

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

Risultati di una ricerca. (1^a Parte)

Guglielmo Malizia - Sandra Chistolini
Vittorio Pieroni - Umberto Tanoni¹

La ricerca, che si affianca alla precedente analoga sul Coordinatore Progettista (=CP), pubblicata l'anno scorso su «Rassegna CNOS» (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni, 1992a e b), viene dopo un decennio di dibattiti sull'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP e in particolare sull'introduzione del Coordinatore di Settore (=CS); sul piano normativo i risultati del confronto hanno trovato un primo accoglimento nei CCNL, tra cui quello del 1989-91 (CENFOP/CONFAP, 1990). Di conseguenza, l'indagine è stata focalizzatae sull'innovazione apportata dai CCNL con la formalizzazione del CS, poiché sarebbe stato poco produttivo concentrare l'attenzione sull'opportunità o meno di istituire il CS o sulla verifica di

¹ La ricerca di cui al presente articolo è stata affidata dal Ministero del Lavoro al CNOS che ha realizzato il relativo progetto presso il suo laboratorio "Studi, Ricerche e Sperimentazioni", costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana di Roma. L'indagine è stata effettuata da un'équipe diretta da G. Malizia e composta: da S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni.

Il rapporto finale della ricerca è stato redatto da G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni (*Il Coordinatore di processo/settore, professionalità docente e metodologie didattiche*, Roma, CNOS-FAP, 1992). Il presente articolo, con il successivo che verrà pubblicato nel numero seguente di "Rassegna CNOS", ne offre un'ampia sintesi preparata da G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni. Benché la responsabilità dei due articoli sia comune ai quattro autori, tuttavia si desidera precisare che G. Malizia ha seguito più da vicino le premesse teoriche, le ipotesi e, insieme a U. Tanoni, le conclusioni, S. Chistolini e U. Tanoni il sondaggio relativo agli operatori della FP (i risultati quantitativi cioè) e V. Pieroni i campioni e le risposte dei testimoni privilegiati (cioè, i risultati qualitativi); ha curato il testo G. Malizia.

ruoli, competenze, ambiti ideali. Infatti, ciò che ora interessa, non è tanto un'astratta validità teorica, quanto l'efficacia di un cambio effettivamente attuato nella pratica pedagogico-didattica e organizzativa del CFP.

La presentazione sintetica dell'indagine si articola in cinque sezioni: la prima illustra le premesse teoriche, la seconda descrive l'indagine sul campo, la terza analizza i dati del sondaggio sugli operatori, la quarta esamina le risposte dei testimoni privilegiati e la quinta offre delle conclusioni generali.

1. Le premesse teoriche

L'esigenza di un rinnovamento dei profili professionali degli operatori della FP nasce da una pluralità di bisogni sia interni che esterni al settore formativo. Anzitutto essa è un portato della complessità della società attuale: l'eterogenità della cultura di massa, la natura sempre più multi-etnica del sistema sociale, il passaggio dal «welfare state» alla «welfare society» che vuole conciliare l'aspirazione all'eguaglianza sociale con il diritto di ognuno alla differenza, il nuovo ciclo economico che esalta i valori della competitività, della personalizzazione e della privatizzazione, esprimono una domanda di formazione particolarmente varia che richiede da parte del sistema formativo una risposta altrettanto articolata. La complessità è un'istanza che viene posta con forza non solo dall'esterno del mondo dell'istruzione, ma anche dal suo interno: a dimostrazione si può citare la riorganizzazione dei sistemi formativi a partire dagli anni '70 nel quadro del modello dell'educazione permanente.

Più in particolare, negli ultimi dieci anni la FP si è trasformata in modo tale da anticipare un sistema di formazione continua, rivolto non più esclusivamente a un'utenza giovane, ma aperto a diverse fasce di destinatari dai giovani agli adulti in differenti situazioni di studio e di lavoro (Tamborlini, 1992). Inoltre, le strutture di FP sono chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori. Ruoli così impegnativi esigono cambiamenti notevoli nei Centri: emergono nuovi compiti di integrazione e coordinamento, si richiede flessibilità di organizzazione, di strutture e di curricula, bisognerà rendere i CFP capaci di gestire l'innovazione.

La prima parte di questa sezione è dedicata a focalizzare le dinamiche interne ed esterne alla FP che muovono nel senso di un rinnovamento di tale sottosistema e in particolare dei profili dei suoi operatori. Si è anche ritenuto opportuno puntualizzare in generale il ruolo del coordinamento con una trattazione specifica. La terza parte affronta la questione del CS sul piano diacronico presentando tre momenti significativi del dibattito.

1.1. *FP e innovazione dei profili degli operatori*

Sopra si sono ricordate le dinamiche fondamentali che postulano un rinnovamento dei profili professionali della FP: si tratta di fattori esterni quali le caratteristiche della società complessa e di cause interne come la ristrutturazione della FP in base alle strategie dell'alternanza, della policentricità e della polivalenza. Venendo più in particolare, riguardo ai primi mi limito a sottolineare i mutamenti profondi in atto nel mercato del lavoro. Mentre da una parte si riscontra un calo delle occupazioni industriali e dei mestieri tradizionali, dall'altra emergono nuove professioni e quasi-professioni nell'industria e nel terziario: queste ultime rinviano a paradigmi di lavoro molto diversi dai profili a cui tradizionalmente ha preparato la FP (Butera e Serino, 1991; Butera, 1989; Pichierri, 1986). Il mercato del lavoro assume un carattere sempre più frammentato, mentre la FP si è attrezzata ad offrire formazione solo ad alcuni di questi segmenti, ma non riesce a soddisfare la domanda globale. Si registra inoltre una notevole polarizzazione fra settori forti e deboli della forza lavoro e l'insorgere di una nuova stratificazione sociale; anche in questo caso storicamente la FP si è occupata in modo quasi esclusivo delle fasce marginali. Altri cambi nel sistema sociale pongono problemi non semplici alla FP: l'importanza determinante della qualità della persona umana nelle aziende; l'aumento della rilevanza dell'atmosfera di un'organizzazione e della sua cultura, una relazione più adulta fra singolo e organizzazione; una domanda diffusa di riconversione delle proprie competenze lavorative; l'esigenza di abilità sempre più complesse; la maggiore mobilità; la richiesta di interventi in tempo reale (Margiotta, 1991). In ogni caso non si tratta più di formare persone che devono svolgere dei paradigmi di lavoro già definiti, ma di preparare operatori che portano valori e capacità di innovazione, di creatività, di impegno, di qualità e di eccellenza.

Un fattore ancora più grande di complessità va individuato nell'impossibilità di prevedere e programmare la domanda di lavoro sia nella qualità, sia nella quantità (Butera e Serino, 1991). Né imprenditori, né studiosi, né sindacalisti possono fornire indicazioni precise su quali figure professionali siano richieste e sul numero di posti necessari. Si è in grado solo di offrire previsioni parziali, limitate e frammentarie, misurazioni di bisogni specifici, tendenze particolari. Si possono tuttavia delineare scenari differenti, corredati di parametri di analisi e di interpretazione, di indicazioni prospettiche, di elaborazioni progettuali, di informazioni quantitative. La definizione conclusiva della domanda di lavoro sarà il frutto di un processo collaborativo tra datori di lavoro, sindacati, operatori del sistema formativo.

Nel campo educativo vanno ricordate una serie di tendenze degli anni

'80, specificamente significative per la FP: la differenziazione crescente della gestione dell'istruzione; l'accettazione dell'idea della formazione come investimento, come condizione facilitante i rapporti interni all'organizzazione e come strumento di controllo e di verifica; l'introduzione di elementi di mercato nell'istruzione; l'esplicitazione della progettazione formativa; l'importanza crescente dell'apprendimento organizzativo; l'aumento degli investimenti in competenze integrate e in multiprofessionalità (Margiotta, 1991; Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale, 1992; Ruberto, 1992). Sotto la spinta di tali pressioni la FP ha conseguito notevoli traguardi negli ultimi 20 anni: una definizione più adeguata, una corrispondenza più stretta con il sistema produttivo, un'accettazione crescente della sua rilevanza strategica e il riconoscimento più ampio della sua autonomia. Tuttavia, la FP, pur essendosi resa conto sufficientemente dell'evoluzione in atto nella realtà formativa, stenta a tradurla nel proprio sistema in strategie efficaci e generalmente accettate. Inoltre, sebbene si siano realizzate sperimentazioni valide, i risultati tardano a ricadere sulle strutture non solo a causa della rigidità degli ordinamenti, ma anche di operatori contrari all'innovazione. I CFP dimostrano sufficiente dinamismo, ma trovano un freno nella propria origine come strutture di serie B. Le imprese si rivelano più esigenti quanto all'efficacia controllabile degli interventi e più aperte alla collaborazione con le scuole e i CFP, ma limitano il loro interesse alla stretta funzionalità delle azioni formative ai miglioramenti produttivi e organizzativi, mentre trascurano la formazione in vista dello sviluppo prioritario delle competenze dei lavoratori e della ricerca.

È stata anche rimproverata alla FP una focalizzazione squilibrata sulla domanda formativa rispetto all'offerta che viene invece trascurata: infatti, da una parte si registra un eccesso di offerta formativa rispetto alla domanda sociale da cui seguono non infrequentemente sovrapposizioni e irrazionalità, mentre dall'altra l'offerta formativa si rivela inadeguata nei confronti della domanda economica sia per la preparazione carente degli operatori pubblici sia per la scarsa disponibilità delle imprese ad assumere parte dei costi (Butera e Serino, 1991; ENAIP Nazionale, 1991). La discussione sull'offerta tende poi a concentrarsi sul curriculum, sulle metodologie e sulle esigenze occupazionali del personale docente piuttosto che sulla formazione da acquisire al termine del percorso di FP; a sua volta la progettazione curricolare si dimostra insufficiente soprattutto nel momento dell'analisi della professionalità presente nell'impresa. In aggiunta si riscontra una eccessiva diversificazione tra le Regioni e non mancano aree ad alta concentrazione di condizioni problematiche per cui la situazione sta rasentando la polarizzazione. Il sistema di certificazione è assente o assolutamente inadeguato perché privo del fondamento solido di criteri oggettivi.

Nonostante ciò, il carattere strategico della FP è riconosciuto da una porzione importante di ricercatori e di operatori che la considerano una variabile determinante della crescita socio-economica (Butera e Serino, 1991; Enaip nazionale, 1991; Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale, 1992; Ruberto, 1992). La FP è il sottosistema formativo che nel nostro paese si qualifica per la più grande concretezza in quanto opera nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interviene nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presenta un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno, anche se non nella misura voluta.

La complessità della situazione emerge anche dai problemi relativi ai singoli livelli. Nubi minacciose gravano sul futuro della FP di base, benché questa si qualifichi per una notevole rilevanza educativa, svolga funzioni di promozione dei settori più deboli del mondo giovanile e contribuisca non marginalmente alla lotta contro il degrado e la devianza sociale. È inoltre urgente definire il concetto di FP di 2° livello dato che in questo settore si moltiplicano le offerte. La FP orientata agli adulti dovrà tener conto delle caratteristiche dell'apprendimento di questa fascia di utenti che rifiuta la distinzione tra formazione generale e addestramenti specialistici, fra apprendimenti teorici e pratici. La FP per i settori deboli richiede maggiore cura, l'individuazione di percorsi di professionalità e reali inserimenti nel mondo del lavoro.

Per sottolineare la complessità delle funzioni a cui è chiamata la FP è probabilmente opportuno elencare le categorie di persone che richiedono interventi specifici di FP (Tamborlini, 1991; Ruberto, 1992). Anzitutto i giovani in difficoltà, che non hanno terminato l'istruzione dell'obbligo, o che sono dei «drop outs» della scuola secondaria superiore (=SSS), o che hanno adempiuto l'obbligo ma incontrano gravi problemi nel reperimento di un lavoro o nella prosecuzione degli studi, per i quali bisognerebbe elaborare specifici progetti di FP e prevedere iniziative particolari di orientamento scolastico e professionale. In secondo luogo vanno menzionati giovani e meno giovani che svolgono lavori precari, perché operano in attività molto dequalificate; di solito sono stati assunti con contratti di apprendistato e di formazione/lavoro e si trovano in una situazione di professionalità bloccata. Questo gruppo richiederebbe una maggiore flessibilità nelle strutture della FP. Un'altra categoria di giovani, potenziali utenti della FP, è composta da occupati con modesto livello di scolarità che desiderano elevare la loro formazione.

Tra i gruppi di adulti interessati alla FP possono essere ricordate le donne che ritornano sul mercato del lavoro dopo una fase di lavoro domestico in casa, o di lavoro informale; in questo caso bisognerebbe offrire possibilità di

recupero con particolare riferimento alla formazione di base. Una categoria particolarmente significativa è composta da persone mature, esposte al rischio di essere emarginate dal mondo del lavoro a causa di una scolarizzazione modesta, di una preparazione di base superata e di scarse capacità di adattamento al cambio. Una domanda crescente è ipotizzabile da parte degli immigrati con problemi di lavoro che hanno bisogno di conoscenze di base della lingua italiana e di una formazione professionale collegata con un lavoro. In aggiunta vanno ricordati i soggetti con «handicaps» o in situazioni particolari (in carcere, lungodegenti in ospedale, in servizio di leva) e la domanda di FP successiva al diploma di SSS. Come si è osservato sopra, negli ultimi dieci anni la FP ha cambiato in modo tale da far intravedere le linee di un sistema di formazione permanente (Tamborlini, 1992).

Un altro fattore importante di rinnovamento può essere visto nel recente cambio dei modelli di governo dalla focalizzazione sulla fase della progettazione e del disegno alla prevalente considerazione della implementazione delle politiche (Margiotta, 1991; ENAIP Nazionale, 1991). Come si sa, la FP è un sistema a legami deboli, fortemente articolato nell'offerta, pluralistico nella gestione e diversificato sul piano locale, dell'organizzazione e della qualità dell'output. A sostegno dello spostamento di attenzione militano soprattutto due ragioni: è nella fase dell'implementazione che operano (e pertanto sono più facilmente individuabili) le cause principali dell'efficacia o dell'inefficacia delle strategie adottate; di conseguenza, l'efficacia di un sistema formativo dipende anzitutto dalla sua capacità di attivare procedure adeguate di retroazione, di valutazione e di incentivazione.

Le politiche pubbliche nella loro fattualità non si presentano generalmente come l'attuazione coerente di un progetto, ma appaiono come il frutto di un complesso di azioni diverse, tra loro non sempre congruenti, anzi talvolta conflittuali, poste in essere da differenti attori. In considerazione di ciò la programmazione delle strategie di intervento viene sempre più concepita come la ricostruzione a posteriori di un quadro unitario sulla base dell'efficacia sociale delle azioni attivate; in questo senso la progettazione perde di razionalità, ma guadagna di realismo e di efficacia.

La complessità dell'attuale sistema sociale e in particolare della domanda formativa impedisce di seguire un modello totalmente razionale nei processi di scelta e di assunzione delle decisioni. Nell'adozione delle singole politiche è in ogni caso coinvolta una pluralità di attori che sostengono e propongono strategie diverse; le decisioni di conseguenza sono il risultato delle interazioni fra le differenti posizioni. L'esecuzione delle strategie formative avviene entro reti di soggetti i cui rapporti condizionano l'implementazione; inoltre, gli orientamenti degli attori possono cambiare nel tempo in relazione agli esiti della rea-

lizzazione delle politiche adottate. Pertanto non è possibile una predefinizione piena delle strategie formative.

Quali possono essere gli strumenti per il governo della FP, sistema a legami deboli, secondo la logica dell'implementazione? Anzitutto, la progettazione delle politiche formative troverà il momento della verità nella fase dell'esecuzione. L'innovazione andrà affidata alla competizione tra le varie strutture, poste previamente in grado mediante l'assistenza e il supporto tecnico necessari di elaborare un ventaglio ampio di proposte. Bisognerà, inoltre, potenziare le sperimentazioni serie e socializzare quelle riuscite, superare la polarizzazione tra aree di eccellenze e quelle in difficoltà, realizzare l'integrazione tra gli interventi di orientamento e di assistenza alla transizione formazione-lavoro, da una parte, e, dall'altra, il sistema di FP e differenziare gli approcci formativi. Infine, il governo della FP richiede azioni sociali di progettazione e forme stabili di collaborazione tra enti pubblici, forze imprenditoriali e sociali, sistema scolastico e FP; in particolare la determinazione della domanda formativa è possibile solo mediante una concertazione tra le istanze interessate.

Due sono le implicanze che interessa qui sottolineare. Anzitutto sul piano strutturale si dovrà provvedere alla creazione e al funzionamento efficace dei servizi di valutazione in modo conforme alla priorità assunta dalla fase dell'implementazione. In secondo luogo gli operatori saranno impegnati in modo preminente nel migliorare la qualità, nel predisporre interventi al tempo stesso mirati, diversificati e integrati, nel curare i rapporti interorganizzativi.

La situazione attuale degli operatori della FP vede una giustapposizione e frequente sostituzione o integrazione di figure di processo (progettisti, tutor, coordinatori) alle figure di contenuto (docenti, istruttori) (Margiotta, 1991; ISFOL, 1992)). Inoltre, i compiti dei formatori tendono a combinarsi nelle forme più varie sia nel momento dell'assunzione che dell'organizzazione del lavoro. Si registra anche una situazione di elevata instabilità nei ruoli per cui questi non sempre corrispondono alle articolazioni precedenti delle figure, né d'altra parte ne emergono di nuovi che ottengono un consenso generale e la loro differenziazione è talora molto forte. La struttura del mondo del lavoro in cui coesistono modalità tradizionali e nuove e una gamma di forme intermedie esige dai formatori il possesso non tanto delle abilità di adattamento al cambio quanto la capacità di prevenirlo e di fornire strategie adeguate di risposta.

La riqualificazione del ruolo degli operatori richiede in primo luogo di mantenere e rafforzare la fisionomia propria rispetto agli insegnanti della scuola e di ridurre lo scarto sul piano della professionalità rispetto ai responsabili della formazione in azienda e ai formatori professionali. L'intervento dell'ope-

ratore non può più essere focalizzato unicamente o principalmente sul prodotto ma deve includere e va centrato anche sul processo: l'apprendimento richiede la pianificazione intenzionale di un percorso formativo in cui l'utente interviene come attore e responsabile del processo stesso. In una struttura organizzativa del lavoro che si caratterizza sempre di più per la rilevanza del clima dell'organizzazione e della sua cultura, la FP non può limitarsi a fornire le competenze per l'esercizio di un lavoro, ma dovrà offrire anche le abilità dell'apprendimento organizzativo; inoltre, le capacità professionali anche di 2° livello per essere efficaci vanno accompagnate dalle abilità di analisi, di comprensione e di adattamento al contesto culturale e normativo delle organizzazioni nelle quali si dovrà operare.

In risposta a tali esigenze il Rapporto ISFOL 1986 presentava alcune ipotesi per un nuovo modello di formatore (Isfol, 1986):

- a. diversificazione delle figure professionali all'interno del CFP;
- b. possibilità di ingressi laterali di quadri aziendali e di esperti nei CFP a tutti i livelli;
- c. flessibilità nell'impiego del personale;
- d. distribuzione dell'orario per obiettivi e per progetti;
- e. un sistema premiante e flessibile simile a quello vigente nelle aziende private;
- f. la figura professionale di direttore «manager», non solo preside, ma anche imprenditore.

Nel quinquennio successivo le ipotesi appena enunciate sono state precisate, approfondite e sviluppate sul piano della riflessione teorica, della prassi organizzativa e didattica e della normativa. Prima di illustrare tale evoluzione (cfr. la sezione 1.3), siccome il discorso d'ora in poi va focalizzato sul CS, sembra opportuno soffermarsi sulla funzione fondamentale di tale figura, il coordinamento.

1.2. *Il ruolo del coordinamento*

Perché si abbia un'organizzazione non basta la collaborazione di più persone, ma si richiede un coordinamento delle azioni individuali in vista della realizzazione di obiettivi comuni (Ciscar e Uria, 1986; Ghilardi e Spallarossa, 1983; Facchini, Orlandi e Summa, 1986; Romei, 1986). Gli Autori mettono in evidenza due aspetti fondamentali del concetto. Anzitutto, coordinamento vuol dire sincronizzazione e armonizzazione delle azioni di un gruppo di persone e delle attività di tutte le articolazioni di una organizzazione in vista del raggiungimento di mete condivise; si tratta di favorire la combinazione più

efficace degli sforzi dei singoli individui che compongono un gruppo o di più sottogruppi di un'organizzazione più ampia. In aggiunta, il coordinamento non si limita ad un atto, ma si estende a tutta l'attività dell'organizzazione: pertanto una sua caratteristica distintiva è la permanenza dell'intervento, la sua continuità nel tempo fintantoché il gruppo esiste. I due tratti evidenziati stanno a dimostrare che il coordinamento è un processo e, come tale, implica una pianificazione, una esecuzione e un controllo che permetta la retroalimentazione e, quindi, assicuri il successo del coordinamento.

Le due componenti appena citate provano anche la necessità di tale funzione, che cioè essa sia sempre in atto e operante nell'organizzazione. Il bisogno di coordinamento aumenta con il crescere della complessità dell'organizzazione: la specializzazione spinta delle varie unità richiede sforzi maggiori per garantire l'integrazione delle diverse prestazioni. D'altra parte, però, un ricorso eccessivo a mezzi di coordinamento speciale in una situazione normale di lavoro costituisce un indicatore del malfunzionamento dell'organizzazione.

Una volta definito il ruolo si può passare a elencare i compiti principali. Il coordinamento non è una fase a sé del processo gestionale per cui il responsabile dovrà integrarla con tutte le altre come la pianificazione, l'organizzazione, l'esecuzione, il controllo e l'innovazione. Sarà necessario, pertanto, stabilire contatti formali e informali con le persone che operano in settori e in attività connesse. All'interno del gruppo coordinare significa anche determinare per ogni attività un responsabile e delimitare l'area di competenza di ciascun attore e chi coordina deve conoscere la distribuzione dei compiti.

È necessario poi instaurare canali di comunicazione e curarne il funzionamento soddisfacente. Il flusso libero e rapido delle informazioni permette di controllare se le attività si svolgono in conformità al piano stabilito e nel caso di deviazioni è possibile procedere alle correzioni opportune. Esiste una serie di operazioni soprattutto di natura particolareggiata che non è conveniente programmare con molto anticipo: in questo caso il coordinamento è grandemente facilitato se si possiedono informazioni precise e tempestive sullo svolgimento delle attività. Il coordinamento richiede il ricorso oltre che ai canali ufficiali di comunicazione anche alle riunioni informali. Questioni gravi e complesse possono essere affrontate più facilmente in prima istanza in un contesto amicale dove le persone si trovano a loro agio. In determinati casi bisognerà prevedere «trait-d'unions» stabili come coordinatori di sottogruppi o comitati di coordinamento.

Quando vengono avviati contemporaneamente programmi che interferiscono, si richiede al coordinamento di assicurare la loro armonizzazione prima che vengano posti in essere. Sarà necessario confrontare i vari piani e verificare se sia possibile procedere a una loro unificazione. Nel caso che emergano

divergenze, si cercherà di ovviare al problema scegliendo l'una o l'altra alternativa, oppure mediando fra le due.

Presupposto determinante per un coordinamento efficace è che i membri dell'organizzazione condividano tutti la stessa finalità al di sopra dei vari obiettivi particolari. La presenza di una meta comune favorisce il mantenimento dello spirito di gruppo, mentre se viene a mancare la finalità condivisa, la conflittualità cresce e diviene sempre più difficile il coordinamento. Più specificamente i requisiti per un coordinamento efficace sono stati esemplificati nelle seguenti condizioni:

1) determinazione precisa degli obiettivi e degli orientamenti generali e di settore e loro interpretazione in modo uniforme in tutta l'organizzazione;

2) identificazione precisa dei compiti e delle funzioni di ogni posto di lavoro e di ciascuna unità organizzativa;

3) definizione chiara dei procedimenti, dei sistemi e delle tecniche per la realizzazione delle diverse operazioni;

4) corrispondenza dei programmi e delle attività concrete (nei contenuti, nelle articolazioni e nei tempi) con gli obiettivi e gli orientamenti generali;

5) adeguamento delle decisioni e della predisposizione di norme e istruzioni a obiettivi e politiche;

6) creazione di collegamenti tra singoli, unità organizzative e livelli della struttura;

7) sviluppo del coordinamento spontaneo o «autocoordinamento» nel senso di ottenere il consenso dei collaboratori sugli obiettivi che richiedono l'armonizzazione delle attività, di formarli a procedure che facilitino l'integrazione, di stimolarli ai contatti diretti;

8) interiorizzazione da parte di quanti detengono il potere di coordinamento dell'importanza di tale attività e soprattutto dell'importanza di svolgerla bene e, quindi, di impegnarsi nell'elevare il livello delle proprie competenze;

9) apporto di correzioni alla struttura precedente mediante tra l'altro la previsione di comitati, la diminuzione della specializzazione, l'allargamento delle attività svolte da una unità organizzativa.

1.3. Evoluzione del CS nella FP

Come si è esplicitato sopra, le ipotesi per un modello di formatore contenute nel Rapporto ISFOL del 1986 hanno rappresentato una svolta importante nel dibattito circa l'innovazione dei profili professionali degli operatori

della FP. Nell'evoluzione che ne è seguita si è ritenuto opportuno segnalare tre momenti che sembravano significativi: la realizzazione di due ricerche nazionali, una di sfondo del CNOS-FAP sugli Enti convenzionati e l'altra ricognitiva dell'ISFOL sui direttori e formatori di tutta la FP; e i recenti CCNL della FP.

1.3.1. *La ricerca sugli Enti convenzionati*

Il laboratorio «Studi, Ricerche e Sperimentazioni» del CNOS/FAP, costituito presso gli Istituti di Didattica e di Sociologia dell'Educazione della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, ha condotto nel 1986 (con il metodo dei testimoni privilegiati - 69 soggetti in tutto - e relativamente agli Enti convenzionati) un'indagine, finanziata dal Ministero del Lavoro, sui nuovi profili degli operatori della FP (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986). In questa sede si riportano in maniera dettagliata solo i dati relativi al coordinamento, distinguendo le risposte degli osservatori esterni (studiosi, autorità regionali, sindacalisti, imprenditori, 20 soggetti in tutti) da quelle degli operatori degli Enti convenzionati (49 tra delegati regionali, direttori dei CFP, docenti, istruttori).

a. Il CS secondo gli «osservatori esterni»

Tanto gli esperti che gli amministratori regionali non nascondono la loro perplessità circa il coordinatore, perplessità tuttavia che non nasce tanto dalla figura in sé quanto dal modo in cui è stata intesa e realizzata finora all'interno della FP. In proposito emblematica è la seguente risposta: «Bisogna intendersi sulla figura del coordinatore, perché se ci si riferisce al vecchio coordinatore, a quella figura che sostanzialmente, nella maggior parte dei Centri faceva il vice-direttore, non siamo d'accordo. (...) Oggi non si pone a livello di gruppo dei docenti un'esigenza di interdisciplinarietà di vecchio tipo, ma un'esigenza, una capacità di coordinamento tra aree disciplinari, di conoscenze più vaste. (...) Quindi vedrei (...) una figura professionale che sia in grado di raccordare le professionalità presenti nel Centro, di sviluppare insieme ad essi la progettazione didattica, la costruzione di un curriculum formativo, la programmazione anche dell'organizzazione del lavoro, perché quel curriculum formativo possa essere sviluppato e attuato nel migliore dei modi» (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986, p. 106).

A sua volta questa attuazione non del tutto soddisfacente sembra essere strettamente correlata con la maggiore o minore ampiezza del Centro: in un CFP con pochi corsi, una figura del genere sarebbe sprecata; al contrario in un CFP grande essa assume una sua discreta specificità e utilità nel coordinare gli operatori di un settore e tra più settori.

Gli osservatori esterni si trovano d'accordo nel non limitare il coordinamento alle sole attività di insegnamento ma sono favorevoli ad estenderlo soprattutto al collegamento tra il CFP e le varie realtà del territorio, con particolare riferimento alle aziende. Questa proiezione verso l'esterno non ha affatto lo scopo di ridimensionare la funzione sul piano didattico, ma viene vista in rapporto ad un suo arricchimento, in modo da conferirle quelle valenze che la rendano sempre più attuale e adeguata al fabbisogno e, pertanto, capace di contribuire alla revisione dei programmi, al costante aggiornamento della formazione di base e all'innescare delle innovazioni.

b. La valutazione degli Enti convenzionati

La differenza più rilevante riscontrata nei confronti degli «osservatori» consiste nel fatto che all'interno degli Enti convenzionati la tematica del CS non ha suscitato alcuna perplessità: in genere o si è espresso un giudizio in base alla prassi in corso oppure sono stati individuati direttamente i compiti specifici. Le risposte sono sostanzialmente positive. Comunque, si va da un livello minimo di accettazione di questa figura, ritenuta sì necessaria, ma non tale da distinguersi particolarmente nei confronti del corpo docente, ad una sua collocazione in posizione privilegiata all'interno di un Centro.

Passando a descrivere direttamente le funzioni specifiche che vengono attribuite al CS, è necessario fare una distinzione previa tra coloro che limitano la sua attività entro il CFP e quanti la pongono a cavallo tra due realtà, il CFP e il territorio. I compiti interni sarebbero i seguenti:

a) a livello didattico: coordinamento tra aree interdisciplinari; programmazione dei contenuti didattici, gestione del curriculum; integrazione fra le varie discipline; verifica periodica della programmazione didattica;

b) a livello formativo: svolgimento di funzioni di carattere educativo-religioso-pastorale-confidenziale con il singolo; animazione a vari livelli negli orari extra-scolastici; sostegno al singolo e/o al gruppo nelle eventuali difficoltà che si incontrano; aiuto nelle scelte da fare in futuro tanto nei confronti del contesto produttivo che dell'inserimento nel sociale;

c) a livello di interazione personale: organizzazione e coordinamento dei colleghi, in modo da realizzare una reale collegialità; cura dei contatti con le famiglie degli allievi attuali ed ex; svolgimento di compiti tutoriali nei confronti degli alunni; animazione delle classi; tramite fra allievi, docenti e direzione; organizzazione dei lavori di gruppo;

d) a livello disciplinare: intervento in tutte le questioni proprie di questo ambito, riguardanti sia gli allievi, che i docenti e/o i rapporti fra gli stessi;

e) a livello amministrativo: acquisto di materiale vario e relativa distribuzione; cura dei contatti con la segreteria e l'ufficio amministrativo; predisposizione dei bilanci.

Quanti attribuiscono al coordinatore competenze all'esterno, insistono soprattutto su tre. Egli dovrà assicurare un collegamento stretto con le aziende per effettuare gli stage, svolgere corsi di 2° livello e avviare iniziative e progetti nuovi a vantaggio del territorio, ma anche del CFP. A lui faranno capo le richieste di collaborazione delle imprese e le attività per il collocamento degli allievi. Gli si chiede anche di organizzare i contenuti dei corsi in modo da rispondere alle domande del mondo produttivo.

Vale la pena riportare una risposta che tenta di fare sintesi fra interno ed esterno. Il coordinatore dovrebbe essere:

- a. attento a introdurre le innovazioni di carattere tecnologico nel Centro;
- b. capace di organizzare nuovi percorsi formativi;
- c. capace di coordinare con metodologia educativa e di animazione il corpo docente, senza affidarsi a ruoli gerarchici;
- d. capace di relazionare a nome del CFP con le aziende del territorio per l'organizzazione di esperienze professionali di stage e confronti programmatici con gli obiettivi formativi del Centro» (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986, p. 98).

In conclusione, non vi è dubbio che la grande maggioranza delle risposte ottenute è favorevole al coordinatore, nonostante la perplessità e la precarietà che caratterizza l'adempimento dei compiti. Tale situazione sembra che vada attribuita al fatto che il coordinatore è una figura, richiesta sì dal bisogno reale, ma ancora non del tutto precisata nei suoi contorni normativi.

1.3.2. *Tipologia e professionalità degli operatori della FP*

Una verifica delle indicazioni emerse sopra, sul piano quantitativo e in base alle risposte di due campioni nazionali stratificati di direttori e di formatori dei CFP pubblici e convenzionati e di uno qualitativo di direttori e formatori di CFP privati, è venuta da una ricerca ISFOL che, avviata nel 1986, ha proceduto all'applicazione degli strumenti di indagine tre anni dopo nel 1989 (ISFOL, 1992). Si fa presente che il primo campione comprendeva 206 soggetti e il secondo 2.227; inoltre, ambedue erano articolati in 10 Regioni, secondo il tipo di gestione e sulla base del settore; a sua volta il campione dei CFP privati includeva 9 direttori e 137 formatori. Nel seguito si presenteranno solo i dati che si riferiscono al CS, mentre si rinvia per le altre informa-

zioni rilevanti agli articoli di «Rassegna CNOS» sul CP (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni, 1992a e b).

Molto sommariamente si può dire che il coordinatore è già presente in più della metà dei CFP ed occupa nella graduatoria della diffusione delle varie figure una posizione intermedia. Al primo posto vengono il direttore, il segretario e il docente che si riscontrano nella quasi totalità dei CFP; il coordinatore si ritrova nel 56.6% dei CFP e il docente di sostegno in un terzo; subito dopo si colloca il CP con il 22.6%; le restanti figure, vice direttore, segretario, orientatore, tutor e documentalista, appaiono distanziate e si raggruppano tra il 13 e il 5%.

L'80% dei direttori è molto (47%) o abbastanza (33%) d'accordo con l'ipotesi di prevedere nei CFP nuove funzioni, oltre alla direzione e all'insegnamento (cfr. tav. 1; ISFOL, 1992). Anche tra i formatori si riscontra complessivamente la stessa percentuale (78.3%); tuttavia, l'intensità del consenso sembra un poco minore perché si inverte il rapporto tra il molto e l'abbastanza, il 32.3% contro il 46%.

TAV. 1 - *Grado di accordo dei direttori e formatori della FP circa l'opportunità di introdurre nuove funzioni nei CFP (in %)*

	Dir	Form
1. Sì molto	47.0	32.3
2. Sì abbastanza	33.0	46.0
3. Poco	5.6	10.7
4. Per nulla	13.0	10.2
5. NR	1.4	0.8

Passando ad analizzare la serie di funzioni da introdurre, sul «coordinamento» si trova d'accordo l'85.6% dei direttori a fronte di un 14% di contrari e le opinioni dei formatori coincidono totalmente con le risposte dei primi (85.6% contro il 14.3) (cfr. tav. 2; ISFOL, 1992). Quanto poi alla progettazione formativa i consensi superano la quota stessa rilevata in precedenza: l'entusiasmo, però, è leggermente superiore tra i direttori (il 91.2% di favorevoli in confronto all'8.4%, schierato per la negativa) che non tra i formatori (89.1% e 10.3 rispettivamente). A sua volta l'orientamento scolastico-professionale, raccoglie l'82.8% dei consensi dei direttori e un poco di più tra i formatori (l'84.7%), mentre le opinioni negative si limitano al 16.7% e al 14.6%. Al contrario in rapporto alla funzione del tutorato i campioni appaiono nettamente spaccati in due tra una maggioranza assoluta consenziente (il 53% dei direttori e il 52.9% dei formatori) ed una forte minoranza contraria (rispettivamente il 46.5% e il 46.2%).

TAV. 2 - *Consenso dei direttori e formatori della FP all'introduzione di specifiche funzioni nel CFP (in %)*

	SI		NO		NR	
	Dir	Form	Dir	Form	Dir	Form
1. Progettazione	91.2	89.1	8.4	10.3	0.5	0.5
2. Coordinamento	85.6	85.6	14.0	14.3	0.5	0.1
3. Orientamento scolastico professionale	82.8	84.7	16.7	14.6	0.5	0.7
4. Tutorato	53.0	52.9	46.5	46.2	0.5	0.9

Ai soggetti dei due campioni favorevoli alle varie funzioni è stato chiesto successivamente di specificarne meglio i compiti; naturalmente ci si limita qui a riportare i dati relativi al coordinamento. Secondo l'inchiesta nazionale ISFOL esso comporta tra l'altro i compiti di: collaborare con il direttore del CFP; mettere in grado i docenti di svolgere l'attività programmata; coinvolgerli nella vita del Centro; verificare la programmazione; presiedere le riunioni di settore (cfr. tav. 3; ISFOL, 1992). Al contrario la maggioranza dei direttori e dei formatori non sono d'accordo nell'attribuire a tale figura/funzione poteri anche in campo disciplinare.

TAV. 3 - *Compiti del coordinamento secondo i direttori e i formatori della FP (in %)*

	SI		NO		NR	
	Dir	Form	Dir	Form	Dir	Form
1. Collaborare con il Direttore del Centro	95.1	85.1	3.3	13.5	1.6	1.6
2. Mettere i docenti in grado di svolgere le attività programmate	91.8	91.7	5.4	7.9	2.7	0.4
3. Verificare la programmazione	84.2	80.7	13.0	19.1	2.7	0.8
4. Coinvolgere i docenti nella vita del CFP	75.0	70.4	21.7	27.7	3.3	1.9
5. Presiedere le riunioni di settore	70.7	73.1	27.2	25.6	2.2	1.3
6. Seguire la disciplina	44.6	44.2	52.3	54.1	3.3	1.7

La ricerca in questione ha incluso anche una indagine qualitativa attraverso interviste a 45 testimoni privilegiati; si richiamano qui alcune conclusioni relative al coordinatore. «Si avverte la necessità di una maggiore presenza di questa funzione all'interno dei CFP (ma, anche, dell'intero sistema della FP); il problema è a chi debba essere affidata. C'è chi distingue un coordinamento 'interno' al CFP ed uno 'esterno' reso a raccordare l'attività del CFP con il sistema socio-produttivo, attraverso un'attività di promozione, di relazioni

pubbliche, ecc... In questo caso più che andare a creare nuove figure è su quelle esistenti nei CFP che potrebbe essere allocata questa funzione, magari ipotizzando nei grandi CFP due figure dirigenziali, una più manageriale, volta al coordinamento con l'esterno, ed una rivolta al coordinamento dell'attività didattica interna del Centro» (ISFOL, 1992, p. 165).

1.3.3. I CCNL per la FP

Dell'ultimo CCNL si richiamerà qui solo quanto si riferisce al CS, mentre si rinvia ai precedenti articoli di «Rassegna CNOS» sul CP per un'analisi più ampia (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni, 1992a e b).

La funzione del CS consiste nel facilitare processi di coordinamento didattico e di innovazione metodologica e professionale in strutture complesse (CENFOP/CONFAP, 1990). Venendo più in particolare, egli dovrebbe:

a. in coordinamento con i formatori del settore e in raccordo con le imprese del settore, verificare l'impatto delle nuove tecnologie sull'organizzazione del lavoro e trasferire le conoscenze rilevanti all'interno del CFP;

b. concorrere alla predisposizione, realizzazione e verifica degli stages aziendali e dei momenti di formazione in situazione;

c. svolgere all'interno del CFP il coordinamento didattico riguardante ogni fase dell'iter formativo, concorrendo alla elaborazione delle unità didattiche di ogni intervento formativo e agevolando l'interscambio fra «équipes» didattiche operanti in settori formativi diversi.

La descrizione della funzione in esame (che è molto più vicina a quella della ricerca sugli Enti convenzionati che non ai risultati dell'indagine ISFOL, focalizzati sul funzionamento interno del CFP) si presenta molto ampia, quasi onnicomprensiva e non sembra facile distinguerla da quella del CP. Ambedue si pongono nel campo del coordinamento e dell'innovazione. Inoltre, il CS tiene i rapporti con le aziende e con il territorio ed è responsabile anche delle attività di stages e dei momenti di formazione in situazione. A sua volta il CP nella progettazione non può non considerare le domande delle aziende e del contesto socio-ambientale; inoltre, anche a lui viene attribuito il compito di organizzare periodi di formazione in situazione. Più grave ancora è che la declaratoria trascura totalmente i rapporti con la direzione: è un aspetto questo che andrà senz'altro precisato nel rinnovo contrattuale.

A riguardo del CS si discute anche sulla denominazione. Come si sa, nel passaggio da un modello meccanico ad uno organico di organizzazione del mondo produttivo è entrata in crisi la gestione del mercato del lavoro per settori industriali, mentre va emergendo un nuovo paradigma professionale di

riferimento costituito dal processo lavorativo (Butera, 1989): pertanto, da questo punto di vista il termine più corretto per definire il coordinatore sarebbe quello di processo e non di settore. L'ISFOL nel suo *Repertorio delle professioni* usa un criterio simile, quello cioè di «area professionale» con la quale si intende «un aggregato di figure professionali accomunate da un insieme omogeneo di contenuti tecnici e disciplinari e di oggetti fisici e simbolici comuni su cui intervenire» (ISFOL, 1991b, p. 11). Sempre l'ISFOL in un'altra pubblicazione ancora più recente ha conservato invece la terminologia tradizionale di settore e comparto che sembrerebbe più consona alle caratteristiche dell'organizzazione delle istituzioni formative (Gatti, Tagliaferro e Taronna, 1992).

2. L'indagine sul campo

La sezione tratta due tematiche principali. Anzitutto vengono presentate le ipotesi della ricerca; in un secondo momento si passa alla descrizione dello svolgimento dell'indagine con particolare riferimento al campione.

2.1. Le ipotesi

Sono state articolate in sette sezioni di cui una dedicata a quelle generali e sei alle particolari secondo alcune dimensioni fondamentali.

2.1.1. Ipotesi generali

2.1.1.1. La richiesta di innovazione dei profili professionali degli operatori della FP, con particolare attenzione all'introduzione della funzione del CS, trae origine da pressioni esterne ed interne al sistema formativo. Le prime vengono individuate soprattutto nella trasformazione dell'assetto produttivo e nelle innovazioni tecnologiche apportate e le seconde nella riorganizzazione della FP all'insegna dei principi di alternanza, policentricità e polivalenza.

2.1.1.2. In questo clima di trasformazione le strutture di FP sono chiamate, quale perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, a riarticolare i profili professionali degli operatori traducendoli in adeguati percorsi di carriera, a introdurre logiche di «management» a tutti i livelli, ad adottare un'organizzazione flessibile di strutture, personale, curricoli, orari, incentivi.

2.1.1.3. Si ipotizza che la grande maggioranza degli operatori della FP ritenga opportuno attivare nuove funzioni nei CFP, oltre alla direzione e alla docenza, e che tra le nuove funzioni il coordinamento di processo/settore ottenga un favore molto alto.

2.1.1.4. Si assume che il coordinamento di processo/settore dovrebbe abbracciare i seguenti compiti:

- a. interscambio tra mondo del lavoro e strutture formative;
- b. programmazione, coordinamento e cooperazione formativa e didattica tra docenti e allievi relativamente a uno o più processi;
- c. verifica e valutazione dell'apprendimento;
- d. ricerca e proposta di strumenti didattici;
- e. innovazione metodologico-didattica e tecnico-professionale;
- f. uso delle risorse disponibili.

2.1.1.5. Si ipotizza che i CFP in cui esiste qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CS presentino processi formativi più efficaci ed efficienti rispetto a quelli in cui non si riscontra il coordinamento di processo/settore.

2.1.2. *Dimensione descrittiva*

2.1.2.1. Si suppone che il CS sia presente in una minoranza consistente di CFP.

2.1.2.2. Il CS occupa nella graduatoria della diffusione delle nuove funzioni una posizione intermedia.

2.1.2.3. Nei CFP in cui si riscontra qualche esperienza dell'esercizio del CS, in generale la figura funziona anche se talora sporadicamente.

2.1.2.4. La maggior parte degli operatori richiede che la funzione del CS debba essere presente in tutti i CFP.

2.1.2.5. Si ipotizza che nei CFP in cui esiste qualche esperienza dell'esercizio della funzione di CS, le attività previste dal nuovo CCNL per la funzione di CS siano ancora solo parzialmente operative.

2.1.2.6. Una parte consistente delle attività previste dal nuovo CCNL per la funzione del CS non trovano ancora un consenso pieno tra gli operatori della FP.

2.1.2.7. Nella maggioranza dei CFP le attività previste dal CCNL per il CS sono svolte da altre figure, in particolare dal direttore, dal CP o dai docenti.

2.1.2.8. Si ipotizza che esistano notevoli difficoltà per realizzare la funzione che secondo il nuovo CCNL il CS è chiamato a svolgere e che le cause di tali difficoltà siano da attribuire soprattutto alla mancanza di collaborazione all'interno del CFP, alla problematicità di definire in modo preciso i vari compiti del CS e alla complessità delle competenze.

2.1.3. *Dimensione storica*

2.1.3.1. Il CS è una figura/funzione che ha una sua «storia» nel CFP in quanto rappresenta una evoluzione del vecchio «capo officina» o «capo laboratorio».

2.1.3.2. Nel passato il capo officina era identificabile per precise funzioni e obiettivi formativo-didattici.

2.1.3.3. Tra capo officina e CS si danno eguaglianze e differenze che chiarificano solo in parte il passaggio dalla precedente alla attuale funzione nel CFP.

2.1.3.4. L'esigenza di avvalersi della funzione del CS è nata per rispondere sia alle istanze di cambiamento generale della società italiana e di innovazione territoriale sia alle esigenze didattiche e organizzative.

2.1.4. *Dimensione percettiva*

2.1.4.1. Le attività previste dal nuovo CCNL per la funzione del CS soddisfano solo parzialmente gli operatori della FP, anche se la soddisfazione tende a crescere tra quanti hanno esperienza di tale funzione.

2.1.4.2. Il contributo del CS è giudicato dagli operatori del CFP prevalentemente utile ai fini della realizzazione della loro attività.

2.1.5. *Dimensione valutativa*

2.1.5.1. Il giudizio complessivo sull'attività formativa del CFP è più positivo tra gli operatori che hanno qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CS.

2.1.5.2. In generale, l'opera del CS è valutata come abbastanza utile in vista della crescita formativa del CFP. Tale giudizio è più favorevole tra gli operatori che hanno esperienza del CS.

2.1.6. *Dimensione prospettica*

2.1.6.1. Si ipotizza che la domanda di cambiamento delle attività attualmente previste dal nuovo CCNL per il CS riguardi ritocchi migliorativi e non mutamenti sostanziali.

2.1.6.2. Gli operatori, sia con esperienza di CS sia senza, sono in maggioranza favorevoli ad un cambio della denominazione e della funzione generale del coordinatore di settore che dovrebbe assumere il nome e la funzione di coordinatore di processo.

2.1.6.3. La quasi totalità degli operatori pensa a un CS come a un professionista che lavora prevalentemente in un «team», in particolare con i docenti, il direttore, il CP.

2.1.7. Dimensione formativa

2.1.7.1. Si ipotizza che gli operatori richiedano per il CS il possesso di varie qualità, soprattutto quelle relative alla programmazione didattica e alla mediazione.

2.1.7.2. Si esige per l'accesso al ruolo esperienza di docenza, più che esperienza aziendale e manageriale.

2.1.7.3. Il percorso formativo del CS non si situa tanto a livello di prima laurea, ma di formazione in servizio finalizzata.

2.2. Articolazione dell'indagine

L'indagine ha preso *avvio* nel gennaio 1992, ed ha ricevuto l'impostazione generale in seguito ad un seminario di studio, tenutosi in febbraio, a cui hanno partecipato vari «addetti ai lavori», tra esperti, ricercatori e rappresentanti delle 7 Regioni scelte per l'inchiesta. La loro presenza/coinvolgimento nell'indagine va attribuita essenzialmente ad una peculiare competenza in materia.

Prima di passare oltre, vale la pena soffermarci sui motivi che hanno portato in primo luogo a selezionare le 7 Regioni (Veneto, Emilia-Romagna, Lazio, Marche/Umbria, Abruzzo, Sardegna) coinvolte nell'inchiesta. Una prima ragione riguarda la loro distribuzione per fasce geografiche (Nord/Centro/Sud); un criterio non secondario di selezione è stato anche quello di una maggiore garanzia di collaborazione da parte del personale regionale che ha partecipato e gestito in loco l'indagine (scelta dei CFP, applicazione dei questionari, interviste ai Testimoni Privilegiati, ecc.).

Durante i mesi di gennaio e di febbraio sono stati elaborati gli strumenti di indagine. Nel febbraio il questionario è stato validato mediante un pre-test. Nella primavera successiva si è proceduto alla fase di applicazione delle interviste, utilizzando i due diversi strumenti di rilevamento, di tipo quantitativo e qualitativo. Agli inizi di maggio tutte le interviste sono rientrate alla base e quindi si è dato avvio alla fase dell'elaborazione statistica dei dati (caricamento e trattamento statistico per totali ed incroci). Da giugno a novembre i componenti l'équipe di ricerca hanno redatto il rapporto, al completo delle varie parti: le premesse teoriche, il commento ai campioni, le conclusioni emergenti dall'intero apparato di supporto. Nello stesso periodo e, più precisamente, in ottobre si è tenuto con la partecipazione degli esperti un seminario durante il

quale l'intero rapporto di ricerca è stato passato al vaglio, nel tentativo di discuterne i risultati che hanno portato a ricostruire l'identikit del CS e delle sue prerogative di esistenza/latitanza, funzionalità o meno all'interno della FP.

In assenza di dati nazionali aggiornati circa la presenza del CS nei CFP² in grado di garantire rappresentatività statistica al *campione*, si è proceduto alla stratificazione dello stesso per quote e per aree geografiche. In primo luogo sono state scelte 6 Regioni, così distribuite: al Nord, Veneto ed Emilia-Romagna; al Centro, Umbria/Marche³ e Lazio; al Sud, Abruzzo e Sardegna. Di tali Regioni è stato fatto uno «screening» sul numero dei CFP e relativi docenti, presenti nelle 7 regioni dell'inchiesta, su dati ISFOL (ISFOL, 1988, pp. 44-125 e per l'Abruzzo, ISFOL, 1992, pp. 21-48):

TAV. 4 - *Docenti e CFP delle 7 Regioni dell'inchiesta, con relativa media di interviste da fare per ogni CFP*

REGIONI	n. Docenti	n. CFP	Media Docenti per CFP
VENETO	1442	144	10
EMILIA ROMAGNA	1264	203	6
LAZIO	1800	68	26
UMBRIA/MARCHE	593	53	11
ABRUZZO	885	59	15
SARDEGNA	542	50	11
TOTALE	6526	577	

Una volta conosciuto il numero complessivo dei docenti delle 7 Regioni (6526), il passo successivo è stato quello di portare a 600 (il 10% circa)⁴ il numero complessivo dei docenti da intervistare, così suddivisi: 300 con esperienza di CS e 300 senza e/o di controllo⁵. Per quanto riguarda invece la stratificazione campionaria, si è proceduto individuando in ciascuna Regione 5 CFP in cui è riscontrabile la figura del CS e 5 in cui manca, in modo da campionare 50 operatori (10 per ogni CFP) che vivono tale esperienza e 50 (10 per ogni CFP) che invece non la vivono. Cosicché si è arrivati a progettare una distribuzione secondo il seguente schema:

² I dati dell'indagine nazionale ISFOL, più volte citata, risalgono al 1989 (ISFOL, 1992).

³ L'Umbria e le Marche sono state considerate come un'unica Regione, allo scopo di assicurare la quota stabilita per Regione di operatori con esperienza.

⁴ La loro quota è rapportabile — rispetto ai 6526 soggetti che costituiscono l'universo dei formatori della FP relativamente alle Regioni campionate — a un margine d'errore del 3%, avendo assunto un livello di confidenza del 95%.

⁵ Questi ultimi sono stati scelti mediante campionamento sistematico. Inoltre, la loro quota è rapportabile — rispetto ai 6526 soggetti che costituiscono l'universo dei formatori relativamente alle Regioni campionate — a un margine d'errore del 5%, avendo assunto un livello di confidenza del 95%.

TAV. 5 - *Distribuzione dei dati attesi per aree geografiche e per quote campionarie*

REGIONI	CFP	OPERATORI con CS	OPERATORI senza CS
VENETO	10 = 5 con CS 5 senza CS	50 (40+10)	50 (40+10)
EMILIA ROMAGNA	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
LAZIO	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
UMBRIA/MARCHE	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
ABRUZZO	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
SARDEGNA	10 = 5 con CS 5 senza CS	50	» 50 »
TOTALE	60 = 30 con CS = 30 senza CS	300 docenti con CS	300 senza CS

Una volta stabilite le quote ipotetiche e la relativa distribuzione per settori di rappresentatività, si è passati a verificare se i questionari rientrati alla base rispecchiavano fedelmente il modello di campionatura effettuato a priori:

TAV. 6 - *Dati osservati, distribuiti per aree geografiche e per quote campionarie*

REGIONI	TOTALE OPERATORI	OPERATORI con CS	OPERATORI senza CS
VENETO	106	51	55
EMILIA ROMAGNA	117	87	30
LAZIO	83	53	30
UMBRIA/MARCHE	101	43	58
ABRUZZO	93	27	66
SARDEGNA	88	47	41
TOTALE	588	308	280

L'andamento dei dati delle due tavole, se confrontato alla luce del «CHI2», si presta ad una doppia considerazione:

— se presi nei totali (generale e per quote campionarie), non si rileva differenza alcuna tra i dati attesi e quelli osservati;

— se considerati invece alla luce delle quote campionarie distriuite per singole Regioni, ovviamente la differenza è significativa ($P < 01$), dal momento che abbiamo dovuto accontentarci dell'esistente. Nel procedere all'elabora-

zione statistica, non si è voluto apportare alcuna modifica al campione dei dati osservati distribuito per singole Regioni in quanto, essendo la ripartizione attesa molto ipotetica, si è preferito stare ai risultati «reali».

Come già nel caso di precedenti ricerche sull'introduzione di nuove figure nella FP (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991 e indagini ivi citate), anche in questo caso un deciso contributo alla definizione del «profilo» del CS è stato previsto che sarebbe venuto dalle opinioni di un gruppo di Testimoni Privilegiati, appositamente selezionati sulla base di specifiche competenze. Di fatto ne sono stati intervistati 17, suddivisi tra «esperti» in materia (5 - con prerogative di estensione della loro esperienza su scala nazionale) e «addetti ai lavori» (12 - nel senso che risultano già operativi in qualità di CS). Di questi ultimi ne sono stati presi 2 per ogni Regione.

Per quanto riguarda gli «esperti» in campo nazionale, abbiamo:

1. M. PELLERREY, Direttore dell'Istituto di Didattica della Facoltà di Scienze dell'Educazione, Università Salesiana - Roma;
2. P. RANSENIGO, Dirigente CNOS/FAP - Roma;
3. F. PENNER, Dirigente ISFOL - Roma;
4. G. IAVERONE, Dirigente ACLI-ENAIIP - Roma;
5. A. ITALIA e S. VISTARINI, ricercatori CENSIS* - Roma.

Le interviste ai CS si possono invece suddividere per Regioni:

a) nel VENETO sono stati inchiestati:

6. L. FUMANELLI, del CFP «S. Zeno» - Verona;
7. G. PAVAN, del CFP «D. Bosco» - S. Dona di Piave - Venezia;

b) in EMILIA-ROMAGNA:

8. E. FINETTI, del CFP S. Giuseppe - Cesta di Coppato (Ferrara);
9. G. BELLENTANI, del CFP E.D.S.E.G., Città dei Ragazzi - Modena;

c) nel LAZIO:

10. M. BALLERINI, Direttore del CFP «Borgo Ragazzi Don Bosco» - Roma;
11. G. TAMPONI, del CFP «T. Gerini» - Roma;

d) per UMBRIA/MARCHE:

12. S. TONIOLO, del CNOS/FAP di Perugia;
13. E. ROSSI CIUCCI, del CNOS/FAP di Perugia;

e) in ABRUZZO:

14. G. PAPA, del CFP «D. Bova» di Ortona (CH);
15. A. MARTORELLA, docente CIAPI - Chieti;

* Sotto questo numero sono riportati i contenuti di un'intervista a cui hanno risposto i 2 studiosi del CENSIS.

f) in SARDEGNA:

16. P. MEDDA, del CFP «E. Piovella» di Selargius (CA);

17. P. ZEDDA, Direttore dell'Ente «Scuola Edile» di Selargius (CA).

3. I risultati quantitativi

I risultati, raccolti con 40 domande per lo più chiuse, riguardano le seguenti sette sezioni: i dati socio-anagrafici e le dimensioni descrittiva, storica, percettiva, valutativa, prospettica e formativa.

3.1. Dati socio-anagrafici

I risultati raccolti rispetto alle variabili di status sociale sono illustrati dalla tav. 7. Essi caratterizzano il campione per una appartenenza equilibrata

TAV. 7 - Variabili di status sociale relative agli intervistati nei CFP, anno 1991/92 (in V.A. e in %)

TOTALE	V.A.	%
	588	100.0
1. Zona geografica:		
Nord	223	37.9
Centro	184	31.3
Sud	181	30.8
2. Sesso:		
Maschi	417	70.9
Femmine	167	28.4
3. Classi di età:		
Fino a 35 anni	159	27.0
36-50 anni	315	53.6
51-66 anni	95	16.2
4. Titolo di studio:		
Diploma	323	54.9
Laurea	259	44.0
5. Stato civile:		
Celibe/nubile	124	21.1
Sposato/a	428	72.8
Separato/a	21	3.6
Convivente	3	0.5
Vedovo/a	3	0.5
6. Stato religioso:		
Laico/a	402	68.4
Religioso/a	98	16.7
Religioso e sacerdote	7	1.2
Sacerdote	5	0.9

nelle tre ripartizioni geografiche⁷; in prevalenza composto da soggetti maschi; per lo più in età centrale; soprattutto in possesso di diploma; sposato; laico.

I soggetti si definiscono anche rispetto ai selectori dello status socio-professionale (cfr. tav. 8). La distribuzione del campione secondo tali variabili evidenzia: il settore secondario; l'area tecnico-operativa; i CFP convenzionati; la

Tav. 8 - Variabili di status professionale relative agli intervistati nei CFP, anno 1991/92 (in V.A. e in %)

TOTALE	V.A.	%
	588	100.0
<i>7. Settore:</i>		
Secondario	248	42.2
Terziario	129	21.9
Polivalente	199	33.8
<i>8. Area disciplinare:</i>		
Cultura generale	104	17.7
Scientifica	105	17.9
Tecnico-operativa	324	55.1
<i>9. Tipi di CFP:</i>		
Pubblico	85	14.5
Convenzionato	503	85.5
<i>10. Anni di insegnamento nel CFP:</i>		
Fino a 6 anni	127	21.6
7-15 anni	202	34.4
Oltre 15 anni	193	32.8
<i>11. Attività svolte nel CFP: (*)</i>		
Docente	472	80.3
Coordinatore di Settore	76	12.9
Rapporti con imprese	60	10.2
<i>12. Frequenza a corsi di aggiornamento e/o di riqualificazione generali:</i>		
Sì	465	79.1
No	94	16.0
<i>12.1. Frequenza a corsi per diventare CS: (**)</i>		
Sì	56	12.0
No	395	84.9

(*) Nel questionario vengono elencate 24 possibili attività che gli intervistati potevano scegliere anche con più alternative. Nella tav.8 sono indicate quelle che hanno raccolto il maggior numero di risposte.

(**) A questa domanda hanno risposto solo i 465 soggetti del «sì» del precedente quesito.

⁷ La distribuzione per Regioni è la seguente: al Nord, 18.0% nel Veneto e 19.9% in Emilia Romagna; al Centro, 5.6% in Umbria, 11.6% nelle Marche e 14.1% nel Lazio; al Sud, 15.8% in Abruzzo e 15.0% in Sardegna.

permanenza relativamente lunga dell'insegnante nel CFP; l'appartenenza alla fascia docente; la frequenza ai corsi di aggiornamento e/o di riqualificazione; la scarsa partecipazione a corsi specifici per diventare CS.

Da un confronto con le stesse variabili usate per il CP risalta la somiglianza tra i due campioni, quanto alla considerazione delle percentuali maggioritarie (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U. Tanoni, 1991). Va detto che i responsabili regionali, ai quali è stato affidato il compito di somministrare i questionari, sono stati opportunatamente istruiti in modo che non intervistassero gli stessi soggetti dell'indagine precedente.

L'incrocio della collocazione regionale dei rispondenti con le variabili socio-professionali permette di estrapolare le Regioni italiane dinamiche, perché tendenzialmente più sensibili e in azione verso un modello di FP innovativo. L'innovazione va in questo caso intesa come «comportamento» differenziato che ristrutturata nei fatti l'immagine del CFP tradizionale.

La tav. 9 mostra il distacco dell'Emilia Romagna rispetto alle altre Regioni in comparazione quanto a:

- equilibrio tra settori secondario, terziario e polivalente;
- prevalenza dell'area tecnico-operativa;
- forte presenza di CFP convenzionati;
- emergenza della componente femminile;
- presenza percentuale più alta di intervistati compresi nella fascia di età più giovane (fino ai 35 anni);
- rilevante possesso della laurea tra gli inchiestati;
- ampiezza della porzione laica;
- breve periodo di insegnamento nel CFP (fino a 6 anni);
- intensa partecipazione ai corsi di aggiornamento e/o di riqualificazione;
- esperienza sostenuta dell'esercizio della funzione del CS e positivo funzionamento della stessa;
- indicazione parziale di difficoltà quanto alla realizzazione della funzione del CS, secondo il nuovo Contratto.

Le altre Regioni si attestano su valori talvolta anche superiori all'Emilia Romagna ma ciò accade solo rispetto ad alcune delle variabili considerate, di conseguenza non permettono una connotazione regionale multipla, sostanzialmente positiva quanto a presenza e funzionamento del CS, come nel caso esemplificato.

In particolare, nel Veneto gli elementi distintivi sono:

- prevalenza dei settori secondario e terziario;
- emergenza della Cultura generale e dell'area scientifica;

- maggioranza di soggetti nelle classi di età superiori a 35 anni;
- forte presenza di religiosi/sacerdoti;
- lunga permanenza nell'insegnamento nel CFP;
- frequenza ai corsi di perfezionamento e/o di riqualificazione;
- scarsa esperienza del CS.

TAV. 9 - *Andamenti regionali per settore, area disciplinare, tipo di CFP, sesso, classi di età, esperienza del CS (% su totali di riga)*

	Veneto	Emilia Romagna	Lazio	Abruzzo
TOTALE				
V.A.	106	117	83	93
%	18.0	19.9	14.1	15.8
<i>Settore:</i>				
Secondario	25.4	20.2	20.2	12.5
Terziario	20.2	11.6	4.7	9.3
Polivalente	7.5	24.1	13.6	23.6
<i>Area disciplinare:</i>				
Cultura generale	23.1	17.3	7.7	14.4
Scientifica	20.0	13.3	9.5	23.8
Tecnico-operativa	16.7	20.1	17.0	13.9
<i>Tipo di CFP:</i>				
Pubblico	17.6	4.7	9.4	1.2
Convenzionato	18.1	22.5	14.9	18.3
<i>Sesso:</i>				
Maschi	19.4	16.5	16.1	17.3
Femmine	15.0	28.1	8.4	12.0
<i>Classi di età:</i>				
Fino a 35 anni	18.2	25.2	20.1	5.7
36-50 anni	17.8	17.5	11.4	21.0
51-66 anni	20.0	20.0	14.7	13.7
<i>Esperienza del CS:</i>				
Sì	16.6	28.2	17.2	8.8
No	19.6	10.7	10.7	23.6

* La comparazione è stata limitata alle 4 Regioni quantitativamente più consistenti quanto a iscritti alla FP.

Sulla base del confronto tra le due Regioni si potrebbe affermare in via di ulteriore ipotesi che la funzione del CS riesce ad emergere dove esistono fattori anche coniugabili con l'eventuale entusiasmo del giovane docente sperimentatore inserito in una struttura capace di rischiare il rinnovamento al suo interno, guardando più al presente e al futuro che al passato.

Va sottolineato che la comparazione effettuata è stata condotta su due Regioni del Nord per mostrare la differenza esistente nella stessa area geografica.

La gran parte degli intervistati dichiara di aver partecipato ad attività di aggiornamento/riqualificazione: 465 soggetti pari al 79.1%. Relativamente meno sensibili a tale aspetto sono gli operatori dell'Italia Centrale che partecipano al 66.3%, del terziario (72.1%), dei CFP pubblici (74.1%), le donne (73.1%), i più giovani (66.7%), i laureati (74.1%), chi ha meno anni di insegnamento (62.2%).

Di detti 465 operatori solo il 12.0% ha frequentato un aggiornamento mirato alla formazione del CS, il restante 84.9% non ha partecipato alla specifica preparazione o non ha avuto l'opportunità di sviluppare l'eventuale interesse. La domanda del questionario non pone in risalto questo dettaglio motivazionale, si resta perciò nel campo delle supposizioni. In ogni caso preoccupa che solo 14 dei 70 intervistati che svolgono le attività di CS abbiano frequentato iniziative di formazione in servizio, finalizzate a preparare il CS: è un'area in cui si dovrà intervenire non solo per incrementare le offerte istituzionali, ma anche per suscitare la domanda degli interessati. Il 12.0% dei frequentanti è annoverabile soprattutto al Nord (16.0%); tra i più anziani (18.5%); tra i laureati (13.5%); tra i religiosi (15.1%); tra chi ha esperienza del CS (15.2%); tra chi dichiara che il CS funziona (17.0%).

3.2. Dimensione descrittiva

La sezione *descrittiva* del questionario comprende i quesiti volti ad accertare:

- il grado di accordo circa l'introduzione di nuove funzioni nel CFP;
- la presenza di nuove figure professionali nel CFP;
- l'esperienza della funzione del CS;
- il funzionamento del CS;
- il grado di accordo circa la presenza del CS nella FP;
- il giudizio sulle attività svolte, eventualmente da svolgere da parte del CS, secondo quanto previsto dal Contratto 1989/91;
- l'eventuale esercizio delle attività previste per il CS da parte di altri operatori;
- le difficoltà nella realizzazione della funzione del CS;
- il peso e le cause di dette difficoltà.

3.2.1. Nuove figure nella FP

I 588 intervistati sono d'accordo sulla attivazione di nuove funzioni nella FP da aggiungere alla direzione e alla docenza per una altissima percentuale, pari a circa il 90.0% (molto d'accordo = 54.9% e abbastanza d'accordo = 35.2%), segno che in via di principio non si riscontra alcuna ostilità all'innovazione formale. Il dato conferma decisamente quello rilevato nell'indagine sul

CP: anche in quel caso l'accordo raggiungeva il 90.0% dei consensi (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991, p.60). Lo stesso commento può dunque essere applicato anche per il CS. Tra i favorevoli vanno segnalati in particolare i docenti del Nord (60.2%); chi insegna Cultura generale (62.5%); i più avanti con gli anni (57.9%); i laureati (56.0%); chi insegna da oltre 15 anni nel CFP (60.6%); chi ritiene che il CS funzioni (63.6%); chi dichiara che il CS è in qualche modo presente nel CFP dal periodo 1950-70 (70.0%); chi individua carenze nel CFP (60.3%).

Le nuove figure professionali presenti nel CFP degli inchiestati sono per lo più:

- 1° - il CS (49.1%);
- 2° - il vicedirettore (36.6%);
- 3° - il CP (24.8%);
- 4° - il tutor (23.3%);
- 5° - l'operatore per l'integrazione dei disabili (20.9%);
- 6° - il rilevatore dati del mercato del lavoro (15.8%);
- 7° - l'analista orientatore (13.3%);
- 8° - l'istruttore e valutatore del Fondo Sociale Europeo (7.0%);
- 9° - il documentalista (6.5%);
- 10° - l'addetto all'office automation (6.5%);
- 11° - altro (1.2%);
- 12° - NR (13.6%).

Variabili come la classe di età e gli anni di insegnamento hanno lo stesso andamento in questa indagine come in quella sul CP e portano perciò a concludere che la maturità biologica e quella professionale sono direttamente proporzionali alla disponibilità al cambiamento nei termini precisati.

Il coordinatore, tanto di settore che progettista, ha ricevuto la piena approvazione nella FP dal momento che risulta essere la figura maggiormente presente nei Centri, più in quelli convenzionati che nei pubblici (cfr. tav.10). Ad un esame delle prime cinque figure elencate nella graduatoria generale e poi lette rispetto alla variabile «tipo di CFP», risulta la diversa distribuzione delle stesse, al punto che nei CFP pubblici il vicedirettore passa al primo posto, seguito rispettivamente dal CS, dall'operatore per l'integrazione dei disabili, dal CP.

3.2.2. Esperienza e funzionamento del CS

Gli operatori intervistati che dichiarano di avere qualche esperienza dell'esercizio della funzione del CS raggiungono il 52.4%, quelli senza esperienza sono il 37.2%. La situazione appare dunque migliore rispetto a quanto rilevato per il CP (cfr. tav. 11).

TAV. 10 - *Nuove figure professionali maggiormente presenti nel CFP degli intervistati, per tipo di CFP (dom. 14) (in %)*

NUOVE FIGURE PROFESSIONALI	TOTALE	TIPO DI CFP	
		Pubblico	Convenzionato
V.A.	588	85	503
% su N. Totale	100.0	14.5	85.5
Coordinatore di settore	49.1	43.5	50.1
Vicedirettore	36.6	63.5	32.0
Coordinatore progettista	24.8	14.1	26.6
Tutor	23.3	7.1	26.0
Operatore per l'integrazione dei disabili	20.9	28.2	19.7

TAV. 11 - *Esperienza della funzione del CS (dom. 15) e di quella del CP nel CFP: confronto tra indagini 1992 e 1991 (in %)*

ESPERIENZA	Coordinatore di Settore	Coordinatore Progettista
	(indagine 1992)	(indagine 1991)
Sì	52.4	29.8
No	37.2	55.6
Non so	6.6	6.8
NR	3.7	7.8

Parallelamente più elevata è la percentuale del giudizio positivo, pari al 57.5%, dei soggetti circa il funzionamento del CS, rispetto a quanto dichiarato per il CP (cfr. tav. 12). Tra le due figure di «coordinatore» prevarrebbe la seconda quanto a diffusione e a attività effettivamente esercitata.

TAV. 12 - *Valutazione del funzionamento del CS (dom. 15.1.) e del CP nel CFP: confronto tra indagini 1992 e 1991 (in %)*

FUNZIONAMENTO	Coordinatore di Settore	Coordinatore Progettista
	(indagine 1992)	(indagine 1991)
Funziona	57.5	48.0
Funziona sporadicamente	28.6	37.9
Non funziona	12.0	5.6
NR	1.9	8.6

3.2.3. Presenza ed attività del CS

Buona parte dei contattati si ritiene d'accordo circa la presenza del CS in tutti i CFP; infatti, la media ponderata indica il completo addensamento del campione sul pieno consenso (M=1.37). Il dato trova particolare conferma nelle Regioni centrali (M=1.19), tra chi ha esperienza del CS (M=1.29) (cfr. tav. 13). Altre tre modalità totalizzano una media che si trova più vicino al parzialmente che non al per nulla d'accordo: presenza limitata ai CFP che hanno problemi di organizzazione e di integrazione di diversi momenti e strumenti didattici; al servizio territoriale attivato dall'Ente locale nella forma dello «staff»; regionale dell'Ente.

TAV. 13 - Grado di accordo circa la sede del CS più scelta (= in tutti i CFP) per ripartizione geografica e esperienza del CS (dom. 16) (in % e M)

	Il CS dovrebbe stare in tutti i CFP GRADO DI ACCORDO				M
	Totalmente	In parte	Per nulla	NR	
Totale	65.6	18.0	7.8	8.5	1.37
<i>Ripartizione geografica:</i>					
Nord	61.0	22.9	10.8	5.4	1.47
Centro	74.5	10.9	2.7	12.0	1.19
Sud	62.4	19.3	9.4	8.8	1.42
<i>Esperienza del CS:</i>					
Sì	71.8	13.3	6.5	8.4	1.29
No	58.9	23.2	9.3	8.6	1.46

A giudizio dei 308 operatori con esperienza del CS, le attività che il Contratto prevede per il CS sembrano svolte in misura appena sufficiente nei CFP di riferimento. Infatti le medie raccolte evidenziano la maggiore propensione alle risposte intermedie, situandosi tra abbastanza e poco, anche se chiaramente più vicine alla prima modalità di valutazione (cfr. tav. 14). Il compito più realizzato consiste nel coordinamento della programmazione didattica (M=1.91), mentre la cooperazione nella stessa e nella costruzione delle unità didattiche appare meno svolta (M=2.25). La prima modalità sul raccordo tra mondo del lavoro e CFP risulta anche abbastanza attuata (M=2.10). La sequenza dell'operatività è comunque la seguente:

- 1° coordinamento della programmazione didattica (M=1.91);
- 2° raccordo mondo del lavoro/struttura operativa (M=2.10);
- 3° innovazione tecnologico-professionale (M=2.18);
- 4° promozione e coordinamento dell'innovazione metodologico-didattica (M=2.23);

- 5° cooperazione con i docenti nella programmazione e nella costruzione delle unità didattiche (M=2.25);
 6° verifica dei processi di apprendimento connessi con gli stages (M=2.26);
 7° utilizzazione delle risorse disponibili (M=2.29);
 8° ricerca e proposta di strumenti didattici (M=2.38).

Il confronto con le risposte date allo stesso quesito da parte dei 219 operatori senza esperienza permette altre considerazioni che dimostrano una mag-

TAV. 14 - *Attività svolte (dom. 17) e da svolgere in prospettiva (dom. 18) da parte del CS, secondo gli inchiestati (in M)*

ATTIVITÀ DEL CS COME DA CONTRATTO	SVOLTE	DA SVOLGERE
	V.A. 308	V.A. 258(*)
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	2.10	1.57
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	1.91	1.69
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	2.25	1.68
4. Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	2.26	2.06
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	2.38	1.93
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	2.23	1.76
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	2.18	1.67
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	2.29	1.84
9. Altro	3.00	2.78

(*) Si tratta dei 219 operatori che hanno risposto di non avere esperienza del CS (dom. 15) a cui sono stati sommati 39 «non so».

giore enfasi attribuita ad una funzione che non si conosce di fatto e di cui si legge nella normativa, riponendo in essa grandi (esagerate?) speranze circa le possibilità di utilizzo nel CFP. Nella tavola 14 si nota come i senza esperienza sono almeno abbastanza d'accordo che tutti i compiti del CCNL dovrebbero essere svolti dal CS e tra questi sottolineano soprattutto le seguenti modalità:

- 1° raccordo mondo del lavoro/struttura operativa (M=1.57);
- 2° innovazione tecnologico-professionale (M=1.67);
- 3° cooperazione con i docenti nella programmazione e nella costruzione delle unità didattiche (M=1.68);
- 4° coordinamento della programmazione didattica (M=1.69).

È dunque evidente lo spostamento di importanza riguardo al coordinamento della programmazione didattica che da modalità relativamente più attuata nel primo caso (operatori con esperienza) viene a occupare nel secondo sottocampione (operatori senza esperienza) solo il quarto posto tra i compiti che dovrebbero essere svolti dal CS, anche se si tratta pur sempre dei più richiesti. Inoltre, i senza esperienza non sembrano fare differenza tra cooperazione e coordinamento. Cooperare, invece, implica un lavoro comune su un medesimo oggetto; coordinare vuol dire che altri fanno qualcosa che qualcun altro ha il compito di portare a coerenza rispetto a precisi obiettivi didattici, formativi, educativi. Il sottocampione con esperienza muove soprattutto verso il coordinamento, quello senza esperienza menziona egualmente la cooperazione e il coordinamento.

3.2.4. *Sostituiti del CS*

La domanda: «Nel Suo CFP le attività del Coordinatore di settore indicate dal Contratto in vigore sono svolte da altri operatori?» ha ricevuto una maggioranza di risposte negative, pari al 49.2%. Tuttavia, l'addensamento intorno al «sì» non è molto esiguo: esso raggiunge il 34.9%. Nella tavola 15 si nota come il totale di riferimento è costituito solo dai soggetti senza esperienza del CS (=219) ai quali sono stati aggiunti 39 «non so», per un totale di 258 rispondenti. Lo svolgimento delle attività previste per il CS da parte di altri operatori è un fenomeno che si riscontra soprattutto: nel Nord (45.3%); nel settore polivalente (47.9%).

Rispetto all'indagine del 1991, il presente sondaggio rivela una più decisa demarcazione tra i due sottocampioni. Infatti, per il CP la differenza tra chi diceva «sì» (46.4%) e chi diceva «no» (44.4%), circa le *altre figure* chiamate a svolgere la funzione in esame, non era particolarmente significativa: il campione si spaccava in parti quasi uguali (G. Malizia, S. Chistolini, V. Pieroni e U.

TAV. 15 - Attività del CS svolte da altri operatori come indicato dagli intervistati senza esperienza del CS, secondo la ripartizione geografica e il settore (dom. 19) (in %)

ATTIVITÀ DEL CS SVOLTE DA ALTRI INDICATE DA CHI NON HA ESPERIENZA DEL CS	TOT	RIPARTIZIONE GEOGRAFICA			SETTORE		
		Nord	Centro	Sud	Sec.	Ter.	Pol.(*)
V.A.	258	75	84	99	91	87	73
% su N. totale	100.0	29.1	32.6	38.4	35.3	33.7	28.3
Si	34.9	45.3	29.8	31.3	34.1	25.3	47.9
No	49.2	34.7	58.3	52.5	58.2	52.9	35.6
NR	15.9	20.0	11.9	16.2	7.7	21.8	16.4

(*) Settore: Secondario; Terziario; Polivalente.

Tanoni, 1991). Nel caso del CS, anche se c'è un leggero aumento delle non risposte, si può rilevare la diversificazione del sottocampione del «si», rispetto al sottocampione del «no» (cfr. tav. 16). Ciò permette di dire che la funzione del CS assume uno status professionale più definito in confronto a quello del CP, sebbene persista un'area di ambiguità dovuta alla sostituzione del CS con altri operatori.

TAV. 16 - Svolgimento delle attività del CS (dom 19) e del CP da parte di altri operatori: confronto indagini 1992 e 1991 (in %)

SVOLGIMENTO DELLE ATTIVITÀ DEL CS E DEL CP DA PARTE DI ALTRI OPERATORI	Coordinatore di Settore (indagine 1992)	Coordinatore Progettista (indagine 1991)
Si	34.9	46.4
No	49.2	44.4
NR	15.9	9.2

Gli intervistati dicono (dom. 19.1) che sono per lo più i docenti (53.6%) e il direttore (50.3%) a sostituire il CS. Solo un quinto del sottocampione indica il vicedirettore (20.3%). Al quarto posto in graduatoria per rilevanza percentuale troviamo il CP (13.1%). Ancora una volta si nota una certa intercambiabilità delle nuove funzioni che vengono assunte spesso dai ruoli formativi e direttivi più consolidati nel CFP come sono appunto il docente ed il direttore. Quanto al vicedirettore non sono possibili ulteriori confronti poiché tale modalità è assente nell'indagine 1991. Ora se l'intercambiabilità delle funzioni ha i suoi lati positivi da considerare nella copertura

delle «cose da fare» nel CFP; d'altro lato comporta anche degli svantaggi dovuti al sovraccarico di lavoro per operatori già molto impegnati. Diviene quindi di fondamentale importanza definire meglio i limiti dei compiti di ciascuno in modo da evitare squilibri poco produttivi sul piano della qualità dell'offerta e su quello dell'impatto psicologico.

L'analisi delle variabili incrociate rispetto alla domanda 19.1. mette in evidenza che lo svolgimento delle attività del CS da parte dei docenti viene sottolineata al Nord (62.1%) e al Sud (63.6%), mentre quella con il direttore prevale al Centro (75.0%).

3.2.5. Difficoltà di attuazione del CS

L'intero campione si pronuncia circa le difficoltà che si incontrano nella realizzazione della funzione del CS. Il 53.0% (312 soggetti) si dichiara per l'affermativa: ci sono molte e alcune difficoltà. La valutazione opposta, nessuna difficoltà, 12.8%, è decisamente in minoranza; mentre non risposte e assenza di giudizio «non saprei» raggiungono il 34.2% (cfr. tav. 17). Alcune osservazioni meritano gli incroci relativi: al tipo di CFP, allo stato civile/religioso dell'intervistato, alla presenza/assenza di esperienza del CS. Anche se il giudizio particolare conferma il dato generale, si può notare che i CFP pubblici dimostrano maggiori dubbi di quelli convenzionati; che i religiosi emettono giudizi meno estremi; che chi non ha esperienza del CS oltre ad esprimere perplessità comprensibili in proposito, tende ad attribuire peso considerevole alle difficoltà che la nuova funzione incontrerebbe nel CFP.

TAV. 17 - Difficoltà nella realizzazione della funzione del CS, per tipo di CFP, stato anagrafico, esperienza del CS (dom. 20) (in %)

VALUTAZIONE DELLE DIFFICOLTÀ	TOTALE	TIPO DI CFP		STATO ANAGRAFICO		ESPERIENZA DEL CS	
		Pub.	Conv.	Laico	Relig.	Sì	No
Molte	22.6	20.0	23.1	23.6	18.2	24.7	20.4
Alcune	30.4	28.2	30.8	28.0	40.9	39.0	21.1
Nessuna	12.8	5.9	13.9	13.2	10.9	16.9	8.2
Non saprei	24.0	32.9	22.5	25.5	17.3	9.7	39.6
NR	10.2	12.9	9.7	9.6	12.7	9.7	10.7

I 312 soggetti che individuano difficoltà nella realizzazione dei compiti assegnati per Contratto al CS ritengono che esse pesino «abbastanza» sulle seguenti alternative (cfr. tav. 18):

item 1. raccordo con aziende ed imprese per la comunicazione e l'intercambio tra mondo del lavoro e struttura produttiva (M=2.01);

- item 3. cooperazione con i docenti nella programmazione (M=2.01);
- item 6. promozione e coordinamento dell'innovazione metodologico-didattica (M=2.08);
- item 7. promozione e coordinamento dell'innovazione tecnologica e professionale (M=2.10);
- item 2. coordinamento della programmazione didattica (M=2.14);
- item 8. uso delle risorse disponibili (M=2.17).

Relativamente minori difficoltà sono sottolineate in corrispondenza degli items 4. (M=2.25) e 5. (M=2.23) concernenti la verifica dell'apprendimento e la strumentazione didattica. Le medie aritmetiche ponderate non sono dunque

TAV. 18 - *Peso attribuito alle difficoltà relative alla realizzazione delle attività che il Contratto 1989/91 prevede per la funzione del CS, per esperienza del CS (dom.20.1.) (in M)*

ATTIVITÀ CONTRATTUALI DEL CS	TOT.	ESPERIENZA DEL CS	
		SI	NO
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	2.01	2.08	1.90
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	2.14	2.16	2.10
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	2.01	2.03	1.97
4. Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	2.25	2.28	2.22
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	2.23	2.22	2.24
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	2.08	2.12	2.00
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	2.10	2.15	2.02
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	2.17	2.21	2.09
9. altro	2.06	2.10	2.00

tali da offrire un quadro indubbiamente tendente al giudizio più negativo «molto difficile da realizzare» o a quello più positivo «poco e per nulla difficile da realizzare». Il campione preferisce non sbilanciarsi mantenendosi su valutazioni per lo più intermedie che in quanto tali non permettono grandi discriminazioni.

L'incrocio con la variabile «esperienza del CS» dimostra come in generale i compiti che il CCNL prevede per il CS siano considerati dagli operatori senza esperienza di CS più facili da realizzare.

Le cause alle quali sono per lo più attribuite le difficoltà suddette riguardano, per prima scelta di importanza:

- 1°. la mancanza di collaborazione all'interno del CFP (24.4%);
- 2°. la scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede concretamente al CS (17.0%);
- 3°. la mancanza di organizzazione all'interno del CFP (13.5%);
- 4°. la complessità delle competenze che il CCNL prevede per il CS (11.2%) (cfr. tav. 19).

A tale quesito hanno risposto solo i 312 operatori che individuano difficoltà nella realizzazione della funzione del CS. È significativo che due delle ragioni più indicate come ostacoli risiedono all'interno del CFP, specificate ora come assenza di collaborazione, ora come assenza di organizzazione. Né va trascurato che nonostante la specificazione del Contratto, restano in piedi molti interrogativi su questa funzione che può fare molto, ma che, come già si osservava, trasborda in aree con compiti peculiari ad altri operatori (docenza, direzione); di qui l'urgenza di chiarire, qualora si desidera migliorare il servizio educativo-formativo, i contenuti e i limiti entro i quali agisce il CS.

La mancanza di collaborazione nel CFP è lamentata soprattutto al Centro (30.5%); nel settore polivalente (32.8%); tra gli operatori con esperienza del CS (27.0%).

3.3. Dimensione storica

Con la sezione C e la dom. 32 del questionario si è voluto sondare mediante quesiti non strutturati la consapevolezza che gli operatori di FP hanno circa l'evoluzione e le prospettive di futuro della funzione del CS all'interno dei CFP. Date le caratteristiche degli interrogativi posti e tenuto conto del numero piuttosto ridotto delle risposte*, si è preferito trattare i risul-

* Per due motivi: erano domande aperte che richiedevano più impegno dell'apposizione di una o più crocette; si trattava di quesiti che rinviano a conoscenze storiche che non tutti gli intervistati possedevano.

tati con il metodo qualitativo proprio delle interviste a testimoni privilegiati. Si è invece utilizzato l'approccio quantitativo per un'altra domanda, non compresa tra le precedenti, la 25 cioè, in quanto permetteva un'analisi statistica.

TAV. 19 - Cause alle quali si attribuiscono maggiormente le difficoltà di realizzazione delle attività del CS, per ripartizione geografica, settore, esperienza del CS, prima scelta di importanza (dom. 20.2.) (in %)

CAUSE DI DIFFICOLTÀ(*)	TOT.	RIPARTIZIONE GEOGRAFICA			SETTORE			ESPERIENZA DEL CS	
		N	C	S	S	T	P	SI	NO
1. Mancanza di collaborazione nel CFP	24.4	18.3	30.5	26.9	22.0	9.6	32.8	27.0	19.8
2. Mancanza di organizzazione nel CFP	13.5	15.1	12.2	12.5	9.4	15.4	17.2	14.8	11.2
3. Scarsa delimitazione del «che cosa» si richiede al CS	17.0	23.8	8.5	15.4	16.5	19.2	15.6	16.3	18.1
4. Mancanza di confronto con esperienze avviate	4.2	2.4	4.9	5.8	4.7	7.7	2.3	3.1	6.0
5. Scarsa collaborazione tra il CS e le altre nuove figure professionali	3.8	2.4	8.5	1.9	3.1	7.7	3.1	3.1	5.2
6. Scarsa preparazione del CS	5.1	8.7	3.7	1.9	6.3	1.9	5.5	5.6	4.3
7. Mancanza di esperienza fatta dal CS	4.5	0.0	3.7	10.6	0.8	17.3	2.3	3.6	6.0
8. Scarsa credibilità del CS	4.2	4.8	2.4	4.8	3.1	1.9	6.3	5.6	1.7
9. Complessità delle competenze	11.2	16.7	8.5	6.7	15.0	9.6	7.8	10.7	12.1
10. Mancata applicazione di incentivi c/o di livelli differenti	8.0	1.6	14.6	10.6	12.6	9.6	3.1	7.1	9.5
11. NR	4.2	6.3	2.4	2.9	6.3	0.0	3.9	3.1	6.0

(*) Le alternative sono scritte nella tavola in forma abbreviata.

3.3.1. Fattori dell'introduzione del CS

Si è pensato di iniziare la sezione con la domanda appena citata che consente di delineare le ragioni a monte della creazione del CS. In questo caso la scelta degli intervistati poteva essere orientata su otto modalità discriminanti, considerando l'importanza relativa di ognuna di esse.

L'alternativa che riceve maggiori consensi è quella che parla dell'esigenza di una persona specifica a cui affidare compiti di organizzazione e di programmazione didattica, nonché funzioni di interscambio e di interazione formativo-professionale permanente tra CFP e aziende (M=1.54); subito seguita dal riferimento al cambiamento generale della società italiana che richiede nuove figure e nuove competenze in tutti i settori del lavoro (M=1.62) (cfr. tav. 20). Nel gradino successivo si situano tre fattori: la domanda di diversificazione dei compiti avanzata all'interno del CFP (M=1.90); le esigenze di cambiamento provenienti dai nuovi processi produttivi (M=2.03); la richiesta avanzata dai docenti di coordinamento e collaborazione circa la propria opera formativa ed educativa, in termini di strumentazione didattica e di innovazione tecnologica (M=2.05). Ad una distanza maggiore si collocano items che puntano sulla funzione, l'organizzazione e la valutazione.

TAV. 20 - *Origine dell'esigenza di avvalersi della funzione del CS (dom. 25) (in M)*

DA CHE COSA NASCE IL CS	TOTALE
1. dal cambiamento generale della società italiana che richiede nuove figure e nuove competenze in tutti i settori del lavoro	1.62
2. dalla domanda di diversificazione dei compiti avanzata all'interno del CFP	1.90
3. dalle esigenze di cambiamento provenienti dai nuovi processi produttivi	2.03
4. dalla ricerca di una persona specifica a cui affidare compiti di organizzazione e programmazione didattica, nonché funzioni di interscambio e di interazione formativo-professionale permanente tra CFP e aziende	1.54
5. dalla necessità di introdurre una funzione diversa dalle altre, capace di incidere significativamente su tutte le funzioni operanti nel CFP	2.27
6. dalla richiesta avanzata dai docenti di coordinamento e collaborazione circa la propria opera formativa ed educativa, in termini di strumentazione didattica e di innovazione tecnologica	2.05
7. dalla opportunità di procedere ad una diversa organizzazione del CFP	2.45
8. dall'urgenza di valutazione della qualità del percorso formativo	2.42

Questa domanda è stata costruita tenendo conto della concezione diffusa nella società italiana che in ogni settore della produzione, dell'educazione, della formazione fa emergere immagini in cui si muovono attori sociali la cui

professionalità va di volta definita e spesso rinnovata nel breve periodo. I nuovi personaggi costruiscono, più o meno consapevolmente, aree di significato, ambiti di azione che vanno a creare un contesto sino a qualche anno prima quasi imprevedibile. Da questo movimento del sistema sociale complessivo si ipotizza la stessa nascita del CS che vive nel contesto, ad esso appartiene, da esso è prodotto.

Le modalità 2 e 4-8 accentuano il ruolo del CFP nel determinare la domanda del CS. Nello specifico il Centro sembra richiedere, secondo le ipotesi dei ricercatori, nuove funzioni, nuovi compiti qualificati nel senso del coordinamento della programmazione didattica e del raccordo tra CFP ed aziende.

Le medie ponderate raccolte intorno ai suesposti items palesemente dimostrano come gli operatori siano disposti sia a riferirsi alla creazione di una funzione al servizio del CFP, sia a leggere l'introduzione del CS in corrispondenza del contesto sociale generale, la società italiana, e del suo nuovo ciclo economico. Pertanto l'esigenza di avvalersi del CS si qualifica tanto nel senso dell'efficienza del CFP quanto nel senso della preparazione rispetto ai cambiamenti sociali in atto.

L'enfasi sul cambiamento della società quale causa principale della creazione del CS sale tra gli intervistati senza esperienza del CS ($M=1.50$) e nell'Italia centrale ($M=1.54$), mentre diminuisce tra gli inchiestati con esperienza del CS ($M=1.79$). Inoltre, al Sud è meno sentita l'esigenza di mutamento proveniente dai nuovi processi produttivi ($M=2.13$).

3.3.2. Anno o periodo di riferimento dell'evoluzione del CS

La domanda rivolta sia agli operatori di età piuttosto avanzata, che agli operatori giovani, non è stata oggetto di analisi storica, ma ha avuto risposte legate solo all'esperienza dei singoli. Per cui si sono avute indicazioni attendibili soprattutto da parte di operatori di Enti che hanno una lunga storia alle spalle, mentre le indicazioni di operatori giovani o appartenenti ad Enti di recente costituzione, fanno dubitare anche dell'esatta comprensione della domanda.

La distribuzione storicamente più attendibile è quella che posiziona la prima tappa tra il 1946 e il 1953; la seconda dal 1953 al 1967; la terza dal 1967 al 1990. Sono tre momenti abbastanza significativi, soprattutto per la FP del CNOS/FAP, e che idealmente possono essere presi a riferimento della evoluzione di una figura da sempre presente nelle sedi formative, anche quando non erano ancora CFP, ma solo scuole professionali, o scuole tecniche.

Tuttavia, è nostro parere che si potrebbero apportare alcune indicazioni diverse a livello di periodo di riferimento. Noi proporremmo queste tre tappe:

1) 1949-1961: si parte dalla promulgazione della legge 264/49, che diede vita alla moderna FP, e si va fino alla soppressione dell'avviamento, alla introduzione della scuola media unica, e alla definizione delle attività di FP scandite in corsi della durata di due o tre anni. In questo tempo il capo laboratorio, o il capo officina, o il «capo» semplicemente, era sostanzialmente il coordinatore delle attività pratiche;

2) 1962-1971: si parte dalla prima sistemazione della nuova FP, gestita dagli Enti con il finanziamento diretto del Ministero del Lavoro, e si arriva al primo contratto nazionale per gli operatori della FP oltre che alla delega alle Regioni. In questa fase si cominciano a definire i ruoli degli operatori che si traducono in figure professionali: il «capo» di cui sopra comincia ad assumere il nome di coordinatore, non meglio specificato e comincia ad interessarsi di formazione globalmente, superando lentamente la distinzione tra pratica e teoria;

3) 1972 ad oggi: nella innovazione imposta dalla introduzione delle nuove tecnologie e dalla nuova organizzazione del lavoro si è anche riorganizzata la FP. Nel 1985 si è cominciato a parlare di figure e profili emergenti, soprattutto nella contrattazione, creando una dicotomia abbastanza dirimente in quanto le nuove figure non venivano recepite nelle normative regionali, e, quindi, ruoli e funzioni, pur riconosciuti necessari, sono rimasti affidati ad iniziative di puro volontariato. Il coordinatore assume gradatamente il ruolo proprio di colui che è in grado di animare i docenti ed allievi all'interno, e di tenere i contatti con le aziende e con il mondo imprenditoriale all'esterno.

3.3.3. *Evoluzione della denominazione del CS*

La denominazione coordinatore compare nel 1970. In precedenza troviamo capo laboratorio (1946), consigliere, capo o responsabile di settore (1959), capo officina (1964), capo settore (1965), capo settore di laboratorio (1970), CS e anche solo coordinatore o coordinatore didattico o animatore (1970).

All'inizio degli anni '80 incomincia ad affermarsi la denominazione CS, anche se permane qualche capo laboratorio o compare qualche coordinatore tecnico, o tutor, o docente coordinatore, o coordinatore direttore, o responsabile di settore, o addirittura esperto tecnico didattico, e infine anche un coordinatore d'area e un presidente di commissione di settore.

La seconda metà degli anni '80 segna la prevalenza della denominazione CS.

3.3.4. *Evoluzione delle funzioni di CS*

Anzitutto va premesso che tra le funzioni assegnate ci sono anche quelle di altre figure professionali, e che comunque non necessariamente coincidono con quelle assegnate dall'ultimo contratto collettivo nazionale di lavoro. In

pratica non esiste un concetto omogeneo del CS e quindi le funzioni sono assegnate a seconda delle tradizioni o dei ruoli definiti all'interno degli Enti. In secondo luogo è opportuno anticipare che funzioni ed obiettivi sono non sempre coerenti tra loro.

Nella prima tappa appare il capo officina o capo laboratorio che progetta i corsi, cura la programmazione didattica, fornisce il lavoro per i laboratori che producono, compatibilmente con la condizione di scuola, prepara i preventivi. Inoltre imposta il lavoro da passare al vicecapo che provvede alla sua organizzazione ed esecuzione e tiene i rapporti con la amministrazione dell'istituto da cui dipende la «scuola professionale». Essendo anche un educatore ha alcune ore di lezione soprattutto negli ultimi corsi e cura l'organizzazione degli esami finali. A lui è riservato il coordinamento delle attività di officina insieme al coordinamento tecnico-didattico. Rivede i programmi, stabilisce gli obiettivi professionali, organizza i reparti, predispone le verifiche, costruisce le unità didattiche.

Nella seconda tappa emerge il coordinatore con il ruolo di programmatore didattico e di verificatore dei processi di apprendimento. Tiene la responsabilità dei lavori, dei clienti, degli approvvigionamenti. Svolge un ruolo più diretto nella formazione degli allievi. Si occupa dell'animazione, dei collegamenti e dei confronti con altre realtà formative ed imprenditoriali. Inoltre cura l'ufficio tecnico, l'officina, la costruzione delle unità didattiche, mentre si preoccupa anche della disciplina dei giovani. Interpretando maldestramente il CCNL, gli si fa anche presiedere le commissioni di settore. Cominciando nella tappa di mezzo l'esperienza degli stage aziendali, gli viene affidato il compito di contattare le aziende e di organizzare l'esperienza. Infine, inizia anche a collaborare con esperti esterni e a proporre le attività di aggiornamento.

Nella terza tappa il CS cura le relazioni con le aziende e la programmazione didattica, coordina la metodologia, verifica gli apprendimenti, tiene rapporti molto frequenti con il CP. Inoltre viene affidato al CS il collegamento con l'esterno (organizzazioni sindacali, Enti di FP, aziende), mentre all'interno segue i rapporti con i formatori, le famiglie, gli allievi e con la direzione del CFP. Comincia anche ad apparire come colui che tiene il collegamento tra CFP, scuola ed aziende, in prospettiva di interventi di formazione integrata. Al CS si affida anche la verifica dei metodi didattici e dell'apprendimento degli allievi.

3.3.5. *Evoluzione degli obiettivi educativo-formativi della funzione del CS*

Per quanto si riferisce agli obiettivi è necessario premettere che gli intervistati non hanno idee molto chiare sulla definizione di obiettivo e sulla diffe-

renza che passa tra obiettivi, finalità, scopi; è necessario inoltre rilevare che non sempre gli obiettivi corrispondono alle funzioni definite nel numero precedente. Manca talora un minimo di congruità tra le funzioni indicate e gli obiettivi da realizzare.

Nella prima tappa al CS si assegna l'obiettivo di coordinare le attività di officina, quanto alla scelta dei lavori da eseguire anche su commessa, e delle esercitazioni da fare. Si tratta del ruolo del vecchio capo officina. Non manca per altro chi include nella sua funzione anche la realizzazione del progetto educativo proprio dell'Ente, cosa di cui non si parlava ancora nei tempi relativi alla prima tappa. L'indicazione per altro ricompare anche presso altri intervistati che affidano al CS il compito di elaborare metodologie per essere sempre più incisivi nel campo della formazione civile, culturale e tecnica. Da ultimo, qualcuno gli attribuisce la verifica delle metodologie di lavoro dei docenti, del raggiungimento degli obiettivi del corso, della congruità dei fabbisogni del mercato del lavoro e delle attività formative realizzate.

Nella seconda tappa al CS, coerentemente con lo sviluppo metodologico della FP, si assegna l'aggiornamento degli operatori nelle nuove metodologie modulari. Gli si affida anche l'incarico di realizzare e revisionare i programmi e i progetti proposti dall'Ente, oltreché «inserire gli allievi in un sistema educativo integrato». Inoltre c'è chi assegna al CS l'attivazione di interventi di recupero, la ripartizione diversa dell'orario, con lo scopo di ottenere una migliore rispondenza dell'attività formativa con gli obiettivi didattici previsti. Viene anche riconosciuta al CS la messa a regime delle variazioni degli obiettivi, delle metodologie, della ricerca dei percorsi formativi anche individualizzati.

Nella terza tappa si attribuisce al CS, coerentemente con quanto si sta tentando di innovativo nella FP, la organizzazione delle sperimentazioni curriculari, la preparazione di guide curriculari per la formazione di base, l'aggiornamento metodologico e didattico dei docenti. Si vuole anche che il CS sia capace di organizzare itinerari in grado di offrire una buona preparazione professionale, con il massimo interesse e coinvolgimento degli allievi, insieme alla formazione post-diploma. Anche nella terza tappa non manca chi include nella funzione del CS la verifica dei processi di apprendimento e la scelta degli strumenti da adottare per realizzare l'innovazione. Inoltre si riconosce al CS il compito di coinvolgere gli allievi nell'iter formativo responsabilizzandoli nella partecipazione educativo-formativa. Infine resta sempre sotto il suo controllo la soluzione dei problemi tecnici, organizzativi e metodologici in relazione agli obiettivi formativi dei corsi, e la verifica della corrispondenza degli obiettivi formativi alle specifiche del profilo professionale prescelto.

3.4. Dimensione percettiva

Il grado di soddisfazione degli operatori rispetto alle attività del CS è stato misurato riproponendo gli otto quesiti tratti dal Contratto 1989/91 (cfr. tav. 21).

TAV. 21- *Grado di soddisfazione degli intervistati per le attività previste per il CS dal Contratto 1989/91 (dom. 26) (in M)*

ATTIVITÀ CONTRATTUALI	GRADO DI SODDISFAZIONE		
	TOTALE	ESPERIENZA DEL CS	
		SI	NO
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	1.97	2.02	1.91
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	2.02	2.04	1.99
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	2.12	2.21	2.01
4. Procede alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	2.28	2.24	2.33
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	2.37	2.45	2.27
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	2.26	2.34	2.16
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	2.13	2.23	2.01
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	2.30	2.41	2.16
9. Altro	3.29	3.14	3.43

Per quest'ultima domanda le medie ponderate ottenute evidenziano la concentrazione delle risposte in corrispondenza della misura intermedia «abbastanza». Il campione tende cioè a non sbilanciarsi né in giudizi positivi né in giudizi negativi. Leggermente più verso il grado massimo di soddisfazione

sono le risposte agli items 1 (raccordo con aziende e imprese) (M=1.97) e 2 (coordinamento della programmazione didattica) (M=2.02). Una certa differenza si nota tra operatori con esperienza ed operatori senza esperienza del CS. I secondi sono in generale più soddisfatti tranne che per l'item 4 (verifica dei processi di apprendimento). A parte il diverso comportamento tra i due sottocampioni, si deve ancora una volta notare che gli items di maggiore accordo tra operatori con esperienza ed operatori senza esperienza sono soprattutto il primo ed il secondo.

TAV. 22 - *Utilità del contributo dato dal CS alla realizzazione delle attività che l'intervistato svolge nel CFP, secondo lo stato anagrafico, la frequenza ai corsi di aggiornamento e riqualificazione, l'esperienza del CS (dom.27) (in %)*

UTILITÀ DEL CS NEL CFP	TOTALE	STATO ANAGRAFICO		FREQUENZA CORSI		ESPERIENZA DEL CS	
		Laico	Religioso	SI	NO	SI	NO
		Molto	43.9	41.8	52.7	44.7	40.4
Abbastanza	37.9	39.5	30.9	36.6	41.5	37.0	38.9
Poco	2.9	2.9	2.7	3.0	3.2	2.6	3.2
Per nulla	2.7	2.7	2.7	2.2	6.4	2.3	3.2
Non so	3.4	4.0	0.9	3.9	2.1	1.9	5.0
NR	9.2	9.0	10.0	9.7	6.4	7.1	11.4

TAV. 23 - *Utilità del contributo dato dal CS e dal CP alla realizzazione delle attività che l'intervistato svolge nel CFP: confronto indagini 1991/92 e 1990/91 (in %)*

UTILITÀ DEL CS E DEL CP	Coordinatore di Settore (indagine 1992)	Coordinatore Progettista (indagine 1991)
Molto	43.9	44.7
Abbastanza	37.9	37.8
Poco	2.9	4.4
Per nulla	2.7	1.5
Non so	3.4	3.6
NR	9.2	8.0

Il contributo che il CS può dare al CFP è percepito in termini senz'altro positivi. Circa l'82% del campione esprime il proprio consenso riguardo all'utilità del CS, e ciò accade soprattutto tra i religiosi, tra chi ha frequentato corsi di aggiornamento/riqualificazione, tra chi ha esperienza del CS (cfr.

tav. 22). Il confronto con l'indagine del 1991 permette di constatare l'omogeneità delle percentuali relative ai due campioni (cfr. tav. 23).

3.5. Dimensione valutativa

La sezione è articolata in tre parti principali. La prima mette in risalto le valenze positive del CFP, mentre la seconda si sofferma sulle carenze; la terza poi tenta una valutazione dell'opera del CS.

3.5.1. Potenzialità del CFP

La preparazione data agli utenti dei CFP è ritenuta in prevalenza buona per l'area tecnico-operativa ($M=1.46\%$). Gli operatori che si aggiornano/si qualificano sono leggermente più critici ($M=1.49$) dei colleghi che, soddisfatti di come stanno le cose, non avvertono il bisogno di frequentare, o non possono seguire, o non vengono loro offerti i corsi specifici per migliorare la propria formazione ($M=1.32$). Tra i primi si ha, infatti, una distribuzione più alta intorno al giudizio di sufficienza, rispetto ai secondi che si concentrano maggiormente nella risposta senz'altro favorevole (cfr. tav. 24).

In genere il giudizio del campione è sostanzialmente positivo per le varie alternative proposte, mentre diventa per la maggioranza negativo quanto alle possibilità offerte dalla FP per il proseguimento degli studi ($M=2.40$). Quest'ultimo di fatto non rappresenta un obiettivo specifico del CFP, tuttavia ci si chiede fino a che punto è opportuno che sia trascurato vista la crescente domanda di personale qualificato da immettere sul mercato del lavoro nazionale ed internazionale di questo fine secolo.

Nell'item 4 le donne sono in proporzione ($M=1.47$) più positive degli uomini ($M=1.59$), forse perché meno esigenti. È interessante, anche perché coerente con altre indagini simili, quanto emerge intorno alla modalità sullo sviluppo delle abilità operative (item 4). Infatti, gli operatori che affermano essere «buona» la preparazione nel settore tecnico-operativo mantengono lo stesso tipo di giudizio circa lo sviluppo delle abilità operative. Sembra dunque che il CFP tenda ad offrire una struttura professionale tecnicamente valida, in gran misura adatta a far assumere al singolo utente comportamenti da investire e da spendere in modo creativo. Insomma si predispongono le fondamenta affinché su di esse siano edificabili tanto una villetta quanto un palazzo.

La Cultura generale e l'area scientifica riscuotono per lo più il giudizio intermedio sufficiente, tendente al buono. Considerando le appartenenze di settore si rileva che nel secondario le medie aritmetiche ponderate scendono e perciò aumenta la valutazione positiva delle due modalità.

TAV. 24 - Giudizio degli operatori circa la preparazione data dai CFP, per settore, sesso, frequenza ai corsi di aggiornamento/riqualificazione (dom. 28) (in M)

ASPETTI DELLA PREPARAZIONE	TOTALE	SETTORE			SESSO		FREQUENZA CORSI	
		S	T	P	F	M	S I	NO
1. L'area della Cultura gener.	1.95	1.86	1.93	2.08	1.98	1.88	1.97	1.79
2. L'area tecnico-operat.	1.46	1.39	1.43	1.55	1.50	1.36	1.49	1.32
3. L'area scientifica	1.94	1.89	1.94	2.01	1.98	1.86	1.96	1.86
4. Lo sviluppo delle abilità operative	1.56	1.53	1.54	1.60	1.59	1.47	1.53	1.65
5. La formazione all'autonomia operativa e alla assunzione di responsabilità nel lavoro	1.94	1.93	1.88	2.00	2.00	1.81	1.95	1.87
6. La preparazione a saper fare il proprio lavoro con gli altri	1.86	1.88	1.73	1.93	1.90	1.76	1.86	1.80
7. Il proseguimento degli studi	2.40	2.37	2.33	2.47	2.40	2.41	2.43	2.20
8. Il reperimento del lavoro	1.83	1.69	1.89	1.96	1.83	1.84	1.81	1.92
9. L'assunzione delle proprie responsabilità come cittadino	1.99	1.98	1.89	2.08	2.00	1.99	2.00	1.92
10. La valorizzazione delle proprie capacità	1.88	1.88	1.80	1.94	1.90	1.84	1.86	1.93
11. Altro	2.64	3.00	1.50	2.86	2.33	3.00	2.33	3.00

L'indagine simile a cui si accennava poc'anzi è quella pubblicata nel 1990 e svolta nel 1989 sui *Percorsi formativi nella scuola e nella FP* (Malizia, Chistolini e Pieroni, 1990, p. 165). Alla stessa domanda qui in esame il campione nazionale di operatori si distribuiva in modo parallelo almeno per le prime due modalità e per l'isolamento dell'alternativa sul proseguimento degli studi (cfr. tav. 25). Si deve dunque desumere che la FP è costituita da un tessuto omogeneo per quanto riguarda gli atteggiamenti estremi posti lungo un ipotetico continuum che va da un massimo ad un minimo; mentre all'interno dei limiti sono identificabili differenze che vivacizzano il contesto ma che discriminano poco il campione di riferimento.

3.5.2. I limiti della FP

In generale si ritiene che l'attività formativa offerta dal CFP presenta delle carenze (66.3%). Per il 16.5% sta bene così, il 10.2% non si pronuncia.

TAV. 25 - *Giudizio degli operatori circa la preparazione data dai CFP: confronto indagini 1991/92 e 1989 (in M)*

ASPETTI DELLA PREPARAZIONE	INDAGINE SUL CS (1992)	INDAGINE SUI PERCORSI FORMATIVI (1989)
1. L'area della Cultura generale	1.95	2.10
2. L'area tecnico-operativa	1.46	1.44
3. L'area scientifica	1.94	1.97
4. Lo sviluppo delle abilità operative	1.56	1.51
5. La formazione all'autonomia operativa e alla assunzione di responsabilità nel lavoro	1.94	1.91
6. La preparazione a saper fare il proprio lavoro con gli altri	1.86	1.77
7. Il proseguimento degli studi	2.40	2.33
8. Il reperimento del lavoro	1.83	1.88
9. L'assunzione delle proprie responsabilità come cittadino	1.99	1.86
10. La valorizzazione delle proprie capacità	1.88	1.73

Questo dato trova continua conferma nelle indagini svolte negli ultimi anni e dimostra come di fatto non si riesca ad introdurre innovazioni, o per lo meno correttivi, che permettano di alleggerire il peso di tale giudizio negativo.

I 390 soggetti (66.3%) che parlano di carenze del proprio CFP sottolineano la modalità che è ripetutamente indicata nelle indagini del CNOS/FAP: essa riguarda le scarse opportunità di aggiornamento (formazione in servizio) per la maggior parte degli operatori (49.0%). Lo stesso item raccoglieva sempre la maggioranza delle risposte nell'indagine sul CP del 1991 (42.7%) e nel sondaggio del 1989 (41.1%) .

Il campione che si è pronunciato sul CP è più vicino a quello attuale quanto alla seconda modalità più scelta: disinteresse delle autorità competenti. Al terzo posto per il CS troviamo invece una alternativa che non compariva nella sequenza del 1989 e che differenzia i due ultimi campioni: si tratta della carenza di funzionamento degli organi di partecipazione e di controllo (37.9%). Questo dato permette di dire che vi è uno spostamento di attribuzione delle responsabilità sul versante extradocente, rispetto a quanto evidenziato nel 1990/91 quando gli operatori indicavano al terzo posto le carenze di programmazione (34.0%) (cfr. tav. 26).

Erano anche assenti nell'elenco del 1989 gli items 16. e 17. sulla carenza di operatività delle figure preposte a compiti specifici e sulla carenza e sui limiti nella progettazione. Quest'ultima acquista nuovo peso nella presente indagine e non è da escludere che la ricerca sul CP del 1991 abbia potuto

TAV. 26 - *Carenze nell'attività formativa: confronto indagini 1991/92, 1990/91 e 1989 (in %)*

CARENZE NELLA ATTIVITÀ FORMATIVA	INDAGINE SUL CS (1992)	INDAGINE SUL CFP (1991)	INDAGINE PERCORSI FORMATIVI (1989)
1. Carezza di funzionamento degli organi di partecipazione e di controllo	37.9	25.3	—
2. Scarse opportunità di aggiornamento (formazione in servizio) per la maggior parte degli operatori	49.0	42.7	41.1
3. Carezza di sussidi didattici	34.9	24.1	29.0
4. Carezza di programmazione	30.5	34.0	22.9
5. Carezza di apposite verifiche sui programmi	22.8	21.0	12.6
6. Disinteresse da parte dei genitori	34.1	20.3	28.6
7. Scarsa presenza di personale specialistico (équipe di orientamento)	30.8	31.7	32.5
8. Mancanza di collegialità nella elaborazione degli obiettivi didattico-formativi	34.4	30.1	25.5
9. Disinteresse/sfiducia degli allievi nei confronti dei programmi formativi del CFP	13.1	5.8	13.0
10. Difficoltà di instaurare un rapporto di collaborazione tra operatori ed allievi	10.3	6.0	6.1
11. Disinteresse delle autorità competenti	41.3	36.3	36.4
12. Isolamento del CFP rispetto al territorio	24.6	17.2	33.8
13. Conflittualità fra operatori ed Ente Gestore	25.6	17.4	22.1
14. Difficoltà di inserimento degli allievi che precedentemente hanno abbandonato la scuola	10.3	8.5	5.2
15. Carezza di rapporti con il mondo produttivo	34.4	25.5	56.3
16. Carezza di operatività delle figure preposte a compiti specifici	14.4	11.0	0.0
17. Carezza e limiti nella progettazione	25.4	12.4	0.0
18. NR	0.8	1.0	0.9

sensibilizzare gli operatori che dopo un anno di verifica lamentano questa specifica debolezza del CFP.

La progettazione è da distinguere dalla programmazione indicata nell'item 4. La prima appare peculiare della FP, la seconda della scuola e non sembrerebbe un caso che proprio la progettazione sia meno carente rispetto alla programmazione che dal 1989 al 1991/92 raccoglie percentuali sempre più consistenti di insoddisfazione.

Lo scontento rispetto ad alcune alternative assume un andamento crescente nel corso dei tre anni di riferimento:

- carenza di sussidi didattici (da 29.0% a 34.9% = + 6%);
- carenza di apposite verifiche sui programmi (da 12.6% a 22.8% = + 10%);
- disinteresse da parte dei genitori (da 28.6% a 34.1% = + 5%);
- mancanza di collegialità nella elaborazione degli obiettivi didattico-formativi (da 25.5% a 34.4% = + 9%);
- difficoltà di instaurare un rapporto di collaborazione tra operatori ed allievi (da 6.1% a 10.3% = + 4%);
- conflittualità tra operatori ed Ente Gestore (da 22.1% a 25.6% = + 4%);
- difficoltà di inserimento degli allievi che precedentemente hanno abbandonato la scuola (da 5.2% a 10.3% = + 5%).

Ad una certa distanza dalle altre carenze si collocano dunque la mancanza di verifiche e la scarsa collegialità, vale a dire due aspetti che rientrano in diversa misura nelle due nuove funzioni della FP: il CP e il CS. Costoro potrebbero di fatto costituire una valida risposta alle insufficienze del CFP evidenziate dagli operatori.

Una osservazione a parte meritano gli items di carenze vistosamente sottolineate nel passato ed al momento in fase di miglioramento, stando alle risposte ottenute:

- la presenza del personale specialistico;
 - l'integrazione del CFP rispetto al territorio;
- e soprattutto
- l'incremento dei rapporti con il mondo produttivo.

In questo caso si può ipotizzare che il dibattito e l'introduzione delle nuove figure della FP abbiano in qualche modo agevolato tali risultati indubbiamente positivi.

In altri termini si vuole richiamare l'attenzione del lettore su due fenomeni:

1) il CFP presenta carenze a lungo menzionate dagli operatori e che ancora oggi non sembra siano state adeguatamente considerate dai responsabili dell'area formativa;

2) il CFP si è nell'ultimo triennio mosso nel senso del miglioramento del proprio servizio interno ed esterno, aprendosi maggiormente agli esperti dell'orientamento, al territorio, al mondo produttivo e quindi alle esigenze veicolate dalla società odierna che, essendo ad alta complessità, richiede personale sempre più preparato e competente.

Per ambedue queste evidenze sia il CS che il CP possono aver in qualche modo stimolato la riflessione, la critica, in corrispondenza del primo fenome-

no, nonché l'innovazione e il cambiamento in relazione al secondo. Per avere una migliore prova di quanto qui affermato in via di ipotesi sarebbe tuttavia necessario svolgere un'altra indagine finalizzata alla misura dei mutamenti eventualmente provocati/indotti/causati dall'introduzione delle nuove figure/funzioni nella FP.

3.5.3. *Valutazione dell'opera del CS*

Rispetto alla crescita formativa del CFP il CS svolge un'opera positiva soprattutto per:

- il raccordo con il mondo del lavoro e la struttura operativa (M=1.57);
- il coordinamento della programmazione didattica (M=1.71);
- la cooperazione con i docenti nella programmazione (M=1.81)
- la promozione e il coordinamento dell'innovazione tecnologica e professionale (M=1.82);
- la verifica dei processi di apprendimento in rapporto agli stage (M=1.83).

A questa domanda del questionario hanno risposto solo i 308 operatori con esperienza del CS e si è avuto un numero consistente di non risposte anche negli items con le medie aritmetiche ponderate più considerevoli. Gli operatori del Nord tendono ad accentuare tale giudizio (cfr. tav. 27).

La valutazione che si è chiesta al campione doveva essere misurata sul dato oggettivo delle funzioni previste dal Contratto; poiché la prima modalità raccoglie maggiori consensi si è portati a dedurre che la crescita formativa del CFP venga valutata in termini di comunicazione ed interscambio tra società della produzione ed ambiente della FP piuttosto che in riferimento agli aspetti più direttamente metodologico-didattici.

Nel questionario non è stata offerta una definizione di «crescita formativa», di conseguenza ogni rispondente ha dovuto operare una relazione tra ciò che egli intende con tale formula e quanto elencato nel Contratto. L'alto numero di non risposte, pari ad un terzo nel primo item (che, come si è visto sopra, non si riscontra nella dom. 27 in cui si indagava sull'utilità del CS circa la realizzazione delle proprie attività nel CFP), potrebbe significare che non vi è una corrispondenza esatta tra i due termini; vale a dire, l'utilità del CS quanto a crescita formativa del CFP è piuttosto discutibile anche includendo il collegamento società-FP. Ciò non vuol dire che la nuova funzione non sia «utile» in assoluto (tra l'altro sarebbe in contraddizione con i risultati della dom. 27 appena citata), ma solo che con ogni probabilità tale elemento merita altre forme, altri contenuti per essere meglio misurato.

TAV. 27 - Valutazione da parte degli operatori con esperienza dell'opera del CS in termini di utilità alla crescita formativa del CFP, rispetto alle funzioni previste dal Contratto, per ripartizione geografica (dom. 30) (in M)

ATTIVITA' CONTRATTUALI	TOTALE	RIPARTIZIONE GEOGRAFICA		
		N	C	S
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	1.57	1.41	1.56	1.91
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	1.71	1.69	1.63	1.85
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	1.81	1.79	1.69	2.00
4. Procedo alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	1.83	1.73	1.71	2.17
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	1.98	1.93	2.07	1.98
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	1.90	1.81	2.02	1.93
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	1.82	1.78	1.85	1.84
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	1.98	1.65	2.23	2.27
9. Altro	2.75	2.00	0.00	3.50

3.6. Dimensione prospettica

La penultima dimensione esaminata dalla ricerca è stata mirata al futuro allo scopo di individuare gli sviluppi che la funzione del CS potrà assumere in seguito, anche tenendo conto del cambiamento in atto nel contesto della società italiana.

L'attuale CCNL prevede attività specifiche per la funzione di CS, attività che in questo sondaggio sono state più volte presentate agli intervistati per coglierne elementi di fattibilità e di soddisfazione; da ultimo si è chiesto agli operatori se nel futuro sarebbero dell'opinione di apportare delle modifiche a quanto il CCNL stabilisce per il CS. In generale gli inchiestati ritengono che

ci sia poco da cambiare: la media ponderata si situa tra abbastanza e poco con una chiara tendenza verso il secondo tipo di valutazione (cfr. tav. 28). Va aggiunto che entro questo trend globale gli operatori con esperienza del CS sono più favorevoli al cambiamento, degli inchiestati senza tale esperienza, su tutti i compiti indicati; anche se non in forma così estesa, i soggetti dell'Italia meridionale e centrale sono più critici dei residenti al Nord.

TAV. 28 - Modifiche alle attività previste dal CCNL per il CS (dom. 31) (in M)

ATTIVITA' DEL CS DA MODIFICARE	TOTALE	ESPERIENZA DEL CS	
		Sì	No
1. Organizza ed integra momenti e mezzi dell'insegnamento in raccordo con aziende ed imprese, così da mantenere una comunicazione costante e di interscambio tra mondo del lavoro e struttura operativa	2.81	2.74	2.91
2. Si occupa della programmazione didattica coordinando l'opera dei docenti e l'iter formativo degli allievi	2.88	2.88	2.96
3. Coopera con i docenti nella programmazione e con essi costruisce le unità didattiche di ogni intervento formativo, favorendo l'interscambio tra équipe didattiche operanti nelle attività relative ai diversi settori formativi	2.78	2.68	2.93
4. Procedo alla verifica dei processi di apprendimento degli allievi in rapporto agli interventi formativi predisposti e messi in atto attraverso stage aziendali e momenti di formazione in situazione	2.74	2.69	2.80
5. Cerca e propone una gamma ben diversificata di strumenti didattici ad uso di docenti ed operatori	2.78	2.70	2.91
6. Promuove e coordina l'innovazione metodologico-didattica	2.89	2.82	2.99
7. Promuove e coordina l'innovazione sul piano tecnologico e professionale	2.91	2.78	3.09
8. Utilizza le risorse disponibili sia all'interno che all'esterno della struttura operativa della FP	2.64	2.49	2.84

Venendo ai singoli items, il compito più bisognoso di modifica (sempre nel quadro dell'orientamento generale ai ritocchi marginali) riguarda l'utilizzo delle risorse disponibili sia all'interno che all'esterno del CFP ($M=2.64$); anzi, è l'unico caso in cui tra gli operatori con esperienza la media si sposta tendenzialmente verso l'abbastanza ($M=2.49$). Sul gradino successivo si collocano 4 attività: verifica dei processi di apprendimento in relazione agli stage

(M=2.74); cooperazione con i docenti nella programmazione e nella costruzione delle unità didattiche (M=2.78); proposta di strumenti didattici (M=2.78); raccordo con le imprese (M=2.81). La media coincide quasi con il poco riguardo a: il coordinamento della programmazione didattica (M=2.88); la promozione e il coordinamento dell'innovazione metodologico-didattica (M=2.89) e di quello tecnologico-professionale (M=2.91).

Nel questionario del CS è stata inserita una domanda nuova rispetto al precedente del CP allo scopo che gli inchiestati, oltre a pronunciarsi sulle modifiche ai compiti previsti dal CCNL, prendessero posizione su nuovi compiti da introdurre. Pertanto, gli operatori sono stati richiesti di esprimere il loro grado di accordo su alcune attività che contrattualmente potrebbero essere contemplate circa la funzione del CS nella nuova trattativa per il rinnovo del CCNL della FP. Diversamente dal caso delle modifiche, si è registrato un forte consenso alla introduzione di almeno tre compiti su quattro. Il 60% circa (M=1.34) è totalmente d'accordo che nel CCNL si stabilisca che il CS individua e ordina, insieme agli altri operatori, un percorso adeguato all'itinerario formativo progettato (cfr. tav. 29). Secondo quasi il 50% che esprime un accordo totale (M=1.34) si dovrebbe contemplare che il CS decodifica gli elementi di innovazione presenti nei processi produttivi per adeguare ad essi gli itinerari didattici. Per una percentuale di poco inferiore (46.6% e M=1.50) va introdotto che il CS utilizza le proprie conoscenze e capacità professionali in modo da rilevare gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nei processi produttivi ed aziendali. Le tre prese di posizione confermano le grandi funzioni del CS, focalizzandole meglio e cioè: il coordinamento didattico concentrandolo sul percorso formativo individuale, la promozione dell'innovazione sull'adeguamento degli itinerari didattici ai processi produttivi e il raccordo con le imprese sugli aspetti educativo-formativi.

Solo un quarto degli intervistati (25.9%; M=1.92) è totalmente d'accordo con l'introduzione di un'enfasi sul processo: il CS considera tutte le fasi della produzione, distribuzione, vendita dell'articolo realizzato. Tale dato è confermato dai risultati della domanda successiva sul cambiamento di denominazione del CS. Solo il 15% ritiene che questa debba essere mutata in coordinatore di processo; più di un terzo (36.2%) è invece favorevole alla conservazione della dizione di CS e tale percentuale sale al 43.2% tra gli operatori con esperienza del CS, rafforzando il peso del consenso allo «status quo» (cfr. tav. 30). Il 30% circa esprime perplessità circa il quesito proposto.

Le figure professionali con cui il CS dovrà prevalentemente lavorare in futuro sono in primo luogo i docenti (tre quarti circa degli intervistati totalmente d'accordo e M=1.20), il direttore (quasi due terzi e M=1.23) e il CP (più della metà e M=1.31): costituiscono i tre poli di riferimento principali

dell'azione collegiale del CS (cfr. tav. 31). In seconda posizione si collocano il vicedirettore o coordinatore di Centro (il 40% e M=1.55) e il rilevatore del mercato delle dinamiche del mercato del lavoro (il 40% circa e M=1.59).

TAV. 29 - Attività da introdurre nel CCNI, in occasione del rinnovo contrattuale (dom. 33.1) (in %)

ATTIVITÀ	SONO D'ACCORDO			
	Totale	In parte	Per nulla	NR
1. Utilizza le proprie conoscenze e capacità professionali in modo da rilevare gli aspetti educativo-formativi che sono presenti nei processi produttivi ed aziendali	46.6	35.2	3.7	14.5
2. Individua ed ordina, insieme agli altri operatori, un percorso didattico adeguato all'itinerario formativo progettato	58.7	24.5	2.2	14.6
3. Decodifica gli elementi di innovazione presenti nei processi produttivi per adeguare ad essi gli itinerari didattici	49.5	31.0	2.9	16.7
4. Considera tutte le fasi della produzione, distribuzione, vendita dell'articolo realizzato	25.9	34.4	19.2	20.6
5. Altro	0.7	0.3	0.7	98.3

Ultimi in graduatoria sono il documentalista (M=2.05), l'istruttore e il rilevatore del Fondo Sociale Europeo (M=2.10), l'addetto all'office automation (M=2.15) e il responsabile dei servizi generali di segreteria (M=2.17); l'accordo degli intervistati è in questo caso solo parziale. In posizione intermedia si collocano il tutor (M=1.66), l'analista orientatore (M=1.72), lo staff della sede regionale dell'Ente (M=1.85) e lo staff del servizio territoriale attivato dall'Ente locale (M=1.85). Il consenso a che il CS lavori in futuro con tali figure si situa fra l'accordo totale e il parziale con tendenza verso la seconda modalità di valutazione.

TAV. 30 - Opinioni circa il cambio della denominazione di CS in «coordinatore di processo»: totale e secondo l'esperienza del CS (dom. 34) (in %)

LA DENOMINAZIONE DI CS	TOTALE	ESPERIENZA DI CS	
		Sì	No
1. dovrebbe essere mantenuta così com'è	36.2	43.2	28.6
2. dovrebbe essere cambiata in «Coordinatore di processo»	15.6	16.6	4.6
3. non so	29.4	25.3	33.9
NR	18.7	14.9	22.9

TAV. 31 - *Figure professionali con cui il CS dovrebbe lavorare in futuro, totale e secondo l'esperienza a meno di CS (dom. 35) (in M)*

CON CHI LAVORERA' IL CS	TOTALE	ESPERIENZA DI CS	
		Sì	No
1. il tutor	1.66	1.60	1.73
2. i docenti	1.20	1.19	1.21
3. l'analista orientatore	1.72	1.75	1.68
4. il documentalista	2.05	2.07	2.03
5. il rilevatore delle dinamiche del mercato del lavoro	1.59	1.61	1.58
6. l'operatore per l'integrazione dei disabili	1.70	1.71	1.69
7. l'istruttore e il rilevatore del Fondo Sociale Europeo	2.10	2.13	2.05
8. l'addetto all'office automation	2.15	2.17	2.14
9. il direttore	1.23	1.21	1.26
10. il coordinatore progettista	1.31	1.33	1.19
11. il responsabile dei servizi generali e di segreteria	2.17	2.22	2.12
12. lo staff della sede regionale dell'Ente	1.85	1.94	1.73
13. lo staff del servizio territoriale attivato dall'Ente locale (Regione, Provincia, Comune)	1.85	1.91	1.79
14. il vicedirettore o coordinatore di centro	1.55	1.62	1.47

Dagli incroci emerge che gli operatori con esperienza di CS sono meno favorevoli alla collaborazione con lo staff sia dell'Ente di formazione sia dell'Ente locale che non gli inchiestati senza. Gli intervistati del Nord appaiono più orientati ad estendere la cooperazione e gli operatori del Sud a limitarla.

3.7. Dimensione formativa

Nell'elaborare gli strumenti di indagine, l'équipe di ricerca si è soffermata sulla opportunità di sondare quali requisiti dovrebbero essere indispensabili per l'esercizio della funzione del CS. Costui o costei dovrebbe senz'altro possedere alcune abilità più di altre e avere esperienze/competenze accertate anche dal conseguimento di titoli di studio formali.

La domanda sulle qualità/abilità ha ricevuto da parte degli inchiestati delle indicazioni molto disperse, per cui non risulta facile individuare degli orientamenti precisi (cfr. tav. 32). Per cercare di superare tale difficoltà, si è tenuto conto di più di un parametro di riferimento: cioè non solo delle medie, ma anche delle percentuali di prima scelta e delle non risposte.

In base a tali indicatori si può dire che la managerialità costituisca la qualità/abilità che il CS dovrebbe principalmente possedere: in ciò si riscontra piena coincidenza con le risposte ottenute a una simile domanda circa il CP (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991, pp. 101-103). Al secondo posto viene segnalata la mediazione che ottiene più attenzione rispetto al CP (dove

era in quarta posizione) ed è comprensibile tenuto conto del compito primario di coordinamento che deve svolgere il CS. Al terzo gradino si situano cinque qualità/abilità: responsabilità, innovazione, analisi, programmazione didattica e collaborazione. Innovazione ed analisi si riscontrano anche nel caso del CP e in posizione superiore; responsabilità e collaborazione sono ancora connesse con il coordinamento e la relativa autorità istituzionale di cui gode il CS, mentre la programmazione si riferisce al punto focale del suo coordinamento che è appunto la programmazione didattica.

Si notano alcune *differenze* interessanti tra intervistati con esperienza e senza esperienza di CS, anche se non mutano il quadro generale dei trends. I primi accentuano la mediazione, la responsabilità e la collaborazione, cioè tutte abilità/qualità che si riferiscono al coordinamento, mentre i secondi sottolineano la programmazione didattica.

Si è poi chiesto a tutti gli intervistati in che misura fossero d'accordo con i due requisiti per l'accesso alla funzione di CS, previsti nell'attuale CCNL. La preferenza va chiaramente per il diploma di SSS completato da due anni di esperienza di lavoro specifico o di stage aziendale e da un corso di formazione: di fatto il 42.9% del campione è totalmente d'accordo e la M presenta un valore di 1.55 (cfr. tav. 33). Invece, la laurea con l'aggiunta di due anni, anche discontinui, di esperienza di lavoro specifico trova del tutto consenziente neppure un terzo del campione (29.6%; M=1.85).

TAV. 32 - *Qualità/abilità che il CS dovrebbe possedere: totale, secondo l'esperienza del CS e prima scelta (dom. 36) (in M e in %)*

QUALITÀ/ABILITÀ DEL CS	TOTALE	ESPERIENZA CS		PRIMA SCELTA	SCELTA NR
	M	SI	No	SI	
		M			%
01. mediazione	1.75	1.69	1.82	14.1	73.6
02. managerialità	1.55	1.59	1.51	17.5	69.4
03. sintesi	2.17	2.24	2.07	3.9	83.7
04. innovazione	2.04	2.02	2.05	5.8	81.0
05. criticità	1.84	1.90	1.71	3.2	92.7
06. democrazia	1.91	1.86	1.96	3.6	90.8
07. pubbliche relazioni	2.18	2.25	2.09	3.2	83.7
08. analisi	2.04	2.09	1.98	5.3	83.3
09. precisione	1.95	2.03	1.97	1.4	92.7
10. autonomia	2.23	2.22	2.25	1.5	92.5
11. intuizione	2.02	2.00	2.04	2.6	92.0
12. creatività	2.24	2.26	2.23	2.6	85.4
13. responsabilità	1.96	1.85	2.07	8.0	77.6
14. flessibilità	2.28	2.11	2.41	1.7	92.2
15. collaborazione	2.12	2.07	2.19	7.1	69.7
16. programmazione didat.	2.09	2.17	2.00	10.7	66.5

Gli incroci mettono in evidenza che gli operatori con esperienza del CS accentuano il loro disaccordo rispetto alla laurea, mentre gli inchiestati senza questa esperienza sottolineano l'opportunità di mantenere ambedue i requisiti. I soggetti del Sud sono più favorevoli al diploma e meno alla laurea che, invece, trova più consenso al Centro; il Nord esprime un maggiore disaccordo rispetto al diploma.

TAV. 33 - *Accordo con i requisiti di accesso alla funzione di CS elencati nel CCNL (dom. 37) (in %)*

REQUISITI DI ACCESSO ALLA FUNZIONE DI CS	SONO D'ACCORDO			
	Totale	In parte	Per nulla	NR
1. Laurea più due anni, anche discontinui, di progressa esperienza di lavoro specifico	29.6	32.8	17.7	19.9
2. diploma di scuola secondaria di II grado più due anni di esperienza di lavoro specifico o stage aziendale adeguato più corso di formazione nel quadro della programmazione regionale	42.9	34.4	5.4	17.3

Gli intervistati sono stati invitati a pronunciarsi sui requisiti di accesso non soltanto in relazione all'esistente, ma anche in prospettiva di futuro. I requisiti culturali e professionali sono definibili in termini di: esperienza, competenza e preparazione. Di queste tre aree quella che riscuote più consensi è la prima: l'esperienza circoscrivibile nell'insegnamento, cioè l'esperienza di docenza (77.2%) (cfr. tav. 34). L'alternativa viene più accentuata da chi ha meno esperienza di insegnamento (82.7%) ed è meno sottolineata dagli operatori dei CFP pubblici (68.2%). A conferma di questo orientamento va ricordato che al quarto, quinto e sesto posto si collocano altre esperienze connesse alla prima quali quelle nella valutazione e nella verifica (33.3%), nel lavoro come CS senza riconoscimento (32.2%) e nella conduzione degli stage (31.3%). Al contrario l'esperienza manageriale riceve consensi da appena un quarto degli intervistati.

La seconda modalità più scelta è quella delle competenze di lettura e di interpretazione della domanda del territorio (49.7%). È sottolineata al Nord (55.2%), tra le donne (55.1%) e tra quanti non riscontrano difficoltà nella realizzazione della funzione del CS (54.7%).

La terza alternativa che accoglie più opzioni riguarda la preparazione, ma non la cultura generale di livello universitario che si situa appena all'ottavo posto con un 22.6%, quanto piuttosto la conoscenza di organizzazione azien-

dale (42.9%). Item questo indicato prevalentemente al Nord (49.8%) e tra quanti non riscontrano difficoltà nella realizzazione della funzione di CS (54.7%).

Vengono invece poco valutate sia l'esperienza di ufficio tecnico (15.6%) e soprattutto le competenze economico-amministrative (9.7%).

TAV. 34 - *Requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo di CS in prospettiva di futuro* (dom. 38) (in %)

REQUISITI DI ACCESSO AL RUOLO DI CS	TOTALE
01. conoscenza di organizzazione aziendale	42.9
02. esperienza di docenza	77.2
03. esperienza di ufficio tecnico	15.6
04. cultura generale di livello universitario	22.6
05. competenze economico-amministrative	9.7
06. competenze di lettura e di interpretazione della domanda del territorio	49.7
07. esperienza manageriale	26.9
08. esperienza nella valutazione e nella verifica	33.3
09. esperienza di stage	31.3
10. esperienza di lavoro come Coordinatore di settore senza riconoscimento	32.2
11. altro	3.2
NR	7.7

La metà circa degli intervistati ritiene che il diploma di SSS sia titolo sufficiente per divenire CS; il 40% quasi è invece dell'opinione che sia necessaria una laurea (cfr. tav. 35). Molto più chiaro risulta l'orientamento circa l'area degli studi: i due terzi circa tra sostenitori del diploma e della laurea optano per l'ambito tecnico-professionale. Il favore per il diploma cresce al Sud (59.7%), fra i docenti dell'area tecnico-operativa (57.7%), nel sottocampione degli uomini (54.9%) e tra i diplomati (56%); il sostegno per la laurea aumenta al Nord (44.4%), fra i docenti di Cultura generale (54.8%), tra le donne (53.2%) e fra i laureati (51.7%).

TAV. 35 - *Titolo di studio necessario per diventare CS* (dom. 39) (in %)

TITOLO DI STUDIO	TOTALE
1. diploma in area umanistico-scientifica	5.3
2. diploma in area tecnico-professionale	43.0
3. laurea in area umanistico-scientifico	16.3
4. laurea in area tecnico-professionale	23.1
NR	12.2

Per quasi il 60% degli intervistati la formazione in servizio del futuro CS dovrà essere a tempo pieno, per la metà circa deve includere un corso di formazione specifica e per quasi il 40% privilegiare la formazione professionale (cfr. tav.36). Il Sud (66.3%) accentua la prima caratteristica, il Nord (53.8%) e le donne (56.9%) la seconda, e il Sud (46.4%), i docenti dell'area tecnico-operativa (44.1%) e gli uomini (42.4%) la terza. Ottengono un sostegno non marginale anche l'esperienza di lavoro (29.9%) e lo stage aziendale (27.4%). Pochi sono in favore del tempo parziale (18.5%) e del privilegiare la formazione umanistico-scientifica (11.1%).

TAV. 36 - *Caratteristiche della formazione in servizio del futuro CS (dom. 40) (in %)*

CARATTERISTICHE FORMAZIONE IN SERVIZIO	TOTALE
1. essere a tempo pieno	58.5
2. essere a tempo parziale	18.5
3. contemplare lo stage aziendale	27.4
4. prevedere l'esperienza di lavoro	29.9
5. includere un corso di formazione specifica	46.3
6. privilegiare la formazione umanistico-scientifica	11.1
7 privilegiare la formazione tecnico-professionale	37.2
8. altro	2.0
NR	8.8