, di carattere interdisciplinare; laboratori; LARSA; attività di personalizzazione.

Le attività formative si ispirano al criterio metodologico della centralità dell'allievo e del suo successo formativo in una prospettiva che tende a valorizzare e potenziare le risorse personali; esse devono garantire la realizzazione di esperienze dotate di valenza culturale, pedagogica, sociale e professionale e devono essere funzionali alla crescita e alla valorizzazione della persona.

Le attività di *stage* realizzate sono state di carattere esclusivamente orientativo, in quanto l'articolazione didattica, secondo delibera della RAS, prevede lo *stage* applicativo soltanto nella terza annualità.

5.2.4.11. Sicilia

Il percorso di apprendimento prevede la proposta di UdA sia modulari che interdisciplinari, che valorizzano lo sviluppo soprattutto delle capacità di trasferire o di riadattare a contesti diversi quanto si è imparato a fare, o riprogettare fasi di lavoro secondo le commesse o consegne ricevute, e secondo le proprie capacità.

Per lo *stage* è prevista una fase informativa, una orientativa, una progettuale e una esperienziale. Non ci è stato possibile fare scelte di aziende o di specifiche attività personalizzate in *stage* sulla base di caratteristiche dell'allievo, a causa di scelta molto limitata delle aziende, la maggior parte dei corsi è attivata in piccoli Centri che non offrono ampia possibilità di scelta.

L'accompagnamento è assicurato dalla presenza del tutor che segue l'attività di *stage* e tiene continui rapporti con l'allievo e con l'azienda.

Il prosieguo del percorso molte volte si fa attendere per una situazione regionale che continua a perpetuarsi: i ragazzi fanno esami dopo sei mesi e qualche volta dopo un anno e più.

Nelle sedi del CIOFS/FP, le UdA in genere vengono programmate a livello disciplinare da quasi tutti i formatori, le UdA pluridisciplinari sono progettate o dall'intero Collegio formatori o da un gruppo di essi, per dare ai ragazzi la possibilità di evidenziare, attraverso alcuni prodotti reali richiesti, le competenze, sviluppate attraverso gli apprendimenti, fino allora maturate e offrire la possibilità di saperle organizzare e gestire per un prodotto nuovo o diverso. Lo *stage* viene strutturato in modalità di simulazione al I anno (poche ore, da un minimo di 30 ad un massimo di 50), in azienda nel II e III anno.

5.2.4.12. Umbria

Non sono state elaborate UdA. Avendo realizzato solo il I dei tre anni, lo *stage* non è stato svolto. Avendo realizzato solo il I dei tre anni, non è stata svolta attività di assistenza...

5.2.4.13. Veneto

In questo caso le differenze tra i diversi Enti sono veramente significative. Non in tutti Centri si lavora allo stesso modo per cui si possono individuare esperienze molto diverse tra loro.

Nel migliore dei casi troviamo un percorso d'apprendimento in cui sono presenti:

- a) *la proposta di UdA che valorizzano le caratteristiche della persona*: fin dalla sua origine, in perfetta sintonia con il principio ispiratore delle scuole professionali salesiane che è fondato sul motto “vera scuola con vero lavoro”, soprattutto nell'area tecnico-operativa, si adotta il metodo delle UdA. Si tratta di “capolavori” via via più complessi e che fanno sintesi di competenze sempre più allargate che portano, nella parte terminale del percorso, a realizzare vere apparecchiature quali accessori alle macchine utensili o simulatori, del tutto simili a quelle costruite nelle aziende, inoltre, gli allievi acquisiscono non solo competenze tecniche che consentono loro di costruire facendo ricorso ai saperi teorici ed alle abilità su singoli compiti specifici, ma imparano ad assumere i ruoli caratteristici delle aziende. I laboratori, infatti, riproducono la realtà di un'azienda tipica del settore. Più difficile da realizzare è invece l'integrazione con le aree culturale e scientifica, nelle quali i docenti devono anche tener presenti la progressione degli apprendimenti e l'opportunità per gli utenti dei passaggi integrativi agli altri percorsi di Istruzione tecnica. In passato sono state costruite e sperimentate, in ottica interdisciplinare, UdA comuni;
- b) *la definizione del progetto di stage/alternanza sulla base delle caratteristiche (capacità, attitudini, progetto) della persona*: salvo poche eccezioni, non sono stati ancora organizzati veri e propri percorsi di stage/alternanza. Sono stati invece incentivati, a livello di approfondimento delle competenze tecniche e di occupazione positiva degli allievi durante le vacanze, i contratti di stage estivi, curando la scelta dell'azienda in collaborazione con la famiglia. In questo momento, si sta sperimentando il progetto di stage/alternanza di alcuni allievi in forte stato di demotivazione allo studio e di disagio familiare mediante il coinvolgimento del servizio di orientamento, del tutor e di aziende particolarmente sensibili (in genere aziende in cui sono presenti dirigenti o lavoratori che sono ex-allievi del Centro). Anche in base ai risultati di questa esperienza, si pensa di applicare ed estendere progressivamente questo modello come una delle modalità di formazione offerte dal Centro;
- c) *un accompagnamento personale dell'allievo e il coinvolgimento dell'impresa in una logica di pedagogia personalizzata*: si attuano almeno quattro tipi di esperienze di stage: uno stage/visita tecnica di poche ore al I anno, uno stage orientativo di circa 80/100 ore ed eventualmente lo stage estivo al II anno, lo stage formativo di circa 160 ore al III anno, al quale generalmente segue l'accompagnamento al lavoro. Questa attività viene coordinata dal tutor dello stage e coinvolge in pratica, oltre che le famiglie che collaborano con il tutor

nella scelta dell'azienda fornitrice di *stage*, il Coordinatore di settore e tutti i docenti che durante lo *stage*, in accordo col tutor, si recano a far visita agli allievi nelle aziende. Durante le visite, i docenti raccolgono dei dati significativi confrontati, a fine *stage*, con quelli forniti dagli allievi e dalle aziende nei questionari di gradimento. È forse ancora carente la cura dei tutor aziendali, sia per la difficoltà di non gravare troppo sull'azienda, sia per mancanza di precise strategie di coinvolgimento e di formazione di questi tutor esterni. È sicuramente un passo ulteriore questo, già a nostra portata. Si sottolinea che spesso i Centri sfruttano l'occasione dello *stage*, nel quale sono complessivamente selezionate ogni anno molte aziende, anche per effettuare il rilievo dei fabbisogni formativi delle aziende visitate, mediante la compilazione di un apposito formulario, e per la compilazione di un questionario a cura del "sistema di qualità" in cui si chiede alle aziende di esprimere una valutazione sul grado di qualità del servizio offerto dal Centro al territorio;

- d) *una valorizzazione delle esperienze ai fini del prosieguo del percorso*: al termine del percorso dello *stage*, oltre alla compilazione del questionario di gradimento a cui si è già fatto riferimento, gli allievi sono invitati a redigere una relazione dettagliata dell'esperienza fatta descrivendo la tipologia d'azienda in cui sono stati ospitati, i prodotti tipici, l'organigramma aziendale, la struttura dei ruoli reali osservati, l'organizzazione dei tempi e degli spazi, il flusso delle lavorazioni/informazioni/documenti, il livello tecnologico presente nell'azienda. I dati sono quindi sintetizzati ed offerti a tutto il gruppo per animare il dibattito sull'esperienza dello *stage* appena concluso. In questo modo si possono evidenziare e valorizzare al massimo livello i punti di forza dell'esperienza attuata. Il tutor degli *stage*, inoltre, si interfaccia in modo continuo con le aziende e le famiglie per l'eventuale accompagnamento ed assunzione al lavoro al termine dell'attività formativa.

5.2.5. Verifiche e valutazioni

Riportiamo le risposte fornite al quinto sotto-quesito della domanda sulla personalizzazione.

5.2.5.1. Abruzzo

Sicuramente su prestazioni reali e adeguate, nell'ambito delle singole discipline didattiche.

Il *portfolio* verrà messo in sperimentazione in tutti i CFP regionali a partire dall'inizio del secondo ciclo didattico (febbraio-giugno) secondo le modalità descritte nelle guide per l'elaborazione dei piani didattici personalizzati distribuite dalla Sede Nazionale.

L'uniformità di percorso con la scuola statale superiore ci porta a due tipi di valutazioni: una didattica con votazione espressa in decimi, e una comportamentale, espressa dal Consiglio dei formatori, basata sulla valutazione dell'impegno, della motivazione e socializzazione degli allievi.

Nelle nostre realtà regionali, il CFP ha svolto da sempre il ruolo di “ufficio di collocamento” per allievi ed ex-allievi anche a distanza di molti anni dall’acquisizione della qualifica professionale.

5.2.5.2. Calabria

Le valutazioni sono basate su prestazioni reali e adeguate e si compongono di un momento valutativo dei docenti ed auto-valutativo degli allievi sulle competenze.

Si elabora un *portfolio* progressivo che illustra i progressi della persona nel percorso: per ogni allievo esiste un *portfolio* con le valutazioni e le auto-valutazioni.

Si elaborano sintesi valutative non formali, ma strettamente riferite alle capacità personali e alle esperienze svolte: il momento di confronto docenti-allievi dopo la valutazione e l’auto-valutazione potrebbe essere il momento di sintesi (non è registrato su nessun documento).

Si prevede l’accompagnamento nelle esperienze formative e lavorative successive al percorso: è troppo presto ma è previsto.

5.2.5.3. Emilia Romagna

Si elaborano sintesi valutative non formali, ma strettamente riferite alle capacità personali, all’impegno. Si prevede l’accompagnamento nelle esperienze formative e lavorative successive al percorso.

5.2.5.4. Friuli Venezia Giulia

Attualmente le valutazioni sono ancora fatte in maniera tradizionale, disciplinare e con le vecchie “pagelline”.

Il *portfolio* è ancora in fase di progettazione, c’è la volontà di costruirlo per ogni allievo.

Valutazioni singole tradizionali, nel *portfolio* si cercherà di valutare le competenze professionali e trasversali acquisite.

Durante il III anno, finora, con i corsi tradizionali, è sempre stato individuato un gruppetto di allievi da preparare ed accompagnare all’esame di Stato per l’acquisizione della qualifica statale e l’inserimento al IV anno IPSIA. Per l’accompagnamento al lavoro, il tutor-*stage*, essendo un’importante interfaccia col mondo del lavoro ha sempre mediato le richieste di lavoro degli ex-allievi presso le aziende più idonee.

5.2.5.5. Lazio

Non elaboriamo un *portfolio*, ma provvediamo ad implementare una scheda individuale che riporta i livelli di raggiungimento degli obiettivi e i crediti acquisiti.

Per quanto concerne il sistema d’accompagnamento è in evoluzione e, per il momento, si rivolge all’utente nei cosiddetti “momenti cerniera” (passaggi, passerelle, fine del percorso, ricerca di nuova formazione, ricerca attiva d’occupazione).

5.2.5.6. Liguria

Ciascuna UdA è finalizzata al raggiungimento di un compito/prodotto finale – capolavoro – che viene valutato dai docenti che hanno sviluppato l'intero percorso, con particolare peso di coloro che hanno dedicato maggior tempo e risorse allo sviluppo del progetto. Il capolavoro può essere individuale o di gruppo, a seconda degli obiettivi previsti e delle metodologie didattiche individuate. Normalmente si tende a sviluppare UdA interdisciplinari (che prevedono ovviamente aree formative dominanti) allo scopo di coinvolgere il più possibile tutta la comunità educante e di rendere maggiormente consapevoli gli allievi dell'importanza degli insegnamenti sia teorici che pratici convergenti sul compito/prodotto da realizzare.

Al termine della UdA si procede alla valutazione in *équipe* e si delineano gli eventuali percorsi di recupero/approfondimento da sviluppare (attività LARSA), rispetto agli OSA pianificati. I docenti/formatori sono pertanto coinvolti in un'opera di riallineamento delle competenze anche attraverso la riprogettazione/revisione delle UdA per singoli gruppi di recupero. Si rivalutano a posteriori gli obiettivi specifici di apprendimento man mano che le abilità e le conoscenze sono acquisite, avendo come meta minima da raggiungere ciò che è stabilito dagli standard minimi previsti dall' Accordo Stato-Regioni del 15-01-2004.

Il graduale processo di apprendimento viene “registrato” nel *portfolio* del singolo allievo (attualmente in fase di costruzione), archiviando compiti, relazioni, verifiche, ricerche, ecc., costruendo nel tempo il *dossier* delle attività formative realizzate dal singolo individuo (eventualmente implementabile dalla famiglia attraverso la registrazione documentale di competenze acquisite in attività informali extrascolastiche).

5.2.5.7. Lombardia

I referenti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

Il progetto della sperimentazione triennale lombarda assume come propria la logica della “valutazione autentica”, scegliendo di utilizzare due strumenti: il *portfolio* e un “libretto di valutazione” che valuta più dimensioni (conoscenze e abilità, competenze, comportamenti e *stage*).

2) CIOFS/FP

Le verifiche si riferiscono sia alle acquisizioni teoriche che alle prestazioni reali rispetto alla realizzazione di casi aziendali specifici o attività simulate di settore.

Non tutti i percorsi triennali hanno formalizzato i progressi della persona attraverso uno specifico *portfolio* (per i percorsi di prima annualità siamo in attesa di formalizzare un modello unico per tutti i Centri funzionale alle esigenze emerse dall'esperienza pregressa).

Le sintesi a carattere valutativo riferite alle capacità personali e alle esperienze

svolte vengono elaborate in occasione di colloqui con l'orientatore o il coordinatore o la Direzione, a seconda delle risorse presenti nel Centro, e della prassi abitualmente adottata. Tale valutazioni sono riportate formalmente nella scheda di valutazione personale o durante la presentazione del candidato all'esame di qualifica.

L'accompagnamento successivo è garantito da contatti telefonici da parte dell'orientatore/segreteria del Centro o da visite periodiche degli ex-allievi, assidue soprattutto nei primi anni successivi, in modo particolare in occasione del monitoraggio semestrale e annuale in ordine allo stato occupazionale.

5.2.5.8. Piemonte

I referenti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

a) In generale su questo punto si è in una fase sperimentale e si stanno implementando le modalità di valutazione autentica previste dal progetto, pur essendo consapevoli delle difficoltà a inserire e diffondere una modalità valutativa nuova presso i nostri formatori che in generale utilizzano valutazioni più tradizionali. In ogni caso, c'è una tendenza a utilizzare strumenti valutativi diversificati. Si tende a passare da una valutazione di tipo scolastico a una autentica basata su prestazioni reali, almeno per le UdA.

Al riguardo è stato segnalato l'utilizzo in ingresso, *in itinere* o alla fine di: test orali e scritti; prove pratiche; griglie di osservazione; strumenti di autovalutazione degli allievi; azioni di recupero; colloqui individuali; *report* dei docenti, calendarizzati e compilati sia individualmente che in seduta plenaria.

Nel valutare i *risultati* si è fatto ricorso a strategie articolate. Dalle indicazioni fornite dai coordinatori dei corsi emerge che durante il percorso formativo si utilizzano diverse tecniche, che nel complesso possono essere distribuite in tre categorie: a) una prima riguarda le prove oggettive di valutazione, comprensive di: colloqui e test in ingresso sulle motivazioni, attitudini e competenze, autovalutazione dell'allievo, verifiche intermedie e finali sulle competenze acquisite, valutazioni oggettive e interdisciplinari scritte/orali; b) una seconda si basa sulle riunioni di classe o di settore, sulla rilevazione dei crediti formativi e sulle griglie di osservazione; c) infine, si fa riferimento alla "Proposta CNOS-FAP", al "sistema qualità" e all'accreditamento.

L'applicazione delle strategie è distribuita secondo i tre momenti classici, *ex-ante*, *in itinere*, *ex-post* e, quindi, copre tutto l'arco del processo di insegnamento/apprendimento.

In alcuni CFP le prove di valutazione legate alle UdA realizzate sono state elaborate sottoforma di prestazioni autentiche e valutate sulla base delle corrispondenti rubriche di valutazione.

In altri CFP i metodi di verifica e di valutazione si basano innanzitutto su quella che viene definita “valutazione tradizionale” per quel che riguarda discipline umanistiche e scientifiche. In ambito tecnico operativo la valutazione tiene conto invece delle varie componenti dell’apprendimento; si stilano giudizi relativi alle competenze e alle caratteristiche lavorative degli allievi seguendo delle griglie di osservazione che facilitano e guidano l’osservazione. Tali griglie non sono definibili di “valutazione autentica”, possono comunque esserne considerate una buona base di partenza.

In generale si tende a implementare una valutazione basata su prestazioni reali e adeguate, con una buona prassi relativamente alla parte professionalizzante. Si sta lavorando in questa direzione anche per le parti collegate alle competenze di base.

b) In questi primi mesi dell’anno l’attività principale è stata l’introduzione/formazione della metodologia legata all’utilizzo del *portfolio* quale strumento utile per far riflettere lo studente su se stesso, incoraggiare l’auto-valutazione, responsabilizzare lo studente riguardo al lavoro, accrescere la motivazione, fornire evidenza di ciò che lo studente è concretamente in grado di fare. In tutti i CFP si utilizza il “libretto formativo” e si sta implementando il *portfolio* nelle sue sezioni essenziali: anagrafica, orientativa, formativa e valutativa. Inizialmente il *portfolio* dei nostri allievi tende a illustrare il cammino svolto, presentando i lavori (UdA) più significativi.

c) Viene attuato

2) CIOFS/FP

Il sistema di valutazione è, attualmente, ancora un ibrido in quanto vengono adottate valutazioni di tipo tradizionale espresse in centesimi e valutazioni costruite attraverso rubriche di valutazione ed etero-valutazioni riferite prioritariamente ai prodotti delle UdA e delle innovazioni (laboratori). Un valido strumento, ancora parzialmente sfruttato nelle sue potenzialità, è il *portfolio*.

5.2.5.9. Puglia

- a) Oltre alle verifiche per disciplina in cui ciascun docente verifica e valuta gli apprendimenti relativi ai contenuti proposti, sono previste verifiche inter-disciplinari per competenza, tanto a fine ciclo che a fine anno, sul modello del “Prototipo di prova di valutazione per la qualifica” in cui un compito reale, collocato in una situazione di simulazione vicina alla vita reale, deve essere realizzato con l’aiuto degli strumenti e delle risorse a disposizione.
- b) I tutor hanno il compito di organizzare il *portfolio* progressivo dell’allievo raccogliendo e ordinando i lavori svolti in modo da valutare i progressi e i miglioramenti.
- c) La valutazione non formale è affidata all’orientatore che, nelle ore di orientamento inserite nel percorso formativo e in particolare negli incontri personali di “consulenza orientativa”, elabora: al termine di ogni singolo colloquio, delle

note sintetiche sul cammino personale dell'allievo e il "compito di sviluppo" che gli affida fino all'incontro successivo; al termine del percorso, il "profilo dell'allievo" che evidenzia le capacità personali e le esperienze svolte, da riportare nel "Libretto formativo".

- d) Questionari di *follow-up* (previsti dal "sistema qualità") e somministrati a sei mesi e un anno dal conseguimento della qualifica, consentono di verificare l'efficacia della formazione ma non costituiscono "accompagnamento" nelle esperienze formative e lavorative successive al percorso.

5.2.5.10. Sardegna

Il processo di valutazione svolge due compiti fondamentali: 1) la valutazione del raggiungimento della maturità globale del soggetto; 2) lo sviluppo nella persona della consapevolezza relativa al percorso intrapreso e al progetto personale.

In coerenza con l'impostazione generale del progetto, la valutazione relativa alle UdA scaturite dalla micro-progettazione deve essere realizzata su due livelli: *auto-valutazione*, nella quale ciascun allievo verifica il percorso che ha operato e il livello in cui si pone rispetto agli obiettivi prefissati; *etero-valutazione*, nella quale l'*équipe* dei formatori valuta la padronanza dell'allievo nella risoluzione di un compito e nell'utilizzo delle proprie risorse in relazione a questo.

Gli strumenti utilizzati sono: scheda valutativa; libretto formativo; scheda di auto-valutazione.

5.2.5.11. Sicilia

Per quanto riguarda le verifiche e valutazioni, su molti Centri esse sono basate su prestazioni reali e adeguate, prestazioni richieste alcune volte da singoli formatori, altre volte dall'intero Collegio formatori.

Per ogni singolo allievo si è elaborato il "libretto formativo" su cui si annotano: la provenienza scolastica o formativa; l'orientamento iniziale e *in itinere*; le competenze in ingresso; le esperienze significative; la registrazione delle conoscenze e competenze *in itinere*; le esperienze di *stage*; l'oggetto del LARSA se di recupero o di approfondimento; le competenze professionali acquisite; la qualifica conseguita.

Le sintesi non formali si possono ritrovare nella valutazione finale del percorso, dove vengono indicate esperienze significative, maturazione degli allievi, particolarità del percorso, ecc.

Più che accompagnamento nelle esperienze formative-lavorative successive alla qualifica, possiamo parlare di prolungamento di rapporto amichevole, di interessamento pedagogico educativo e monitoraggio dell'inserimento lavorativo o prosecuzione di studi o formazione. Sicuramente siamo impegnati a proseguire il percorso con il IV anno e con gli IFTS o con percorsi di qualifiche post diploma o specializzazioni.

Per quanto riguarda il CIOFS/FP, le verifiche *in itinere* sono effettuate da ogni formatore con modalità diverse e adatte alle aree di formazione: vanno dai test di

diversa natura, alla realizzazione di prodotti finiti. Le verifiche periodiche sono utilizzate almeno due volte l'anno in forma collegiale: si punta a verificare non i singoli apprendimenti, ma la capacità di utilizzare i vari apprendimenti per un prodotto finito più consistente e serve non solo per monitorare lo sviluppo delle competenze degli allievi, ma anche per migliorare la qualità del servizio educativo, in quanto le schede sintesi di valutazione, insieme ai questionari di indice del gradimento del servizio degli allievi e delle famiglie, ci permettono di avere un quadro della situazione globale e anche della capacità educativa-formativa dei singoli formatori. La struttura degli esami è preparata da una commissione interna ma secondo i tempi dati dalla Regione (uno, al massimo due giorni) per cui tante volte il Collegio formatori fa fare ai partecipanti un esame interno abbastanza elaborato, dove è veramente possibile valutare la maturazione dell'allievo e dà la possibilità anche al candidato di misurarsi e auto-valutarsi. È questo il momento più formativo degli esami.

5.2.5.12. Umbria

La valutazione degli apprendimenti si è basata su prestazioni reali per quanto riguarda le discipline afferenti l'area professionalizzante e trasversale (curata dalla FP, per esempio: valutazione impianto elettrico, termoidraulico, particolare meccanico...); per quanto riguarda l'area degli standard formativi minimi (curata dalla SSS) su rilevazioni di tipo tradizionale.

Il *portfolio* progressivo non è stato elaborato.

Il Collegio formatori-docenti ha elaborato il documento "Sintesi delle valutazioni del percorso svolto" per ciascun allievo al termine del I anno.

Essendo stato realizzato solo il I dei tre anni, si riporta una breve sintesi dell'esito dell'attività: di 10 allievi, 7 hanno raggiunto gli obiettivi minimi, 3 non li hanno raggiunti; nessuno dei 10 allievi ha proseguito nel II anno del percorso triennale (il secondo Avviso per la presentazione dei progetti del II anno è stato pubblicato ad agosto 2004 con scadenza 08-09-2005... l'Avviso è contraddittorio... prevede la doppia iscrizione FP/SSS... prevede l'individualizzazione del percorso... attribuisce alla FP solo il 15% del monte ore... abbiamo richiesto modifica all'Avviso (in accordo con ITIS...) nessuna risposta... non abbiamo presentato il progetto per il II anno e nemmeno per il I anno (2004/2005). In conclusione, 9 allievi su 10 si sono iscritti e frequentano il I anno dei corsi biennali di FP (presso la nostra sede), 1 allievo si è iscritto al I anno di SSS ITIS, nonostante il parere sfavorevole del Collegio formatori-docenti. Nessuno di loro ha ottenuto il riconoscimento di crediti per l'inserimento in annualità diverse dalla prima sia nella FP che nella SSS.

5.2.5.13. Veneto

Anche qui le differenze tra i diversi Enti sono veramente significative. Non in tutti Centri si lavora allo stesso modo per cui si possono individuare esperienze molto diverse tra loro.

Nel migliore dei casi, troviamo un percorso d'apprendimento in cui le verifiche e le valutazioni:

- a) *sono basate su prestazioni reali e adeguate*: vedi punti precedenti (adozione del modello per UdA);
- b) *si elabora un portfolio progressivo che illustra i progressi della persona nel percorso*: un tratto rilevante del metodo didattico, adottato fin dagli anni '80, è costituito dalla costruzione del "quadernone", vero e proprio *portfolio* nel quale trovano collocazione le rielaborazioni personali dei saperi (appunti) delle varie aree e gli elaborati (esercitazioni) più significativi prodotti durante il percorso. Questo "quadernone" è presentato anche alla commissione degli esami finali durante il colloquio e concorre alla formazione del giudizio finale. Per quanto riguarda il "Libretto personale" e il meccanismo della registrazione dei debiti e dei crediti si tratta di un utile contributo di studio, anche se purtroppo non risolve il problema della valutazione delle competenze in quanto è ancora incentrato su una logica tradizionale che vede il sapere strutturato per argomenti e per obiettivi specifici. Anche qui comunque il dibattito è apertissimo e le soluzioni, anche di tipo pratico quali la registrazione informatica di tutti i dati e la redazione materiale del "Libretto formativo", a portata di mano;
- c) *si elaborano sintesi valutative non formali, ma strettamente riferite alle capacità personali e alle esperienze svolte*;
- d) *si prevede l'accompagnamento nelle esperienze formative e lavorative successive al percorso*, anche se non sempre in modo formalizzato come accade in qualche Centro in cui esiste una specie di agenzia del lavoro (tipo la "Borsa del lavoro" presente in alcune scuole professionali spagnole gestita dall'Associazione ex-allievi), che si preoccupa di accompagnare assistere e convocare periodicamente gli allievi che hanno terminato e/o abbandonato il ciclo formativo. Fornisce inoltre un servizio ed assistenza diretta e continua ad ospitare nella propria struttura tutti gli allievi che transitano dal ciclo della FP all'istruzione tecnica per il conseguimento del diploma di perito. È impegnato infine ad attuare la riforma Moratti con il proseguimento al IV anno della FP che sta progettando e proponendo alla Regione Veneto come modello da sperimentare.

5.2.6. Gestione di crediti e passaggi

Riportiamo le risposte fornite al sesto sotto-quesito della domanda sulla personalizzazione.

5.2.6.1. Abruzzo

Finora ci sono stati solo passaggi dalla scuola statale verso il CFP: in ogni singola situazione sono state attentamente valutate le esperienze, le capacità, i percorsi scolastici dei giovani e quindi il miglior inserimento possibile nei corsi già attivati.

C'è inoltre da sottolineare che nei casi di inserimenti in corsi *in itinere* spesso

la richiesta viene da giovani di 14/15 anni che abbandonano il I anno della scuola statale superiore e quindi non in possesso di particolari abilità e/o conoscenze.

5.2.6.2. Calabria

Viene applicata l'OM del 26-01-2005 relativa ai passaggi ed alle certificazioni? Al momento non viene applicata.

Vi sono casi reali di passaggi sia in un senso (dalla scuola ai CFP) sia nell'altro (dai CFP alla scuola)? Ad oggi un solo ingresso da scuola a CFP.

Vengono valorizzati gli anni di studio dei ragazzi, oppure vi è una perdita? Il sistema è attivo da settembre 2004, pertanto non ci sono le condizioni per valorizzare nulla: o ci si inserisce al I anno o non ci sono al momento alternative.

5.2.6.3. Emilia Romagna

- a) Sugli integrati (perché in Emilia Romagna la sperimentazione è solo sugli integrati)
- b) No
- c) No

5.2.6.4. Friuli Venezia Giulia

Premessa: in Regione generalmente i ragazzi che si iscrivono ai CFP non intendono continuare gli studi. In alternativa ci sono alcuni IPSIA piuttosto noti nel territorio, con numerosi allievi (2 di questi hanno circa 1.000 iscritti ciascuno), a cui si iscrivono direttamente gli allievi che desiderano arrivare al diploma. Noi salesiani rappresentiamo però una realtà alternativa per chi ha avuto problemi di studio, per cui riusciamo a recuperare molti più allievi degli altri Centri. Quest'anno al "Bearzi" su 30 allievi del III anno (pochissimi, sono l'effetto finale della riforma Berlinguer), ben 17 vengono seguiti perché rimotivati all'esame di qualifica statale per il passaggio al sistema scolastico (IPSIA). Non mi risultano assolutamente casi analoghi in altri Centri. Premesso questo, parlo praticamente solo per il CFP "Bearzi".

- a) L'OM del 26-01-2005 è stata applicata: c'è stato un Consiglio di classe effettuato presso l'Istituto scolastico in cui gli allievi dei nostri terzi anni hanno chiesto di effettuare l'esame di qualifica, a cui hanno partecipato gli insegnanti della scuola ed un rappresentante del Centro. In quella sede sono stati riconosciuti quasi tutti i crediti professionali e numerosi crediti delle materie trasversali (matematica, fisica, diritto, inglese). Gli allievi dovranno affrontare l'esame di qualifica, ma in condizioni di estremo vantaggio rispetto a quanto avvenuto finora.
- b) Per i corsi sperimentali integrati abbiamo accolto alcuni ragazzi (6 su 70) in uscita dalla scuola fino a metà circa del I anno, riconoscendo i crediti acquisiti e sfruttando i LARSA o particolari percorsi personalizzati finanziati dalla Regione. Non abbiamo avuto casi di richieste in senso opposto (da CFP alla scuola).
- c) Si valuta: a seconda dei casi si perde più o meno qualcosa.

5.2.6.5. Lazio

- a) Sì
- b) Sì
- c) Sì

5.2.6.6. Liguria

In linea di massima, sì. Vi sono solo casi di passaggio dalla scuola al CFP; si registrano a volte difficoltà di rapporto con la scuola per l'ottenimento delle dichiarazioni relative ai crediti raggiunti dagli allievi. Vengono valorizzati cercando di integrare quanto hanno assimilato nei precedenti percorsi nell'ambito del cammino formativo previsto nel Centro anche con ricorso a tracciati personalizzati (soprattutto LARSA).

5.2.6.7. Lombardia

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

- 1) CNOS-FAP
 - a) Nessun Centro ha ancora applicato l'OM del 26-01-2005.
 - b) Passaggi dalla scuola al CFP e viceversa avvengono al termine di ogni anno in tutti i Centri della Regione, e costituiscono ormai una consuetudine. Decisamente più rari, e non superiori a qualche unità, i passaggi durante l'anno formativo. Tutti i Centri, peraltro, hanno al loro interno sia un CFP che un percorso scolastico, e questo ovviamente facilita i passaggi dall'una all'altra realtà.
 - c) Nei passaggi alla scuola, la valorizzazione degli anni di studio dei ragazzi dipende ovviamente dai singoli casi. Il passaggio dalla scuola al CFP avviene normalmente a seguito di una bocciatura e dunque l'allievo inizia il percorso dall'inizio.
- 2) CIOFS/FP
 - a) Per la maggior parte dei Centri non si verificano passaggi formalizzati dalla scuola al Centro di formazione professionale e viceversa, unica eccezione il Centro di Cesano Maderno che nell'anno 2004-2005 ha formalizzato 5 passaggi *in itinere*.
 - b) Sì, ma non notificati in quanto i ritiri ad attività avviata sono per lo più giustificati da inserimento lavorativo o da gravi disagi socio-familiari, anche se poi mediante l'attività di monitoraggio che comunque viene condotta a questo livello si scopre (casi molto rari) che l'allievo si è iscritto ai corsi di recupero anni, o in altre scuole private. Anche la richiesta di inserimento presso il Centro al II anno viene formalizzata al termine dell'anno scolastico quando per l'allievo è certo l'esito negativo della scuola, di conseguenza, i formatori provvedono un accompagnamento previo rispetto al percorso svolto nella prima annualità, un'analisi dei crediti maturati all'inizio del nuovo anno formativo e un monitoraggio *in itinere* durante la se-

conda annualità. Esistono rarissimi casi di passaggi alla SMS: a fine giugno ne formalizzeremo uno dopo l'esame di qualifica della ragazza che verrà inserita al III anno di un Istituto tecnico commerciale (Centro di Cesano Maderno).

- c) Fermo restando il possesso dei prerequisiti necessari da parte dell'allievo, di norma si tende a valorizzare gli anni di studio dei ragazzi. L'obiettivo principe è quello di verificare se l'allievo ha o potrà maturare competenze che gli consentiranno di inserirsi con successo nel mondo del lavoro.

5.2.6.8. Piemonte

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

- 1) CNOS-FAP
 - a) In Regione Piemonte si dovrebbe iniziare ad applicare l'OM del 26-01-05 a partire dal mese di maggio. Si è predisposto un modello concordato tra Regione e MIUR pensato e costruito nel tavolo regionale descritto in precedenza. Nel frattempo si è iniziato a provare tale modello all'interno dei percorsi sperimentali. Al momento, i passaggi vengono regolamentati con i moduli "crediti *ad personam*" segnalando le ore svolte nel percorso in uscita e i dettagli delle attività.
 - b) Esistono diversi casi di passaggio dalla scuola al CFP; i casi in cui avviene il contrario si verificano maggiormente dopo aver conseguito la qualifica.
 - c) Vengono valorizzati i periodi di studio, registrando eventuali crediti formativi posseduti dall'utente prima di iniziare a frequentare il corso (vedi "libretto formativo").
- 2) CIOFS/FP
 - a) Da settembre ad oggi sono stati effettuati passaggi dalla scuola al CFP ma non caratterizzati come veri e propri LARSA quanto piuttosto come inserimenti con procedure CFP.
 - b) La valorizzazione dei crediti "dipende" dal Dirigente scolastico e dal tipo di confronto, collaborazione concordata *in itinere*.

5.2.6.9. Puglia

Viene applicata l'OM del 26-01-2005.

Ci sono stati sia passaggi dalla scuola ai CFP che viceversa, dopo il conseguimento della qualifica.

Gli anni di studio dei ragazzi non vengono persi quando il percorso effettuato è coerente con quello del sistema ricevente (nel caso, del CFP). Nel caso del passaggio dal CFP alla scuola, i ragazzi sostengono gli esami per le materie che non sono state oggetto di studio nel CFP.

5.2.6.10. Sardegna

- a) Per il momento non abbiamo applicato l'OM 26-01-2005.

- b) Si sono verificati due casi di inserimento alla seconda annualità provenienti dagli Istituti tecnici professionali, con *nulla osta* del Dirigente scolastico.
- c) Generalmente vengono valorizzati gli anni di studio dei ragazzi.

5.2.6.11. Sicilia

- a) Ultimamente, dopo l'OM del 26-01-2005, siamo riusciti ad avere, in un caso, la "certificazione" da parte della scuola di provenienza e abbiamo però dovuto verificare presso il CFP le competenze acquisite, in quanto la scuola non era in grado di usare correttamente la scheda ministeriale (non hanno certificato le competenze, ma indicato solamente quali discipline avevano frequentato).
- b) I passaggi *dal sistema scolastico al sistema di IeFP* sono stati in numero limitato durante la sperimentazione biennale, nella sperimentazione triennale, da due anni a questa parte, sono stati più diffusi e più frequenti. Nella prassi ordinaria, il potenziale allievo e i genitori si presentano al CFP, per fare il passaggio dalla scuola alla FP avendo già frequentato il I anno, noi chiediamo alle scuole di provenienza la documentazione, che in genere ci viene negata, per diversi motivi; quindi invitiamo il giovane a fare un percorso preparatorio presso il nostro Centro (LARSA), dopo di che il giovane viene ammesso (in genere al II anno), alcuni con qualche debito ancora da saldare. Con la prassi appena descritta quest'anno abbiamo inserito nel 2004-2005 circa 45 allievi nei diversi Centri.
- c) Per quanto riguarda i *passaggi dalla FP alla scuola* si sono verificati diversi casi di richiesta non appena era stata conseguita la qualifica. Abbiamo cercato di favorire il passaggio, ma i presidi non hanno voluto sentire ragioni. Le allieve si sono sottoposte ad esami di ammissione, li hanno superati brillantemente e diverse di loro sono risultate, lungo l'anno di frequenza alla classe ammessa, le migliori in assoluto. Dopo questa riprova qualche preside ci ha fatto pervenire la richiesta esplicita di invio di nostre allieve presso la loro scuola (ma non hanno parlato di passerelle).

5.2.6.12. Umbria

- a) No
- b) I passaggi che avvengono dal CFP alla scuola sono pochi e "volontari"; il numero medio è di uno-due all'anno; più difficile dalla scuola al CFP in modo strutturato. Quasi sempre la scuola invita l'allievo all'accesso al CFP come "ultima spiaggia" e spesso è impedito al personale del CFP di accedere alla scuola per un orientamento. Il numero degli allievi che provengono dalla scuola dopo un insuccesso è di circa 15-20 unità all'anno.
- c) Gli allievi con 15 anni non compiuti sono costretti a frequentare un corso integrato con forte rilievo nella scuola. Il corso viene avviato con molto ritardo: gennaio-febbraio. Solitamente l'Ufficio scolastico regionale non mette a disposizione il docente e, pertanto, gli allievi vengono inseriti nelle classi quando frequentano la scuola. Nella quasi totalità dei casi gli allievi si rifiutano di frequentare la scuo-

la. A 15 anni compiuti, si iscrivono al I anno dei corsi biennali del CFP o, in casi rari, tentano la scuola dove vengono inseriti al I anno. Di fatto perdono un anno. Il numero degli allievi nei nostri CFP è di 4-6 unità all'anno.

5.2.6.13. Veneto

- a) L'OM del 26-01-2005 relativa ai passaggi e alle certificazioni non è stata ancora applicata, anche se è allo studio.
- b) Ci sono passaggi dalla scuola ai CFP (molti) e anche tra CFP e scuola (pochi). Il riconoscimento dei crediti avviene attraverso le commissioni provinciali previste dalla legge. In alcuni casi per i passaggi è stato elaborato un Protocollo d'intesa tra le scuole aderenti alla rete per il progetto di orientamento regionale (ottobre 2004). In altri esistono convenzioni tra il CFP, ed altri istituti dello stesso settore per favorire i passaggi degli allievi senza far loro sostenere gli esami di idoneità ma prevedendo delle integrazioni nelle materie considerate essenziali per il proseguimento del corso di studi. I passaggi in questo modo evitano la perdita di anni di studio.
- c) Gli anni di studio dei ragazzi sono quasi sempre valorizzati, tranne quei casi in cui sono loro stessi in accordo con le famiglie a richiedere di cominciare il percorso dall'inizio, o per fragilità della persona o perché provenienti da percorsi molto diversi.

5.2.7. Handicap

Riportiamo le risposte fornite al settimo sotto-quesito della domanda sulla personalizzazione.

5.2.7.1. Abruzzo

- a) Realizzazione di corsi *ad hoc*.
- b) I corsi in essere ("Decoratore in genere" e "Operatore informatico e multimediale") prevedono 1.600 ore distribuite su 2 annualità di 800 ore ognuna.
- c) Qualifica professionale e certificazione dei crediti.

5.2.7.2. Calabria

Non ci sono stati casi.

5.2.7.3. Emilia Romagna

- a) Predisponendo un "Piano educativo personalizzato" e con un educatore di sostegno (sia in aula che per attività extracorsuali per un totale di 250 ore in un anno)
- b) Come gli altri ragazzi
- c) Con le certificazioni della ASL

5.2.7.4. Friuli Venezia Giulia

- a) Si cerca di integrarli nei normali corsi. Gli sforzi sono a carico di ogni singolo Centro.

- b) Sono molto rare le domande di iscrizione da parte di questi soggetti. Per lo più non si giunge alla qualifica come per gli altri allievi. L'obiettivo è spesso quello di creare socializzazione con gli altri ragazzi. Ma spesso ci sono abbandoni.
- c) Si rilascia un attestato di frequenza con le competenze raggiunte.

5.2.7.5. Lazio

- a) Mediante personalizzazione dei percorsi
- b) Le medesime (1.100 ore)
- c) Rilascio crediti.

5.2.7.6. Liguria

- a) Con inserimento nell'ambito del gruppo classe
- b) Ogni disabile ha un sostegno personalizzato di 170 ore/anno
- c) Quelle analoghe ai normodotati

N.B.

Nella nostra esperienza abbiamo gestito inserimenti di soggetti non affetti da veri e propri handicap, ma piuttosto da difficoltà nell'apprendimento o caratterizzati da situazioni socio-ambientali particolarmente difficili.

5.2.7.7. Lombardia

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

In nessun Centro della Regione vengono realizzati corsi *ad hoc* per soggetti portatori di handicap.

La presenza di allievi disabili (con apposita certificazione) nei corsi per normodotati è spesso nulla, e nei rari casi in cui esiste non supera una o due unità. In queste situazioni: a) gli allievi portatori di handicap vengono affiancati, almeno per alcune ore del percorso, da personale loro dedicato, spesso attingendo ad obiettori di coscienza e/o a volontari; b) la durata del percorso è identica a quella dei normodotati.

In Lombardia esistono dei corsi FLAD (ma non nei Centri CNOS-FAP) e dei corsi triennali appositamente pensati e rivolti a disabili.

2) CIOFS/FP

- a) Previa analisi della diagnosi funzionale e una più dettagliata conoscenza dell'allievo mediante colloqui con l'orientatore/psicologo, per il soggetto portatore di handicap viene elaborato un "piano formativo personalizzato" con la collaborazione di tutti i docenti.
- b) Durante il percorso formativo, dalla durata equiparata al gruppo classe di 1.050, viene seguito in modo individuale sia fuori dal gruppo classe che in aula, grazie alla presenza del co-docente per un totale variabile da 100 ore circa (il monte ore varia a seconda del numero e delle disponibilità finanziarie sul corso e questo da Centro a Centro).

- c) Al termine del percorso riceve la qualifica regionale che non prevede differenziazioni formali scritte sul documento.

5.2.7.8. Piemonte

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

- a) I portatori di handicap vengono inseriti all'interno dei corsi per soggetti normodotati se si ritiene che essi possano essere resi partecipi di buona parte delle attività del corso; qualora gli allievi presentino problemi piuttosto gravi vengono dirottati su corsi specifici.
- b) All'interno dei percorsi per allievi normodotati, i portatori di handicap hanno diritto ad un affiancamento di 200 ore annuali su 1.200.
- c) Se il portatore di handicap, attraverso gli affiancamenti, riesce a raggiungere le competenze minime per il conseguimento della qualifica questo sarà il titolo che gli verrà certificato previa partecipazione all'attività d'esame. Qualora l'allievo non raggiunga le competenze minime di cui sopra, verrà dotato di una certificazione nella quale siano dichiarate le capacità e competenze comunque sviluppate (certificazione di frequenza).

2) CIOFS/FP

I diversamente abili hanno 1/6 di ore di sostegno relativo al monte ore (su 1.200 ore annue hanno 200 ore).

Per essere ammessi al corso devono avere la certificazione della diagnosi funzionale da parte del referente ASL che attesta una insufficienza mentale medio/lieve o lieve, seguono il percorso con un sostegno prevalente nelle unità formative in cui risultano più carenti, perché l'obiettivo è quello di metterli in grado di conseguire la qualifica.

Nell'anno formativo in corso esiste una procedura che monitora l'andamento degli allievi.

La certificazione finale può essere la qualifica se sostengono l'esame come gli altri ragazzi, diversamente verrà loro rilasciato un attestato di frequenza con profitto.

5.2.7.9. Puglia

Per il momento nei nostri Centri non ci sono portatori di handicap.

5.2.7.10. Sardegna

Nei Centri FP è prevista *una modalità informale di integrazione nei corsi* per soggetti con difficoltà.

Generalmente l'*équipe* formativa nella fase di accoglienza analizza la specificità della situazione predisponendo una programmazione individualizzata, affinché siano garantiti interventi adeguati alla tipologia e alla gravità della problematica. Tale programmazione viene costantemente adeguata alle esigenze che si delineano nello svolgimento del percorso in un'ottica di flessibilità organizzativa e funzionale.

Si attiva inoltre una collaborazione con i Servizi sociali e con le strutture che nel territorio sono in contatto con la famiglia e il ragazzo.

Evidenziamo che molto spesso è difficile ottenere la certificazione o diagnosi funzionale che evidenzia la compromissione funzionale e lo stato psicofisico dell'allievo, oltre che le potenzialità individuabili in tutti gli aspetti della personalità. Infatti, sono frequenti i casi di mancato riconoscimento e di rifiuto da parte delle famiglie delle problematiche e difficoltà dei propri figli.

5.2.7.11. Sicilia

- a) I portatori di handicap sono inseriti nel percorso dei normodotati, ma vengono seguiti da un insegnante di sostegno, che, per i casi più significativi, riprogramma il percorso e lo ritaglia su misura dell'allievo.
- b) La durata del percorso non viene variata
- c) La certificazione, se si tratta di handicap limitante dei risultati, è di qualifica parziale o certificazione di alcune competenze.

5.2.7.12. Umbria

Vengono inseriti nei corsi insieme ai normodotati con la realizzazione di percorsi individualizzati, se finanziati; altrimenti si attiva il volontariato spontaneo. Il numero degli allievi con problemi di handicap è di 4-5; il numero di allievi con svantaggio socio-economico-culturale è molto più elevato: la presenza di giovani extracomunitari con serie difficoltà di lingua è di circa il 10-15%, pari a oltre 20 unità.

Il percorso ha la durata stabilita dal progetto individualizzato elaborato con i Servizi sociali e le altre strutture di riferimento.

Quando il progetto ha successo si rilascia la qualifica; diversamente un attestato di frequenza con indicazione delle abilità e competenze acquisite.

5.2.7.13. Veneto

Nella Regione sono previste tutte e due le modalità a seconda della gravità dell'handicap. Capita spesso che i soggetti certificati siano inseriti nei percorsi formativi "normali"; non sono previsti adattamenti degli obiettivi, né la presenza di un docente "di sostegno". I formatori cercano di essere attenti a queste situazioni, ma senza sostanziali modifiche dell'attività didattica. Questo tipo di gestione viene dichiarato alla famiglia prima dell'iscrizione ed eventualmente la famiglia provvede, su propria iniziativa, a far seguire il ragazzo nel pomeriggio. In questo caso il percorso non subisce variazioni di durata e se al termine l'allievo non consegue la qualifica si rilascia una dichiarazione di frequenza.

5.2.8. Altro

Riportiamo le risposte fornite all'ottavo (e ultimo) sotto-quesito della domanda sulla personalizzazione.

5.2.8.1. Friuli Venezia Giulia

Quasi tutti gli aspetti legati alla personalizzazione dei nuovi percorsi integrati si basano sulla disponibilità del tutor a seguire i vari casi e sull'attività di coordinamento dei corsi da parte del coordinatore di progetto, soprattutto per quanto riguarda il coordinamento dei formatori interni e dei docenti esterni. Al Centro, queste figure sono affidate ad una sola persona fisica che non riesce a trovare sufficiente tempo e spazio per svolgere queste funzioni.

Nei corsi tradizionali la figura del tutor è affidata all'insegnante classico di laboratorio, il quale però ha già molte ore di lezione e fa comunque molta fatica a seguire gli aspetti problematici legati all'allievo, alla famiglia e ad assolvere alla parte burocratica.

5.2.8.2. Liguria

Ovviamente siamo in una fase di complessa transizione sia sul piano dei contenuti che sul piano metodologico-valutativo. L'esperienza nata in sinergia con la scuola è in fase di lento ma graduale miglioramento, considerando le diverse impostazioni metodologiche ed organizzative rispetto a quelle che tradizionalmente vengono attuate nei CFP di matrice salesiana.

Le diverse *mission* che scuola, da una parte, ed Enti di formazione, dall'altra, portano avanti, devono ancora trovare un adeguato punto di convergenza, specie rispetto alla consapevolezza che tutti gli attori del sistema educante devono avere come *denominatore comune il successo formativo dell'utente*. Non sempre tale atteggiamento pare scontato e, di norma, dipende molto dai soggetti che intervengono nel processo. Stiamo gradualmente migliorando anche in tal senso, ma esistono ancora alcune "resistenze" a far prevalere un atteggiamento troppo scolastico (e pertanto selettivo) su quello educativo mirato soprattutto al recupero e al reinserimento della persona *più problematica*.

Si registra, per alcuni docenti della scuola, una scarsa disponibilità a lavorare in attività extrascolastiche non pienamente riconosciute a livello economico, salvo ovviamente i tempi destinati alle riunioni periodiche e alla valutazione. Occorrerebbe una maggior disponibilità a dedicare tempo e risorse individuali su progetti ambiziosi come questi data anche la loro carica di innovazione sul piano sperimentale (ci stiamo provando!!).

5.2.8.3. Puglia

Obiettivi di personalizzazione vengono perseguiti anche tramite attività extracurricolari: *musical*, attraverso cui gli allievi spontaneamente si organizzano in "compagnia teatrale" scegliendo le attività più adeguate ai loro interessi tra recitazione, canto, ballo, scenografie classiche e multimediali (videoclip e filmati per le canzoni); *attività sportive*, tale attività, coinvolgendo docenti, tutor e volontari in un clima "informale" favorisce l'individualizzazione della formazione e dunque la maturazione dell'allievo.

5.2.8.4. Umbria

Presso le sedi CNOS-FAP Regione Umbria le attività relative alla fascia di allievi in diritto-dovere di istruzione e formazione sono quasi esclusivamente riconducibili a percorsi di qualifica biennali (è in atto una sperimentazione triennale presso la sede di Marsciano).

Ritengo utile segnalare una delle anomalie rilevate nel monitoraggio curato dall'ISFOL e pubblicato su "Rassegna CNOS" n. 3/2004 per quanto riguarda l'Umbria: si indica un numero di iscritti per ciascun corso di 15 allievi ma si indicano n. 24 allievi totali per n. 7 corsi svolti, in media 3 o 4 allievi per corso...

5.2.8.5. Veneto

CNOS-FAP

A livello di sperimentazione regionale, pensiamo che la personalizzazione dei percorsi abbia più senso (e sia più realistica) se riferita ad ogni singolo Centro. Questo vale anche per la figura del coordinatore-tutor. Nel breve periodo durante il quale abbiamo lavorato assieme non sono stati affrontati questi problemi.

5.3. Commenti sulla personalizzazione

In merito alla prima domanda (su *orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie*) è possibile suddividere le risposte tra coloro che hanno completato tutti e quattro i punti previsti al suo interno e quelli che ne hanno considerati solo una parte.

Nel primo caso si ritrovano Veneto, Piemonte, Lombardia, Sicilia, Abruzzo, Liguria, Lazio, Puglia. In queste Regioni, il percorso personalizzato presenta di massima le seguenti fasi:

- a) al momento dell'accoglienza si offrono varie opportunità affinché l'allievo e la famiglia possano conoscere l'ambiente; il direttore di sede, il tutor e l'orientatore pongono le condizioni affinché gli allievi possano conoscere il gruppo, l'ambiente formativo del Centro e le opportunità che esso offre al destinatario stesso e alle famiglie;
- b) una volta fatta la scelta, l'allievo e la famiglia sottoscrivono il "patto formativo" (accordo su regole, diritti e doveri nel rapporto soggetto/struttura formativa...) con la sede operativa; la famiglia è così consapevole delle opportunità di formazione offerte agli allievi durante il percorso formativo e conosce, in tal modo, le regole del Centro, impegnandosi a supportare l'allievo nel rispettarle;
- c) successivamente, come previsto dal progetto, si passa a realizzare una serie di colloqui e incontri, effettuati da psicologi-orientatori, direttori, tutor, coordinatori e rivolti in due direzioni: agli allievi, per un primo bilancio delle capacità e dei saperi di base che permettono di verificare le conoscenze/competenze possedute; ai genitori, per sostenere/potenziare l'auto-consapevolezza del loro ruolo educativo;
- d) sulla base dei colloqui, i docenti a loro volta preparano un piano formativo "personalizzato" che tiene conto delle conoscenze pregresse, delle esigenze

formative e delle modalità di apprendimento tanto del gruppo classe che del singolo allievo; e anche là dove la “personalizzazione” del piano formativo non viene formalizzata, come nel caso della Lombardia, ogni allievo è comunque seguito individualmente nel suo processo di apprendimento;

- e) a sua volta, il piano formativo viene ulteriormente “personalizzato” grazie alle verifiche intermedie e finali.

Nelle rimanenti Regioni (Sardegna, Umbria, Emilia Romagna, Calabria, Friuli Venezia Giulia), il percorso in ingresso viene definito “semi-personalizzato”, in quanto limitato per lo più alle prime due azioni, ossia all’introduzione/orientamento degli allievi e delle rispettive famiglie e al bilancio di competenze.

Anche in rapporto alla seconda domanda (*differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni*) risultano in numero pressappoco uguale le Regioni dove le attività previste per attuare un percorso formativo personalizzato vengono realizzate *in toto* oppure in parte.

Nel primo caso, si ritrovano Piemonte, Veneto, Lazio, Abruzzo, Puglia, Liguria e per la Lombardia il CIOFS/FP. In queste Regioni:

- a) la differenziazione per gruppi viene usata come metodologia didattica, in quanto la “personalizzazione” è considerata una variabile indispensabile affinché gli allievi abbiano la possibilità di apprendimento differenziato;
- b) nella maggior parte delle Regioni, i LARSA sono previsti da progetto o comunque vengono attuati in ragione stessa dell’attenzione che viene data alla differenziazione per gruppi;
- c) per il riconoscimento dei crediti formativi si fa ricorso a varie strategie; comunque, in via normale si distingue a seconda che la richiesta sia in entrata o in uscita: nel primo caso ci si basa su certificazioni (scolastiche, di lavoro, di altre formazioni ricevute) e il riconoscimento viene formalizzato nel modulo C.2 (assegnazione crediti *ad personam*), che è vidimato dal Servizio ordinamenti didattici; nel secondo si utilizza il modello C.1 (certificazione crediti e competenze in uscita dalla FP) previsto dagli standard formativi.

Nelle rimanenti Regioni (Umbria, Friuli Venezia Giulia, Calabria, Sicilia, Sardegna, Emilia Romagna e Lombardia limitatamente però al CNOS-FAP), si parla ancora di un percorso “semi-personalizzato” in quanto incompleto di uno o più aspetti previsti nella domanda: in particolare non tutte le Regioni prevedono i LARSA, come pure non in tutti i Centri è stata effettuata (per vari motivi) la differenziazione per gruppi.

Quasi tutte le Regioni hanno risposto affermativamente in merito alla terza domanda (realizzazione del *piano formativo personalizzato*). Nel descrivere l’azione si è cercato di distinguere tra le modalità di realizzazione e gli strumenti utilizzati.

Il PFP in genere si realizza investendo molte ore nel rilevare le capacità degli allievi, attività che a sua volta richiede di tener conto di una serie di passaggi, tra cui i seguenti risultano tra quelli più segnalati: constatazione del livello di partenza

e delle capacità iniziali degli allievi; confronti periodici tra i formatori dei vari *team*; stesura del percorso formativo che tiene conto dei precedenti elementi; impostazione del *portfolio* personale; individuazione e programmazione di azioni individualizzate inserite soprattutto nell'ambito dei LARSA.

Al contrario, tra gli "strumenti" utilizzati, si segnalano metodologie di sostegno degli apprendimenti che consentono di dare vita a processi misti di formazione: orientamento/bilancio; test d'ingresso; *portfolio*; UdA interdisciplinari; attivazione di uno o più laboratori suddivisi per aree (area culturale, area scientifica, area linguistica, ecc.); riunioni del *team* dei formatori, mirate principalmente a verificare l'andamento e a programmare le UdA; incontri con le famiglie e gli educatori, sia in gruppo che individuali; monitoraggio dell'apprendimento *in itinere*; programmazione di percorsi personalizzati; definizione di programmi d'adeguamento; tirocini orientativi/formativi; colloqui individuali e di gruppo con allievi e famiglie; verifiche periodiche *in itinere* e finali; *stage*; accompagnamento al lavoro/rientro scolastico.

Alcune Regioni (come l'Emilia Romagna e l'Umbria) tuttavia fanno presente che il PFP si verifica in pochi casi e/o non in maniera sistematica, oppure che esso è previsto nella programmazione regionale ma poi non viene finanziato.

Dalla analisi dei contenuti emersi nella parte dell'inchiesta su *unità di apprendimento e prodotti reali, stage e alternanza*, risulta che pressoché tutte le azioni elencate sopra avvengono all'insegna della "personalizzazione".

In quasi tutte le Regioni (a parte il Friuli Venezia Giulia, l'Emilia Romagna e l'Umbria) si sta lavorando nella logica delle UdA, le quali vengono progettate in base alle reali caratteristiche del gruppo.

Lo *stage*/alternanza è realizzato sulla base delle caratteristiche (capacità, attitudini...) della persona; nei suoi confronti tuttavia vengono rivolte alcune critiche, o perché è ritenuto troppo lungo (Lombardia), o perché viene sfruttato dalle imprese come "campo di lavoro" (Lazio). La Puglia segnala una modalità di abbinamento allievo-azienda che vale la pena riportare per intero in quanto può essere considerata una vera e propria "buona prassi" nell'attivare queste azioni.

L'abbinamento allievo/azienda viene realizzato sulla base di: a) affinità del processo aziendale dove si dovrebbe svolgere lo *stage* con la qualifica; b) esplicita richiesta dell'azienda di competenze possedute dallo stagista; c) esplicita e motivata richiesta dello stagista di effettuare lo *stage* presso l'azienda individuata con i criteri di cui sopra; d) adeguato collegamento per il raggiungimento della sede da parte dello stagista. Il rapporto di *stage* è regolamentato da una "Convenzione di *stage*" ovvero l'accordo tra la sede operativa e l'azienda sulle modalità di svolgimento dello *stage* e dal "Progetto di *stage*", che comprende due allegati. Nel primo sono individuati obiettivi e modalità di svolgimento delle attività, gli orari, gli obiettivi formativi, gli obblighi dello stagista. Nel secondo allegato, sono individuati gli obiettivi formativi specifici dell'allievo. Lo *stage* è suddiviso in due fasi e per ogni fase vengono individuati obiettivi formativi specifici. Il progetto è sottoscritto dall'allievo, dalla famiglia, dal tutor aziendale e dal Direttore di Centro. Le attività svolte, le giornate e gli orari di permanenza nelle aziende sono raccolte nel registro di *stage*. Il percorso è poi valutato dal tutor aziendale sia sotto il profilo professionale che personale attraverso un'apposita scheda.

Il tutor d'aula si reca presso l'azienda (come si evince dalle firme riportate sul registro di *stage*) per verificare che l'allievo sia integrato nell'ambiente lavorativo attraverso colloqui con lo stesso e colloqui con il tutor aziendale, e accertando che la frequenza sia quella prevista e gli obiettivi siano conseguiti in modo efficace. Gli strumenti utilizzati per la valutazione dell'esperienza di *stage* (alcuni utilizzati in forma sperimentale) sono:

- la scheda di "verifica di *stage*" in cui l'allievo deve descrivere: il compito più difficile assegnato durante lo *stage*; il compito più interessante; le competenze acquisite in aula che ha potuto utilizzare;
- la scheda di "auto-valutazione" in cui lo stagista è chiamato a valutarsi rispetto a dei livelli (esperto, competente e principiante) di cui sono descritte delle prestazioni;
- il "diario di *stage*" (quotidiano e settimanale) discusso e confrontato settimanalmente con l'orientatore, al rientro nel Centro, comprendente: attività svolte, difficoltà incontrate, strategie di fronteggiamento, auto-valutazione.

Gli stessi indicatori sono utilizzati nella scheda di valutazione da parte del tutor aziendale. Altri sono previsti dal "sistema qualità": *scheda di valutazione aziendale*, in cui il tutor aziendale, in base a degli *items* specifici, valuta le capacità personali e professionali (utilizzando una scala di valori da 1 a 5), a cui fanno seguito eventuali osservazioni; *questionario di gradimento stage*, in cui l'allievo è chiamato ad indicare la propria soddisfazione circa: la significatività del percorso di *stage*, il raggiungimento degli obiettivi prefissati, la preparazione di ingresso, gli strumenti utilizzati, l'acquisizione di nuove conoscenze, la collaborazione con il tutor aziendale;

Le esperienze che gli allievi maturano nelle aziende sono valorizzate e richiamate durante l'attività formativa in aula dall'orientatore che ne promuove la condivisione.

Anche l'accompagnamento dell'allievo in azienda viene promosso in una logica della personalizzazione, nel tentativo di combinare i saperi e le attitudini dell'allievo con le caratteristiche dell'impresa; combinazione di non sempre facile attuazione, per cui non sono rari i casi di malcontento da parte dei giovani o di mancato coinvolgimento da parte dell'impresa. In ogni caso là dove l'azione si realizza viene sempre assicurata la presenza di un tutor, in qualità di interfaccia nei rapporti tra l'allievo e l'azienda. Nei casi ottimali questa pratica prevede, oltre al tutor, anche il coinvolgimento di altre figure di sistema (come il coordinatore e i docenti di settore) e in particolare delle famiglie.

La valorizzazione delle esperienze è sempre finalizzata a far acquisire consapevolezza delle competenze acquisite. Tale azione si realizza ricorrendo a una o entrambe le seguenti strategie: gli allievi al termine del percorso sono invitati a redigere una relazione dettagliata della propria esperienza, in base alla quale in seguito il gruppo classe si confronterà in un dibattito a scopo orientativo circa il prosieguo delle attività; oppure, realizzando un "prodotto finito" (carri allegorici, presepi...) che vengono poi esposti al pubblico.

In merito alle azioni di *verifica e valutazione* (sottoquesito n. 5), si registrano ancora differenze tra le Regioni nel completare o meno le relazioni sui quattro punti della domanda. In particolare, l'assenza di risposte si registra in rapporto al *portfolio* (in alcune Regioni è ancora in fase di progettazione) e all'attività di accompagnamento.

In genere, ciascuna UdA è finalizzata al raggiungimento di un compito/pro-

dotto finale, il così detto “capolavoro”, che può essere individuale o di gruppo a seconda degli obiettivi stabiliti e delle metodologie didattiche individuate. Ulteriori “prestazioni reali”, utilizzate in ingresso, *in itinere* o alla fine, riguardano: test orali e scritti; prove pratiche; griglie di osservazione; strumenti di autovalutazione degli allievi; azioni di recupero; colloqui individuali; *report* dei docenti, calendarizzati e compilati sia individualmente che in seduta plenaria.

Il graduale processo di apprendimento viene poi “registrato” nel *portfolio* del singolo allievo, in modo da costruire nel tempo il *dossier* delle attività formative realizzate. Su di esso si annotano: provenienza scolastica o formativa; orientamento iniziale e *in itinere*; competenze in ingresso; esperienze significative; conoscenze e competenze *in itinere*; esperienze di *stage*; oggetto del LARSA se di recupero o di approfondimento; competenze professionali acquisite; qualifica conseguita.

Al termine della UdA si procede alla valutazione che, a seconda della prassi adottata, viene effettuata o in *équipe* di docenti/formatori raggruppati per UdA o mediante colloqui individuali e/o di gruppo con l’orientatore o il coordinatore di settore; in seguito si delineano gli eventuali percorsi di recupero/approfondimento da sviluppare (attività LARSA), rispetto agli obiettivi pianificati.

Il sistema di accompagnamento va visto non solo e non tanto in funzione dell’inserimento lavorativo ma afferisce a vari altri “momenti cerniera”, tra i quali attualmente prendono sempre più consistenza i passaggi/passarelle a fine percorso per la prosecuzione degli studi e/o per la ricerca di nuova formazione. In genere tali “momenti” si verificano grazie al prolungamento dei rapporti amichevoli tra l’ex-allievo e il Centro mediante servizi che quest’ultimo attiva (sportelli per l’impiego, colloqui con orientatori, contatti telefonici, inviti in occasioni delle principali festività...).

Seppure i passaggi siano diventati ormai da tempo una consuetudine (siamo alla domanda su *gestione dei crediti e passaggi*) e anche se sono ormai una netta maggioranza le Regioni dove viene applicata l’OM del 26-01-2005 (in proposito mancano all’appello ancora la Sardegna, l’Umbria e il Veneto), tuttavia la situazione in merito a questa attività appare tuttora fluida, non del tutto sistematizzata.

Anzitutto si nota che tali passaggi si verificano per lo più in senso unidirezionale, dalla scuola alla FP, e sono dovuti quasi sempre ad abbandoni; mentre, stando a quanto segnalato in Sicilia, Lombardia, Veneto, Piemonte e Puglia, dalla FP alla scuola si verificano sì, ma assai più raramente, e avvengono soprattutto dopo il conseguimento della qualifica.

Di norma si tende a valorizzare gli anni di studio dei richiedenti, fermo restando il principio di verificare le competenze maturate dal soggetto. Per realizzare questo obiettivo tuttavia si segnalano procedimenti diversi, a seconda della direzione del passaggio: nel caso del trasferimento dalla scuola al CFP, quando il percorso effettuato è coerente con quello del sistema ricevente, la prassi comune sta nel registrare i crediti formativi posseduti dall’utente, mentre la valorizzazione di tali crediti dipende dal tipo di collaborazione concordato tra i due sistemi; quando non si registra la coincidenza, per evitare la perdita degli anni, si ricorre alle inte-

grazioni programmando percorsi personalizzati attraverso i LARSA; viceversa, stando ancora a quanto segnalato, i crediti non vengono riconosciuti in altrettanto modo nel passaggio dal CFP verso la scuola, la quale ammette i qualificati solo sulla base di “esami di ammissione” o d’idoneità.

Non si registrano casi di portatori di *handicap* da parte dei Centri della Lombardia (CNOS-FAP), Calabria e Puglia. Le rimanenti Regioni si dividono tra: a) quelle dove vengono predisposti “piani formativi personalizzati” e/o corsi *ad hoc* e/o modalità informali di integrazione (Abruzzo, Emilia Romagna, Lazio, Sardegna); in questi casi il monte ore varia da Regione a Regione (le segnalazioni vanno dalle 300 alle oltre 1.000 ore), e comunque viene previsto anche il sostegno di educatori specialistici e del volontariato; b) quelle invece dove si cerca di integrarli nei corsi dei normodotati (Friuli Venezia Giulia, Liguria, Piemonte, Sicilia e Umbria), mentre in Veneto sono previste entrambe le modalità; anche in questi casi rimane sempre l’intervento di sostegno, mentre resta invariata la durata del percorso.

Al termine del percorso, in tutte le Regioni è previsto, come per i normodotati, il rilascio di un “Attestato di qualifica” per coloro che sostengono l’esame; diversamente viene rilasciato un “Attestato di frequenza” che certifica le abilità e le competenze raggiunte.

Rispetto all’ultima domanda che sollecitava ulteriori informazioni (*altro*), è emerso quanto segue.

Da parte di un certo numero di Regioni si continua a far presente che quasi tutti gli aspetti legati alla personalizzazione dei percorsi formativi si basano sulla disponibilità a collaborare da parte di alcune figure di sistema, oltretutto già sovraccariche di impegni, con particolare riferimento al tutor e al coordinatore del progetto.

Un ulteriore elemento di criticità viene individuato nella scarsa disponibilità da parte del personale della scuola a collaborare ad attività integrate, in particolare quando non risultano riconosciute a livello retributivo. Ci si richiama di conseguenza ad una maggiore disponibilità da parte di tutti gli attori che intervengono nel sistema educativo-formativo affinché assumano a denominatore comune il “successo” dell’utente.

6. DATI SULLA FIGURA DEL COORDINATORE TUTOR

Riportiamo quanto richiesto, le risposte fornite da ciascun referente dei due Enti coinvolti e una analisi critica di sintesi conclusiva.

6.1. Dati richiesti sul coordinatore tutor

L’attività tipica del coordinatore-tutor prevede, lungo l’intero percorso di formazione, le responsabilità riassunte nella tavola che segue.

In riferimento alla stessa tavola, è stato richiesto di esplicitare le attività di *coordinamento interno* e del *coordinamento esterno*.

ATTIVITÀ	DESCRIZIONE
Attività di natura preliminare	Raccolta della documentazione che risulta necessaria per il buon avvio delle attività. Si tratta di: - progetto di massima relativo ai percorsi da avviare - elenco dei formatori coinvolti - guida formativa della comunità professionale - strumenti didattici
Attività relativa alla costituzione del team	Il <i>team</i> viene composto tramite colloqui con ciascun formatore e per mezzo di incontri collegiali che consentono di sviluppare l'intesa reciproca intorno ad un canovaccio di piano formativo, al piano delle attività collegiali, alle iniziative di formazione del personale.
Attività di coordinamento organizzativo interno	Il coordinamento organizzativo interno mira a elaborare il piano delle risorse e dei tempi, in riferimento alle opportunità formative necessarie alla piena riuscita dei percorsi.
Attività di coordinamento organizzativo esterno	Il coordinamento organizzativo esterno mira a definire l'intesa con i vari partner in ordine alle iniziative di coordinamento, di orientamento, di interazione, di progettazione congiunta, di gestione dei processi di apprendimento, specie quelli in alternanza.
Attività collegiali	Il piano delle attività collegiali si snoda lungo il percorso formativo e prevede in prima istanza colloqui con allievi e famiglie per la definizione dei piani formativi personalizzati. Inoltre sono da svolgere lungo tutto il percorso le attività di: - verifica e riprogettazione continua degli interventi - gestione periodica (oltre che in base alle necessità e alle esigenze) dei colloqui con allievi e famiglie - accompagnamento, specie in riferimento ai passaggi tramite LARSA. Tutto quanto si realizza viene sistematicamente documentato nel <i>portfolio</i> delle competenze personali.
Attività di miglioramento continuativo	Si tratta di sostenere lo sforzo del miglioramento tramite riflessione sulle attività, elaborazione di documenti, scambi, incontri <i>ad hoc</i> per valorizzare gli esiti dei percorsi e le metodologie adottate.

Inoltre, in base alla tavola che segue, è stato chiesto di indicare chi esercita le *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE *	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	Direttore, coordinatore di corso, progettisti	
Costituzione del team	Direttore, coordinatore di corso	
Coordinamento organizzativo interno	Coordinatore di corso, tutor di corso, referente del monitoraggio	
Coordinamento organizzativo esterno	Direttore, coordinatore di corso, referente del monitoraggio	
Collegiali	Direttore, coordinatore, orientatori di più corsi, tutor didattico di corso, referente del monitoraggio	
Miglioramento continuativo	Direttore, staff completo del Centro (coordinatore, tutor, orientatori, progettisti, referente monitoraggio, formatori), gruppo didattico (compresi i formatori esterni), gruppo interistituzionale	

* Per le figure coinvolte, faccia riferimento alla presente tabella:

a) Unica figura di coordinatore tutor	f) Un tutor per l'alternanza
b) Un coordinatore di corso	g) Un orientatore di corso
c) Un tutor di corso	h) Un orientatore di più corsi
d) Un coordinatore di più corsi	i) Il direttore o vice-direttore
e) Un tutor didattico di più corsi	j) Altro

6.2. Risposte sulla figura del coordinatore tutor

Riportiamo le risposte fornite sul questionario dai referenti delle diverse Regioni coinvolte.

6.2.1. Abruzzo

Per il *coordinamento interno*: attività di natura preliminare; attività relativa alla costituzione del *team*; attività di coordinamento organizzativo interno; attività collegiali; attività di miglioramento continuativo. Inoltre, organizzazione e gestione di attività culturale, artistica, ricreativa... (2 ore ogni 15 giorni, non conteggiate nel monte ore/corso).

Per il *coordinamento esterno*: attività di coordinamento organizzativo esterno; orientamento delle classi terze delle medie del comprensorio.

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	a	Ore globali per anno formativo: - Coordinamento 300 +
Costituzione del <i>team</i>	i + a	- Tutorato 300 +
Coordinamento organizzativo interno	i + a	- Monitoraggio 40 = 640 ore/anno
Coordinamento organizzativo esterno	a + j (docenti del corso)	A cui vanno aggiunte le ore di tutorato dello <i>stage</i> (monte ore da stabilire a discrezione della Direzione in base all'impegno annuo dei vari docenti del corso)
Collegiali	a	
Miglioramento continuativo	a + i + j (docenti del corso)	

6.2.2. Calabria

Per il *coordinamento interno*: presiede alle fasi della progettazione; guida l'*équipe* dei progettisti; concorda le attività e il piano di lavoro; verifica la progettazione delle UdA; individua le risorse di concerto con il direttore; elabora il piano delle risorse; verifica la coerenza delle attività con il progetto approvato; elabora il piano temporale del progetto; verifica l'andamento temporale; coordina l'*équipe* dei formatori; propone le attività e le concorda con i formatori; presiede all'impostazione metodologica del percorso in relazione ad orientamento, formazione, valutazione, recupero, approfondimento.

Per il *coordinamento esterno*: coordina il gruppo interistituzionale in merito alla progettazione congiunta, alla gestione dei processi di apprendimento specialmente quelli che coinvolgono le risorse indicate dai partner (in particolare: nella fase preparatoria per concordare le modalità di lavoro per prodotti; nella fase di progettazione della valutazione; nelle fasi della valutazione, degli ingressi e delle uscite di allievi).

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	Direttore, coordinatore di corso, progettisti	Ore globali per anno: - direttore: 300 ore - coordinatore: 250 ore - tutor: 1.000 ore
Costituzione del <i>team</i>	Direttore, coordinatore di corso	
Coordinamento organizzativo interno	Coordinatore di corso, tutor di corso, referente del monitoraggio	
Coordinamento organizzativo esterno	Direttore, coordinatore di corso, referente del monitoraggio	
Collegiali	Direttore, coordinatore, orientatori di più corsi, tutor didattico di corso, referente del monitoraggio	
Miglioramento continuativo	Direttore, staff completo del Centro (coordinatore, tutor, orientatori, progettisti, referente monitoraggio, formatori), gruppo didattico (compresi i formatori esterni), gruppo interistituzionale	

6.2.3. Friuli Venezia Giulia

Per il *coordinamento interno*, nel nostro Centro, sono previste due figure distinte: coordinatore di progetto e tutor del corso.

- a) Coordinatore di progetto: è fisicamente rappresentato da una sola persona che segue tutti i corsi relativamente alle attività di: raccolta documentazione iniziale (progetto, elenco formatori, strumenti didattici), costituzione del *team* formatori, coordinamento organizzativo interno, coordinamento organizzativo esterno (rapporti con i docenti delle scuole coinvolti nei progetti integrati), attività varie di miglioramento continuo (è referente di qualità della prima formazione).
- b) Tutor: nei percorsi integrati segue le attività collegiali di colloquio con gli allievi e con le famiglie, dato che però è fisicamente la stessa persona in tutti i 5 primi corsi ed è la stessa persona che riveste il ruolo di coordinatore di progetto, riesce a dedicare poco tempo (purtroppo) a queste attività. In particolare è stata trascurata finora la parte relativa alla personalizzazione (accompagnamento, verifica, riprogettazione, LARSA, *portfolio*). Nei percorsi tradizionali (secondi e terzi anni), il tutor è rappresentato da un docente di area pratica del corso in oggetto e segue i contatti con gli allievi e le famiglie, in più segue alcune semplici parti burocratiche (firme sul registro).

Per il *coordinamento esterno*, il coordinatore segue principalmente in contatti con i docenti delle scuole coinvolti nei progetti integrati. Per i contatti con le aziende coinvolte nello *stage* (secondi e terzi anni) è prevista una figura specifica di tutor-*stage* che tiene i contatti per tutti gli allievi dei corsi all'interno del settore.

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	D) Coordinatore di progetto (1 per tutti i corsi – 13 totali)	10
Costituzione del <i>team</i>	D) Coordinatore di progetto (1 per tutti i corsi – 13 totali)	10
Coordinamento organizzativo interno	D) Coordinatore di progetto (1 per tutti i corsi – 13 totali)	100

Coordinamento organizzativo esterno	D) Coordinatore di progetto (1 per 5 corsi integrati) F) 1 Tutor stage	100
Collegiali	E) Tutor di più corsi C) Tutor del singolo corso	50
Miglioramento continuativo	D) Coordinatore di progetto (1 per tutti i corsi – 13 totali)	30

6.2.4. Liguria

Per il *coordinamento interno*, le attività prevalenti sono: sensibilizzare i docenti a seguire le UdA, a migliorarle, adattandole il più possibile alle reali esigenze/potenzialità degli allievi; programmazione, insieme al tutor, delle riunioni di monitoraggio e di valutazione (UdA e pagelle); lavorare in sinergia con i referenti dei corsi (attività con la scuola); programmare, insieme al tutor, momenti di confronto fra docenti, famiglie e allievi e “Sportello dello studente” (attività psicopedagogica di supporto); valutare, in sinergia con il tutor e i referenti di corso, le problematiche disciplinari, motivazionali degli allievi in difficoltà; attivare, se necessario, percorsi alternativi alle ordinarie attività corsuali (percorsi individualizzati); pianificare, in sinergia con il tutor, i referenti di corso e i docenti, le gite scolastiche, le uscite dal Centro/scuola programmando le attività formative correlate in armonia con lo sviluppo delle UdA; pianificare le attività di programmazione didattica assieme al tutor del corso (orari delle lezioni, qualità, *portfolio*, colloqui con le famiglie, colloqui presso la *team* psicopedagogico (“Sportello dello studente”), riunioni con il personale docente e formatori, riunioni per la valutazione sugli apprendimenti – pagelle e schede UdA –, assemblee di coordinamento.

La funzione di tutor-coordinatore prevede anche la figura del tutor d’ambiente che cura le seguenti attività: monitoraggio dei momenti extrascolastici dell’attività (ricreazione, attività motoria, sport, ecc.); colloquio con i ragazzi sui diversi temi di loro interesse; disponibilità all’ascolto; contatto continuo con docenti e psicologo per monitorare lo stato di “benessere” degli allievi.

La figura del *coordinatore esterno* è rappresentata dal progettista dei corsi; egli si relaziona periodicamente con il Preside dell’Istituto scolastico partner con il CFP per monitorare le attività in corso e per pianificare le future attività (progettazione congiunta). Inoltre pianifica e progetta, in sinergia con la Direzione, le attività *in itinere* e in divenire dei CFP del CNOS-FAP Liguria.

Il *coordinatore interno* e il tutor dei corsi si relazionano con il Preside dell’Istituto (per le attività in integrazione) e con la Direzione di Centro per le ordinarie attività di organizzazione e di utilizzo di ambienti e strutture.

Per l’esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	Coordinatore didattico e progettista	50 ore/progetto da moltiplicare per il numero dei progetti
Costituzione del <i>team</i>	Tutor e coordinatore interno	40 ÷ 50 ore/anno

Coordinamento organizzativo interno	Coordinatori interni (n. 2 per corso)	240 ore/anno (120 ore per 2) ripartite sulle diverse attività
Coordinamento organizzativo esterno	Progettista	80 ore/corso (da moltiplicare per il n. dei corsi)
Collegiali	Tutor, coordinatore interno, docenti, <i>team</i> psicopedagogico	200 ÷ 250 ore/anno
Miglioramento continuativo	Tutor, coordinatore interno, docenti -referenti corso (per le attività triennali con la scuola) (*)	> 100 ore/anno

(*) Docenti della scuola, referenti dell'Istituto scolastico partner con il CFP di GE – Quarto.

Nota:

I tempi indicati sono da ritenersi valori di *minima* in quanto quelli realisticamente necessari sono sovente superiori a quelli espressi, specie per le attività collegate direttamente alla gestione didattica, amministrativa e progettuale dei corsi.

6.2.5. Lombardia

Per il *coordinamento interno*, nei Centri del CNOS-FAP, la definizione dell'orario formativo e dei docenti, così come l'organizzazione logistica degli interventi formativi, è affidata alla figura del "Consigliere", unica per tutto il CFP, che oltre a questo svolge numerosi ruoli e mansioni, sia di coordinamento che di tutorato. Molte attività di organizzazione legate alle aree tecnico-professionali sono svolte dal Coordinatore di settore. Nell'impianto della sperimentazione è prevista la figura del coordinatore/tutor di corso, che nel CFP di Arese tuttavia non svolge alcuna attività di coordinamento interno così come inteso nella tavola fornita.

Per il *coordinamento interno*, nei Centri del CIOFS/FP, il coordinatore-tutor affianca la Direzione del Centro nella gestione della documentazione necessaria all'avvio dell'attività formativa, in modo particolare rispetto alla stesura del progetto di dettaglio e della raccolta e verifica dei materiali didattici implementati dai formatori. Ciascuna risorsa operante nei Centri viene coinvolta sia a livello personale che attraverso i momenti collegiali con cadenze periodiche (settimanali, mensili) in modo da elaborare e gestire una comune linea di intervento formativo ed educativo. L'organizzazione temporale e la gestione delle risorse compete alla Direzione di Centro che, supportata dal coordinamento, pianifica interventi e opportunità formative adeguate, finalizzate al successo formativo del gruppo classe e del singolo. I momenti collegiali, coordinati dal Direttore di Centro, hanno come oggetto l'analisi e la verifica dell'attività formativa erogata, gli esiti raggiunti dal singolo e dal gruppo classe e la gestione di eventuali momenti critici o eventi particolari. La progettazione formalizzata all'inizio d'anno viene rivisitata periodicamente al fine di evidenziare quanto è acquisito e quanto rimane da acquisire ed eventualmente da variare perché inadeguato al gruppo di riferimento. Sono previsti, con cadenze periodiche, momenti di confronto tra famiglie e formatori e momenti di verifica/autovalutazione tra allievi e formatori/orientatore.

Per il *coordinamento esterno*, nei Centri del CNOS-FAP, il "Consigliere" e l'orientatore si occupano dei rapporti con le famiglie, con i servizi sociali, con figure esterne di tipo educativo e/o formativo. Il coordinatore del corso, la cui esistenza è prevista dall'impianto della sperimentazione triennale regionale, si occupa (insieme al coordinatore di settore) dei rapporti con le aziende per lo *stage* e l'alternanza.

Per il *coordinamento esterno*, nei Centri del CIOFS/FP, il tutor di Centro pianifica, coordina, accompagna e verifica l'attività di *stage* di ciascun allievo, dal contatto con l'azienda, all'accompagnamento e all'elaborazione del progetto personale di *stage* del singolo. Momento privilegiato di confronto con il tutor d'azienda è la visita *in loco* da parte del formatore in presenza dell'allievo o con colloqui individuali. Significativi sono anche i momenti di verifica mediante la somministrazione di un questionario inerente all'esperienza di *stage* compilato sia dall'allievo che dal tutor aziendale.

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riportano le tabelle seguenti (i referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse).

1) CNOS-FAP

Preliminarmente è opportuno osservare che:

- il coordinatore di un corso (b) svolge anche funzioni di tutor in quello stesso corso
- il coordinatore di più corsi (d) coincide con la figura tradizionale del "Consigliere"
- coordinatore di settore, coordinatore dei corsi sperimentali, responsabile della qualità (j)

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	Il direttore o vice-direttore	?
	Un coordinatore di più corsi (Consigliere)	40
Costituzione del team	Il direttore o vice-direttore	?
	Un coordinatore di più corsi (Consigliere)	10
	Coordinatore di settore	10
Coordinamento organizzativo interno	Un coordinatore di più corsi (Consigliere)	50
Coordinamento organizzativo esterno	Un coordinatore di più corsi (Consigliere)	20
	Un coordinatore di corso	100
	Un orientatore di più corsi	30
Collegiali	Un coordinatore di più corsi (Consigliere)	400
	Un orientatore di più corsi	100
	Un tutor didattico di più corsi	50
	Un coordinatore di corso	30
Miglioramento continuativo	Un coordinatore di più corsi (Consigliere)	10
	Il direttore o vice-direttore	20
	Il coordinatore dei corsi sperimentali	30
	Responsabile della Qualità	30
	Un tutor didattico di più corsi	10

2) CIOFS/FP

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	Direttore supportato dal coordinatore di Centro	Variabile secondo il numero di corsi attivati.
Costituzione del team	Direttore di Centro con confronto diretto con il coordinatore/orientatore	
Coordinamento organizzativo interno	Coordinatore di Centro, tutor di corso coordinati dalla direzione	

Coordinamento organizzativo esterno	Tutor di corso per l'alternanza	
Collegiali	Tutti i formatori coordinati dal Direttore di Centro e dal coordinatore del corso	
Miglioramento continuativo		

6.2.6. Piemonte

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

1) CIOFS/FP

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	Il coordinatore di corso	Complessivamente sia il coordinatore sia il tutor hanno 150 ore per le attività di competenza
Costituzione del team	La responsabile di Centro	Mentre il formatore orientatore circa 100 ore
Coordinamento organizzativo interno	Prevalentemente il coordinatore di corso e il tutor di corso	Ore previste dalla contrattazione regionale per le attività collegiali.
Coordinamento organizzativo esterno	Il tutor per l'alternanza	
Collegiali	Prevalentemente il coordinatore di corso e il tutor di corso e, in alcune sedi, in collaborazione con l'orientatore di più corsi	
Miglioramento continuativo	Prevalentemente il coordinatore di corso e il tutor di corso in costante collaborazione con l' <i>équipe</i> formativa	

2) CNOS-FAP

Per quanto riguarda il *coordinamento interno*, nei CFP CNOS-FAP del Piemonte esiste la figura del coordinatore tutor (o referente progetto/corso). Nella maggior parte dei casi questa figura svolge sia le attività del coordinatore di corso che quelle di tutor. In alcuni CFP si è deciso di separare le due figure con ruoli diversi. Di solito il coordinatore-tutor si occupa delle seguenti attività: progettazione di massima; organizzazione del corso e monitoraggio ore (corso, formatori, UdA); gestione dei documenti del sistema qualità; rapporti con le famiglie e gli allievi; gestione *team* di corso (costituzione del *team* e suo coordinamento organizzativo; gestione/pianificazione del piano formativo e delle UdA; affiancamento nella stesura della progettazione di dettaglio e UdA interdisciplinari; coordinamento della predisposizione del *portfolio* (raccolta degli elaborati da inserire nel *portfolio*); verifica e riprogettazione continua degli interventi; accompagnamento specie in riferimento ai passaggi tramite LARSA, elaborazione di documenti e dell'aggiornamento del *portfolio*.

Nel caso in cui ci siano le due figure di coordinatore e tutor, il tutor si occupa dei rapporti con le famiglie e gli allievi mentre il coordinatore di tutte le altre funzioni già citate.

L'attività relativa alla costituzione del *team* viene fatta dalla Direzione nella fase iniziale e poi gestita dal coordinatore tutor nella fase operativa a partire dalle riunioni collegiali di condivisione del progetto. In generale, ma non sempre, la funzione del coordinatore tutor viene svolta da una persona su più corsi, con l'accorgimento di avere un coordinatore tutor per ogni comunità professionale.

Per quanto concerne il *coordinamento esterno*, generalmente i rapporti vengono gestiti da altre funzioni (rapporti con le scuole, con le aziende, ecc.). In alcuni casi, il tutor segue le intese con la scuola media/CTP per il conseguimento della licenza media per gli allievi che ne fossero sprovvisti o la gestione dei passaggi. Inoltre, le attività di coordinamento organizzativo esterno si limitano a coordinare l'erogazione didattica degli insegnanti esterni che arrivano dalla scuola, curando i rapporti coi docenti e coinvolgendoli nelle attività collegiali.

Il coordinatore-tutor si occupa del colloquio con le famiglie, con gli educatori territoriali (qualora necessario) e con i formatori coinvolti.

Lo *stage* ed il rapporto con le aziende è gestito da un coordinatore di *stage* che si avvale della collaborazione di tutor nei singoli corsi.

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	A o D (in singoli CFP intervengono anche E, I, H e J - progettista)	
Costituzione del <i>team</i>	I supportato da A o D (in un CFP anche J - progettista)	
Coordinamento organizzativo interno	Team di corso, A o D (in un CFP interviene anche E)	
Coordinamento organizzativo esterno	A o D, F, I e in alcuni CFP (E, G)	
Collegiali	Team corso, I, A o D (in singoli CFP intervengono anche E H J - progettista)	
Miglioramento continuativo	I, A o D, J - responsabile qualità, <i>team</i> di corso	

Nei CFP CNOS-FAP del Piemonte si è fatta la scelta che chi ha il ruolo di coordinatore tutor dei corsi deve anche svolgere delle ore di formazione all'interno dei corsi stessi.

Circa la suddivisione delle ore è difficile dare dei valori suddivisi sulle diverse voci perché le situazioni sono diverse da CFP a CFP. Si può dire che circa la figura del coordinatore tutor le situazioni complessivamente vanno da un minimo di 50-70 ore in due CFP un massimo di 300 ore in un altro con situazioni intermedie generali di 100-150.

A livello di sperimentazione si era data indicazione di ragionare su circa 350-400 ore/corso per la figura unica di coordinatore tutor. Forse il valore indicato è un po' elevato e quindi si potrebbe ragionare su 250-300 ore; sicuramente il valore di 50-70 ore è un valore non sufficiente per svolgere tale funzione.

Ad esempio si riporta la tabella di un CFP che ha descritto in modo più analitico la suddivisione delle ore:

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	J: Progettista	20
	I: Direzione	20
	H: Orientatore	20
	D: Coordinatore/tutor	20
Costituzione del team	J: Progettista	5
	I: Direzione	20
	D: Coordinatore/tutor	5
Coordinamento organizzativo interno	D: Coordinatore/tutor	150
Coordinamento organizzativo esterno	D: Coordinatore/tutor	50
	J: Referente Stage	50
Collegiali	D: Coordinatore/tutor	50
	J: Team formatori	50
	J: Progettista	10
	G: Orientatore	20
Miglioramento continuativo	D: Coordinatore/tutor	20
	J: Team formatori	20
	J: Progettista	10
	I: Direzione	20
	J: RAQ	20

6.2.7. Puglia

Per il *coordinamento interno*, le attività di natura preliminare vengono svolte da progettista e Direttore di sede.

Il Direttore, con la collaborazione del tutor, incontra i formatori illustrando la *mission* dell'Ente, gli obiettivi previsti all'interno del progetto formativo, il piano formativo, le attività collegiali, un calendario di incontri e iniziative di formazione del personale; compie, con l'*équipe* prevista nel progetto di massima, la selezione degli allievi iscritti al corso, ne valuta la preparazione in ingresso, ottenendo così una prima conoscenza della personalità di ognuno.

Il tutor gestisce il rapporto CFP/famiglia (la famiglia è totalmente coinvolta sin dal primo momento, con la sottoscrizione del "patto formativo", alle attività svolte dall'allievo; è inoltre informata dal tutor e/o Direttore dell'andamento formativo e dei problemi che possono sorgere durante l'attività formativa); durante lo svolgimento delle attività, monitora le necessità degli allievi, dà il suo contributo al fine di migliorare le modalità didattiche per permettere un reale apprendimento delle conoscenze e dello sviluppo delle competenze; gestisce il *portfolio* dell'allievo, ampliandolo e documentandolo progressivamente; somministra agli allievi, secondo le procedure del sistema qualità, i questionari di gradimento relativi ad ogni disciplina secondo il *planning* contenuto nel "progetto di dettaglio"; compila le schede di osservazione relative ad ogni formatore per evidenziare i punti di forza o di debolezza dell'azione svolta.

Per il *coordinamento esterno*, il tutor svolge attività di pubblicizzazione delle attività. La sua opera è fondamentale durante le attività di *stage*; infatti ha un approccio diretto con l'azienda dove l'allievo svolgerà la sua formazione in alter-

nanza. Il tutor presenta il CFP e l'allievo all'azienda, descrivendo l'azione formativa e le modalità di attuazione dello *stage*.

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	Direttore; coordinatore-tutor; tutor; progettista	Ogni anno formativo
Costituzione del <i>team</i>	Direttore; coordinatore-tutor	Ogni anno formativo
Coordinamento organizzativo interno	Direttore; coordinatore-tutor; tutor	Ogni anno formativo
Coordinamento organizzativo esterno	Direttore; coordinatore-tutor	Ogni anno formativo
Collegiali	Direttore; coordinatore-tutor; tutor	Almeno due volte per ciclo
Miglioramento continuativo	Direttore; coordinatore-tutor; tutor	Costantemente

6.2.8. Sardegna

Per il *coordinamento interno*, il coordinatore-tutor cura il coordinamento interno relativo alle attività di micro-progettazione dei percorsi, alla gestione dei tempi e delle risorse umane, nel rispetto dell'articolazione didattica definita dalla Regione Autonoma Sardegna.

Il coordinatore-tutor cura il *coordinamento esterno* per quanto concerne le attività di orientamento con le scuole e le attività di contatto e pianificazione delle aziende ospitanti per lo *stage* orientativo.

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	Unica figura di coordinatore-tutor	
Costituzione del <i>team</i>	Unica figura di coordinatore-tutor	
Coordinamento organizzativo interno	Unica figura di coordinatore-tutor Tutor di corso	
Coordinamento organizzativo esterno	Unica figura di coordinatore-tutor	
Collegiali	Unica figura di coordinatore-tutor Tutor di corso	
Miglioramento continuativo		

6.2.9. Sicilia

Nei nostri Centri sono previste tre figure che assicurano il presidio delle funzioni di *coordinamento interno*: Direttore, responsabile *team* di progetto, tutor d'aula.

Direttore del Centro: a) gestisce la selezione del personale esterno, li porta a conoscenza e condivisione delle finalità formative e orientative, dei metodi educativi e della politica per la qualità del CIOFS/FP; b) assicura l'attività di natura preliminare e la costituzione del *team*; c) effettua il coordinamento organizzativo interno coinvolgendo la responsabilità di ogni risorsa; d) elabora il piano delle ri-

sorse e dei tempi, in riferimento alle opportunità formative necessarie alla piena riuscita dei percorsi; e) valuta le prestazioni dei formatori durante e al termine del servizio e ne analizza le eventuali non conformità; f) valuta, con periodicità almeno annuale, i fabbisogni formativi delle persone di struttura, assicura lo sviluppo delle risorse umane e il miglioramento dei processi organizzativi interni in collaborazione con le funzioni interessate; g) cura e promuove i rapporti con gli allievi e, ove è possibile, con le famiglie al fine di favorirne il coinvolgimento nella crescita umana e sociale; h) cura i rapporti con i soggetti istituzionali del territorio, organismi esterni e aziende.

Responsabile *team* di progetto cura: a) l'intesa reciproca intorno a un canovaccio di piano formativo e del piano delle attività collegiali; b) l'impianto generale del progetto di dettaglio, la revisione delle singole progettazioni di dettaglio per verificarne la coerenza con il progetto di massima e la fattibilità in rapporto al gruppo-classe; c) collabora alle iniziative di formazione del personale.

Il tutor d'aula ha i seguenti compiti: a) monitorare lo svolgimento dell'erogazione delle attività e in particolare gli interventi svolti in aula e *stage*, con le relative dinamiche che si instaurano tra partecipanti e formatori, al fine di evidenziare particolari problematiche o miglioramenti da apportare al servizio formativo; b) svolgere attività di monitoraggio giornaliero delle presenze/assenze di allievi e formatori, monitoraggio in aula sul processo di apprendimento e sul clima, collaborazione con i formatori alle attività di valutazione complessiva, cura dei rapporti con le imprese per lo svolgimento dello *stage*, predisposizione e somministrazione dei questionari per la raccolta dell'indice di gradimento dei partecipanti e delle famiglie; c) gestire i rapporti con il gruppo classe costituendone punto di riferimento per necessità e/o istanze o reclami; d) curare i rapporti tra allievi-formatori-Direttore di Centro.

Per il *coordinamento esterno*, il Direttore di Centro: a) cura i rapporti con gli uffici periferici delle istituzioni (Ufficio provinciale del lavoro, banca, INPS, agenzie assicurative, ecc.); b) promuove le intese e le convenzioni con le aziende sia per l'erogazione dello *stage*, sia per altri servizi, quali interventi specialistici o informativi in aula; c) promuove gli accordi per interazioni con associazioni, servizi comunali, ecc.; d) incarica il personale adatto per gestire e monitorare il prosieguo delle attività in convenzione o accordo. Il tutor cura: a) i rapporti con le imprese per lo svolgimento dello *stage* (progettazione congiunta delle attività, monitoraggio degli obiettivi, degli apprendimenti, delle relazioni degli allievi con il personale dell'azienda, valutazione congiunta di ogni singolo allievo e dell'attività in generale); b) l'analisi dei fabbisogni formativi delle imprese.

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari		
Progetto di massima	Progettista regionale	
Progettazione di dettaglio:		
- impianto generale	Responsabile <i>team</i> di progetto / progettista di Centro	
- singoli moduli	Formatori incaricati	
Formatori coinvolti	Direttore	
Strumenti didattici	Singoli formatori	
Costituzione del <i>team</i>	Direttore	
Coordinamento organizzativo interno	Direttore; tutor; responsabile <i>team</i> di progetto/progettista di Centro	
Coordinamento organizzativo esterno	Direttore; tutor	
Collegiali	Direttore; tutor; responsabile <i>team</i> di progetto/progettista di Centro; formatori; orientatore	
Miglioramento continuativo	Un po' tutto il collegio formatori in particolare il responsabile qualità di Centro	

6.2.10. Umbria

Specificato che presso le sedi CNOS-FAP Regione Umbria le attività relative alla fascia di allievi in diritto-dovere di istruzione e formazione sono quasi esclusivamente riconducibili a percorsi di qualifica biennali, quanto segue è da riferire a tale realtà (nello specifico alla sede di Perugia).

Per il *coordinamento interno*, tra le mansioni che competono al coordinatore si indicano le seguenti: svolge la funzione di supervisione, responsabilità e controllo, definisce gli incarichi di docenza, è responsabile dell'efficienza ed efficacia del servizio formativo del CFP, organizza e coordina le attività educativo-formative.

Tra le mansioni che competono al tutor si indicano le seguenti: svolge attività di raccordo tra le varie funzioni impegnate nell'erogazione del servizio attraverso la collaborazione nell'organizzazione delle attività didattiche, della gestione della documentazione tecnico-amministrativa, l'assistenza didattica, la gestione del *budget* del corso e il coordinamento degli acquisti relativi, l'animazione e facilitazione dell'apprendimento individuale e di gruppo, il coordinamento degli interventi di manutenzione. Il tutor è il referente del CFP nei confronti delle famiglie degli allievi. Svolge attività di supporto nella predisposizione dei progetti per quanto di competenza tecnica.

Per il *coordinamento esterno*, tra le mansioni che competono al coordinatore si indicano le seguenti: svolge funzioni di rappresentanza, nell'ambito delle direttive dell'Ente, rispetto ai soggetti istituzionali, socio-economici e culturali del proprio territorio e bacino di utenza; assicura la coerente e omogenea gestione delle politiche del personale operante nelle strutture formative del CFP al fine di promuovere un costante adeguamento del personale alle esigenze dell'innovazione del sistema; cura le relazioni con le famiglie dei giovani sulle problematiche educativo-formative. Tra le mansioni che competono al tutor si indicano le seguenti: predispone il manuale operativo *stage*, collabora con la segreteria didattica per la predisposizione della documentazione prevista per lo *stage*, coordina le visite agli allievi presso le aziende, raccoglie i dati ed elabora il *report* per il monitoraggio *stage*.

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riporta la tabella seguente.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	- Direttore/coordinatore di più corsi - Rappresentante - Direzione/orientatore di più corsi - Tutor didattico di più corsi	- 20% di 1.590 ore x n. corsi - 15% di 1.590 ore x n. funzioni (progettazione, analisi fabbisogni, orientamento) x n. corsi - 15% (1.590 ore / n. corsi)
Costituzione del team	- Direttore/coordinatore di più corsi - Rappresentante - Direzione/orientatore di più corsi - Tutor didattico di più corsi	- 10% di 1.590 ore x n. corsi - 10 di 1.590 ore x n. funzioni (progettazione, analisi fabbisogni, orientamento) x n. corsi - 5% di 1.590 ore x n. corsi
Coordinamento organizzativo interno	- Direttore/coordinatore di più corsi - Rappresentante - Direzione/orientatore di più corsi - Tutor didattico di più corsi	- 25% di 1.590 ore x n. corsi - 25% di 1.590 ore x n. funzioni (progettazione, analisi fabbisogni, orientamento) x n. corsi - 40% di 1.590 x n. corsi
Coordinamento organizzativo esterno	- Direttore/coordinatore di più corsi - Rappresentante - Direzione/orientatore di più corsi - Tutor didattico di più corsi	- 20% 1.590 x n. corsi - 20% di 1.590 ore x n. funzioni (progettazione, analisi fabbisogni, orientamento) x n. corsi - 20% (1.590 / n. corsi)
Collegiali	- Direttore/coordinatore di più corsi - Rappresentante - Direzione/orientatore di più corsi - Tutor didattico di più corsi	- 15% di 1.590 x n. corsi - 10% di 1.590 ore x n. funzioni (progettazione, analisi fabbisogni, orientamento) x n. corsi - 10% di 1.590 x n. corsi
Miglioramento continuativo	- Direttore/coordinatore di più corsi - Rappresentante Direzione/orientatore di più corsi - Tutor didattico di più corsi	- 10% di 1.590 x n. corsi - 20% di 1.590 ore x n. funzioni (progettazione, analisi fabbisogni, orientamento) x n. corsi - 10% di 1.590 x n. corsi

Nota: Il rappresentante della Direzione/monitoraggio e valutazione supporta la Direzione/coordinamento del CFP nel coordinamento di tutte le attività che possono influenzare la qualità del servizio erogato con l'obiettivo di verificare l'efficienza dei processi e garantire la rispondenza ai requisiti previsti dal sistema di gestione per la qualità.

6.2.11. Veneto

Per il *coordinamento interno*, in questi anni, i diversi Centri hanno individuato delle figure di sistema per il coordinamento e il tutorato dei corsi che differiscono a seconda delle dimensioni del Centro e del numero dei corsi e a seconda del tipo di organizzazione che il Centro ha voluto adottare.

In generale, il coordinatore tutor (inteso come coordinatore di settore, coordinatore/tutor di corso, coordinatore di più corsi, orientatore di corso e/o di più corsi, tutor *stage*) svolge un po' tutte le attività elencate nella tabella. In base anche al numero dei corsi, svolge l'attività di coordinamento/tutorato a tempo pieno o parziale.

I coordinatori/tutor dei corsi, invece, hanno un *bonus* di ore da impiegare in tale attività che varia in base al numero di corsi di cui hanno responsabilità.

L'orientatore è molto spesso assunto a tempo pieno e opera in base allo svolgimento delle varie attività: a tempo pieno nelle fasi preliminari, e su richiesta durante la pianificazione e l'erogazione dell'attività formativa.

Il tutor *stage* coordina le attività di molti docenti anch'essi impegnati in questo campo e, di solito, è anche il punto di riferimento per aziende e lavoratori in relazione a problemi di ricerca e assunzione di personale.

Per il *coordinamento esterno*, sia nel CNOS-FAP che nel CIOFS/FP non sono stati ancora attuati percorsi in alternanza scuola-lavoro ed essendo tutti i corsi con

titolarità interamente dei CFP, il coordinamento esterno tiene i rapporti solo con reti di orientamento locali, con la Provincia o con la Regione.

Per l'esercizio delle *funzioni previste* per il coordinatore-tutor e con *quale tempo disponibile*, si riportano le tabelle seguenti (i rappresentanti dei due Enti hanno dato risposte diverse).

1) CNOS-FAP

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	d - g - h - i	Varia molto a seconda delle dimensioni del Centro
Costituzione del <i>team</i>	d - i	
Coordinamento organizzativo interno	d - e - h - i	
Coordinamento organizzativo esterno	d - f (tutor <i>stage</i>) - h - i	
Collegiali	b - c - d - e - h - i	
Miglioramento continuativo	b - c - d - e - h - i - j (responsabile qualità)	

2) CIOFS/FP

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari	i) Direttrice - d) Coordinatrice	non valutabile
Costituzione del <i>team</i>	i) Direttrice - d) Coordinatrice	non valutabile
Coordinamento organizzativo interno	i) Direttrice - d) Coordinatrice	non valutabile
Coordinamento organizzativo esterno	i) Direttrice - d) Coordinatrice h) Orientatore di più corsi	non valutabile
Collegiali	i) Direttrice - d) Coordinatrice j) Collegio formatori	non valutabile
Miglioramento continuativo	i) Direttrice - d) Coordinatrice j) Collegio formatori e responsabile qualità	non valutabile

6.3. Commenti sulla figura del coordinatore tutor

Riportiamo i commenti a questo tema distinguendo i tre sottoquesiti: coordinamento interno; coordinamento esterno, funzioni e tempi dedicati.

6.3.1. Commenti sul coordinamento interno

Alla domanda sul coordinatore-tutor, in merito al coordinamento interno è emerso che in rapporto a queste figure si riscontrano forti divergenze tra le Regioni coinvolte nella sperimentazione.

Una prima riguarda la suddivisione tra quelle che considerano separatamente le due figure di coordinatore e tutor (Friuli Venezia Giulia e Umbria) e quelle che non fanno distinzione (tutte le altre). Nelle prime esse presentano le seguenti caratteristiche.

a) Coordinatore

In Friuli Venezia Giulia, è fisicamente rappresentato da una sola persona che segue tutti i corsi relativamente alle attività di: raccolta documentazione iniziale (progetto, elenco formatori, strumenti didattici), costituzione del *team* forma-

tori, coordinamento organizzativo interno, coordinamento organizzativo esterno (rapporti con i docenti delle scuole coinvolti nei progetti integrati), attività varie di miglioramento continuo (è referente di qualità della prima formazione).

In Umbria svolge la funzione di supervisione, responsabilità e controllo, definisce gli incarichi di docenza, è responsabile dell'efficienza ed efficacia del servizio formativo del CFP, organizza e coordina le attività educativo-formative.

b) Tutor

In Friuli Venezia Giulia, nei percorsi integrati segue le attività collegiali di colloquio con gli allievi e con le famiglie; dato che però è fisicamente la stessa persona in tutti i 5 primi corsi ed è la stessa persona che riveste il ruolo di coordinatore di progetto, riesce a dedicare poco tempo a queste attività. In particolare è stata trascurata finora la parte relativa alla personalizzazione (accompagnamento, verifica, riprogettazione, LARSA, *portfolio*). Nei percorsi tradizionali (secondi e terzi anni) il tutor è un docente dell'area pratica del corso in oggetto, segue i contatti con gli allievi e le famiglie e in più si occupa di alcune semplici parti burocratiche (firme sul registro).

In Umbria svolge attività di raccordo tra le varie funzioni impegnate nell'erogazione del servizio attraverso la collaborazione nell'organizzazione delle attività didattiche, la gestione della documentazione tecnico-amministrativa, l'assistenza didattica, la gestione del *budget* del corso e il coordinamento degli acquisti relativi, l'animazione e la facilitazione dell'apprendimento individuale e di gruppo, il coordinamento degli interventi di manutenzione. Il tutor è anche il referente del CFP nei confronti delle famiglie degli allievi. Inoltre, svolge attività di supporto nella predisposizione dei progetti per quanto di competenza tecnica.

In tutte le altre Regioni ci si limita ad elencare le attività oppure si fa riferimento ad una serie di figure di contorno. Di conseguenza, pare utile riportare anzitutto i ruoli/compiti che vengono comunemente attribuiti a queste figure in pressoché tutte le Regioni, per passare poi ad analizzare singolarmente le specificità di ciascuna.

Ruoli/compiti abbastanza comunemente condivisi: verifica la progettazione delle UdA; verifica la coerenza delle attività con il progetto approvato; coordina l'*équipe* dei formatori; presiede alle fasi preliminari della progettazione; guida l'*équipe* dei progettisti; concorda con il corpo docente le attività e il piano di lavoro; individua le risorse ed elabora il piano delle risorse e dei tempi in riferimento alle opportunità formative necessarie alla piena realizzazione dei corsi; presiede all'impostazione metodologica del percorso in relazione ad attività di orientamento, formazione, valutazione, recupero, approfondimento.

Specificità regionali:

- a) in Abruzzo, viene affidato anche il compito di organizzare e gestire attività culturali, artistiche e ricreative;
- b) in Liguria, programma la qualità, il *portfolio*, i colloqui con le famiglie, gli orari delle lezioni, riunioni e assemblee;

- c) in Puglia, illustra la *mission* dell'Ente, il piano formativo, le attività collegiali, fa la selezione degli allievi;
- d) in Sicilia, viene riportata non solo una specificità di ruoli, ma anche una serie di figure deputate a svolgerli che difficilmente possono essere riassunte in un unico prototipo, per cui si preferisce riportare per intero la risposta:

Nei nostri Centri sono previste tre figure che assicurano il presidio delle funzioni di *coordinamento interno*: Direttore, responsabile *team* di progetto, tutor d'aula.

Direttore del Centro: a) gestisce la selezione del personale esterno, li porta a conoscenza e condivisione delle finalità formative e orientative, dei metodi educativi e della politica per la qualità del CIOFS/FP; b) assicura l'attività di natura preliminare e la costituzione del *team*; c) effettua il coordinamento organizzativo interno coinvolgendo la responsabilità di ogni risorsa; d) elabora il piano delle risorse e dei tempi, in riferimento alle opportunità formative necessarie alla piena riuscita dei percorsi; e) valuta le prestazioni dei formatori durante e al termine del servizio e ne analizza le eventuali non conformità; f) valuta, con periodicità almeno annuale, i fabbisogni formativi delle persone di struttura, assicura lo sviluppo delle risorse umane e il miglioramento dei processi organizzativi interni in collaborazione con le funzioni interessate; g) cura e promuove i rapporti con gli allievi e, ove è possibile, con le famiglie al fine di favorirne il coinvolgimento nella crescita umana e sociale; h) cura i rapporti con i soggetti istituzionali del territorio, organismi esterni e aziende.

Responsabile *team* di progetto cura: a) l'intesa reciproca intorno a un canovaccio di piano formativo e del piano delle attività collegiali; b) l'impianto generale del progetto di dettaglio, la revisione delle singole progettazioni di dettaglio per verificarne la coerenza con il progetto di massima e la fattibilità in rapporto al gruppo-classe; c) collabora alle iniziative di formazione del personale.

Il tutor d'aula ha i seguenti compiti: a) monitorare lo svolgimento dell'erogazione delle attività e in particolare gli interventi svolti in aula e *stage*, con le relative dinamiche che si instaurano tra partecipanti e formatori, al fine di evidenziare particolari problematiche o miglioramenti da apportare al servizio formativo; b) svolgere attività di monitoraggio giornaliero delle presenze/assenze di allievi e formatori, monitoraggio in aula sul processo di apprendimento e sul clima, collaborazione con i formatori alle attività di valutazione complessiva, cura dei rapporti con le imprese per lo svolgimento dello *stage*, predisposizione e somministrazione dei questionari per la raccolta dell'indice di gradimento dei partecipanti e delle famiglie; c) gestire i rapporti con il gruppo classe costituendone punto di riferimento per necessità e/o istanze o reclami; d) curare i rapporti tra allievi-formatori-Direttore di Centro.

Dall'insieme delle analisi riportate risulta comunque che queste figure rappresentano il nucleo organizzativo di ogni Centro, in quanto ad esse vengono affidati più funzioni e compiti. Ma un tale sovraccarico di lavoro, abbiamo visto in precedenza, non sempre gioca a favore della qualità dell'offerta.

6.3.2. Commenti sul coordinamento esterno

Per quanto concerne il coordinamento esterno, il ruolo da svolgere appare assai meglio definito in quanto sostanzialmente si tratta di coordinare le attività interistituzionali riguardanti il sistema di istruzione e quello produttivo. Nella prima fattispecie si tratta principalmente di tenere i contatti con i docenti delle scuole coinvolte nei progetti integrati (orientamento, organizzazione, progettazione, valuta-

zione...). Nel rapporto con il sistema produttivo il riferimento allo *stage* con particolare riguardo alla pianificazione, attuazione, verifica, socializzazione dei risultati e successivo accompagnamento al lavoro.

6.3.3. Commenti sull'esercizio delle funzioni previste e sul tempo disponibile

Per quanto concerne le risposte relative all'esercizio delle funzioni previste per il coordinatore-tutor e con quale tempo disponibile, attraverso il seguente quadro, si intende ricostruire in una visione sinottica le differenti figure che, a seconda delle segnalazioni offerte dalle Regioni, sono deputate a svolgere le attività elencate nella domanda.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE NELLE DIVERSE REGIONI												
	P	L CNOS	L CIOFS	V CNOS	V CIOFS	F	LI	U	A	PU	C	S	SA
Preliminari	b	i d	i j	d g h i	i b	i b j	b j	i d h e	a	i b c j	i b j	j i	b
Costituzione del <i>team</i>	j	i d j	i b h	d i	i b	i b	c b	i d h e	i a	i b	i b	i	b
Coordinamento organizzativo interno	b c	d	b c i	d c h i	i b	b e j	b	i d h e	i a	i b c	b c j	i c j	b c
Coordinamento organizzativo esterno	c	d b h	c	d f h i	i b h	i b j	j	i d h e	a j	i b	i b j	i c	b
Collegiali	b c h	d h c	i b j	b c d h i j	i b j	i b c h j	c b j	i d h e	a	i b c	i b c h j	i c h j	b c
Miglioramento continuativo	b c j	d i c j	--	b c d h i j	i b j	i b c h j	c b j	i d h e	a i j	i b c	i b c h j	j	--

Legenda:

Regioni:

P = Piemonte; L = Lombardia; V = Veneto; F = Friuli Venezia Giulia; LI = Liguria; A = Abruzzo; PU = Puglia; C = Calabria; S = Sicilia; SA = Sardegna

Figure:

a) Unica figura di coordinatore tutor; b) Un coordinatore di corso; c) Un tutor di corso; d) Un coordinatore di più corsi; e) Un tutor didattico di più corsi; f) Un tutor per l'alternanza; g) Un orientatore di corso; h) Un orientatore di più corsi; i) Il direttore o vice-direttore; j) Altro

In primo luogo, è necessario far presente che alla richiesta riportata sopra non hanno contribuito, seppure per ragioni diverse, l'Emilia Romagna e il Lazio. Passando quindi ad analizzare il quadro sinottico nel suo complesso è possibile suddividere le risposte in base ad una lettura orizzontale (a seconda delle attività) e verticale (a seconda delle Regioni).

Da una lettura in base alle *attività*, si rileva che:

- 1) le attività preliminari vengono svolte principalmente (in graduatoria) dal Direttore (o vice) e/o dal coordinatore di corso, mentre in casi più rari esse vengono attribuite anche al coordinatore di più corsi, al tutor di corso, all'orientatore e ad altre figure ancora;
- 2) quasi dappertutto, il *team* è costituito dal Direttore più una figura di sistema, che in genere è rappresentata dal coordinatore di corso o di più corsi o dal coordinatore-tutor;
- 3) del coordinamento organizzativo interno si occupa una coppia nella più parte dei casi formata dal coordinatore e dal tutor di corso, a cui si aggiunge talora anche il Direttore (o il suo vice);
- 4) mentre per il coordinamento organizzativo esterno la coppia ideale è composta anzitutto dal Direttore, per lo più unitamente al coordinatore di corso e (in casi minori) all'orientatore, oppure al tutor di corso;
- 5) per lo svolgimento delle attività collegiali in ciascuna Regione è presente un *team* composto dalla figura del tutor di corso, coadiuvato a sua volta dal coordinatore di corso e/o dal Direttore (o dal suo vice) e/o dall'orientatore e/o da altre figure ancora; rimane un dato di fatto comunque che, contestualmente allo svolgimento di queste attività, il tutor di corso è presente dappertutto;
- 6) anche in funzione del miglioramento continuativo collabora un *team* di figure composto per lo più dal Direttore, unitamente al coordinatore e al tutor di corso; in sostituzione di questi ultimi, vengono di volta in volta l'orientatore e altre figure di sistema;
- 7) chiaramente, nell'osservare il quadro riportato sopra, va fatto presente che in merito a ciascuna di tali attività giocano anche varie altre figure con nominativi diversi da quelli presenti nell'elenco che va da "a" ad "i", e collocate tutte sotto la lettera "j"; e comunque un maggior numero di figure si rileva in merito allo svolgimento delle attività collegiali e di miglioramento.

Da una lettura basata sulle *figure presenti all'interno delle singole Regioni*, quelle più segnalate e, quindi, maggiormente operative all'interno di ciascuna di esse, risultano:

- 1) in Piemonte, un numero piuttosto ridotto, che fa capo essenzialmente al coordinatore e al tutor di corso;
- 2) queste stesse figure valgono anche per la Lombardia, ma con l'aggiunta di altre figure di sistema le quali a loro volta fanno la differenza tra il CNOS-FAP (che predilige i coordinatori di più corsi e gli orientatori)² ed il CIOFS/FP (che nella rosa prevede quasi sempre le Direttrici);

² Tuttavia ai fini di una più dettagliata definizione di alcune di queste figure si consiglia di tener conto di quanto precisato nella "premessa" riportata più avanti dal CNOS-FAP Lombardia.

- 3) anche in Veneto sussiste una spiccata differenza tra i due Enti: mentre nel CIOFS/FP vige la formula del tutto simile a quella della Lombardia (Direttrice più coordinatore di corso), nel CNOS-FAP la rosa è composta da quattro fino a sei membri, di cui quelli più segnalati riguardano il coordinatore e/o i coordinatori di corso, il tutor di corso, l'orientatore e il Direttore, con l'aggiunta in qualche caso di altre figure di sistema;
- 4) in Friuli Venezia Giulia, è presente dappertutto la formula "Direttore più coordinatore di corso", cui viene aggiunto per certe azioni il tutor di corso e per altre l'orientatore;
- 5) in Liguria prevale quasi dappertutto il coordinatore di corso, con l'aggiunta del tutor e di altre figure di sistema;
- 6) in Umbria tutte le azioni sono svolte da una rosa composta da quattro figure: il Direttore, il tutor di corso, i coordinatori di corso e l'orientatore;
- 7) viceversa, in Abruzzo domina ovunque la figura del coordinatore-tutor, coadiuvato talora dal Direttore o da altre figure;
- 8) in Puglia vale la combinazione Direttore, coordinatore e tutor di corso;
- 9) anche in Calabria la maggioranza delle azioni sono svolte per lo più dalla triade precedente, ma alcune prevedono anche l'intervento dell'orientatore e/o di altre figure;
- 10) in Sicilia tutte le attività vengono svolte dal Direttore, con l'ausilio in taluni casi del tutor di corso oppure dell'orientatore o di altre figure ancora;
- 11) infine in Sardegna è il coordinatore di corso a capo di pressoché tutte le azioni, a cui si aggiunge talora anche il tutor di corso.

Ai fini di una descrizione più fedele e dettagliata delle modalità di gestione delle singole attività, si rimanda al prospetto così come è stato elaborato in ciascuna Regione. Al tempo stesso ognuno di questi documenti permette di avere un'idea del tempo che in ogni Regione viene impiegato per svolgere le suddette attività; le notevoli discrepanze riscontrate tra Regione e Regione nel compilare questa parte dell'inchiesta non permettono infatti di ricostruire le informazioni all'interno di un quadro uniforme.

7. DATI SULLA GESTIONE DEI FORMATORI

Riportiamo quanto richiesto, le risposte fornite da ciascun referente dei due Enti coinvolti e una analisi critica di sintesi conclusiva.

7.1. Dati richiesti sulla gestione dei formatori

Anche questa domanda prevedeva due sotto-quesiti: uno relativo all'accorpamento delle aree formative, l'altro alla formazione formatori.

Riguardo *all'accorpamento per discipline*, si chiedeva: "Nella gestione dei formatori, l'Accordo Stato-Regioni del 15-01-04 prevede il seguente accorpa-

mento: linguaggi; scientifica; tecnologica; storico-socio-economica; professionale. Nei Centri della Regione, vengono rispettate le aree formative previste, oppure si prevede una strutturazione per discipline?”.

Riguardo alla formazione formatori, è stato richiesto se:

- 1) è prevista (iniziative regionali, iniziative di Ente/Centro, auto-formazione...),
- 2) è soddisfacente rispetto alle nuove funzioni di queste figure.

7.2. Risposte sulla gestione dei formatori

Riportiamo le risposte fornite sul questionario dai referenti delle diverse Regioni coinvolte.

7.2.1. Abruzzo

Le aree formative sono rispettate. Sono inoltre completate dall'area "Personalizzazione" (Laboratorio delle capacità personali) e dal "Laboratorio di recupero e sviluppo degli apprendimenti" (LARSA).

L'attività di formazione dei formatori avviene generalmente attraverso incontri collegiali che mirano alle tecniche di gestione d'aula e la metodologia didattica attiva. Per favorire una formazione più completa si è data piena disponibilità e supporti logistici per l'accesso del personale docente e non docente alla piattaforma didattica predisposta dalla Sede Nazionale per la fruizione dei corsi in autoistruzione nelle modalità previste dalla piattaforma stessa. Inoltre nella sede di L'Aquila la Direzione ha attivato una collaborazione con la Associazione Italiana Formatori (AIF) per la libera partecipazione dei docenti interni ed esterni del CFP ai seminari che si svolgono con cadenza più o meno quindicinale. In ogni caso, i bisogni e le iniziative di formazione a 360°... non sono mai abbastanza.

7.2.2. Calabria

Nel progetto attualmente in realizzazione è prevista una strutturazione per aree che sono leggermente diverse da quelle proposte, anche se simili sul piano logico (area linguistica, area delle scienze umane e dell'etica, area scientifica, area tecnologica, area professionale, area capacità personali). Nei progetti presentati sul "Piano 2004" è stato rispettato l'accorpamento previsto dall'Accordo Stato-Regioni.

L'attività di formazione-formatori non è stata realizzata in modo formale, anche se le riunioni di gruppo didattico sono momenti formativi a tutti gli effetti. Non è soddisfacente. Sarebbe utile prevedere un'attività di formazione-azione più organizzata e formalizzata.

7.2.3. Emilia Romagna

Nel Centro di Bologna viene rispettata la nuova articolazione in aree formative, ma non è prescrittiva per i corsi di formazione non integrati.

L'attività di formazione-formatori è consistita in alcune iniziative dell'Ente e

del Centro (supervisione pedagogica mensile); iniziative provinciali per i tutor. Abbastanza soddisfacente.

7.2.4. Friuli Venezia Giulia

La strutturazione è ancora per discipline, con lo sforzo di cominciare a vederle collocate nelle aree indicate. Principalmente sono gli insegnanti delle scuole coinvolte nei progetti integrati a capirci poco...

Per quanto riguarda la formazione formatori, non ci sono attività previste dalla Regione, i singoli Centri attuano qualcosa, ma molto poco, visti i tempi ridottissimi a disposizione per poter effettuare un concreto aggiornamento. Le attività svolte non sono assolutamente soddisfacenti.

7.2.5. Lazio

Esistono due livelli d'aggregazione: uno per aree e uno per discipline (es. area linguistica italiano, 1^a lingua straniera, 2^a lingua straniera).

L'attività di formazione formatori viene svolta ed è soddisfacente.

7.2.6. Liguria

Vengono rispettate le aree formative come strutturazione didattica, non sempre come impostazione organizzativa delle docenze; in alcune aree per determinati settori si fa ricorso a più docenti per esigenze organizzative e anche contenutistiche. Infatti, vi sono obiettivi formativi afferenti la stessa area che, per specificità particolari, prevedono il ricorso a professionalità di docenti differenziate. In tal caso, si fa particolare attenzione a mantenere alto il livello di interdisciplinarietà che, con il ricorso a un numero rilevante di docenti, può diventare più difficoltoso da mantenere.

Tra il 2004 e il 2005, sono stati svolti i seguenti percorsi di aggiornamento: due corsi residenziali per docenti e tutor della FP (coinvolti 95 formatori); un corso congiunto scuola formazione (coinvolti 60 formatori). È previsto un ulteriore corso congiunto entro l'estate 2005. Le iniziative sono state pienamente soddisfacenti.

7.2.7. Lombardia

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

Nella progettazione (così come richiesto dalla Regione Lombardia) vengono rispettate le aree formative previste, ma nell'attività didattica permane poi la "tradizionale" strutturazione per discipline.

Tutti i Centri della Regione prevedono attività di formazione dei formatori interne al Centro e fanno riferimento ai corsi del CNOS-FAP nazionale e proposte dagli Enti regionali (IREF) e provinciali (ISFOR per Brescia). Non emergono particolari criticità, anche se l'introduzione di nuovi progetti (come i percorsi triennali) richiederebbe una ancor maggiore attenzione alla formazione dei formatori.

2) CIOFS/FP

Nella Regione Lombardia vengono rispettate le aree formative proposte dall'Accordo.

L'attività di formazione formatori è soddisfacente rispetto alle nuove funzioni di queste figure, tuttavia l'Ente CIOFS/FP propone sempre annualmente seminari formativi e di aggiornamento per i docenti con tematiche variabili.

7.2.8. Piemonte

I referenti dei due Enti hanno dato risposte diverse.

1) CNOS-FAP

In generale, nei CFP si prevede una strutturazione per aree formative (pur permanendo casi di strutturazione per discipline). In questi anni si è cercato di indirizzare i CFP a organizzarsi per aree prevedendo all'interno dei corsi del diritto-dovere un numero limitato di formatori. Questo sforzo si scontra con gli accordi fatti con le scuole dove i docenti ragionano più per discipline e dove diventa difficile accorpate i formatori per aree formative.

Per i formatori sono previste attività di formazione a livello di Ente. In questi anni sono state fatte attività di formazione sulla progettazione didattica nel diritto-dovere, sulla valutazione autentica, sulle capacità personali, sul ruolo del coordinatore tutor... L'attività formativa in merito alle nuove metodologie è soddisfacente però non raggiunge tutti e questo è uno svantaggio che si paga laddove debbano poi essere messe in pratica le scelte dell'Ente.

2) CIOFS/FP

Vengono rispettate le aree formative previste.

L'Ente utilizza la direttiva formatori (3 momenti/sportelli di presentazione di formazione alla Regione) per finanziare alcuni interventi, nell'anno formativo in corso si stanno svolgendo le seguenti attività formative: a) il tutor: figura chiave per lo sviluppo del percorso formativo; b) la gestione dei conflitti d'aula. Si attiverà con il terzo sportello la formazione sulla pianificazione, progettazione, sviluppo UdA. Oltre a questo pacchetto di formazione finanziato con la Direttiva specifica, l'Ente organizza attività formative per i diversi ruoli rivestiti dai formatori: nell'anno in corso, formazione sulle innovazioni metodologiche, sul sistema di valutazione autentica, sulla formazione a distanza. Ogni formatore, se necessita, in accordo con la RdC, pianifica, le ore di auto-formazione.

7.2.9. Puglia

Nei nostri Centri è presente l'accorpamento delle aree formative.

L'attività di formazione dei formatori avviene sia a livello regionale che a livello di Ente/Centro. La formazione riguarda tutte le risorse umane che esercitano la funzione di coordinamento, *tutoring*, orientamento, docenza, ed è aperta anche alle risorse umane del sistema dell'istruzione che collaborano con il CFP. Questo tipo di formazione favorisce la condivisione dei medesimi obiettivi e dei medesimi

linguaggi. A livello di Ente si realizza periodicamente attraverso seminari; a livello di Centro a seconda delle esigenze e sulla base di una pianificazione annuale. Gli ambiti della formazione sono la progettazione, la realizzazione dei percorsi e le metodologie didattiche attive che possano stimolare l'attenzione degli allievi (*co-operative learning*). I formatori attuano anche la auto-formazione. I formatori sono invitati a formulare le loro richieste di formazione e gli ambiti in cui si sentono carenti. Questo consente di individuare quali sono gli aspetti da migliorare.

7.2.10. Sardegna

Secondo le "Disposizioni attuative RAS", i progetti prevedono le seguenti aree formative e strutturazione per discipline: *azioni di accoglienza* (10 ore); *azioni di orientamento* (20 ore); *azioni di accompagnamento* (10 ore); *azioni di personalizzazione* (300 ore); *area linguistica* (lingua italiana, 170 ore; lingua inglese, 170 ore; storia della Sardegna, 30 ore); *area giuridico-sociale* (educazione cittadinanza, 20 ore; economia di base, 30 ore; diritto del lavoro, 30 ore; deontologia professionale, 20 ore); *area scientifica e logico-matematica* (logico matematica, 200 ore; biologia, 30 ore; chimica e fisica, 30 ore; informatica, 130 ore; sicurezza e qualità, 20 ore); *area artistico-musicale* (elementi base musica, 50 ore; elementi conoscenza arte, 50 ore); *area capacità personali* (100 ore); *competenze tecnico-professionali di base dell'area professionale* (370 ore); *competenze tecnico-professionali di specifiche del profilo* (990 ore); *stage* (orientativo, 60 ore; applicativo, 200 ore); *attività motorie* (110 ore).

Attualmente è in corso un'attività di formazione a distanza per l'aggiornamento degli operatori della FP (interni e con contratto di collaborazione esterna), nell'ambito del Progetto P.O.R Misura 3.5 Scheda B.

7.2.11. Sicilia

La scelta di accorpamento per aree non è totale, là dove è possibile ci orientiamo secondo il *curriculum* del singolo formatore; non siamo neppure del parere di farlo *in toto* in futuro, perché l'orientamento, di avere docenti con titoli corrispondenti alla classe di insegnamento, ci sembra rispettosa di quella "pari dignità" con il percorso scolastico proclamata dalla legge 53/2003.

Per i *formatori nuovi* (in genere assunti a progetto) si segue una prassi di formazione che riguarda le metodologie, il carisma salesiano, le procedure del nostro "sistema qualità", il potenziamento delle capacità didattiche attive. Questa formazione è delegata alle sedi locali, e per alcune tematiche è svolta in sede regionale.

Per i *formatori con esperienza pregressa* presso i nostri Centri (in genere, dipendenti a tempo indeterminato o a collaborazione da più anni), abbiamo istituito ogni anno corsi di aggiornamento a livello regionale, sulla programmazione, sulle verifiche, sulla valutazione, sulle metodologie attive, sul sistema qualità. Ultimo, di 100 ore, sulle metodologie specifiche della FP, conclusosi nel mese di ottobre 2004.

La soddisfazione viene registrata per parecchi CFP, i cui formatori hanno mo-

strato flessibilità, capacità di aggiornamento, di auto-aggiornamento e di lavoro metodologico assiduo; per altri Centri possiamo dire che la soddisfazione è parziale, le varie funzioni stanno maturando con una gradualità più lenta.

7.2.12. Umbria

I CFP di Foligno e Marsciano rispettano, quasi completamente, le aree previste dall'Accordo Stato-Regioni.

Saltuariamente esiste la possibilità di frequentare iniziative regionali: quest'anno potranno accedere circa 15 unità. Molto frequentata è l'attività organizzata del CNOS-FAP Sede nazionale: il numero dei partecipanti, in totale è di 10 unità, circa, ogni anno. Molto frequentata è l'auto-formazione attuata attraverso la piattaforma CNOS-FAP Sede nazionale: le unità interessate sono circa 20. È poco il tempo a disposizione di ogni individuo.

7.2.13. Veneto

La situazione è ancora di transizione e quindi sono presenti tutte le modalità. Da quest'anno, la Regione dà indicazioni più vincolanti per le aree.

La Regione negli scorsi anni ha avviato numerose iniziative di formazione dei formatori. Attualmente le iniziative sono lasciate ai singoli Enti o addirittura al singolo Centro, anche se si sente la necessità di un'azione più organica e strutturata, soprattutto in vista dei cambiamenti in atto richiesti dall'imminente applicazione della riforma Moratti.

7.3. Commenti sulla gestione dei formatori

In merito *all'accorpamento per aree*, sono state adottate più soluzioni.

Quella seguita da Piemonte, Lombardia, Liguria, Sicilia appare connotata da una condizione ibrida dove formalmente nella progettazione viene rispettato l'accorpamento per aree formative, ma in seguito nella pratica didattica permane la tradizionale strutturazione per discipline; tale situazione in parte viene attribuita al fatto che l'accorpamento per aree si scontra poi con l'attività dei docenti del sistema di istruzione, i quali ragionano più per discipline. Un maggior rispetto dell'accorpamento per aree formative, come previsto dall'Accordo Stato-Regioni, è stato segnalato nella fascia geografica centro-meridionale-est, ossia Umbria, Abruzzo e Puglia. Viceversa il non rispetto dell'Accordo, e quindi il permanere della tradizionale strutturazione per discipline, viene apertamente dichiarato in Sardegna, Friuli Venezia Giulia e Calabria. Infine, dal Veneto, dal Lazio e dall'Emilia Romagna viene segnalata una situazione di transizione e quindi di non prescrittività, per cui sono presenti ancora tutte le modalità.

Riguardo alla *formazione formatori*, il dato più consolidato consiste nel fatto che le attività vengono realizzate dappertutto. E tuttavia, stando a quanto segnalato, risultano ancora una netta minoranza le Regioni dove esse sono previste e finanziate dalle Regioni stesse (Veneto, Umbria e Puglia). Nella maggior parte dei casi,

infatti, l'iniziativa è presa dall'Ente/Centro, il quale si avvale dei servizi promossi dalla Sede nazionale: piattaforma *on line* predisposta per l'auto-formazione e iniziative formative in presenza (corsi, seminari, incontri collegiali, riunioni di gruppo, supervisione pedagogica, ecc.).

Gli argomenti principali sono di carattere didattico: *cooperative learning*, pianificazione, progettazione, metodologia didattica attiva, gestione della classe, tecniche di gestione d'aula, gestione di conflitti d'aula, sviluppo delle UdA, valutazione autentica. Non mancano contenuti di natura più pedagogica come la spiritualità salesiana, gli aspetti educativi della professionalità dei formatori, la formazione delle capacità personali degli alunni. Vanno ricordate anche tematiche più specificamente organizzative, come la preparazione allo svolgimento del ruolo di coordinatore-tutor. Inoltre, sono state date informazioni generali sul sistema qualità e sulla riforma Moratti.

I destinatari sono tutte le risorse umane che esercitano la funzione di coordinamento, *tutoring*, orientamento, docenza con particolare riguardo ai formatori e ai tutor. In Sicilia, si distinguono iniziative per due categorie di utenti: per i formatori nuovi, si segue una prassi di formazione che riguarda le metodologie, il carisma salesiano, le procedure del sistema qualità, il potenziamento delle capacità didattiche attive; per i formatori con esperienza pregressa, si sono istituiti corsi sulla programmazione, sulle verifiche, sulla valutazione, sulle metodologie attive, sul sistema qualità.

Quanto alla soddisfazione, il giudizio è negativo in due Regioni: la Calabria, in cui sarebbe utile prevedere una attività di formazione più organizzata e formalizzata, e nel Friuli Venezia Giulia. Nelle rimanenti Regioni, la valutazione è positiva: però in una è solo abbastanza positiva, in altre non è sufficiente perché manca il tempo e non raggiunge tutti gli interessati, e in altre ancora è soddisfacente nella maggior parte dei CFP, ma non in tutti, o è buona per alcuni aspetti, ma non per altri.

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il quadro presentato ci consente di svolgere alcune riflessioni di sintesi sull'intero movimento sperimentale. Esso evidenzia come il modello integrale o puro presenti una maggiore consistenza metodologica e organizzativa e mediamente conduca ad esiti più positivi rispetto al modello integrato.

Da dati ISFOL parziali, emerge come il modello formativo puro presenta la migliore capacità di contenere l'abbandono, cui segue il modello di formazione professionale mista (puro con elementi di integrazione) e, infine, l'integrazione che presenta il livello più basso di successo specie nel passaggio dal I al II anno.

È questo un elemento molto rilevante da considerare, confermato anche dai monitoraggi qui citati, che rende l'idea di una difficoltà del modello integrato di distinguersi da quello scolastico tradizionale. Ciò, probabilmente, per la rigidità della sua impostazione, che lo rende in sostanza una sorta di sotto-prodotto scolastico con talune integrazioni del metodo formativo-professionale che però non giungono a modificare il modo tradizionale della valutazione. In questo quadro, i ragazzi dopo il I anno sembrano preferire il modello tradizionale organico piuttosto che quello integrato che appare penalizzante dal punto di vista delle valutazioni finali.

In linea generale, va inoltre ricordato, con ISFOL (2004), come le esperienze realizzate in questi anni nella sperimentazione di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale rappresentino una sfida per tutti i soggetti coinvolti, a partire dalle Amministrazioni regionali e provinciali e dagli Uffici scolastici regionali.

Per rendere più autentica e sistematica l'interazione tra le diverse istituzioni formative, sarà dunque necessario lavorare sulla capacità dei sistemi di dialogare in modo tale da rendere coerenti e condivise le modalità di progettazione, gli approcci, gli obiettivi, le metodologie e gli strumenti didattici, affinché la relazione tra le due parti, lontana dall'esprimersi nella mera combinazione o semplice scambio di elementi e procedure, comporti un lavoro fattivo e condiviso a tutti i livelli e i cui risultati diventino un unico patrimonio comune.

Ma questo dialogo tra sistemi non può essere utilizzato come pretesto per negare la possibilità dell'espressione nel sistema educativo di una pluralità di approcci e modelli, innanzitutto quello formativo che mira alla didattica attiva per compiti reali e sulla personalizzazione dei percorsi. È proprio la presenza del modello integrale o puro che interrompe l'omologazione delle pratiche scolastiche e introduce elementi di cambiamento di cui tutto il sistema ha estremo bisogno, al fine di uscire dallo stato di stallo attuale le cui *performance* negative non possono essere nascoste sotto il velo della diatriba ideologica.

Tre sono le azioni che si sollecitano al fine dell'affermazione del diritto-dovere di istruzione e formazione, così da garantire percorsi formativi di qualità per tutti i cittadini, nessuno escluso, tramite un sistema unitario e nel contempo differenziato.

1) *Nuovo accreditamento*

In tema di diritto-dovere, risulta urgente realizzare un “nuovo accreditamento” selettivo per le istituzioni formative, al fine di garantire le condizioni necessarie per un servizio autenticamente educativo, culturale e professionale. I requisiti su cui sviluppare tale super-accreditamento sono quelli relativi ai “livelli essenziali delle prestazioni” previsti dal decreto sul secondo ciclo degli studi, in modo da garantire, anche con un sistema di valutazione rigoroso, che coinvolga tutti gli attori, le condizioni per l'erogazione di un servizio pubblico di qualità. Ciò può essere inteso come un primo passo per dare stabilità al sistema superando così la modalità del Bando ad evidenza pubblica che provoca incertezza e aleatorietà dei servizi.

2) *Struttura di sistema*

Occorre inoltre porre mano ad una serie di operazioni in grado di dare unitarietà ed organicità al sistema, che consentono di:

- a) identificare nel PECUP (Profilo educativo, culturale e professionale) il riferimento prioritario di ogni azione formativa in diritto-dovere;
- b) completare la definizione degli standard sotto forma di “Indicazioni regionali” che comprendano la mappa delle aree e delle figure professionali, gli obiettivi specifici di apprendimento, i vincoli e le risorse necessari per l'effettuazione dei percorsi;
- c) applicare le intese per il riconoscimento dei crediti formativi e la gestione dei passaggi da un percorso all'altro tramite LARSA, valorizzando a tale scopo il *portfolio* e la sua parte essenziale sotto forma di “Libretto formativo del cittadino”;
- d) sviluppare un sistema di orientamento coerente con la nuova configurazione del sistema e le sue diverse opportunità;
- e) accompagnare, monitorare e valutare in modo organico le attività in corso;
- f) creare, a livello territoriale, comunità di pratiche che si arricchiscono della formazione congiunta, della riflessione sulle esperienze e dello scambio di materiali;
- g) assicurare un supporto finanziario adeguato e certo alle iniziative formative che garantiscano i requisiti richiesti.

3) *Risorse umane*

Si propone infine un “piano di qualificazione delle risorse umane”, centrato su quattro punti:

- a) elaborazione degli standard professionali
- b) compilazione del *portfolio* del formatore
- c) bilancio delle competenze e delle risorse e piano formativo di riallineamento con i requisiti dell'abilitazione
- d) certificazione di competenza rilasciata dalla Regione d'intesa con le Università.

Gli standard professionali verranno definiti in base a ruoli a valenza educativa, coerentemente con la *mission* del diritto-dovere, sulla base di criteri di responsabilità, autorità e competenze.

Il *portfolio* del formatore potrà contenere aspetti anagrafici, curriculum scolastico e formativo, curriculum professionale, certificazioni ed evidenze professionali e formative.

Il bilancio delle competenze e delle risorse delle figure sarà realizzato distinguendo i docenti dagli esperti, e si svolgerà secondo un approccio essenziale e promozionale.

Il piano formativo, concordato con le Università, avrà il compito di fornire agli operatori la formazione integrativa di riallineamento mirata alle finalità dell'abilitazione prevista dalla legislazione in corso.

La certificazione di competenza, conseguente all'intero processo e in particolare basato sul *project work* realizzato a conclusione del percorso formativo di riallineamento, sarà rilasciata dalla Regione in accordo con le Università e avrà valenza di titolo equivalente alla abilitazione.

Al fine di realizzare tale progetto, è ovviamente necessaria un'intesa con le Parti sociali del settore che verrà perseguita sulla base di una proposta aperta.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AJELLO A.M. (a cura di), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- ALLULLI G. - NICOLI D. - MAGATTI M. (a cura di), *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, paper, 2002.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, "Nuova Secondaria", 7, 2002, 13-18.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco (Rapporto Cresson)*, Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- COMOGLIO M., *Il portfolio: strumento di valutazione autentica*, "Orientamenti Pedagogici", 2, 2002, 199-224.
- D'AGOSTINO et alii, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2005.
- DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, ElleDiCi, Leumann (TO), 2000.
- FRISANCO M., *La formazione professionale come filiera ricca di competenze*, "Professionalità", Brescia, 86, 2005, 63-73.
- GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- GENTILE G., *La risorsa umana: un potenziale pressoché illimitato*, Franco Angeli, Milano 1995.
- GIUGNI G., *Diritto del lavoro*, Franco Angeli, Milano 1987.
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- ISFOL, *Le sperimentazioni dei nuovi modelli di istruzione e formazione professionale, Primo Rapporto di monitoraggio*, Roma, agosto 2004.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Editions d'Organisation, Parigi, 2000.
- MAGGI B., *La formazione: concezioni a confronto*, ETAS, Milano, 1991.
- MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Roma, 2002.
- MONASTA A., *Mestiere: progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN È., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, "Rassegna CNOS", 2003, 1, 24-38.
- NICOLI D., *Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù*, "Rassegna CNOS", 2004, 1, 28-40.
- NICOLI D., *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.
- NICOLI D. - PALUMBO M. - MALIZIA G., *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005.

- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- PELLEREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PELLEREY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, "Professionalità", 2000, 57, 5-20.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SEELE BROWN J. - DUGUID P., *Apprendimento nelle organizzazioni e "comunità di pratiche". Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione*, in: PONTECORVO C. - AJELLO A.M. - ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini & Associati, Milano 2000.

APPENDICE

MONITORAGGIO E ACCOMPAGNAMENTO
DEI NUOVI PERCORSI DI ISTRUZIONE
E FORMAZIONE PROFESSIONALE
(SPERIMENTAZIONI)

SCHEDA DI RILEVAZIONE

INDICAZIONI PER LA COMPILAZIONE

Come detto nella e-mail di convocazione, i partecipanti agli incontri sono invitati a fornire informazioni sulle esperienze attivate nella Regione dai propri Enti di appartenenza in riferimento agli interventi di personalizzazione e alla figura del tutor-coordinatore.

Per facilitare la strutturazione degli interventi, sono state elaborate alcune domande che costituiranno la traccia di riferimento per gli incontri.

Il conduttore inviterà ciascun partecipante a riferire su ogni domanda per un tempo massimo di circa 2 minuti.

Le risposte andranno organizzate sulla base dei seguenti criteri:

- 1) Occorre evidenziare per le questioni di ordine generale (programmazione, tipologia del percorso, progettazione) e per alcune opzioni metodologiche ed organizzative, un punto di vista unitario circa la realtà della Regione, in modo da coglierne la strategia e l'approccio di fondo alla costruzione dei percorsi sperimentali, evitando in tal modo una prospettiva parziale della realtà. Per questo si chiede ai referenti regionali uno sforzo di documentazione e di confronto al fine di compilare testi che rappresentino in modo puntuale la realtà Regionale.
- 2) Occorre superare la distinzione tra Enti e procedere all'elaborazione di un testo comune, e condiviso. Si chiede di realizzare un incontro tra i referenti regionali degli Enti in modo da trovare l'accordo su un testo unico che soddisfi le necessità per cui è stato elaborato.
- 3) Occorre rappresentare l'insieme dei fenomeni oggetto di rilevazione, in modo che tutti possano riferirsi ad essi nel cercare di spiegare la propria realtà. Nel caso in cui tali categorie non siano esaustive, si chiede di segnalarlo attraverso anche la proposta di nuove tipologie interpretative. Va quindi evitata la semplice elencazione dei fenomeni, per puntare ad un approccio interpretativo.
- 4) Occorre limitare il testo a ciò che è essenziale comunicare, quindi attraverso una presentazione sintetica e nel contempo esaustiva.

1. PROGRAMMAZIONE

La tematica della programmazione è stata affrontata nel presente lavoro di monitoraggio distinguendo tra le seguenti voci:

- 1) Circa l'**offerta formativa**, si sono considerate le diverse possibilità:
 - a) Percorsi biennali integri (a totale responsabilità e gestione del CFP)
 - b) Percorsi triennali integri
 - c) Percorsi destrutturati (per soggetti in difficoltà, anche nella forma dei LARSA)
 - d) Percorsi integrati con forte rilievo della Scuola
 - e) Percorsi integrati con forte rilievo dei CFP
 - f) Integrazione curricolare (moduli formativi tecnico-professionali svolti per studenti presenti in percorsi scolastici)
- 2) Circa gli **standard formativi**, due sono le fonti di riferimento:
 - a) gli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15-01-04)
 - b) gli standard professionali relativi al repertorio della Regione, da integrare con i precedenti, meglio se entro un disegno coerente con la bozza del PECUP del secondo ciclo al fine di garantire unitarietà all'insieme.
 - c) Vi possono essere Regioni innovative; vi possono essere, di contro, Regioni che continuano ad adottare strategie legate alla prospettiva della "tradizionale" FP.
- 3) Circa il **titolo di studio**, si sono delineate le seguenti possibilità:
 - a) percorsi che mirano alle qualifiche leFP ovvero di nuovo tipo (regionali, valide sul livello nazionale perché coerenti con gli standard) che consentano il prosieguo formativo (non solo in quanto crediti) al IV anno
 - b) percorsi che mirano a qualifiche tradizionali (solo regionali, solo di idoneità lavorativa) e semmai riconoscono solo i crediti per l'esame di iscrizione al III anno degli IPS.
 - c) Naturalmente, vi possono essere ambedue le possibilità compresenti.
- 4) Circa lo **stile di programmazione** si sono ipotizzati due diversi stili delle Regioni:
 - a) Regioni con uno stile direttivo accentrativo (ad esempio in tema di standard, didattica, valutazione e certificazione),
 - b) Regioni, al contrario, che consentono spazi di proposta da parte degli Enti, anche tramite ATS.

2. TIPOLOGIA DEL PERCORSO

Per quanto concerne la presentazione dei **percorsi formativi strutturati**, si propongono le seguenti variabili:

- a) titolarità (interamente FP / interamente integrato / misto scuola - FP);
- b) durata in anni (biennale / triennale);
- c) durata in ore.

Inoltre, si chiede di precisare se vi sono anche **iniziative diverse dai percorsi formativi strutturati**, e precisamente:

- a) Alternanza
- b) Svantaggio
- c) Orientamento (quando sono attività *ad hoc*, che vanno oltre il livello di orientamento basilare tipico di ogni corso)
- d) Apprendistato in diritto dovere
- e) LARSA esterni, sia orientativi sia formativi.

3. PROGETTAZIONE

Si considerino tre **tipologie progettuali**:

- a) il *progetto di massima o formale* (necessario per ottenere l'approvazione da parte dell'Ente finanziatore) che richiede lo sviluppo a *grandi linee* del percorso formativo indicando aree formative, metodologie;
- b) il *progetto di dettaglio o micro-progettazione* ovvero l'articolazione puntuale di obiettivi, competenze, risorse, metodologie, attività;
- c) la *relazione o dossier* che vengono elaborati al termine del percorso e che raccolgono la documentazione, una relazione di sintesi sull'attività, talvolta anche in riferimento al *portfolio*.

Nell'individuazione del modello progettuale si suggerisce di utilizzare il criterio base costituito dalla possibilità o meno di svolgere un approccio personalizzato (la richiesta in sede formale di un progetto di dettaglio *ex ante*).

Quale approccio viene adottato dalla Regione in ordine alla progettazione?

4. PERSONALIZZAZIONE

4.1. Orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie

4.2. Differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni, LARSA interni

4.3. Piano formativo personalizzato

Il PFP consiste in una metodologia che rileva per ciascun destinatario le proprie capacità (cognitive, affettive, relazionali, operative, progettuali, del metodo di studio), individua punti di forza e punti di miglioramento, indica le attività e le attenzioni che i formatori debbono seguire per realizzare gli obiettivi formativi personali.

Ciò richiede un lavoro sistematico e periodico di diagnosi delle capacità personali e di verifica/miglioramento che coinvolge tutto il *team* dei formatori.

Nell'elaborare le risposte, si consiglia di tenere conto che la personalizzazione è una metodologia che si rivolge a tutti gli allievi, non solo a chi è in difficoltà o in situazione di disagio.

In quale misura questo accade entro i Centri della Regione?

4.4. Unità di apprendimento e prodotti reali, stage e alternanza

Come definisce il percorso di apprendimento progettato nei Centri della sua Regione?

4.5. Verifiche e valutazione compresi gli esami

Come definisce i processi di verifica e valutazione attivati nei Centri della sua Regione?

Per chi conclude il triennio quest'anno (o il biennio "riallineato"): quale metodologia viene utilizzata per la valutazione rivolta all'ammissione gli esami e quale per la valutazione finale?

4.6. Gestione dei crediti e passaggi

a) Viene applicata l'OM del 26.01.2005 relativa ai passaggi ed alle certificazioni?

b) Vi sono casi reali di passaggi sia in un senso (dalla scuola ai CFP), sia nell'altro (dai CFP alla scuola)?

c) Vengono valorizzati gli anni di studio dei ragazzi, oppure vi è una perdita?

4.7. Handicap

- a) Due sono le modalità previste: l'integrazione nei percorsi per soggetti normodotati, la realizzazione di corsi *ad hoc*.
- b) Come si gestiscono i portatori di handicap entro le attività formative?
- c) Con quale durata del percorso?
- d) Con quali certificazioni?

4.8. Altro

5. FIGURA DEL COORDINATORE-TUTOR

L'attività tipica del coordinatore-tutor prevede, lungo l'intero percorso di formazione, le responsabilità riassunte nella tavola che segue.

ATTIVITÀ	DESCRIZIONE
Attività di natura preliminare	Raccolta della documentazione che risulta necessaria per il buon avvio delle attività. Si tratta di: <ul style="list-style-type: none">- progetto di massima relativo ai percorsi da avviare- elenco dei formatori coinvolti- guida formativa della comunità professionale- strumenti didattici.
Attività relativa alla costituzione del team	Il <i>team</i> viene composto tramite colloqui con ciascun formatore e per mezzo di incontri collegiali che consentono di sviluppare l'intesa reciproca intorno ad un canovaccio di piano formativo, al piano delle attività collegiali, alle iniziative di formazione del personale.
Attività di coordinamento organizzativo interno	Il coordinamento organizzativo interno mira a elaborare il piano delle risorse e dei tempi, in riferimento alle opportunità formative necessarie alla piena riuscita dei percorsi.
Attività di coordinamento organizzativo esterno	Il coordinamento organizzativo esterno mira a definire l'intesa con i vari partner in ordine alle iniziative di coordinamento, di orientamento, di interazione, di progettazione congiunta, di gestione dei processi di apprendimento, specie quelli in alternanza.
Attività collegiali	Il piano delle attività collegiali si snoda lungo il percorso formativo e prevede in prima istanza colloqui con allievi e famiglie per la definizione dei piani formativi personalizzati. Inoltre sono da svolgere lungo tutto il percorso le attività di: <ul style="list-style-type: none">- verifica e riprogettazione continua degli interventi- gestione periodica (oltre che in base alle necessità e alle esigenze) dei colloqui con allievi e famiglie- accompagnamento, specie in riferimento ai passaggi tramite LARSA. Tutto quanto si realizza viene sistematicamente documentato nel <i>portfolio</i> delle competenze personali.
Attività di miglioramento continuativo	Si tratta di sostenere lo sforzo del miglioramento tramite riflessione sulle attività, elaborazione di documenti, scambi, incontri <i>ad hoc</i> per valorizzare gli esiti dei percorsi e le metodologie adottate.

5.1. Coordinamento interno

In riferimento a quanto indicato alla tavola precedente, quali attività di coordinamento interno svolge il coordinatore-tutor nei Centri della sua Regione?

5.2. Coordinamento esterno

In riferimento a quanto indicato alla tavola precedente, quali attività di coordinamento esterno svolge il coordinatore-tutor del suo Centro (e/o Regione)?

5.3. Esercizio delle funzioni previste per il coordinatore-tutor

Nel suo Centro (e/o nella sua Regione), chi esercita le funzioni previste per il coordinatore-tutor e con quale tempo disponibile?

È invitato a compilare per iscritto la seguente tavola.

ATTIVITÀ	FIGURE COINVOLTE *	TEMPO DISPONIBILE (ore/anno formativo)
Preliminari		
Costituzione del <i>team</i>		
Coordinamento organizzativo interno		
Coordinamento organizzativo esterno		
Collegiali		
Miglioramento continuativo		

Per le figure coinvolte, faccia riferimento alla presente tabella:

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| a) Unica figura di coordinatore tutor | f) Un tutor per l'alternanza |
| b) Un coordinatore di corso | g) Un orientatore di corso |
| c) Un tutor di corso | h) Un orientatore di più corsi |
| d) Un coordinatore di più corsi | i) Il direttore o vice-direttore |
| e) Un tutor didattico di più corsi | j) Altro |

6. GESTIONE DEI FORMATORI

6.1. Accorpamento delle aree formative

Nella gestione dei formatori, l'Accordo Stato-Regioni del 15-01-04 prevede il seguente accorpamento: area dei linguaggi; area scientifica; area tecnologica; area storico-socio-economica; area professionale.

Nei Centri della Regione, vengono rispettate le aree formative previste oppure si prevede una strutturazione per discipline?

6.2. Formazione dei formatori

È prevista un'attività di formazione dei formatori (iniziative regionali, iniziative di Ente/Centro, auto-formazione...)

È soddisfacente rispetto alle nuove funzioni di queste figure?

Grazie per la collaborazione

INDICE

PRESENTAZIONE	3
SOMMARIO	5
SIGLE	7
INTRODUZIONE	9
I PARTE: UN GRANDE IMPEGNO SPERIMENTALE	11
1. Aspetti emergenti dal monitoraggio	11
1.1. Tipologia dei percorsi	11
1.2. Esiti dei percorsi	13
1.3. Personalizzazione dei percorsi.....	14
1.4. Risorse umane coinvolte nei percorsi.....	16
2. Una prospettiva di sistema	18
II PARTE: ESITI DEL MONITORAGGIO	19
1. Raccolta dati	19
2. Dati sulla programmazione	19
2.1. Dati richiesti sulla programmazione.....	19
2.2. Risposte sulla programmazione.....	20
2.2.1. <i>Abruzzo</i>	20
2.2.2. <i>Calabria</i>	20
2.2.3. <i>Emilia Romagna</i>	21
2.2.4. <i>Friuli Venezia Giulia</i>	21
2.2.5. <i>Lazio</i>	21
2.2.6. <i>Liguria</i>	23
2.2.7. <i>Lombardia</i>	23
2.2.8. <i>Piemonte</i>	23
2.2.9. <i>Puglia</i>	25
2.2.10. <i>Sardegna</i>	25
2.2.11. <i>Sicilia</i>	26
2.2.12. <i>Umbria</i>	27
2.2.13. <i>Veneto</i>	27
2.3. Commenti sulla programmazione.....	28
3. Dati sulla tipologia del percorso	29
3.1. Dati richiesti sulla tipologia del percorso.....	29
3.2. Risposte sulla tipologia del percorso.....	29

3.2.1. Abruzzo	29
3.2.2. Calabria	30
3.2.3. Emilia Romagna	30
3.2.4. Friuli Venezia Giulia.....	30
3.2.5. Lazio.....	31
3.2.6. Liguria	31
3.2.7. Lombardia.....	31
3.2.8. Piemonte	32
3.2.9. Puglia.....	33
3.2.10. Sardegna	33
3.2.11. Sicilia	33
3.2.12. Umbria	34
3.2.13. Veneto.....	34
3.3. Commenti sulla tipologia del percorso.....	36
4. Dati sulla progettazione	38
4.1. Dati richiesti sulla progettazione	38
4.2. Risposte sulla progettazione	38
4.2.1. Abruzzo	38
4.2.2. Calabria	39
4.2.3. Emilia Romagna	39
4.2.4. Friuli Venezia Giulia.....	39
4.2.5. Lazio.....	39
4.2.6. Liguria	40
4.2.7. Lombardia.....	40
4.2.8. Piemonte	40
4.2.9. Puglia.....	41
4.2.10. Sardegna	41
4.2.11. Sicilia	42
4.2.12. Umbria	42
4.2.13. Veneto.....	42
4.3. Commenti sulla progettazione	43
5. Dati sulla personalizzazione.....	45
5.1. Dati richiesti sulla personalizzazione	45
5.2. Risposte sulla personalizzazione	45
5.2.1. <i>Risposte su orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie</i>	45
5.2.1.1. Abruzzo.....	45
5.2.1.2. Calabria.....	46
5.2.1.3. Emilia Romagna	47
5.2.1.4. Friuli Venezia Giulia.....	47
5.2.1.5. Lazio	47
5.2.1.6. Liguria.....	47
5.2.1.7. Lombardia.....	48
5.2.1.8. Piemonte	49
5.2.1.9. Puglia	52
5.2.1.10. Sardegna.....	54

5.2.1.11. Sicilia	54
5.2.1.12. Umbria	55
5.2.1.13. Veneto	55
5.2.2. <i>Differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni, LARSA interni</i>	57
5.2.2.1. Abruzzo.....	57
5.2.2.2. Calabria.....	57
5.2.2.3. Emilia Romagna	58
5.2.2.4. Friuli Venezia Giulia.....	58
5.2.2.5. Lazio	59
5.2.2.6. Liguria.....	59
5.2.2.7. Lombardia.....	59
5.2.2.8. Piemonte	60
5.2.2.9. Puglia	63
5.2.2.10. Sardegna.....	64
5.2.2.11. Sicilia	64
5.2.2.12. Umbria	65
5.2.2.13. Veneto	65
5.2.3. <i>Piano formativo personalizzato</i>	67
5.2.3.1. Abruzzo.....	67
5.2.3.2. Calabria.....	67
5.2.3.3. Emilia Romagna	68
5.2.3.4. Friuli Venezia Giulia.....	68
5.2.3.5. Lazio	68
5.2.3.6. Liguria.....	68
5.2.3.7. Lombardia.....	69
5.2.3.8. Piemonte	69
5.2.3.9. Puglia	70
5.2.3.10. Sardegna.....	70
5.2.3.11. Sicilia	71
5.2.3.12. Umbria	72
5.2.3.13. Veneto	72
5.2.4. <i>Unità di apprendimento e prodotti reali, stage e alternanza</i>	73
5.2.4.1. Abruzzo.....	73
5.2.4.2. Calabria.....	73
5.2.4.3. Emilia Romagna	74
5.2.4.4. Friuli Venezia Giulia.....	74
5.2.4.5. Lazio	75
5.2.4.6. Liguria.....	75
5.2.4.7. Lombardia.....	76
5.2.4.8. Piemonte	77
5.2.4.9. Puglia	78
5.2.4.10. Sardegna.....	79
5.2.4.11. Sicilia	80
5.2.4.12. Umbria	80
5.2.4.13. Veneto	81

5.2.5.	<i>Verifiche e valutazioni</i>	82
5.2.5.1.	Abruzzo.....	82
5.2.5.2.	Calabria.....	83
5.2.5.3.	Emilia Romagna	83
5.2.5.4.	Friuli Venezia Giulia.....	83
5.2.5.5.	Lazio	83
5.2.5.6.	Liguria.....	84
5.2.5.7.	Lombardia.....	84
5.2.5.8.	Piemonte	85
5.2.5.9.	Puglia	86
5.2.5.10.	Sardegna.....	87
5.2.5.11.	Sicilia	87
5.2.5.12.	Umbria	88
5.2.5.13.	Veneto	88
5.2.6.	<i>Gestione di crediti e passaggi</i>	89
5.2.6.1.	Abruzzo.....	89
5.2.6.2.	Calabria.....	90
5.2.6.3.	Emilia Romagna	90
5.2.6.4.	Friuli Venezia Giulia.....	90
5.2.6.5.	Lazio	91
5.2.6.6.	Liguria.....	91
5.2.6.7.	Lombardia.....	91
5.2.6.8.	Piemonte	92
5.2.6.9.	Puglia	92
5.2.6.10.	Sardegna.....	92
5.2.6.11.	Sicilia	93
5.2.6.12.	Umbria	93
5.2.6.13.	Veneto	94
5.2.7.	<i>Handicap</i>	94
5.2.7.1.	Abruzzo.....	94
5.2.7.2.	Calabria.....	94
5.2.7.3.	Emilia Romagna	94
5.2.7.4.	Friuli Venezia Giulia.....	94
5.2.7.5.	Lazio	95
5.2.7.6.	Liguria.....	95
5.2.7.7.	Lombardia.....	95
5.2.7.8.	Piemonte	96
5.2.7.9.	Puglia	96
5.2.7.10.	Sardegna.....	96
5.2.7.11.	Sicilia	97
5.2.7.12.	Umbria	97
5.2.7.13.	Veneto	97
5.2.8.	<i>Altro</i>	97
5.2.8.1.	Friuli Venezia Giulia.....	98
5.2.8.2.	Liguria.....	98
5.2.8.3.	Puglia	98

5.2.8.4. Umbria	99
5.2.8.5. Veneto	99
5.3. Commenti sulla personalizzazione	99
6. Dati sulla figura del coordinatore tutor	104
6.1. Dati richiesti sul coordinatore tutor	104
6.2. Risposte sulla figura del coordinatore tutor.....	106
6.2.1. <i>Abruzzo</i>	106
6.2.2. <i>Calabria</i>	106
6.2.3. <i>Friuli Venezia Giulia</i>	107
6.2.4. <i>Liguria</i>	108
6.2.5. <i>Lombardia</i>	109
6.2.6. <i>Piemonte</i>	111
6.2.7. <i>Puglia</i>	113
6.2.8. <i>Sardegna</i>	114
6.2.9. <i>Sicilia</i>	114
6.2.10. <i>Umbria</i>	116
6.2.11. <i>Veneto</i>	117
6.3. Commenti sulla figura del coordinatore tutor	118
6.3.1. <i>Commenti sul coordinamento interno</i>	118
6.3.2. <i>Commenti sul coordinamento esterno</i>	120
6.3.3. <i>Commenti sull'esercizio delle funzioni previste e sul tempo disponibile</i>	121
7. Dati sulla gestione dei formatori.....	123
7.1. Dati richiesti sulla gestione dei formatori	123
7.2. Risposte sulla gestione dei formatori.....	124
7.2.1. <i>Abruzzo</i>	124
7.2.2. <i>Calabria</i>	124
7.2.3. <i>Emilia Romagna</i>	124
7.2.4. <i>Friuli Venezia Giulia</i>	125
7.2.5. <i>Lazio</i>	125
7.2.6. <i>Liguria</i>	125
7.2.7. <i>Lombardia</i>	125
7.2.8. <i>Piemonte</i>	126
7.2.9. <i>Puglia</i>	126
7.2.10. <i>Sardegna</i>	127
7.2.11. <i>Sicilia</i>	127
7.2.12. <i>Umbria</i>	128
7.2.13. <i>Veneto</i>	128
7.3. Commenti sulla gestione dei formatori	128
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	131
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	135
APPENDICE	137
INDICE	143

