

Esiti del monitoraggio dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale (sperimentazioni)

DARIO NICOLI¹ - GUGLIELMO MALIZIA - VITTORIO PIERONI

Parole chiave:
Monitoraggio;
Personalizzazione;
Progetto formativo;
Standard

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

Si tratta della continuazione dell'attività svolta già a partire dal 2003² e che ha inteso fornire una conoscenza approfondita e rigorosa dal punto di vista pedagogico e socio-istituzionale dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale, al fine di accompagnare un intervento di forte carattere innovativo, tendenzialmente in grado di fornire pari dignità educativa, culturale e professionale ai percorsi formativi attuati entro il processo di riforma del sistema educativo complessivo.

Per monitoraggio si intende un intervento sistematico e continuativo di rilevazione, confronto, accompagnamento e assistenza riferito ad un insieme definito di percorsi formativi, secondo una metodologia mista che comprende la raccolta dei dati sulla base di un linguaggio ed un modello comune, la riflessione di un gruppo rappresentativo di coordinatori tramite in-

¹ Professore presso l'Università Cattolica di Brescia.

² Cfr. MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Tipografia Pio XI, Roma, 2003.

contri *ad hoc*, la rielaborazione delle riflessioni e il completamento dei dati per consentire una reale comparazione dei diversi casi oggetto di studio, infine la creazione di una maggiore consapevolezza circa l'insieme delle tematiche pedagogiche, sociali e istituzionali poste in gioco nelle iniziative rilevate.

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

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

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

1. ASPETTI EMERGENTI DAL MONITORAGGIO

In questa parte si sintetizza quanto emerge dal monitoraggio delle attività formative sperimentali, attività che comportano l'adozione di una prospettiva innovativa dal punto di vista didattico, organizzativo e di sistema. La natura sperimentale delle attività mira alla creazione di un sistema edu-

cativo unitario, comprendente una varietà di percorsi ed abitato da vari organismi, tutti aventi requisiti coerenti a tale compito.

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

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

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

1.1. Tipologia dei percorsi

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

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

L'approccio che, per semplificare, chiamiamo *integrale* o *"puro"* (CIOFS/FP - CNOS-FAP 2004) esprime una varietà di soluzioni adottate da vari organismi ed istituzioni, anche non di ispirazione cristiana, e consiste in un modello organico di percorsi strutturati, in prospettiva verticale o di filiera formativa, basato sui tre livelli della struttura del lavoro e delle professioni (qualificato, tecnico, tecnico superiore/quadro) con enfasi sul di-

ploma di tecnico professionale. Diversi sono i casi in cui si applica, tra cui emergono le Regioni del Nord Italia: Piemonte, Lombardia, Veneto, Liguria, Friuli Venezia Giulia, ma anche Sardegna e in parte Sicilia.

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

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

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

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

1.2. Esiti dei percorsi

Circa gli esiti dei percorsi, disponiamo di vari monitoraggi specie per il Veneto, la Lombardia, il Piemonte e la Liguria da cui emerge per il *modello integrale* una crescita progressiva di iscritti, tanto da generare un problema finanziario in tutte le Regioni in cui tale modello è applicato, un risultato formativo mediamente superiore a quello di riferimento (istruzione tecnica

e professionale), ovvero meno del 10% di insuccessi contro il 25%, una forte continuità nei percorsi che vede al secondo anno addirittura una crescita di iscritti provenienti dalla scuola, ed una soddisfazione piena dei vari attori, con indicazione di talune criticità nel rapporto tra area culturale ed area tecnico-laboratoriale (dove gli allievi vorrebbero una maggiore intensità di quest'ultima) e nella disponibilità di risorse per la piena personalizzazione dei percorsi.

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

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

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

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

La sperimentazione evidenzia quindi un notevole sforzo di innovazione delle Regioni verso una soluzione di vera e propria *governance* educativa, culturale e professionale, che prevede una cultura della regolazione dei fattori di accreditamento, delle condotte e dei rapporti tra soggetti autonomi verso il perseguimento delle mete del sistema, superando quindi la prospet-

tiva tradizionale che presentava un'enfasi esclusiva sulla sola variabile dell'occupabilità degli allievi e sulla dimensione amministrativa.

1.3. Personalizzazione dei percorsi

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

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

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

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

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

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

affermare che la conoscenza passa necessariamente per l'azione per poi giungere ad una piena formalizzazione attraverso il linguaggio.

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

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

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

Fondamentale, a tale proposito, è la strutturazione del percorso per unità di apprendimento. Le unità di apprendimento rappresentano le componenti base del percorso formativo, secondo la prospettiva della pedagogia del compito ed in coerenza con le finalità generali indicate nel "Profilo educativo, culturale e professionale" (PECUP). Ciò significa che esse individuano "prestazioni reali ed adeguate", a carattere concreto, che impegnano l'allievo in un compito-problema, per risolvere il quale è necessario che egli mobiliti le varie risorse di cui dispone o di cui può avvalersi, ovvero capacità, conoscenze e abilità. Le conoscenze e le abilità sono indicate nella scheda dell'unità di apprendimento sotto forma di obiettivi specifici di apprendimento (OSA). Per tale motivo, l'unità di apprendimento richiede una condivisione e una collaborazione tra più docenti, in rapporto alle aree formative e alle discipline che sono chiamate in gioco nel loro percorso. L'esito dell'unità di apprendimento è dato da un risultato-prodotto, che può assumere varie forme, anche composite (dossier, oggetto, presentazione Power-Point, mostra, video, rappresentazione...) e che costituisce l'evidenza concreta circa gli apprendimenti dell'allievo, ovvero un elemento che attesta il fatto che i saperi incontrati sono diventati sapere personale, e quindi competenza intesa come padronanza – effettiva e validata anche da terzi – di fronte ad una categoria di compiti-problema che identificano un ruolo sociale (cittadino, studente, lavoratore...).

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

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

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

1.4. Risorse umane coinvolte nei percorsi

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

È vero che le soluzioni operative sono molto (troppo) diversificate tra le Regioni coinvolte nella sperimentazione, ma l'esito del monitoraggio rivela che le figure di coordinamento e di *tutorship* rappresentano il nucleo organizzativo di ogni Centro, in quanto ad esse vengono affidati più funzioni e compiti. Le funzioni prevalenti di tale funzione/figura professionale sono:

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

Tale funzione/figura risulta indispensabile in ogni azione di istruzione e formazione professionale dove è richiesto un punto di riferimento stabile ed autorevole in grado di guidare l'*équipe* dei formatori coinvolti, presiedere alle fasi di progettazione e programmazione (piano formativo personaliz-

zato), coordinare le attività, facilitare i processi di apprendimento e sostenere il miglioramento continuo dell'attività formativa e didattica.

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

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

Nella gestione dei formatori, l'Accordo Stato-Regioni del 15.01.04 prevede il seguente accorpamento: area dei linguaggi; area scientifica; area tecnologica; area storico-socio-economica; area professionale. Il monitoraggio rivela soluzioni molto varie, pur sempre nell'intento di trovare una semplificazione delle "classi" in cui le figure dei formatori vengono distinte. Risulta molto incoraggiante l'impegno di formazione dei formatori, anche se nella maggior parte dei casi, infatti, l'iniziativa è presa dall'Ente/Centro, anche sulla base dell'intesa con la Regione. La ricchezza e varietà degli argomenti (*cooperative learning*, pianificazione, progettazione, metodologia didattica attiva, gestione della classe, tecniche di gestione d'aula, gestione di conflitti d'aula, sviluppo delle unità di apprendimento, valutazione autentica) confermano che su queste risorse si sta investendo per una nuova stagione del sistema.

2. UNA PROSPETTIVA DI SISTEMA

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

Si tratta di dare corso a tale ricchezza sperimentale, al fine di *superare de-*

finitivamente la stagione della precarietà e della aleatorietà del sistema di formazione professionale, attraverso una proposta di qualità, pluralistica, garante degli standard comuni, di pari dignità, entro un sistema stabile ed organico che garantisca il soddisfacimento dei diritti educativi e formativi dei cittadini.

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

3. ESITI SPECIFICI DEL MONITORAGGIO

In questa parte riferiamo in merito a specifici aspetti presi in esame dal monitoraggio: programmazione, tipologia del percorso, progettazione, personalizzazione, figura del coordinatore tutor, gestione dei formatori.

3.1. Programmazione

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

Circa gli *standard formativi*, il riferimento generale va agli standard minimi delle competenze di base (Accordo Stato-Regioni del 15.01.04), con l'aggiunta degli standard professionali relativi ai vari repertori regionali. In Lombardia e Liguria questi ultimi sono stati elaborati dal coordinamento inter-enti formativi con apposite guide metodologiche per le diverse aree professionali coinvolte. Anche il Piemonte ha elaborato, nell'ambito dell'Associazione apposita, delle guide che prevedono una rielaborazione degli standard formativi a partire dal PECUP; è qui presente un sistema piuttosto sofisticato di standard formativi elaborato entro una Commissione regionale. In Umbria non vi è riferimento ai nuovi documenti, neppure a quelli concordati in sede di coordinamento Stato-Regioni, visto che emerge la logica della formazione professionale tradizionale, antecedente addirittura al-

l'obbligo formativo del 1999. In Veneto, pur in presenza di un disegno formativo nuovo, non vi è l'elaborazione degli standard professionali; si fa riferimento ad un documento proposto da un gruppo tecnico di FORMA.

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

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

3.2. Tipologia del percorso

I percorsi rilevati prevedono le seguenti tipologie:

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

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

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

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

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

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

3.3. Progettazione

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

- 1) in 6 Regioni viene seguito il progetto di massima (Abruzzo, Emilia Romagna, Friuli, Liguria, Sicilia);
- 2) in 4 Regioni, il progetto formale (Calabria, Umbria, Lombardia, Veneto);
- 3) due Regioni segnalano la presenza della richiesta del progetto operativo (Lazio, Puglia);
- 4) in altre Regioni si riscontra una condizione mista tra progetto formale e di massima (es.: Sardegna);
- 5) una Regione (Piemonte) prevede, come già indicato, un sistema progettuale altamente sofisticato basato su una serie di *software* per la progettazione di massima e quella di dettaglio.

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

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

Esistono Regioni (è il caso della Liguria e della Lombardia) nelle quali si è elaborato un modello condiviso di progettazione, a cui si è pervenuti attraverso il lavoro di gruppi tecnici di coordinamento ed accompagnamento e corsi di aggiornamento del personale coinvolto; tale modello stabilisce le mete e gli obiettivi formativi generali, la mappa delle figure professionali e dei relativi titoli, gli standard di riferimento sotto forma di competenze e infine il canovaccio del percorso formativo individuando le unità di apprendimento prevalenti, ma lascia autonomia ai singoli Centri sulle modalità concrete di svolgimento del percorso.

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

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

In sostanza, il tema progettuale riflette la filosofia metodologica adottata dalla Regione ovvero la visione che questa ha elaborato circa il sistema e le sue caratteristiche. La tendenza che si coglie, rispetto alla visione tradizionale, consiste nel superamento della logica progettuale di dettaglio (che

prevedeva un livello minimo di elementi di sistema, limitati normalmente alla mappa delle qualifiche e ai criteri amministrativi) sostituita da un lavoro di elaborazione di “strutture di sistema” che comprendono: mappa delle aree formative e delle figure professionali con relativi standard formativi; criteri metodologici fondati su fattori innovativi (personalizzazione, didattica interdisciplinare e per compiti reali, ecc.); sistema di valutazione e certificazione per competenze; sistema di gestione dei crediti e dei passaggi; struttura di coordinamento e di monitoraggio delle iniziative.

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

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

3.4. Personalizzazione

Riguardo alla personalizzazione, sono stati analizzati diversi aspetti: 1) orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie; 2) differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni; 3) piano formativo personalizzato; 4) unità di apprendimento, prodotti reali, *stage* e alternanza; 5) verifiche e valutazione; 6) gestione dei crediti e dei passaggi; 7) handicap; 8) altro.

Riportiamo quanto emerso dall'indagine su ciascuno di questi aspetti.

1) Orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie

In merito alla domanda riferita ad orientamento, accoglienza, bilancio, progetto, orientamento continuo, collaborazione con le famiglie, è possibile suddividere le risposte tra coloro che hanno completato tutti e quattro i punti previsti al suo interno e quelli che ne hanno considerati solo una parte. Nel primo caso si ritrovano Veneto, Piemonte, Lombardia, Sicilia, Abruzzo, Liguria, Lazio, Puglia. In queste Regioni, il percorso personalizzato presenta di massima le seguenti fasi:

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

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

2) *Differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni*

Anche in rapporto alla domanda riferita a differenziazione dei gruppi di apprendimento, recuperi e approfondimenti, sostegno individuale, gestione passaggi e transizioni, risultano in numero pressappoco uguale le Regioni dove le attività previste per attuare un percorso formativo personalizzato vengono realizzate *in toto* oppure in parte. Nel primo caso, si ritrovano Piemonte, Veneto, Lazio, Abruzzo, Puglia, Liguria e per la Lombardia il CIOFS/FP. In queste Regioni:

- a) la differenziazione per gruppi viene usata come metodologia didattica, in quanto la "personalizzazione" è considerata una variabile indispensabile affinché gli allievi abbiano la possibilità di apprendimento differenziato;
- b) nella maggior parte delle Regioni, i LARSA sono previsti da progetto o comunque vengono attuati in ragione stessa dell'attenzione che viene data alla differenziazione per gruppi;

- c) per il riconoscimento dei crediti formativi si fa ricorso a varie strategie; comunque, in via normale si distingue a seconda che la richiesta sia in entrata o in uscita: nel primo caso, ci si basa su certificazioni (scolastiche, di lavoro, di altre formazioni ricevute) e il riconoscimento viene formalizzato nel modulo C.2 (assegnazione crediti *ad personam*), che è validato dal servizio ordinamenti didattici; nel secondo, si utilizza il modello C.1 (certificazione crediti e competenze in uscita dalla FP) previsto dagli standard formativi.

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

Riguardo al sostegno di ingressi lungo il percorso e la gestione di passaggi dal percorso ad altri tramite appositi LARSA è emerso che: gli ingressi possono essere gestiti senza un percorso particolare; eventuali ore di recupero vengono svolte secondo i casi e le possibilità dei formatori o anche di volontari. In alcuni luoghi esiste una procedura concordata con la Rete Territoriale per l’orientamento a cui si aggiunge una predisposta dall’Ufficio scolastico regionale, anche se finora non sono state applicate (per motivi di organizzazione). Nel Centro di Verona, uno dei fiori all’occhiello è rappresentato dall’opportunità che gli allievi hanno di passare dalla formazione professionale all’istruzione tecnica e viceversa attraverso accordi precisi tra CFP e ITI che regolano il reciproco riconoscimento dei crediti. Da oltre 30 anni dal CFP hanno conseguito il diploma di perito più di 5.000 allievi, parte dei quali hanno poi proseguito negli studi universitari conseguendo la laurea. Tutto questo è frutto di una cultura della promozione della persona che si traduce concretamente in azioni di motivazione/ri-motivazione allo studio attraverso molteplici strumenti educativi e formativi tra i quali spicca l’adozione di una didattica più adatta a questo tipo di utenza che privilegia il metodo induttivo.

3) Piano formativo personalizzato

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

- 1) Il PFP in genere si realizza investendo molte ore nel rilevare le capacità degli allievi, attività che a sua volta richiede di tener conto di una serie di passaggi, tra cui i seguenti risultano tra quelli più segnalati: constatazione del livello di partenza e delle capacità iniziali degli allievi; confronti periodici tra i formatori dei vari *team*; stesura del percorso formativo che tiene conto dei precedenti elementi; impostazione del *portfolio* personale; individuazione e programmazione di azioni individualizzate inserite soprattutto nell’ambito dei LARSA.

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

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

4) Unità di apprendimento, prodotti reali, stage e alternanza

Dall’analisi dei contenuti emersi in riferimento ad unità di apprendimento e prodotti reali, *stage* e alternanza, risulta che pressoché tutte le azioni elencate sopra avvengono all’insegna della “personalizzazione”.

- a) In quasi tutte le Regioni (a parte il Friuli, l’Emilia Romagna e l’Umbria) si sta lavorando nella logica delle unità di apprendimento, le quali vengono progettate in base alle reali caratteristiche del gruppo.
- b) Lo *stage*/alternanza è realizzato sulla base delle caratteristiche (capacità, attitudini...) della persona; nei suoi confronti tuttavia vengono rivolte alcune critiche, o perché è ritenuto troppo lungo (Lombardia) o perché viene sfruttato dalle imprese come “campo di lavoro” (Lazio).

La Puglia segnala una modalità di abbinamento allievo-azienda che vale la pena riportare per intero in quanto può essere considerata una vera e propria “buona prassi” nell’attivare queste azioni. Lo *stage* viene realizzato sulla base di: affinità del processo aziendale dove si dovrebbe svolgere lo *stage* con la qualifica; esplicita richiesta dell’azienda di competenze possedute dallo stagista; esplicita e motivata richiesta dello stagista di effettuare lo *stage* presso l’azienda individuata con i criteri di cui sopra; adeguato collegamento per il raggiungimento della sede da parte dello stagista. Il rapporto di *stage* è regolamentato da una “Convenzione di stage” ovvero dall’accordo tra la sede operativa e l’azienda sulle modalità di svolgimento dello *stage* e dal “Progetto di stage”, che comprende due allegati: nel primo sono individuati obiettivi e modalità di svolgimento delle attività, gli orari, gli obiettivi formativi, gli obblighi dello stagista; nel secondo allegato, sono definiti gli obiettivi formativi specifici dell’allievo. Lo *stage* è suddiviso in due fasi e per ognuna vengono individuati obiettivi formativi specifici. Il progetto è sottoscritto dall’allievo, dalla famiglia, dal *tutor* aziendale e dal direttore di Centro. Le attività svolte, le giornate e gli orari di permanenza

nelle aziende sono raccolte nel registro di *stage*. Il percorso è poi valutato dal *tutor* aziendale sia sotto il profilo professionale che personale attraverso un'apposita scheda. Il tutor d'aula si reca presso l'azienda (come si evince dalle firme riportate sul registro di *stage*) per verificare che l'allievo sia integrato nell'ambiente lavorativo: attraverso colloqui con lo stesso; mediante colloqui con il tutor aziendale; e accertando che la frequenza sia quella prevista e gli obiettivi siano conseguiti in modo efficace. Gli strumenti utilizzati per la valutazione dell'esperienza di stage sono (alcuni introdotti in forma sperimentale): la scheda di "verifica di stage" in cui l'allievo deve descrivere il compito più difficile assegnato durante lo stage, il compito più interessante, le competenze acquisite in aula che ha potuto utilizzare; la scheda di autovalutazione in cui lo stagista è chiamato ad autovalutarsi rispetto a dei livelli (esperto, competente e principiante) di cui sono descritte delle prestazioni; il diario di stage (quotidiano e settimanale) discusso e confrontato settimanalmente con l'orientatore, al rientro nel Centro, comprendente: attività svolte, difficoltà incontrate, strategie di fronteggiamento, autovalutazione. Gli stessi indicatori sono utilizzati nella scheda di valutazione da parte del tutor aziendale; altri sono previsti dal Sistema Qualità: la scheda di valutazione aziendale in cui il tutor aziendale, in base a degli *items* specifici, valuta le capacità personali e professionali (utilizzando una scala di valori da 1 a 5), a cui fanno seguito eventuali osservazioni; il questionario di gradimento stage in cui l'allievo è chiamato ad indicare la propria soddisfazione circa: la significatività del percorso di stage, il raggiungimento degli obiettivi prefissati, la preparazione di ingresso, gli strumenti utilizzati, l'acquisizione di nuove conoscenze, la collaborazione con il tutor aziendale. Infine, le esperienze che gli allievi maturano nelle aziende sono valorizzate e richiamate durante l'attività formativa in aula dall'orientatore che ne promuove la condivisione".

- c) Anche l'accompagnamento dell'allievo in azienda viene promosso in una logica della personalizzazione, nel tentativo di combinare i saperi e le attitudini dell'allievo con le caratteristiche dell'impresa; combinazione di non sempre facile attuazione, per cui non sono rari i casi di malcontento da parte dei giovani, o di mancato coinvolgimento da parte dell'impresa. In ogni caso là dove l'azione si realizza viene sempre assicurata la presenza di un tutor, in qualità di interfaccia nei rapporti tra l'allievo e l'azienda. Nei casi ottimali questa pratica prevede, oltre al tutor, anche il coinvolgimento di altre figure di sistema (come il coordinatore e i docenti di settore) e in particolare delle famiglie.
- d) La valorizzazione delle esperienze è sempre finalizzata a far acquisire consapevolezza delle competenze acquisite. Tale azione si realizza ricorrendo a una o entrambe le seguenti strategie: gli allievi al termine del percorso sono invitati a redigere una relazione dettagliata della propria esperienza, in base alla quale in seguito il gruppo classe si confronterà in un dibattito a scopo orientativo circa il prosieguo delle attività; oppure, realizzando un "prodotto finito" (carri allegorici, presepi...) che vengono poi esposti al pubblico.

5) *Verifica e valutazione*

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

- a) In genere ciascuna unità di apprendimento è finalizzata al raggiungimento di un compito/prodotto finale, il così detto "capolavoro", che può essere individuale o di gruppo a seconda degli obiettivi stabiliti e delle metodologie didattiche individuate. Ulteriori "prestazioni reali", utilizzate in ingresso, in itinere o alla fine, riguardano: test orali e scritti; prove pratiche; griglie di osservazione; strumenti di autovalutazione degli allievi; azioni di recupero; colloqui individuali; *report* dei docenti, calendarizzati e compilati sia individualmente che in seduta plenaria.
- b) Il graduale processo di apprendimento viene poi "registrato" nel *portfolio* del singolo allievo, in modo da costruire nel tempo il *dossier* delle attività formative realizzate. Su di esso si annota: la provenienza scolastica o formativa; l'orientamento iniziale e in itinere; le competenze in ingresso; le esperienze significative; le conoscenze e competenze in itinere; le esperienze di stage; l'oggetto del LARSA se di recupero o di approfondimento; le competenze professionali acquisite; la qualifica conseguita.
- c) Al termine della unità di apprendimento si procede alla valutazione che, a seconda della prassi adottata, viene effettuata o in *équipe* di docenti/formatori raggruppati per unità di apprendimento o mediante colloqui individuali e/o di gruppo con l'orientatore o il coordinatore di settore; in seguito si delineano gli eventuali percorsi di recupero/approfondimento da sviluppare (attività LARSA), rispetto agli obiettivi pianificati.
- d) Il sistema di accompagnamento va visto non solo e non tanto in funzione dell'inserimento lavorativo ma afferisce a vari altri "momenti cerniera", tra i quali attualmente prendono sempre più consistenza i passaggi/passerelle a fine percorso per la prosecuzione degli studi e/o per la ricerca di nuova formazione. In genere tali "momenti" si verificano grazie al prolungamento dei rapporti amichevoli tra l'ex-allievo e il Centro mediante servizi che quest'ultimo attiva (sportelli per l'impiego, colloqui con orientatori, contatti telefonici, inviti in occasioni delle principali festività...).

6) *Gestione di crediti e passaggi*

Seppure i passaggi siano diventati ormai da tempo una consuetudine e anche se sono ormai una netta maggioranza le Regioni dove viene applicata l'OM del 26.01.2005 (in proposito mancano all'appello ancora la Sardegna, l'Umbria e il Veneto), tuttavia la situazione in merito a questa attività appare tuttora fluida, non del tutto sistematizzata.

Anzitutto si nota che tali passaggi si verificano per lo più in senso unidirezionale, dalla scuola alla formazione professionale, e sono dovuti quasi

sempre ad abbandoni; mentre, stando a quanto segnalato in Sicilia, Lombardia, Veneto, Piemonte e Puglia, dalla formazione professionale alla scuola si verificano sì, ma assai più raramente, e avvengono soprattutto dopo il conseguimento della qualifica.

Di norma, si tende a valorizzare gli anni di studio dei richiedenti, fermo restando il principio di verificare le competenze maturate dal soggetto. Per realizzare questo obiettivo tuttavia si segnalano procedimenti diversi, a seconda della direzione del passaggio: a) nel caso del trasferimento dalla scuola al CFP, quando il percorso effettuato è coerente con quello del sistema ricevente, la prassi comune sta nel registrare i crediti formativi posseduti dall'utente, mentre la valorizzazione di tali crediti dipende dal tipo di collaborazione concordato tra i due sistemi; quando non si registra la coincidenza, per evitare la perdita degli anni, si ricorre alle integrazioni programmando percorsi personalizzati attraverso i LARSA; b) viceversa, stando ancora a quanto segnalato, i crediti non vengono riconosciuti in altrettanto modo nel passaggio dal CFP verso la scuola, la quale ammette i qualificati solo sulla base di "esami di ammissione", o d'idoneità.

7) *Handicap*

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

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

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

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

3.5. Figura del coordinatore-tutor

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

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

La raccolta di dati attorno a questo punto prevedeva tre specificazioni: coordinatore interno, coordinatore esterno, esercizio delle funzioni previste per il coordinatore tutor.

1) Coordinatore interno

In rapporto alla figura di coordinatore interno, si riscontrano forti divergenze tra le Regioni coinvolte nella sperimentazione.

Una prima divergenza riguarda la suddivisione tra quelle che considerano separatamente le due figure di coordinatore e di tutor (Friuli e Umbria) e quelle che non fanno distinzione (tutte le altre).

Nelle prime, esse presentano le seguenti caratteristiche.

a) Coordinatore

In Friuli Venezia Giulia, è fisicamente rappresentato da una sola persona che segue tutti i corsi relativamente alle attività di: raccolta documentazione iniziale (progetto, elenco formatori, strumenti didattici), costituzione del *team* formatori, coordinamento organizzativo interno, coordinamento organizzativo esterno (rapporti con i docenti delle scuole coinvolti nei progetti integrati), attività varie del miglioramento continuo (è referente di qualità della prima formazione).

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

b) Tutor

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

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

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

- a) ruoli/compiti abbastanza comunemente condivisi: verifica la progettazione delle unità di apprendimento; verifica la coerenza delle attività con il progetto approvato; coordina l'*équipe* dei formatori; presiede alle fasi preliminari della progettazione; guida l'*équipe* dei progettisti; concorda con il corpo docente le attività ed il piano di lavoro; individua le risorse ed elabora il piano delle risorse e dei tempi in riferimento alle opportunità formative necessarie alla piena realizzazione dei corsi; pre-

siede all'impostazione metodologica del percorso in relazione ad attività di orientamento, formazione, valutazione, recupero, approfondimento;

b) specificità regionali: in Abruzzo, viene affidato anche il compito di organizzare e gestire attività culturali, artistiche e ricreative; in Liguria, programma la qualità, il *portfolio*, i colloqui con le famiglie, gli orari delle lezioni, riunioni ed assemblee; in Puglia, illustra le "mission" dell'Ente, il piano formativo, le attività collegiali, fa la selezione degli allievi. Infine, in Sicilia, viene riportata non solo una specificità di ruoli ma anche una serie di figure deputate a svolgerli che difficilmente possono essere riassunte in un unico prototipo, per cui si preferisce riportare per intero la risposta:

"Nei nostri Centri sono previste le seguenti figure che assicurano il presidio delle suddette funzioni:

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

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

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

done punto di riferimento per necessità e/o istanze o reclami; curare i rapporti tra allievi – formatori – Direttore di Centro”.

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

2) Coordinatore esterno

In riferimento alle figure di coordinamento esterno, il ruolo da svolgere appare assai meglio definito in quanto sostanzialmente si tratta di coordinare le attività interistituzionali riguardanti il sistema di istruzione e quello produttivo. Nella prima fattispecie si tratta principalmente di tenere i contatti con i docenti delle scuole coinvolti nei progetti integrati (orientamento, organizzazione, progettazione, valutazione...). Nel rapporto con il sistema produttivo il riferimento allo *stage* con particolare riguardo alla pianificazione, attuazione, verifica, socializzazione dei risultati e successivo accompagnamento al lavoro.

3) Esercizio delle funzioni previste per il coordinatore-tutor

Circa l’esercizio delle funzioni previste per il coordinatore-tutor, gli interlocutori sono stati invitati a compilare per iscritto la seguente tavola.

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

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

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

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

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

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

- a) in Piemonte, un numero piuttosto ridotto, che fa capo essenzialmente al coordinatore e al tutor di corso;
- b) queste stesse figure valgono anche per la Lombardia, ma con l'aggiunta di altre figure di sistema le quali a loro volta fanno la differenza tra il CNOS-FAP (che predilige i coordinatori di più corsi e gli orientatori³) ed il CIOFS/FP (che nella rosa prevede quasi sempre le direttrici);
- c) anche in Veneto sussiste una spiccata differenza tra i due Enti: mentre nel CIOFS/FP vige la formula del tutto simile a quella della Lombardia

³ Ai fini di una più dettagliata definizione di alcune di queste figure, si consiglia di tener conto di quanto precisato nella "premessa" riportata più avanti dal CNOS/Lombardia.

- (direttrice più il coordinatore di corso), nel CNOS-FAP la rosa è composta da 4 fino a 6 membri, di cui quelli più segnalati riguardano il coordinatore e/o i coordinatori di corso, il tutor di corso, l'orientatore ed il direttore, con l'aggiunta in qualche caso di altre figure di sistema;
- d) in Friuli, è presente dappertutto la formula "direttore più coordinatore di corso", cui viene aggiunto per certe azioni il tutor di corso e per altre l'orientatore;
 - e) in Liguria, prevale quasi dappertutto il coordinatore di corso, con l'aggiunta del tutor e di altre figure di sistema;
 - f) in Umbria, tutte le azioni sono svolte da una rosa composta da 4 figure: il direttore, il tutor di corso, i coordinatori di corso e l'orientatore;
 - g) viceversa in Abruzzo domina ovunque la figura del coordinatore-tutor, coadiuvato talora dal direttore o da altre figure;
 - h) in Puglia, vale la combinazione direttore, coordinatore e tutor di corso;
 - i) anche in Calabria la maggioranza delle azioni sono svolte per lo più dalla triade precedente, ma alcune prevedono anche l'intervento dell'orientatore e/o di altre figure;
 - j) in Sicilia tutte le attività vengono svolte dal direttore, con l'ausilio in taluni casi del tutor di corso oppure dell'orientatore o di altre figure ancora;
 - k) infine in Sardegna è il coordinatore di corso a capo di pressoché tutte le azioni, a cui si aggiunge talora anche il tutor di corso.

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

3.6. Gestione dei formatori

Riguardo alla gestione dei formatori, ci si è concentrati su due aspetti: accorpamento delle aree formative; formazione formatori.

1) Accorpamento delle aree formative

In merito all'accorpamento delle aree formative sono state adottate più soluzioni. Quella seguita da Piemonte, Lombardia, Liguria, Sicilia appare connotata da una condizione ibrida dove formalmente nella progettazione viene rispettato l'accorpamento per aree formative, ma in seguito nella pratica didattica permane la tradizionale strutturazione per discipline; tale situazione in parte viene attribuita al fatto che l'accorpamento per aree si scontra poi con l'attività dei docenti del sistema di istruzione, i quali ragionano più per discipline. Un maggior rispetto dell'accorpamento

per aree formative, come previsto dall'Accordo Stato-Regioni, è stato segnalato nella fascia geografica centro-meridionale-est, ossia Umbria, Abruzzo e Puglia; viceversa il non rispetto dell'Accordo, e quindi il permanere della tradizionale strutturazione per discipline, viene apertamente dichiarato in Sardegna, Friuli Venezia Giulia e Calabria. Infine dal Veneto, dal Lazio e dall'Emilia Romagna viene segnalata una situazione di transizione e quindi di non prescrittività, per cui sono presenti ancora tutte le modalità.

2) *Formazione dei formatori*

Il dato più consolidato circa la formazione dei formatori consiste nel fatto che le attività di formazione dei formatori vengono realizzate dappertutto. E tuttavia, stando a quanto segnalato, risultano ancora una netta minoranza le Regioni dove esse sono previste e finanziate dalle Regioni stesse (Veneto, Umbria e Puglia). Nella maggior parte dei casi, infatti, l'iniziativa è presa dall'Ente/Centro, il quale si serve per lo più della piattaforma predisposta dalla sede nazionale per realizzare corsi, seminari, incontri collegiali, riunioni di gruppo, supervisione pedagogica e autoformazione. Gli argomenti principali sono di carattere didattico: *cooperative learning*, pianificazione, progettazione, metodologia didattica attiva, gestione della classe, tecniche di gestione d'aula, gestione di conflitti d'aula, sviluppo delle unità di apprendimento, valutazione autentica. Non mancano contenuti di natura più pedagogica come la spiritualità salesiana, gli aspetti educativi della professionalità dei formatori, la formazione delle capacità personali degli allievi. Vanno ricordate anche tematiche più specificamente organizzative, come la preparazione allo svolgimento del ruolo di coordinatore-tutor. Inoltre, sono state date informazioni generali sul sistema qualità e sulla riforma Moratti. I destinatari sono tutte le risorse umane che esercitano la funzione di coordinamento, *tutoring*, orientamento, docenza con particolare riguardo ai formatori e ai tutor. In Sicilia si distinguono iniziative per due categorie di utenti: per i formatori nuovi (in genere assunti a progetto) si segue una prassi di formazione che riguarda le metodologie, il carisma salesiano, le procedure del sistema qualità, il potenziamento delle capacità didattiche attive (questa formazione è delegata alle sedi locali, e per alcune tematiche è svolta in sede regionale); per i formatori con esperienza pregressa, (in genere dipendenti a tempo indeterminato o a collaborazione da più anni), si sono istituiti ogni anno corsi di aggiornamento a livello regionale, sulla programmazione, sulle verifiche, sulla valutazione, sulle metodologie attive, sul sistema qualità che si svolgono presso i CFP. Quanto alla soddisfazione, il giudizio è negativo in due Regioni: la Calabria, in cui sarebbe utile prevedere una attività di formazione più organizzata e formalizzata, e nel Friuli Venezia Giulia. Nelle rimanenti Regioni, la valutazione è positiva: però in una è solo abbastanza positiva, in altre non è sufficiente perché manca il tempo e non raggiunge tutti gli interessati, e in altre ancora è soddisfacente nella maggior parte dei CFP, ma non in tutti, o è buona per alcuni aspetti, ma non per altri.

4. RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Il quadro presentato ci consente di svolgere alcune riflessioni di sintesi sull'intero movimento sperimentale. Esso evidenzia come il modello integrale o puro presenti una maggiore consistenza metodologica ed organizzativa e mediamente conduca ad esiti più positivi rispetto al modello integrato.

Da dati ISFOL parziali, emerge come il modello formativo puro presenta la migliore capacità di contenere l'abbandono, cui segue il modello di formazione professionale mista (puro con elementi di integrazione) ed infine l'integrazione che presenta il livello più basso di successo specie nel passaggio dal primo al secondo anno. È questo un elemento molto rilevante da considerare, confermato anche dai monitoraggi qui citati, che rende l'idea di una difficoltà del modello integrato dal distinguersi da quello scolastico tradizionale. Ciò, probabilmente, per la rigidità della sua impostazione, che lo rende in sostanza una sorta di sotto-prodotto scolastico con talune integrazioni del metodo formativo-professionale che però non giungono a modificare il modo tradizionale della valutazione. In questo quadro, dopo il primo anno, i ragazzi sembrano preferire il modello tradizionale organico piuttosto che quello integrato che appare penalizzante dal punto di vista delle valutazioni finali.

In linea generale, va inoltre ricordato, con ISFOL (2004), come le esperienze realizzate in questi anni nella sperimentazione di nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale rappresentino una sfida per tutti i soggetti coinvolti, a partire dalle Amministrazioni regionali e provinciali e dagli Uffici scolastici regionali.

Per rendere più autentica e sistematica l'interazione tra le diverse istituzioni formative sarà dunque necessario lavorare sulla capacità dei sistemi di dialogare in modo tale da rendere coerenti e condivise le modalità di progettazione, gli approcci, gli obiettivi, le metodologie e gli strumenti didattici, affinché la relazione tra le due parti, lontana dall'esprimersi nella mera combinazione o semplice scambio di elementi e procedure, comporti un lavoro fattivo e condiviso a tutti i livelli e i cui risultati diventino un unico patrimonio comune. Ma questo dialogo tra sistemi non può essere utilizzato come pretesto per negare la possibilità dell'espressione nel sistema educativo di una pluralità di approcci e modelli, innanzitutto quello formativo che mira alla didattica attiva per compiti reali e sulla personalizzazione dei percorsi. È proprio la presenza del modello integrale o puro che interrompe l'omologazione delle pratiche scolastiche e introduce elementi di cambiamento di cui tutto il sistema ha estremo bisogno, al fine di uscire dallo stato di stallo attuale le cui *performance* negative non possono essere nascoste sotto il velo della diatriba ideologica.

Tre sono le azioni che si sollecitano al fine dell'affermazione del diritto-dovere di istruzione e formazione, così da garantire percorsi formativi di qualità per tutti i cittadini, nessuno escluso, tramite un sistema unitario e nel contempo differenziato.

1) Nuovo accreditamento

In tema di diritto-dovere, risulta urgente realizzare un “nuovo accreditamento” selettivo per le istituzioni formative, al fine di garantire le condizioni necessarie per un servizio autenticamente educativo, culturale e professionale. I requisiti su cui sviluppare tale super-accreditamento sono quelli relativi ai “livelli essenziali delle prestazioni” previsti dal decreto sul secondo ciclo degli studi, in modo da garantire, anche con un sistema di valutazione rigoroso, che coinvolga tutti gli attori, le condizioni per l'erogazione di un servizio pubblico di qualità. Ciò può essere inteso come un primo passo per dare stabilità al sistema superando così la modalità del bando ad evidenza pubblica che provoca incertezza e aleatorietà dei servizi.

2) Struttura di sistema

Occorre inoltre porre mano ad una serie di operazioni in grado di dare unitarietà ed organicità al sistema, che consentono di:

- a) identificare nel PECUP (Profilo educativo, culturale e professionale) il riferimento prioritario di ogni azione formativa in diritto-dovere;
- b) completare la definizione degli standard sotto forma di “Indicazioni regionali” che comprendano la mappa delle aree e delle figure professionali, gli obiettivi specifici di apprendimento, i vincoli e le risorse necessari per l'effettuazione dei percorsi;
- c) applicare le intese per il riconoscimento dei crediti formativi e la gestione dei passaggi da un percorso all'altro tramite LARSA, valorizzando a tale scopo il *portfolio* e la sua parte essenziale sotto forma di “Libretto formativo del cittadino”;
- d) sviluppare un sistema di orientamento coerente con la nuova configurazione del sistema e le sue diverse opportunità;
- e) accompagnare, monitorare e valutare in modo organico le attività in corso;
- f) creare a livello territoriale comunità di pratiche che si arricchiscono della formazione congiunta, della riflessione sulle esperienze e dello scambio di materiali;
- g) garantire un supporto finanziario adeguato e certo alle iniziative formative che garantiscano i requisiti richiesti.

3) Risorse umane

Si propone infine un piano di qualificazione delle risorse umane, centrato su quattro punti: a) elaborazione degli standard professionali; b) compilazione del *portfolio* del formatore; c) bilancio delle competenze e delle risorse e piano formativo di riallineamento con i requisiti dell'abilitazione; d) certificazione di competenza rilasciata dalla Regione con le Università.

Gli *standard professionali* verranno definiti in base a ruoli a valenza educativa, coerentemente con la *mission* del diritto-dovere, sulla base di criteri di responsabilità, autorità e competenze.

Il *portfolio del formatore* potrà contenere aspetti anagrafici, curriculum

scolastico e formativo, curriculum professionale, certificazioni ed evidenze professionali e formative.

Il *bilancio delle competenze e delle risorse* delle figure sarà realizzato distinguendo i docenti dagli esperti, e si svolgerà secondo un approccio essenziale e promozionale. Il *piano formativo*, concordato con le Università, avrà il compito di fornire agli operatori la formazione integrativa di riallineamento mirata alle finalità dell'abilitazione prevista dalla legislazione in corso.

La *certificazione di competenza*, conseguente all'intero processo ed in particolare basato sul *project work* realizzato a conclusione del percorso formativo di riallineamento, sarà rilasciata dalla Regione con le Università ed avrà valenza di titolo equivalente alla abilitazione.

Al fine di realizzare tale progetto, è ovviamente necessaria un'intesa con le Parti sociali del settore che verrà perseguita sulla base di una proposta aperta.

Riferimenti bibliografici

- AJELLO A.M. (cur.), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- ALLULLI G., NICOLI D., MAGATTI M. (a cura di), *L'opportunità della formazione. Nuovi modelli e pratiche della formazione iniziale in un quadro di sviluppo*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- BERTAGNA G., *Piani di studio personalizzati e valutazione. Prospettive della valutazione interna ed esterna nell'ambito della riforma*, Paper, 2002.
- BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998.
- BRINT S., *Scuola e società*, Il Mulino, Bologna, 2002.
- CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, "Nuova Secondaria", 7, 2002, 13-18.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Insegnare ed apprendere. Verso la società cognitiva. Libro bianco* (Rapporto Cresson), Luxembourg, 1995.
- COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Relazione della commissione - gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, Bruxelles, 31.01.2001.
- COMOGLIO M., *La valutazione autentica e il portfolio*, "Orientamenti Pedagogici", Roma, 2002.
- DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 2000.
- FRISANCO M., *La formazione professionale come filiera ricca di competenze*, "Professionalità", Brescia, 86, 2005, 63-73.
- GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994.
- GENTILE G., *La risorsa umana: un potenziale pressoché illimitato*, Franco Angeli, Milano 1995.
- GIUGNI G., *Diritto del lavoro*, Franco Angeli, Milano 1987.
- GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998.
- ISFOL, *La personalizzazione dei percorsi di apprendimento e di insegnamento*, Franco Angeli, Milano, 2001.
- ISFOL, *Le sperimentazioni dei nuovi modelli di istruzione e formazione professionale, Primo Rapporto di monitoraggio*, Roma, agosto 2004.
- LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000.
- MAGGI B., *La formazione: concezioni a confronto*, Etas, Milano 1991.
- MALIZIA G., NICOLI D., PIERONI V., *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP*, Roma, 2002.
- MONASTA A., *Mestiere: progettista di formazione*, La Nuova Italia Scientifica, Roma, 1997.

- MONTEDORO C. (a cura di), *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MONTEDORO C. (a cura di), *Elementi di progettazione integrata per la formazione di qualità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
- NICOLI D., *La personalizzazione dei percorsi formativi*, «Rassegna CNOS», 2003, 1, 24-38.
- NICOLI D., *Istruzione e formazione professionale. Nuovi modelli formativi per il bene della gioventù*, «Rassegna CNOS», 2004, 1, 28-40.
- NICOLI D., *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma, 2004.
- NICOLI D., PALUMBO M., MALIZIA G., *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- OCSE, *Valutare l'insegnamento*, Armando, Roma, 1998.
- PELLERREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999.
- PELLERREY M., *Il portafoglio formativo progressivo come nuovo strumento di valutazione delle competenze*, «Professionalità», 57/2000, 5-20.
- RIFKIN J., *L'era dell'accesso. La rivoluzione della new economy*, Mondadori, Milano, 2000.
- SEELE BROWN J., DUGUID P., «Apprendimento nelle organizzazioni e 'comunità di pratiche'. Verso una visione unificata di lavoro, apprendimento e innovazione», in: PONTECORVO C., AJELLO A.M., ZUCCHERMAGLIO C., *I contesti sociali dell'apprendimento. Acquisire conoscenze a scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana*, LED, Milano, 1995.
- STERNBERG R.J., *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento, 1998.
- VARISCO B.M., *Metodi e pratiche della valutazione: tradizione, attualità, nuove speranze*, Guerini & Associati, Milano 2000.