

# La figura e/o funzione del coordinatore progettista: formatore tecnico o politico?

*Risultati di una ricerca. Parte II*

Guglielmo Malizia, Sandra Chistolini  
Vittorio Pieroni, Umberto Tanoni

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

## **4. I risultati qualitativi: i testimoni privilegiati**

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

### 4.1. CONTESTUALIZZAZIONE DELLA PROBLEMATICAZIONE

La lista, al completo delle principali funzioni svolte da ciascun intervistato e distribuita per Regioni, è già stata riportata precedentemente in fase

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

di presentazione del campione. Al momento facciamo presente che, allo scopo di permettere i necessari collegamenti mantenendo tuttavia una certa discrezione, nel riportare i brani presi dalle interviste citeremo non tanto l'autore quanto il numero in codice abbinato alla lista.

La metodologia utilizzata rimane sempre quella dell'«intervista semi-strutturata»: ossia è stata utilizzata una griglia di domande uguali per tutti, a parte alcune all'inizio. C'è da rilevare, infatti, che al gruppo degli «addetti ai lavori» sono state poste alcuni interrogativi mirati a contestualizzare il loro campo d'azione; ciò ha permesso di ricostruire il loro «curricolo esperienziale» in qualità di coordinatore progettista (=CP) e di indagare sulle motivazioni di supporto a tale funzione. Al contrario nella griglia degli «esperti» tali domande sono state sostituite con una di carattere più generale, riguardante l'introduzione nel contratto di questa nuova figura.

#### 4.1.1. *Come/perché si diventa coordinatori-progettisti*

Prima ancora di analizzare il percorso formativo si è voluto tuttavia conoscere «da quanto tempo» stanno svolgendo questa funzione. Tale contestualizzazione iniziale del fenomeno dà già un'idea dell'urgenza, della generalizzazione del ruolo e del «peso» esercitato dal CP all'interno della FP: la maggioranza, infatti, adempie tale funzione a partire dalla metà degli anni '80, ma c'è chi addirittura la svolge da una decina d'anni, ossia fin dagli inizi della decade passata. Ci troviamo quindi di fronte ad una «realità che viene da lontano», se vista alla luce della recente contrattazione che pone a regime la figura del CP.

4.1.1.1. Le motivazioni di supporto alla sua «attualizzazione» all'interno delle varie realtà (regionale e di singoli enti) ne convalidano ulteriormente la portata. Il supporto di base, che fa da comune denominatore a tutti gli intervistati, riguarda l'«urgenza» dettata dalle trasformazioni in corso nella FP. Di tale cambiamento in certi casi si è fatto interprete:

a) il singolo CFP:

«(...) ho iniziato a svolgere questa attività spinto soprattutto dalle esigenze che avevo notato all'interno del mio Centro, nel mio ruolo di coordinatore tecnico del settore meccanico ed elettromeccanico (...) È stato quindi un inizio non propriamente di CP ma di coordinatore in senso lato di tutte le attività formative del settore. Le esigenze e necessità mi sembravano tante, soprattutto a livello di formazione professionale di base, dove c'era da sem-

pre la tensione al miglioramento, al progredire, al cambiamento, dovuto anche alle grosse dimensioni del Centro e del settore in particolare. Le esigenze, comunque, anche dal punto di vista economico, ci obbligavano a scegliere strade alternative alla formazione professionale di base, anche perché le voci che ci giungevano dalla riforma della secondaria superiore, circa le difficoltà sul piano politico nazionale ad accettare il mantenimento della formazione professionale di base, ecc. ci spingevano a scegliere dei percorsi formativi alternativi (...) Per questo ci siamo indirizzati ad una formazione specialistica, in grado di trasferire sulla formazione professionale ricchezza e potenzialità che diversamente non si sarebbe potuto avere (...)» (5);

b) il singolo Ente:

«L'attività di progettista è stata la naturale evoluzione del ruolo di coordinatore di settore, poiché l'esperienza acquisita da libero professionista, unita a quella di docente e di ricercatore (in contratti di ricerca e sperimentazione che l'A.N.A.P.I.A. ha realizzato con ENEA, CNR, MLPS) mi ha consentito di contribuire alle scelte strategiche dell'Ente in materia di formazione innovativa ed avanzata» (8);

c) mentre in altri casi è la stessa Regione che se ne è fatta interprete:

«(...) è nata (la figura) da un bisogno che aveva la Regione di formare dei CP che potessero ridefinire o definire dei profili professionali per qualifiche di II livello» (6).

4.1.1.2. Come si sono formati, e/o quale iter formativo hanno seguito in genere. I più fanno riferimento alla partecipazione ad appositi corsi che, in certi casi, si sono rivelati propedeutici alla sperimentazione:

«La partecipazione innanzitutto ad un corso di formazione tenuto dalla Regione Emilia-Romagna in collaborazione con l'IRPA, sede nella quale si è tenuto questo corso, ed è nato per dare una risposta ad esigenze specifiche dell'Assessorato alla Formazione Professionale Regionale, quali: la ridefinizione e definizione dei profili professionali» (7).

C'è anche chi si è appositamente soffermato a descrivere i contenuti di tali corsi:

«I compiti che ho svolto all'interno di questi corsi sono quelli di organizzazione, pianificazione delle risorse e delle attività di tutoraggio, oltre ad aver svolto anche compiti relativi al trattamento dei dati e materiali inerenti la didattica. Il primo corso a cui ho partecipato è un corso relativo alla me-

todologia di progettazione formativa; poi ho partecipato a corsi di organizzazione aziendale; corsi sulle nuove tecnologie relative sia alla produzione che non; corsi relativi alla conduzione di gruppi di lavoro (...)» (7).

4.1.1.3. A loro volta, i fattori che hanno innescato l'urgenza di introdurre la figura/funzione del CP sono di varia natura, a seconda delle singole realtà dove si è avvertito il bisogno di «progettare» e di «coordinare-la-progettazione». Ad esempio:

«(...) l'esigenza di progettare un corso per lavoratori di un'azienda nel settore elettronico» (6).

Non infrequentemente tali urgenze hanno riguardato «interventi-extra», fuori dal consolidato:

a) a favore di paesi esteri

«(...) soprattutto per rispondere a richieste di formazione professionale su tecnologie avanzate per progetti di cooperazione tra il Ministero degli Affari Esteri ed altri paesi extracomunitari come la Cina, il Brasile, l'Equador (...)» (5);

b) e talvolta anche a favore di un'utenza «difficile»

«(...) ci si trovava di fronte ad un'utenza la cui mobilità era molto, ma molto rapida nel tempo; ragazzi la cui permanenza nell'istituto (di pena) variava da una settimana a pochi mesi, per cui l'intervento formativo mirato non era possibile, tanto è vero che fu deciso di non effettuare corsi di qualificazione, ma semplicemente corsi di preformazione, quindi non finalizzati all'acquisizione di qualifiche e al sostenimento di esami per l'acquisizione di questa qualifica; (...) aree in cui i ragazzi, attraverso una serie di attività manuali di tipo prettamente artigianale (falegneria, laboratorio meccanico, elettrico...), ricavano l'idea di come possa venir fuori un prodotto e come le varie attività possano essere tra loro interagenti (...). Chiaramente tutto ciò prevedeva a monte una programmazione degli interventi da realizzare» (14).

Da quanto riportato sopra si evince che il cambiamento nella più parte dei casi è stato provocato/sollecitato da condizionamenti «extra», piuttosto che essere il prodotto spontaneo di un processo di sviluppo interno all'iter formativo della FP. Tutto questo assume i connotati di accusa nei confronti del modo di gestire la FP: spesso è più facile percorrere la pista sicura del «consolidato», piuttosto che avventurarsi su percorsi formativi «alternati-

vi/innovativi» e, quando lo si fa, è perché qualcosa di nuovo e di importante sta emergendo nel territorio.

#### 4.1.2. Cosa si pensa riguardo all'introduzione di questa nuova figura

La domanda è stata rivolta unicamente agli «esperti» nazionali in sostituzione, come è stato anticipato, dei primi due quesiti che riguardavano unicamente gli «addetti ai lavori». Riteniamo opportuno commentarla in questa fase iniziale e perché fa sentire l'«altra campana» e perché rispecchia contemporaneamente una diversa faccia del problema, quella relativa alla validità o meno di introdurre questa figura/funzione all'interno del regime contrattuale. Dalle risposte dei «testimoni» la problematica appare assai più complessa ed articolata di quanto abbiano lasciato supporre gli stessi CP intervistati in precedenza. Un primo punto, nei cui confronti tutti e tre gli esperti concordano, riguarda la distinzione tra il «coordinare» ed il «progettare». Tra loro c'è chi ritiene infatti che sarebbe meglio «fare la separazione tra queste due figure»:

«(...) perché progettazione e coordinamento possono anche andare insieme, ma non necessariamente devono andare insieme, nel senso che uno può progettare gli interventi senza bisogno di seguirli; uno può coordinare gli interventi senza necessariamente averli progettati (...). Il coordinare non coincide con progettare; possono essere due funzioni totalmente diverse e non necessariamente perciò devono essere unite, anche se possono essere unite» (1).

Si rileva inoltre una contraddizione di fondo tra il titolo del contratto, che parla di «articolazione della funzione docente», e quello che c'è scritto dentro

«(...) dove si parla del profilo del formatore che si articola nella funzione di. Cioè quella del progettista è una funzione del profilo professionale del formatore, quindi non mi pare si possa parlare di un'articolazione di una funzione, ma è una funzione all'interno (...) perché c'è una funzione docente, c'è una funzione di orientamento, c'è una funzione di tutoraggio, ecc. Quindi non è la funzione che si articola, ma è la figura del formatore che si articola in funzioni. Credo che bisogna essere precisi nell'uso delle parole perché c'è un grosso equivoco qui dietro (...) si parla qualche volta di coordinatore di settore, coordinatore progettista ecc., in realtà non è una figura professionale che ha un suo profilo professionale, ma sono componenti della figura professionale (...) C'è quindi un equivoco che rimane in tutto il contratto, perché il titolo del contratto parla di articolazione della funzione do-

cente, e allora si parla della funzione docente come articolata in sottofunzioni. Ecco, qui è il contrasto che nasce, cioè tra il titolo e quello che c'è scritto dentro c'è una contraddizione (...)» (2).

Scendendo più nei particolari della problematica, si fa distinzione sia a livello di struttura che di figura professionale. A livello di struttura, tale distinzione implica due situazioni diverse:

- quando il Centro è una comunità di formatori
- quando è un'azienda che fa servizi formativi.

Quando il Centro è una comunità di formatori,

«(...) l'azione di progettazione degli interventi è qualcosa di corresponsabile, dove tutti sono corresponsabili, agiscono. L'azione, il momento progettuale è il momento in cui si costruisce e si sviluppa la stessa comunità formatrice, perché identifica i propri obiettivi, il proprio campo di azione (...) quindi, diciamo, è il cemento che unifica e sviluppa la comunità formatrice per l'innovazione di progettazione e programmazione dell'azione formativa» (2).

Se invece si va in una visione più di azienda che eroga servizi formativi

«(...) allora si entra in una logica diversa, dove si articolano i momenti, le persone, le componenti di questa struttura organizzativa. Allora il momento progettuale è un momento separato sostanzialmente dal momento dell'azione (...) diciamo è un po' come l'ufficio tecnico di un'azienda in cui si progetta il processo di produzione del prodotto (...) Quindi c'è una commessa per fare una certa azione formativa: questa commessa va all'ufficio progetti, l'ufficio progetti elabora un progetto di formazione, dopo di che con l'Ente committente mette a punto il progetto e poi lo realizza» (2).

Il punto nodale è quello di vedere in che direzione va il contratto, se in funzione di una comunità formatrice presso il Centro oppure di un'azienda che eroga servizi.

«Se devo essere onesto, la direzione in cui va questo contratto è nella seconda, cioè di un'azienda erogatrice di servizi e che quindi si modella un po' in base all'articolazione degli uffici e delle competenze in organizzazione aziendale» (2).

Tuttavia è forse possibile individuare una terza via, di «compromesso»:

«D'altra parte sembrerebbe che ci sia una posizione intermedia di fondo: che in ogni azione formativa c'è un momento progettuale, un momento realizzativo, un momento valutativo ed altre componenti elencate nel contratto, per cui in qualche maniera il docente è coinvolto un po' in tutti questi

aspetti (...) si vedono delle funzioni diverse che esigono poi delle specializzazioni in funzione del coordinamento. Sembrerebbe che il contratto accetti quindi un compromesso tra il momento della comunità che ha la responsabilità formativa e la prospettiva di un'ipotesi di un'azienda di servizi» (2).

Rimangono comunque irrisolte, al momento, alcune questioni di fondo:

- è un docente con competenze più elevate?
- in quanto tale, gli è dovuto un contributo economico più alto?
- se sì, è una figura soggetta ad inescare prerogative di « carriera » all'interno del corpo docente?
- opera a livello locale, oppure provinciale, regionale...?
- da solo o in « team »?
- la sua è una « missione », deve avere particolari prerogative e/o disponibilità a forme di volontariato?

Non solo, ma è la stessa figura professionale che si presta a più interpretazioni possibili:

- è un coordinatore di progetti?
- oppure un coordinatore di settore?
- oppure un progettista che non è coordinatore?
- oppure... un CP?

« Nella nostra esperienza abbiamo delle figure che sono: coordinatori di progetti, ma non per questo sono progettisti; abbiamo altri coordinatori di settore, che è un'altra figura prevista dal contratto; abbiamo dei progettisti che non sono coordinatori; poi ci sono anche delle figure che possono essere codificate come coordinatori-progettisti (...); è difficile dare una valutazione che non tenga conto di queste specificazioni » (1).

Nella parte conclusiva di questa sezione avremo modo di affrontare in maniera più approfondita i vari interrogativi suesposti. Al momento non rimane che passare in rassegna ciascuna delle domande presenti nella griglia.

#### 4.2. LE RAGIONI DI UNA PRESENZA

C'era veramente bisogno di creare questa nuova funzione? Non si rischia di fare dei doppioni? Come « inquadrarla » al posto giusto, perché non invada il campo e/o la funzione di altri? Da questi interrogativi è scaturito appunto il bisogno di chiedere le « ragioni » di una funzione posta a regime contrattuale, una volta accertato che tutti sono sostanzialmente d'accordo sul-

la sua presenza/funzione all'interno della FP. Si poteva supporre che tali giustificazioni potessero essere diversificate a seconda dell'ottica da cui le si inquadrava. In realtà dalle interviste riportate sono state individuate tre motivazioni di fondo, comuni sia agli «esperti» che agli «addetti ai lavori».

4.2.1. Una ragione, prioritaria, viene indicata nel fatto che la figura del CP risponde meglio di altre ai diversificati bisogni del territorio:

«La ragione è quella che la FP deve strutturarsi per rispondere ai bisogni diversificati; e a bisogni diversificati si risponde con un'organizzazione che preveda più figure professionali» (3).

Ora per rispondere adeguatamente ai variegati bisogni del territorio è necessario d'intervenire con «funzioni/figure» specifiche, che non rispondono al quadro tradizionale della FP. Soltanto così sarà possibile cambiare la FP ed il contesto di riferimento:

«(...) man mano che la FP è andata sganciandosi da una impostazione prevalentemente scolastica, con corsi standard, e cerca di rispondere di più ai bisogni del territorio, ai bisogni del mercato del lavoro, c'è bisogno di conseguenza d'intervenire con azioni specifiche che non rispondono al quadro tradizionale della FP, e che richiedono la capacità di analizzare questi bisogni del territorio, questi bisogni del mercato del lavoro e sulla base delle analisi di questi bisogni organizzare gli interventi formativi. Per cui credo si possa dire che l'introduzione di questa figura risponde ad un cambiamento della FP, ad un ammodernamento della FP, ad un tentativo della FP di rispondere di più alle esigenze del territorio, ai bisogni che vengono volta per volta a rilevare» (1).

Nel territorio, il referente «privilegiato» rimane pur sempre il mondo del lavoro:

«Io penso che la FP debba rispondere alle innovazioni, ai mutamenti che nel mondo del lavoro sono accaduti. Ossia, nel mondo del lavoro c'è urgenza di nuove figure professionali e quindi di percorsi formativi diversi dai tradizionali: lavoratori che si trovano in cassa integrazione, che hanno bisogno di essere riconvertiti; lavoratori che hanno bisogno di essere aggiornati, riqualificati (...) Quindi solamente istituendo questo tipo di corsi sarà possibile soddisfare questi bisogni in maniera coerente» (6).

In tal caso la figura del CP, vista alla luce dei bisogni del territorio e del mondo del lavoro, assume una funzione «macro», ossia «effettua la progettazione a livello macro»:

«Allora il progettista dei servizi dovrebbe curare la progettazione a li-



vello macro: cioè vedere il fabbisogno dell'azienda, rilevare realmente il ruolo professionale così come dovrebbe essere esplicito, effettuare la progettazione a livello macro, quindi con obiettivi generali, individuando, se vogliamo, anche i contenuti per calarli all'interno del Centro (...) Mi spiego? Una figura professionale può avere lo stesso nome, ma può esplicare attività diverse (...) Allora ci sono delle sfumature all'interno della progettazione, quindi all'interno dei contenuti di alcune discipline che devono essere opportunamente tarate» (14).

C'è chi ha voluto riportare un esempio della funzione interattiva di questa figura tra le due polarità del sistema:

«Da circa 3 anni, con l'istituzione del gruppo di progettazione formativa, abbiamo potuto inventare e sviluppare in maniera significativa i nostri interventi di FP a tutti i livelli, indirizzati ad aziende, a scuole, a giovani diplomati in cerca di prima occupazione, a giovani occupati o anche a titolari di aziende interessati a riqualificarsi nelle nuove tecnologie. Praticamente il Centro di (...) è divenuto in tal modo un punto di riferimento per aziende, per persone singole, per scuole, a livello locale, nazionale e anche internazionale (...)» (5).

4.2.2. Una seconda ragione per mettere a regime tale figura viene individuata nel voler promuovere nuove professioni, progettando nuovi curricula che richiedono modelli organizzativi flessibili nella FP:

«(...) se dobbiamo promuovere o dobbiamo inventarci delle nuove professioni, dobbiamo inventarci anche dei curricula formativi per raggiungere questo, da cui l'urgenza di progettare interventi che rispondano a questo cambiamento» (1).

4.2.3. Queste prime due ragioni convalidano una terza, di ordine prettamente contrattuale. Il nodo da sciogliere (e/o che il contratto intende sciogliere) rimane pur sempre quello dell'esercizio di una funzione «nuova» e al tempo stesso «diversa» da quella finora esercitata, che comunque richiede di essere «ufficialmente riconosciuta»:

«Io credo che l'introduzione di questa figura nel contratto risponda a più di una esigenza. Una esigenza può essere quella contrattuale, ossia gli operatori della FP ad un certo punto richiedono che vengano riconosciute giustamente le funzioni che esercitano e che non coincidono con la funzione del Centro. Per cui l'operatore che fa delle cose che non sono solo l'insegnamento, ma che sono funzioni o di coordinamento o di progettazione, giustamente

mente richiede che questa funzione venga riconosciuta. Allora c'è un dovere, diciamo così, contrattuale di riconoscimento di questa figura. E questo può essere il lato positivo della normativa: un'esigenza normativa che porta ad un riconoscimento ufficiale, in qualche modo, di una funzione che comunque viene svolta da alcuni operatori» (1).

#### 4.3. COS'È CHE AGEVOLA/OSTACOLA TALE PRESENZA

Una volta verificato il contesto ed analizzate le ragioni di supporto all'introduzione nella FP di tale figura, il passo successivo ci pare quello di individuare la possibile accoglienza che troverà presso i vari referenti cui fa capo e gli ostacoli e/o le agevolazioni che incontrerà lungo il cammino.

##### 4.3.1. *Sarà ben accolta? Distinguo...*

In fatto di accoglienza si nota un generale atteggiamento di riserbo da parte degli intervistati. La domanda, infatti, innesca dinamiche imprevedibili, che sconfinano in quelli che saranno in seguito gli impedimenti e/o i fattori promozionali all'esercizio della sua funzione. Tuttavia, dopo un primo momento di incertezza, qualcuno ha voluto prendere posizione, analizzando le possibili conseguenze dell'introduzione, anche alla luce delle esperienze fatte (sulla propria pelle). Passiamo in rassegna una tipologia di risposte che si sono particolarmente qualificate in rapporto alla tematica in questione.

4.3.1.1. C'è innanzitutto chi ha passato al vaglio i singoli referenti con cui avrà a che fare il CP:

«Nel Centro di Formazione Professionale dovrebbe essere accolta bene, per il fatto che svolge una serie di funzioni che erano svolte anche precedentemente, ma in maniera nuova e con finalità diverse. Con gli operatori molto probabilmente ci sarà una prima fase di conflittualità o di difficoltà ad accettare l'inserimento di questa figura. Dalle forze sociali direi che dovrebbe essere accettata positivamente. Per gli Enti di formazione molto probabilmente può creare problemi di carattere organizzativo. Per l'Ente locale sarà un problema eventualmente di finanziamento, di ulteriore budget che deve essere proposto (...)» (3).

4.3.1.2. Qualcuno, nel tentativo di identificare gli sviluppi in atto, ha cercato di anticipare il vero nodo della problematica, individuandolo nel co-

me riuscire a « coordinare la funzione del cosiddetto coordinatore di settore con il progettista » e, in secondo luogo, « con il direttore del Centro ».

« È chiaro che il coordinatore di settore è una persona che non coordina solo un'attività, ma è anche quello che ha i rapporti con le aziende, con il territorio e che in qualche modo è responsabile anche delle attività di stages presso le aziende; quindi è quello che percepisce forse di più i bisogni di un adeguamento, di trasformazione dell'attività di formazione professionale. Quindi probabilmente entrerà in contrasto con un progettista che magari è un tecnico della progettazione ma non capisce nulla del settore professionale; di conseguenza questo sarà un elemento di tensione se non si definiscono bene ruoli e competenze in maniera integrata.

Un altro dei problemi centrali riguarda il rapporto con il direttore del Centro: ossia se tale ruolo viene assegnato dal direttore a un docente per un periodo e quando non risultasse adeguato ai bisogni del Centro possa essere revocato. Questo è, credo, uno dei problemi centrali. Infatti, non penso sia possibile fare un lavoro di sperimentazione, di sviluppo di queste funzioni se non nel complesso di tutti i ruoli ». (2).

Tra le fila degli « addetti ai lavori » si notano invece due schieramenti opposti, tra chi prevede « notevoli difficoltà » per l'introduzione nella FP di detta figura e chi invece ritiene che non provocherà problemi.

4.3.1.3. Le « difficoltà » sembrano fare capo prioritariamente a fattori di ordine economico e di prestigio:

« Penso che siano soprattutto ragioni di prestigio, il fatto che parecchi docenti siano per un verso o per l'altro già coinvolti in questa funzione di progettisti di formazione e che naturalmente ambiscano, come è giusto, ad un riconoscimento ufficiale del loro ruolo » (5);

« Ci possono essere dei Centri dove si vede la figura del CP non come una figura che ha forse qualcosa in più rispetto agli altri (maggiore preparazione, impegno...) ma come una figura che alla fine prenderà l'indennità di funzione che a loro non competerà. Questo chiaramente crea disagio, crea discordia in seno allo stesso collegio dei docenti di un Centro » (14).

4.3.1.4. L'« accoglienza positiva » sembra invece provenire da quei contesti dove la figura è già da tempo operativa:

« Nei CFP dove già esiste, se non si creano altre tensioni contrattuali e l'Ente riesce a far rispettare gli accordi presi nella contrattazione nazionale, credo non debbano sussistere ulteriori tentennamenti al varo di tale figura. È

talmente palese l'esistenza di questa figura (i corsi di II livello sono nati da questa esperienza) che il problema non si pone, se non viene volutamente travisato » (9).

#### 4.3.2. *Ostacoli alla sua presenza*

Nel confrontare i possibili ostacoli con gli apporti positivi che incontra la figura lungo il proprio cammino, i più si sono soffermati ad evidenziare i fattori correlati al primo punto. Tra gli ostacoli, il numero uno, da tutti riconosciuto, è certamente il « consolidato », ossia il tradizionale/abitudinario andamento standardizzato nella gestione della FP che non richiede ulteriori interventi formativi in quanto... è già stato tutto progettato. Il che significa, rovesciando i termini del problema, che non viene avvertita « tout court » l'urgenza di una figura appositamente deputata a fare progetti, dal momento che manca la volontà di avviare interventi « altri », in risposta ai diversificati bisogni formativi, che vanno:

« (...) dai giovani in disagio, che in qualche maniera bisogna rimotivare e orientare, ai giovani a cui bisogna dare la prima formazione, a persone che hanno bisogno di una formazione continua o di una riconversione, o in situazioni speciali, ecc. Quindi, diciamo che ciò che contrasta è un certo desiderio di tranquilla conduzione dei Centri, con degli orari prefigurati, delle cose prestabilite; per cui praticamente c'è poco da progettare perché si continua a fare quello che si è sempre fatto » (2).

Passiamo in rassegna uno per volta i vari ostacoli evidenziati dagli intervistati.

##### 4.3.2.1. *Il personale docente:*

« Il coordinamento e la progettazione richiedono delle competenze diverse da quelle che ha avuto e che ha esercitato il docente tradizionale della FP. Per cui anche trovare figure nuove, disponibili ad esercitare queste funzioni, probabilmente non è sempre facile. Oppure possiamo trovare delle persone nominate a farlo, ma anche con difficoltà da parte degli Enti a dare quella formazione ulteriore che ciò richiederebbe. Per cui uno dei grossi problemi che abbiamo nella FP è la difficoltà di organizzare un processo continuo di aggiornamento degli operatori » (1);

« Le ragioni sono fondamentalmente dovute al fatto che il personale della FP, così come quello della scuola, è abituato ad avere un'unica figura professionale, per cui crearne delle nuove significa necessariamente produrre conflittualità all'interno » (3).

4.3.2.2. La diversificazione contrattuale e problemi di trattamento economico:

«Introdurre una diversificazione dei compensi, dei salari e degli stipendi crea indubbiamente una complicazione, l'esigenza di una chiara definizione della figura dentro l'organigramma del Centro, perché dobbiamo dire: in un Centro occorre che vi siano queste figure di CP; quante figure ci devono essere a seconda della grandezza del Centro o secondo il settore d'intervento; come si passa da docente a CP, ecc. Si pongono tutta una serie di problemi che indubbiamente ostacolano l'introduzione di questa figura, l'avvio di questa funzione nel Centro» (1);

«Da parte degli Enti locali potrebbe esserci una difficoltà di ordine economico in quanto un operatore di FP che riveste il ruolo di formatore progettista o CP dovrebbe essere riconosciuto a livello retributivo con un qualche cosa in più...» (5).

4.3.2.3. I sindacati, le leggi regionali e la non-volontà politica:

«Attualmente, almeno nel Lazio, l'ostacolo maggiore è rappresentato dalle R.A.S. e dalle strutture sindacali regionali, in quanto sono state presentate delle proposte (e si spera siano solo tali) in sede di contrattazione decentrata, che stravolgerebbe lo spirito attribuito dallo stesso CCNL alla figura del CP, facendo ricoprire tale carica ai formatori prossimi alla pensione per migliorarne il trattamento pensionistico (altro che innovazione!)» (9);

«La Legge-quadro finanzia poco la creazione di coordinatori; le leggi regionali non hanno fatto moltissimo per gli Enti (le cose variano ovviamente da regione a regione), ma è molto difficile poter realizzare con sistematicità azioni di aggiornamento completo degli operatori (...) Ci sono dei casi in cui si è provveduto a preparare queste figure, ma si è fatto con motivazioni diverse e si potrebbero citare delle regioni dove si sono spesi molti soldi per formare queste figure e dopo queste figure non sono state utilizzate come tali (...) continuano a fare i docenti oppure fanno qualche piccola attività corrispondente a queste funzioni, ma non vengono inseriti in un contesto nuovo di riforma più radicale della FP» (1).

4.3.2.4. Le lentezze della struttura burocratica unita ad una mancata applicazione del contratto di lavoro:

«Stando ai documenti ufficiali delle Regioni, gli ostacoli maggiori sono legati alla lentezza della struttura burocratica che ostacola in pratica questa

applicazione e la trasmissione di queste intese ormai sancite dai contratti» (15);

«La mancata applicazione del contratto di lavoro. Alcuni Enti hanno paura di applicare il contratto, perché riconoscendo a questa figura la possibilità di distaccarsi parzialmente come orario di lavoro, non devono dare degli extra, e quindi non devono avere questi vincoli nei confronti della regione...» (14).

4.3.2.5. Ma, in particolare, l'accusa più pesante viene individuata in una mancanza di cultura e di informazione relativa alla figura del CP. Accusa che viene indirizzata sia ai formatori che al CFP nel complesso:

«La cosa che ostacola maggiormente è la mancanza di una cultura all'interno dei Centri di formazione: mancanza di cultura sia da parte della classe insegnante che della direzione. Io sono stata fortunata che ho tuttora un direttore che mi ha incentivata in questa attività, però so di altri Centri in cui le direzioni non utilizzano appieno le risorse e non fanno una politica d'investimento sul personale che hanno a disposizione. Questa mancanza di cultura io la rilevo anche da parte della amministrazione pubblica competente, tipo l'amministrazione provinciale, perché di fatto mi trovo a svolgere un ruolo molto importante all'interno della Regione, senza di fatto essere mai stata né contattata dall'amministrazione provinciale ma neanche mai consultata (...)» (6).

#### 4.3.3. Agevolazioni

Solo alcuni intervistati si sono soffermati a mettere in evidenza i fattori agevolanti, forse perché non altrettanto facilmente individuabili come gli ostacoli.

4.3.3.1. C'è chi attribuisce l'ingresso di questa figura nella FP a cause di ordine prettamente amministrativo (le Regioni) e socio-economico (le forze imprenditoriali):

«Quello che invece agevola maggiormente l'avvio della funzione del CP è sicuramente in questo caso la nostra Regione, in quanto ha costituito un gruppo di progettisti di formazione e li sta facendo lavorare insieme da alcuni anni, su progetti formativi» (7);

«Ciò che agevola sono le richieste delle aziende, e quindi delle pressioni che bene o male vengono dal mondo esterno; richieste da parte delle organizzazioni sindacali e anche da parte della Regione che di fatto, avendo

costituito per prima questo gruppo di progettisti, li ha poi utilizzati e li sta tuttora utilizzando a pieno» (6).

4.3.3.2. Non manca tuttavia chi riconosce nella «presenza» di questa figura il naturale sbocco di un processo evolutivo avviato da tempo nel CFP:

«Io credo che sia proprio la spinta delle cose e della evoluzione. Credo che non si possa più fare FP accontentandosi di copiare quanto altri hanno progettato o realizzato, non si possa più fare FP limitandosi ai tradizionali corsi, anche se tecnologicamente avanzati, ma rimanendo standardizzati su attività di formazione già svolta dal passato» (5).

4.3.3.3. Ai fini di una sua più valida utilizzazione si suggerisce tuttavia che vengano effettuati precisi interventi di supporto:

«(...) dando una descrizione abbastanza puntuale delle funzioni di questa persona e facendo rilevare la positività delle funzioni che questa figura esplica. Se gli altri del Centro riescono a verificare che l'operatività di questa figura crea facilitazioni e stimoli per l'attività anche degli altri docenti, molto probabilmente questa figura ha la possibilità di inserirsi proficuamente nel Centro» (3).

4.3.3.4. Si ripropone, di conseguenza, quanto evidenziato in precedenza: l'urgenza, cioè, di creare anzitutto una «cultura di contorno» a questa figura, prima ancora di introdurla, per poterla far accettare più facilmente. In altre parole, occorre «progettare l'inserimento del progettista»...

«Agevolerebbe una visione più dinamica, più flessibile, più rispondente alla molteplicità di richieste quale, ad esempio, viene prefigurata in molte prospettive di legge delle varie Regioni. Cito quella della Regione Veneto: ad esempio, il CFP potrebbe assumere ruoli di osservatorio del mercato del lavoro, di coordinatore di servizi di orientamento, di formazione del lavoro, attività di formazione sia in proprio sia in collaborazione con le aziende, con gli istituti professionali, con gli istituti tecnici (...) Insomma una quantità incredibile di attività che vengono assolve in base alle convenzioni fatte con le Regioni e quindi il Centro ha una molteplicità di possibilità di attività in varie direzioni, non solo direttamente formatrici, ma indirettamente. Quindi evidentemente c'è bisogno di qualcuno che agisca nel momento progettuale per rispondere a queste cose. Diciamo, è la rigidità da una parte che impedisce e la flessibilità o la tendenza ad essere più agili nel rispondere ai bisogni, che invece favorisce» (2).

#### 4.4. IDENTIKIT DEL CP

L'intervista a questo punto affronta una serie di interrogativi mirati a contestualizzare la figura in rapporto allo scenario di riferimento: prendendo avvio dal consenso o meno circa le attività che secondo il contratto dovrebbe svolgere, si passa a valutare dove e con chi opera preferenzialmente, quali requisiti attitudinali/professionali/culturali deve possedere per svolgere tale funzione e quale deve essere il suo iter formativo. Tutto questo faciliterà e/o contribuirà alla costruzione del profilo di questa figura. Ciò che faremo nel prossimo paragrafo, come apporto complessivo/riassuntivo degli interventi dei testimoni privilegiati.

##### 4.4.1. *Accordo/disaccordo sulle attività del CP secondo il CCNL*

Il CCNL del 1989/91 elenca, in riferimento al CP, una serie di (8) funzioni. Ad ogni intervistato è stato chiesto di indicare il grado di accordo circa la loro attribuzione alla figura in osservazione. A causa dell'articolazione della domanda, preferiamo dare inizialmente un quadro sinottico delle risposte ricevute, attraverso il prospetto della pag. sg.

Il prospetto si presta ad una doppia osservazione. In primo luogo è evidente che la maggioranza delle risposte vanno nel senso del contratto, per cui si potrebbe dire che esso sostanzialmente ha trovato una buona accoglienza tra i nostri esperti. E tuttavia non proprio tutte le attività menzionate sopra sono prerogativa del CP: appare particolarmente contestata (anche se non da tutti) l'articolazione delle unità didattiche, che molti sostengono debba essere svolta unicamente dal docente, mentre viene ben visto che faccia «assieme al docente» l'elaborazione dei progetti e la definizione dei livelli formativi.

Non tutti gli intervistati, tuttavia, hanno risposto a questa domanda. Qualcuno è rimasto preplesso di fronte alla problematica e, piuttosto che dichiarare il proprio accordo o meno, ha preferito dare delle risposte «allargate», a tutto campo.

##### 4.4.1.1. C'è chi ha visto nel CCNL un «eccesso di zelo»:

«Credo che il contratto pecchi un pò in sovrabbondanza, forse è eccesso di zelo, forse è qualche ambizione che deve essere orientata opportunamente (...) Sembrerebbe che il CP debba far tutto e sia in grado di far tutto, e tutto giri e giostri intorno a questa figura. Io penso che diversi dei



ATTIVITÀ	SI	NO	INSIEME AL...
1. elabora progetti e definisce i relativi livelli formativi	XXXX XXXX		docente
2. articola le unità didattiche per esercitazioni	XXX XX	XXXXXX	[è del] docente
3. organizza periodi di formazione in situazione	XXXXX XXXXX		
4. definisce gli interventi degli esperti	XXXXX XXXXX		coordinatore di settore
5. cura l'attuazione dei progetti	XXXXX XXXXX		
6. segue gli aspetti del budget relativo ai progetti	XXX XXX		direttore e amministratore
7. opera in collegamento con l'OML e l'Orientamento Prof.	XXXXX		
8. trasferisce esperienze all'organo collegiale.	XXXXX XXXXX		

compiti descritti possono essere sviluppati nell'ambito di una figura di progettista, più che di un CP. Tali compiti si possono sviluppare e condurre soltanto se è presente un gruppo di formatori che rivestono il ruolo di progettisti di formazione (...) Mi spiego: non dobbiamo correre il rischio di fare, di questo CP, un altro direttore, un altro 'fa tutto'. Ci sono delle funzioni proprie della funzione di progettazione, ma non è detto che debbano essere concentrate tutte sulla stessa persona» (5).

4.4.1.2. Qualcuno avanza dei dubbi circa la reale natura di questa figura: è un super-docente? uno che non ha niente a che fare con la classe docente?

«Mi pare che sia una funzione che però richiede una preparazione particolare che il docente in quanto tale assolutamente non possiede. Per questo lo vedo (...) come qualcosa strettamente legato con la docenza, ma che non si confonde assolutamente con la docenza. Qui c'entra una persona che davanti ad una determinata situazione, conoscendo il punto di partenza ed il punto di arrivo, crea un curriculum, un percorso formativo per raggiungere quel traguardo (...)» (1).

4.4.1.3. C'è infine chi mette già le mani avanti, nel tentativo di prevenire certi «pericoli» dettati da troppe competenze di ordine metodologico, piuttosto che contenutistico:

«C'è il pericolo che diventi un'azione di tipo formale, di predisposizione di strutture un pò astratte: questo progettista è un esperto di progettazione ma non sa assolutamente niente dei contenuti formativi, delle esigenze in tempi e risorse (...) è un pò come un uomo che lavora nel vuoto, cioè prepara delle scatole organizzate, poi vengono gli esperti e ci mettono dentro la roba (...) C'è il pericolo che faccia dei bei progetti come struttura, come dizione, come espressione, però bisogna vedere quanto effettivamente sostanziose (...)» (2).

L'uscita da questa «selva oscura» di dubbi/perplexità sembra vada intravista in una adeguata metodologia di lavoro e/o di interventi:

«(...) dovrà lavorare in stretta collaborazione con esperti del settore. E qui forse bisognerebbe che venga detto con più chiarezza anche nel contratto, che tutto questo evidentemente ha funzione di coordinamento» (2).

Per cui, in base a quanto riportato sopra, il CP diventerebbe una specie di esperto nella contrattazione delle parti, nell'elaborare un progetto.

«Progettare non è specifico solamente suo, ma è di tutti, in base alle competenze di ognuno. Il suo ruolo va bene purché si veda in un complesso di lavoro in cui i ruoli professionali sono integrati nella funzione propria da assolvere da parte di un Centro, di struttura nazionale o regionale o locale di formazione» (2).

#### 4.4.2. «Dove» e «con chi» opera preferenzialmente

Si è visto a più riprese che, a prescindere o meno dal contratto, la figura/funzione del CP si presta a variegate interpretazioni, a seconda della dimensione dei bisogni (a livello locale, provinciale, regionale, di Ente gestore, ecc.). Per cui tutto sommato appare una figura «elastica», con funzioni che si allargano e si restringono «a fisarmonica», a seconda dell'uso che se ne vuol fare. Proprio per questo motivo, e al fine di «inquadrarla» in una dimensione tutta propria, si è voluto sapere dagli «esperti» come dagli stessi «addetti» che l'hanno finora rivestita come va interpretata esattamente questa figura, come/dove/con chi deve «muoversi» all'interno della FP, senza invadere gli ambiti di competenze altrui.

In precedenza abbiamo osservato che proprio a causa di quell'«eccesso di zelo» che gli attribuisce il CCNL è emerso in più punti il «pericolo» che

questa figura degeneri e/o gli vengano attribuite «funzioni-super» (super-docente, super-direttore...), un fac-rotum dal «multiforme ingegno», destinato a risolvere le varie problematiche della FP. L'obiettivo principale di queste due domande è invece quello di «ridefinire» i confini del suo operare, in rapporto tanto alle persone che al contesto di riferimento.

#### 4.4.2.1. «DOVE»?

Nel CFP, nella sede regionale/nazionale dell'ente, nei servizi territoriali dello staff...? È evidente che, a seconda del contesto ove opera, la figura si qualifica per il suo «esserci», acquisendo un potere di pari portata operativa.

a. Tra gli «esperti» si rilevano opinioni differenziate. C'è anzitutto chi ritiene «difficile» voler contestualizzare il suo spazio-potere operativo:

«(...) bisognerebbe vedere in concreto un po' le dimensioni dei Centri, degli Enti, il numero dei docenti che hanno gli Enti, le normative che vigono nelle varie regioni e in base a questo, poi, si potrà definire anche dove collocarli e che ruolo possono avere» (2).

E chi invece considera questa figura strettamente legata ai bisogni del territorio, quale interfaccia tra il CFP ed il contesto di riferimento:

«Io non escludo un CP a livello di sede regionale o nazionale, ma lo vedo molto di più nel Centro e sul territorio, perché mi pare che è lì dove si fa l'ultimo tentativo di dare una risposta concreta ad un bisogno. Se noi intendiamo il progettista come colui che predispone un intervento sulla base dei bisogni, ci sono bisogni sì a livello nazionale, ma se non vengono tradotti poi nella situazione concreta rimangono eccessivamente generici. Allora uno che lavora nel CFP o sul territorio mi pare che sia la persona che ha più elementi, se ha la formazione, per progettare e successivamente coordinare questi interventi» (1).

b. Gli «addetti» ai lavori sembrerebbero contestualizzare lo spazio operativo di questa figura sulla base delle proprie esperienze. Dal che si rileva che essa assume una funzione «elastica», dal micro al macro, a seconda delle circostanze, dal momento che

«(...) è un'attività che può essere svolta a più livelli» (11);

«A livello nazionale, il CP può solo coordinare un grosso progetto, ma non può entrare in certe questioni di dettaglio operativo. Se poi è in sede regionale, potrà anche fare certe cose, ma non altre. Io vedo però più questa figura a livello di Centro, direttamente in contatto con gli operatori e con gli utenti di questo servizio e coordina queste varie attività (...) Un funzionario

di amministrazioni nazionali può progettare, ma che cosa progetta? Progetta un progetto nazionale il quale deve avere poi una sua traduzione globale che applica, che modifica, che articola meglio, che specifica di più il progetto nazionale secondo le esigenze locali. Anche questo funzionario a mio parere coordina. Questo diventa veramente un CP perché? Perché lui ha progettato un progetto nazionale che poi viene specificato in tutta una serie di realtà locali, e poi coordina queste varie realtà che sono come una specie di quadro di riferimento. Cioè è un coordinatore con un certo contenuto, però questo contenuto viene specificato dopo nelle singole realtà, con le localizzazioni necessarie a quella realtà. E lui si deve limitare a garantire una coerenza tra i progetti locali e il progetto nazionale, poi a coordinare questi vari progetti locali in modo più generale» (1).

C'è chi ne attribuisce l'«epicentro» operativo prioritariamente nel CFP, senza tuttavia trascurare gli altri settori:

«Credo che nel Centro abbia una sua specificità di base, riferita al territorio, circoscritta al CFP; è evidente che poi, man mano che si salgono i gradini del comparto provinciale, regionale, nazionale (...) aumentano le sue conoscenze, le sue informazioni e naturalmente si deve attrezzare per dare poi risposte in termini progettuali» (15).

E c'è infine chi vede il CP distinto in «tre tipi di figura», a seconda dell'ampiezza del contesto in cui opera:

«Qui dobbiamo individuare tre tipi di figure: quello che lavora presso il Comparto; quello che lavora presso i servizi territoriali e quello che lavora presso il Centro. Nel primo caso, a livello di Comparto, è necessario recarsi in azienda, vedere dal vivo le attività svolte; assieme a queste attività poi è necessario inserire le conoscenze che si presume si debbano possedere per lo svolgimento e l'espletamento di quelle attività. Solo da questo punto di vista in poi può cominciare a mettersi a tavolino per stilare il progetto stesso. Se un progettista opera presso i servizi territoriali, il suo compito finisce con l'individuazione degli obiettivi generali; poi diventa il progettista-coordinatore, l'artefice di una progettazione di massima, da realizzare. (...) Poi vediamo il progettista dell'Ente. Dovrebbe curare la gestione a livello generale per tutte le attività, per tutti i corsi gestiti dall'Ente in tutte le province o in tutti i comuni della stessa provincia, per cercare di gestire al meglio le risorse dei docenti. Non dovrebbe invece curare la progettazione formativa, perché lui è distaccato, non conosce né l'utenza né tanto meno le dinamiche territoriali a livello di mercato del lavoro. Questa terza figura è una figura trainante all'interno del Centro, che oltre a svolgere quei compiti previsti dalla declaratoria

del profilo professionale dovrebbe fungere da « *trait-d'union* » con il progettista dell'Ente e con il progettista dei servizi territoriali » (4).

In ultima analisi, quindi, è difficile, anche dopo questa carrellata di opinioni, dare una « dimora fissa » a questa figura. Al momento si rimane del parere che si tratti di una figura « plastica », giocata in base alla qualità/dimensione del suo « bisogno-di-esserci » e, come tale, in altrettanta misura gli si attribuisce funzionalità.

#### 4.4.2.2. « con CHI »?

A questo interrogativo è già stata data una risposta, almeno parziale, al momento di verificare le funzioni attribuitegli dal contratto (al punto 4.1). Si tratta adesso di definire meglio i referenti con cui ha a che fare nello svolgimento delle sue funzioni.

a. Tutti gli « esperti » sono sostanzialmente del parere che è una figura che deve lavorare con tutti. Le difficoltà nascono tuttavia proprio da questo indistinto « con tutti », in quanto è da lì che scaturiscono i possibili conflitti di sconfinamento di competenze/poteri/funzioni legati alla figura di ognuno degli attori di riferimento:

« (...) bisognerebbe fare uno studio di organigramma, di funzioni, di spazi, tempi e modi legati allo sviluppo delle sue attività e delle attività di ciascuno in relazione a ciascun altro » (2).

È stato fatto comunque un tentativo di distinzione dei confini rispetto ai settori d'intervento di alcune figure. Partendo dal presupposto che « lo specifico » di un CP è quello di essere « interfaccia delle politiche formative dell'Ente », si rileva che questa figura:

« (...) viene distinta in particolare dal tutor, perché il tutor potrebbe essere solo uno che segue un determinato corso che non ha progettato e non coordina nulla, però in certi casi si può anche confondere (...) Cioè, il CP che sta nel Centro, che sta nel territorio è una specie di interfaccia tra l'Ente e le sue figure-quadro di politica formativa dell'Ente: perciò il direttore (e chi sta sopra il direttore ad alti livelli) e gli operatori (...) Inoltre non è solo all'interno del Centro o dell'Ente che il coordinatore deve operare, ma deve essere anche in rapporto con l'esterno, nella misura in cui questo intervento progettato ha una sua ricaduta sull'esterno » (1).

b. Anche tra gli « addetti ai lavori » si rimane sostanzialmente del parere che non possa esistere una figura di CP « isolato » da tutto un contesto operativo. Risulterebbe oltretutto una « *contradictio in terminis* »: altrimenti

cosa va a «coordinare»? Mentre se è, come è stato definito a più riprese, un'«interfaccia», dovrà di volta in volta mettersi faccia a faccia con i suoi referenti.

«(...) mi sembra naturale che il CP nello svolgimento della sua azione abbia a relazionarsi, anche se non in forma ufficiale o istituzionale, in continuo con tutte le figure professionali che operano all'interno e all'esterno del CFP (...) esperti, aziende, tecnici e tutti coloro che operano nel settore nel quale si ha intenzione di sviluppare e di svolgere un progetto formativo. E questo non solo per avere degli input, delle conferme, dei suggerimenti, per avere delle proposte, delle collaborazioni, degli interventi specialistici da parte di persone privilegiate che proprio per il loro ruolo professionale hanno maggiore competenza (...) ma per poter effettuare l'alternanza, ossia la formazione in situazione» (5).

Al termine di questo secondo gruppo di risposte si ha l'impressione che la domanda che intendeva evidenziare i collaboratori più vicini al CP sia stata intenzionalmente «sabotata» e/o comunque da parte degli intervistati non è stata fatta sufficiente chiarezza circa i «referenti» con cui deve «interfaciarsi preferenzialmente» il CP. Ci si aspettava, anche sulla base di una concreta esperienza, che si dessero risposte chiare, ben definite circa quelle figure che il CP deve tener particolarmente in considerazione nel svolgere il proprio lavoro. In realtà si è ottenuta una risposta globale e compatta: è una figura che ha a che fare con tutti, indistintamente, dal momento che nessuna frangia operativa può essere trascurata, se si vuole farle coordinare interventi finalizzati all'innovazione. È un atteggiamento «diplomatico» o siamo ancora in uno «status» ancora tutto da «sperimentare»? Da quanto emerso ci sembra di poter sostenere che la «difficile convivenza» rimarrà pur sempre un problema irrisolto, impossibile da mettere a regime, in quanto riguarda da vicino anche la «personalità» stessa delle parti in causa, oltre che la loro professionalità. Di conseguenza, è più realistico sostenere che si tratta di una convivenza da «ri-creare» di volta in volta e di caso in caso. Ci si spiega perciò il perché di una risposta generalizzata.

#### 4.4.3. *Quali requisiti?*

La domanda tendeva a distinguerli, inquadrandoli nell'ottica attitudinale, culturale, professionale. Nel rispondere all'interrogativo gli intervistati hanno assunto atteggiamenti differenziati: problematizzandone la portata, oppure elencando una lista dei requisiti pertinenti a ciascuna voce.

Nel primo caso si fa rilevare anzitutto che il «progettare» è una pro-

fessione che si acquista «più facendola che teorizzandola», in quanto nasce dall'esperienza concreta, senza voler tuttavia ridimensionare il vantaggio proveniente dal possesso di un bagaglio culturale il più ampio possibile, sia di tipo umanistico (preparazione psico-pedagogica) che ingegneristico (preparazione tecnica). Per questo c'è chi suggerisce che bisognerebbe avere come minimo una laurea e, unitariamente, un'esperienza di tirocinio pratico, della durata di almeno 5 anni, nella FP, se si vuole che questa capacità progettuale sia contestualizzata. Il problema di fondo, infatti è...

«come integrare i tre elementi: l'elemento di quadri teorici di conoscenza; l'elemento di esercitazioni relative a queste conoscenze; e l'elemento di contestualizzazione alla formazione professionale» (2), dal momento che non è possibile godere di un'«autorità morale» in fatto di progettazione senza avere alle spalle un adeguato curriculum su base formativo-esprienziale. Mentre nel fare una lista dei requisiti si è badato non (sol)tanto ai tre settori suindicati, ma piuttosto alla discriminazione tra «attitudini» e «competenze»:

4.4.3.1. per le «attitudini», si richiede:

- capacità relazionale, di dialogo, di ascolto,
- dedizione all'attività educativa,
- capacità organizzative,
- capacità di scelta autonoma,
- capacità di analisi/sintesi dei problemi,
- guida all'attività di gruppo,
- flessibilità/capacità di autocorreggersi,
- capacità di lavorare in team,
- dinamicità e familiarità nei rapporti interpersonali,
- flessibilità di pensiero,
- capacità di farsi rispettare,
- senso della mediazione,
- capacità di conduzione delle riunioni,
- predisposizione per la programmazione,
- predisposizione per la didattica degli interventi.

4.4.3.2. Per quanto riguarda invece le «competenze», esse possono essere suddivise tra quelle di tipo culturale e professionale:

a. in fatto di competenze culturali:

- conoscere il sistema formativo a livello nazionale/regionale/locale,
- conoscere le principali norme che regolano il mondo del lavoro,
- senso dell'innovazione,
- conoscenza della realtà produttiva su scala nazionale/regionale/locale,
- saper anticipare quali movimenti culturali sprigiona il territorio,
- possedere « antenne sensibili » ai cambiamenti in atto sul territorio,
- conoscere i problemi del mercato del lavoro, dell'industria, del contratto,
- capacità di valutazione di un prodotto,
- verifica del budget e della sua funzione relativamente all'attività che conduce,
- *visione della realtà che lo circonda o che circonda la vita sociale, politica ed economica del territorio.*

b. in fatto di competenze professionali:

- competenze di carattere progettuale, cioè sapere quali sono le fasi attraverso le quali mettere assieme un progetto,
- introduzione di nuove tecnologie nei settori produttivi,
- esperienze di libera professione,
- esperienze di organizzazione e gestione delle aziende,
- managerialità,
- esperienza quinquennale in qualità di docente,
- esperienza almeno triennale di coordinatore didattico di settore o di area.

Vale la pena riportare per intero, inoltre, una citazione che permette di cogliere dal vivo le competenze richieste, sulla base dell'esperienza fatta finora in qualità di CP:

« Per quanto riguarda le competenze io dirò che, almeno nell'esperienza mia personale, è stata quella di trovarmi, tante volte, nelle situazioni in cui sono stato posto, sia per quanto riguarda la progettazione di corsi ad indirizzo specifico, sia per quanto riguarda la progettazione di curricoli formativi di base all'interno della sperimentazione regionale CNOS, sia all'interno della sperimentazione regionale pubblica. Io ho avuto la sensazione di trovarmi, in più occasioni, in una situazione privilegiata rispetto ad altri colleghi che operavano nel mio gruppo, forse per la mia preparazione nel settore tecnologico inteso nel senso più generale della parola, non tanto tecnico-operativo o tecnico-scientifico, ma proprio la parola tecnologia, in quanto, svolgendo la mia attività di coordinatore responsabile delle attività formative del Centro, ho



potuto accumulare un bagaglio culturale pratico, specifico e operativo che probabilmente non avrei potuto avere, pur avendo fatto gli studi universitari» (5).

#### 4.4.4. *Quale curriculum?*

Dell'ultima domanda della griglia sono già state anticipate, almeno in parte alcune risposte nel paragrafo precedente, relativamente al titolo di studio richiesto. Nel presente caso, tuttavia, si intendeva trarre alcuni suggerimenti che indicassero quali sono le «strade maestre» per arrivare a formare un CP. In realtà nessuno ha saputo e/o voluto dare risposte che riguardassero una programmazione dettagliata delle attività curriculari legate/finalizzate alla progettazione formativa di questa figura, almeno relativamente alla specificità dei contenuti sottesi. Non solo, ma la problematica formativa varia e/o lascia intravedere soluzioni diversificate a seconda della «durata temporale» della figura. Il progettare un apposito iter curricolare significa alimentare «tout court» l'ipotesi dell'adozione di una «figura-in-carriera»:

«Allora se è così, ha senso tutto questo discorso del percorso formativo. Se invece è una funzione che viene assolta in base alle esigenze del Centro, temporaneamente, probabilmente il discorso è molto diverso: in questo caso si può lavorare per degli aggiornamenti ricorrenti, in qualche maniera la persona diventa competente a un certo livello e, diciamo, anche il personale formativo è molto meno esigente (...)» (2).

Su una cosa, comunque si è tutti d'accordo: che il miglior CP viene dalla docenza o dalla gavetta:

«Un'esperienza di docenza aiuta molto a rendersi conto di quali siano i problemi concreti che si possono trovare nell'attuazione di un progetto che si fa a tavolino. I progetti a tavolino si fanno anche da tutti i punti di vista, però chi ha avuto l'occasione di misurarsi con la pratica, se poi si siede a tavolino con la preparazione del progettista, avendo la concretezza della realizzazione, mi pare che questo sia positivo» (1).

Inoltre si ribadisce anche in questo caso l'esigenza di una doppia preparazione: di tipo psico-pedagogico e di tipo ingegneristico:

«Per cui, diciamo, una formazione di base di tipo psico-pedagogico e di tipo anche ingegneristico, una esperienza di docenza e poi una serie di tecniche che vengono acquisite dopo, specifiche del coordinamento e della progettazione, sono quelle che favoriscono più di ogni altro una progettazione produttiva» (1).

In mancanza quindi di più precise indicazioni sulla composizione dei

curricoli, dobbiamo limitarci a delle indicazioni di massima circa l'entità del percorso formativo adeguato alla figura del CP:

- tirocini in aziende in forma ricorrente,
- formazione metodologica e didattica,
- studio di elementi di economia, tecnologia e organizzazione aziendale,
- acquisizione di tecnologie innovative specifiche,
- apprendimento delle capacità di lettura/interpretazione di come si sta evolvendo il mondo del lavoro,
- formazione alla gestione dei gruppi di lavoro,
- studio delle dinamiche di apprendimento,
- preparazione alla gestione del budget,
- acquisizione di metodologie di progettazione.

... tutte informazioni che non dicono nulla di nuovo rispetto a quanto emerso nel paragrafo precedente. Per cui anche in questo caso una precisa risposta alla richiesta fatta non è stata data: gli inchiestati o non hanno voluto esporsi o non si può chiedere loro più di tanto al riguardo. È un limite che va accettato nell'ottica della metodologia adottata.

Dalle risposte emerse, l'elemento dominante e che trova ancora una volta tutti consenzienti sulla validità di varare tale figura, è l'esperienza, il tirocinio pratico. E, al riguardo, riportiamo una risposta per tutte:

«Oltre alla propria formazione di base, ossia il titolo di studio, io vedrei molto importante almeno due anni di esperienza operativa all'interno di un CFP e durante questo periodo dovrebbero essere svolte, affrontate le problematiche della formazione, come le intende la FP, della progettazione, della metodologia didattica della pedagogia» (5).

#### 4.5. CONCLUSIONI

È venuto il momento di tirare le fila di quanto emerso dalle risposte alle domande della griglia, nel tentativo di ricostruire l'identikit di questa figura e di rispondere al tempo stesso alle numerose domande, scaturite dalla natura polifunzionale e dalle interpretazioni poliedriche cui essa si presta, sulla base del fabbisogno emergente, ormai divenuto «permanente». Tale tentativo di ricostruzione dell'identikit, inizialmente fa capo ad una precisa domanda della griglia, ma successivamente sarà il prodotto di un quadro sinottico entro cui verrà riassunta la figura.

#### 4.5.1. *Il «profilo» del CP*

Al termine di questa lunga carrellata di domande, del CP la cosa più certa è che «esiste», anche per effetto di una normativa che ne sancisce una rosa di funzioni specifiche. Per il resto è difficile dire «chi è», «dove» opera e «che cosa fa esattamente». E questo a causa della sua stessa natura poliedrica/polivalente, la quale impedisce la ricostruzione di una sua precisa «identità» all'interno della FP. In pratica dalle risposte emerse appare come una figura paragonabile ad un «contenitore» che si allarga e si restringe «su misura», appunto, del fabbisogno e/o dell'uso che se ne vuol fare: agisce a livello locale, oppure regionale o nazionale; lavora da solo o in «team»; proviene dalla gavetta o da altri «universi»...

«Ciò è un contenitore con un certo contenuto, però questo contenuto viene specificato dopo nelle singole realtà, con le localizzazioni necessarie a quella realtà. E lui si deve limitare a garantire una coerenza tra i progetti locali e il progetto nazionale, poi a coordinare questi vari progetti locali in modo più generale» (1).

Gli stessi «addetti ai lavori» trovano difficoltà a ricostruirne «istantaneamente» il profilo (e, di rimando, ad autodefinirsi):

«Mi trovo in leggera difficoltà a darne una definizione; ma mi pare che dalle cose precedentemente espresse ne possa emergere una linea entro la quale può essere descritto. Ritengo, comunque, senz'altro che la sua funzione, i suoi compiti, il suo profilo dovrà variare a seconda di dove questo progettista viene inserito» (5).

Ora se tutto questo si può dire faccia parte della sua natura «esteriore», plastica, a fisarmonica, all'interno di questa figura c'è tuttavia un'«ossatura portante», che fa parte della sua «essenza» e la distingue da tutte le altre figure. Tale «ossatura» fa capo alle coordinate-incrociate che si articolano in base: al cosa deve essere in grado di fare il CP e quali competenze deve possedere.

##### 4.5.1.1. Cosa deve essere in grado di fare il CP.

- effettua l'analisi del fabbisogno,
- individua gli obiettivi finali, gli obiettivi di modulo, le aree tematiche ed i prerequisiti,
- elabora/stila progetti e li definisce,
- pianifica l'attività all'interno dell'anno formativo,
- sa fissare gli obiettivi finali, «concreando» un percorso che tenga conto di cicli, moduli, strutturazione didattica,

- lo coordina e lo realizza con tutti gli aspetti e le formalità tipiche,
- collabora con i docenti e gli esperti coinvolti nella gestione dei corsi, al fine di ottenere una programmazione dettagliata,
- collabora con la direzione fornendo degli «input» per la progettazione e pianificazione dell'attività futura,
- contatta le aziende per la disponibilità di periodi di stages,
- elabora e verifica assieme agli insegnanti i dati relativi all'andamento degli stages,
- definisce in maniera precisa gli strumenti di valutazione,
- vigila affinché i progetti siano effettivamente realizzati.

#### 4.5.1.2. Quali competenze deve possedere.

- competenze professionali in ordine alla progettazione,
- possesso di un linguaggio competente in base alla normativa vigente,
- abilità metodologiche applicate alle articolazioni delle unità didattiche,
- capacità di comunicazione/relazione con tutte le parti in causa (colleghi, utenti, autorità pubbliche e private, aziende... «se no il coordinamento non lo farà mai»),
- capacità di valutazione circa la consistenza/fattibilità di un progetto in rapporto agli obiettivi prestabiliti.

Questo è quanto è emerso dalle risposte alla domanda suesposta. Certamente il quadro trova un sostanziale completamento se viene rapportato a ciò che è stato già evidenziato in dettaglio ai punti 4.4.3.1, a proposito delle «attitudini», e 4.4.3.2, a proposito delle «competenze» culturali/professionali richieste al CP.

Dall'insieme delle due descrizioni si ricava l'«anima», l'«ossatura» portante di questa figura che appare un «concentrato» di qualità interagenti, di tipo:

- metodologico-pedagogico-didattico,
- relazionale-progettuale-organizzativo,
- di analisi/sintesi dei bisogni formativi e del territorio,
- di conoscenza-competenza di tecnologie innovative correlate al megatrend,
- di verifica-valutazione di un prodotto.

A sua volta tale «megafigura» assumerà «corporeità» e precise fisionomie a seconda delle dimensioni spazio-temporali ove andrà ad operare in concreto:

« Sostanzialmente queste sono le attività che restano immutate, indipendentemente dalla sede in cui svolge le proprie attività. Chiaramente non ci saranno tutte, perché se è in un Centro di formazione le fa in riferimento al corso nel territorio locale; se invece è nella sede regionale, lo farà in riferimento al territorio regionale; se è in una sede nazionale, svolgerà questa attività in riferimento ad un territorio ben più ampio. Però di fatto secondo me queste attività non mutano. Muta la complessità delle attività (...) » (6).

#### 4.5.2. *Il confronto con il CCNL*

A questo punto viene da chiederci, obbligatoriamente, in che cosa assomiglia e/o quanto differisce l'immagine del CP ricavata dalle interviste, dalle funzioni che il CCNL attribuisce allo stesso. E, di rimando, dove « va aggiustato il tiro ». Da un confronto diretto tra le qualità/requisiti emersi ai punti 4.4.3.1, 4.4.3.2, 4.5.1, 4.5.2 e 4.4.1 e le attività attribuite dal CCNL al CP (4.4.1), si rileva una specularità di vedute tra le due parti: tutto quanto viene citato negli 8 punti del contratto riemerge tra i requisiti evidenziati dai Testimoni Privilegiati, benché questi ultimi li espongono in forma assai più dettagliata. Di conseguenza, il contratto assurge un pò a « faro » di orientamento, nella vastità delle interpretazioni attribuite all'attività del CP. I dubbi che sorgono da parte di qualcuno riguardano non tanto la sostanza quanto piuttosto il rischio di sconfinare in interpretazioni « allargate » delle funzioni di questa figura, che prima o poi potrebbero degenerare in conflitti di poteri/competenze.

E tuttavia nel sovrapporre l'immagine del CP emersa dal contratto con quella evidenziata dai Testimoni Privilegiati si è visto che c'è qualcosa che non combacia perfettamente. Qualcuno ha notato che mancano nel contratto alcune funzioni di primaria importanza, quali la valutazione, la metodologia, la capacità relazionale:

« M'è sembrato molto strano che non ci fosse. Ne ho già accennato precedentemente. Per esempio si dice sopra: cura l'attuazione dei progetti; questo probabilmente è più del coordinatore di settore. Però la valutazione che il progetto è consistente, che è fattibile, che il progetto ha raggiunto i risultati che si volevano ecc., tutta questa componente non emerge per niente. Io credo che non sia corretto insistere solo sulla componente progettuale, occorre anche che sia integrata con la valutazione, proprio perché in un progetto è essenziale la componente della valutazione. Una seconda componente che potrebbe entrare, e che nel contratto non è segnalata, è la componente metodologica; mi è risultato molto strano che non emerga mai, perché a me

pare essenziale: non è soltanto articolare le unità didattiche, si tratta di « come » vengono svolte, in quanto sono di natura profondamente diversa, a seconda dei casi. Infine un terzo elemento che non viene evidenziato dal contratto, anche se viene presupposto, è la capacità di relazione con gli adulti, con i colleghi... È un elemento fondamentale nella formazione di questo coordinatore, che abbia una capacità di comunicazione e di relazione con gli altri, perché se no, il coordinamento non lo farà mai. [...] Vedrei almeno questi tre elementi da integrare nel contratto, se si vuole vedere questa figura in maniera completa » (2).

Un ulteriore elemento di contrasto riguarda la « pregnanza » stessa di questa figura all'interno della FP. Il suo « esserci », ha fatto notare qualcuno, non può lasciare indifferenti, comporta necessariamente « un cambiamento di rotta », altrimenti è inutile parlare di progettazione...:

« Mi pare che la figura del progettista in qualche modo debba aiutare a superare l'organizzazione di un Centro di formazione che fa dei progetti. Io vedo il CP come la persona che sta sul campo e che segue materialmente, operativamente uno o più progetti e perciò ha un rapporto continuo e diretto con gli operatori che sono i formatori di quel determinato progetto e d'altra parte mantiene un raccordo con l'Ente, è in qualche modo un 'terminale' dell'Ente sul territorio (...) » (1).

## **5. Osservazioni finali**

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

### **5.1. L'INTRODUZIONE DEL CP NELLA FP**

Si tratta di un aspetto della tematica del CP su cui non sembra possa esistere più dubbio: è utile, opportuno e necessario prevedere nella FP la funzione/figura del CP. La diversificazione dei profili del docente e del dirigente sono un portato anzitutto della complessità della società attuale, complessità che è originata dalla numerosità e dalla varietà delle componenti sociali, dalla forza dei dinamismi che le muovono e le rinnovano e dalle incongruenze non superabili che caratterizzano le loro relazioni. L'eterogeneità dell'attuale cultura di massa, la natura sempre più multi-etnica del sistema socia-

le, 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 variegata che richiede da parte dell'educazione una risposta altrettanto articolata.

La complessità è un'istanza che viene posta con forza non solo dall'esterno del sistema formativo, ma che nasce anche dal suo interno: a dimostrazione si possono citare varie delle strategie che vanno sotto il nome dell'educazione permanente. La centralità dell'educando e dei suoi bisogni, interessi, attese, il riconoscimento del policentrismo formativo, cioè del coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza di tutte le agenzie educative, la possibilità di organizzare la propria formazione mediante percorsi alternati tra momenti di studio e di lavoro, l'adozione della pedagogia individualizzata, l'integrazione armonica tra formazione generale, scientifica, tecnica e professionale, la scelta della polivalenza, l'idea dell'autonomia e della scuola della comunità, l'uso sistematico e professionale della progettazione, della programmazione, della ciclicità, della modularità e delle tecnologie educative sono orientamenti che rinviano decisamente a un modello di sistema formativo caratterizzato dai tratti della qualità, della diversificazione e della personalizzazione dei servizi, della molteplicità delle risorse formative e del decentramento.

In questo quadro di macrotendenze si registra il progressivo allargamento delle funzioni del docente in quanto il suo ruolo passa dal monopolio alla mediazione. In altre parole la docenza viene concepita come una professionalità aperta, orientata a sviluppare, mettere in azione e innovare le strategie formative in modo da renderle rispondenti alla domanda in rapido mutamento. L'insegnante non opera più da solo, ma collegialmente: è chiamato a partecipare alla elaborazione del progetto di istituto e alla sua valutazione e, più in generale, alla gestione della scuola. La sua funzione comprende la messa in opera e l'adeguamento di programmi e metodi, lo svolgimento di compiti tutoriali nei confronti dei singoli alunni, la valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, la cooperazione con le famiglie, le autorità locali e le forze sociali per la determinazione degli obiettivi da conseguire. La sua identità richiede la partecipazione continua alle iniziative di formazione in servizio e l'inserimento in attività di ricerca-azione.

Il « trend » della diversificazione delle funzioni ha raggiunto anche il profilo del dirigente. L'allargamento è consistito nel passaggio a una conce-

zione « educativa » che abbraccia oltre ai tradizionali compiti amministrativi ed educativi anche quelli di animazione e manageriali.

In Italia alla domanda di differenziazione proveniente dalle dinamiche sociali non ha corrisposto a livello di scuola un'evoluzione adeguata delle politiche di gestione del personale che solo al termine degli anni '80 registrano segnali di diversificazione. Nella FP il problema dell'innovazione dei profili del docente e del dirigente si è imposto all'attenzione già agli inizi degli anni '80, come ha confermato la presente ricerca in relazione al CP. Tale sensibilità va spiegata con la posizione della FP come snodo del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori, ruolo che collega strettamente la FP al cambiamento generale della società italiana e alle esigenze del territorio, da una parte, e dall'altra alle strategie dell'alternanza, della policentricità e della polivalenza.

Nel 1986 il Rapporto Isfol proponeva un nuovo modello di formatore ispirato ai tratti della diversificazione, della flessibilità e della managerialità (Isfol, 1986). Una ricerca successiva sugli Enti Convenzionati ha evidenziato l'accordo di una settantina di testimoni privilegiati sull'ipotesi dell'allargamento delle funzioni dirigente e docente: accanto alle due tradizionali sono previste altre quattro e cioè quelle di coordinamento, di progettazione formativa, di alternanza e di orientamento (Malizia, Pieroni, Chistolini et alii, 1986). L'indagine nazionale sugli operatori della FP, citata al n. 1.2, ha verificato in modo inequivocabile il favore generale per la proposta di prevedere nei CFP nuove funzioni: l'80% dei direttori e dei formatori condividono almeno abbastanza l'ipotesi in questione. La percentuale sale al 90% tra gli intervistati della presente ricerca ed è più alta tra gli operatori con esperienza di CP, cioè con esperienza di riarticolazione delle funzioni/figure. I dati appena messi in rilievo dimostrano senza ombra di dubbio che l'innovazione dei profili professionali degli operatori della FP è un'esigenza sentita da pressoché tutti gli interessati per cui non andrebbe più oltre disattesa.

Sul piano della ricerca l'introduzione del CP ha ottenuto il consenso dei testimoni privilegiati della indagine sugli Enti Convenzionati, benché al tempo stesso si costati un certo disaccordo circa la natura del ruolo (figura o funzione?) e sui compiti da svolgere (di raccordo interno/esterno con il territorio o solo interni di natura cioè formativo-educativa?). Secondo l'indagine nazionale sugli operatori della FP la progettazione formativa ottiene un vero plebiscito di consensi tra le nuove funzioni da introdurre: 91.2% dei direttori e 89.1% dei formatori. La presente ricerca, come si è visto sopra, ha ampiamente verificato l'ipotesi (n. 2.1.5b) che recitava: in generale l'opera del CP



è valutata come almeno abbastanza utile in vista della crescita formativa del CFP e la sua incidenza positiva cresce con il tempo; tale giudizio è più favorevole tra gli operatori con esperienza del CP.

Di conseguenza l'introduzione del CP appare un'esigenza scontata all'interno degli operatori della FP. Srupisce che la sua effettiva presenza sia ancora abbastanza limitata: il 22.6% dei CFP secondo l'indagine nazionale del 1989 e il 23.3% secondo gli intervistati della presente ricerca.

Quest'ultima ha cercato di determinare la consistenza, il tipo e le cause delle difficoltà che si frappongono alla diffusione del CP. La metà degli intervistati segnala la presenza di ostacoli alla realizzazione della funzione del CP: va però osservato che la percentuale di chi denuncia difficoltà aumenta tra gli inchiestati con esperienza del CP, toccando i due terzi circa del totale, chiaro indizio che i problemi reali sono anche superiori alle previsioni. Al tempo stesso le difficoltà non sono in generale molte, ma solo alcune e vengono identificate principalmente nel collegamento con i servizi territoriali e nella elaborazione dei progetti.

Secondo gli intervistati le cause di tali problematiche vanno ricercate soprattutto in tre fattori; la mancanza di collaborazione all'interno del CFP, la scarsa delimitazione del contenuto di ogni funzione e l'ampiezza delle competenze richieste al CP. La valutazione dei testimoni privilegiati completa la disamina in particolare sul piano degli ostacoli che nascono dall'esterno: la mancanza di una reale volontà innovativa e/o di ristrutturazione della FP in funzione della domanda formativa dei giovani e delle imprese; l'« eccesso di zelo » da parte della normativa (della serie « di tutto un pò ») e le difficoltà di applicarla anche e, forse, soprattutto per ragioni di ordine finanziario, contrattuale e sindacale; il rischio di collisione e/o di sconfinamento con altri compiti/figure della FP, che provocano reazioni negative a catena.

Ai testimoni privilegiati è stato anche richiesto di indicare i fattori promozionali dell'introduzione del CP. A loro parere ciò che agevola sono anzitutto le richieste delle aziende, le pressioni cioè che si originano nel sistema produttivo; non vanno neppure trascurate le domande che provengono dalla Regione e dalle organizzazioni sindacali. L'introduzione del CP costituisce anche lo sbocco naturale di un processo evolutivo avviato da tempo in un determinato CFP. Decisiva, però, è la creazione di una cultura di contorno, la diffusione di una visione più dinamica e più flessibile della FP nella quale le relative strutture formative assumono veramente una funzione di perno della transizione al mondo del lavoro e del reinserimento nel sistema produttivo.

In conclusione, la domanda degli operatori della FP di introdurre il CP è chiara ed inequivocabile; non mancano difficoltà alla sua messa in opera, non molte però, e al tempo stesso esistono evidenti condizioni facilitanti. Spetta all'Autorità regionale competente e agli Enti di formazione con la collaborazione di tutte le componenti della FP progettare e realizzare con urgenza l'inserimento più vasto possibile del CP nella FP.

## 5.2. LA FUNZIONE/FIGURA DEL CP

La questione è stata impostata in modo molto corretto dai testimoni privilegiati e in particolare da uno di loro (2). A sua volta gli inchiestati offrono attraverso il questionario varie indicazioni preziose che consentono di verificare nel concreto il consenso alle soluzioni alternative che la problematica può avere sul piano teorico.

Le possibili concezioni del CP sembra che possono essere ridotte a tre principali: infatti è possibile intenderlo o come un'articolazione della funzione del formatore, o come un progettista di produzione, o come un mediatore di natura organizzativo-politica. La prima impostazione di natura educativa parte dal presupposto che il CFP sia principalmente una comunità formativa e più specificamente una comunità di formatori. Ne segue che la progettazione degli interventi impegna la corresponsabilità di tutti e diventa strumento prezioso attraverso cui la comunità formativa si crea e si sviluppa: infatti, tale azione consente alla comunità del CFP di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. In altre parole la progettazione è il cemento che unifica la comunità formatrice e il dinamismo che la fa crescere.

La seconda possibile configurazione del CP, che lo avvicina invece al progettista del processo di produzione, si collega ad un altro modello di FP, quello agenziale. Il punto di partenza è la concezione del CFP come un'azienda che eroga servizi formativi. È evidente che l'impostazione generale è profondamente diversa dall'immagine del CFP come comunità formatrice e si caratterizza per una forte articolazione dei momenti, delle persone, delle componenti; di conseguenza la progettazione diviene una fase separata dall'azione e dalla valutazione.

In questo caso l'analogia più calzante è con l'ufficio tecnico di un'azien-

da in cui si preparano progetti circa il prodotto e il processo di produzione in un rapporto di «feed-back» costante con il momento esecutivo. Si può pensare a due ipotesi. Una è l'impresa di commesse per una certa azione formativa: la richiesta è trasmessa all'ufficio progetti che predispose in contatto con il committente un progetto di formazione e quest'ultimo, una volta messo a punto, viene realizzato da altri uffici dell'azienda. Se si tratta di un'impresa che offre servizi sul mercato, l'ufficio progetti sulla base di un'analisi di mercato preparerà delle offerte di formazione da mettere in vendita. In entrambi i casi sono previste delle figure professionali specifiche, i progettisti cioè, che sono incaricati di elaborare un progetto in base alla committenza o su richiesta del mercato e che operano e intervengono in sedi e momenti diversi rispetto alla fase della realizzazione e della valutazione.

La terza posizione è stata appena abbozzata dalle risposte dei testimoni privilegiati: il CP è un «esperto della contrattazione tra le parti interessate alla elaborazione di un progetto», è una figura che fa da «interfaccia per le politiche formative dell'Ente». Sopra si è cercato di definire tale concezione del CP come di un mediatore sul piano organizzativo-politico. Si assume in questo caso che la progettazione formativa e più in particolare la costruzione dei profili professionali non può essere confusa né con l'analisi del lavoro né con la programmazione didattica, ma costituisce una fase specifica di analisi, comparazione ed elaborazione delle indicazioni provenienti dal sistema produttivo e da quello formativo in vista della determinazione dei profili e delle articolazioni dei percorsi formativi (Selvatici, 1984). Siccome non può essere guidata solo da logiche interne alla didattica né consistere semplicemente nella descrizione del lavoro, non è possibile attribuirle alla sola competenza o degli esperti delle analisi del lavoro o di quelli della formazione.

In tale quadro la progettazione formativa presenterebbe due scopi principali: assicurare la congruenza tra i compiti dei ruoli lavorativi e le competenze fornite dalla formazione; garantire il collegamento delle attività formative concrete con le finalità generali del sistema formativo e i bisogni dell'utenza. In sostanza, la progettazione formativa si qualificerebbe per i tratti della negoziazione tra sistemi e, dunque, tra parti sociali concrete.

L'ultimo CCNL sulla FP sembra accogliere fundamentalmente la prima delle tre concezioni elencate, in quanto il CP viene considerato anzitutto come un'articolazione della funzione del formatore (Cenfop/Confap, 1990). Esso, però, ha recepito anche qualcosa delle due altre posizioni. Ogni azione formativa comprende varie fasi quali l'analisi della domanda, la progettazione del percorso formativo, la sua conduzione e la sua valutazione; è vero che il

formatore partecipa a tutti questi momenti, ma è anche possibile attribuire ad alcuni formatori funzioni più specifiche in ordine alle varie fasi. Inoltre, il CCNL conferisce al CP non solo compiti di progettazione, ma anche di coordinamento che comportano necessariamente un'attività di mediazione, contrattazione, negoziazione fra le parti.

I dati della ricerca attuale convergono anch'essi nel senso del modello formativo del CP; in proposito è sufficiente richiamare due risultati. In direzione verticale la maggioranza degli intervistati privilegia la collocazione del CP nel CFP rispetto alla sede regionale dell'Ente di formazione o allo «staff» dell'Ente locale e sul piano orizzontale sale ai tre quarti la percentuale di quanti pensano che la funzione del CP debba essere presente in tutti i CFP e non solo in determinate categorie di Centri; in altre parole si respinge di norma l'idea di un CP che opera in isolamento rispetto alla realizzazione dei processi formativi. Inoltre, intervistati e testimoni privilegiati sono d'accordo sul carattere collegiale dell'azione del CP in quanto questi è un professionista che lavora prevalentemente in un «team», a contatto anzitutto con i docenti e poi con il rilevatore del mercato del lavoro, il coordinatore di settore e il direttore: il CP appare pertanto come un'articolazione della funzione del formatore. Non è tuttavia esclusa la presenza del CP presso la sede regionale dell'Ente di formazione e presso lo «staff» dell'Ente locale, poiché un terzo degli inchiestati sono d'accordo con questa soluzione; in pratica viene accettata a determinati livelli anche la concezione più aziendale di CP. L'insistenza sulla collegialità comporta anche che il CP possa essere coinvolto in compiti di mediazione e, soprattutto, di coordinamento.

### 5.3. I COMPITI DEL CP

Si incomincerà con alcune considerazioni generali per poi passare a una disamina particolareggiata dei singoli compiti; non va neppure dimenticato che il punto di riferimento dell'analisi è costituito dal CCNL. La stragrande maggioranza degli intervistati (l'82.5%) ritiene che il CP possa dare un contributo utile alla realizzazione delle attività che ogni inchiestato svolge nel CFP; tale percentuale, anche se leggermente (88.4%), sale tra gli operatori che hanno esperienza del CP a dimostrare che l'utilità del CP si fonda sul concreto di una conoscenza di causa. Al tempo stesso gli intervistati elencano al secondo posto, tra le cause principali delle difficoltà relative alla realizzazione delle attività previste dal nuovo CCNL per il CP, la scarsa delimitazio-

ne del « che cosa » ogni specifica funzione del CP richiede concretamente; in altre parole il 40% circa denuncia una definizione carente dei compiti attribuiti dal CCNL al CP. È una critica questa su cui convergono anche i testimoni privilegiati. A loro parere il CP appare una figura « elastica », una specie di « contenitore » con funzioni che si allargano e si restringono « a fisarmonica », secondo l'uso che se ne vuole fare.

Passando ad un esame dei singoli compiti, va ricordato che il questionario contemplava sette parametri di valutazione. Anzitutto erano stati elaborati due indicatori di natura descrittiva: la misura dell'attuale realizzazione e le difficoltà di attuazione. Un criterio atteneva alla dimensione percettiva (la soddisfazione) e due a quella valutativa (l'utilità alla crescita formativa del CFP con items relativamente diversi rispetto alla descrizione del CCNL; l'evoluzione dell'incidenza positiva nel tempo). Sul piano prospettico gli indicatori erano due e riguardavano le attese circa la realizzazione e le eventuali modifiche da apportare. I campioni di riferimento non sono sempre tutti gli inchiestati, ma talora solo quelli con esperienza di CP e talora i soggetti senza.

Il primo compito di elaborare progetti e di definire i relativi livelli formativi in rispondenza ai requisiti di accesso e di uscita degli utenti è svolto tra molto e abbastanza nei CFP dove si riscontra esperienza del CP, ma al tempo stesso è considerato abbastanza difficile da realizzare. Il 70% degli inchiestati si dichiara almeno abbastanza soddisfatto di tale attività, i due terzi circa lo ritengono almeno abbastanza utile alla crescita formativa del CFP e tale incidenza positiva cresce nel tempo. La stragrande maggioranza degli intervistati che non hanno esperienza del CP (83.1%) è d'accordo che tale attività debba essere svolta dal CP e di tutti gli inchiestati solo un terzo pensa che in futuro debba essere modificata, ma unicamente con ritocchi parziali. I testimoni privilegiati sono d'accordo con tale compito, mettono in evidenza che il CP dovrà svolgerlo soprattutto in collaborazione con i docenti e qualcuno richiama il pericolo che la elaborazione di progetti possa sbocciare in una programmazione sulla carta come nella scuola, che consista nel predisporre bei progetti come struttura, come dizione, ma non come sostanza, che diventi un'azione puramente formale: bisognerà pertanto che il CP lavori in stretta collaborazione con i docenti del settore.

Il secondo compito di articolare le unità didattiche per esercitazioni è quello che ha raccolto più perplessità. Nei CFP con esperienza di CP è svolto tra abbastanza e poco, anche se è considerato piuttosto facile da realizzare. Gli intervistati sono spaccati a metà nel giudizio circa una soddisfazione e un'utilità relative del compito e l'aumento della incidenza positiva nel tem-

po risulta il più basso. Il 50% appena degli intervistati che non hanno esperienza del CP sono abbastanza d'accordo che il CP dovrebbe svolgere tale attività e una percentuale analoga di tutti gli inchiestati ritiene che in futuro tale compito debba essere modificato in tutto (11.9%) o in parte (36.1%). Anche i testimoni privilegiati sono divisi sull'attribuzione dell'attività in questione al CP perché la si considera di pertinenza del docente.

Quanto all'organizzazione dei periodi di formazione in situazione, il CP là dove esiste esercita tale funzione tra abbastanza e poco, benché le difficoltà di realizzarla siano piuttosto ridotte. Una metà appena degli intervistati si sente abbastanza soddisfatta nei suoi confronti e la crescita nel tempo della sua incidenza positiva è tra le più basse. Il 60% circa degli intervistati senza esperienza del CP sono abbastanza d'accordo che tale attività dovrebbe essere svolta dal CP e il 45% circa di tutti gli intervistati è dell'opinione che in futuro debba essere modificata del tutto (il 10%) o in parte (il 33.6%). I testimoni privilegiati danno il loro consenso a tale funzione e qualcuno fa notare che il CP dovrà operare d'intesa con l'analista-orientatore.

Il CP svolge almeno abbastanza il compito di definire gli interventi degli esperti, che è ritenuto il più facile da realizzare. Qualcosa di più del 50% si considera abbastanza soddisfatto dell'attività, ma l'aumento dell'influsso positivo nel tempo è piuttosto scarsa. Il 60% circa degli inchiestati senza esperienza del CP è abbastanza d'accordo che il CP debba esercitare tale compito e la domanda di modifiche nel futuro, pur essendo condivisa dal 40% circa del campione, riguarda principalmente ritocchi parziali. I testimoni privilegiati anche in questo caso manifestano il loro gradimento, ma precisano che il CP dovrà svolgere tale attività in collaborazione con il coordinatore del settore interessato, mentre non manca chi fa osservare il CP può definire gli interventi degli esperti sempre che lui stesso sia esperto.

Al contrario il compito di curare l'attuazione di progetti ottiene un alto gradiente di favore che si colloca a livelli equivalenti a quelli dell'elaborazione. Il CP dove esiste esercita tale compito in una misura che si situa tra molto e abbastanza e in media incontra solo qualche difficoltà nella sua realizzazione. I due terzi circa degli intervistati è abbastanza soddisfatto di tale attività, e una cifra un pochino superiore ritiene che la sua realizzazione contribuisca almeno abbastanza alla crescita formativa del CFP; inoltre, la percentuale di crescita di questa incidenza positiva è tra le più alte. Il 70% circa degli intervistati senza esperienza del CP si attende che il CP eserciti tale compito e un terzo appena pensa che in futuro l'attività in questione dovrebbe subire delle modifiche e per la più gran parte si tratta di ritocchi parziali.

I testimoni privilegiati esprimono in generale un consenso pieno a tale funzione.

Un altro compito su cui si appuntano vari interrogativi è costituito invece dal seguire gli aspetti del budget relativi ai progetti. I CP lo esercitano di fatto tra abbastanza e poco, benché presenti di per se stesso poche difficoltà. La soddisfazione in proposito è piuttosto scarsa, anche se l'utilità della funzione risulta essere tra le più cresciute nel tempo. Neppure il 50% degli inchiestati senza esperienza di CP è d'accordo che il CP dovrebbe esercitare tale attività e il 46% di tutto il campione è dell'opinione che in futuro essa vada modificata, totalmente il 19% e in parte il 27.1%. Solo alcuni dei testimoni privilegiati si pronunciano in proposito, anche se in maniera favorevole, e rilevano giustamente la necessità di operare d'intesa con il direttore e il personale amministrativo.

Il settimo compito menzionato dal CCNL consiste nell'operare in collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale. Esso è svolto in realtà dal CP tra abbastanza e poco anche perché è considerato abbastanza difficile da realizzare. I due terzi circa del campione esprimono in proposito abbastanza soddisfazione e l'attività viene giudicata tra molto e abbastanza utile alla crescita formativa del CFP; inoltre, tale incidenza positiva si qualifica per una percentuale di crescita nel tempo tra le più alte. I quattro quinti degli intervistati senza esperienza di CP sono almeno abbastanza d'accordo che tale funzione venga svolta dal CP e solo poco più di un terzo del campione ritiene che in futuro vada modificata, ma secondo la grande maggioranza con ritocchi parziali. I testimoni privilegiati che prendono posizione in proposito si dimostrano favorevoli.

L'ultimo compito è rappresentato dal trasferimento delle esperienze acquisite all'interno dell'organo collegiale dei formatori in funzione delle esigenze professionali di informazione e di continuo aggiornamento. Di fatto l'attività è svolta tra abbastanza e poco dai CP e le difficoltà di realizzazione ricevono una valutazione analoga (cioè tra abbastanza e poco). Due terzi circa del campione globale si dichiarano almeno abbastanza soddisfatti di tale compito, il 50% degli intervistati con esperienza di CP e i due terzi di quelli senza la ritengono almeno abbastanza utile alla crescita formativa del CFP e il tasso di crescita dell'incidenza positiva è il più elevato nel tempo. L'80% circa degli intervistati senza esperienza di CP si aspetta che il CP debba svolgere tale attività ed eventuali future modifiche (soprattutto parziali) sono richieste solo da poco più di un terzo del campione generale. Tutti i testi-

moni privilegiati sono d'accordo con tale funzione, anche se qualcuno fa osservare che la proposta di attività di formazione continua dei formatori non è specifica sua, ma può essere avanzata da tutti.

Dopo l'analisi particolareggiata appena compiuta, è opportuno tentare di sintetizzare i risultati della disamina in alcune considerazioni generali. Tre compiti riscuotono i maggiori consensi sui diversi indicatori, anche se sono considerati abbastanza difficili da realizzare: l'elaborazione di progetti, la cura della loro attuazione e il trasferimento delle esperienze. Le maggiori perplessità si appuntano sull'articolazione delle unità didattiche, probabilmente perché lo si considera di pertinenza dei docenti, e sul seguire gli aspetti del budget relativo ai progetti, forse poiché lo si ritiene di spettanza del direttore e degli amministratori. Una posizione mediana è occupata dall'organizzazione di periodi di formazione in situazione e dalla definizione degli interventi degli esperti, compiti sui quali si orienta una notevole domanda di modifiche, anche se solo parziali. Un andamento particolare si osserva a proposito del collegamento con i servizi territoriali dell'Osservatorio sul mercato del lavoro e dell'orientamento professionale: nei suoi riguardi si riscontra attesa, soddisfazione, apprezzamento dell'utilità e domanda di mantenerlo così com'è; di fatto, però, è il meno svolto e risulta il più difficile da realizzare.

In conclusione l'impianto generale dei compiti come delineati dal CCNL sembra reggere in modo sufficiente, anche se non pienamente soddisfacente. Si raccomanda tuttavia una delimitazione più precisa di tutte le attività e la promozione di ricerche mirate sulle funzioni di articolazione delle unità didattiche e sulla cura degli aspetti del budget, per verificare l'opportunità o meno di mantenerle nella descrizione dei compiti del CP.

#### 5.4. SEDE E STATUS DEL CP

Sulla questione della sede del CP si devono distinguere due piani: uno verticale, cioè se il CP debba essere collocato nel CFP, in sede regionale (dell'Ente di formazione o del servizio territoriale dell'Ente locale), in sede nazionale o in tutti e tre i livelli; uno orizzontale, se il CP vada situato in tutti i CFP o soltanto in alcune categorie dei medesimi. Riguardo al primo punto il questionario prevedeva tre tipi di domande: una rivolta ai soli intervistati con esperienza di CP sulla collocazione attuale, una posta agli inchiestati senza esperienza sulla collocazione desiderata e una diretta a tutto il campione sulla collocazione in prospettiva di futuro.



Nel 60% dei casi il CP si trova nel CFP dove si opera e nel 12% appena nella sede regionale dell'Ente di formazione o nel servizio territoriale dell'Ente locale. Analogamente la maggioranza assoluta (53.9%) degli intervistati senza esperienza di CP si attende che il CP sia collocato nel proprio CFP; sale però a quasi un quarto (23.4%) la percentuale di quanti lo vogliono nella sede regionale dell'Ente di formazione e al 16.4% dei soggetti che pensano dovrebbe stare nel servizio territoriale attivato dall'Ente locale. Infine, il 60% circa di tutto il campione ritiene che in futuro il CP dovrà trovarsi nel CFP dove si opera; un terzo continua tuttavia a indicare la sede regionale dell'Ente di formazione (16.9%) e il servizio territoriale attivato dall'Ente locale.

Non sembra, pertanto, si possa mettere in discussione che il CP debba essere collocato anzitutto nel CFP di lavoro. Su questa sede preferenziale concordano sostanzialmente i testimoni privilegiati che motivano anche la loro posizione: se il CP è la figura che predispone un intervento sulla base dei bisogni, egli va situato nel CFP perché è lì che si fa l'ultimo tentativo di dare una risposta concreta a un bisogno.

I testimoni privilegiati ci aiutano anche a interpretare quel terzo di tutti gli inchiestati che è favorevole in una prospettiva di futuro a una collocazione del CP a livello regionale. La preferenza per la sede nel CFP non escluderebbe un CP a livello regionale o anche nazionale: in altre parole la progettazione formativa è una funzione che può essere svolta in diverse sedi anche se il CFP rimane la sede privilegiata. Inoltre, il CP non dovrebbe mai trasformarsi in un superformatore perché dovrà operare sempre in un « team » d'intesa con tutta una serie ampia di figure, come si vedrà successivamente.

Non solo il CP deve trovarsi nel CFP dove si opera, ma va collocato in tutti i CFP e non soltanto in alcune categorie. In dimensione questa volta orizzontale i tre quarti degli intervistati sono d'accordo totalmente (50.6%) o parzialmente (25.8%) con l'opinione che la funzione del CP debba essere presente in tutti i CFP. Un terzo consente parzialmente all'ipotesi che sia collocato soltanto nei CFP che: lo richiedono espressamente; hanno problemi nella realizzazione dei progetti; hanno difficoltà nel procedere ad una precisa programmazione didattica. La percentuale scende a un quarto per i CFP che hanno avviato nel passato delle sperimentazioni, o che devono definire la tipologia dei corsi. È significativo che unicamente il 7% sia d'accordo (e solo parzialmente) con l'affermazione che la funzione non dovrebbe essere presente in alcun CFP.

La presente ricerca ha evidenziato il sostegno plebiscitario (88%) al ca-

rattere collegiale della funzione del CP: il CP dovrà essere immaginato come un professionista che lavora prevalentemente in un « team ». Il concetto viene ribadito dall'elenco delle figure con cui il CP deve collaborare: si tratta anzitutto dei docenti, del rilevatore del mercato del lavoro, del coordinatore di settore e del direttore; inoltre, ricevono un gradimento medio anche il tutor, l'analista-orientatore e l'operatore per l'integrazione dei disabili. Le due risposte sembrano dare sostegno all'idea di « teams » di operatori coordinati dal CP, che dovrebbe ricevere adeguati incentivi, piuttosto che a figure professionali con status definitivo.

### 5.5. L'ITER FORMATIVO DEL CP

Gli operatori richiedono per il CP il possesso di molte qualità/abilità: lo dimostrano tra l'altro sia la dispersione delle risposte nella domanda che chiedeva di mettere in ordine di importanza una serie di doti, sia il quadro molto ampio che delle attitudini del CP emerge dalle indicazioni dei testimoni privilegiati. La qualità/abilità che il CP dovrebbe principalmente possedere è la managerialità: probabilmente con questa parola si è voluto indicare la capacità di coordinare, l'intraprendenza e anche la progettualità del CP. Al secondo posto vengono appaiate l'analisi e l'innovazione: la preferenza si spiega se si tiene presente che uno dei suoi compiti principali è l'analisi del fabbisogno formativo e che da lui si aspetta un allargamento dell'attività del CFP al di là del consolidato. Occupano ancora un posto importante la mediazione, la sintesi e l'intuizione: le prime due qualità si riferiscono alla sua funzione di coordinamento e la terza rafforza la precedente sottolineatura della innovazione.

Può forse stupire che qualità come la creatività e soprattutto l'autonomia e la costanza abbiano incontrato pochi favori: infatti, la capacità di distaccarsi dal consolidato, di operare con indipendenza e di sostenere con un forte impegno i propri progetti sembrerebbero essenziali. Una risposta alla difficoltà può essere forse trovata nella dispersione dei consensi accennata sopra e nel fatto che probabilmente i concetti di autonomia e di creatività erano considerati compresi rispettivamente nella managerialità e nell'innovazione che sono categorie in questo momento al centro del dibattito sulla riarticolazione del profilo professionale del formatore della FP.

I requisiti culturali e professionali minimi di accesso al ruolo di CP si distribuiscono in tre aree. La prima è quella esperienziale e pone al primo

posto l'esperienza di docenza, sottolineando ancora una volta che gli operatori della FP condividono una concezione formativa e non aziendale o politico-organizzativa del CP; tuttavia, non viene esclusa un'esperienza aziendale e manageriale. L'area della competenza è concentrata sulle competenze di lettura e di interpretazione dei bisogni del territorio rispetto a competenze economico-amministrative; una considerazione notevole riceve anche la competenza nella valutazione e nella verifica. L'area della preparazione insiste sul possesso di una cultura generale di livello superiore.

Per esercitare la funzione di CP non basta la formazione iniziale, ma si richiede una formazione in servizio finalizzata. È decisamente rifiutata l'ipotesi che sia sufficiente un diploma di SSS, mentre la laurea (in scienze dell'educazione o in ambito tecnico-scientifico) è richiesta esplicitamente da un terzo degli intervistati e dai testimoni privilegiati. In concreto le strade possibili sembrano due: o una formazione in servizio seria o la frequenza di una scuola di specializzazione.

In pratica su un titolo base corrispondente ad un diploma di laurea in scienze dell'educazione, od anche tecnico-scientifico, vanno innestati interventi significativi di formazione ed aggiornamento specifico, che forniscano metodi e tecniche di coordinamento e di progettazione ad aspiranti già un poco avanti nella carriera, con una buona esperienza integrata di docenza prima e possibilmente anche aziendale, con la capacità di analisi dei bisogni dei soggetti in formazione e del mercato del lavoro.

## 6. Bibliografia essenziale

- BRESCIANI P.G., *L'analisi del fabbisogno formativo*, in: SELVATICI A. (Ed.), *Prima della didattica*, «Quaderni di Nuova Formazione», n. 1, 1984, Bologna, Cooperativa Nuova Formazione, pp. 17-26.
- BRESCIANI P.G., *Il ciclo di produzione nella formazione*, in: SELVATICI A. (Ed.), *Prima della didattica*, «Quaderni di Nuova Formazione», n. 1, 1984, Bologna, Cooperativa Nuova Formazione, pp. 6-16.
- BUTERA F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Angeli, 1989.
- CESAREO V., *La società flessibile*, Milano, Angeli, 3 ed., 1987.
- CESAREO V., *Società complessa e cultura di massa*, in «Aggiornamento Sociali», 40 (1989), n. 5, pp. 387-395.
- CENFOP/CONFAP, *Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per la formazione professionale convenzionata 1989-91*, Supplemento a «Presenza CONFAP», 15 (1990), n. 5, pp. 9-8.
- CENSIS, *XXIII rapporto/1989 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1989.
- CENSIS, *XXIV rapporto/1990 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1990.
- CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- CIPOLLONE L. (Ed.), *L'operatore pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

- Conferenza Nazionale sulla Scuola, I documenti delle Commissioni, in «Nuova Secondaria», VII (1990), n. 8, pp. 104-112.
- Contratto Collettivo nazionale di Lavoro 1986/89 degli operatori del sistema regionale di formazione professionale, in «Scuola FP Quotidiano», XI (4/5/1988), n. 74, pp. 3-30.
- CORDA COSTA M., *La formazione degli insegnanti*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1988.
- CORDA COSTA M. - MEGINAGI S. (Edd.), *Insegnanti: formazione iniziale e formazione continua*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1990.
- CORRADINI L., *Funzione docente e politica del personale*, in «Orientamenti Pedagogici», 34 (1987), n. 2, pp. 207-222.
- GOBLE N.M. - PORIER J.F., *L'évolution du rôle du maître*, Paris, Unesco, 1977.
- GUASTI L. (Ed.), *Il sistema della formazione in servizio dei docenti*, Brescia, La Scuola, 1986.
- INCIO P., *El dirigente en la formación profesional italiana*. Ejercitación de Licencia, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1990.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1986*, Milano, Angeli, 1986.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1989*, Milano, Angeli, 1989.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1990*, Milano, Angeli, 1990.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- LIPARI D., *Idee e modelli di progettazione nei processi formativi*, Roma, Edizione Lavoro, 1987.
- MALIZIA G. - PIERONI V. - CHISTOLINI S. et alii, *Il nuovo profilo degli operatori della formazione professionale: il coordinatore, il progettista e il formatore*, Roma, CNOS, 1986.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Nuovi profili degli operatori della FP. Testimoni privilegiati a confronto*, in «Rassegna CNOS», 4 (1988), n. 1, pp. 29-48.
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Il dirigente nella FP Convenzionata tra ruolo formativo e manageriale*, in «Rassegna CNOS», 5 (1989), n. 1, pp. 17-41.
- MOLICA S. - MONTOSIO P. (Edd.), *Nuova professionalità, formazione e organizzazione del lavoro*, Milano, Angeli, 1982.
- Norma e progetto*. Indagine sul modello organizzativo della scuola italiana, Milano, Angeli, 1989.
- PELLERÉY M., *Elementi per la definizione di una Pedagogia della Formazione professionale*, in «Rassegna CNOS», 6 (1990), n. 3, pp. 21-49.
- PELLERÉY M., *Sperimentare nella formazione professionale*, Verona, Regione Veneto, 1991.
- Progettazione formativa: teoria e metodologia*, in «Quaderni di Formazione ISFOL», (1983), n. 1, pp. 9-164.
- QUAGLINO G.P., *Fare formazione*, Bologna, il Mulino, 1985.
- ROMEI P., *La scuola come organizzazione*, Milano, Angeli, 1986.
- SELVATICI A., *Analisi del lavoro e progetto formativo*, in: SELVATICI A. (Ed.), *Prima della didattica*, «Quaderni di Nuova Formazione», n. 1, 1984, pp. 27-41.
- TAMBORIANI A., *Relazione sullo stato della formazione professionale in Italia*, Roma, ISFOL, 20 giugno, 1991.
- TRISCUZZI L. (Ed.), *La nuova attività delle funzioni docente*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1991.