

La figura e/o funzione del Coordinatore di Settore: snodo tra CFP, aziende e formatori.

Risultati di una ricerca. (2^a Parte)

Guglielmo Malizia - Sandra Chistolini
Vittorio Pieroni - Umberto Tanoni

Il presente articolo riguarda la seconda parte di un'indagine i cui risultati parziali sono già stati riportati sul precedente numero di «Rassegna CNOS»¹. L'intervento è articolato in due sezioni: nella prima vengono commentate le risposte dei testimoni privilegiati, mentre la seconda riporta le conclusioni principali della ricerca.

4. I risultati qualitativi: I testimoni privilegiati

L'esposizione segue fondamentalmente lo schema delle griglie utilizzate nelle interviste, per le quali cfr. sopra il n. 2.2.

4.1. *Una storia... con poca storia*

... sia perché la maggioranza degli inchiestati non risponde a questa domanda data la presenza del Coordinatore di settore (CS) solo da 5 o 10 anni a questa parte, sia perché manca un filo conduttore unitario in rapporto alla sua esigenza di «esserci», stando al modo in cui «la raccontano» gli stessi intervistati, «addetti ai lavori».

¹ Benché la responsabilità dei due articoli sia comune ai quattro autori, tuttavia si desidera precisare che, per quanto riguarda il presente intervento, V. Pieroni ha seguito più da vicino le risposte dei testimoni privilegiati e G. Malizia insieme a U. Tanoni le conclusioni; ha curato il testo G. Malizia.

Da un primo impatto con le esperienze delle diverse trasformazioni del CS, che essi hanno vissuto sulla propria pelle, fino ad arrivare a coordinare le attività di settore, sembra di individuare al fondo di tutto un «personaggio» scaturito da esigenze generali, pluriarticolate e concrete e, al tempo stesso, «progettato» di volta in volta e di caso in caso, a seconda del bisogno e delle circostanze. Il suo «naturale emergere» nella più parte dei casi appare correlarsi/svilupparsi in rapporto a due coordinate: le pressioni interne all'innovazione tecnologica del mercato del lavoro e delle professioni; il conseguente avvio nella FP di «sperimentazioni» e, quindi, l'impiego di personale con nuovi compiti di *integrazione/coordinamento*.

E tuttavia, prima di inoltrarci nell'analisi, è opportuno anticipare alcuni interrogativi e/o posizioni critiche più comuni tra coloro che prendono in considerazione la figura del CS. Anzitutto, è una figura o una funzione? È un doppione rispetto ad altre figure/funzioni professionali quali il CP, il tutor...? E, se no, in base a che cosa e per quali compiti se ne distingue? È un «jolly» in rapporto ai diversi aspetti formativi delle attività didattiche? Qual è in pratica il suo attuale «profilo»? Rispetto all'intero arco dei contenuti ed ipotesi sottese all'indagine su che cosa vanno d'accordo o si differenziano gli intervistati?

Per vedere da vicino in risposta a quali esigenze è nata la figura/funzione del CS, riportiamo alcune delle esperienze più significative vissute dagli intervistati.

4.1.1. *Da «factotum» a docente-formatore*

È questo l'iter che ha segnato in qualche modo la storia di tutti i protagonisti attuali:

«Piano piano si sono sommati gli incarichi: un primo incarico è stato quello di progettare un corso, poi quello di andare a contattare le aziende per uno stage; successivamente quello di organizzare la docenza per l'anno a venire, pubblicizzare i corsi presso le scuole, acquistare il materiale necessario (...) tutte cose che si sono venute a creare e che messe insieme hanno poi dato corpo ad una figura che rispondeva sotto tutti gli aspetti ad un coordinatore di settore» (11);

«(...) è nata col Progetto Modularità, che aveva come obiettivo la verifica delle qualifiche che si svolgevano allora nel nostro Centro nel settore chimico, ed io mi sono occupato del contatto con le aziende del settore per poter rinnovare il profilo professionale dell'analista chimico. Quindi da lì è iniziata poi l'analisi del lavoro ed in pratica tutta la stesura dei nuovi profili della didattica di questi corsi» (8);

«Si trattava di redigere e applicare un iter progressivo di formazione pratica, servendosi in gran parte dei lavori su commissione e, contemporaneamente, di mettere su carta e in atto un programma teorico di tecnologie e di disegno; infine, di collegarsi con tutte le altre materie culturali e di mettere in atto un sistema di valutazione (...)» (6);

4.1.2. *La «sperimentazione»: una via obbligata*

«Le esigenze sono partite dal normale mondo della scuola per manifestarsi, via via con gradualità, con l'evolversi della FP e l'introduzione della sperimentazione, che richiedeva un coordinatore-guida ai docenti coinvolti (...) Le esigenze si sono moltiplicate in seguito, con il passaggio dalla programmazione alla didattica, all'animazione globale del progetto formativo, all'introduzione dell'informatica nei corsi di base e alla innovazione e passaggio al II livello» (10);

4.1.3. *Una figura talora equivoca, di confine e/o che sconfinava...*

«La figura che oggi viene chiamata 'Coordinatore di Settore', nel nostro Centro era ed è ancora chiamata 'Responsabile di Settore'. La figura più prossima a cui è stato fatto riferimento nei corsi di aggiornamento organizzati dalla Regione è stata quella di 'Tutor', intesa come figura di affiancamento al docente e figura intermedia tra CFP e azienda o realtà produttiva in genere» (14).

4.1.4. *Gli «antenati» del CS*

E tuttavia, per ulteriori informazioni al riguardo occorre rifarci alle dom. n. 8 della griglia per i CS e n. 6 degli esperti, nell'intento di scoprire chi era, sotto quale sigla si nascondeva prima il CS e cosa faceva di diverso o di eguale rispetto ad ora.

Secondo i testimoni privilegiati questa figura/funzione del CS è sempre esistita all'interno degli Enti di FP, ed è rapportabile/assimilabile ad alcuni vecchi profili di «capi»: capo-laboratorio, capo-reparto, il responsabile dell'ufficio tecnico o di un sub-processo... Altri invece la identificano col docente più anziano e/o con l'operatore «più esperto» di un settore il quale si accollava tutti i relativi problemi. I suoi limiti, di conseguenza, erano dovuti al fatto di essere una figura il più delle volte funzionale essenzialmente alla soluzione dei problemi tecnici del settore (acquisto materiali, manutenzione, produzione...), compiti che sottraevano tempo alle attività didattico-formative e di coordinamento fra i docenti. In genere, comunque, la sua funzione consisteva nell'assunzione di responsabilità riguardo al funzionamento di un settore e costituiva un punto di riferimento per gli altri operatori.

In assenza di conoscenze dirette, i testimoni privilegiati esperti appaiono piuttosto avari e scarsi di notizie sull'argomento della domanda, pur essendo tutti d'accordo nel ritenere che gli attuali CS sanciscono uno stato di fatto da tempo presente nella FP. L'unico neo di tutta questa storia consiste nel mancato riconoscimento della loro preesistente attività, ma... «sul preesistente non possiamo certo fare delle sanatorie» (2).

Dalla «storia» di chi ha vissuto sulla propria pelle le vicissitudini della FP degli ultimi vent'anni è possibile riassumere il tutto in base ai seguenti interrogativi:

- a) *in risposta a quali bisogni emerge la figura del CS?*
- b) *per svolgere quali compiti?*

Nel primo caso, le esigenze rilevate dagli interlocutori a sostegno del CS nella FP, sembrano essere essenzialmente: le innovazioni tecnologiche del mercato del lavoro; la domanda dell'utenza finalizzata all'acquisizione di nuove professionalità emergenti; la sperimentazione e l'innovazione didattica; l'allestimento dei corsi di II livello.

Nel secondo caso, i compiti finora svolti sono quelli:

— «(...) di colui che pianifica le risorse umane e materiali della vita di un CFP: dalla responsabilità di direzione di un laboratorio/officina, ad animatore-programmatore del piano didattico-formativo di uno o più settori (...)» (12);

— «(...) dei compiti legati al volume delle attività del Centro: quelli del coordinamento didattico, delle verifiche sulle attività svolte, dell'utilizzo dei supporti alla didattica (...)» (15).

Lo scenario storico-evolutivo di questa figura, quindi, non va molto più in là delle indicazioni riscontrate in fatto di durata e qualità delle prestazioni offerte, a detta degli stessi protagonisti: l'immagine che se ne ricava quindi (stando sempre a quanto emerso dalle interviste ai testimoni privilegiati) è quella di una figura nata dalla complessità degli eventi e finalizzata essenzialmente a supporto degli stessi.

Un ulteriore rilevamento storico in rapporto a questa figura va individuato nel fatto di aver assunto nel tempo una dimensione «trasversale», adattabile cioè a più usi e/o funzionale a più compiti. Di cui il più appariscente è certamente quello della combinazione «teoria+pratica» e/o della decodifica della prima in funzione della seconda.

4.2. Al di là dei limiti... la soddisfazione

A sancirne «l'ardua sentenza» sulla base di valutazioni prettamente positive sono gli stessi che hanno vissuto in prima persona l'«evoluzione-costruttiva»

di questa esperienza. Ma se un sentimento di sostanziale soddisfazione caratterizza i diversi protagonisti di questa storia, essi non mancano al tempo stesso di rilevarne, assieme agli evidenti vantaggi, anche le «carenze». Queste ultime consistono:

— in un non ben definito confine tra la figura del CS e quella del Direttore del Centro;

— nel mancato riconoscimento, in varie Regioni, di detta figura;

— nella non-chiarezza del suo ruolo nei confronti delle altre funzioni intermedie, dei formatori e degli allievi;

— nel voler arrivare a svolgere tutti i compiti e così strafare in modo da non tenere i contatti opportuni con gli altri operatori.

Dal canto loro, i vantaggi finora riportati vanno essenzialmente individuati:

— nel poter uscire all'esterno del Centro per entrare in contatto col mondo del lavoro, verificare le innovazioni e quindi introdurle nel Centro;

— nel gestire una funzione specialistica d'indirizzo, di coordinamento interno ed esterno, di animazione e di riferimento;

— nell'avere un rapporto personale e produttivo, in termini di proposte, con le aziende, i formatori, gli Enti preposti, gli allievi e le loro famiglie;

— nel potenziare la collegialità degli interventi, così da poter servire meglio l'utente, e nel coordinarne le azioni formative.

Tutti d'accordo comunque nel sostenere che la figura del CS è «fondamentale ed indispensabile», in considerazione della molteplicità/diversità dei settori operativi; ma al tempo stesso non si nasconde il fatto che si tratta di un compito faticoso, talora pesante e «di non facile espletamento», anche se in seguito la soddisfazione è grande... E non c'è migliore ponderazione, in merito alla valutazione di questa figura, di chi l'ha vissuta e «costruita» in prima persona.

4.3. Il ruolo del CS e le ragioni di una sua presenza nel CCNL

Una volta superato l'argomento storico, si è passati ad affrontare la tematica del ruolo che occupa il CS all'interno della FP e le ragioni della sua presenza nel Contratto.

4.3.1. Il ruolo del CS

Anzitutto è stato chiesto di indicare qual è (o dovrebbe essere) il ruolo peculiare di un CS. Tenendo ferma la distinzione tra «addetti ai lavori» ed esperti in campo nazionale, si è ottenuta la seguente descrizione:

a) chi è il CS per i CS:

— una «figura resa necessaria» per fronteggiare le urgenze della didattica (10);

— «anello di congiunzione» tra formazione teorica e pratica, il punto di propagazione delle «idee formative» del Centro (13);

— «trait-d'union» fra colleghi/collaboratori di uno stesso settore; in quanto tale, una «figura strategica» (6);

— figura di confronto col mondo esterno, non solo per recepire le innovazioni che ci sono sul territorio, ma anche per promuovere le attività formative che si svolgono all'interno del Centro in cui opera (8);

— «snodo» tra il CFP, le aziende, i singoli docenti (15).

L'attribuzione di ruolo non manca affatto, come si può vedere. Vale la pena tuttavia riportare una risposta che per la sua complessità ingloba tutte le indicazioni in un unico scenario d'intervento:

«Può svolgere un ruolo importante: per la responsabilità complessiva dello svolgimento dei corsi; per la sua presenza in fase di programmazione; per gli aspetti logistico-organizzativi; per la collaborazione col Direttore del CFP; per realizzare il monitoraggio; per realizzare il contatto col territorio; per il controllo dell'andamento dei corsi; per il contatto con i vari docenti, interni ed esterni al CFP; per ricostruire una memoria dell'esperienza formativa e raccogliere la relativa documentazione» (12).

Dalla messa in atto di questa figura/funzione nel Centro, si ricavano i seguenti benefici:

« — la tensione verso un comportamento collegiale e/o di équipe, superando l'intervento individuale del docente;

— l'adeguamento ricorrente delle singole unità didattiche al contesto territoriale;

— un confronto diretto tra il CFP e le realtà aziendali del territorio (15).

Ma perché tutto questo si possa verificare, fa notare qualcuno, «occorre molta preparazione e poter lavorare a tempo pieno» (14).

Dalle analisi riportate sopra ci pare che venga riproposta la figura di un CS che «vola più in basso» rispetto ai ruoli attribuiti ad un CP (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991, pp. 121-155), nel senso di colui che ne segue le impronte stando «fisicamente» nel problema, ma il compito rimane presappoco lo stesso.

b) chi è il CS per gli esperti:

Tra gli esperti, se si escludono i «non so», i «dipende» da cosa si intende, la «non-chiarzza» del Contratto e varie altre posizioni all'insegna del dubbio,

dell'incertezza, della richiesta di tempo e/o di maggiori delucidazioni, dell'accusa nei confronti dei vari «attori» (sindacati, Enti, regioni...), appaiono sostanzialmente due gli atteggiamenti riscontrati in rapporto al ruolo (svolto o che dovrebbe svolgere) del CS:

— anche in questo caso c'è chi ritiene il CS una figura-«anello» che fa da «*trait-d'union*» tra le varie attività interne ad un settore del Centro in cui opera ed il mercato del lavoro. In quanto tale, il CS viene ad assumere una posizione «strategica» per lo sviluppo completo dell'attività formativa all'interno della FP; ciò che ne ha convalidato appunto la «progressiva affermazione» fino all'attuale inquadramento nel Contratto. Attenzione però, la sua novità e attualizzazione va vista in rapporto con l'esterno, con l'imprenditoria, «(...) perché all'interno potrebbe risultare pleonastica o addirittura superflua, perché si va avanti per tradizione, non c'è aspetto innovativo» (2);

— l'altra posizione è quella di chi considera il ruolo del CS non come un problema legato alla gestione di singole figure della FP, ma piuttosto all'interno di una «articolazione armonica» dell'organizzazione delle attività di un CFP. Di conseguenza l'incidenza del ruolo va vista in rapporto all'«organizzazione articolata» di un settore, che solitamente fa capo alla gestione delle risorse umane e materiali, alla finalità degli obiettivi, alla soluzione armonica dei problemi legati a tali obiettivi... «Allora io non vedo una figura professionale che è solamente essa strategica; la sua strategia sta nel fatto che nel gruppo formativo, nel Centro, nella struttura regionale trovo accanto agli operatori un'organizzazione articolata» (4).

Le due posizioni, anche se diverse, possono essere considerate sostanzialmente complementari. La funzione del CS si esplica sia nei rapporti tra il CFP e il territorio sia all'interno del CFP.

4.3.2. *Le ragioni del Contratto*

Sulla scia della diverse impostazioni manifestate sopra a proposito del ruolo del CS si collocano altrettante posizioni nei confronti del Contratto che assegna al CS uno status qualificato (là ove riconosciuto dalle Regioni) in rapporto al corpo docente.

a) la posizione del CS

Tra gli «addetti ai lavori», le ragioni che «istituzionalizzano» la figura del CS, unitamente alla valutazione del Contratto, scaturiscono da fattori di opportunità, da condizionamenti di varia estrazione e dal riconoscimento di processi evolutivi in atto da tempo nella FP.

Le ragioni riguardano essenzialmente:

— i limiti di tempo e di competenze da parte del Direttore del Centro, unitamente al bisogno di maggiore autonomia degli operatori;

— la preesistenza di questo ruolo, anche quando non era ancora istituzionalizzato;

— il normale sbocco di un processo evolutivo da tempo in atto tra le figure professionali legate all'introduzione delle nuove tecnologie;

— il bisogno di apertura e flessibilità nella gestione di un CFP, spesso caratterizzata da staticità/rigidità in particolar modo nei confronti del territorio e delle aziende;

— le sempre più frequenti richieste rivolte ai docenti in merito ad una specializzazione nei compiti di progettazione delle attività di coordinamento dei singoli settori della FP e di orientamento degli utenti.

Se ne deduce, di conseguenza, che il Contratto non ha fatto altro che «riconoscere a tutti gli effetti qualcosa che già esisteva». Oltre alle ragioni sudette non manca tuttavia chi ne accentua anche la dimensione meritocratica:

«Da una parte l'esigenza degli Enti per un bisogno di costante rinnovamento didattico aggiornato e rispondente alle esigenze del mondo del lavoro, e dall'altra lo stimolo, sia degli Enti che dei Sindacati, di non appiattare e rendere standardizzata e demotivata la figura del docente, almeno con la prospettiva di fasce economiche differenziate» (10).

L'«angolo-visuale» attraverso cui si valuta il CCNL comprende quindi: «giudizi positivi» per l'avvenuto riconoscimento di una figura oggettivamente già operativa da tempo e per la presenza di un trattamento economico differenziato; un «atteggiamento critico» nel ponderare i possibili «vantaggi/svantaggi» derivanti da una parziale rinuncia alla docenza per occuparsi dei legami con l'esterno, rendendo però il CFP attento e flessibile ai bisogni emergenti del territorio; «perplexità» per la sua messa in atto e le relative modalità di attuazione.

b) la posizione degli esperti

Secondo alcuni esperti, le ragioni del Contratto vanno individuate semplicemente in «fattori di ordine prettamente sindacale» (1). Secondo altri, risponde invece ad esigenze di esplicitare funzioni diverse all'interno della FP:

«I Centri di Formazione Professionale tendono (almeno quelli più complessi) a ristrutturarsi come agenzie, per cui vi è la necessità di studiare delle figure che rispondano alle diverse attività che gli stessi Centri si propongono di fare, da un lato; dall'altro si avverte l'esigenza di regolamentare una figura che, di fatto, in alcuni Centri già esisteva; ossia, docenti che si occupavano di queste cose, però poi a livello contrattuale, a livello economico non era stabi-

lita alcuna forma di riconoscimento delle diverse funzioni espletate (...)» (5).

Dal punto di vista di chi ha vissuto tutta la vicenda in prima persona stando — in qualità di firmatario — al tavolo della contrattazione sindacale, sussistono ragioni di varia natura, oltre a quelle già elencate. Si parte anzitutto dal presupposto che la declaratoria dell'attuale Contratto non può essere quella definitiva, dal momento che vanno apportati vari miglioramenti; anzi, essendo già scaduto (nel '91), bisognerà pensare ad aprire una nuova vertenza per le trattative del rinnovo contrattuale. Uno dei principali pericoli di questo CCNL è che sussistono al suo interno logiche promozionali e meritocratiche che, col tempo sono destinate ad innescare processi di staticità pari a quelli già presenti nella scuola. La carenza di fondo di questo Contratto sta appunto nel voler attribuire «indistintamente» a questa figura un «riconoscimento di livello»:

«Questo è il problema. Il riconoscimento di livello si scontra con un'altra esigenza che viene invece coperta con l'incentivo» (2).

Ed è proprio sull'«incentivo» che viene intravista un'alternativa alla posizione fatta propria dal CCNL 89-91, già oggetto di revisione. In primo luogo è necessario operare una distinzione tra «livello» e «incentivo»:

«Il livello, dal punto di vista contrattuale indica un salto di qualità dal quale non si torna indietro: io acquisisco il livello e a quel punto non lo perdo più. Mentre l'incentivo mi viene riconosciuto mentre sto esercitando una funzione, mentre espleto una professionalità per cui sono remunerato; appena termina questa funzione viene tolto anche l'incentivo» (2).

Per cui uno dei punti più critici dell'attuale CCNL e, al tempo stesso, oggetto di nuova contrattazione, starebbe nel superamento del «livello» introducendo «l'incentivo». Il perché della soluzione alternativa va individuato nel «rischio di staticità» manifestato sopra:

«Dal punto di vista dei docenti, il livello è appetibile, quindi spingiamo per ottenerlo. Una volta acquisito il livello io sono arrivato a quello a cui miravo e quindi ci si siede: io non produco più perché nessuno me lo toglie. Mentre l'incentivo è un continuo stimolo: io ti metto, tu fai, ti remunerero. Poi non fai, ti tolgo perché ce n'è un altro migliore di te e che fa meglio di te» (2).

Si tratta, in altri termini, di un merito in atto e non acquisito una volta per tutte, ma in grado di essere costantemente riconosciuto e valutato. Il meccanismo del livello, inoltre, innesca una sua precisa staticità per il fatto stesso che prima o poi tutti i docenti sono destinati a «passare di livello», grazie alla sua «appetibilità», creando così condizioni indifferenziate, secondo cui «tutti sono tutti e/o fanno di turco».

Un altro punto debole del Contratto va individuato nella mancata chiarezza del ruolo effettivamente assunto dal CS, ossia se è una figura che

« (...) rimane o viene tolta dall'ambito della docenza. Problema che tuttora è sul tavolo della discussione, su cui c'è una nostra opzione molto precisa, nel senso che il Coordinatore di Settore che non mantenga la sua esperienza di docenza corre il rischio di burocratizzare il suo ruolo e quindi di evadere verso strutture ideali che non hanno ricadute, oppure di disancorarsi totalmente dall'ambito operativo da ritenere inadeguata qualsiasi forma di coordinamento (...), mentre se continua a fare esperienza di docenza è in grado di dimostrare a se stesso ed ai colleghi che è possibile attuare quanto è richiesto» (2).

Ma non tutto è da buttare in questo Contratto. Pur nella sua incomplettezza iniziale bisogna ugualmente apprezzarne lo sforzo di attuazione, unitamente agli aspetti positivi ed ai benefici ricavati. Il principale sembrerebbe essere quello di essere riuscito finalmente ad «unire in matrimonio» teoria e pratica, nella FP.

4.4. *Il CCNL 1989/91 e le attribuzioni di funzioni*

Valutate le ragioni di una sua presenza, passiamo adesso a considerare anche il grado di accordo nei confronti di ciascuna delle 8 funzioni attribuite dal Contratto al CS (cfr tav. 37).

Da una prima lettura complessiva circa le risposte date sul Contratto, si rileva che:

a) gli atteggiamenti dei CS:

— appaiono sostanzialmente più positivi e «di accettazione» rispetto ai meno frequenti consensi pieni espressi dagli esperti;

— in generale la bocciatura totale del Contratto è limitata ad un solo testimone tranne che per il punto 5 in cui sono due ad esprimersi in modo completamente negativo;

— richieste di «aggiustamento» parziale si rilevano un po' dappertutto, in particolare nei confronti dei primi cinque commi;

b) gli atteggiamenti degli esperti:

— appaiono prevalentemente dettati dalla richiesta di fare maggiore chiarezza nei confronti di quasi tutti i commi, eccettuato il primo; nessuno di loro comunque boccia il Contratto o parte di esso;

— più che respingere il Contratto uno dei testimoni ha preferito il «no comment» alla domanda di valutare i singoli commi;

— oltre alla richiesta di chiarezza non mancano le riserve ed il suggerimento di alternative su quasi tutti gli items della declaratoria.

TAV. 37 - Quadro sinottico delle valutazioni espresse su ciascun comma del Contratto da parte dei CS e degli esperti

FUNZIONI	Risposte dei CS	Risposte degli ESPERTI
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 3	1 1 1 1 4
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 2 3	1 2 4 5 5
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipes didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 2 3	1 1 1 4 5
4. Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stages aziendali e momenti di formazione in situazione	1 1 1 1 1 1 1 1 2 2 2 3	1 2 2 4 5
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	1 1 1 1 1 1 1 1 2 3 3 5	1 2 2 4 5
6. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 2 3	1 1 4 5 5
7. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 3	1 1 1 4 5
8. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 3	1 2 4 5 5

LEGENDA: 1 = sta bene così come è
 2 = si con riserva, a condizione che...
 3 = no, poco fattibile, va cambiato....
 4 = non risposta
 5 = richiesta di chiarezza

E passiamo quindi in rassegna uno per uno gli 8 commi, nell'intento di evidenziarne le principali osservazioni avanzate tanto dai CS che dagli esperti:

- «1. *Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa*».

Stando a quanto emerso nel quadro sinottico riportato sopra, appare una delle funzioni che gode sicuramente dei maggiori consensi da parte degli intervistati. A parte una non-risposta e una bocciatura, che però sono state date da due intervistati in rapporto all'intera gamma delle funzioni, per la maggioranza dei Testimoni (12 su 17) il comma n. 1 del Contratto sta bene così:

«Questo per me è importante. Io vengo da un discorso industriale e la conoscenza del mondo industriale a me è servita moltissimo per stimolare il gruppo dei docenti del settore meccanico a cambiare tipo di contenuti nella didattica, quindi a passare dalle materie ai moduli interdisciplinari. E questo è avvenuto perché, conoscendo l'azienda, vedevo che i compiti, i ruoli delle figure professionali andavano disegnati in un certo modo e non suddivisi per materie» (9).

Non mancano tuttavia degli atteggiamenti di riserva (2), in particolare da parte dei CS. Questi scaturiscono dal fatto che generalmente le piccole imprese non hanno tempo da investire in tale attività e, dal canto suo, il CS non può essere sottratto troppo a lungo alla docenza per andare a contattare le aziende.

- «2. *Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi*».

Quando si tratta di «interferire» nella programmazione didattica emergono quasi sempre atteggiamenti divergenti:

«Sì, questo è ancora un punto che sicuramente è di sua competenza; in particolare, quello di stabilire l'iter formativo degli allievi dovrebbe essere uno dei compiti che qualificano la sua attività nel Centro. Purtroppo molte volte ci si scontra con dei vincoli istituzionali che non ti permettono una flessibilità che invece la modularità richiede (9);

«Ci sembra un punto poco chiaro, nel senso che questa è una di quelle attività che rischiano di sovrapporsi ad attività fatte da altri. E, a questo proposito, mi sembra che il Contratto sia piuttosto generico. Il CS lo vedo più come una figura di tecnico che si occupa di innovazione, che è piuttosto sbilanciato sul mondo del lavoro, e di colui che affianca il direttore nell'organizzazione del Centro rispetto ad un determinato settore. Per cui non so se la

didattica la debba fare lui o piuttosto i docenti affiancati dal progettista. Forse vi sono due aspetti: per quanto riguarda la programmazione didattica, potrebbe essere una sua funzione peculiare quella di organizzare e far rispettare nel limite del possibile i training e le attività interne al Centro; per quanto riguarda invece l'iter formativo degli allievi, mi sembra difficile mantenere un confine netto tra questa figura e le altre (...)» (2);

«Questo lo vedrei discutibile, nel senso che il coordinatore di processo indica gli obiettivi e le necessità, però l'ambito didattico dovrebbe appartenere, una volta indicati gli obiettivi, al docente stesso» (2).

Le ulteriori riserve nei confronti del comma n. 2 confermano quest'ultimo aspetto, quello cioè che possa ledere la funzione fondamentale del docente, motivo per cui quest'ultimo potrebbe astenersi dal collaborare se non gli viene lasciata sufficiente autonomia nella gestione della didattica.

«3. *Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi.*»

Quando si tratta di «cooperazione» si abbassano, almeno momentaneamente, gli scudi sollevati in precedenza e quindi abbiamo a che fare anche in questo caso con un comma su cui la grande maggioranza si trova almeno abbastanza d'accordo

«Sì, queste sono tutte attività all'interno del Centro che sicuramente il CS deve aver presenti e poter svolgere. È chiaro che molte volte ci si scontra, o per lo meno ci si deve rapportare con dei docenti che non accettano più di tanto di mettere in comune certe esperienze. Quindi questo sicuramente si cerca di farlo nel miglior modo possibile, cercando di non ledere la personalità del docente cui si fa riferimento» (9);

«Siccome gli obiettivi fanno parte della sua competenza, è lui che li deve fissare, assieme ovviamente al corpo docente. Questo sì lo vedrei mantenuto, anche se andrebbe specificato in che ambito coopera» (2).

Ma è proprio da questo stesso verbo che scaturisce la diatriba e/o la poca chiarezza del comma, da parte di alcuni:

«È giusto che deve cooperare, perché deve mettersi d'accordo anche col progettista; ma dovrebbe mettersi d'accordo anche con la direzione, la quale invece sfugge nella declaratoria; spetta al CS, infatti, far presente alla direzione le risorse di cui ha bisogno e, qualora il Centro non abbia la possibilità di metterle a sua disposizione, limitare gli obiettivi nella programmazione. Per cui questo aspetto andrebbe ben precisato (...)» (2).

Anche le riserve apportate a questo terzo comma (quasi tutte da parte

degli «addetti ai lavori») non fanno che ribadire i «distinguo» e le perplessità emerse sopra: si tratta cioè di evitare di sostituirsi al docente e di essere particolarmente «motivati e preparati» nello svolgimento di questo compito.

«4. *Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stages aziendali e momenti di formazione in situazione.*»

Pur raccogliendo un sostanziale consenso, il comma n. 4 non è esente tuttavia da riserve come da accuse di poca chiarezza:

«Secondo me questa è una vecchia visione dello stile aziendale, dove lo stage è l'ultimo dei momenti formativi e dove tutto il discorso consiste nel fatto che la verifica dei processi di apprendimento io ce l'ho solo strutturalmente in uno stage, mentre la dovrei avere dall'inizio alla fine dell'iter formativo: verifiche finali, perchè ci sono gli obiettivi finali, verifiche intermedie di modulo perchè ci sono gli obiettivi di modulo, verifiche di unità didattiche in termini disciplinari ed interdisciplinari (...)» (4);

«Anche qui, sinceramente (...) prima di tutto la verifica la fa il docente in corso d'opera, all'inizio, durante e alla fine del corso, e poi la fa il Centro nella sua complessità. Se poi per verifica si intende anche valutazione, allora è un processo molto più complesso, dove lui può costituire un elemento di questo processo valutativo. Ma certamente non può essere esauriente nella valutazione complessiva e del singolo allievo (...) Sicuramente è una figura-chiave nel momento dell'organizzazione dello stage, ed anche nel controllo; ma poi anche qui si rischia la solita sovrapposizione, nel senso che la figura fondamentale nello stage è il tutor. Per cui bisogna stare attenti a non sovraccaricare queste figure di troppi compiti (...)» (5).

E allora, stages o non-stages? Neppure sulle perplessità ci si trova d'accordo questa volta. L'atteggiamento dei più, tra quanti avanzano riserve, starebbe comunque a sostegno di una verifica allargata a tutto l'aspetto formativo-professionale, e non legata soltanto ai «momenti forti».

«5. *Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori.*»

È sicuramente il comma più contestato (si rilevano due bocciature) e nei cui confronti le opposizioni appaiono tra loro divise.

Ad un sostanziale apprezzamento del compito...

«Questo mi sembra importante, perché può essere quella figura che si muove all'interno e quindi va a ricercare soluzioni innovative, diversificate per quanto riguarda la metodologia della didattica, oppure innovazioni in azienda

che suppongono una creazione di motivi professionali. Certamente una sua peculiarità molto chiara e positiva» (5);

...fa riscontro una posizione diametralmente opposta...

«Cosa vuol dire? Quel 'cerca' mi è poco chiaro. Capisco che dietro c'è il tentativo, il timore di dire: beh questa è una funzione di coordinamento, quindi non si deve escludere là dove deve costruire ciò che tecnicamente gli insegnanti non sono in grado di fare. Io credo invece che col tempo si può insegnare agli insegnanti a preparare questi strumenti. Certo, quando questi strumenti diventano poi troppo sofisticati c'è sempre il problema del consulente» (4);

...mentre la posizione di riserva viene mantenuta da chi vede nel CS una figura non qualificata direttamente dalla didattica, pur implicandola.

«6. *Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP.*»

Un comma che, unitamente agli ultimi due che seguiranno, ha ottenuto indici di consenso assai elevati, assieme a qualche riserva, dovuta per lo più a mancanza di chiarezza nella declaratoria:

«Questo punto non è chiaro. Quali risorse? umane, materiali, economiche (...)? Mi sembra tutto molto vago. Se si parla di risorse economiche, non credo che sia lui a doversene incaricare (...)» (5)

E, a questo proposito, qualcuno ha suggerito di sostituire «utilizza» con «ottimizza» le risorse disponibili. Per altri invece il comma parla chiaro:

«Sulle 'risorse disponibili' sono d'accordo, perché le collegherei proprio al ruolo che ha il CS di essere l'anello che congiunge, assieme al CP, la direzione all'esito formativo. Quindi deve avere la capacità di far proposte alla direzione e capacità anche di essere lui stesso a sua volta impegnato nella realizzazione delle decisioni, che spettano comunque solo alla direzione, perché non si confondano i ruoli. La direzione deve decidere ed ha la responsabilità della decisione, però per concorrere alla decisione questa è certamente una dimensione che va precisata, anche a livello di Contratto» (2).

«7. *Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica.*»

Sicuramente il comma tra i più apprezzati, stando alla positività dei consensi ottenuti, a parte una richiesta di chiarezza:

«Questo è un assurdo: cosa si intende per 'innovazione'? Io posso darne 20, 30 definizioni, e chi più ne ha più ne metta. Prima di tutto il concetto di innovazione, e qui c'è il riferimento metodologico-didattico, può essere riferi-

to e collegato o meno alle nuove tecnologie dell'educazione (es., formazione a distanza, ecc.), ma può anche essere la stessa tecnologia usata con modalità diverse. Ovverossia, innovazione metodologico-didattica non significa necessariamente innovazione strutturale della strumentazione didattica (...)» (4).

«8. *Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale.*

Per chi non aveva chiaro il comma 7, la richiesta di maggiore chiarezza riguarda anche l'8:

«È qui il secondo problema dell'innovazione (...) Cosa significa? Che gli insegnanti, specie gli istruttori, dopo un certo periodo di tempo debbono essere aggiornati magari con stages in azienda? Ma potrebbe significare anche il ricorso a particolari consulenti, ed io non credo che sarebbe un buon strumento il consulente (...)» (4).

Dubbi e perplessità scaturiscono comunque anche da parte di altri intervistati:

«Io non so qui se si intenda sul piano tecnologico-configurativo o sul piano tecnologico dei cambiamenti avvenuti nel suo settore di interesse. In quest'ultimo caso potrebbe essere una persona che, captando questo tipo di innovazioni, riesce a capire quali sono le risposte che l'offerta deve dare a questa eventuale nuova domanda formativa. Però, secondo me, parliamo di un futuribile che è da qui a non so quando (...)» (5).

In ogni caso il problema pare stia nel fatto di scorporare il piano tecnologico da quello professionale. Se considerati però nella loro «sommatoria», allora è di spettanza del CS vederne le conseguenze alla luce dell'impianto tecnologico di cui dispone il Centro e nel raccordo con le aziende: nell'innovazione tecnologica, infatti, non è che si possono fare delle simulazioni, «oggi si fanno solo esperienze».

Ma al di là dei dubbi e delle perplessità suscitate dagli ultimi due commi, forse un esempio di chi vive sulla propria pelle queste condizioni potrebbe acclarare un tantino di più la situazione:

«In effetti una delle mie difficoltà è quella di avere un budget definito che mi permetta di organizzare il mio lavoro e sapere con quali risorse affrontare l'iter dei corsi. Questo budget lo definisce, nel nostro caso, il direttore del Centro; mentre con il CP vi è un rapporto abbastanza forte perché naturalmente chi ha progettato i vari interventi bisogna che abbia uno scambio di vedute e di idee con chi coordina il settore nel quale questo progetto poi si svolge» (9).

Non mancano, alla fine di tutto, alcune osservazioni critiche in merito al Contratto preso nel suo insieme:

— in primis, ci si lamenta del fatto che non si accenna mai al rapporto tra CS e direzione del Centro;

— la difficoltà di darne una valutazione obiettiva deriva inoltre da una mancata sperimentazione;

— infine si deplora il fatto che dal Contratto non emerge un preciso identikit del CS, dal momento che la declaratoria mutua un po' dal vecchio CCNL dove non c'era la distinzione tra CP, CS, coordinatore di orientamento, ecc.. Quindi il profilo che ne deriva appare abbastanza sovrapposto ad altri ruoli, approssimativo, confuso e generico...

Nonostante l'evidenziazione di questi limiti, chi ha partecipato direttamente al tavolo della contrattazione sostiene che: «(...) contiene in sé almeno elementi che, se grigliati, portano a distinguere il CS, dal CP, dal Coordinatore di Orientamento, dal Tutor (...)» (2).

Dal canto suo, la posizione del «no comment» è stata assunta da chi in realtà non vede per nulla chiaro su tutta questa faccenda, facendone una questione di principio:

«Tutto dipende da che cosa si intende per CS (...) tenendo conto che molti docenti insegnano in molti settori. Quindi c'è dietro un equivoco grosso, tanto più che ho l'impressione che i direttori dei Centri non ne vogliono sapere molto, per non sentirsi espropriati delle proprie responsabilità (...) perché il problema grosso è proprio questo: il CS col Contratto diventa 'titolare' di un settore dove esercita certe funzioni ed il direttore non può scavalcarlo per esercitare lui queste funzioni. È qui che si innesca un conflitto permanente (...) Allora più che coordinatore di settore dovrebbe essere 'coordinatore nello sviluppo', nella realizzazione delle attività formative di un settore; in questo modo diventa una persona che aiuta a far sì che le cose si svolgano regolarmente, se si tratta di settori molto consistenti; se invece sono piccoli lo fa il direttore, è ovvio no? D'altra parte so che molte Regioni non accettano questa figura contrattuale (...)» (1).

4.5. Ostacoli e agevolazioni nell'esercizio della funzione di CS

a) per i Testimoni CS gli *ostacoli* vanno individuati essenzialmente in un «discutibile» atteggiamento da parte del CS nell'interagire con i vari «attori» del Centro; non manca tuttavia qualche attacco al legislatore e alle istituzioni di riferimento. In sintesi ne risulta il seguente elenco:

— adozione da parte del CS di un atteggiamento autoritario che scoraggia la collaborazione;

— mancanza di iniziativa e incapacità di fare sintesi delle esperienze passate;

— scarsa pazienza nel saper attendere, prima di prendere decisioni drastiche;

— poca autorevolezza e rappresentatività che il CS riesce a conquistare all'interno del corpo docente;

— inadeguatezza nell'interpretare l'evoluzione sociale e tecnologica e relativi bisogni formativi;

— incapacità di superare le difficoltà di rapporto e di realizzare efficaci sostegni educativo-formativi;

— mancanza di ruoli ben definiti;

— assenza di riconoscimento della figura da parte della Regione;

— non chiarezza riguardo alla funzione specifica da esercitare in un Centro e, di rimando, l'innescò di conflittualità a catena (con la direzione, con i colleghi, con gli allievi...);

— mancanza di tempo e mezzi a disposizione;

— occasionalità, precarietà ed approssimazione con cui si fanno le cose.

b) per gli esperti gli *ostacoli* più che in rapporto ad esperienze di difficile interazione all'interno di un Centro, sono individuabili in questioni di principio relative all'inquadramento, spesso tra loro in contraddizione, o nel mancato riconoscimento di questa figura da parte degli Enti di riferimento:

«Un ostacolo potrebbe essere la non netta separazione dei ruoli e dei compiti delle diverse figure intermedie previste dal Contratto, per cui magari potrebbero sorgere all'interno dei Centri e della loro organizzazione problemi e incompatibilità tra una funzione e l'altra, sovrapponendosi (...) Poi penso che sia nell'agevolare che nell'ostacolare questa funzione molto dipende dal direttore del Centro» (5);

«Cerramente uno degli ostacoli maggiori va visto nel rapporto che c'è tra Centro e territorio. Se il Centro è integrato nel territorio, questa esigenza anche se non è riconosciuta formalmente c'è, la professionalità esiste e quindi, per potenziarla, basterebbe il riconoscimento di un incentivo. Se invece il Centro è arroccato su se stesso, allora anche dal punto di vista formale riconoscere il coordinamento applicando un articolo del Contratto è un'etichetta sotto la quale manca la sostanza. Quindi bisogna essere molto oggettivi nel dire che è sbagliato far applicare un accordo contrattuale fatto a livello nazionale, senza tener presente i contesti vincolanti regionali. Bisogna cioè che i contesti decentrati regionali funzionino, perché se non funzionano allora è pacifico che anche quello che non poteva essere risolto a livello nazionale non è risolvibile neppure a livello regionale. In realtà non è questa la logica: stando a livello nazionale non si individuano criteri che possono essere validi per tutti i contesti, quindi i criteri vanno risolti nel contesto regionale. Ma se nel

contesto regionale le cose non si muovono, è chiaro che questa figura non avrà mai un riconoscimento, oppure sarebbe controproducente riconoscerla senza che ci sia effettivamente la motivazione (...)» (2).

c) le *agevolazioni*. Stando alle risposte degli intervistati, hanno trovato scarso rilievo. In particolare, nessuno degli esperti si è pronunciato in merito, mentre tra gli «addetti ai lavori» qualcuno ha avanzato un timido resoconto, di cui l'elemento principale è sicuramente il compenso economico; non manca tuttavia chi ne vede i benefici in rapporto all'efficienza/efficacia dell'offerta formativa. Infatti, l'introduzione del CS consente la ricerca di metodologie più adeguate ai giovani, il coordinamento didattico tra le varie discipline, un rapporto costante con l'ambiente produttivo e, quindi, una formazione più attinente alle varie esigenze del territorio.

4.6. *Quale accoglienza è stata riservata al CS nei CFP*

In merito ad una valutazione sull'«accoglienza» ricevuta, tanto i CS che gli esperti si sono quasi tutti «defilati» e/o hanno dato risposte evasive. Quelle poche che possono essere prese in considerazione sono tutte bilanciate da un «dipende»:

«(...) se c'è nel CFP una forte capacità innovativa, la figura non solo non è messa in discussione ma è anche desiderata; se invece il contesto è quello allineato al modello scuolacentrico, questa è un'arma a doppio taglio, fa scattare una tale competitività e una tale conflittualità nel Centro per cui tutti si ritengono titolari ad avere questo ruolo e a far valere certi loro diritti per cui tutti vanno alla ricerca di carte, documenti che li qualificano in tal senso (...) Quindi direi che la ricaduta in realtà è molto limitata in senso positivo, c'è molta conflittualità ed il tempo che intercorre tra un Contratto e l'altro è insufficiente a maturare questa mentalità nuova, per cui bisognerà — nell'arco di un triennio — ritoccare il Contratto. Questo problema è sotto gli occhi di tutti (...)» (2);

«Dipende dall'ampiezza del Centro. Nei grossi Centri c'è un problema di tipo organizzativo generale: non posso avere un Centro con 30 corsi e non pensare che debba esistere un'articolazione di poteri, una definizione di responsabilità, una fluidità di ruoli (...) Dove ci sono i direttori capaci di fare questo?» (4).

Senza entrare direttamente in merito alla domanda, qualcuno ne ha accentuato i rischi di bisogni «carrieristici» innescati dal sistema, inficiandone l'intero funzionamento e/o rovesciandone i principi:

«A mio giudizio, qui dentro c'è tutta una configurazione puramente di

ricerca sindacale e contrattuale, di voler giustificare cioè un passaggio di livello, una carriera. Il rapporto costi-benefici non è garantito dal fatto di moltiplicare queste figure che, se vengono istituzionalizzate, naturalmente non vogliono più insegnare, vogliono gestire loro (...) E allora il direttore entra in conflitto: deve gestirsi i progettisti, deve gestirsi i coordinatori di questa e di quell'attività, per cui diventa più un rapporto burocratico che operativo.

La soluzione? Per prima cosa bisognerebbe studiare con cura l'organizzazione dei CFP; secondo, quali modelli ci possono essere al loro interno; terzo, dentro questi modelli quali carriere si possono prefigurare come livelli di responsabilità. Solo allora si potrà capire quali 'funzioni' assumere nei passaggi di livello, perché il problema più grosso — siamo chiari — è la carriera, il passaggio di livello.

Perché se si vuole accettare il principio dell'impresa privata, l'organizzazione interna di un CFP non può essere stabilita così, con un contratto nazionale. Nel Contratto nazionale potrà al massimo prevedere dei livelli con certe funzioni e mansioni, poi è l'organizzazione interna di un CFP che decide quali e quanti ce ne debbono essere, quali funzioni attivare. Altrimenti diventa una cappa di prigione in cui prima c'è la struttura e poi c'è la realtà (...)» (1).

4.7. Requisiti attitudinali, culturali e professionali

Riportiamo tali e quali i suggerimenti offerti, secondo la triplice distribuzione presente nella domanda.

4.7.1 I requisiti richiesti al CS, secondo i CS

a) attitudinali

- forte motivazione, come capacità motrice di tutta l'azione di FP;
- coraggio nell'assunzione delle proprie responsabilità e al tempo stesso disponibilità di doti umane, equilibrio, pacatezza, moderazione;
- capacità relazionali a tutto campo; ossia, capacità di mettere assieme le persone, di saper creare un gruppo a livello di docenti e poi di allievi;
- stile manageriale;
- valori etici;
- capacità di animazione;
- qualità e doti personali di rapporto, di raccordo, di mediazione, di sensibilità educativa, di dedizione e di responsabilità;
- grandi doti relazionali, di equilibrio e di comunicazione con altre persone;
- creatività;

b) *culturali*

— disponibilità ad aggiornarsi costantemente e a farsi «leggere» il proprio operato;

— conoscenza delle metodologie del lavoro di gruppo;

— esperienza di docenza nella FP di almeno 5 anni;

— disponibilità all'aggiornamento continuo;

— possibilmente in possesso di una laurea e/o di un titolo di studio non inferiore a quello dei colleghi;

— aggiornamento legato alla metodologia didattica e anche all'analisi del lavoro, all'articolazione dei corsi;

c) *professionali*

— competenze tecniche superiori a quelle dei colleghi, in almeno un processo produttivo;

— capacità di vedere 12 mesi più in là rispetto agli altri, in quanto deve sapere che cosa accadrà l'anno prossimo;

— sapersi muovere, saper fare delle scelte o delle rinunce in fatto di gestione del budget;

— un periodo di esperienza lavorativa in azienda;

— competenze professionali-tecnologiche, più che metodologico didattiche;

— capacità di costruzione del budget e della relazione che esiste fra formazione e ottimizzazione delle risorse disponibili.

4.7.2. *I requisiti richiesti al CS, secondo gli esperti*

Piuttosto che elencare tali requisiti all'interno dei tre distinti parametri riportati sopra, qualcuno degli esperti si è sforzato di riassumerli entro una visione operativa complessiva.

«Deve possedere una ottima attitudine a saper leggere il bisogno esterno; cioè a saper indagare sulle fonti che possono dare le informazioni necessarie per capire le evoluzioni del mondo operativo. Secondo, una capacità di rapporto con le persone. La capacità di relazionarsi vuol dire fundamentalmente la capacità di far emergere il positivo dalle persone e nel renderlo operativo. Terzo, una buona capacità di coordinamento, la capacità cioè di mettere assieme i vari componenti del sistema per potere facilitare l'operazione di gestione» (3).

Ma è proprio nel ricostruire questa fitta rete di requisiti richiesti che emergono le principali divergenze di opinione circa la figura generale di riferimento. C'è chi lo vede più come un tecnico di provata esperienza aziendale, piuttosto che uno sperimentato docente:

«Per quello che riguarda le qualità e le attività, sicuramente è fondamentale quella di sapersi relazionare; quindi, buone capacità comunicative e buona conoscenza anche del mondo del lavoro, dell'organizzazione aziendale. Non necessariamente come titolo di studio deve essere un laureato, potrebbe essere anche un diplomato, comunque io lo vedrei come una figura tecnica. Come docente, non necessariamente deve essere una persona che ha una grossa esperienza; anzi, forse proprio perché si deve raccordare molto col mondo delle imprese, questa potrebbe essere una persona che ha avuto un'esperienza diretta di lavoro in un'azienda. Quindi, non necessariamente deve avere un'esperienza decennale nella FP, meglio un'esperienza decennale in un lavoro in azienda» (5).

La posizione opposta è quella di chi guarda al CS come ad una figura dotata di una esperienza forte di docenza, purché costantemente aggiornata:

«L'esperienza di docenza la metterei al primo posto, perché è questa che fa maturare le motivazioni di crescita e professionalità, perché è da qui che si misura il rapporto col contesto specifico, col Centro, con i colleghi, il rapporto alle aziende (...) Al di sopra della docenza, poi, o accanto alla docenza ci dovrebbe essere questa maturità che viene acquisita dall'esperienza, sulla quale gioca molto la professionalità. L'esempio più classico è quello dei costi: una macchina oggi comincia a costare dai 100 milioni in su; lo sbagliare un investimento in questo campo vuol dire poi far funzionare quello che è ormai un cimelio storico (...) Mentre se è un docente sa fare quanto meno il suo mestiere: quando l'imprenditoria presenta l'ultimo modello di macchina, è lì dove si convocano i colleghi per un momento di aggiornamento (...)» (2).

4.8. Ricostruzione di un «percorso-formativo» del CS

4.8.1. Per i CS

A motivo delle variegata sfaccettature di cui è stata fatta carico la figura, riportiamo anzitutto alla lettera alcune risposte date:

«Formazione pedagogico-didattica; conoscenze di carattere psicologico e di dinamica di gruppo; conoscenza dell'organizzazione e dei problemi del mondo del lavoro; esperienza di docenza teorica diretta e, almeno, di affiancamento al lavoro di laboratorio pratico» (10);

«Tre o quattro anni di esperienza lavorativa a tempo pieno; ingresso nella FP come docente e docenza per almeno quattro o cinque anni; costanti aggiornamenti sia nella FP che nel settore di competenza (meglio se in situazione reale di lavoro)» (13);

«Un periodo ricorrente in aziende del settore di appartenenza; moduli formativi sulla dinamica di gruppo, gestione delle risorse umane, metodologia e didattica, proposta formativa dell'Ente» (15);

«Una formazione culturale di base che va dalla progettazione alla programmazione degli interventi formativi, ossia: cultura aziendale, dinamiche della vita di gruppo, comunicazione aperta e partecipativa, formazione permanente, cooperazione con tutte le forze» (12).

A questo punto, se dalla varietà e molteplicità delle risposte vogliamo tirare le fila delle principali caratteristiche di un percorso meglio finalizzato a produrre la figura del CS, si può ritenere che esso vada visto prioritariamente:

— in una indiscussa provenienza e/o esperienza della vita aziendale e del mondo produttivo in generale;

— nel bagaglio di esperienze legate alla docenza formativa;

— in una inequivocabile vocazione a «coordinare», ossia a convogliare su mete comuni operatori di disparata competenza (da cui il ricorso appunto alle dinamiche di gruppo, a saper «comunicare», ecc.).

Tutto questo richiede un apposito corso formativo? A parte l'acquisizione di competenze attraverso singoli corsi (nel campo didattico, metodologico, delle dinamiche di gruppo, ecc.) nessuno degli intervistati rievoca e/o propone un percorso fatto di un «corso-ad-hoc».

4.8.2. *Per gli esperti*

Anche costoro rimangono sostanzialmente del medesimo parere: il percorso formativo di un CS può scaturire non tanto da un corso a tempo pieno, ma in alternanza.

Per qualcuno è l'aggiornamento fine a se stesso che non ha senso:

«(...) perché molti dei corsi di aggiornamento vengono organizzati o dall'Ente pubblico o dallo stesso Ente a cui appartiene il Centro per finalità politiche globali dell'Ente o della Regione o del Ministero. Non è per la professionalità specifica, anche se un aggiornamento specifico del coordinatore non c'è, è ancora tutto da fare!» (2).

Qualcun altro contesta il profilo stesso, emerso da appositi corsi:

«Questo non è un profilo, tanto meno la denominazione di una figura professionale. Io per profilo intendo che ci deve essere un'espressione complessiva del ruolo per ogni tipo di formazione professionale, e un'articolazione delle funzioni costituenti questo ruolo (...)» (4).

Ci si chiede, di rimando, cos'è che bisogna fare per arrivare a «produrre» questa figura di CS:

«Non si possono tirar fuori queste persone per troppo tempo dal Centro; per cui senz'altro il percorso formativo deve essere breve e fatto di moduli alternati a momenti di ritorno nel lavoro. Visto un po' quello che abbiamo indicato come le competenze, le abilità di questa figura professionale,

senz'altro occorrerebbe integrare in questo processo una parte di 'hard' e una di 'soft'. Nel senso che la parte 'soft' è tutta quella che riguarda la comunicazione, la relazione, una migliore conoscenza, visto che gli si chiede di intervenire anche nella programmazione didattica proprio a livello di progettazione formativa, di programmazione didattica. La parte 'hard', invece, sicuramente è un modulo di approfondimento sull'organizzazione aziendale, ma anche sulle nuove tecnologie per quanto riguarda il suo settore, e comunque su dove deve operare, su dove rivolgersi rispetto alle nuove tecnologie, alle nuove metodologie didattiche» (5).

4.9. *Il profilo del CS*

Profilo o non profilo? In taluni casi, abbiamo visto, la dimensione è già stata contestata prima ancora di affrontarla. Ammesso che i più siano a favore, qual è il profilo che si vuol dare a questa figura da parte degli esperti e secondo gli stessi «addetti ai lavori»?

4.9.1. *Il profilo del CS visto dai CS*

Anche in questo caso la scelta più opportuna e arricchente ci è parsa quella di riportare fedelmente alcune delle risposte più significative:

«Studio personale di eventuali 'Progetti' del Formatore Progettista; studio della programmazione didattica per la realizzazione dei 'progetti'; confronto con i formatori interessati alla realizzazione dei progetti e alla attuazione della didattica corrispondente; stesura della programmazione didattica per cicli, moduli e unità didattiche, in collaborazione con i docenti; indicazione di massima dei sussidi didattici da adottare; pianificazione degli stages aziendali; presenziare e/o presiedere alle 'verifiche' periodiche di apprendimento; garantire, in assenza di altre figure, l'organizzazione interna dei settori, anche a carattere 'disciplinare'; affiancare, per la sua parte di competenza, il direttore nella conduzione del Centro» (10);

«È la figura che sa: rapportarsi in maniera costruttiva e soddisfacente con tutte le persone coinvolte nel settore, mediando le varie posizioni di partenza; collegarsi con la direzione e tenendo sempre presenti le finalità generali di ordine educativo e formativo; organizzare la programmazione e il funzionamento didattico di un settore professionale specifico, sia per il migliore impiego delle risorse umane, che strutturali ed economiche; coordinare i formatori e la loro azione in vista di una funzionale interdisciplinarietà e fornire loro gli strumenti e i sussidi richiesti; animare ai vari livelli le persone interessate verso gli obiettivi da raggiungere per una formazione integrale di base; fornire occasioni di aggiornamento continuo al personale docente sia per quanto

si riferisce agli aspetti d'innovazione che per quelli professionali della formazione» (6);

«Può svolgere un ruolo importante: per la responsabilità complessiva dello svolgimento dei corsi; per la sua presenza in fase di programmazione; per gli aspetti logistici organizzativi; per la collaborazione col direttore del CFP; per realizzare il monitoraggio all'interno e all'esterno del CFP; per realizzare il contatto col territorio, con le varie istituzioni (scuole, imprese...) attraverso anche il contributo di altre figure (docenti, tutors...); per il controllo dell'andamento dei corsi; per il contatto con i vari docenti, interni ed esterni al CFP; per la raccolta di notizie al fine di ricostruire una 'memoria' dell'esperienza formativa e raccogliere la relativa documentazione» (12).

La prima impressione che si ricava dalle risposte si può tradurre nell'interrogativo se questa figura non rischia nuovamente di essere interpretata come un «factotum» o, peggio ancora, un «superman» della FP, senza limiti di spazi operativi. È difficile, infatti, intravedere i confini che delimitano la sua azione rispetto alle varie altre figure operative del Centro, quali il vice-direttore, il CP, l'analista, il tutor... e perfino il documentalista! E poi, quanto di queste abbondanti attribuzioni rispondono a quelle (già ritenute abbondanti) funzioni attribuitegli dal CCNL e approvate dalla più parte degli intervistati?

Con quest'ultima serie di risposte ci pare di essere ripiombati improvvisamente nella confusione di una «selva intricata» di ruoli e compiti, tra cui è veramente difficile distinguere i «peculiarissimi», o per lo meno le risposte riportate sopra non contribuiscono certo a farci un'idea di quali siano effettivamente i ruoli e/o le funzioni specifiche del CS.

4.9.2. Il profilo del CS secondo gli esperti

Al momento di esaminare le risposte degli esperti si confermano anche in questo caso i dubbi e gli interrogativi, tanto più se apertamente espressi da uno degli intervistati: «Io mi riterrei anche sufficientemente soddisfatto se potesse essere trovato un identikit di un profilo che nascesse da una riflessione sistematica su questa figura (...)» (2).

E comunque c'è chi si sforza ugualmente di «profilare» l'identikit di questa (finora) non ben delineata figura:

«È pacifico che non solo conosce il processo, ma lo sa anche curare. Ma quale di queste esperienze pratiche lo fa veramente essere un 'Coordinatore di Settore'? Avrei difficoltà a motivarlo e vedrei di più quale capacità ha di potere aprirsi ad altri processi su cui lui non ha mai fatto intervento, per vedere che tipo di (...) interesse suscita in lui questa nuova esperienza. Allora si vedrei uno che, anche se non ha tutte le abilità operative, ha però capacità di inte-

resse per cui acquisisce tali abilità attraverso un incontro con la tale azienda oppure con chi ha più competenze pratiche, oppure teoriche (...) ecco, vedrei questa forma di interesse a non mai sedersi: questo per me è il profilo del coordinatore! È allora che si vede chi ha professionalità e chi no, o chi non ha interesse ad acquisirla e rimane passivo. L'altro, invece, che si rende conto di non possederla ha trovato il modo per averla o per farla possedere anche ad altri. Perché un CS è anche un animatore, ha in sé la capacità di individuare il metodo per far produrre.

Questo è il CS, che è di più di un didatta; di più, nel senso che è in grado di criticare le scelte didattiche, non che sia un didatta; è più di un progettista, nel senso che critica anche le sue scelte, qualora le ritiene non realizzabili. Quindi ha i piedi per terra, ha una mentalità molto più critica, cioè non si lascia illudere più di tanto. Però, al tempo stesso è uno che non è mai contento di quello che fa, nel senso che tende a fare sempre qualcosa in più e di meglio (...)» (2).

4.10. *Il CS... e tutti gli altri*

In considerazione della precedente difficoltà a definire l'identikit di questa figura in rapporto al proprio ruolo e compiti, forse un contributo più decisivo in merito può derivare dal fatto di metterlo sullo sfondo delle attività formative del Centro per vedere «con chi» si rapporta più frequentemente nello svolgimento del proprio lavoro, quali sono le altre figure con cui interagisce e/o ha a che fare direttamente.

4.10.1. *Il CS visto «in controluce» dai CS*

Di tutte le altre figure operative del Centro, quella con cui i testimoni CS dicono unanimemente di essere a più stretto contatto nello svolgimento delle proprie attività è senza ombra di dubbio il direttore. Dopo di lui vengono menzionate varie altre figure, quali: il CP, il coordinatore didattico, il tutor e, chiaramente, il corpo docente considerato nell'insieme delle attività del Centro o del settore.

Ma per avere un'idea di come vengono espresse e condotte in concreto le singole interazioni, è opportuno riportare alcune citazioni prese dall'intervista:

«Ritengo che questa figura, unita a quella del progettista e dell'analista orientatore, sia la vera équipe che collabora con la direzione; dovrebbe diventare uno staff con incontri ricorrenti» (15);

«Secondo me sono due le figure con cui dovrebbe maggiormente collaborare; sicuramente il direttore, perché con queste attività di integrazione con l'esterno c'è sempre bisogno del contatto e della collaborazione con lui; poi il

coordinatore progettista, per poter tradurre in pratica tutte le conoscenze che riesce ad avere dall'esterno, sulla base del progetto in corso» (8);

«Con il direttore potrà avere contatti periodici di informazioni reciproche sull'andamento del suo lavoro; con i docenti dovrà avere contatti frequenti per l'impostazione del lavoro, il raccordo delle esperienze, le verifiche da concordare; col progettista solo per esigenze specifiche inerenti la comprensione dei 'progetti' su cui impostare la progettazione didattica» (10).

Dalle risposte riportate sopra si evince che subito dopo il direttore la figura di riferimento con cui si evidenzia un più stretto contatto è quella del CP. E, a questo punto, si innesca nuovamente l'interrogativo circa una possibile distinzione tra le due figure, in considerazione del fatto che, interagendo più da vicino ed in rapporto quasi sempre ad uno stesso carico di mansioni, spesso è difficile distinguerle. Ci è venuto in aiuto, a questo riguardo, qualcuno che ha da tempo le mani in pasta:

«Da noi la direzione ha affidato al CS il compito di tradurre in piano di realizzazione quanto viene previsto e deciso nel collegio dei formatori, inteso non solo di Centro, ma anche di settore e di area di apprendimento. Inoltre si occupa di contattare le imprese per gli stages e per i pareri su precisi ambiti formativi, nonché i 'tutors' aziendali durante gli stages. Infine, con la preparazione di una banca dati, si occupa anche della occupazione dei giovani e della loro formazione continua.

Da qui nasce la qualità del collegamento tra coordinatore di settore e coordinatore di progetti» (6).

4.10.2. *Il CS quale «anello di congiunzione», secondo gli esperti*

Ogniqualevolta si è trattato di chiedere agli esperti chi è realmente il CS, cosa fa, con chi interagisce... si sono avute reazioni di perplessità e risposte altrettanto sintomatiche:

«Questo è un terno al lotto! È difficile dare una risposta del tutto puntuale (...) io direi che deve lavorare con tutti, nessuno escluso. Quindi deve lavorare col direttore e col servizio amministrativo; gli insegnanti devono essere coordinati; ma deve riuscire a collaborare anche con l'analista progettatore, perché una volta ricercato e fatto il progetto deve essere tradotto in programazioni didattiche; ugualmente deve riuscire, in termini di orientamento a far sì che il suo percorso abbia anche momenti di orientamento (...) Allora il problema secondo me non è con chi opera, ma 'per che cosa', perché a seconda del tipo di problema deve operare con l'uno o con l'altro o addirittura con tutti e due» (4);

«Mah! Sostanzialmente mi pare un anello di congiunzione che vale un

po' per tutti. È ovvio che deve in qualche modo rapportarsi al direttore per quanto riguarda le strategie del Centro rispetto all'offerta, per l'acquisto o per mutuare nuove tecnologie dall'esterno (...) Se poi è un lavoro di coordinamento, sicuramente dovrà fare delle proposte ai docenti nel promuovere l'innovazione e l'aggiornamento rispetto a determinati fabbisogni (...) per cui forse si scontra un po' con questa poca chiarezza dei ruoli. E comunque questo dipende dalla realtà in cui opera; perché se si tratta di un piccolo Centro allora è il progettista ad assolvere ad entrambe le funzioni; mentre in un grande Centro i ruoli professionali sono abbastanza ben distinti» (5).

In pratica, quindi, in rapporto all'intero scenario degli interventi si impone come prioritaria l'immagine di un CS quale «snodo» di un sistema incrociato di interventi formativi.

Ma c'è anche chi ha voluto vedere l'attività del CS in rapporto ad un più complesso «sistema sinergico» che fa capo a cinque figure della FP: il direttore, il CP, l'orientatore, il tutor ed il CS.

«Sarebbero cinque figure che agiscono in sinergia e fanno da anello intermedio. Questo tipo di intesa è necessario, perché scatta la responsabilità nell'ambito specifico delle competenze: se non funziona e/o se non c'è un'intesa organizzativa comune, infatti, non si può dar colpa alla direzione, ma anche la direzione non può dar la colpa ai propri anelli che la congiungono» (2).

4.11. Conclusioni

Nell'avviare il commento ai testimoni privilegiati siamo partiti da una serie di interrogativi iniziali una parte dei quali, anche dopo questo «excursus», sono rimasti tali. In altri termini, i contenuti emersi dalle interviste non sembrano avere sempre una ricaduta diretta nel «far luce» sui ruoli e funzioni di questa figura dai contorni piuttosto sfumati.

È possibile tuttavia riassumere quanto emerso dalle interviste facendo capo ad alcuni interrogativi di fondo.

a) «Chi è» il CS?

È sufficiente riportare al riguardo i variopinti appellativi comparsi qua e là tra le pagine delle interviste:

- anello di congiunzione
- snodo
- figura
- ponte
- «trait-d'union»
- figura strategica

- factotum
- «superman»
- «jolly» della situazione
- una figura di confine o che sconfinava
- un trasversale.

b) «Nasce da dove?»

- Dalle ceneri del vecchio capo-reparto
- dal bisogno di innovazione
- dall'esigenza di coordinare la sperimentazione
- dalla somma di più incarichi dati ad una stessa persona
- dall'esigenza di verificare la FP erogata in funzione del fabbisogno delle aziende e del territorio
- dalla necessità del coordinamento di un settore (operatori, allievi, risorse...)
- dal bisogno di collegare il CFP alle imprese.

c) «Cosa fa?»

- Legge in chiave di progettualità formativa ciò che sta nel processo produttivo;
- coordina i sub-processi e quindi li decodifica in un itinerario formativo, definisce i contenuti dell'azione formativa;
- fa una stesura della programmazione didattica per cicli, moduli e unità didattiche, stando con i piedi per terra, con una mentalità molto critica e pratica;
- pianifica gli stages aziendali;
- collega il CFP alle imprese;
- mette in relazione un settore con la direzione.

d) In raccordo «con chi?»

Trattandosi di un «trasversale» e/o di una «figura-ponte», si distingue dagli altri operatori della FP grazie alla «somma degli incarichi» che gli sono affidati. Ed è proprio questo il punto-forte e critico al tempo stesso del suo status:

- il dover collaborare con tutti mette in dissolvenza i lineamenti della sua figura che ha in questo modo dei confini sempre meno ben identificabili;
- al tempo stesso la richiesta della sua «attivazione» nel Centro nasce proprio da esigenze di trasversalità e di coordinamento funzionali ad un'azione cooperativa.

Dai suggerimenti dei testimoni privilegiati si rileva un progressivo snodarsi di proficue interazioni:

— col direttore (ma ci si chiede, di rimando, se lui non faccia la parte del vice...);

— col CP (ma anche lui assolve in toto o in parte a questa funzione, a seconda delle dimensioni del Centro)

— col tutor (funzione che non gli è del tutto sconosciuta, anzi gli appartiene...).

Quindi, è un «lui» che interagisce con se stesso (grazie alla sua poliedricità/polivalenza) o è effettivamente una figura intermedia che opera all'interno di un «*sistema sinergico*» che le comprende tutte (quelle riportate sopra), come qualcuno ha inteso ben evidenziare?

e) Quali «difficoltà»?

Sono di ordine assai pratico, e consistono:

— nella non-chiarezza del CCNL;

— nella difficoltà di scindere le sue funzioni da quella della direzione, dei colleghi;

— nei possibili elementi di conflittualità derivanti, appunto, da mancate precisazioni e della delimitazione dei confini;

— nel voler strafare e, quindi, voler arrivare «più in là» dei colleghi, motivato da «sano furore innovativo»;

— nel mancato riconoscimento, in alcune Regioni, di detta figura.

f) Quali «vantaggi» derivano alla FP dalla presenza del CS?

Appartengono ancora all'ordine del «probabile» e dell'«auspicabile», trattandosi di un compito di non facile espletamento. E comunque consistono:

— nella peculiarità che ha il CS di uscire all'esterno del Centro per entrare in contatto col mondo del lavoro, verificarne le innovazioni per poi introdurle nel Centro;

— nel gestire funzioni specialistiche di coordinamento e di raccordo tra più fattori in causa;

— nello svolgere un compito di animazione in termini di proposte, da fare agli allievi e alle loro famiglie e avanzate dalle aziende e dagli Enti preposti alla FP;

— nel riuscire a potenziare la collegialità degli interventi.

g) Quale «fit-in» rispetto al CCNL?

Chi si ritrova pienamente o potenzialmente nel Contratto sono, fra i testimoni privilegiati, soprattutto gli «addetti ai lavori». Le loro adesioni appaiono unanimi quasi dappertutto, a parte i «distinguo» e l'apporto di determinate «condizioni», che tuttavia non intaccano la sostanza degli 8 commi.

Dal canto loro gli esperti si collocano sostanzialmente su una posizione «critica» nei confronti del Contratto. Valutazione che deriva loro dall'individuare all'interno dello stesso un diffuso substrato di «non-chiarezza», ciò che porta a scatenare atteggiamenti di riserva, dubbio, richiesta di modifiche sostanziali, in quanto sussistono nel CCNL — a detta degli stessi — logiche tali da innescare quei processi carrieristici e burocratici e quei fenomeni di staticità che si voleva combattere con l'introduzione del CS. Tra gli esperti, tuttavia, emergono due posizioni che vale la pena evidenziare:

— una, è condivisa da chi, avendo partecipato in prima persona al tavolo della contrattazione sindacale, ritiene che prima di tutto è importante «esserci»; è importante cioè che questa figura/funzione sia stata finalmente «in qualche modo» riconosciuta e inquadrata, anche se poi nell'effettuare tale operazione si rischia di perdere molto o parte della sua «vocazione» originale; elemento che comunque potrebbe essere recuperato in un successivo quanto prossimo rinnovo contrattuale, apportandovi le dovute modifiche, in considerazione del fatto che l'attuale non può essere riconosciuto come definitivo;

— l'altra è la posizione di chi ritiene che in tutta questa operazione siano stati stravolti i principi di fondo: per giustificare una carriera si sono irrigidite in forme burocratiche nel CCNL funzioni di per sé valide, ignorando tra l'altro la realtà interna del CFP.

In ultima analisi, quindi, gli unici elementi che siamo riusciti ad assodare nel corso delle interviste riguardano il fatto che:

— è una figura-«snodo», un «anello di congiunzione» all'interno del Centro;

— ma al tempo stesso, è proprio per la sua posizione «centrale» che rischia di diventare anche un «factorum», un «superman»;

— mentre obiettivamente la sua rimane una figura intermedia di coordinamento tra la docenza e la direzione e di collegamento tra il Centro ed il sistema imprenditoriale presente sul territorio.

5. Osservazioni finali

Si è organizzata la breve trattazione che segue intorno ad alcuni punti nodali: l'introduzione del CS nella FP; la funzione/figura del CS in generale, i compiti singoli in particolare, lo status, la sede e l'iter formativo.

5.1. *Consenso all'introduzione del CS*

Si può ripetere senz'altro per il CS la medesima conclusione a cui si era giunti circa il CP nella precedente ricerca (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tano-

ni, 1991): è pienamente giustificato e anzi appare necessario e urgente introdurre nella FP la funzione/figura del CS. L'esigenza nasce da una pluralità di bisogni sia interni che esterni al sistema formativo.

Ricordiamo che sul piano della ricerca l'introduzione del CS aveva già trovato alla metà degli anni '80 il supporto della grande maggioranza dei testimoni privilegiati dell'indagine sugli Enti Convenzionati, nonostante qualche disaccordo circa la natura dei compiti da svolgere (limitati all'interno del CFP o estesi anche al raccordo con il territorio) e malgrado le perplessità e la precarietà che caratterizzava l'adempimento delle sue attività (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986). Secondo l'indagine nazionale ISFOL sugli operatori della FP, l'85% circa dei formatori e dei direttori esprime il suo consenso al coordinamento (ISFOL, 1992).

L'attuale ricerca ha constatato che il CS si trova al primo posto nella graduatoria della diffusione delle nuove funzioni: infatti, la metà circa degli intervistati dichiara che il CS è presente nel CFP nel quale operano. Dato ben più importante è che la ricerca mette in evidenza le ragioni sostanziali sottostanti all'introduzione del CS: come si è già sottolineato sopra, sul piano interno si tratta sia dell'esigenza di una persona specifica a cui affidare compiti di organizzazione, di programmazione e di raccordo con le imprese, sia della domanda di diversificazione delle funzioni, sia della richiesta avanzata dai docenti di coordinamento e di collaborazione circa la propria attività formativa in termini di strumentazione didattica e di innovazione tecnologica; quanto ai fattori esterni viene segnalato il bisogno di nuove figure e di nuove competenze in tutti i settori del lavoro, bisogno connesso con le trasformazioni nei processi produttivi e con il cambiamento generale della società italiana. Inoltre, i risultati dell'indagine hanno offerto pieno supporto alle previsioni che ipotizzavano la funzione del CS come utile tanto ai fini della realizzazione delle attività dei singoli operatori quanto in vista della crescita formativa del CFP.

Di conseguenza l'introduzione del CS appare un'esigenza *scontata* all'interno della FP. Questo non significa che non manchino problemi e che la sua diffusione non potrebbe essere maggiore e, soprattutto, meno precaria.

L'indagine ha tentato di identificare con più precisione l'estensione, il tipo e le cause delle *difficoltà* che intervengono nell'attuazione della funzione del CS. Più della metà degli intervistati rileva l'esistenza di ostacoli alla realizzazione dei compiti del CS; inoltre, tale percentuale raggiunge i due terzi tra quanti hanno esperienza del CS, evidenziando che i problemi reali sono anche superiori alle previsioni. Va, però, sottolineato che le difficoltà non sono in generale molte, ma solo alcune. Le attività che sono valutate come abbastanza problematiche consistono nel raccordo con aziende e imprese, nella cooperazione con i docenti in vista della programmazione e della costruzione delle

unità didattiche e nella promozione e coordinamento dell'innovazione tecnologico-professionale e metodologico-didattica.

Secondo gli intervistati le cause di tali difficoltà sono principalmente di quattro tipi: mancanza di collaborazione all'interno del CFP; scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede concretamente al CS; mancanza di organizzazione all'interno del CFP; complessità delle competenze che il CCNL prevede per il CS. I testimoni privilegiati aggiungono due fattori: la sovrapposizione delle competenze riguardo ad altre figure operative della FP e il mancato riconoscimento in varie Regioni di tale figura.

I testimoni privilegiati sono stati anche invitati a mettere in risalto i fattori *promozionali* dell'introduzione del CS. Di fatto hanno risposto in pochi; tra questi alcuni hanno sottolineato i benefici in rapporto all'efficienza/efficacia dell'offerta formativa quanto alla ricerca di metodologie più adeguate ai giovani, al coordinamento didattico tra le varie discipline e al rapporto costante con il contesto produttivo. In pratica, l'introduzione di tale figura troverebbe i suoi migliori frutti in una formazione di «qualità».

Sinteticamente si può concludere dicendo anzitutto che l'introduzione del CS nella FP è fondata su esigenze oggettive connesse con le dinamiche sociali e con l'evoluzione del sistema formativo. Esiste inoltre un evidente supporto a tale orientamento nel consenso generalizzato riscontrabile fra gli operatori della FP. La diffusione della funzione è notevole e le difficoltà alla sua messa in opera, anche se non mancano, non sono tuttavia molte. Quello che rimane probabilmente da fare è un allargamento dell'impiego del CS e soprattutto un suo consolidamento.

5.2. La funzione/figura del CS

Sopra si è delineata l'evoluzione del CS nel tempo che ha preso le mosse dal *capo officina* o *capo laboratorio* ed è passata attraverso la seconda tappa del *coordinatore didattico*. È chiaro che l'attuale CS non si identifica con nessuna delle due figure, né con la prima che svolgeva prevalentemente la funzione di coordinare le attività di officina quanto alla scelta dei lavori da eseguire anche su commessa e delle esercitazioni da fare, né con la seconda che consisteva principalmente nell'organizzare l'elaborazione e la revisione dei programmi e dei progetti proposti dall'Ente, di coordinare gli operatori in particolare quanto all'aggiornamento, di disegnare i percorsi formativi degli allievi e di inserirli in un sistema formativo integrato.

Le ricerche sulla riarticolazione delle figure degli operatori della FP hanno messo in evidenza una certa tensione tra un *coordinamento «interno» al CFP* ed uno *«esterno»* rivolto a raccordare l'attività del CFP con il sistema

socio-produttivo. L'indagine sugli Enti convenzionati, pur rilevando tale distinzione, tende ad attribuire al CS entrambi i tipi di compiti (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986). Invece, l'inchiesta nazionale ISFOL sugli operatori ha optato per una verifica solo delle attività interne: pertanto al CS spetterebbe di collaborare con il direttore del CFP, di mettere i docenti in grado di svolgere l'attività programmata, di coinvolgerli nella vita del Centro, di verificare la programmazione e di presiedere le riunioni di settore (ISFOL, 1992).

Nel CCNL sembrano convergere tutte queste diverse posizioni. Non mancano le vestigia del capo officina ed è molto visibile la figura del coordinatore didattico. Inoltre, i compiti del CS si collocano sia all'interno del CFP sia nel raccordo con il sistema produttivo. Tuttavia, la sintesi tra le diverse tradizioni e posizioni operata dal CCNL non soddisfa per vari motivi come la scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede concretamente al CS, la complessità delle competenze previste per il CS e la loro sovrapposizione rispetto ad altre figure operative della FP.

La presente ricerca ha offerto un contributo al dibattito appena delineato mediante soprattutto l'apporto dei testimoni privilegiati. A loro volta gli intervistati forniscono attraverso il questionario varie indicazioni preziose che consentono di verificare nel concreto il consenso alle soluzioni alternative che la problematica può avere sul piano teorico.

Per i testimoni privilegiati il CS costituisce uno snodo tra il CFP, le aziende e i singoli docenti, si può definire come una figura di confronto con il mondo esterno, non solo per recepire le innovazioni che ci sono sul territorio, ma anche per promuovere le attività formative che si svolgono all'interno del Centro in cui opera. Al tempo stesso il CS fa da «trait-d'union» fra colleghi/collaboratori di uno stesso settore e in quanto tale è una figura strategica all'interno del CFP; è «anello di congiunzione» tra formazione teorica e pratica; si rivela una figura necessaria per fronteggiare le urgenze della didattica. In altre parole, il CS fornisce il collegamento tra le varie attività operative interne ad un settore del proprio CFP ed il mercato del lavoro; a lui spetta inoltre l'organizzazione articolata di un settore che consiste nel coordinamento della programmazione didattica e della verifica, nella promozione dell'innovazione, nella gestione delle risorse.

Più in particolare, egli collega il CFP alle imprese e legge in chiave di progettualità formativa ciò che sta nel processo produttivo. All'interno del CFP il CS mette in relazione un settore con la direzione, coordina i sub-processi e, quindi, li decodifica, definendo i contenuti dell'azione formativa, coordina la stesura della programmazione didattica per cicli, moduli e unità didattiche e pianifica gli stages aziendali. Dalla messa in atto di questa funzione/figura si dovrebbero raggiungere i seguenti obiettivi: un confronto

diretto tra il CFP e le realtà aziendali del territorio, l'adeguamento ricorrente della programmazione al contesto locale, la realizzazione di un comportamento collegiale o di équipe che superi i compartimenti stagni tra i formatori.

Gli intervistati esprimono posizioni sostanzialmente analoghe quando si pronunciano sulle attività che potrebbero essere introdotte circa la funzione del CS in occasione della trattativa per il rinnovo del CCNL. All'interno del CFP il CS individua e ordina, insieme agli altri operatori, un percorso didattico adatto all'itinerario formativo progettato e decodifica gli elementi di innovazione presenti nei processi produttivi per adeguare ad essi gli itinerari didattici. Nel rapporto con il territorio egli utilizza le proprie conoscenze e capacità professionali in modo da rilevare gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nei processi produttivi ed aziendali.

Trattandosi di una figura ponte, il CS trova proprio in questa funzione di snodo il punto forte e critico al tempo stesso del suo ruolo: il dover collaborare con tutti mette in dissolvenza i lineamenti della sua figura che ha in questo modo confini sempre meno identificabili; contemporaneamente la richiesta della sua attivazione nel Centro nasce proprio da esigenze di trasversalità e di coordinamento funzionali ad un'azione cooperativa.

Al fine di definire meglio i contorni dei compiti del CS e di evitare la sovrapposizione delle competenze con altre figure, la ricerca non offre delle indicazioni dirette, ma consente di formulare delle ipotesi. Nei confronti dei docenti il CS svolgerebbe una funzione gerarchica anche se subordinata coordinando (e cooperando con) la loro azione nella programmazione didattica, nella individuazione dell'iter formativo degli allievi e nella costruzione delle unità didattiche. Nei riguardi del direttore il CS è responsabile del proprio settore ed è il tramite obbligato nei rapporti tra il direttore e tale unità operativa; naturalmente spetta unicamente al direttore la decisione finale. La distinzione fondamentale tra CS e CP può essere probabilmente individuata nell'essere la prima più una funzione di linea, gerarchica cioè, e l'altra maggiormente di staff, cioè nel senso dello svolgimento di un ruolo esperto nella progettazione.

A riguardo del CS si discute anche sulla denominazione. Come si sa, nell'attuale sistema produttivo è entrata in crisi la gestione del mercato del lavoro per settori industriali, mentre va emergendo un nuovo paradigma professionale di tiferimento costituito dal processo lavorativo (Lutera, 1989): pertanto, da questo punto di vista il termine più corretto per definire il coordinatore sarebbe quello di processo e non di settore. L'ISFOL nel suo *Repertorio delle professioni* usa un criterio simile, quello cioè di «area professionale» con la quale si intende «un aggregato di figure professionali accomunate da un insieme omogeneo di contenuti tecnici e disciplinari e di oggetti fisici e simbolici

comuni su cui intervenire» (ISFOL, 1991b, p. 11). Sempre l'ISFOL in un'altra pubblicazione ancora più recente ha conservato invece la terminologia tradizionale di settore e comparto che sembrerebbe più consona alle caratteristiche dell'organizzazione delle istituzioni formative (Gatti, Tagliaferro e Garonna, 1992). I risultati della presente ricerca confermano quest'ultimo orientamento come il più corrispondente alle opinioni degli operatori, in quanto la grande maggioranza degli intervistati si è dimostrata contraria al cambiamento di denominazione da CS a coordinatore di processo.

5.3. I compiti del CS

Il testo di base per la disamina è offerto dal CCNL: l'analisi che segue è articolata in due parti, una consistente in alcune osservazioni globali e l'altra mirata all'esame dei singoli compiti. Anzitutto il 60% circa degli intervistati dichiara che nel proprio CFP il ruolo di CS è del tutto funzionante. In aggiunta l'80% è dell'opinione che il CS possa dare un contributo utile alla realizzazione delle attività che ciascuno degli inchiestati svolge nel CFP: tale percentuale, anche se leggermente, sale tra gli operatori che hanno esperienza del CS a dimostrare che l'utilità del CS si fonda sul concreto di una conoscenza di causa. Inoltre, gli intervistati situano in terza posizione, nell'elenco delle cause principali delle difficoltà relative alla realizzazione delle attività previste dal nuovo CCNL per il CS, la scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede nel concreto al CS. L'osservazione è condivisa dai testimoni privilegiati che paragonano il CS ad «un ventre molle che si allarga e restringe su misura».

Tav 38 - Valutazione dei compiti affidati dal CCNL al CS in base a sei parametri

COMPITO	SVOLTO DI FATTO	DIFFICILE DA REALIZ.	A SODDISF. %	A UTILE %	VA A SVOLTO %	VA MODIFICATO
1. Raccordo aziende	A	A	60	60	75	P
2. Coordin. programm.	A	A	60	60	70	P
3. Cooperaz. con docenti	A/P	A	50	50	70	P/A
4. Verifica apprendimen.	A/P	A/P	50	50	55	P/A
5. Strumenti didattici	A/P	A/P	40	50	60	P/A
6. Innovazione metodol.-didatt.	A/P	A	50	50	60	P
7. Innovazione tecn.-profess.	A/P	A	50	50	66	P
8. Uso risorse	A/P	A/P	40	50	60	P/A

Legenda: A = Abbastanza; P = Poco.

Passando all'esame dei singoli compiti (cfr. tav. 38), va rilevato che il questionario conteneva *sei criteri di valutazione*. Anzitutto erano stati elaborati due indicatori di natura descrittiva: la misura dell'attuale realizzazione e le difficoltà di attuazione. Un parametro riguardava la dimensione percettiva (la soddisfazione) e un altro quella valutativa (l'utilità per la crescita formativa del CFP). Sul piano prospettico gli indicatori erano due e facevano riferimento alle attese circa la realizzazione dei compiti e alle eventuali modifiche da apportare. I campioni considerati non sono sempre costituiti da tutti gli intervistati, ma talora sono formati solo dai soggetti con esperienza del CS e talora da quelli senza.

Il primo compito di «organizzare e integrare momenti e mezzi dell'insegnamento in *raccordo con aziende e imprese*, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa» è svolto abbastanza nei CFP dove si riscontra esperienza di CS ed è anche considerato abbastanza difficile da compiere. Il 60% circa degli intervistati si dichiara abbastanza soddisfatto di tale attività e la ritiene abbastanza utile alla crescita formativa del CFP. I tre quarti degli operatori che non hanno esperienza del CS (75.1%) è almeno abbastanza d'accordo che tale attività debba essere svolta dal CS e il campione globale pensa che in futuro tale compito debba essere poco modificato. L'attività in esame è una di quelle che gode sicuramente di maggiore consenso da parte dei testimoni privilegiati per cui a loro parere senza questa dimensione verrebbe meno il CS; infatti disporre di una figura che è attenta alla domanda formativa proveniente dalle imprese può costituire uno strumento privilegiato per indirizzare proposte formative verso le aziende e per organizzare fattivamente gli stage. Le poche riserve si riferiscono alle piccole imprese che in genere non hanno tempo da investire in tale attività e, dal canto suo, il CS non può essere sottratto troppo a lungo al coordinamento interno per andare a contattare le aziende.

Il secondo compito di «seguire la programmazione didattica *coordinando* l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi» è svolto abbastanza ed è ritenuto abbastanza difficile da realizzare. Il 60% circa si dimostra abbastanza soddisfatto e considera tale attività abbastanza utile alla crescita formativa del CFP. Più del 70% degli intervistati senza esperienza del CS si attende che tale compito venga affidato al CS; anche in questo caso la normativa del CCNL andrebbe modificata di poco. I testimoni privilegiati esprimono un accordo condizionato. Infatti, se è vero che dovrebbe essere uno dei compiti che qualificano la funzione del CS nel CFP, non bisogna trascurare che si tratta di un'attività soggetta al rischio di interferire nell'ambito di competenza del docente (la programmazione didattica della propria disciplina) per cui l'intervento del CS dovrà essere limitato strettamente all'aspetto organizzativo del coordinamento.

Quanto al «*cooperare con i docenti nella programmazione e al costruire con essi le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipes didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi*», il CS là dove esiste esercita tale compito tra abbastanza e poco (anche se la media ponderata è più vicina alla prima misura) e trova abbastanza difficoltà nel realizzarlo. Più della metà degli intervistati si sente abbastanza soddisfatta nei suoi confronti e la valuta utile per la crescita formativa del CFP. Il 70% circa degli intervistati senza esperienza del CS si mostra abbastanza d'accordo che tale attività debba essere svolta dal CS. Il campione globale è dell'opinione che sia da ritoccare tra poco e abbastanza (con tendenza tuttavia al poco). Quando si tratta di cooperazione e non di coordinamento, le riserve dei testimoni privilegiati si riducono ed essi manifestano un accordo maggiore che non per il compito precedente. Tuttavia viene ribadito che il CS dovrà evitare di sostituirsi al docente. Inoltre, i testimoni privilegiati mettono in risalto le difficoltà connesse con tale funzione in quanto il CS «*si deve rapportare con dei docenti che non accettano più di tanto di mettere in comune certe esperienze*» (9). In proposito essi sottolineano una lacuna del CCNL che nel parlare di cooperazione si limita ai docenti e non tiene conto del CP e della direzione: *come si ricorderà, si è cercato di elaborare delle ipotesi per tale problema nella sezione 5.2.*

Il CS svolge tra abbastanza e poco (la media ponderata è più vicina alla prima misura) il compito di «*procedere alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione*»; anche il giudizio sulla difficoltà di realizzarlo si situa tra abbastanza e poco con tendenza prevalente verso l'abbastanza. Un po' meno della metà (46%) si considera abbastanza soddisfatto del compito e poco più della stessa percentuale lo ritiene almeno abbastanza utile alla crescita formativa del CFP. Secondo il 55% degli intervistati senza esperienza del CS questi deve esercitare tale funzione e la domanda di cambiamento nel futuro riguarda pochi aspetti, anche se occupa il secondo posto in ordine di consenso alla eventualità di una modifica. Pur accogliendo un sostanziale consenso da parte dei testimoni privilegiati, il compito non è esente da riserve come da osservazioni riguardanti la poca chiarezza. L'atteggiamento dei più, tra quanti avanzano perplessità, sta a sostegno di una *verifica allargata a tutto l'aspetto formativo-professionale, e non legata solo allo stage.*

Il compito di «*cercare e proporre una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti e operatori*», pur essendo esercitato tra abbastanza e poco (con tendenza verso l'abbastanza), è quello meno svolto e il giudizio sulla difficoltà di realizzazione si situa anch'esso tra le due misure appe-

na citate, ma con orientamento più marcato verso l'abbastanza. Più del 40% è almeno abbastanza soddisfatto di tale attività e una percentuale pari a circa il 50% ritiene che la sua realizzazione contribuisca alla crescita formativa del CFP. Oltre il 60% degli intervistati senza esperienza del CS si attende che il CS eserciti tale compito e la richiesta di cambiamento dell'attività in prospettiva di futuro è poco condivisa. Pur sempre all'interno di una maggioranza favorevole, è il compito più contestato dai testimoni privilegiati. È apprezzato perché affida al CS la funzione di ricercare soluzioni innovative e diversificate circa la metodologia didattica e in riferimento anche alle aziende; viene criticato in quanto col tempo bisogna insegnare ai docenti a preparare gli strumenti. La posizione di perplessità è mantenuta da chi vede nel CS una figura non qualificata direttamente dalla didattica, pur implicandola.

Quanto al «promuovere e coordinare *l'innovazione metodologico-didattica*», i CS la esercitano tra abbastanza e poco (con tendenza prevalente verso la prima alternativa) e in media il suo svolgimento incontra abbastanza difficoltà di realizzazione. Più della metà del campione si dimostra almeno abbastanza soddisfatta di tale attività e una cifra leggermente inferiore al 50% è sufficientemente convinta della utilità della funzione. I due terzi circa degli intervistati senza esperienza del CS è abbastanza d'accordo che il CS dovrebbe esercitare tale attività e la normativa del CCNL richiede in media poche modifiche. È indubbiamente il comma del CCNL più apprezzato dai testimoni privilegiati.

Il settimo compito menzionato dal CCNL consiste nel «promuovere e coordinare *l'innovazione sul piano tecnologico e professionale*». Esso è svolto abbastanza dal CS anche perché è considerato abbastanza difficile da realizzare. Un po' meno della metà del campione esprime in proposito almeno abbastanza soddisfazione e giudica l'attività tra abbastanza e poco utile alla crescita formativa del CP (con prevalenza della prima misura). I due terzi degli inchiestati senza esperienza del CS è almeno abbastanza d'accordo che tale funzione venga svolta dal CS. È l'attività che il totale degli inchiestati ritiene meno bisognosa di ritocchi in futuro. Essa ha ottenuto un largo consenso anche dai testimoni privilegiati, benché non manchino richieste di maggiore chiarezza.

L'ultimo compito è rappresentato dall'«utilizzo delle *risorse* disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP». Di fatto esso è il secondo meno svolto anche se il relativo esercizio si pone tra abbastanza e poco con prevalenza della prima alternativa; le difficoltà di realizzazione ricevono una valutazione intorno all'abbastanza. Oltre il 40% del campione si dichiara abbastanza soddisfatto di tale compito e una percentuale superiore (46.4%) si pronuncia a favore di una sua utilità per la crescita formativa del CFP. Il 60% degli intervistati senza esperienza del CS si aspettano che il CS

debba svolgere tale attività che riceve al tempo stesso la più alta domanda di modifiche, pur sempre parziali. Il compito ha ottenuto indici di consenso assai elevati da parte dei testimoni privilegiati, insieme a qualche riserva, dovuta per lo più a mancanza di chiarezza nella declaratoria. L'accordo si fonda sul ruolo che il CS ha di essere l'anello che congiunge insieme al CP la direzione all'esito formativo: quindi deve avere il potere di fare proposte alla direzione e di essere anche lui impegnato nella realizzazione delle decisioni, che spettano comunque solo alla direzione, perché non si confondano i ruoli.

Dopo l'esame abbastanza dettagliato dei singoli compiti, è conveniente offrire alcune conclusioni riassuntive. Anzitutto, va osservato che i giudizi si trovano in genere raggruppati su valori medi per cui non si notano né rifiuti radicali, né consensi totalmente pieni. Due compiti riscuotono i maggiori favori sui diversi parametri: il raccordo con aziende e imprese e il coordinamento della programmazione didattica. Le perplessità più consistenti, ma sempre in un quadro generale di valori medi, si appuntano sull'utilizzo delle risorse disponibili probabilmente per le difficoltà che si incontrano nell'amministrazione e nella direzione per avere un proprio budget. Una posizione medio-alta è occupata dalla cooperazione con i docenti nella programmazione e nella costruzione delle unità didattiche, dalla promozione dell'innovazione tecnico-professionale e metodologico-didattica; sul medio-basso si collocano invece la verifica dei processi di apprendimento connessi con gli stage e la ricerca e proposta di strumenti didattici.

5.4. Sede e status del CS

I due terzi degli intervistati sono totalmente d'accordo che la funzione del CS dovrebbe essere presente in tutti i CFP e un quarto consente parzialmente con tale assunto. Inoltre tra le nuove figure professionali il CS è presente nella metà dei CFP campionati e in questo senso è la più diffusa; il 50% degli intervistati aggiunge che il proprio CFP ha qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CS. Secondo i testimoni privilegiati il CS sta fisicamente nel CFP, anche se poi espleta una parte della sua azione sul territorio, in aziende, nel mercato del lavoro; e, di rimando, si richiede che continui a rimanere al suo interno, in quanto funzione necessaria.

Un terzo degli intervistati è almeno parzialmente d'accordo con l'ipotesi di una *presenza limitata* a determinate categorie di CFP e cioè: nei Centri che hanno difficoltà di programmazione didattica e di verifica dell'apprendimento rispetto agli interventi formativi; nel servizio territoriale attivato dall'Ente locale nella forma dello «staff»; nella sede regionale dell'Ente di formazione. L'istanza si riscontra anche tra i testimoni privilegiati.

Riguardo alla sede un problema importante viene posto dall'attuale CCNL in relazione ai risultati della ricerca appena menzionati. Secondo il CCNL il Formatore con incarico di CS opera in strutture complesse, cioè viene ristretta la sua presenza a determinati CFP, caratterizzati da certi tratti distintivi. La divergenza con i dati della indagine può essere probabilmente risolta, distinguendo tra figura e funzione: la funzione del coordinamento è necessaria in ogni CFP, anche se può mancare di fatto il Formatore incaricato, in quanto la semplicità del funzionamento del CFP consente l'attribuzione del coordinamento ad altra figura. Rimane, tuttavia, che nell'alternativa tra sede nel CFP o nel livello regionale (servizio territoriale dell'Ente locale e sede regionale dell'Ente di formazione), la preferenza vada nettamente per la collocazione del CS nel singolo Centro.

Per affrontare nella giusta luce il problema dello status del CS, va ricordato che la quasi totalità degli intervistati pensa a un CS come a un professionista che lavora prevalentemente in un 'team', in particolare con i docenti, il direttore e il CP; inoltre si registra un consenso consistente a che il CS lavori con tutti gli altri tipi di figure professionali. Anche i testimoni privilegiati sono d'accordo sul carattere collegiale dell'azione del CS. In conclusione il CS viene considerato anzitutto come *un'articolazione della funzione del formatore*, come parte integrante di una comunità formativa.

Nell'affrontare la questione dello status del CS il punto di partenza deve essere pertanto il dato appena citato per cui va evitata ogni soluzione che possa portare a una burocratizzazione del CS e a un suo distacco dalla comunità dei formatori. Il problema è stato affrontato dai testimoni privilegiati che hanno espresso due posizioni diverse. I CS sembrano optare per figure professionali con status definitivo; si ritrovano sostanzialmente nel CCNL e ritengono giusto un inquadramento, anche se all'attuale vanno apportati vari ritocchi però marginali.

Gli esperti a loro volta fanno notare che uno dei principali limiti di questo CCNL consiste nella presenza al suo interno di logiche carrieristiche e burocratiche che con il passare del tempo sono destinate a innescare fenomeni di staticità pari a quelli già presenti nella scuola. Pertanto bisogna puntare non sul livello, ma sull'incentivo. Il livello indica un salto nella carriera dal quale non si torna più indietro, per cui una volta acquisito esiste il pericolo che ci si sieda: non ci si impegna più perché non è più possibile perdere il livello. Al contrario l'incentivo viene riconosciuto mentre si sta esercitando una funzione, e, appena questa termina o non è svolta in modo soddisfacente, è tolto anche l'incentivo che, di conseguenza, costituisce un continuo stimolo. In secondo luogo, se si vuole introdurre nei CFP un'impostazione più manageriale, il CCNL potrà prevedere dei livelli con certe funzioni e mansio-

ni, ma dovrà essere l'organizzazione interna del CFP a determinare quali e quanti debbano essere attivati; altrimenti il CCNL si trasforma in una cappa di piombo in cui prima esiste la struttura e poi viene la realtà.

La ricerca non ha certamente risolto la questione. In ogni caso essa fornisce alcuni punti di riferimento importanti: la diversificazione delle figure del formatore e del dirigente è un trend generale accettato all'interno della FP; la funzione del CS non può essere mai isolata dalla comunità dei formatori; il passaggio di livello deve essere correlato ad un processo di delega/revoca; è necessario partire dalla realtà e dall'esistente per poi inquadrare le funzioni e i ruoli che spettano al CS; bisogna formare dirigenti capaci di motivare le figure intermedie e i docenti sulla base di ragioni intrinseche al lavoro svolto anche quando si è raggiunto un determinato livello di carriera.

5.5. *L'iter formativo del CS*

Secondo gli operatori della FP il CS deve possedere molte qualità/abilità: a riprova dell'assunto è sufficiente richiamare la dispersione delle risposte alla domanda che chiedeva di mettere in ordine di importanza una serie di doti e l'elenco particolarmente vario delle attitudini del CS che risulta dall'analisi delle opinioni dei testimoni privilegiati. La managerialità costituisce la qualità/abilità che il CS dovrebbe principalmente possedere; probabilmente con tale termine si è inteso mettere in rilievo l'abilità di coordinare, l'intraprendenza e le capacità prospettiche del CS. Al secondo posto viene segnalata la mediazione, una scelta comprensibile tenuto conto del compito primario di coordinamento che deve svolgere il CS. Al terzo gradino si situano cinque qualità/abilità: responsabilità, innovazione, analisi, programmazione didattica e collaborazione. Responsabilità e collaborazione sono connesse con il coordinamento e la relativa autorità istituzionale, mentre la programmazione si riferisce al punto focale del suo coordinamento che è appunto la programmazione didattica; a loro volta l'innovazione è collegata con la funzione di promuovere il cambio nel CFP e l'analisi con la lettura della domanda del territorio.

Gli intervistati sono d'accordo con il mantenimento dei due requisiti per l'accesso alla funzione di CS previsti dall'attuale CCNL. In ogni caso la preferenza va chiaramente per il diploma di scuola secondaria superiore completato da due anni di esperienza di lavoro specifico o di stage aziendale e da un corso di formazione.

In futuro i requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo dovranno essere distribuiti in tre aree. La prima è quella esperienziale e pone al primo posto l'esperienza di docenza, dimostrando ancora una volta che gli operatori della FP condividono una concezione formativa del CS. L'area della

competenza viene per seconda ed è focalizzata sulle competenze di lettura e di interpretazione della domanda del territorio. In terza posizione si situa l'ambito della preparazione che è centrato non sulla cultura generale di livello universitario, ma sulla conoscenza dell'organizzazione aziendale.

La metà circa degli intervistati ritiene che il *diploma di scuola secondaria superiore* sia titolo sufficiente per diventare CS, mentre il 40% circa è d'accordo per richiedere la laurea. Molto più chiaro risulta l'orientamento riguardo all'area degli studi: i due terzi circa tra sostenitori del diploma e della laurea optano per l'ambito tecnico-professionale.

Secondo gli intervistati per esercitare la funzione del CS non è sufficiente la formazione iniziale, ma si richiede una *formazione in servizio finalizzata*. Questa dovrà essere a tempo pieno mentre non sembra bastare il tempo parziale; probabilmente non sarà possibile, ma è evidente l'esigenza di chi vuole un CS veramente preparato a svolgere un ruolo così significativo. Inoltre, verrà incluso un corso di formazione specifica e sarà preferita la formazione tecnico-professionale. I testimoni privilegiati si trovano su posizioni parzialmente diverse, in quanto optano per un corso in alternanza e sembrano contrari ad offerte troppo mirate.

Bibliografia

- BRUMHARD H., *Il personale addesto alla formazione: colonna portante del successo*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 2-5.
- BUTERA F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Angeli, 1989.
- BUTERA F. - G. SERINO, *Quattro tesi sulla Formazione Professionale nell'Europa del '93*. Seminario ENAIP sulla «Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati» - Firenze 4-5-6 Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (dattiloscritto).
- CENFOP/CONFAP, *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la formazione professionale convenzionata 1989-91*, Supplemento a «Presenza CONFAP», 15 (1990), n. 5, pp. 9-80.
- CENSIS *XXII rapporto/1988 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1988.
- CENSIS, *XXIII rapporto/1989 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1989.
- CENSIS, *XXIV rapporto/1990 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1990.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese*, 1991, Milano, Angeli, 1991.
- CESAREO V., *La società flessibile*, Milano, Angeli, 3^a ed., 1987.
- CESAREO V., *Società complessa e cultura di massa*, in «Aggiornamenti Sociali», 40 (1989), n. 5, pp. 387-395.
- CESAREO V. - M. REGUZZONI, *Tendenze di istruzione nei paesi occidentali*, Milano, Angeli, 1986.
- CIPOLLONE L. (Ed.), *L'operatore pedagogico. Professionalità e progetto per il governo del sistema formativo integrato*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1986.
- CISCAR C. - M. URÍA, *Organización escolar y acción directiva*, Madrid, Narcea, 1986.
- Conferenza nazionale sulla Formazione Professionale*, in «Osservatorio ISFOL», 14 (1992), n. 3, pp. 5-88.

- Conferenza Nazionale sulla Scuola, *I documenti delle Commissioni*, in «Nuova Secondaria», 7 (1990), n. 8, pp. 104-112.
- CONFINDUSTRIA, *Innovazione Formazione Sviluppo*, Atti del Convegno, Mantova, 10-11 Ottobre 1986, Roma, SIPI, 1987.
- Contratto Collettivo nazionale di Lavoro 1986/89 degli operatori del sistema regionale di formazione professionale, in «Scuola FP Quotidiano», XI (4/5/1988), n. 74, pp. 3-30.
- CORDA COSTA M., *La formazione degli insegnanti*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988.
- CORDA COSTA M.- S. MEGHNAGI I (Edd.), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990.
- CORRADINI L., *Funzione docente e politica del personale*, in «Orientamenti Pedagogici», 34 (1987), n. 2, pp. 207-222.
- DAMIANO E., *Funzione docente*, Brescia, La Scuola, 1982.
- DAMIANO E. - C. SCURATI (Edd.), *L'aggiornamento dei docenti: problemi ed esperienze*, Brescia, La Scuola, 1983.
- DANAU D., *I formatori della formazione professionale di fronte ai mutamenti dell'ambiente: il caso Eurotecnec*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 52-57.
- DE MASI D. (Ed.), *L'avvento post-industriale*, Milano, Angeli, 1985.
- DE RITA G., *Formatori, domani*, in «Formazione professionale CEDEFOP», (1983), n. 13, pp. 3-5.
- DE VIO S. (Ed.), *Rilevanza strategica delle tecnologie dell'informazione*, Milano, Isedi, 1986.
- DIOGUARDI G. F., *L'impresa nell'era del computer*, Milano, Edizioni Sole-24 ore, 1986.
- ENAIIP NAZIONALE, *Traccia dei contenuti emersi*. Seminario ENAIIP sulla «Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati» - Firenze 4-5-6 Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (dattiloscritto).
- FACCHINI R. - G. ORLANDI - I. SUMMA (Edd.), *Governare la scuola*, Milano, Angeli, 1986.
- GALGANO A., *La qualità totale*, Milano, Edizioni Il Sole-24 ore, 1992.
- GATTI M. - C. TAGLIAFERRO - P. GARONNA, *Qualifiche e formazione. Quattro studi di caso*, Milano, Angeli, 1992.
- GHERARDI S., *Sociologia delle decisioni organizzative*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- GHILARDI F., *Guida del dirigente scolastico*, Roma, Editori Riuniti, 1988.
- GHILARDI F.- C. SPALLAROSSA, *Guida alla organizzazione della scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1983.
- GOBLE N. M. - J. F. PORTER, *L'évolution du rôle du maître*, Paris, Unesco, 1977.
- GRAHAM A., *Il Regno Unito stabilisce nuovi standard e qualifiche per i formatori*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 13-16.
1992. *Il grande mercato*, in «Dossier Europa», (1988), n. 3, pp. 6-97.
- GUASTI L. (Ed.), *Il sistema della formazione in servizio dei docenti*, Brescia, La Scuola, 1986.
- HÜLSHOFF T., *La formazione dei formatori nell'Istituto federale della formazione professionale*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 33-37.
- INCIO P., *El dirigente en la formación profesional italiana*. Ejercitación de Licencia, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1990.
- IRIS-ISFOL, *Qualificazione professionale e contenuti della formazione*. Rapporto di Ricerca, Roma, 1986.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1986*, Milano, Angeli, 1987.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1989*, Milano, Angeli, 1989.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1990*, Milano, Angeli, 1990.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1991*, Milano, Angeli, 1991a.
- ISFOL, *Repertorio delle professioni*, Milano, Angeli, 1991b.
- ISFOL, *I formatori*, Milano, Angeli, 1992.
- LABOUCHEIX V. (Ed.), *Trattato della qualità totale*, Milano, Angeli, 1991.

- LIEPMANN D., *Basi per lo sviluppo di «qualifiche chiave»*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 23-25.
- MALIZIA G. - V. PIERONI - S. CHISTOLINI et alii, *Il nuovo profilo degli operatori della formazione professionale: il coordinatore, il progettista e il formatore*, Roma, CNOS/FAP, 1986.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *Percorsi formativi nella scuola e nella FP*, ROMA, CNOS/FAP, 1990.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento*, Roma, CNOS/FAP, 1991.
- MARGIOTTA U., *Riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati*, Seminario ENAIP sulla «Domanda ed offerta formativa: riconsiderazione e riqualificazione del ruolo degli operatori pubblici e privati» - Firenze 4-5-6 Novembre 1991, Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale (dattiloscritto).
- MOLICA S. - P. MONTORBIO (Edd.), *Nuova Professionalità. Formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, Angeli, 1982.
- MÜNCH J., *La formazione continua degli addetti alla formazione e alla formazione continua*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 42-46.
- NANNI C., *Contesto e orizzonte dell'orientamento*, in: MACARIO L. et alii, *Orientare educando*, Roma, LAS, 1989, pp. 9-45.
- Norma e progetto. Indagine sul modello organizzativo della scuola italiana*, Milano, Angeli, 1989.
- Oltre il tecnicismo. Il Preside come uomo di cultura*, Brescia, La Scuola, 1986.
- PELLERAY M., *Progettazione didattica*, Torino, SEI, 1979.
- PELLERAY M., *Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione Professionale*, in «Rassegna CNOS», 6 (1990), n. 3, pp. 21-49.
- Per una «nuova Europa unita e libera»*, in «La Civiltà Cattolica», 141 (1990), n. 3358, pp. 313-322.
- PROENÇA J., *Qualificazione dei formatori: tema fondamentale nel quadro del dialogo sociale*, in «Formazione Professionale CEDEFOP», (1991), n. 1, pp. 6-8.
- QUAGLINO G.P. *Fare formazione*, Bologna, Il Mulino, 1985.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986.
- RUBERTO A., *Quale futuro per la formazione professionale regionale*, in «Rassegna CNOS», 8 (1992), n. 3, pp. 19-32.
- SCURATI C., *Professionalità del dirigente scolastico*, in «Docete», 44 (1988), n. 1, pp. 93-103.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 20 giugno, 1991.
- TAMBORLINI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 1 luglio 1992.
- TRISCIUZZI L. Ed., *Le nuove attività della funzione docente*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1991.
- ZERILLI A., *Fundamentos de organización y dirección general*, Bilbao, Deusto, 1988.

