

STRUMENTI FORMEZ

Il Formez-Centro di Formazione Studi ha avuto, da sempre, una particolare attenzione per le iniziative editoriali. Fin dai primissimi anni di attività si è impegnato nella produzione e divulgazione di collane e riviste su cui intere generazioni di funzionari pubblici si sono formate. In seguito al decreto legislativo 285/99, che ha individuato nel Formez l'Agenzia istituzionale che sostiene e promuove i processi di trasformazione del sistema amministrativo italiano, l'attività editoriale del Centro è stata rilanciata e rinnovata nella veste grafica e nei contenuti.

Sono state create quattro nuove linee editoriali: Quaderni, Strumenti, Ricerche e Azioni di Sistema per la Pubblica Amministrazione. In queste collane vengono pubblicati soprattutto i risultati delle attività formative e di ricerca svolte dall'Istituto.

Con "Quaderni" e "Ricerche" si diffondono Rapporti e riflessioni teoriche su temi innovativi per la P.A. mentre, con due collane più specialistiche quali "Strumenti" e "Azioni di Sistema per la P.A.", si mettono a disposizione soprattutto strumenti di lavoro o di progettazione per quanti lavorano o si occupano di pubblica amministrazione e di sviluppo locale. Tutte le pubblicazioni con un breve abstract vengono presentate sul web (www.formez.it).

Il presente volume è il terzo Quaderno che il Formez dedica al tema dell'integrazione dell'offerta formativa in Italia. I primi due hanno riguardato la ricognizione della relativa normativa a livello nazionale e a livello regionale; quest'ultimo è una "Guida alla progettazione integrata" dedicata a tutti i soggetti – istituzionali e non – che, a livelli diversi, da vari punti di vista e con motivazioni differenziate, sono interessati a programmare, progettare e realizzare interventi formativi che prevedano il coinvolgimento di più attori. I primi potranno trovare indicazioni utili a sciogliere alcuni nodi problematici del sistema programmatico dell'integrazione dell'offerta formativa; quanti, invece, sono interessati a progettare e realizzare in rete un percorso integrato, potranno trovare buone pratiche di grande interesse.

Carlo Flamment
Presidente Formez

Responsabile Editoria

Anna Mura



22

GUIDA ALLA PROGETTAZIONE DELL'OFFERTA FORMATIVA INTEGRATA

Il volume è stato curato da
Ines Bianchedi, Nadia Sgaramella

Organizzazione editoriale
Paola Pezzuto, Vincenza D'Elia



Il Dipartimento della Funzione Pubblica, nel gennaio del 2002, ha affidato al Formez l'incarico di realizzare un Progetto sperimentale biennale denominato "Percorsi". Lo scopo era verificare lo stato di attuazione dell'integrazione dell'offerta formativa dei sistemi della formazione professionale e della scuola in quattro regioni italiane – Lombardia, Toscana, Campania e Puglia – diverse per posizione geografica, contesto sociale, economico e produttivo, entità della popolazione scolastica, esperienze pregresse.

Preceduto da protocolli di intesa siglati con gli Assessorati Regionali al Lavoro e Formazione e con le Direzioni Scolastiche Regionali, il Progetto "Percorsi" si è posto due obiettivi: da un lato, verificare il processo di diffusione di una cultura innovativa, basata sull'integrazione tra i diversi soggetti e i diversi sistemi che si misurano sul versante dell'istruzione e della formazione professionale in stretta relazione con il territorio; dall'altro, identificare un "corpus" di pratiche inerenti la progettazione di percorsi formativi integrati, che tenessero conto delle buone prassi e dei modelli esistenti.

Il presente volume, al quale è allegato un CD riassuntivo di tutte le fasi di "Percorsi", è l'ultimo di tre Quaderni pubblicati dal Formez nell'ambito del Progetto e costituisce il naturale epilogo di una iniziativa ideata per offrire un quadro dello stato dell'arte della riflessione sul tema dell'integrazione dell'offerta formativa, sui metodi e sugli strumenti che hanno prodotto o stanno producendo buoni risultati.

Esso nasce dal lavoro realizzato con i partecipanti ai Laboratori formativi.

È proprio dall'analisi delle problematiche incontrate dai partecipanti durante la loro esperienza di progettisti (esperienza peraltro socializzata e condivisa all'interno dei Laboratori), e dalla conoscenza attivata dal Formez nel corso del Progetto, che questo lavoro trae ispirazione e propone, quindi, suggerimenti e informazioni in grado di offrire soluzioni già utilizzate con successo.

La Guida si rivolge, dunque, sia agli attori della programmazione che a quelli della progettazione integrata. I primi, infatti, potranno mettere a fuoco le principali criticità che incontrano gli operatori nell'attuazione delle politiche poste in essere dalle istituzioni; i secondi, avranno l'opportunità di conoscere come vengono affrontati e risolti i nodi più significativi in contesti territoriali ed operativi diversi da quelli di appartenenza.

Essa è articolata per aree e per singoli item. All'interno di ogni area sono state riportate tutte quelle prassi o pratiche funzionali alla realizzazione di interventi di qualità. Dal momento che alcune di queste si richiamano a strategie, metodologie didatti-

che ed approcci alla formazione ampiamente collaudati, si è ritenuto utile prevedere l'introduzione di alcuni box di approfondimento al fine di offrire elementi teorici di riferimento.

Poiché, come si è detto, per la predisposizione della Guida sono stati sistematizzati i lavori svolti nei contesti dei Laboratori formativi realizzati nelle quattro regioni coinvolte nell'iniziativa, si ritiene utile richiamare il percorso sviluppato negli stessi, al fine di favorire la comprensione del volume e facilitarne l'utilizzo.

Nel corso dei 24 Laboratori, dunque, è stato simulato il percorso di un progetto integrato a partire dalla formulazione dell'idea progettuale fino al momento della presentazione della candidatura (nel caso di bando pubblico) o alla composizione del partenariato di progetto (nel caso di finanziamento privato). Vale la pena sottolineare che i partecipanti, per la propria conoscenza ed esperienza personale e professionale, hanno privilegiato l'analisi di progetti destinati ad essere finanziati con la prima modalità.

La metodologia utilizzata, appositamente messa a punto dal Formez, per l'individuazione di quelle prassi o, più modestamente, di quelle soluzioni che hanno consentito di superare le difficoltà che i partecipanti si sono trovati ad affrontare, ha preso a riferimento la metodologia GOPP (Goal Oriented Project Planning), vale a dire la progettazione a partire dall'analisi dei problemi.

La Guida, per l'attualità del tema affrontato e per l'approccio sperimentale adottato, non è da intendersi come un'opera "chiusa", ma piuttosto come una proposta di metodo aperta a quanto di innovativo, in questo ambito, si sta verificando.

Un particolare ringraziamento va rivolto a Vincenzo Colardo, Erminio Dametto, Ferruccio Luisetto e Rosa Ottaviano della Lombardia; Bruna Branca, Francesco Baicchi, Maria Centonze, Maria Antonia Gronchi e Stefano Guigli della Toscana; Ida Alborino, Giuliana De Tata, Adriana Macera e Giovanni Occhipinti della Campania; Dario Luceri, Raffaella Rossi, Giovanni Stasi, Cosimo Torino della Puglia che hanno contribuito a rivisitare, insieme con le autrici della Guida, i risultati dei lavori dei Laboratori delle rispettive regioni di appartenenza.



INDICE



PARTE PRIMA	
L'identificazione dell'idea progettuale	11
1. L'articolazione del partenariato	17
1.1 L'ambito concettuale	17
1.2 Le criticità	18
1.3 Le buone prassi	19
2. L'analisi di contesto	23
2.1 L'ambito concettuale	23
2.2 Le criticità	23
2.3 Le buone prassi	25
3. L'analisi del fabbisogno formativo del territorio	31
3.1 L'ambito concettuale	31
3.2 Le criticità	32
3.3 Le buone prassi	33
4. La definizione della figura professionale e del target di riferimento	43
4.1 L'ambito concettuale	43
4.2 Le criticità	44
4.3 Le buone prassi	45
5. La composizione e la costituzione del gruppo di progetto	53
5.1 L'ambito concettuale	53
5.2 Le criticità	53
5.3 Le buone prassi	54
PARTE SECONDA	
La progettazione delle attività	57
6. L'approccio per competenze	63
6.1 L'articolazione modulare	65
6.1.1 L'ambito concettuale	65
6.1.2 Le criticità	66
6.1.3 Le buone prassi	66
6.2 I crediti formativi	68
6.2.1 L'ambito concettuale	68
6.2.2 Le criticità	69
6.2.3 Le buone prassi	69
6.3 La certificazione	75
6.3.1 L'ambito concettuale	75
6.3.2 Le criticità	75
6.3.3 Le buone prassi	75



10

7. L'approccio personalizzato	77
7.1 Il piano formativo	78
7.1.1 L'ambito concettuale	78
7.1.2 Le criticità	78
7.1.3 Le buone prassi	78
7.2 Le misure di accompagnamento	79
7.2.1 L'ambito concettuale	79
7.3 Il patto formativo	83
7.3.1 L'ambito concettuale	83
7.3.2 Le criticità	83
7.3.3 Le buone prassi	84
8. Il budget finanziario	85
8.1 L'ambito concettuale	85
8.2 Le criticità	86
8.3 Le buone prassi	86
9. Monitoraggio e valutazione	95
9.1 L'ambito concettuale	95
9.2 Le buone prassi	97
10. Il partenariato di progetto	103



PARTE PRIMA

**L'IDENTIFICAZIONE
DELL'IDEA PROGETTUALE**



Nel corso della progettazione di azioni integrate di formazione, numerose sono le criticità con le quali, solitamente, ci si deve misurare.

Nell'esaminare tali nodi problematici (e nel tentativo di suggerire possibili soluzioni) si è ritenuto opportuno prendere in considerazione, innanzitutto, quella fase della progettazione durante la quale prende avvio la predisposizione del progetto; una fase che viene solitamente definita come "identificazione" dell'intervento.

Essa si compone di alcuni "ambiti operativi" che risultano particolarmente rilevanti al fine di dar vita a una proposta progettuale coerente con la strategia di integrazione tra i sistemi formativi e tra questi e il territorio di riferimento.

Tali ambiti operativi possono essere così sintetizzati:

- articolazione del partenariato,
- analisi del contesto,
- analisi del fabbisogno formativo del territorio,
- identificazione della figura professionale e del target di riferimento,
- composizione e costituzione del gruppo di progetto.

Rispetto a questa prima fase di attività, non si può trascurare il fatto che, finora, quasi tutte le esperienze di formazione integrata si sono attivate a partire da un finanziamento pubblico, e cioè da un bando. I conseguenti vincoli amministrativi hanno quindi un'influenza determinante sui comportamenti degli attori e sul "percorso" che essi intraprendono, in fase di "identificazione".

Da quanto si è potuto evidenziare nel corso dei Laboratori regionali, la fase di identificazione viene considerata conclusa nel momento in cui i promotori hanno raggiunto un accordo di massima sul partenariato e sulla figura professionale da formare.

Le azioni seguenti sembrano invece scivolare verso una fase di progettazione esecutiva, alla quale si rinviando la definizione degli accordi di partenariato ed una più puntuale definizione del contenuto della figura professionale (le competenze) dei partecipanti all'intervento formativo (i corsisti).

Eppure, è proprio alla fase di identificazione – temporalmente preliminare rispetto alla progettazione dell'intervento in senso proprio – che possono essere ricondotte le maggiori criticità del processo, anche in virtù del fatto che, non essendo specificamente prevista dai bandi di gara e, pertanto, non imputabile nei budget, di fatto, spesso, questa

fase viene trascurata o affrontata in modo piuttosto superficiale.

Si tende cioè, pur riconoscendone l'importanza, ad adottare soluzioni meno impegnative sia in termini di tempo che di costi rispetto a quelle che sarebbero richieste da un approccio metodologicamente corretto per questo insieme di attività.

La totalità dei partecipanti ai Laboratori regionali ha pertanto ribadito la complessità e la difficoltà, durante questa fase, di operare in partenariato a causa delle rigidità e degli interessi contrapposti degli attori.

Questa difficoltà rappresenta un limite soprattutto rispetto all'analisi e al coinvolgimento dei beneficiari.

Una prima questione riguarda l'individuazione dei beneficiari della formazione integrata: si è sostenuto che possono essere considerati tali sia le imprese (o il mondo del lavoro in generale) che beneficiano dell'utilizzo delle competenze acquisite attraverso l'intervento formativo, sia i partecipanti ai corsi stessi.

Tuttavia, mentre il coinvolgimento delle aziende è agevole dal punto di vista operativo costituendo questa, soprattutto nelle regioni del nord Italia, oppure nei territori industrialmente più sviluppati, una pratica corrente, ben più incerta – durante la fase di progettazione – risulta essere l'acquisizione della conoscenza dei bisogni dei partecipanti (i “ragazzi”) in quanto questa “popolazione” non è, in quel momento, ancora conosciuta dal progettista.

Rispetto a queste contrastanti questioni, nel corso dei Laboratori sono state condivise alcune opzioni di fondo che, pur non riferendosi direttamente alle tematiche di carattere tecnico o metodologico delle attività da sviluppare nella fase di identificazione dell'idea progettuale, assumono una particolare valenza per orientare l'intero percorso di progettazione integrata.

Tali opzioni possono essere sintetizzate in tre concetti:

- trattandosi di formazione e non di un “prodotto commerciale qualsiasi” il requisito che tutti i partner dovrebbero possedere è di credere nella formazione;
- la qualità delle reti si fonda sul rapporto di fiducia che viene alimentato attraverso il confronto continuo fra persone (“mettersi in relazione...”);
- al cuore delle scelte progettuali va collocata la “centralità dei bisogni dei destinatari”.

Come emerge con più chiarezza dai paragrafi successivi, nella disamina di questa fase, insieme alle opzioni sopra richiamate, possono essere individuati sia alcuni fattori critici che alcuni fattori di successo. Come è ovvio, sia gli uni che gli altri evidenziano alcuni elementi da presidiare.

I fattori di successo, infatti, rappresentano criticità superate, ipotizzano soluzioni positive, ma ciò non vuol dire che essi siano già presenti in tutte le circostanze o in eguale misura nei diversi territori.

Vuol dire piuttosto che gli stessi assumono rilievo in quanto contengono un forte incentivo al “dover essere”.

Tra i **fattori di successo** sono stati sottolineati:

- la condivisione degli obiettivi educativo/formativi, dei linguaggi e delle capaci-



- tà professionali inerenti la progettazione ed i meccanismi di verifica;
- la disponibilità: di tempo e di risorse umane nella giusta quantità e qualità;
- l'accesso alle informazioni;
- la capacità di tessere relazioni sul territorio;
- il riconoscimento delle competenze, delle convenienze e degli interessi reciproci.

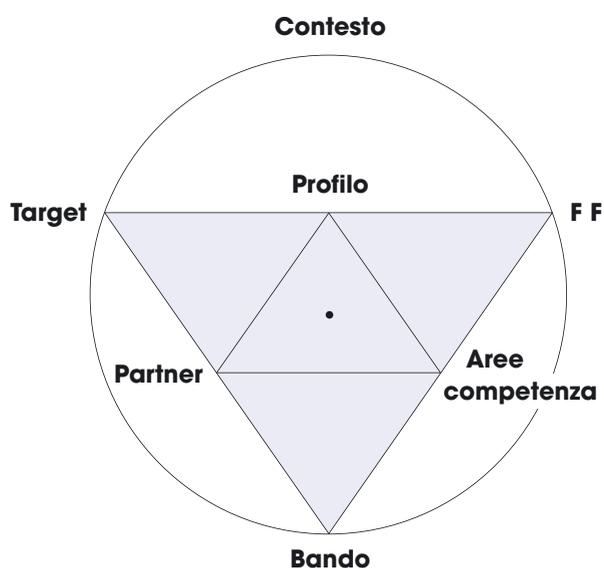
Tra i **fattori critici**:

- la resistenza al cambiamento sia da parte degli operatori considerati nella loro individualità che delle rispettive organizzazioni di appartenenza (autoreferenzialità);
- la complessità e la rigidità dei formulari;
- la difficoltà a tradurre i principi in modalità operative.

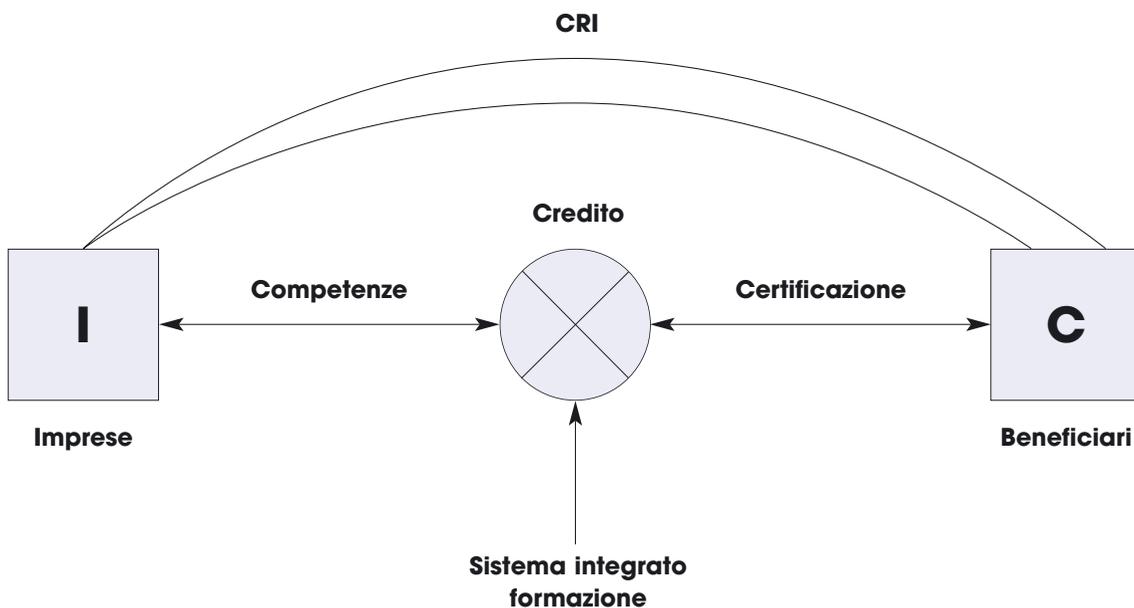
Si è, pertanto, ritenuto utile esaminare con attenzione criticità e possibili soluzioni dell'intera fase di identificazione dell'idea progettuale, proprio perché la sua corretta definizione condiziona fortemente la qualità della progettazione integrata.

SCHEMA 1 - Regione Toscana, Laboratorio 1 gruppo 6

Modello di simultaneità possibile



SCHEMA 2 - Regione Lombardia, Laboratorio 1 gruppo 4
Funzionamento del sistema integrato di formazione



1. L'articolazione del partenariato



1.1 L'ambito concettuale

Normalmente la scelta dei soggetti che si costituiscono in partenariato al fine di promuovere un progetto integrato, avviene sulla base della sollecitazione contenuta in un bando di gara.

Ciò induce l'istituzione formativa (sia essa pubblica o privata; sia essa appartenente al comparto dell'istruzione o della formazione professionale) che decida di presentare una proposta progettuale, ad operare tenendo presenti più i vincoli contenuti nel bando – per quanto riguarda le caratteristiche dei soggetti promotori – che gli effettivi bisogni formativi del territorio.

In questo caso, essa predispone una breve relazione o un primo schema progettuale da sottoporre a partner già consolidati, o in alcuni casi – in mancanza di una rete che comprenda soggetti differenziati – ad “intermediari” (Camere di Commercio, Associazioni di Categoria, Sindacati, Enti bilaterali, Assessorati Regionali e Provinciali competenti in materia di formazione e istruzione, Enti di formazione riconosciuti, Sovrintendenze, Provveditorati ed Università) che metteranno a disposizione le loro reti di relazioni e di associati, realizzeranno azioni di sensibilizzazione, faciliteranno l'incontro e la scelta dei partner.

Questa risulta essere la pratica maggiormente seguita. Tuttavia, tale modalità mostra numerosi limiti.

A detta dei partecipanti ai Laboratori regionali, infatti, la scelta dei partner – che rappresenta un passaggio delicato per una corretta impostazione del progetto – diviene, se condotta nella maniera descritta, una fase “preconfezionata” che tende a condizionare e limitare le azioni successive.

La costituzione del gruppo di progetto rappresenta pertanto, virtualmente, la prima azione nella quale impegnarsi, con la consapevolezza che, per assicurare la qualità dell'iniziativa, il partenariato attivato al momento di identificazione dell'“idea-progetto”, potrà essere ampliato ed arricchito in fase di progettazione includendo competenze e professionalità specifiche che – se assenti all'interno del partenariato – dovranno essere acquisite all'esterno.

Nell'attivazione del partenariato bisognerà pertanto avere consapevolezza che la rete che si sta attivando non rappresenta semplicemente un adempimento alla normati-

va di riferimento. Essa dovrà poi, in fase progettuale, essere rafforzata attraverso un modello fortemente partecipativo.

Al fine di contrastare alcune delle criticità che più usualmente si possono incontrare nella realizzazione di percorsi integrati, nel momento della costituzione del partenariato, andranno pertanto tenute in considerazione le caratteristiche specifiche di ciascun soggetto.

I partner più forti, quelli che attraggono maggiormente l'utenza, che sono in grado di fornire le esperienze più spendibili, che garantiscono un inserimento professionale sono rappresentati dalle imprese.

Le imprese costituiscono nei progetti integrati un marchio di qualità che conferisce visibilità all'iniziativa, l'elemento che influisce maggiormente nella scelta di un corso rispetto ad un altro e che, successivamente, può conferire la "certificazione" più affidabile, la vera credenziale da esibire per trovare lavoro.

Le imprese, dunque, risultano essere il nodo strategico della rete per il successo dell'iniziativa.

Tuttavia è prassi abbastanza diffusa che le imprese esprimano una visione che tende a valorizzare poco la leva della formazione e, conseguentemente, dei crediti e della certificazione.

Nel momento in cui viene costituito il partenariato è buona regola, quindi, assicurarsi che venga raggiunta un'effettiva condivisione degli obiettivi e la disponibilità dichiarata ad un coinvolgimento non generico, né meramente utilitaristico nell'attuazione del percorso formativo.

Un'altra partnership "forte" è costituita dall'Università.

Questo tipo di partnership rischia, invece, di assumere valore soprattutto in termini di docenza e, in prospettiva, in termini di riconoscimento dei crediti precostituendo una sorta di contrapposizione tra l'esperienza "pratica" e quella "teorica".

Sarà pertanto necessario, anche in questo caso, chiarire le regole dell'integrazione e del coinvolgimento in ciascuna delle fasi successive a quella dell'ideazione o identificazione dell'idea progettuale.

Gli accordi presi in fase iniziale andranno poi rafforzati attraverso un coinvolgimento forte durante tutto il percorso (progettazione, formazione, valutazione e certificazione).

1.2 Le criticità¹

Le criticità legate alla fase di avvio dell'attività progettuale assumono un peso diverso a seconda delle regioni alle quali ci si riferisce. Mentre infatti Toscana e Lombardia lamentano – seppure in maniera lieve in quanto i gruppi che hanno evidenziato criticità di fase sono numericamente poco numerosi – le possibili rigidità derivanti dalle

¹ Si riporteranno in questo paragrafo soltanto le difficoltà legate alla fase preliminare la progettazione mentre le difficoltà legate alla gestione del progetto verranno esaminate nel paragrafo dedicato alla progettazione esecutiva compresa nella seconda parte della Guida.



risorse, da un contesto troppo formalizzato² o dalla scarsa adeguatezza dei tempi necessari per trasformare un progetto ideale in reale³, Puglia e Campania descrivono tre aree di criticità potenzialmente insidiose.

La prima fa riferimento alle problematiche legate all'identificazione del partenariato. A questo proposito gli ostacoli sono legati principalmente al reperimento delle risorse (finanziarie, umane e di tempo) e alla delicata mediazione tra gli interessi dei partner (Puglia) oltre che alle difficoltà di comunicazione e al rischio di inadempienze da parte dei soggetti coinvolti (Campania).

La seconda area di criticità è inerente al rafforzamento del partenariato attraverso una rete esterna allo stesso: in questo caso, i pericoli sono molteplici e riassumibili nel rischio che il ruolo e le competenze siano definite solo in funzione della disponibilità finanziaria e diventi pertanto difficile conciliare gli interessi economici delle aziende con quelli di carattere educativo (Puglia), ma anche nella mancanza di equilibrio decisionale tra partner e nella insufficiente chiarezza nella definizione di ruoli e compiti (Campania).

La terza area critica si riferisce, invece, alle problematiche legate all'*expertise*. In questo caso le preoccupazioni sono rivolte al mancato rispetto degli accordi (Puglia) ma anche alla eventualità di abbandono da parte di alcuni partner e allo scollamento tra ruoli e competenze degli stessi (Campania).

L'insieme delle problematiche evidenziate dagli operatori delle quattro regioni sembra far emergere due modelli diversi tra di loro: in contesti che esprimono una forte soggettività (delle istituzioni in Toscana e dell'imprenditorialità in Lombardia) si creano più facilmente i presupposti per l'agire di individualità positive. In questo caso, il partenariato si forma e si compone anche in corso d'opera a seconda del progetto. È il progetto, cioè, che determina il partenariato.

In contesti (Campania e Puglia), invece, dove tali forti soggettività non vengono espresse è il partenariato, spesso preconstituito, che determina il progetto.

1.3 Le buone prassi

Due sono gli elementi che assumono particolare valenza: la scelta dei partner dovrà, in ogni caso, seguire logiche di opportunità, rappresentatività, territorialità, ma, soprattutto, dovranno essere preliminarmente verificate la condivisione degli obiettivi, degli approcci, delle strategie e delle modalità attuative nonché la disponibilità di risorse umane e di competenze specifiche coerenti con le finalità del progetto.

Tuttavia, laddove, come in Lombardia, esiste la rete ed i partenariati hanno una certa consuetudine a lavorare insieme è sufficiente, per una buona tenuta della partnership, tener conto delle problematiche reciproche ed alimentare una collaborazione "proattiva" e consolidata. È la conoscenza che consente, in questi casi, di attivare il par-

² A volte partenariato ed *expertise* sono di facciata in quanto il partenariato è vincolato dal bando; la stabilità dei rapporti può comportare il rischio della chiusura al resto del contesto.

³ Non sempre i referenti hanno le necessarie competenze.

tenariato più adatto alla tipologia di progetto che si intende sviluppare. Sembra cioè che le regole formali siano meno importanti di quelle informali che discendono da conoscenza e fiducia reciproca.

In Toscana invece – pur attribuendo grande importanza alla qualità e al consolidamento dei rapporti nei modi che verranno richiamati nel paragrafo dedicato al partenariato nell'ambito della progettazione dell'intervento – viene prestata grande attenzione anche alle regole formali e agli aspetti economici chiamati in causa dall'agire in partenariato.

Per quanto riguarda le regole, è buona prassi che le stesse vengano condivise in fase di attivazione del partenariato di progetto e poi formalizzate attraverso accordi non troppo rigidi ma che configurino con chiarezza diritti e doveri dei partner.

Per quanto riguarda invece gli aspetti economici, il successo è legato alla massima trasparenza ma anche all'equità nella ripartizione delle risorse⁴.

Per quanto riguarda le modalità dell'agire in partenariato nel loro complesso, particolare valore viene attribuito, tra i fattori di successo, ad alcune caratteristiche legate al “saper essere” quali la disponibilità nel fare – ma anche a rimettere in discussione la propria identità⁵ – e la “modestia”⁶.

A queste caratteristiche vanno aggiunte – per raggiungere l'auspicato obiettivo del consolidamento dei partenariati – la costruzione di una rete di partner stabile (vale a dire la progressiva identificazione di partner complementari ed affidabili, sperimentati attraverso l'operatività) e numerose buone pratiche legate “al saper fare”. Tra queste, la cura della reciproca soddisfazione; il monitoraggio e la valutazione delle azioni formative, nati dal confronto tra i punti di vista dei partner; la comparazione responsabile dei partner; la valorizzazione delle risorse; la condivisione di obiettivi finali/risultati attesi verso i beneficiari; il coinvolgimento – fin dalla fase di progettazione – dei diversi attori che parteciperanno all'attivazione dei percorsi formativi (docenti, tutor, progettisti, ecc.).

Le tre parole chiave che possono essere proposte a sintesi dell'analisi sono: condivisione, collegialità, pariteticità.

Questo insieme di elementi costituisce anche fattore di successo per il raggiungimento di un altro obiettivo non secondario: quello di una maggiore conoscenza della rete locale.

Per il superamento delle criticità evidenziate da Campania e Puglia, invece, le proposte sono così sintetizzabili:

- per contrastare i rischi legati al rafforzamento del partenariato attraverso una rete esterna al partenariato stesso è bene considerare il costo di gestione della rete come un costo necessario alla realizzazione del progetto. È bene, altresì, attivare alcune azioni sia per stimolare e sostenere la creazione di reti (animazione

⁴ Ogni partner deve avere il suo tornaconto.

⁵ Che ogni partner non si limiti al proprio “pezzetto”.

⁶ Capacità di lavorare in gruppo.

e sensibilizzazione dei partner⁷) sia per rafforzare la capacità programmatica dei soggetti (attraverso l'istituzione di un tavolo permanente di concertazione del partenariato⁸). Grande attenzione va inoltre prestata all'equilibrio tra i ruoli dei partner⁹;

- per superare i rischi derivanti dall'*expertise* (eccessivo autoritarismo da parte di alcuni partner), le proposte riguardano la stipula di convenzioni ben dettagliate, la condivisione *in itinere* degli obiettivi e la valorizzazione della ricaduta positiva per ogni partner (Puglia), unitamente ad una analisi organizzativa dei ruoli del partenariato nel suo insieme (Campania). Una buona possibilità di successo è legata anche alla capacità di ipotizzare opportunità di progettualità futura comune;
- per fronteggiare le difficoltà legate alla identificazione e alla gestione organizzativa del partenariato, grande attenzione andrà posta, sul versante interno, alla cura dei rapporti personali (Puglia) e alla presenza di un regolamento interno "partecipato" vale a dire redatto e condiviso attraverso azioni di *team building*. Senza trascurare alcune azioni di carattere più "esterno" quali la ricerca di finanziamenti privati (ad esempio, di project financing) e l'individuazione di ulteriori partner per diversificare le esperienze.



⁷ Campania.

⁸ Puglia.

⁹ Campania.

2. L'analisi di contesto



2.1 L'ambito concettuale

L'analisi del contesto ha un duplice obiettivo: da un lato definire le caratteristiche dell'ambiente sociale, culturale e produttivo in cui si colloca l'azione formativa e dall'altro stabilire un collegamento con il lavoro e la vita dei beneficiari dell'intervento attraverso un progetto di miglioramento, riqualificazione, cambiamento¹⁰.

2.2 Le criticità

L'analisi di contesto rappresenta l'ambito di maggiore criticità di questa fase. Le difficoltà sono riconducibili ad una molteplicità di fattori che tuttavia assumono un peso ed una connotazione molto diversa in relazione ai contesti territoriali di riferimento.

Se infatti gli operatori di Campania e Puglia lamentano soprattutto l'assenza di informazioni e quelli della Lombardia rilevano le difficoltà incontrate principalmente nei rapporti con il mondo della scuola, in Toscana le problematiche sembrano essere più diversificate e si riferiscono almeno a tre fattori: le informazioni, il tempo e le risorse umane. Vale pertanto la pena di esaminare tali differenze più da vicino.

Nel corso dei Laboratori realizzati in Toscana è emerso quale problema rilevante la raccolta delle informazioni. La difficoltà di reperimento delle informazioni è attribuibile – secondo i partecipanti – a numerosi fattori che vanno dalla scarsa rappresentatività delle statistiche alla discordanza e non omogeneità tra le stesse.

A queste difficoltà vanno aggiunti l'alto costo per l'acquisizione di informazioni aggiuntive e la scarsa collaborazione tra i soggetti che operano sul territorio¹¹. Problema non trascurabile è anche costituito dalla presenza del lavoro sommerso che rende di difficile lettura il contesto.

Un ulteriore gruppo di criticità è riconducibile al problema tempo, inteso sia come tempo necessario per le attività operative – tempo che intercorre, cioè, tra l'uscita del

¹⁰ Uno dei Laboratori realizzati in Toscana ha ritenuto utile dilatare i confini dell'analisi di contesto fino a ricomprendervi l'identificazione del target di riferimento. I passaggi operativi di tale analisi possono in questo caso essere schematizzati in: ricerche sul territorio; rete locale; analisi del bando; valutazione politica; valutazione delle competenze locali; identificazione del target di riferimento.

¹¹ Reticenza tra chi detiene le informazioni; chiusura e diffidenza delle agenzie.

bando e la data di scadenza – che come tempo da utilizzare per consolidare strategie. A quest'ultimo proposito si lamenta soprattutto la mutevolezza della normativa che rende difficile – in modo particolare alle agenzie formative – dotarsi di una strategia di medio/lungo periodo.

Una terza area problematica è quella che fa riferimento alle risorse umane delle istituzioni formative ma anche a quelle delle imprese che, spesso, non hanno conoscenza delle opportunità di finanziamento.

Non possono essere sottaciute, infine, le criticità ascrivibili alla rete locale, sia per quanto riguarda la difficoltà a reperire informazioni sulla rete stessa e sulla credibilità dei soggetti che la compongono¹², sia per quanto riguarda il rischio che la rete rappresenti il luogo di “validazione” di progetti già preconfezionati. Sia anche perché lo “stare in rete costa”. Tale costo è stato evidenziato dalla quasi totalità degli operatori che hanno partecipato ai lavori dei Laboratori¹³.

Questo insieme di fattori fa sì che l'integrazione venga percepita prevalentemente come un costo piuttosto che come una risorsa strategica.

Nonostante questi limiti, i partecipanti toscani ritengono tuttavia necessario che l'analisi di contesto venga effettuata in rete (intendendo con questa accezione una rete ben più larga di quella del partenariato di progetto che, per altro, spesso in questa fase non è stato ancora definito).

I partecipanti ai Laboratori realizzati in Lombardia, pur lamentando anch'essi alcune criticità assimilabili a quelle emerse in Toscana – in particolare per quanto attiene alle informazioni, alla scarsità di tempo e ad alcune carenze nelle risorse umane¹⁴ – puntano l'attenzione soprattutto sulle difficoltà di relazione con il mondo scolastico¹⁵.

Inoltre, ritengono che, nella fase di analisi del territorio, non sempre vi sia una precisa focalizzazione dell'obiettivo formativo.

Sarebbe pertanto utile e necessario che l'analisi del contesto venisse sviluppata con una modalità partecipativa ma ciò si scontra ancora una volta con i vincoli della rete. Per fare rete servono risorse: tempo, persone, denaro.

Tra gli operatori di Campania e Puglia, invece, l'attenzione è concentrata in modo prioritario sulle difficoltà connesse al reperimento di informazioni attendibili¹⁶.

A queste si aggiungono tutti gli ostacoli derivanti dalla difficoltà nel reperire risorse finanziarie (Campania) e nell'individuare reti locali (Puglia).

Problematiche che chiamano in causa, nel loro insieme, una forte componente culturale. Anche quando, infatti, le risorse non mancano, esse non vengono utilizzate pienamente.

¹² In particolare sull'agenzia formativa.

¹³ Lombardia, Puglia, Campania.

¹⁴ Compatibilità dei dati; il microterritorio sfugge alle macrorilevazioni; tempo limitato e carenza di risorse umane, in particolare per quanto riguarda le competenze specifiche di ricerca.

¹⁵ Difficoltà di relazione tra operatori; scuola a volte ferma ed arroccata; difficile da approcciare.

¹⁶ Mancanza o ridondanza di dati; difficoltà di accesso ai dati disponibili, soprattutto a causa della diffidenza delle istituzioni locali ma anche per scarsa “cultura” della rete nella regione Campania; fonti ufficiali discordanti o reticenti; obsolescenza dei dati e mancanza di dati contestualizzati nella regione Puglia.

2.3 Le buone prassi

Rispetto alle criticità enunciate, gli elementi che sembrano fare la differenza ai fini di una corretta analisi di contesto sono due: le ricerche sul territorio e la rete locale.

La rete locale

Prima ancora di affrontare le difficoltà riconducibili alla ricerca di dati sul territorio, si ritiene utile analizzare le tematiche legate alla rete locale, in quanto i lavori dei Laboratori hanno attribuito un peso rilevante alla qualità della rete quale fattore di successo per la raccolta dei dati.

Per avviare un'analisi del territorio con buone possibilità di successo, risulta infatti necessario disporre della possibilità di contatti regolari con testimoni privilegiati (Lombardia), far emergere le reti naturali non consapevoli (Campania), creare *a priori* panel di referenti/settori (Toscana) ed è auspicabile che tali rapporti assumano un carattere di stabilità al fine di costruire partenariati "reali" (Toscana).

Non esiste, come è evidente, identità né, necessariamente, sovrapposizione tra rete locale e partenariato. Non basta cioè, per una buona analisi di contesto, essere inseriti in un partenariato. La rete locale offre opportunità molto più ampie di acquisizione di informazioni e di elementi di comprensione del territorio.

Un importante elemento di successo per la progettazione integrata è pertanto rappresentato dalla disponibilità, da parte del partner proponente, di una rete locale.

La presenza di un partner che disponga già di una rete favorisce, infatti, una lettura più articolata delle specificità del contesto nel quale il progetto andrà ad intervenire. La rete favorisce inoltre, al suo interno, una serie di azioni mediate che consentono ai diversi soggetti di trasferirsi vicendevolmente il know-how.

Non sempre tuttavia è necessario attivare *ex novo* una rete locale. Spesso, le reti esistono già ed è sufficiente entrare a farne parte o, semplicemente, conoscerne l'esistenza per utilizzarne le potenzialità.

Ciascuna di tali opzioni richiede, da parte del soggetto che si propone di farsi promotore di un progetto integrato, approcci metodologici diversi. Se partiamo dall'opzione più complessa, quella cioè di costruire ed alimentare una rete locale, è evidente che essa comporta la realizzazione di una gamma di azioni che, nell'insieme, implicano l'attivazione di un sistema articolato di relazioni.

La missione della rete è infatti quella di sostenere i fenomeni di interazione fra i soggetti del sistema locale dell'apprendimento (scuole, agenzie formative, istituzioni, imprese, etc.) attraverso processi di collegamento, integrazione e condivisione di conoscenze.

Per assolvere un compito così delicato, viene auspicato che siano in primo luogo le istituzioni locali a porsi come catalizzatrici e promotrici di reti e, in questo ruolo, a:

- definire le procedure di integrazione;
- definire gli indicatori di verifica dei processi di integrazione;
- definire le modalità di consolidamento della rete locale per non disperdere l'esperienza del partenariato locale;





- individuare e rendere fruibili reti formali e informali del territorio;
- fornire informazioni sulle reti;
- creare dei *panel* di referenti individualizzabili per settori di intervento;
- creare legami con i Centri per l'impiego;
- creare occasioni di incontro;
- fornire una valutazione degli esiti occupazionali dei progetti realizzati dai partenariati locali;
- favorire incontri periodici tra gli attori;
- individuare i recettori e facilitare un confronto permanente con gli stessi;
- monitorare il mercato del lavoro;
- offrire informazioni su legislazione e politiche attive del lavoro.

Laddove, infatti, un ente territoriale – quale ad esempio la Regione – si è posto come nodo strategico di una rete, tutti gli attori sembrano aver tratto vantaggio reciproco sia dall'esperienza progettuale che dall'essere stati in rete.

Necessaria ed opportuna sembra – secondo i partecipanti – anche la presenza di Cabine di regia provinciali e/o l'affiancamento da parte di Agenzie formative – quali ad esempio il Formez – per favorire, da un lato, i processi di scambio e l'attivazione di percorsi di sensibilizzazione e riflessione dei diversi attori e, dall'altro, agevolare e rafforzare le interazioni attivando un circuito virtuoso capace di migliorare l'efficacia dei gruppi di progetto, stimolare la promozione di iniziative collettive, condividere risultati e metodi, favorire la conoscenza reciproca.

È tuttavia la dimensione locale che emerge come il vero punto di forza della rete in quanto è la sola in grado di garantire il legame dell'intervento con le esigenze del contesto, la spendibilità locale delle competenze acquisite e la presenza di attori che, attraverso collegamenti stabili, rappresentano il presupposto essenziale per una conoscenza reale e per la creazione di affidabilità e fiducia.

Ne consegue che un'eventuale dimensione sovra territoriale – regionale o nazionale – dovrebbe funzionare in una forma “federale” che permetta di mantenere aderenza al territorio locale.

Un elemento di forte criticità in ordine alla costruzione di una rete fra gli attori che preveda accordi nella fase iniziale e un coinvolgimento significativo durante tutto il percorso formativo, risulta essere la mancanza – in special modo nei contesti con minori esperienze pregresse – di un lessico riconosciuto e condiviso e di un approccio comune tra i diversi attori, agli stili della progettazione e della gestione dei processi formativi. Criticità che può essere superata soltanto attraverso la conoscenza. Sono gli Enti che già si relazionano con diversi attori sul territorio infatti che esprimono al meglio un lavoro di rete, rivelando una maggiore flessibilità operativa insieme alla capacità di parlare linguaggi diversi, di capire le culture organizzative e di interpretare il punto di vista degli attori coinvolti.

Nel caso invece in cui si voglia entrare a far parte di una rete già esistente, le problematiche sono di carattere diverso. Poiché la partecipazione alla rete è un'attività completamente volontaria, spesso essa genera resistenze culturali che riguardano il ricono-

scimento stesso della rete, sia da parte degli attori del territorio, sia anche (come nel caso della Campania) da parte delle istituzioni locali.

Nei Laboratori è emersa pertanto, insieme con la necessità di attivare il protagonismo degli enti locali, anche una tendenza al fai-da-te attraverso:

- attivazione dei rapporti personali,
- facendo emergere le reti naturali non consapevoli,
- riattivando le reti preesistenti,
- selezionando le reti consolidate,
- identificando eventuali partner,

attingendo, cioè, alle potenzialità della rete formale, informale o potenziale. Una rete, insomma, che privilegia i rapporti tra le persone rispetto a quelli tra le organizzazioni.

Questa attività di *bricolage* può essere sostenuta attraverso l'attivazione di strumenti metodologici quali la mappatura delle associazioni del territorio o la somministrazione di test a testimoni privilegiati.

Va inoltre evidenziato che sia gli operatori della Lombardia che quelli della Campania e della Puglia hanno fortemente posto l'accento sui costi della rete, sia in termini di tempo che di persone e denaro.

La terza ipotesi di lavoro – quella riconducibile alla scelta di conoscere e utilizzare la rete locale senza farne parte – richiede anch'essa una serie di azioni finalizzate a:

- delimitare l'ambito dei sistemi locali di riferimento;
- comprendere le dinamiche delle reti locali;
- attuare una ricognizione delle politiche di sviluppo (PIT, Patti, ambiti sociali);
- individuare i servizi offerti dal territorio;
- identificare gli attori di sviluppo della rete locale;
- individuare le reti informali e le modalità di fruizione dei servizi informativi.

Appare di tutta evidenza, dall'analisi esposta, che il contesto locale, nei suoi diversi aspetti (tipologia delle imprese, amministrazione locale, caratteristiche dei CFP, cultura organizzativa ed esperienze maturate nel campo dell'analisi delle competenze e della certificazione) emerge come l'elemento che maggiormente “marca” l'insieme dei percorsi di progettazione integrata.

Le ricerche sul territorio

Un rilevante elemento di qualità della progettazione integrata è ascrivibile alla modalità di rilevazione delle caratteristiche occupazionali del territorio.

È buona prassi che il soggetto che intende avviare la progettazione di un'azione formativa integrata sia titolare di esperienza e conoscenza del territorio.

I progetti che hanno prodotto i migliori risultati sono quelli in cui i partner – o almeno uno di essi – hanno realizzato studi nell'ambito di programmi e/o progetti precedenti.

La presenza di uno studio condotto a livello locale da uno dei partner favorisce la lettura delle differenze esistenti nei territori in cui verrà sviluppata la progettazione formativa.

Le diversità attengono alle dimensioni sociali, culturali, organizzative ed econo-



niche di ciascuna realtà locale in cui le figure professionali vanno a caratterizzarsi. Saranno poi le interazioni locali tra i partner di un progetto, ognuno portatore di una chiave di lettura diversa e quindi di dati diversi, che potranno fornire un'adeguata lettura del territorio di riferimento.

Fondamentale, a tale riguardo, la scelta delle fonti.

I Laboratori hanno privilegiato l'ampliamento a trecentosessanta gradi delle fonti da ricercare. Prima della comparazione e scelta della fonte di dati più autorevole, vale pertanto la pena consultare tutte le fonti disponibili, quelle formali e quelle non formalizzate, quelle dirette e quelle indirette, con particolare attenzione all'individuazione di fonti di informazione sulla realtà territoriale. A ciò si dovrebbe aggiungere l'acquisizione di ricerche, studi e documentazione già elaborati, sia di fonte formale che informale, e la lettura dei documenti di programmazione regionale e nazionale.

Fortemente auspicata la disponibilità di banche-dati – realizzate a livello locale – che siano “aperte”, che consentano cioè una analisi di mercato “continua”, e fruibili in rete ma anche la realizzazione compiuta del Sistan, per assicurare un raccordo sistematico con i Centri per l'impiego. Utile sarebbe anche un Prontuario delle informazioni, una sorta di Guida al “dove trovare cosa...”.

Neppure la più completa ed affidabile disponibilità di dati può, tuttavia, ritenersi sufficiente se non è accompagnata da un effettivo rapporto con il territorio che consenta la percezione delle problematiche dello stesso ed il confronto con i soggetti che vi operano.

È quasi superfluo sottolineare quanto la presenza di questa condizione potrebbe migliorare la qualità dell'informazione circolante ad uso degli utenti finali.

La centralità dei bisogni dei beneficiari ha rappresentato, infatti, il punto di maggiore attenzione rispetto a questo ambito di analisi. Tra le criticità più avvertite è apparsa rilevante quella di non riuscire a contattare tutte le tipologie di soggetti cui potenzialmente le azioni sono destinate.

L'identificazione del beneficiario ed il suo coinvolgimento nella condivisione degli obiettivi dell'intervento e dei bisogni formativi rappresenta una modalità virtuale senza la quale si rischia di effettuare una identificazione più “politica” che reale.

Una volta acquisite le informazioni, sarà pertanto necessario:

- analizzare il bando in maniera critica e obiettiva¹⁷;
- delimitare il contesto di interesse della ricerca;
- assumere le fonti più recenti;

ma anche:

- ricostruire il patrimonio informativo con il contributo dei partner relativamente al loro ambito specifico,
- individuare metodologie condivise e relativi strumenti.

Gli operatori della Toscana, in questa fase di analisi del contesto (che, nel loro caso, ricomprende tutti i passaggi operativi che riguardano le ricerche sul territorio, la

¹⁷ Interpretazione autentica evitando una lettura ideale del bando e “purismo” formativo - Toscana.



rete locale, l'analisi del bando, la valutazione politica, la valutazione delle competenze locali fino all'identificazione del target di riferimento), pongono anche l'attenzione sulla dimensione "politica" sottesa alle scelte.

Ritengono necessario, in altri termini, entrare nell'ottica del bando secondo i chiarimenti ottenuti dalle istituzioni; ascoltare i "rumori"; tenere conto delle linee guida delle politiche dell'istituzione oltre che di quelle contenute nel singolo bando; creare un legame con i Centri per l'impiego.

Tra i fattori di successo di questa fase vanno, pertanto, considerati la conoscenza dei rapporti di forza sul territorio, il numero dei progetti vinti, la valutazione dei risultati conseguiti, unitamente ad una considerazione degli strumenti e delle prassi.



3. L'analisi del fabbisogno formativo del territorio



3.1 L'ambito concettuale

Il fabbisogno formativo indica l'insieme dei contenuti di specifici interventi di formazione formulati a partire dai bisogni emersi dal territorio.

Nonostante le metodologie per la rilevazione dei fabbisogni messe a punto in questi ultimi anni non siano ancora pervenute ad una sintesi, tutte le tecniche di rilevazione dei bisogni formativi concordano tuttavia su alcuni principi:

- la necessità di tener presenti le caratteristiche strutturali e le dinamiche interne ed esterne all'ambiente lavorativo;
- la necessità di tener conto dei bisogni espressi dagli individui in termini di conoscenze, competenze e motivazioni;
- la necessità di individuare, nel caso di percorsi di qualificazione, quelle aree o figure professionali sulle quali si concentrano le richieste del mercato del lavoro o che si prefigurano come professionalità-chiave nei *trend* evolutivi dei settori e nelle strategie di sviluppo territoriale;
- la necessità di interpretare i bisogni e le informazioni provenienti dal mondo del lavoro in chiave formativa.

Partire dalla domanda espressa dal sistema produttivo locale richiede infatti la capacità di decodificare tale domanda e verificare se esistono i mezzi per dare risposte significative attraverso l'individuazione di percorsi sia innovativi, ovvero con contenuti da sperimentare, sia ottenuti attraverso la combinazione di percorsi formativi già sperimentati.

L'analisi dei bisogni di formazione si configura pertanto come una vera e propria attività di ricerca.

Bisogna tuttavia porre grande attenzione a definire bene gli ambiti concettuali di riferimento. Se, infatti, i fabbisogni professionali sono espressione della domanda manifestata dal sistema produttivo, è necessario essere consapevoli che non è sufficiente fare riferimento ai bisogni che scaturiscono dalla domanda imprenditoriale per definire i fabbisogni formativi di un territorio, in quanto questi ultimi dipendono soprattutto dalle caratteristiche dei soggetti da formare, dai contesti territoriali di riferimento, dall'insieme di saperi e relazioni che contraddistinguono la cultura produttiva e le poten-

zialità di sviluppo del territorio.

Fatta questa necessaria premessa, è evidente che l'analisi dei fabbisogni professionali costituisce un passaggio obbligato per la definizione di un'offerta formativa coerente con i bisogni del sistema economico-produttivo, in quanto da essa dipende la possibilità di costruire una relazione positiva tra domanda di lavoro e offerta formativa.

L'analisi dei fabbisogni professionali effettuata in funzione della progettazione formativa, deve quindi essere articolata in modo da contribuire al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- identificare in chiave formativa le richieste di professionalità specifiche riconducibili a determinate figure – già definite o di nuova definizione – e/o ad aggregati di competenze innovative per le figure esistenti;
- agevolare la trasmissione di informazioni tra mondo del lavoro e della formazione;
- rendere possibile, a livello di singolo percorso, una progettazione formativa che tenga conto dell'evoluzione dei contesti economico-produttivi in termini di competenze e professionalità che mutano.

Uno dei presupposti delle indagini dei fabbisogni formativi condotte a livello nazionale e regionale¹⁸ è infatti che la formazione deve avere un effetto anticipatorio sull'evoluzione della domanda di professionalità.

3.2 Le criticità

L'analisi del fabbisogno formativo non sembra comportare criticità di rilievo.

Nel corso dei Laboratori, gli operatori di Lombardia e Toscana – regioni nelle quali le reti sembrerebbero essere più solide – non si sono soffermati in modo particolare su questa tematica e le criticità rilevate sono soprattutto di prospettiva: riguardano infatti la capacità di innovazione (Toscana) e di programmazione/anticipazione dei fabbisogni occupazionali (Lombardia) in quanto il fabbisogno formativo identificato diviene obsoleto già dopo un breve periodo di tempo (Toscana).

Vale la pena sottolineare che i gruppi di lavoro, nell'affrontare questa tematica, si sono notevolmente differenziati.

Per gli operatori lombardi la fase di analisi del fabbisogno formativo del territorio non sembra riservare particolari preoccupazioni.

La maggior parte dei gruppi di lavoro, infatti, o ne ha saltata l'analisi oppure non ne ha evidenziato alcuna criticità.

Soltanto un gruppo (su cinque) ha richiamato le uniche due criticità ritenute degne di attenzione: procedura difficoltosa e lunga da presidiare; scarsa capacità di programmazione/anticipazione dei fabbisogni occupazionali.

¹⁸ Si fa riferimento alle indagini quantitative (Excelsior) e qualitative (Enti bilaterali Confindustria e Parti sociali, Ente bilaterale dell'artigianato, Chirone 2000) ed alle indagini regionali.

La regione i cui partecipanti hanno analizzato tale ambito in modo più variegato è stata la Toscana¹⁹.

In Lombardia e Toscana, tuttavia, sembra che progettare anche senza effettuare particolari studi (la cui procedura, per altro, è ritenuta – per lo meno dagli operatori lombardi – difficoltosa e lunga da presidiare) non rappresenti un problema poiché, nella pratica, la vera analisi viene effettuata attraverso quello scambio di informazioni, idee e spunti che ha luogo nei numerosi incontri che gli operatori hanno a livello locale, in modo più o meno informale, nell'ambito della loro attività professionale e istituzionale.

In realtà, è la rete, di fatto, il “luogo” in cui si fa l'analisi e si definiscono le figure professionali. Per gli operatori di Puglia e Campania, invece, dove la cultura della rete è meno radicata, questa debole collaborazione con il mondo delle imprese produce scarsa leggibilità dei bisogni e una conseguente debolezza nell'interpretazione dei dati.

Per quanto riguarda specificamente la situazione della Campania, i risultati dei lavori di gruppo hanno messo in evidenza come le analisi dei fabbisogni sviluppate in questi ultimi anni, in realtà non hanno prodotto ricadute positive sul piano formativo a causa dello scollamento tra i soggetti che effettuano le ricerche e il mondo formativo e delle imprese.

Se ci riferiamo invece alla Puglia, la maggiore criticità evidenziata dagli operatori risiede nello scollamento tra enti formativi – che realizzano le iniziative ponendo in essere anche corsi centrati su figure dotate di caratteristiche innovative – e Centri per l'impiego, che non inseriscono tali figure nel Repertorio delle professioni. Ancora una volta è a livello istituzionale che in questo caso si registrano le maggiori debolezze.

Al di là di queste differenziazioni che, ovviamente, non sono nominali ma sostengono diversità nelle impostazioni metodologiche, la criticità che accomuna le due regioni del Sud alla Toscana è relativa ai rapporti con il mondo delle imprese sia per la limitata disponibilità di queste ultime a fornire informazioni (Puglia) che per la mancanza di collaborazione nella individuazione del fabbisogno formativo del territorio (Campania) nonché per la loro limitata partecipazione al lavoro di rete²⁰.

3.3 Le buone prassi

Coerentemente con l'approccio di analisi, le buone pratiche richiamano soprattutto gli aspetti strategici per quanto riguarda gli operatori toscani²¹ e di rafforzamento delle

¹⁹ Su sei gruppi di lavoro, due hanno scelto di non esaminarlo, uno lo ha analizzato senza attribuirgli particolari criticità, ma specificando in maniera precisa l'ambito di riferimento (analisi del fabbisogno formativo territoriale) anche se l'attenzione dei gruppi si è comunque essenzialmente orientata verso i rapporti con le imprese. Un gruppo infine, considerando riduttiva l'identificazione delle figure professionali in quanto troppo sbilanciata verso una formazione di tipo tecnico, ha preferito utilizzare la dizione “identificazione delle azioni da intraprendere a favore del beneficiario” ampliando così lo spettro di possibilità anche rispetto ad azioni formative realizzate con altri strumenti. A fronte di questa specificità vale la pena ricordare che sovente, nella regione Toscana, l'analisi del fabbisogno viene sviluppata in una fase precedente ai bandi. Da tale analisi “istituzionale” discendono interventi progettuali molto ben definiti *a priori*.

²⁰ Toscana: scarsa conoscenza delle strategie aziendali da parte delle agenzie formative.

²¹ Lettura sinergica del territorio ma anche analisi della valutazione istituzionale del fabbisogno formativo (innovazione); rinnovare nella tradizione; tesaurizzare le pratiche per arricchire l'analisi dei bisogni; superare i limiti territoriali; anticipare i fabbisogni formativi per formare figure capaci di affrontare il cambiamento (strategia di medio/lungo periodo).

reti sia in Toscana che in Lombardia²².

Per fronteggiare le difficoltà denunciate dagli operatori campani e pugliesi, le proposte assumono, invece, un carattere di forte specializzazione²³.

A prescindere dalla metodologia che verrà utilizzata per rilevare i bisogni di formazione che il contesto esprime rispetto alle caratteristiche produttive ed occupazionali presenti e alle prospettive di sviluppo, è di particolare importanza che l'analisi dei fabbisogni formativi venga effettuata con modalità interdisciplinari in modo da assicurare a ciascuno dei soggetti della rete la possibilità di trasmettere le proprie conoscenze del territorio e di condividere approcci e priorità di intervento, necessari per meglio identificare la figura professionale sulla quale progettare l'offerta formativa.

Box di approfondimento

Direttive attuative per la formazione professionale in Campania

1. Il problema della rilevazione del fabbisogni

Se passiamo in rassegna la pubblicistica degli ultimi venti anni sui fabbisogni professionali del 2000 possiamo notare come molte previsioni date per certe non si siano avverate.

Il mondo del lavoro è cambiato, ma non ha seguito percorsi lineari. Niente è rimasto fermo, ma non tutto è scomparso, e l'orizzonte è diventato più mobile e complesso.

La rottura dei confini tradizionali della concorrenza, le tecnologie informatiche, i comportamenti dei consumatori hanno introdotto grandi cambiamenti nei modi di produrre, dettati dall'esigenza di operare con strutture più adattabili, capaci di riorganizzarsi per tempo, di apprendere più in fretta dal mercato e dalla propria esperienza.

Ma ogni azienda ha interpretato a suo modo le innovazioni (che diventano sempre più accessibili) in relazione a specifiche valutazioni di convenienza, non ultima, la compatibilità dei cambiamenti con la continuità di funzionamento. Il risultato è una pluralità di "nuovi" modi di operare, che in genere si sono innestati su realtà pre-esistenti, e che hanno inciso in modo diverso sui sistemi professionali e sulle competenze richieste.

La sfida per i sistemi formativi è capire (non semplificare) questa complessità, interpretando correttamente le ragioni di fondo che sono alla base del funzionamento e dello sviluppo dei sistemi produttivi, senza farsi disorientare dalle

²² Toscana: costruzione di partenariati credibili e rapporto di fiducia con le aziende; Lombardia: far crescere nelle imprese la cultura della previsione, della progettualità formativa, della analisi dei fabbisogni.

²³ Sintesi delle esigenze, individuazione dei fabbisogni formativi e descrizione delle professioni in termini di competenze per la Puglia; attivazione di servizi specialistici per la Campania.

mille mutevoli esigenze del mercato del lavoro. Questo significa da un lato aggiornare i programmi e i contenuti dell'offerta formativa rispetto alle grandi tendenze che si affermano nel mondo del lavoro, dall'altro consentirne l'adattabilità, creando più stretti raccordi tra i percorsi formativi e i processi di apprendimento sul lavoro, e riconoscendo all'esperienza pratica una funzione formativa sempre più rilevante.

Quanto alle tendenze che si affermano nel mondo del lavoro, gli aspetti più significativi, ai fini delle ricadute formative, insistono sui due grandi pilastri dell'*integrazione* e della *flessibilità*.

Se ci riferiamo agli effetti indotti nella struttura delle competenze, l'aspetto più rilevante non sembra essere il minor peso della componente tecnico-specifica, bensì la crescita di importanza attorno a questa componente – che costituisce ancora l'asse portante della professionalità – delle *abilità cognitive*, delle *capacità relazionali* e dei *comportamenti*.

Il dibattito “globale” che si è sviluppato su questi temi (competenze chiave) ha in un certo modo “assordato” l'oggetto, rischiando di far perdere di vista due elementi critici.

Il primo. Storicamente, nella cultura industriale, le abilità cognitive, le capacità relazionali, i comportamenti organizzativi, non costituiscono una novità. Sono da sempre alla base dei ruoli più elevati e risultano fondamentali nella selezione e nella formazione del management.

La novità è la crescita della loro importanza a tutti i livelli della gerarchia del lavoro. Il problema è la non così automatica trasferibilità delle tecniche di formazione manageriale, ad esempio a un ragazzo di 15 anni, a un neo-diplomato, a un adulto disoccupato.

Il secondo. Le abilità cognitive si sostanziano, nelle situazioni di lavoro:

- nella capacità di diagnosi, cioè nella capacità di selezionare, interpretare, trattare le informazioni utili a formulare un “giudizio” e nella sua efficace trasmissione alla rete dei destinatari;
- nella capacità di affrontare gli imprevisti (assorbimento delle varianze), in relazione all'ampiezza degli spazi discrezionali, cioè ai vincoli e alle risorse definiti dall'organizzazione.

Il livello di espressione di queste abilità è legato nel primo caso (abilità diagnostiche) al grado di innovazione tecnologica (*l'information technology* richiede più accentuate capacità di interpretazione dei segnali deboli e di prevenzione delle devianze). Nel secondo caso (*affrontamento/problem solving*), molto dipende dal grado di innovazione organizzativa (le organizzazioni snelle ampliano gli spazi di discrezionalità).

Se ci riferiamo alle “competenze chiave” i rischi di un sistema formativo troppo finalizzato al presente sono evidenti. Queste competenze devono essere



patrimonio diretto dei lavoratori, indipendentemente dalla loro effettiva destinazione e dal loro effettivo impiego.

Al di là delle analisi, bisogna dire che in tutti i paesi ad economia avanzata l'evoluzione e la forte articolazione della domanda di professionalità hanno accentuato i fenomeni di divario qualitativo tra domanda e offerta di lavoro.

Dalla fine degli anni Settanta sono entrati in crisi i raccordi tra i sistemi formativi e i sistemi produttivi. Si è posta l'esigenza di definire strumenti di rilevazione dei nuovi *fabbisogni professionali* per mettere in comunicazione i due sistemi, a partire dalla constatazione che gli strumenti tradizionali non erano adatti allo scopo.

Questi strumenti (pensati soprattutto per la formazione professionale) si basavano sul presupposto che la formazione dovesse essere subordinata al mercato del lavoro. La rilevazione si poneva l'obiettivo di prevedere le assunzioni, al fine di consentire una corretta programmazione dei corsi.

In realtà questa filosofia – se si esclude il campo, all'epoca molto ristretto, della formazione aziendale – difficilmente riusciva nell'intento (corretta programmazione) per due ordini di ragioni.

- Il “capitale umano”, le risorse umane presenti in un determinato contesto geografico, non è un soggetto inerte, formabile a piacere. In assenza di un adeguato sistema di orientamento, certi corsi pur validi in termini di sbocchi occupazionali possono andare deserti, senza contare che le rappresentazioni sociali dei mestieri possono indurre le famiglie e i giovani a rifiutare l'offerta formativa.
- Le risorse umane non si formano da un giorno all'altro. Le previsioni di assunzione dovrebbero essere riferite ad un arco temporale adeguato.

Ma ciò che soprattutto viene messo in discussione è la base di partenza.

Si sostiene (B. Schwartz) sempre più diffusamente che la formazione non è una variabile dipendente, ma interagisce col mercato della lavoro, con la possibilità di sviluppo dei sistemi produttivi locali, sino a giungere all'affermazione – oggi unanimemente condivisa – che la formazione deve anticipare non inseguire i fabbisogni.

In uno scenario fortemente articolato e in continuo movimento, non si tratta di fotografare e incollare le mille tessere del mosaico dei fabbisogni attuali, che tendono ad invecchiare molto più rapidamente che nel passato.

Occorre “elaborare la domanda”. Si tratta di decidere verso quali figure professionali, verso quali competenze conviene orientare l'investimento formativo per sostenere lo sviluppo dei diversi contesti produttivi, per costruire in questi contesti il futuro più auspicabile.

Qui sta la vera difficoltà della rilevazione dei fabbisogni. Se si accettano questi presupposti, lo strumento non è più oggettivo, neutrale. Poiché non deriva

ma interagisce con le politiche economiche e sociali, non può prescindere dal consenso degli attori del sistema produttivo.

Il loro diretto coinvolgimento diventa fondamentale per prefigurare gli equilibri e le tendenze dei *sistemi professionali* (quali figure formare) e le *prestazioni* richieste (come formare le diverse figure).

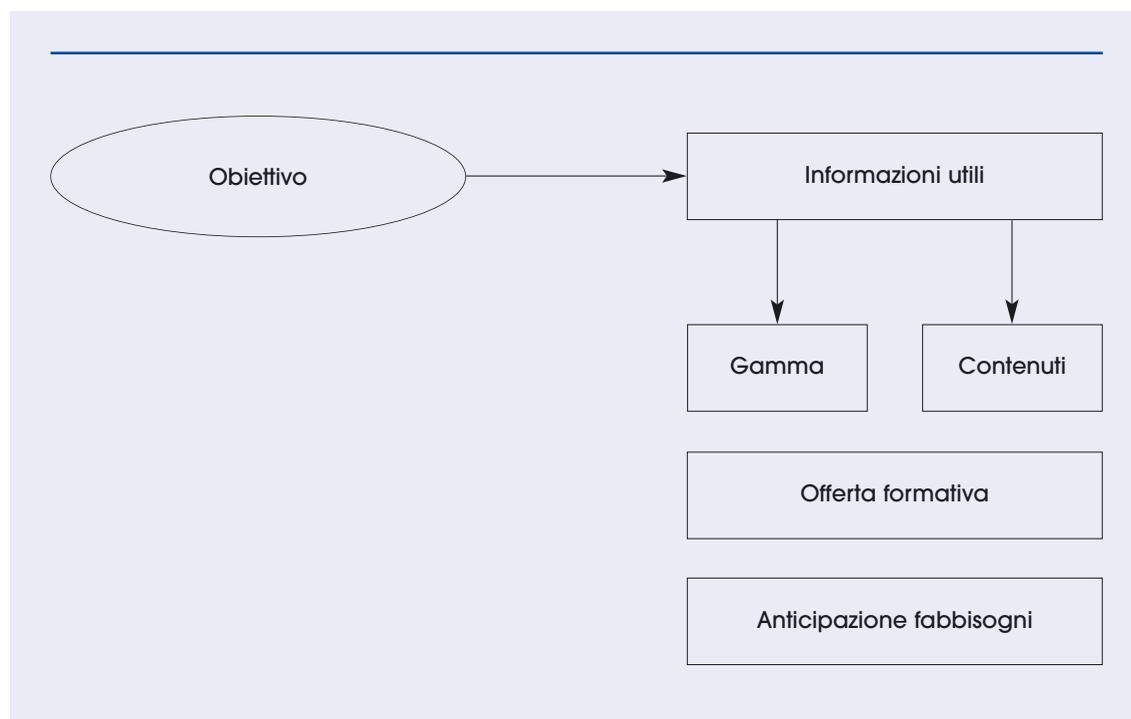
In tal senso la *bilateralità* è la caratteristica pregnante di questo progetto. In esso le parti sociali hanno costruito passo dopo passo l'intero processo di rilevazione, la scommessa sul futuro. Non hanno gestito uno strumento, ma sono state artefici di un processo, non privo di difficoltà e di ripensamenti, che è riuscito ad approdare al risultato grazie a una forte consapevolezza che la formazione è una leva determinante per lo sviluppo sociale ed economico, ma anche grazie a tre scelte di fondo:

- considerare la scommessa (l'investimento formativo) un gioco a somma positiva, attraverso cui guadagnano tanto le imprese, quanto i lavoratori.
- non cadere in atteggiamenti corporativi, tentando di appropriarsi di funzioni proprie del sistema formativo, o di demandare al sistema formativo problemi che oggettivamente non può affrontare. Questo, da un lato, comporta un'attenta riflessione sul ruolo non surrogabile del sistema formativo, con il quale le parti sociali intendono dialogare e confrontarsi affinché migliori il livello delle prestazioni scambiate col mondo del lavoro. Dall'altro lato, un'esigenza altrettanto chiara di tener presente (e far presente) che il lavoro gioca una parte sempre più rilevante nel processo di formazione della risorsa umana e che occorre operare al più presto nella direzione di ridurre lo iato tra l'apprendimento sui banchi e l'apprendimento sul lavoro, dando visibilità e riconoscimento alla formazione acquisita con l'esperienza (crediti formativi).
- gestire il processo di elaborazione della domanda con competenza, mettendo in campo e coinvolgendo persone con una diretta e approfondita conoscenza dei problemi e delle prospettive dei diversi settori produttivi.

2. Obiettivi e scelte di campo

L'Organismo Bilaterale Nazionale per la Formazione (Confindustria e CGIL-CISL-UIL) in questo progetto, finanziato dal Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, si è posto l'obiettivo di definire e sperimentare un processo di rilevazione della domanda di professionalità, continuamente aggiornabile e migliorabile, al fine di fornire al sistema formativo informazioni utili per adeguare la gamma e i contenuti dell'offerta formativa, in relazione alle esigenze di funzionamento e sviluppo del sistema produttivo e del mercato del lavoro.

Tutto questo in una prospettiva di anticipazione dei fabbisogni da parte del sistema formativo.



Come si vede, alla base dell'intero impianto di rilevazione sono state poste due opzioni sulle caratteristiche delle informazioni, circa:

- il valore d'uso da parte del destinatario (il sistema formativo);
- le politiche formative (anticipazione).

La prima scelta di campo (valore d'uso) comporta una selezione delle informazioni che si danno al sistema formativo in rapporto alla loro effettiva gestibilità. In tal senso le parti sociali si sono impegnate ad adottare una confacente *modalità di espressione* della domanda, in termini di contenuti (aggregazione dei profili, descrizioni, lessico) e di arco temporale di riferimento (dati e tendenze di carattere strutturale).

La seconda scelta di campo (anticipazione dei fabbisogni) comporta, come detto, un accordo sociale, che è la chiave di volta, ma anche l'elemento di maggiore criticità dell'intero processo di rilevazione. Si tratta di decidere come *elaborare la domanda*, secondo quali criteri, in altre parole, di stabilire le regole del gioco.

Nel caso specifico si è deciso che nell'elaborazione della domanda si dovessero perseguire due obiettivi che le parti sociali ritengono essere convergenti:

- sostenere la competitività del sistema produttivo;
- aumentare il potenziale di impiego della risorsa umana, ovvero, migliorarne la posizione sul mercato del lavoro (esterno e interno alle imprese).

Il punto di riferimento dell'elaborazione non è quindi il frastagliato oriz-

zonte professionale, ma quello ritenuto più promettente per le imprese e per i lavoratori. Il che semplifica l'obiettivo, ma rende molto più complesso il processo di rilevazione.

Si tratta di individuare uno scenario ideale, astraendolo dagli enne scenari possibili, o se si vuole, di effettuare una sorta di "benchmarking" sulle tendenze evolutive dei sistemi professionali.

In questo senso le maggiori difficoltà derivano dai diversi potenziali di innovazione presenti nel panorama produttivo.

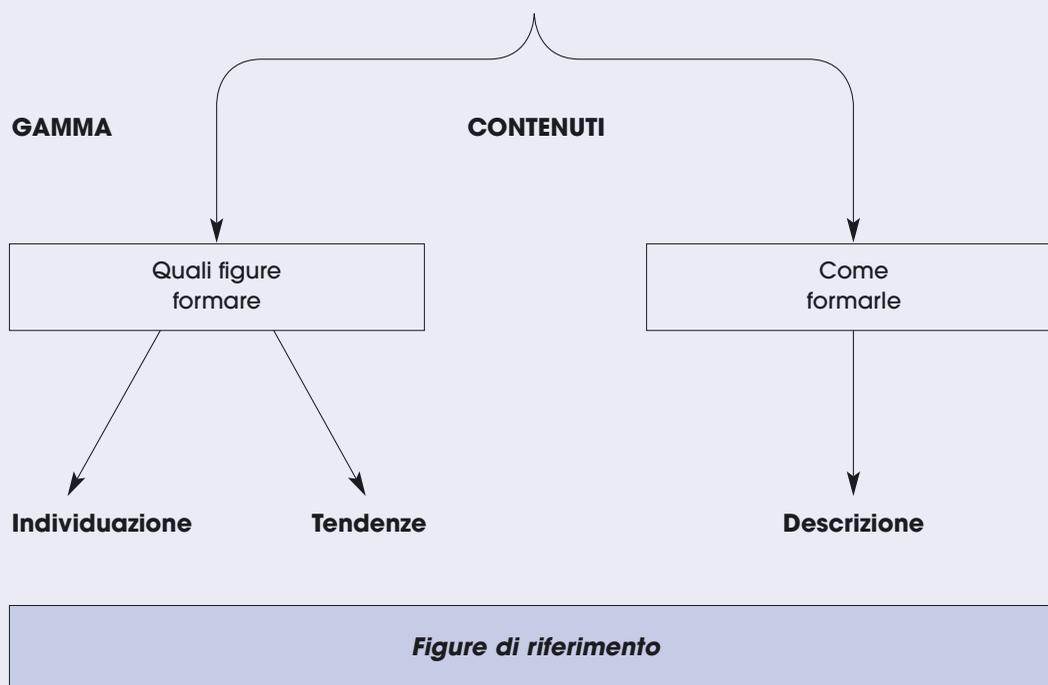
Il problema non è tanto nella variabile tecnologica, quanto in quella organizzativa.

Non sempre è facile, nel processo di elaborazione della domanda, superare le logiche di divisione funzionale del lavoro, individuare un giusto equilibrio, una giusta mediazione tra la realtà e lo sviluppo desiderato.

Le due scelte di campo (valore d'uso e anticipazione dei fabbisogni) definiscono i contorni degli oggetti della rilevazione, le informazioni che il sistema produttivo deve fornire al sistema formativo per consentire l'aggiornamento:

- della *gamma* dell'offerta, e quindi la pianificazione dei corsi;
- dei *contenuti*, e quindi la progettazione dei percorsi formativi.

Offerta formativa



Quanto all'aggiornamento della gamma dell'offerta formativa, si trattava di mettere a fuoco le “dinamiche virtuose” dei sistemi professionali nei diversi settori produttivi: quali figure bisognerebbe formare per consentirne lo sviluppo?

Sotto questo profilo, il processo di rilevazione ha dovuto rispondere a due spinte contrapposte.

Da un lato, l'esigenza di ricomporre la domanda attorno a un congruo numero di figure, capaci di coprire l'intero spettro dei fabbisogni, e che avessero una valenza sull'intero territorio nazionale individuandone per ogni settore una anagrafe delle figure di riferimento.

Dall'altro lato, l'esigenza di interpretare nella loro effettiva portata logiche e vocazioni di sviluppo locali, e quindi di rilevare – tramite *indagini regionali* – le tendenze della domanda (se, dove, quanto interessano le figure di riferimento e come si declinano in rapporto ai contesti territoriali).

La scelta è stata di accentrare il processo di individuazione delle figure di riferimento, affidandolo alle Categorie nazionali (che per ogni settore hanno nominato un Referente di parte imprenditoriale e un Referente di parte sindacale); di decentrare la rilevazione dei fabbisogni, affidandola agli Organismi Bilaterali Regionali (che in ogni regione hanno nominato dei Coordinatori).

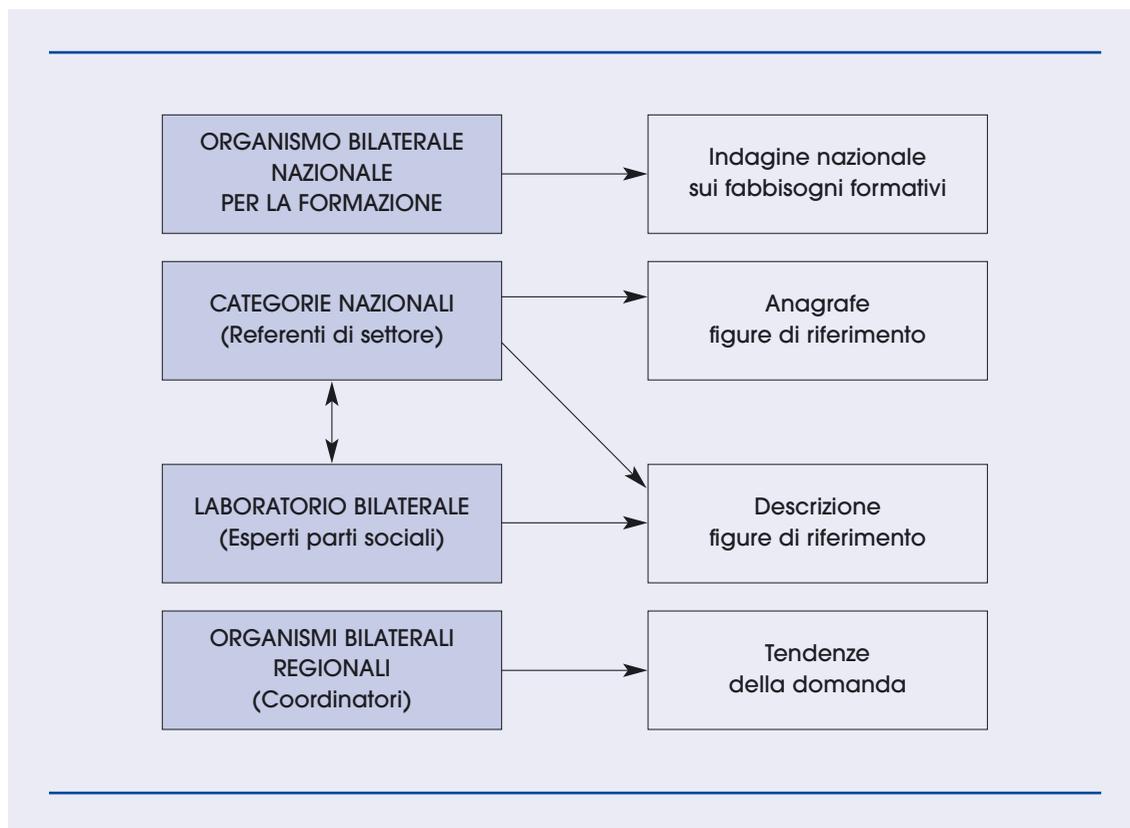
Quanto all'aggiornamento dei contenuti dell'offerta formativa, si trattava di descrivere le figure, riferendole ancora una volta a un processo produttivo ideale, e ad un raggio di azione non inferiore a quello nazionale.

In questo caso il problema era di definire e sperimentare un processo e una modalità di descrizione omogenei e condivisi da tutti i settori.

A tal fine è stata adottata la soluzione di costituire un Laboratorio bilaterale composto pariteticamente da esperti designati dalle parti sociali, per individuare il processo e gli strumenti di descrizione, e di coinvolgere i Referenti di settore, nella messa a punto e nella sperimentazione del processo e degli strumenti indicati dal Laboratorio.

Per consentire lo scambio e la disseminazione delle informazioni tra gli Organismi Bilaterali verso l'esterno e per assicurare un trattamento omogeneo dei dati su scala nazionale e locale, è stata progettata e predisposta una rete informativa dedicata.

In sintesi l'architettura del sistema di rilevazione attribuisce alle parti sociali la gestione dell'intero processo, valorizzandone le specifiche competenze.



4. La definizione della figura professionale e del target di riferimento



4.1 L'ambito concettuale

Le metodologie di analisi delle professioni consentono di arrivare all'identificazione di figure e/o aree professionali in termini di tipologie "ideali" riferite, cioè, agli elementi che caratterizzano il contenuto del sapere professionale e le competenze agite nel contesto specifico; l'elemento personale, dell'individuo che traduce "operativamente" tali saperi e competenze, non può essere evidenziato in tale fase. È nel successivo momento del passaggio alla definizione degli obiettivi formativi che tale componente, legata alla persona che apprende, dovrà essere tenuta in particolare rilievo.

È pertanto nel singolo progetto che avviene il delicato passaggio dall'analisi della figura professionale alla strutturazione del percorso formativo, attraverso l'individuazione di una serie di competenze caratterizzanti che potranno essere tradotte in obiettivi formativi.

Mentre infatti l'analisi della figura professionale viene condotta attraverso la descrizione di quelle competenze che assumono rilievo in relazione ad ogni settore e area di attività, agli elementi di sviluppo individuati ed agli aspetti legati alla transnazionalità delle professioni, la sua definizione comporta la scomposizione delle competenze secondo la tripartizione in: competenze di base, tecnico-professionali e trasversali, proposta dal modello Isfol. È a tale modello infatti che fanno riferimento le indagini nazionali sia di Chirtone 2000 che dell'OBNF.

Grande attenzione andrà posta in questa fase alla individuazione di una sintesi equilibrata tra obiettivi formativi e obiettivi professionali per evitare i rischi anche recentemente richiamati in un Quaderno a cura della Provincia di Milano²⁴, nel quale si sottolinea come "l'enfasi sui fabbisogni formativi punti a garantire un'intesa tra offerta e domanda formativa (quella delle imprese e delle comunità professionali) lasciando sullo sfondo la dimensione progettuale, le metodologie formative, i sistemi di valutazione. Si tratta di un approccio che nelle intenzioni mira a soddisfare il punto di vista delle imprese, ma appare piuttosto inadatto a garantire che i processi formativi attivati siano effettivamente validi dal punto di vista metodologico e didattico.

²⁴ Provincia di Milano, Settore Formazione Professionale, *Manuale per il progettista di formazione nell'approccio antropologico-sociale*, Quaderni per l'obbligo formativo, n. 4/2002.

Inoltre, l'estrema difficoltà nel definire requisiti professionali comuni e modelli articolati finalizzati all'individuazione e al riconoscimento delle qualifiche e delle competenze, finisce per porre ostacoli insormontabili nel passare da un livello di mera verifica occupazionale ad uno più puntuale e qualitativo.”

Appare evidente, alla luce di queste considerazioni, come la qualificazione del sistema di istruzione-formazione risulti un processo assolutamente necessario affinché esso si doti di un insieme veramente sistematico di azioni e sia diffusivo, stabile, controllato e capace di effetti moltiplicativi.

L'individuazione del target group rappresenta il momento in cui avviene la definizione puntuale dei destinatari dell'iniziativa in riferimento alla competenza e al ruolo sia ricoperto sia potenziale.

Poiché numerosi gruppi di lavoro della regione Toscana hanno ritenuto più utile, all'interno dei Laboratori, analizzare l'ambito relativo all'identificazione della figura professionale congiuntamente a quello dell'identificazione del target, si è ritenuto opportuno – per una migliore leggibilità e comparabilità dei lavori dei gruppi – rispettare questa scelta. Pertanto, l'analisi delle criticità e delle possibili soluzioni riferibili a questi due ambiti verrà di seguito sviluppata in modo unitario.

4.2 Le criticità

Così come per l'analisi dei fabbisogni, anche per le metodologie utilizzate per la definizione della figura professionale e l'identificazione del target di riferimento va rilevata una profonda differenza tra le regioni del Sud (Campania e Puglia) e quelle del Centro-Nord (Lombardia e Toscana). Mentre, infatti, a detta degli operatori di Lombardia e Toscana le figure professionali e le competenze sono già determinate e non creano quindi nessuna difficoltà di analisi (se si esclude il rischio legato ad una certa rigidità del sistema che potrebbe ostacolare i processi di innovazione) in Puglia, al contrario, la distanza temporale che separa la risposta progettuale dall'identificazione dei bisogni si coniuga con la difficoltà di formalizzare una figura professionale realmente spendibile.

In Campania, invece, gli operatori lamentano difficoltà nell'analizzare il processo lavorativo per la mancanza di un metodo, ma anche per la mancanza di un modello condiviso di competenze. Le difficoltà incontrate dagli operatori della regione Campania si riferiscono sia alla contestualizzazione concertata – vale a dire alla descrizione delle attività – che alla condivisione del significato che la competenza identificata assume nel contesto, ossia alla descrizione delle competenze.

Alle questioni di metodo e di modello di competenze si aggiunge, in questo caso, una forte resistenza all'innovazione nell'introduzione di nuove figure professionali.

Certo non può essere sottaciuto – allo scopo di avere una chiave di lettura ulteriore – che, mentre in Lombardia si lamenta la mancanza di utenti derivante dal molto lavoro offerto nella regione, in Campania si sottolinea, ancora una volta, la difficoltà di collocazione lavorativa dei destinatari dell'intervento.

Per gli operatori toscani, invece, il rischio è che le aziende, che pure partecipano



alla definizione delle competenze, non assumano poi il personale formato per difficoltà congiunturali o per cambiamento di strategie.

Pur agendo in contesti così differenziati, alcune criticità attraversano ancora trasversalmente l'Italia e sono legate, in primo luogo, alla capacità di condivisione tra i diversi attori del territorio, anche all'interno dei partenariati.

Ci si riferisce in primo luogo alla condivisione di linguaggi e di obiettivi²⁵, oltre che di conoscenze²⁶. Ovviamente pesa moltissimo, in riferimento a queste difficoltà, il mancato funzionamento del sistema dei crediti che, gestito a livello locale, trova spesso poca disponibilità al riconoscimento e alla conseguente spendibilità sia nel sistema formativo che sul mercato del lavoro. I partecipanti della regione Lombardia propongono, per semplificare questo insieme di problematiche, di dedicare più tempo alla progettazione condivisa, o partecipativa, o integrata, a seconda del grado di fiducia che la rete è riuscita a consolidare.

Se poi si volesse, invece, esaminare in maniera separata le difficoltà legate esclusivamente all'identificazione del target di riferimento, potremmo dire che per gli operatori pugliesi la criticità maggiore è riconducibile alla difficoltà di verificare i contenuti e l'oggettività dei debiti e dei crediti formativi, mentre per i campani che si trovano, come abbiamo visto, ad affrontare un mercato del lavoro con un alto tasso di disoccupazione, le difficoltà sono legate all'eterogeneità dei destinatari ma anche alla mancanza di coerenza tra progettazione formativa e destinatari e, spesso, all'errata individuazione del target. L'esatto opposto di quanto succede in Lombardia dove si soffre per la troppa offerta formativa che crea eccessiva concorrenza tra i corsi.

Anche se è stato più volte richiamato, vale la pena ricordare in questo paragrafo che un gruppo di lavoro della regione Toscana – proponendo una metodologia differente da quella di tutti gli altri gruppi di lavoro – ha preferito sostituire l'analisi delle criticità e delle possibili soluzioni riferibili all'identificazione delle figure professionali e del target di riferimento, con l'analisi relativa all'identificazione delle azioni da intraprendere a favore del beneficiario.

In questo caso, la discussione si è soffermata lungamente sull'identificazione del chi sono e dove sono i beneficiari e, pertanto, su come contattare tutti i soggetti potenzialmente interessati all'iniziativa, come coinvolgerli nella condivisione degli obiettivi, come identificare il beneficiario tra i soggetti già coinvolti e, solo successivamente, come identificare i bisogni del beneficiario stesso e condividere anche con lui gli strumenti operativi utilizzabili.

4.3 Le buone prassi

Poiché l'identificazione della figura professionale e dei destinatari dell'intervento sono fortemente correlate all'analisi dei fabbisogni si ripropone, anche in questo caso, una certa divaricazione tra chi – come gli operatori della Lombardia – tende a risolvere



²⁵ Tra partner in Lombardia e Toscana, tra aziende e formatori, ma anche tra aziende e partner, in Puglia.

²⁶ Mancanza di transfert tra differenti competenze, soprattutto in riferimento allo stage in regione Lombardia.

tutti gli aspetti nell'ambito della rete con strumenti di rilevazione anche non del tutto formalizzati (grazie anche al fatto che nel territorio vi è a disposizione di chi progetta la descrizione di alcune figure professionali) e chi, invece, non dispone di tali possibilità.

L'impegno della Lombardia in questa fase si concentra sulla creazione di "abiti su misura" attraverso l'utilizzo della modalità della progettazione sinergica, vale a dire finalizzando l'utilizzo delle pratiche di rapporto con il mondo del lavoro (tirocini, stage, apprendistato) a una migliore taratura del profilo professionale. Questa modalità integrata consente anche un continuo aggiornamento delle competenze.

Anche la Toscana è focalizzata sulla ricerca di figure professionali innovative attraverso l'analisi delle esperienze esterne (altri settori, aree organizzative, modelli, ecc.), ma con grande attenzione a coniugare gli aspetti educativi, formativi e professionali ed a coinvolgere i beneficiari.

La precisazione della figura professionale avviene attraverso la valorizzazione delle esperienze del gruppo, spesso agevolata dalla presenza di un facilitatore. Tra le prassi consigliate, quella di porre molta attenzione alle competenze trasversali, il cui possesso potrebbe facilitare l'innovazione anche nella definizione delle figure professionali in quanto le stesse potrebbero avvalersi di elementi trasversali provenienti da altri progetti e da altre esperienze in grado di consentire l'adattabilità alle richieste innovative del mondo del lavoro.

Secondo i suoi operatori anche la Campania sta puntando fortemente sulla rete attraverso il coinvolgimento delle imprese nella partnership, la stipula di protocolli con imprese e associazioni datoriali, l'ampliamento delle competenze di area occupazionale (profili professionali non rigidi). A questo proposito, va registrato il ruolo importante che gli IFTS sono stati in grado di svolgere in questi ultimi anni per il consolidamento di un sistema di rete territoriale.

La Puglia, infine, fa leva su due aspetti strategici: la contestualizzazione concertata e la condivisione del sistema di competenze.

Sul versante della contestualizzazione concertata, le buone prassi si riferiscono ad elementi quali la flessibilità del percorso formativo e la sua brevità. Per agevolare il processo di concertazione, il fattore di successo risiede nel prevedere lo svolgimento di attività di *audit* e di *focus group*.

Sul versante della condivisione del significato che la competenza identificata assume nel contesto, invece, i fattori di successo sono riconducibili alla definizione di un glossario comune e al coinvolgimento delle aziende nel partenariato.

Box di approfondimento**Sistemi evoluti e centralità dei profili professionali**

La tipologia tradizionale dei sistemi consolidati di classificazione delle professioni si presenta, certamente fino agli anni Novanta, con una molteplicità di iniziative e si caratterizza per una divaricazione istituzionale:

- da un lato grandi sistemi di catalogazione del sistema delle professioni, con relative estese alberature merceologico-settoriali, finalizzate alla rilevazione delle professioni nella popolazione;
- dall'altro, ampia autonomia alle autorità e agli operatori della formazione professionale di adottare le modalità più opportune per l'individuazione e l'interpretazione dei contenuti dei profili professionali, da tradurre poi in curricula, moduli formativi e qualifiche professionali (certificate o meno).

I cambiamenti intervenuti hanno fatto emergere i punti deboli di questo sistema:

- i tradizionali sistemi di classificazione non sono predisposti, e sono comunque poco flessibili, a cogliere le evoluzioni dell'universo delle professioni;
- il sistema della formazione non ha tutti gli strumenti necessari ad interpretare adeguatamente i bisogni professionali derivanti dalle nuove attività lavorative e dai nuovi modelli e contesti organizzativi in cui le professioni si manifestano.

I limiti dell'approccio tradizionale producono criticità per tutti gli attori: per le imprese che non trovano figure con professionalità adeguate; per chi vuole orientarsi nello scegliere una professione e non trova disponibile uno strumento strutturato; per chi un lavoro lo sta cercando e non conosce, né riesce a valutare le alternative professionali che gli si offrono; fino agli operatori del mercato del lavoro (orientatori, counselor, ecc.), e in particolare della formazione, spesso testimoni impotenti dello scadere di efficacia dei loro interventi, perché non supportati da sistemi informativi sulle professioni efficaci ed aggiornati.

Le risposte più avanzate per superare queste *impasse* maturano quando il sistema nel suo complesso, non solo gli operatori della formazione, si mobilita per trovare risposte nuove, adottando le metodologie più adatte per “guardare dentro” ai contenuti dei profili professionali.

La dimensione delle competenze viene sviluppata, in tutte le classificazioni innovative, con criteri nuovi. Viene “scandagliata” con particolare attenzione, abbandonando i vecchi approcci *task-oriented* a favore di *set* più articolati di descrittori. Le nuove articolazioni prevedono un approccio alla descrizione delle competenze per livelli o strati:





In Francia

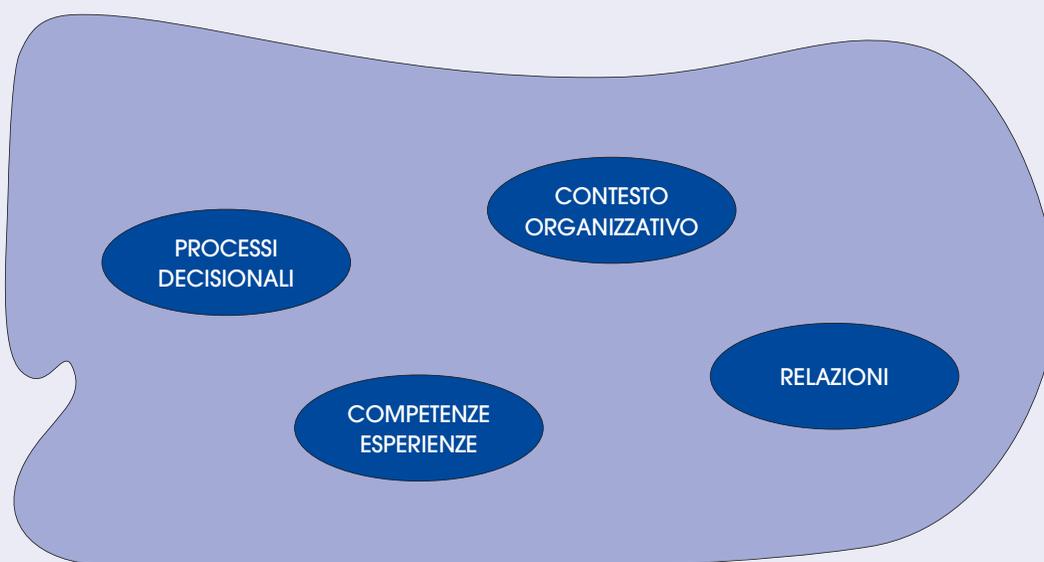
- competenze tecniche di base;
- competenze associate;
- capacità richieste dalla professione

Negli USA

- *basic skills*;
- *thinking skills*;
- *personal skills*.

La dimensione delle competenze prevede sempre e articola aspetti legati alle conoscenze, da un lato, e alle abilità, dall'altro. Non tutti i sistemi, invece, includono fra le competenze anche le attitudini e i caratteri personali.

Dimensioni base comuni nei nuovi modelli di classificazione delle professioni



Accanto alle competenze, e come elemento fondamentale di integrazione delle stesse, vengono sempre valorizzate le esperienze. In tutti i sistemi analizzati, si stanno mettendo a punto modalità di riconoscimento e certificazione del bagaglio di esperienze eventualmente già acquisite.

La dimensione del contesto organizzativo è altrettanto presente fra gli elementi che definiscono un profilo professionale. I riferimenti a questa dimensione sono talvolta articolati e dettagliati, fino a prendere in considerazione anche aspetti complessi (O*NET). In altri casi vi si fa riferimento per sommi capi (Spagna e

Germania). Ciò deriva dalla consapevolezza diffusa che la medesima professione può declinarsi in modo significativamente diverso in relazione a differenti contesti tecnologici o modalità di organizzazione del lavoro (l'operatore di call center in alcuni contesti organizzativi può essere addirittura un *knowledge worker* ma non tutti gli operatori di call center sono tali).

La dimensione delle relazioni riguarda il sistema sociale entro cui una professione viene svolta. Il contesto delle interazioni viene riconosciuto, da tutti i sistemi di classificazione innovativi, come “strutturante” nei confronti di un determinato profilo professionale.

Vengono elaborate varie modalità e vari descrittori per il *continuum* “lavoro isolato-lavoro in team”; o riferiti alla profondità spaziale delle relazioni (“reparto, unità produttiva, impresa, gruppo”, oppure “locale, regionale, nazionale, internazionale”) (ROME). Al tempo stesso sul versante della persona tutte le classificazioni, seppur con modalità differenziate, prevedono descrittori per cogliere l'orientamento personale alle relazioni, la capacità di lavorare con altre persone, e così via.

La dimensione dei processi decisionali, seppur non sempre con pari profondità e dettaglio, è comunque presente nei sistemi di classificazione innovativi dei Paesi analizzati. I descrittori riguardano, ad esempio la posizione rispetto al sistema gerarchico-funzionale (O*NET), le caratteristiche della professione lungo il *continuum* “autonomia/dipendenza operativa”, i requisiti richiesti rispetto al prendere decisioni e alla capacità di risolvere problemi, il ricorso e l'utilizzo della funzione di delega (ROME).

Dimensioni e descrittori complementari

Le soluzioni adottate nei Paesi esaminati si distinguono per il grado di articolazione e la profondità del modello descrittivo di una professione. Accanto alle dimensioni base, sempre presenti, ogni modello sviluppa aree specifiche di descrittori che, innestate sul ceppo-base del modello, ne arricchiscono l'utilità in direzione delle pratiche di orientamento, della costruzione di moduli formativi, del sostegno all'incontro domanda-offerta di lavoro, ecc.

Tutti questi elementi aggiuntivi arricchiscono significativamente le capacità di descrizione di una professione in tutti gli approcci visti in campo nei casi nazionali. Il grado di arricchimento e di approfondimento descrittivo-analitico è naturalmente diversificato, presentando caratteristiche di dettaglio più o meno complete.

L'affinamento descrittivo del profilo professionale dipende in sostanza da due circostanze:

- dalla finalizzazione prioritaria o prevalente della riprogettazione della descrizione dei profili professionali, se spesa per favorire l'incontro



domanda-offerta, o per sostenere e aggiornare i contenuti degli interventi del sistema formativo, o altro;

- dalla sensibilità preponderante del soggetto promotore-gestore verso le aree di possibile finalizzazione (l'orientamento, la formazione, l'incontro domanda-offerta, o combinazioni di queste).

L'esperienza che più si muove con un'attenzione a largo spettro anche sugli aspetti di complemento nel descrivere una professione, si trova nel progetto O*NET sviluppato negli USA. Una ricchissima quantità di informazioni e dati va a definire un quadro per singola professione, estremamente articolato e distinto in descrittori propri del lavoro e del posto di lavoro connessi ad ogni professione, e in descrittori relativi al profilo di lavoratore adatto per la specifica professione. Un simile approccio è quanto rende il modello O*NET particolarmente attrezzato per rispondere a varie funzionalità: dall'orientamento all'incontro fra domanda e offerta di lavoro, dalla formazione al governo dei percorsi di carriera.

In linea generale, nei casi internazionali analizzati, possiamo isolare e indicare quattro famiglie di descrittori, che dettagliano e affinano la descrizione di un profilo professionale:

- comportamenti attesi e stile di lavoro (Spagna *Catalogo de Titulos*);
- riconoscimento e carriera: retribuzioni, ecc. (O*NET);
- caratteri personali;
- attitudini.

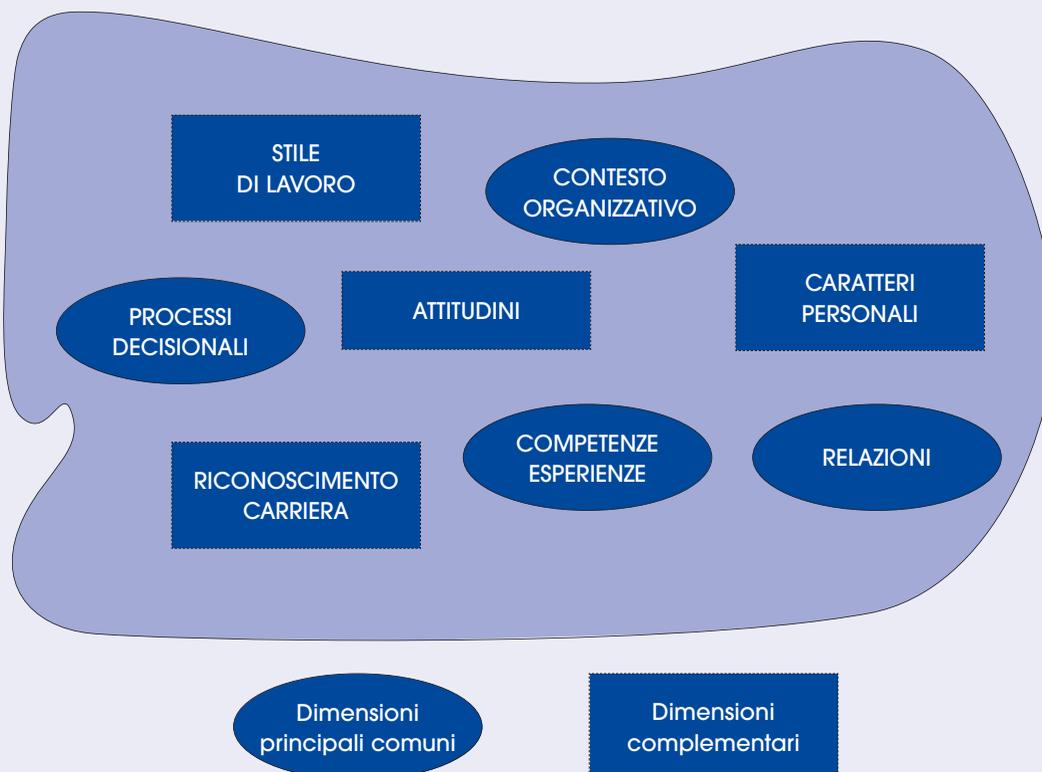
Queste le dimensioni complementari più rilevanti. Ve ne sono anche altre naturalmente, per le quali si rimanda ai singoli capitoli nazionali. A differenza delle dimensioni principali, presenti e comuni a tutti i casi nazionali, le dimensioni complementari sono sviluppate non necessariamente in tutti i paesi esaminati. Quando presenti, essi sottolineano "elementi descrittivi di contorno" di sicuro interesse.

La dimensione relativa ai comportamenti attesi e stili di lavoro comprende elementi aggiuntivi significativi, che precisano il profilo di una professione negli aspetti, potremmo dire, *live on the job*. Si descrivono i comportamenti attesi dalle persone nello svolgimento della professione, facendo riferimento anche alle interazioni richieste con il contesto lavorativo (Spagna).

È una dimensione che si sofferma sulla rappresentazione e descrizione di una professione "in atto", sul come si svolge concretamente una professione e cosa ci si attende dalla persona che occupa quella posizione professionale.

La dimensione del riconoscimento e della carriera relativa ad una specifica professione non è sempre presente nelle classificazioni e negli approcci esaminati. Tuttavia essa fa riferimento ad aspetti fondamentali, inerenti una professione come "istituzione sociale".

Elementi descrittivi al riguardo sono proposti e presi in considerazione nei diversi paesi. Soprattutto O*NET negli Stati Uniti sviluppa con dovizia questa dimensione. I contenuti descrittivi vanno dalla diffusione della professione nel mercato del lavoro, alle previsioni occupazionali, alla retribuzione e agli sviluppi retributivi e di carriera.



Dimensioni complementari presenti nei nuovi approcci di descrizione delle professioni

La dimensione complementare che coglie i caratteri personali compare in alcuni approcci innovativi, come O*NET negli USA. Tramite essa vengono individuati e descritti quegli elementi caratteriali che definiscono un profilo personale e che meglio si declinano con un esito di successo nella professione di riferimento. Per ogni professione vengono indicati gli interessi personali più frequentemente ad essa associati (interessi per l'arte, per l'espressività, ecc). Si mette a punto il *set* di valori che più contraddistingue un determinato ambito professionale.

La dimensione delle attitudini è presente con frequenza, ad esempio in Francia e negli USA, pur con denominazioni varie. Individua quegli elementi descrittivi

tivi di un profilo professionale che costituiscono le “doti” richieste per lo svolgimento delle attività tipiche della professione: capacità di coordinamento e di operare in relazione ad altri, gestione del tempo, reattività all'urgenza, reattività alle situazioni critiche, ecc.



5. La composizione e la costituzione del gruppo di progetto



5.1 L'ambito concettuale

La complessità e l'articolazione degli interventi formativi impiegati presuppongono il coinvolgimento di professionalità diverse ai vari livelli di progettazione.

Tutti gli interventi integrati dovrebbero pertanto prevedere la costituzione di un gruppo con funzioni di progettazione, coordinamento, monitoraggio e valutazione. A questo gruppo dovranno essere chiamati i rappresentanti dei diversi organismi coinvolti e al suo interno potranno eventualmente essere individuate funzioni specifiche e differenziate in relazione alle risorse dei diversi sistemi.

Il gruppo di progetto dovrà in primo luogo – a partire dai risultati dell'analisi dei bisogni – individuare le competenze di base, trasversali e professionalizzanti che si intendono promuovere in riferimento a una nuova figura professionale o, per le figure già esistenti, aggregati di competenze innovative che facciano riferimento ai mutanti contesti organizzativi e produttivi e che dovranno essere specificati nella certificazione finale.

La descrizione dell'area di professionalizzazione dovrà indicare il settore/i e l'area/e di riferimento, i contesti e i processi lavorativi, l'insieme delle attività e dei compiti, gli standard minimi di competenze, la tipologia dei destinatari e i prerequisiti di accesso, la durata e le Unità Formative (UF) che compongono il percorso di apprendimento e a questo processo è importante che contribuiscano i diversi *know-how* presenti nei differenti organismi.

5.2 Le criticità

A giudicare dai risultati dei lavori di gruppo dei Laboratori regionali, anche questa fase non sembra incontrare difficoltà degne di rilievo.

Mentre infatti gli operatori pugliesi non segnalano criticità, soltanto due dei cinque gruppi appartenenti alla Lombardia si soffermano su alcune questioni: la prima, che li accomuna a quelli della Toscana, è relativa alla frammentazione delle professionalità coinvolte; le altre si riferiscono invece al partenariato che quando non è passivo – vale a dire poco affidabile o disinteressato – rischia di essere o troppo generico o troppo specifico e, nel migliore dei casi, poco attento a percepire il valore strategico dell'attività integrata. Ciò in quanto la cultura del partenariato, che è ormai largamente diffusa, non è

ancora riuscita a caratterizzare in maniera decisa i comportamenti.

Anche in Toscana si lamenta qualche difficoltà rispetto al partenariato sia riguardo all'individuazione da parte dei partner di rappresentanti adeguati al compito, sia in riferimento al coordinamento tra il gruppo di progettazione e i soggetti del partenariato.

La preoccupazione non riguarda, quindi, i soggetti del partenariato bensì l'individuazione delle professionalità da destinare alla progettazione in considerazione del fatto che se è vero che il personale della scuola, in molti casi, non possiede competenze di progettazione e non ha tempo da dedicare alla progettazione integrata, è altrettanto vero che le agenzie formative non investono in tale attività risorse umane qualificate.

Anche nella regione Campania si avvertono i rischi derivanti da una carenza di competenze di progettazione. Ciò comporta non solo la difficoltà di progettare efficacemente ma anche la mancanza di competenza nel lavoro di gruppo, il non equilibrio tra le professionalità coinvolte e, spesso, l'affidamento della progettazione a terzi senza relazioni con i partner.

Sembra di poter affermare, tuttavia, con un buon grado di sicurezza, che in realtà il vero problema non risiede nelle carenze di professionalità (che invece ci sono se si passa ad analizzare la fase di gestione dei progetti).

Il problema sembrerebbe risiedere nella sottovalutazione dell'attività progettuale che porta ad utilizzare, in questa fase, professionalità di basso profilo per spendere poi quelle più elevate nella gestione, vale a dire a progetto approvato e finanziato. Ciò, anche nell'illusione che aggiustamenti e miglioramenti possano comunque venire introdotti al momento di avvio delle iniziative.

5.3 Le buone prassi

Le soluzioni ipotizzate dagli operatori della regione Toscana si muovono su due versanti: da un lato, un'apertura del gruppo per evitare i rischi della iperspecializzazione ed il possibile scollamento dai bisogni dei beneficiari e, dall'altro, un innalzamento generalizzato delle competenze di progettazione integrata.

Mentre infatti viene proposto il coinvolgimento dei partner e degli esperti esterni all'interno dei gruppi di lavoro, si richiede altresì che la scelta degli esperti di didattica venga effettuata esclusivamente in base agli obiettivi del progetto e al target di riferimento.

Tutta la rete è chiamata a sviluppare le proprie competenze: la progettazione integrata dovrebbe avvenire infatti a più livelli, a cominciare dall'interno dell'agenzia formativa il cui personale andrebbe coinvolto attraverso l'attribuzione di compiti specifici, ma anche nella scuola, dove si dovrebbero istituire figure *ad hoc* da dedicare alla progettazione.

Anche gli operatori della Lombardia confidano sulla motivazione dei componenti del team di progetto che, per migliorare la qualità della progettazione, non può essere chiuso ai soli professionisti.

Come ben sintetizzato dai partecipanti della regione Puglia, le buone prassi si condensano attorno a tre momenti: la valorizzazione del lavoro del partenariato, il miglioramento del coordinamento tra i partner e la ridefinizione del gruppo di lavoro.

Agenzie formative e scuole dovrebbero inoltre poter usufruire, in tutte le realtà analizzate, di una formazione specifica alla progettazione integrata.





PARTE SECONDA

LA PROGETTAZIONE DELLE ATTIVITÀ

Un buon progetto di formazione integrata dipende in larghissima misura dalla capacità dei soggetti di progettare integrando approcci innovativi e condividendo strumenti e metodologie ai diversi livelli dell'intervento.

L'unità dei Laboratori dedicata all'analisi della progettazione delle attività si è pertanto concentrata su tali aspetti tralasciando volutamente tutte quelle parti di progettazione che, pur meritevoli di attenzione per la predisposizione di un buon progetto, non riguardano in maniera specifica le tematiche dell'integrazione. Sulla base del modello scaturito dalle analisi di caso²⁷ realizzate dal Fornez sono stati identificati tre macroambiti operativi intorno ai quali si è articolata la riflessione: la *progettazione per competenze*, intesa come articolazione del percorso formativo partendo dalla descrizione delle competenze professionali della figura di riferimento, l'*approccio personalizzato*, che si fonda sulla logica di una formazione modulabile sulle esigenze del singolo partecipante e le *misure trasversali*, intese come azioni complementari all'attività di formazione vera e propria.

Le analisi di caso sviluppate nelle quattro regioni coinvolte nel Progetto hanno assunto come centrale l'approccio per competenze quale dispositivo di dialogo e, dunque, quale strumento operativo di integrazione intrasistema e intersistemi, in grado di "gettare un ponte" tra universi profondamente differenti quali il sistema di formazione professionale, il sistema scolastico e il mondo del lavoro, e di farli dialogare. Ciò al fine di consentire che le acquisizioni, anche parziali, realizzate all'interno di uno qualsiasi dei tre sistemi possano essere utilizzate in ciascuno degli altri.

L'assunzione del tema delle competenze nei documenti frutto della concertazione sociale risponde, per altro, a precise sollecitazioni provenienti dalle istituzioni comunitarie che – a partire dal Libro Bianco di Delors su "Crescita, competitività e occupazione" (1993) e dal rapporto Cresson su "Istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva" (1995) – pongono al centro dell'attenzione degli Stati membri e dei partner sociali il problema della valorizzazione delle risorse umane e dell'innalzamento generale dei livelli di conoscenze e competenze innovative e di sistema, così da poter adeguatamente rispondere alla sfida economica e tecnologica posta all'Europa.

²⁷ Contenute nel CD allegato alla presente Guida.

La garanzia di accesso all'apprendimento per tutto l'arco della vita, attraverso la valorizzazione del patrimonio di competenze di cui gli individui sono portatori e l'introduzione di sistemi di riconoscimento e certificazione dei crediti formativi, rappresentano pertanto, oggi, in tutta Europa, una delle nuove componenti del welfare.

Se in tale prospettiva il contesto cognitivo di produzione costituisce il luogo critico dell'apprendimento tanto da rendere necessaria una *learning organisation*, il funzionamento del modello nel suo insieme dipende in larga misura dalla possibilità di disporre di sistemi educativi e formativi in grado di supportare in modo efficace la (ri)produzione del sapere.

Ciò presuppone una capacità di risposta dotata di particolare flessibilità, che può essere prodotta solo attraverso la qualità dei processi di: previsione dei fabbisogni, progettazione ed erogazione; pianificazione delle risorse; valutazione dei risultati.

La complessità di questi temi e la loro relativa novità ha fatto emergere dalla discussione condotta nei Laboratori regionali un'aspettativa diffusa per l'avvento di un sistema in grado di codificare le competenze o i segmenti in cui si scompongono gli interventi formativi e che, attraverso lo strumento dei crediti, permetta quell'interscambio che è presupposto essenziale dell'integrazione formativa.

Tuttavia la realtà, nella sua ricchezza di aspirazioni e di comportamenti, appare scarsamente riducibile a un sistema così "perfetto". Ciò per diverse ragioni, evidenziate con chiarezza dai partecipanti ai lavori.

Innanzitutto, una effettiva difficoltà concettuale della progettazione per competenze. Numerosi partecipanti hanno infatti messo in luce come, nella pratica ricorrente, la progettazione per competenze segua questo percorso: dapprima si effettua un'analisi del profilo della figura professionale (ciò che la figura effettivamente fa sul lavoro); da questa, si fanno derivare le competenze (sapere, saper fare e saper essere) e dalle competenze si elabora il piano formativo. Questo percorso non è tuttavia così facilmente distinguibile in fasi nette, tant'è che la descrizione dell'analisi del profilo si sovrappone a quella delle competenze e quella delle competenze si interseca con le "materie" del programma formativo. Inoltre, è stata rilevata la presenza, nel sistema, di alcune rigidità tra le quali quella riconducibile al fatto che molti profili sono definiti da organismi istituzionali quali Isfol e Regioni, e lasciano di fatto poco spazio di innovatività ai progettisti.

È stata, infine, rilevata la complessità procedurale connessa al tentativo di far interagire sistemi istituzionali caratterizzati da logiche e procedure amministrative diverse tra loro.

Tra i maggiori fattori di criticità di questa fase sono stati evidenziati:

- il rischio di "schiacciamento" del modello su competenze tecnico-professionali a scapito della dimensione educativo/formativa;
- la difficoltà di articolare un percorso formativo a partire dalla descrizione del profilo professionale che spesso è un universo chiuso, statico e difficilmente divisibile;
- i margini estremamente ristretti per la personalizzazione del piano formativo derivanti dalla scarsa disponibilità di risorse (economiche, gestionali, temporali, didattiche, ecc.);

- l'attenzione a volte eccessivamente concentrata sugli aspetti finanziari da parte di alcuni attori.

Tra i fattori di successo sono stati richiamati:

- la capacità di uscire dalla gabbia di profili professionali definiti e istituzionalizzati senza tuttavia rischiare la genericità;
- la definizione in sede progettuale di Unità Formative (non solo professionali) certificabili attraverso crediti da sottoporre a bilanci di competenze a partire dalle esigenze del territorio;
- la creazione di un percorso formativo caratterizzato da modularità;
- la valorizzazione della diversità e della ricchezza che deriva dalla differenza delle culture tecniche e organizzative degli attori.



6. L'approccio per competenze



In questi anni sono stati sviluppati diversi e numerosi approcci teorici, modelli e metodologie di intervento e si è assistito a una evoluzione del concetto stesso di competenza.

Con il termine “competenza” si identifica l’insieme di risorse (conoscenze, abilità, ecc.) di cui un soggetto deve disporre per affrontare efficacemente l’inserimento in un contesto lavorativo e, più in generale, per affrontare il proprio sviluppo professionale e personale.

Su alcuni elementi fra loro connessi si ritrova oggi un forte consenso:

- la competenza vista come *risorsa chiave*, intangibile ma fondamentale, di competitività delle imprese, attraverso la quale alimentare lo sviluppo e il mantenimento di una loro propria capacità distintiva di successo;
- la competenza vista come *prerequisito essenziale* (ma certo non esclusivo) di ogni efficace prestazione lavorativa dell’individuo e, di conseguenza, punto di riferimento chiave per le politiche di gestione delle risorse umane e di quelle formative in particolare;
- la *centralità del soggetto* nella definizione della competenza, considerata come patrimonio assolutamente individuale (“*non vi è la competenza in sé, vi sono solo persone competenti*”);
- l’importanza giocata dal *contesto di apprendimento* in cui l’individuo sviluppa ed utilizza la propria competenza;
- la *multidimensionalità* del concetto di competenza, e in particolare il peso delle componenti cognitive che il soggetto mette in gioco nella realizzazione della prestazione efficace;
- la *dinamicità* della competenza, intesa come variabilità nel tempo del suo possesso da parte dell’individuo, in funzione dei suoi processi di apprendimento, a loro volta influenzati con ricorrenza dal livello di competenza posseduto.

La riflessione sulle competenze viste come *oggetti di apprendimento*, e quindi possibile obiettivo dei sistemi educativi e formativi, rende possibile una distinzione che le articola in tre macroaree:

- *competenze di base*, quelle competenze cioè che costituiscono le risorse fondamentali comunque necessarie ad un individuo per l’accesso alla formazione

e al lavoro, oltre che per lo sviluppo di un proprio percorso individuale e professionale;

- *competenze trasversali*, vale a dire quelle competenze (comunicative, relazionali, di problem solving, ecc.) che entrano in gioco in diverse situazioni e che permettono al soggetto di trasformare i saperi in un comportamento lavorativo efficace;
- *competenze tecnico-professionali*, costituite dai saperi e dalle tecniche necessarie all'interno delle attività operative richieste dai processi di lavoro a cui ci si riferisce nei diversi ambiti professionali.

Secondo tale approccio la competenza è comunque sempre il risultato dell'integrazione "in azione" di questi diversi tipi di competenze, che danno luogo a prestazioni lavorative professionalmente valide.

Tale approccio costituisce il coerente sviluppo delle elaborazioni Isfol su questi temi a partire dalla fine degli anni Ottanta, ed è in sintonia sia con le elaborazioni teoriche più innovative presenti nel dibattito tecnico-specialistico e nelle pratiche aziendali, sia con le elaborazioni e gli indirizzi europei, sia con le impostazioni contenute nei più recenti documenti socio-istituzionali.

Dai contributi dei partecipanti ai Laboratori regionali è emerso che la *progettazione per competenze* costituisce un ambito piuttosto delicato cui è opportuno dedicare una certa attenzione, sia in termini di glossario (...*"definire il concetto di competenza, accordarsi su una tassonomia condivisa di tale concetto, stabilire cosa si intende per credito, trovare un accordo sugli ambiti della certificazione, ecc."*) che in termini di metodologie da utilizzare (...*"come costruire standard di competenza qualitativamente accettabili e condivisi, come stabilire il valore del credito formativo"...*).

Mentre infatti tutti i partecipanti conoscono la tripartizione di competenze di base, tecnico-professionali e trasversali – anche per un obbligo a farvi riferimento nella presentazione dei progetti – tuttavia appare, dai lavori dei gruppi svolti nei Laboratori, una personale interpretazione di queste categorie. Sembrerebbe, in effetti, che un lavoro sulle competenze trasversali, pur dichiarato formalmente, nella pratica non venga svolto, nonostante nel percorso formativo siano previsti stage, progetti, lavori da fare in gruppo.

In realtà, probabilmente, la "pratica" è comunque intelligente e lavora su tutte le teorie mentre alla "teoria" manca una riflessione consapevole e, forse, un processo di costruzione e condivisione di significati. La percezione è che, mentre non ci sono problemi per far riferimento a una definizione più o meno esplicitamente condivisa di competenze tecnico-professionali, manca invece una condivisione profonda del significato da dare alle competenze trasversali e, qualche volta, anche alle competenze di base. Il rischio è uno scollamento eccessivo fra il percorso formativo reale e le pratiche formali di progettazione e certificazione che possono essere vissute, appunto, come formalità burocratiche, perdendo il loro ruolo di indirizzo.

Sempre avvertito – soprattutto dagli operatori della Lombardia – un ulteriore rischio legato alla possibilità di perdere, utilizzando questo approccio, la visione prospettica nella progettazione degli interventi e, quindi, di non essere in grado di preve-

dere quali esigenze e bisogni formativi avrà il territorio nei prossimi anni.

Un'ulteriore area problematica è rappresentata dalla qualità della partecipazione del partenariato. La progettazione per competenze si fonda infatti sulla partecipazione attiva del partenariato fin dalla fase di analisi delle attività che i soggetti in formazione si troveranno successivamente a svolgere nel contesto di lavoro. Questo passaggio è essenziale al fine di definire le competenze in uscita che i "formandi" dovranno aver acquisito al termine del percorso. È stato evidenziato dai partecipanti ai Laboratori che ciò può comportare una ridefinizione dell'articolazione del partenariato al fine di garantire un'adeguata contestualizzazione dell'intervento. Può essere necessario, ad esempio, estendere il partenariato alle parti sociali, che costituiscono un interlocutore privilegiato per la realizzazione dell'analisi del lavoro e la definizione delle attività sulle quali va poi costruito il repertorio delle competenze necessarie al corretto svolgimento delle stesse.

La contestualizzazione delle attività formative assume tuttavia una duplice valenza.

Accanto alle potenzialità positive, vi si può rilevare anche un possibile fattore di rischio: quando la contestualizzazione è troppo forte essa può infatti diventare limitante poiché un legame troppo stretto ad una o più imprese del contesto, rischia di fornire più un servizio alle aziende che non ai beneficiari del progetto. Può, inoltre, contribuire a creare un contesto autoreferenziale e far perdere il valore effettivo di un credito. La contestualizzazione delle attività dovrebbe invece, già in partenza, tener conto dei crediti e della necessaria flessibilità della figura professionale.

6.1 L'articolazione modulare

6.1.1 L'ambito concettuale

La modularità e flessibilità del percorso formativo rappresentano attualmente le caratteristiche che meglio consentono allo stesso di risultare efficace e di rispondere alle effettive necessità del contesto di riferimento. L'articolazione modulare del percorso formativo consiste nella scomposizione dello stesso in unità costituite da un insieme di competenze autonomamente significative e riconoscibili. Il modulo assume quindi il carattere di strumento flessibile e componibile in funzione della progettazione e della programmazione didattica.

La strutturazione modulare permette, infatti, di far fronte ad esigenze diversificate di una stessa fascia di utenti in quanto consente di progettare curricoli e segmenti di curricoli funzionali alle esigenze dei singoli. Potendosi innestare in qualsiasi fase del curriculum di formazione, favorisce una maggiore aderenza tra gli obiettivi formativi e la domanda specifica dell'utente. Una struttura modulare complessa e articolata è pertanto utile per ottimizzare gli interventi in relazione alle complesse variabili dell'attività di formazione.

A seconda delle esigenze e delle finalità formative si possono in tal modo creare interventi assai diversi tra loro; progettare interventi omogenei per gruppi di livello; intervenire su gruppi disomogenei da formare in vista di un obiettivo comune attraverso moduli di varia complessità.



6.1.2 Le criticità

Gli operatori toscani hanno rilevato alcune problematiche connesse alla scarsa efficacia dell'intervento qualora i docenti vengano inseriti nei singoli moduli senza un'integrazione nell'intero percorso. A questa criticità si affianca il rischio che un'articolazione in moduli troppo "serrata" possa ridurre la possibilità di riprogettare *in itinere*.

Da non trascurare, poi, le problematiche legate ad alcune rigidità "di sistema" sia di carattere tecnico che di carattere economico ed organizzativo²⁸.

6.1.3 Le buone prassi

La flessibilità correlata ad un'articolazione modulare può essere ottenuta grazie a un maggior coinvolgimento dei docenti e dei tutor nella progettazione dell'intervento formativo. Anche in questo caso è stata ribadita la necessità di coinvolgere nella progettazione non solo i progettisti ma anche figure con professionalità diverse operanti sia nell'agenzia formativa che nel settore produttivo in cui andrà a calarsi l'intervento formativo.

Il progetto formativo, inoltre, del quale andrà in ogni caso garantita la coerenza del percorso (connessione tra competenze) non dovrà risultare troppo dettagliato e rigido. Dovrebbe invece prevedere margini di manovra (ad esempio, inserendo ore genericamente dedicate al "project work") e la possibilità di apportare correttivi *in itinere*, sia per quanto riguarda i contenuti sia per ciò che concerne le metodologie didattiche.

Importanti fattori di successo sono legati anche alla individuazione dei prerequisiti d'ingresso e alla interdisciplinarietà delle unità formative.

Una particolare attenzione andrà posta inoltre – nell'articolazione dell'intervento – alla previsione di esercitazioni, simulazioni, modalità partecipative oltre che all'ideazione di strumenti didattici da fornire agli utenti.

Per quanto riguarda infine la definizione delle competenze in uscita, le caratteristiche di successo risiedono nel fatto che essa sia:

- condivisa (per facilitarne il riconoscimento da parte dei diversi sistemi interessati: istruzione, formazione, lavoro);
- coerente, al fine di evitare inutili ridondanze (ad esempio un eccesso di moduli finalizzati al raggiungimento della medesima competenza), e di evidenziare una chiara strategia formativa, in cui il percorso risulti in armonia con gli obiettivi e con le competenze che i partecipanti dovranno maturare per garantire loro una buona *performance* sul posto di lavoro.

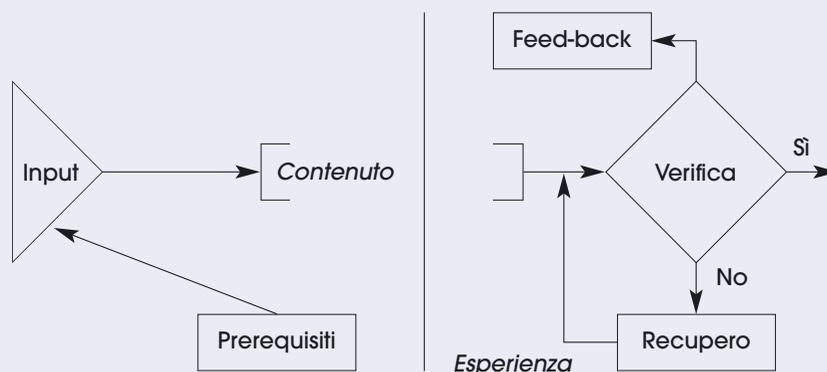
²⁸ Lombardia: i finanziatori richiedono una gestione rigida; risorse e rimborsi spesso non sono contemplati; sovrapposizione degli orari che li rende troppo pesanti. Toscana: struttura troppo rigida e scolastica nell'apprendistato.

Box di approfondimento

La modularità formativa

Il modulo formativo rappresenta l'unità minima del percorso, dotata di una sua coerenza interna. Ciò significa che esso deve puntare ad una *performance* specifica, dimostrabile tramite una prova concreta, nella quale siano inglobati saperi, abilità e capacità acquisiti durante il processo di apprendimento ed applicati a fronte di un compito reale. I moduli sono quindi unità di formazione complete, autonome. Essi possiedono delle condizioni di entrata (che vanno accertate) e di uscita (queste ultime, definite competenze acquisite, sono oggetto di valutazione), ed hanno la caratteristica di potersi combinare tra loro in differenti maniere. Una formazione modulare non può essere peraltro rappresentata come un puzzle indistinto, generalmente combinabile, poiché il percorso formativo deve sempre possedere una precisa finalità, un riferimento culturale e (di famiglia) professionale definito, senza i quali l'apprendimento non avrebbe né destinazione né profondità. Entro tale approccio, il modulo permette, a partire da un numero limitato di elementi, di organizzare degli insiemi variati che possono rispondere a bisogni differenti. Un modulo di formazione (qualificante) mira ad obiettivi professionali corrispondenti ad una funzione realmente esercitata nel mondo del lavoro, ovvero ad una impiegabilità riconosciuta.

La struttura fondamentale del modulo formativo è indicata dalla figura seguente.



L'avvio del modulo è dato dalla presenza nell'allievo di un quadro di prerequisiti che rendono possibile l'apprendimento. Vi è poi la scelta dei contenuti – ovvero delle informazioni, dei concetti, delle leggi necessari alla comprensione dell'attività di lavoro – ed inoltre delle esperienze che consentono il coinvolgimento diretto della persona in dinamiche lavorative.



La verifica viene di norma realizzata in riferimento ad una performance nella quale il discente dimostri di saper valorizzare quanto appreso applicandolo ad un problema coerente.

L'ambito lavorativo-professionale e con il grado di apprendimento acquisito, in modo da portarlo ad una soluzione soddisfacente.

La verifica può condurre ad un recupero, che riporta poi alla prova. Se positiva, le acquisizioni del modulo svolto costituiscono prerequisiti per moduli successivi.

Tali acquisizioni, intese come competenza, possono essere certificate e costituire credito formativo. Il disegno del modulo formativo corrisponde ad un "sistema che apprende", ovvero un costrutto in grado di identificare gli obiettivi desiderati, di individuare le risorse (contenuti, esperienze) pertinenti a tale scopo e di coordinarle efficacemente, di verificare gli esiti ed eventualmente di porre in atto interventi di recupero, di valorizzare l'intero percorso al fine di riorientare l'intero modulo a partire dalle acquisizioni pervenute dall'esperienza. In altri termini, non occorre puntare solo sull'acquisizione della capacità di "apprende apprendere: anche la metodologia adottata deve essere dotata di capacità di apprendimento e miglioramento continuo.

Fonte: Provincia di Milano, Settore Formazione Professionale, Manuale per il progettista di formazione nell'approccio antropologico-sociale, Quaderni per l'obbligo formativo, n. 4/2002

6.2 I crediti formativi

6.2.1 L'ambito concettuale

Ai sensi del regolamento attuativo della legge 24 giugno 1997, n. 196 sono certificabili "le competenze che costituiscono patrimonio conoscitivo ed operativo degli individui ed il cui insieme organico costituisce una qualifica o figura professionale". Al fine di documentare il curriculum formativo e le competenze acquisite, è istituito il libretto formativo del cittadino su cui verranno annotati anche i crediti formativi. L'attività di certificazione delle competenze è effettuata dalle Regioni, nei modi previsti dalle leggi regionali, nel rispetto dei criteri e dei principi di cui all'art. 17, comma 1, lettera c), della legge 24 giugno 1997, n. 196.

Le diverse attestazioni di competenze configurano dei crediti formativi che permettono, all'individuo, di accumulare "abboni" sui percorsi formativi da svolgere (per esempio, se un corso prevede un modulo di informatica di base ed egli ha già delle competenze di questo tipo, non ci sarà bisogno di ripeterlo: il modulo gli verrà abbonato), e, ai sistemi, di collocare immediatamente l'individuo al livello nel quale le competenze da lui maturate gli consentono di apprendere e/o lavorare al meglio.

Prerequisito fondamentale è che i percorsi di formazione-istruzione siano organizzati in modo modulare e flessibile, così da poter essere frequentati anche soltanto in parte. In quest'ottica, la competenza è conveniente anche perché riduce i tempi di inserimento dell'individuo nel nuovo sistema nel quale egli viene messo in grado di operare immediatamente, in coerenza tanto con le esigenze di efficienza dei sistemi, quanto con quelle sue personali. In reazione alla concezione taylorista del lavoro, la competenza si pone allora come categoria di ricomposizione del rapporto individuo/organizzazione essendo, da un lato, determinata dal carattere individuale e, al limite, soggettivo del 'portatore' e, dall'altro, avendo una relazione diretta con il livello di *performance* atteso in rapporto al contesto di esercizio.



6.2.2 Le criticità

La prima difficoltà che è stata sollevata nei Laboratori regionali rispetto ai crediti formativi è rappresentata dalla domanda su che cosa sia un credito (come lo si definisce) e chi lo stabilisca.

Attualmente un'università o un altro istituto possono decidere liberamente se riconoscere dei crediti e se (e in questo caso quanti) essi possano sostituire degli esami.

Spesso, inoltre, è risultato non essere chiaro che cosa esattamente attestino i crediti o le certificazioni. Non esiste, cioè, a livello nazionale, una codifica chiara in grado di rispondere alla domanda: "Che cosa deve essere capace di fare chi riceve uno specifico credito?".

Un'ulteriore seria criticità è rappresentata dalla spendibilità del credito. Al momento, il riconoscimento dei crediti è garantito solo all'interno del partenariato (Lombardia e Toscana). L'uscita dalla territorialità (che, per quanto interessante, può divenire riduttiva) può essere garantita, a giudizio dei partecipanti, solo da un sistema realmente integrato.

A questo insieme di criticità se ne aggiungono altre legate in maniera specifica all'organizzazione scolastica all'interno della quale, da un lato, risulta estremamente difficile orientare la programmazione didattica secondo una logica di unità formative e, dall'altro, vi è un sistema di attribuzione dei crediti che porta ad una forte rigidità (Toscana).

6.2.3 Le buone prassi

Affinché il credito sia effettivamente "spendibile" all'interno di un sistema, è necessario che esso sia effettivamente condiviso, sia a livello di partenariato progettuale, sia a livello di istituzioni di riferimento (scuola, università, agenzie formative, imprese, enti locali, ecc.). Per credito formativo si intende infatti l'insieme di competenze, esito del percorso formativo, che possono essere riconosciute nell'ambito di un percorso ulteriore di formazione o di lavoro. Al riconoscimento del credito formativo acquisito provvede l'istituzione cui accede l'interessato. Per contrastare il rischio di arbitrarietà nella definizione del credito²⁹ sarebbe quindi opportuno coinvolgere nella progettazione

²⁹ Denunciato particolarmente nei Laboratori della Toscana.



tutti i soggetti che saranno poi chiamati a riconoscere il credito (imprese, istituzioni, ecc.) e prevedere un'articolazione del percorso tale da consentire ai singoli segmenti formativi di essere autonomi e significativi ai fini del loro riconoscimento e spendibilità. Utile anche il riferimento ai contratti collettivi nazionali di lavoro. A tale proposito, i partecipanti della Campania propongono l'istituzione di tavoli di concertazione tra i partner per individuare le modalità di riconoscimento delle competenze e negoziare e riconoscere crediti spendibili sia nel sistema formativo che nel sistema lavoro.

I partecipanti della Puglia richiamano invece con fermezza, per il loro contesto, la necessità di coinvolgere le istituzioni locali in tutte le fasi, a partire da quella della definizione del modello di credito (che deve essere condiviso tra il partenariato e le istituzioni) fino a quella del riconoscimento dei crediti. Utile, a tal fine, la definizione di un Protocollo d'intesa con i Centri per l'Impiego ai quali è affidato il compito di "leggere" i crediti e porli in relazione con il sistema di classificazione che ne definisce le denominazioni.

Determinante per il riconoscimento dei crediti appare, com'è evidente, la capacità di stabilire strumenti di valutazione concertati, ma anche quella di fare riferimento a parametri di misura e di contenuto controllabili (tramite test o prove) per dare credibilità a tutto il sistema.

Pertanto, i gruppi di lavoro propongono l'istituzione di Commissioni d'esame equilibrate nella loro composizione tra esaminatori interni ed esterni dell'istituto formativo e di organismi tecnici quali quelli previsti negli IFTS e nei Programmi Speciali.

Box di approfondimento

Le competenze trasversali

Premessa e mappa delle Unità capitalizzabili

Per competenze trasversali si intende un insieme di abilità di ampio spessore, che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto al lavoro posto di fronte al compito. Tale analisi consente di enucleare tre grandi tipi di operazioni che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori): diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito; mettersi in relazione adeguata con l'ambiente; predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio.

Diagnosticare, relazionarsi ed affrontare rappresentano dunque tre macro competenze caratterizzate da un alto grado di trasferibilità a compiti e contesti diversi, ciascuna delle quali si articola in *cluster* di competenze più semplici. Il grado di padronanza, da parte del soggetto, dell'insieme di queste competenze non solo modula la qualità della sua prestazione attraverso le strategie che è in grado

di mettere in atto, ma influisce sulla qualità e sulle possibilità di sviluppo delle sue risorse (conoscenze, cognizioni, rappresentazioni, elementi di identità) attraverso la qualità delle informazioni che è in grado di raccogliere, delle relazioni che sa instaurare, dei feed-back che riesce a ottenere e di come sa utilizzarli per riorganizzare la sua conoscenza.

Le competenze trasversali fanno dunque riferimento ad operazioni fondamentali proprie di qualunque soggetto posto di fronte ad un compito lavorativo (e non): diagnosticare (la situazione, il compito, il problema, se stesso), relazionarsi con altri per rispondere alle richieste del compito (persone o cose), affrontare (la situazione, il compito, il problema).

Vediamo ora nello specifico le tre macro competenze individuate.

Le competenze relative al **diagnosticare** identificano una grande classe di competenze che: presentano vari livelli di complessità; sono comuni a un ampio *range* di compiti (lavorativi e non) e sono necessarie per esprimere un presidio competente dei diversi compiti. Essere in grado di effettuare una diagnosi della situazione stessa costituisce una tappa indispensabile per la progettazione ed esecuzione di una prestazione efficace.

Poiché questo tipo di competenze è in gioco in tutte le esperienze del soggetto e non solo in quelle lavorative, si può pensare che essa sia appresa e sviluppata nel corso di attività *routinarie* e non *non-routinarie*, in contesti lavorativi e non. Tuttavia essa può costituire parte rilevante di un percorso formativo durante il quale il soggetto riceve un diretto feed-back su come la sua capacità diagnostica è stata utilizzata, sulle difficoltà, gli errori o le probabilità di potenziamento.

Una buona capacità diagnostica costituisce il presupposto per relazionarsi ad altri e affrontare situazioni e problemi in modo efficace. Essa infatti concorre a definire le rappresentazioni del contesto, del compito o del problema, che orientano la scelta e la costruzione dei piani di azioni del soggetto: la qualità di tali rappresentazioni influenza in modo rilevante la qualità delle azioni e dei comportamenti.

Le competenze relative al **relazionarsi** implicano una particolare attenzione ad una complessa gamma di variabili e di processi, che concernono le modalità attraverso le quali si stabilisce un rapporto con altri individui. In questa ottica ci si riferisce alle abilità interpersonali tradotte in quei comportamenti utilizzati nelle situazioni faccia a faccia, che riescono a fornire un contributo per il raggiungimento di risultati più efficaci.

Relazionarsi efficacemente con altri presuppone lo sviluppo di un'adeguata competenza sociale, intesa come un insieme di abilità di natura socio-emozionale (espressione e controllo delle emozioni, gestione dell'ansia, ecc.) e cognitiva (leggere in modo adeguato la situazione, percepire correttamente l'altro e le sue richieste, ecc.) e di stili di comportamento messi in atto nell'interazione.

Le competenze relazionali risultano fortemente connesse, nell'approccio





Isfol, a quelle relative alla diagnosi e alla competenza di affrontare e risolvere problemi. Le relazioni interpersonali sono, anche se a differenti livelli, situazioni problematiche; un nodo critico concerne pertanto lo sviluppo di strategie efficaci nelle soluzioni di problemi.

Centrale per la competenza relazionale è considerata la competenza comunicativa, che si caratterizza come un prerequisito di base indispensabile per qualificare qualunque comportamento interpersonale.

La competenza comunicativa richiede ad esempio la capacità di registrare messaggi verbali e non verbali, di interpretarli e integrarli in maniera corretta e adeguata, di decentrarsi rispetto al ruolo e alla situazione in cui avviene lo scambio.

Infine le competenze relative all'**affrontare** si riferiscono all'insieme di abilità che, integrandosi con quelle del diagnosticare e relazionarsi, permettono al soggetto di intervenire su un problema (uno specifico evento, una criticità, una varianza e/o una anomalia) con migliori probabilità di risolverlo.

Più specificatamente l'affrontare fa riferimento ad un insieme di competenze che permettono la costruzione e l'implementazione di strategie di azione, finalizzate al raggiungimento degli scopi personali del soggetto e di quelli previsti dal compito.

Le competenze relative all'affrontare hanno una relazione forte con le competenze diagnostiche: per essere sviluppate e agite presuppongono che il soggetto sia in grado di definire in modo adeguato la situazione o il problema e di costruire una rappresentazione adeguata dell'evento da affrontare. Richiedono inoltre che il soggetto sia in grado di definire e valutare le risorse che può mettere in campo, di percepire e valutare adeguatamente il proprio inserimento nell'ambiente in cui opera e il tipo di investimento che è disposto ad effettuare per affrontare la situazione.

Prima di presentare i repertori di Unità capitalizzabili relativi alle competenze trasversali, è utile fornire alcuni elementi di riflessione anche in relazione ad una possibile sperimentazione sul campo. Riflessione da indirizzare non tanto alla loro struttura generale e all'articolazione interna, bensì orientata a tarare tali prototipi nelle concrete situazioni di formazione e a renderli compatibili con le esigenze formative dell'utente e con il disegno di specifici percorsi formativi.

Sembra opportuno per prima cosa, richiamare il fatto che il livello di utilizzabilità delle UFC proposte non è indipendente dagli attori coinvolti nell'azione formativa e di apprendimento: formatore, soggetto-utente finale, progettista.

Per quanto riguarda il formatore è opportuno ricordare il fatto che nel trattare le tematiche relative alle competenze trasversali (diagnosticare, relazionarsi, affrontare) possono risultare determinanti le disposizioni personali, gli atteggiamenti e gli stili di condotta del formatore stesso. La sensibilità e la disponibilità del formatore per questo tipo di competenze presuppongono una sorta di attraversamento personale del percorso formativo che viene proposto e possono influen-

zare l'efficacia finale del suo lavoro formativo sulle competenze trasversali.

Le caratteristiche dell'utente dovrebbero invece orientare le decisioni circa la programmazione didattica e l'attenta considerazione delle condizioni esterne facilitanti la realizzazione del sistema di apprendimento. Ciò è richiamato nella formulazione degli elementi *standard* del processo formativo alla voce Prerequisiti. Con ciò si intende rimarcare la necessità di riconoscere e valutare l'esperienza formativa e lavorativa precedente oltre che considerare l'opportunità di una determinata sequenza nell'erogazione delle varie UFC relative alle competenze trasversali.

La progettazione formativa, infine, resta un impegno professionale importante per il formatore che intenda utilizzare il repertorio di UFC sulle competenze trasversali. In questa direzione possono essere individuati almeno i seguenti nuclei problematici di progettazione: ogni elemento costituisce un prototipo costruito per rappresentare al meglio la possibilità di far apprendere le competenze che caratterizzano ciascuna delle grandi categorie diagnosticare, relazionarsi, affrontare. Come abbiamo detto, si può prevedere che grazie alle sperimentazioni si raccolgano elementi che hanno un'equivalente potenzialità formativa, con varianti rispetto a esercizi, test, modalità di simulazione, ecc. Dunque è immaginabile l'accumulo di una biblioteca di alternative che arricchiranno le possibilità di programmazione e di gestione didattica delle UFC;

È possibile per il progettista operare anche sul *range* di durata minima e massima per segmento didattico. Infatti, ciò che è proposto rappresenta una durata minima integrabile a seconda della natura dei percorsi formativi effettivi;

La sequenza proposta non ha un valore assoluto, pertanto la collocazione temporale potrà variare in funzione delle caratteristiche dell'attività formativa (percorso formativo lungo o breve; svolto in modo concentrato o distribuito; UFC svolta in modo autonomo o integrata con altre UFC trasversali, di base o tecnico-professionali, ecc.);

Particolare cautela deve essere posta agli aspetti legati alla valutazione delle competenze trasversali. Infatti, se da un lato le stesse UFC non propongono indicazioni dettagliate in termini di *standard* di valutazione, dall'altro è per certi versi condivisibile l'idea che tali competenze siano di fatto invalutabili, se non commisurate e collegate ad altri saperi ed abilità. La questione appare in tutta la sua evidenza nelle fasi di implementazione ed applicazione del modello: in sintesi se da una parte le competenze trasversali rappresentano oggetto rilevante di azioni formative dedicate, dall'altra non è scontato che tali competenze costituiscano oggetto indipendente di valutazione. Tali considerazioni impongono dunque una particolare cautela nelle attività di sperimentazione anche, e soprattutto, a salvaguardia e a garanzia etica degli utenti finali.

Le UFC relative alle competenze trasversali sono organizzate in elementi e sono presentate in forma separata. Ciò rende possibile identificare ed esplicitare il

quadro concettuale e di abilità attinente a ciascuna delle tre grandi categorie già individuate del diagnosticare, relazionarsi e affrontare.

Vale la pena sottolineare, però, che la sequenza logica proposta non ha certo un valore assoluto e che la relazione tra le grandi categorie di abilità può essere definita di tipo circolare. Ciò significa che esiste tra le UFC competenze trasversali una propedeuticità relativa, ampiamente modificabile in funzione delle caratteristiche della situazione di apprendimento.

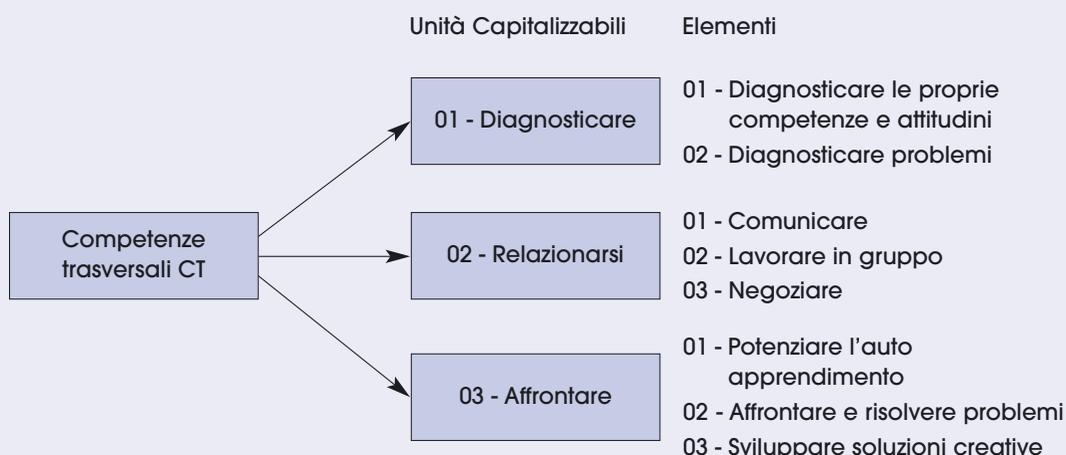
È inoltre opportuno sottolineare il valore della contaminazione formativa ovvero delle interazioni tra parti (elementi) di UFC diverse che attivano o chiamano in causa contemporaneamente abilità di natura diversa.

Inoltre dovrebbe essere valorizzata la possibilità di integrazione delle UFC trasversali (o di singoli elementi) con specifiche UFC di base o tecnico professionali individuabili in anticipo in sede di programmazione didattica.

In tal senso, si può prevedere che il progettista e il formatore individuino un legame di propedeuticità tra una UFC competenze trasversali e una UFC di base o tecnico-professionale. Ciò dovrebbe favorire il collegamento effettivo tra le abilità trasversali e le competenze professionali in funzione anche del grado di coinvolgimento del soggetto utente e del suo grado di attivismo nel processo di apprendimento.

La mappa 2 riporta le Unità capitalizzabili relative alle competenze trasversali. Le Unità capitalizzabili sono a loro volta suddivise in elementi, in particolare due elementi per la competenza diagnosticare e tre elementi per le competenze relazionarsi ed affrontare.

Mappa 2



Fonte: Unità capitalizzabili e crediti formativi. I repertori sperimentali, Isfol, Strumenti e ricerche, Franco Angeli

6.3 La certificazione

6.3.1 L'ambito concettuale

La creazione e attivazione di un sistema di certificazione delle competenze e dei crediti formativi rappresenta lo strumento di integrazione (o di collegamento) tra sistemi.

La competenza, una volta certificata, è infatti riconoscibile da tutti i sistemi: lo stesso set di competenze garantisce l'ingresso nel mondo dell'istruzione come in quello della formazione come, infine, nel mercato del lavoro. In tal modo, la competenza diventa una sorta di unità di conto che, a seconda dei contesti, assume un valore diverso ma che è comunque e dovunque spendibile. La competenza è "conveniente" perché facilita il passaggio tra sistemi. Tale passaggio è, al contrario, ostacolato dal titolo o dalla qualifica, che spesso valgono soltanto nel sistema che li ha rilasciati e che non dicono esplicitamente cosa l'individuo è in grado di fare.

In vista di questa "convenienza", i sistemi si stanno attrezzando per rilasciare (in uscita) e valutare (in entrata) gli attestati di vario tipo che certificano l'acquisizione di determinate competenze da parte dell'individuo, ma il percorso è arduo e tutt'altro che lineare. Le analisi condotte pongono in evidenza la necessità di stabilire standard di riferimento a livello nazionale, settoriale e locale che consentano di riferire l'atto di certificazione ad un'unità di conto da tutti riconosciuta ai diversi livelli e, di conseguenza, l'esigenza di definire regole di conversione che permettano l'effettivo passaggio tra un sistema e l'altro e ne garantiscano la trasparenza.

6.3.2 Le criticità

La prima criticità è legata all'essenza stessa del tema in esame.

Gli operatori della Toscana, ad esempio, si sono chiesti se per trovare un lavoro siano veramente necessarie le certificazioni.

La risposta non sembra incoraggiante, in quanto le aziende private (e non solo in Toscana) preferiscono, alla certificazione, l'esperienza nel settore.

A questo dato vanno aggiunte tutte le criticità già evidenziate nell'analisi dei crediti e, prima fra tutte, che il riconoscimento dei crediti è garantito soltanto all'interno del partenariato laddove, cioè, ci si conosce e si è in una relazione di fiducia.

Un'ulteriore area di criticità è riconducibile al peso diverso che la certificazione assume per il settore pubblico e per quello privato.

Gli operatori della Lombardia richiamano inoltre l'attenzione sulla criticità legata all'ipotesi di certificare per segmenti, in quanto l'apprendimento ha spesso tempi più lunghi rispetto a quelli dei moduli.

6.3.3 Le buone prassi

Poiché la certificazione rappresenta lo snodo cruciale del processo formativo integrato – quello che consente cioè di traghettare l'individuo dal sistema educativo e formativo al

sistema lavoro – è importante che le competenze acquisite vengano rese note e certificate.

Per progettare un percorso formativo che tenga conto di tale bisogno, è necessario pertanto identificare preventivamente l'ente certificatore e le modalità di certificazione.

È buona prassi anche fare riferimento, dove possibile, a standard formativi esistenti (ad esempio a standard internazionali) o, secondo gli operatori toscani, ai contratti collettivi di lavoro.

È convinzione dei partecipanti ai Laboratori che la certificazione non dovrebbe riguardare soltanto l'intero percorso formativo, ma dovrebbe essere possibile anche se l'individuo non ha terminato il periodo di formazione. La possibilità di certificare percorsi parziali, già prevista nell'ambito dei percorsi IFTS, si accompagna alla necessità, molto avvertita, di rappresentare, valutare, riconoscere e certificare le competenze non formali, cioè quelle acquisite fuori dai contesti tradizionali, intesi come scuola, università e formazione professionale, in un'ottica di formazione continua (*lifelong learning*). Tale possibilità assume un'importanza fondamentale per il lavoratore, in quanto consente di valorizzare e dare notorietà ad apprendimenti acquisiti attraverso qualsivoglia percorso.

Parallelamente, la messa in visibilità delle competenze non formali consente alle aziende di riconoscere con maggior chiarezza il possesso di saperi, conoscenze e abilità, indipendentemente dalle modalità con cui sono stati acquisiti e dalla qualifica professionale posseduta, poiché spesso le aziende appaiono più attente alle effettive competenze maturate dagli individui nel corso della propria vita che non alle certificazioni formali. È sovente, pertanto, il caso che alle certificazioni "ufficiali", intese come riconoscimento legale del possesso di una o più competenze spendibili per il proseguimento di un percorso formativo, si preferiscano pratiche più snelle di riconoscimento "sociale" delle competenze. Ciò in quanto grande importanza viene attribuita alla possibilità che le competenze maturate possano essere riconosciute anche soltanto a livello locale (magari mediante strumenti come "*competence card*" o "*portfolio*") e spese all'interno di un sistema definito e limitato a un certo numero di attori.

Il "valore" delle competenze contenute in strumenti di questo tipo si limita naturalmente al contesto di riferimento e viene attribuito dagli attori del partenariato in esito a un processo di negoziazione a livello locale.



7. L'approccio personalizzato



Le diversità – quanto ad elementi cognitivi, affettivi, motivazionali ed esperienziali – delle persone in formazione, hanno assunto in questi anni un'importanza sempre maggiore, soprattutto in relazione alla ricerca di soluzioni relative all'insuccesso formativo di larghe fasce della popolazione che ha indotto gli studiosi ad analizzare da vicino il fenomeno delle diversità individuali al fine di elaborare metodologie didattiche efficaci.

La personalizzazione dei percorsi formativi scaturisce proprio dal riconoscimento delle profonde differenze esistenti tra gli stili cognitivi individuali, vale a dire la tendenza ad utilizzare abitualmente una certa tipologia di strategie per acquisire, organizzare e utilizzare le informazioni.

Secondo tale approccio, nel progettare un percorso personalizzato, è necessario ricordare l'esistenza di una pluralità di stili cognitivi ai quali ricondurre metodologie e strategie didattiche.

La progettazione personalizzata può essere definita come una strategia che consente di tarare l'intervento formativo-didattico sulle esigenze, sulle motivazioni, sullo stile cognitivo e sul vissuto del singolo allievo, con l'obiettivo di raggiungere il miglior livello possibile di crescita culturale, professionale ed emotiva. Tale progettazione si distingue dalla progettazione individualizzata intesa come progettazione di percorsi in autoistruzione.

In quest'ultimo caso, l'allievo studia a livello individuale con i materiali programmati che gli vengono proposti, con la supervisione di un tutor a distanza e verificando progressivamente il proprio processo di apprendimento.

Un percorso formativo personalizzato rappresenta invece una contestualizzazione all'interno di un percorso rivolto ad un gruppo di allievi.

I percorsi personalizzati nascono anche dalla necessità di venire incontro alle esigenze dei gruppi "deboli" (disabili, *drop out*, persone con problemi di apprendimento), i quali, presentando caratteristiche specifiche, obbligano all'applicazione di metodologie appositamente studiate. Ugualmente, si è potuta constatare l'opportunità di applicare percorsi personalizzati anche agli allievi "eccellenti", i quali non trovano adeguata risposta nei percorsi curricolari classici.

7.1 Il piano formativo

7.1.1 L'ambito concettuale

I piani rappresentano lo strumento attraverso il quale le caratteristiche, le esperienze, le competenze e le aspirazioni del singolo allievo vengono poste in relazione con le caratteristiche del percorso, in termini di aspetti organizzativi (tempi, modalità, articolazione) al fine di assicurare l'efficace partecipazione al percorso.

Il piano formativo viene strutturato attraverso una progettazione di strumenti che si integrano con l'azione formativa contribuendo al raggiungimento degli obiettivi del singolo in uscita.

7.1.2 Le criticità

Le criticità sono essenzialmente di natura amministrativa³⁰, ma alcune volte anche di natura progettuale in quanto non sempre tale approccio è previsto nel progetto³¹.

7.1.3 Le buone prassi

Le possibilità di successo sono legate alla corretta correlazione tra strumenti e target: l'articolazione per *cluster* può rappresentare, per la formazione, una soluzione soddisfacente tranne nel caso in cui gli interventi siano rivolti a target specifici (*drop out*, dipendenze, disabilità, ecc.) nel qual caso, l'individualizzazione rappresenta un requisito fondamentale.

È in ogni caso opportuno, per la predisposizione di un buon piano formativo, conoscere il target di riferimento per la taratura dell'intervento³², analizzare le competenze d'ingresso³³, definire l'identikit di ciascun allievo sulla base dei crediti in entrata³⁴, valutare non solo le competenze ma anche le aspettative³⁵, pianificare un percorso flessibile con interventi differenziati³⁶, prevedere forme di recupero extracurricolari degli allievi ai fini dell'omogeneizzazione delle competenze³⁷ e colloqui individuali di verifica³⁸.

Perché ciò sia possibile è bene riversare quote di tempo e di risorse finanziarie per la personalizzazione dei percorsi³⁹.

³⁰ Toscana: i vincoli di natura amministrativa rendono difficile la personalizzazione dei percorsi; l'approccio personalizzato costa.

³¹ Toscana.

³² Puglia.

³³ Puglia.

³⁴ Campania.

³⁵ Campania.

³⁶ Campania.

³⁷ Puglia.

³⁸ Toscana.

³⁹ Campania.

7.2 Le misure di accompagnamento

7.2.1 L'ambito concettuale

Le misure di accompagnamento alla formazione e al lavoro costituiscono l'insieme delle attività a carattere informativo, orientativo e consulenziale che integrano il percorso formativo e ne ampliano le possibilità di accesso da parte di diverse tipologie di soggetti, rendendolo in tal modo maggiormente fruibile e favorendone il successo, anche in termini di inserimento lavorativo o di ulteriore formazione.

La diversità dei contesti di accompagnamento, lo statuto indefinito di coloro che lo realizzano, la natura degli strumenti a cui si fa ricorso rendono complessa, a livello concettuale, la definizione di accompagnamento, ma consentono di evidenziarne tre dimensioni: la dimensione etica, la dimensione organizzativa e la dimensione tecnica.

La dimensione etica riguarda le caratteristiche dei destinatari degli interventi. Risponde cioè alla domanda: "Chi sono gli accompagnati?".

Le fasce più deboli (es. malati terminali, ragazzi caratteriali, disoccupati); le fasce fragili (es. malati in riabilitazione, malati a rischio di abbandono, persone con difficoltà di inserimento lavorativo); ovvero tutti coloro che in una fase di transizione della loro vita, quando più forti sono le criticità, manifestano un bisogno di aiuto nel campo socio-lavorativo.

La dimensione organizzativa è riconducibile a due ambiti. Il primo fa riferimento ai dispositivi nei quali i percorsi di accompagnamento si inseriscono per quanto riguarda la durata ed i finanziamenti. Il secondo alle funzioni degli accompagnatori che dipendono, invece, dalla capacità delle strutture di farli lavorare in rete realizzando la necessaria interdipendenza tra "specialisti".

La dimensione tecnica riguarda, infine, il lavoro legato all'esame di una situazione, alla scelta delle priorità di intervento, alla conoscenza dell'ambiente, alla costruzione di un percorso, alla individuazione degli strumenti di gestione delle azioni previste nel progetto.

Alla luce di queste tre dimensioni, l'accompagnamento si definisce oggi come quell'insieme di pratiche che, nel quadro di una missione o di un dispositivo che determinano i margini di un intervento, avvia un processo di aiuto centrato sulla persona, per affiancarla nel percorso dallo stato presente allo stato desiderato, mobilitandone le risorse in vista del raggiungimento autonomo di determinati obiettivi.

L'approccio generalmente seguito anticipa i bisogni in una logica di sostegno preventivo ad una categoria ipotizzata: giovani che devono completare l'obbligo formativo, disoccupati di lunga durata che vogliono reinserirsi nel mondo del lavoro, ecc. con il risultato di gonfiare i reali bisogni di accompagnamento e di non riuscire a comprendere, invece, i bisogni centrati sulla persona.

L'accompagnamento globale personalizzato rappresenta un tentativo di risposta a tali difficoltà. Per accompagnamento globale si intende un processo di aiuto centrato sulla persona, intesa come protagonista della propria esperienza. Proprio rielaborando quell'esperienza, la persona è portata a scegliere gli aiuti che meglio rispondono ai biso-





gni pedagogici, sociali e professionali che scaturiscono nelle varie fasi della sua vita.

Un percorso di accompagnamento si trasforma in un processo quando la strategia delle istituzioni, la funzione degli operatori e la scelta dei dispositivi sono centrati sulla persona, la quale può attivarsi in diversi momenti della propria vita sulla base di bisogni di cambiamento per passare da una condizione ad un'altra, scegliendo l'aiuto di cui avverte la necessità.

Nell'affrontare il compito di definire misure di accompagnamento virtualmente "di successo" nell'ambito della progettazione integrata, i gruppi di lavoro regionali hanno attribuito grande importanza al processo attraverso il quale tali azioni si sviluppano. Si ritiene utile (al di là dell'evidenziazione di criticità e prassi che risultano troppo specifiche, in quanto fortemente correlate ai differenti casi di studio presi a riferimento per la simulazione della progettazione) riportare nella scheda successiva una esemplificazione attraverso la quale proporre in sintesi la metodologia utilizzata.

In questo caso, si ritiene infatti che la buona prassi sia rappresentata soprattutto dal progettare in termini di processo e non di singola iniziativa in quanto le misure di accompagnamento costituiscono il vero terreno di personalizzazione per tutte le tipologie di beneficiari⁴⁰.

Scheda di sintesi di buone prassi inerenti la progettazione di un percorso di accompagnamento nell'ambito di un progetto di obbligo formativo

Obiettivi generali	Obiettivi specifici	Destinatari	Partenariato	Strategia di intervento
Sviluppo autonomia persona	Accoglienza/ Orientamento al corso	Giovani in possesso di diploma	Scuola	Equipe
Maggiore consapevolezza	Sostegno e facilitazione		Formazione professionale	Logica trasversale
	Orientamento allo stage		Associazione imprese	
	Accompagnamento all'uscita			

⁴⁰ Lombardia.

Scheda di sintesi di buone prassi inerenti la progettazione di un percorso di accompagnamento nell'ambito di un progetto di obbligo formativo

Fasi	Obiettivi di fase	Attività	Strumenti	Risultati attesi	Attori
Accoglienza/ orientamento pre-corsuale	Verificare le motivazioni	Incontri singoli	Griglia colloquio	Composizione gruppo aula motivato	Gruppo inter istituzionale
	Identificazione e riconoscimento di crediti pregressi	Incontri di gruppo	Scheda iscrizione	Acquisizione elementi di progettazione	
	Fornire informazioni		Questionari		
	Valutare i requisiti formali				
Accoglienza gruppo classe	Conoscenza e amalgama tra partecipanti	Attività di gruppo		Creazione clima collaborativo	Tutti i docenti Tutor Coordinatori
	Condivisione Patto formativo			Formalizzazione patto	
	Conoscenza organizzativa			Chiarificazione aspettative reciproche	
Sostegno e facilitazione	Facilitare apprendimento individuale	Colloqui individuali	Diario di bordo d'aula	Mantenimento clima collaborativo	Figure specialistiche per casi problematici Coordinatore Tutor Docenti
	Favorire acquisizione competenze da parte di tutti	Incontri di gruppo	Portfolio	Supporto momenti difficili delle relazioni	
	Ottimizzazione raggiungimento obiettivi	Incontri con sottogruppi	Questionari intermedi	Elaborazione progetto personale e professionale	
	Affrontare situazioni di crisi	<i>Work experience</i> personalizzato	Guida ai colloqui individuali	Monitoraggio	





Fasi	Obiettivi di fase	Attività	Strumenti	Risultati attesi	Attori
Orientamento allo stage	Match tra Aspirazioni e competenze allievo/ Caratteristiche azienda	Testimonianze Visite preventive aziende	Discussione convenzione Ridefinizione progetto formativo	Tesina Coerenza percorso formativo/ esperienza sul campo	Coordinatore Docenti Tutor Allievi Azienda
	Preparazione allo stage nel caso non sia inserito nel percorso formativo				
Accompagnamento/ Manutenzione stage		Monitoraggio Riorientamento in situazioni di crisi Rielaborazione <i>in itinere</i> Rielaborazione a conclusione Formazione tutor aziendali Personalizzazione progetto stage	Schede stage Questionario tutor Questionario allievi Questionario aziende Colloqui individuali tutor	Esito positivo questionari Creazione/ potenziamento rete interlocutori	
Accompagnamento all'uscita	Inserimento lavorativo Altro percorso formativo	Monitoraggio Ridefinizione progetto personale/ professionale Mappature dei servizi Colloqui individuali	Portfolio		Enti locali Aziende

7.3 Il patto formativo

7.3.1 L'ambito concettuale

Il patto formativo sancisce l'ingresso dell'allievo nel percorso formativo, individuando e rendendo chiaramente visibili e condivise sia le aspettative del singolo rispetto all'offerta formativa sia gli impegni del soggetto erogatore in termini di competenze professionali in uscita al percorso. Esso coinvolge necessariamente entrambe le parti, allievo/i e soggetto/i che erogano la formazione, che si impegnano reciprocamente a rispettare ed assolvere quanto sottoscritto. In questo senso, il patto formativo rappresenta un ulteriore strumento di flessibilità del percorso formativo in quanto consente all'utente una fruizione non standardizzata. Il patto infatti, stabilito contestualmente per rispondere alle esigenze degli specifici percorsi personali e professionali, rappresenta uno strumento attraverso cui è possibile:

- assicurare adeguata chiarezza sui diritti/doveri di entrambi i soggetti coinvolti;
- individuare gli obiettivi formativi specifici in relazione al singolo allievo;
- consentire successivamente la verifica/autoverifica del raggiungimento degli stessi al termine del percorso;
- valorizzare nell'allievo le capacità di analisi e programmazione del proprio percorso formativo rispetto agli obiettivi individuati ed aumentare la motivazione e il coinvolgimento rispetto al percorso stesso;
- promuovere le azioni di monitoraggio e verifica del successo formativo dei singoli allievi e di qualità dell'offerta erogata.

Il patto formativo presuppone che gli impegni sottoscritti siano monitorati e verificati sia *in itinere* che al termine del percorso formativo con tempi, strumenti e modalità definiti al momento della stipula del patto stesso. Nella verifica finale i termini iniziali del patto andranno posti in relazione con i risultati effettivamente raggiunti, rilevati con modalità condivise da entrambi i soggetti.

7.3.2 Le criticità

Nella pratica le criticità sono rappresentate dalla rigidità che spesso assume lo strumento del patto formativo⁴¹. Di fronte a questa criticità, la domanda da porsi è: “Si genera responsabilità o passività nell'utente?”⁴². Una possibile risposta è che il patto può essere un elemento flessibile solo se è inteso come strumento per definire e condividere le clausole prima della loro sottoscrizione⁴³.

⁴¹ Il patto ha flessibilità limitata; se il patto viene inteso come la sottoscrizione di un contratto è blindato: Toscana.

⁴² Toscana.

⁴³ Toscana.

7.3.3 Le buone prassi

Perché il patto formativo con gli allievi possa consentire di formalizzare gli impegni reciproci in termini di contenuti, metodologie e ruoli, concordando le reciproche responsabilità, è opportuno costruire il patto formativo in aula⁴⁴, così che esso rappresenti garanzia di impegno reciproco su obiettivi comuni⁴⁵. I partecipanti del Laboratorio della Campania propongono la stesura di un contratto formativo individuale tra ciascun singolo utente e i rappresentanti di tutti i soggetti del partenariato erogatore della formazione. Gli operatori pugliesi ritengono utile anche chiarire lo stato dell'arte della qualifica nel mercato del lavoro. È ritenuta altresì necessaria la presenza di un tutor fornito di specifica e complessa professionalità⁴⁶.



⁴⁴ Toscana.

⁴⁵ Lombardia.

⁴⁶ Toscana.

8. Il budget finanziario



8.1 L'ambito concettuale

La progettazione del budget finanziario rappresenta uno dei momenti di attenzione per la progettazione integrata in quanto la sua costruzione può rappresentare un fattore di successo oppure un forte vincolo rispetto alle modalità di gestione delle attività integrate.

Nell'affrontare la gestione di un'attività formativa integrata ci si trova infatti a dover far fronte ad una serie di attività procedurali, normative ed amministrative particolarmente complesse, finalizzate alla predisposizione di un consuntivo delle spese sostenute chiamato rendiconto. Tale strumento è condizionato da una stratificazione di regole e leggi, regionali, nazionali e comunitarie, che comportano differenze a volte sostanziali, dal punto di vista dell'approccio progettuale, tra un programma ed un altro. Ciò comporta il rischio di veder mortificato o messo in ombra l'obiettivo tecnico di erogazione dell'attività dagli estenuanti adempimenti di natura amministrativa e burocratica.

Soprattutto in presenza di progetti complessi, come quelli integrati, ci si avvale sempre più spesso di un modello di pianificazione, monitoraggio e controllo finanziario che analizza i dati in modo disaggregato. L'insieme dei dati e delle rilevazioni viene, cioè, suddiviso in due macro aggregati contabili definiti: il primo, *ambientale* e il secondo, *economico*⁴⁷.

Costruire un aggregato contabile "ambientale" significa mettere sotto controllo i fatti che avvengono nell'"ambiente attività" (i partecipanti con le rilevazioni delle presenze, i docenti, i coordinatori, i tutor, i ricercatori, i consulenti, ecc. con i loro incarichi e con i loro interventi), ma anche i costi che derivano dalla gestione integrata delle singole attività.

Ogni figura, o evento, che ruota intorno e dentro l'azione viene rilevato, contabilizzato e monitorato almeno per due motivi: il primo, per trovare corrispondenza tra gli adempimenti contrattuali e il prodotto realizzato; il secondo, in quanto ogni azione ha un costo e dunque nasce l'esigenza di costruire un sistema di controllo di quanto viene realizzato, che sia anche di tipo contabile.

Entrambi questi elementi, ovviamente, rappresentano fattori rilevanti per la verifica della rendicontazione che sarà effettuata da ispettori incaricati dalla PA referente e

⁴⁷ Tale approccio è stato sviluppato, nell'ambito dei lavori dei Laboratori, dalla società Gesco&Partners alla quale tale metodo fa riferimento.

che determineranno l'ammissione, o meno, al finanziamento dell'azione.

Normalmente nelle rendicontazioni dei progetti viene perseguita l'uguaglianza tra preventivo e rendiconto. Nel modello ambientale, invece, le corrispondenze devono essere multiple in quanto devono coniugare i dati che scaturiscono dal controllo della situazione ambientale con quelli che discendono dal controllo economico.



8.2 Le criticità

La maggiore criticità connessa alla fase della “budgettizzazione” è dovuta al fatto che il tipo di problemi relativi alla progettazione e predisposizione del budget finanziario integrato non è stato, al momento, sufficientemente focalizzato e non rappresenta pertanto un punto di attenzione abbastanza analizzato in fase di progettazione.

Vale a dire che l'integrazione viene perseguita quasi esclusivamente dai soggetti che hanno compiti di decisione nelle proprie organizzazioni di appartenenza, vale a dire da coloro che svolgono funzioni di programmazione in ambito istituzionale o di management all'interno degli enti coinvolti nella progettazione. La cultura dell'integrazione non è ancora diffusa, invece, nei livelli più operativi: docenti, tutor, operatori, personale amministrativo.

Gli elementi di maggiore debolezza percepiti dagli operatori nella progettazione finanziaria sono invece collegabili alle misure di accompagnamento e alla valutazione *ex post*. Ciò, in quanto queste due fasi si protraggono anche dopo la rendicontazione, momento nel quale si tende a chiudere il progetto. Non sono quindi previste (né tanto meno budgettizzate), nei sei mesi che seguono le azioni di chiusura del progetto stesso.

Vanno infine richiamate le difficoltà legate ai vincoli finanziari. Tali vincoli non riconoscono:

- le realtà e i bisogni di maggiore flessibilità da parte dei beneficiari (orari diversi per i disoccupati o donne con bambini);
- il numero di *drop out* di un corso (causato, ad esempio, dall'essere giunti ad una nuova definizione dei propri obiettivi professionali);
- una più limitata presenza di chi ha soltanto bisogno di una parte del programma didattico;
- le esigenze di maggior presenza degli operatori della formazione al di là della propria specifica attività didattica. Ad esempio, le riunioni dei docenti (anche quelle per accordarsi sui crediti) non sono rendicontabili.

I vincoli rigidi posti dai finanziatori risultano, dunque, in contrasto sia con la “personalizzazione” del percorso formativo, che con l'integrazione delle attività.

8.3 Le buone prassi

Nei Laboratori si è molto dibattuto sulla necessità o l'utilità di creare un modello di imputazione dei costi dell'integrazione che dia visibilità ai costi stessi, attraverso la creazione di un'apposita macrovoce, oppure di prevedere tali costi nell'ambito delle voci

ordinarie di budget. La prima soluzione consentirebbe una lettura separata nell'*iter* del progetto (vedi scheda esemplificativa).

Su alcune soluzioni operative si è incontrato un buon grado di consenso. Se l'integrazione oggetto dell'analisi non è tra organismi ma tra funzioni, allora è necessario che ad integrare il proprio operato siano le figure professionali che a vario titolo operano nel progetto. Un primo esempio riguarda, ovviamente, i progettisti e il personale amministrativo. Nella fase di progettazione, la co-progettazione dovrà vedere coinvolti pertanto progettisti, formatori e personale amministrativo. Questo gruppo, che si coagula in fase di progetto, dovrà restare operante fino alla conclusione delle attività in quanto, oltre alla progettazione, andrà prevista la ri-progettazione *in itinere*. È importante che in questa attività vengano coinvolti anche i formatori. In fase di articolazione di budget andrebbe quindi prevista la modalità della co-progettazione che potrebbe essere valutata – secondo alcuni gruppi di lavoro regionali – in un 50% del monte-ore attribuito a lavoro comune ed un 50% suddiviso tra i partner⁴⁸. Allo stesso modo andrebbero previste co-docenze finalizzate a consentire competenze incrociate (es. co-docente di Laboratorio in Aula, co-docente di Aula in Laboratorio).

Per quanto riguarda l'orientamento andranno allo stesso modo previste modalità di integrazione tra più soggetti (es. incontro individuale con la famiglia e l'utente; visita alle aziende). Alcune di queste soluzioni operative possono già essere rintracciate nel PED predisposto dalla regione Toscana per i progetti Ob.3 che si ritiene utile proporre a titolo esemplificativo.

Costi per l'integrazione

COSTI DIRETTI

Costi omogeneizzazione	Azioni per la facilitazione dell'integrazione tra gli attori e per l'integrazione dei docenti
Co-progettazione	La co-progettazione richiede alcuni incontri tra gli attori dell'integrazione, ciò significa che probabilmente i costi di progettazione possano aumentare
Co-docenza	Si presume che il 50% del percorso formativo possa essere svolto in co-docenza alternando le varie realtà espressione degli attori dell'integrazione
Orientamento	Azione combinata scuola-studenti-famiglie
Studio e ricerca	Analisi dei fabbisogni formativi
Accompagnamento e Tutoraggio	Si può trattare di un intervento tendente alla personalizzazione

COSTI INDIRETTI

Riproducibilità	Creazione di un data base Implementazione dei siti Internet dei partner
Amministrazione	I costi che si individuano assorbono quasi in totale le spese previste per i partner
Gruppo di Pilotaggio	Da intendere quale gruppo di Direzione dell'integrazione

⁴⁸ Lombardia.


**Box di approfondimento
PED - REGIONE TOSCANA**

PIANO FINANZIARIO		Nr. attività	Acronimo progetto				
			Titolo attività		FORMAZIONE		
B	COSTI DIRETTI		0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B1	Preparazione	Totale Macrovoce	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B1.1	Indagini preliminari	Costo Orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B1.1.1	Indagini preliminari di mercato	0,00		0,00	0,00%		0,00%
B1.2	Ideazione e progettazione intervento	Costo Orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B1.2.1	Preparazione stage aziendale	0,00		0,00	0,00%		0,00%
B1.2.2	Progettista interno	0,00		0,00	0,00%		0,00%
B1.2.3	Progettista esterno	0,00		0,00	0,00%		0,00%
B1.2.4	Altro (indicare)			0,00	0,00%		0,00%
	Spese di viaggio, vitto ed alloggio progettista	Costo medio giornaliero	Nr. Giorni pasti viaggi	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B1.2.4	Alloggio progettista			0,00	0,00%		0,00%
B1.2.5	Vitto progettista			0,00	0,00%		0,00%
B1.2.6	Viaggi progettista			0,00	0,00%		0,00%
B1.3	Informazione e pubblicità			0,00	0,00%	0,00	0,00%
B1.3.1	Publicizzazione e promozione intervento			0,00	0,00%		0,00%
B1.3.2	Seminari informativi				0,00%		0,00%
B1.3.99	Altro (indicare)				0,00%		0,00%
B1.4	Selezione ed orientamento partecipanti	Costo Orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B1.4.1	Orientamento partecipanti	0,00		0,00	0,00%		0,00%
B1.4.2	Selezione partecipanti	0,00		0,00	0,00%		0,00%
B1.4.3	Altro (indicare)			0,00	0,00%		0,00%
B1.5	Elaborazione materiale didattico	Costo Orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B1.5.1	Elaborazione testi didattici			0,00	0,00%	0,00	0,00%

B1.5.1.a	<i>Elaborazione testi a cura personale interno</i>			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B1.5.1.b	<i>Elaborazione testi a cura personale esterno</i>			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B1.5.2	Prep. materiale FAD							
B1.5.2.a	<i>Prep. materiale FAD a cura personale interno</i>							
B1.5.2.b	<i>Prep. materiale FAD a cura personale esterno</i>							
B2	Realizzazione	Totale Macrovoce		0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B2.1	Docenza	Costo Orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B2.1.1	Docenti junior interni	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.1.2	Docenti senior interni			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.1.3	Codocenti interni			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.1.4	Docenti junior esterni	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.1.5	Docenti senior esterni	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.1.6	Codocenti esterni			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.1.7	Altro (indicare)			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
	<i>Spese di viaggio, vitto ed alloggio docenti</i>	Costo medio giornaliero	Nr. Giorni pasti viaggi	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B 2.1.7	Alloggio			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B 2.1.8	Vitto			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B 2.1.9	Viaggi	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.2	Tutoraggio	Costo Orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B 2.2.1	Tutors interni	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B 2.2.2	Tutors esterni			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B 2.2.3	Tutors FAD interni							
B 2.2.4	Tutors FAD esterni							
B.2.2.5	Altro (indicare)			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
	<i>Spese di viaggio, vitto ed alloggio tutors</i>	Costo medio giornaliero	Nr. Giorni pasti viaggi	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B 2.2.5	Alloggio			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B 2.2.6	Vitto			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B 2.2.7	Viaggi			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.3	Spese per personale tecnico amministrativo	Indennità oraria	Ore presenza	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%

B2.3.1	tecnico amministrativo esterno	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.3.2	tecnico-professionale	0,00	0	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B2.3.2.a	<i>risorse umane interne</i>	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.3.2.b	<i>risorse umane esterne</i>			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.3.3	Altro (indicare)			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
	Spese viaggio, vitto ed alloggio pers. Amministrativo	Costo medio giornaliero	Nr. Giorni pasti viaggi	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B2.3.4	Alloggio			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.3.5	Vitto			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.3.6	Viaggi			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.4	Spese per i partecipanti	Cst med/gior	Ore presenza	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B2.4.1	Retribuzioni oneri agli occupati CCNL			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.4.2	Indennità categorie speciali			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.4.3	Assicurazione partecipanti	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.4.4	Sostegno salariale CIG LSU			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.4.5	Cantieri di lavoro			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.4.6	Provvidenze per l'assunzione				0,00%		0,00%	0,00%
B2.4.7	Provvidenze per l'autoimpiego				0,00%		0,00%	0,00%
	<i>Spese di viaggio, vitto ed alloggio allievi</i>	Costo medio giornaliero	Nr. Giorni pasti viaggi	0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B2.4.8	Alloggio			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.4.9	Vitto	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.4.10	Viaggi			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.5	Commissioni di esame			0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B2.5.1	Commissione d'esame	0,00		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B2.6	Materiali per i destinatari finali			0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
B2.6.1	Materiale didattico individuale				0,00%		0,00%	0,00%
B2.6.2	Materiale didattico collettivo				0,00%		0,00%	0,00%
B2.6.3	Materiali d'uso per esercitazioni				0,00%		0,00%	0,00%



B2.6.4	Materiale di consumo			0,00%		0,00%	0,00%
B2.6.5	Indumenti protettivi			0,00%		0,00%	0,00%
B2.6.6	Materiale per la FAD						
B2.6.7	Licenze d'uso softwares			0,00%		0,00%	0,00%
B2.6.8	Predisposizione reti/conessioni			0,00%		0,00%	0,00%
B3	Diffusione	Totale Macrovoce		0,00	0,00%	0,00	0,00%
B3.1	Verifica finale azione	0,00		0,00	0,00%	0,00%	0,00%
B3.2	Elaborazione reports e studi	0,00	0	0,00	0,00%	0,00%	0,00%
B3.99	Altro (indicare)				0,00%	0,00%	0,00%
B4	Direzione e Monitoraggio	Totale Macrovoce		0,00	0,00%	0,00	0,00%
	Direzione	Costo orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B4.1	<i>Direttore di corso o di progetto interno</i>	0,00		0,00	0,00%	0,00%	0,00%
B4.2	<i>Direttore di corso o di progetto esterno</i>			0,00	0,00%	0,00%	0,00%
	Comitati tecnico scientifici	Costo orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B4.3	<i>Componente interno</i>	0,00		0,00	0,00%	0,00%	0,00%
B4.4	<i>Componente esterno</i>			0,00	0,00%	0,00%	0,00%
	Coordinamento	Costo orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B4.5	<i>Coordinatori interni</i>	0,00		0,00	0,00%	0,00%	0,00%
B4.6	<i>Coordinatori esterni</i>			0,00	0,00%	0,00%	0,00%
B4.7	Consulenti/ricercatori	Costo orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B4.7.a	<i>Risorse umane interne</i>	0,00		0,00	0,00%	0,00%	0,00%
B4.7.b	<i>Risorse umane esterne</i>			0,00	0,00%	0,00%	0,00%
B4.11	Monitoraggio del progetto	Costo orario	Ore	0,00	0,00%	0,00	0,00%
B4.11.a	<i>Risorse umane interne</i>	0,00		0,00	0,00%	0,00%	0,00%
B4.11.b	<i>Risorse umane esterne</i>			0,00	0,00%	0,00%	0,00%
	Spese viaggio, vitto ed alloggio personale direzione/valutazione	Costo medio giornaliero	Nr. Giorni pasti viaggi				
B4.8	Alloggio			0,00	0,00%	0,00	0,00%
B4.9	Vitto			0,00	0,00%	0,00	0,00%

B4.10	Viaggi			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
B4.99	Altro (indicare)			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
C	COSTI AMMINISTRATIVI E GENERALI			0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
C 1	Acquisto beni immobili				0,00%		0,00%	0,00%
C 2	Acquisto terreni				0,00%		0,00%	0,00%
C.99	Acquisto attrezzature			0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
	<i>Attrezzature nuove</i>				0,00%		0,00%	0,00%
	<i>Attrezzature usate</i>				0,00%		0,00%	0,00%
	<i>Attrezzature di costo < € 516,46</i>				0,00%		0,00%	0,00%
C 3	Ammortamento attrezzature			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
C 4	Ammortamento strutture				0,00%		0,00%	0,00%
C 5	Assicurazioni				0,00%		0,00%	0,00%
C 6	Cancelleria e stampati			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
C 7	Condominio				0,00%		0,00%	0,00%
C 8	Energia elettrica				0,00%		0,00%	0,00%
C 9	Leasing			0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
C 9.1	<i>Canoni leasing immobiliare</i>				0,00%		0,00%	0,00%
C 9.2	<i>Canoni leasing attrezzature</i>				0,00%		0,00%	0,00%
C 10	Locazione attrezzature			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
C 11	Locazione immobili				0,00%		0,00%	0,00%
C 12	Manutenzione ordinaria			0,00	0,00%	0,00	0,00%	0,00%
C 12.1	<i>Manutenzione ord. immobili</i>				0,00%		0,00%	0,00%
C 12.2	<i>Manutenzione ord. attrezzature</i>				0,00%		0,00%	0,00%
C 13	Manutenzione straordinaria				0,00%		0,00%	0,00%
C 14	Personale amministrativo	Costo	Ore	0,00	0,00%		0,00%	0,00%
	<i>Personale amministrativo interno</i>	0,00						
C 15	Pulizia locali			0,00	0,00%		0,00%	0,00%
C 16	Riscaldamento e condizionamento				0,00%		0,00%	0,00%
C 17	Servizi finanziari e legali				0,00%		0,00%	0,00%



C 18	Spese postali		0,00	0,00%		0,00%	0,00%
C 19	Spese telefoniche			0,00%		0,00%	0,00%
C 20	Altro (indicare)			0,00%		0,00%	0,00%
				% su C	% su tot		
	Costi di funzionamento		0,00	0,00%	0,00%		
	Immobili	0,00		0,00%	0,00%		
	Attrezzature	0,00		0,00%	0,00%		
	Costi di gestione		0,00	0,00%	0,00%		
	COSTO TOTALE DELL'ATTIVITÀ						
	QUOTA DI COFINANZIAMENTO						
	FINANZIAMENTO PUBBLICO RICHIESTO						
	VERIFICA LIMITI DI SPESA						
	B - COSTI DIRETTI			Min. 90%		OK	
	B1 - PREPARAZIONE			Max. 14%		OK	
	B1.2 - IDEAZIONE E PROGETTAZIONE INTERVENTO			Max. 6%		OK	
	B2 - REALIZZAZIONE			Min. 57,5%		OK	
	B3 - DIFFUSIONE			Max. 5%		OK	
	B4 - DIREZIONE E MONITORAGGIO			Max. 14%		OK	
	C - COSTI AMMINISTRATIVI E GENERALI			Max. 10%		OK	
	INDICATORI						
	Donne	10	Ore teoria/pratica			420	
	Cat. Svantaggiate		Ore stage			180	
	Uomini	10					
	INDICATORE ORA/ATTIVITÀ		0,00	INDICATORE ORA/ALLIEVO		0,00	
	(Costo Totale Attività - Spese Partecipanti) / tot.ore attività			(Costo Totale Attività - Spese Partecipanti) / (nr.allievi x tot.ore)			

9. Monitoraggio e valutazione



9.1 L'ambito concettuale

Un buon progetto di formazione deve sempre programmare il proprio monitoraggio, a maggior ragione qualora si tratti di formazione integrata.

Rispetto alle attività di monitoraggio che vengono normalmente sviluppate nell'ambito dei progetti formativi, la progettazione integrata richiede infatti un'attenzione ulteriore al processo, al fine di verificare l'adempimento degli impegni da parte dei partner. Questo tipo di monitoraggio si affianca e si somma a quello tradizionale.

Al fine di identificare le caratteristiche del monitoraggio dell'integrazione tra la partnership, i partecipanti ai Laboratori sono stati chiamati ad individuare indicatori e fonti idonei a monitorare gli ambiti chiave del progetto. Per la metodologia si è fatto riferimento al *Framework* del ciclo di vita del progetto tracciato nel *Project Cycle Management*.

Il *Logical Framework* (o Quadro Logico) è una matrice strutturata di progettazione articolata in quattro livelli correlati tra loro da un rapporto di causa-effetto secondo il quale le attività portano ai risultati, i risultati conducono al raggiungimento dell'obiettivo del progetto e l'obiettivo del progetto contribuisce al raggiungimento degli obiettivi generali. Il *Logical Framework* costituisce lo strumento di base dell'approccio denominato PCM (*Project Cycle Management*). Tale approccio, messo a punto ed utilizzato in ambito comunitario dalla DG VIII della Commissione Europea, costituisce la principale metodologia di riferimento in tema di gestione di programmi e di progetti.

Ideato e strutturato nel contesto delle organizzazioni internazionali che si occupano di sviluppo nell'ottica della cooperazione internazionale, il PCM si riferisce ad un ambito di interventi di tipo integrato. In un percorso di analisi che riguarda le caratteristiche della progettazione integrata dell'offerta formativa questa metodologia ha rappresentato pertanto un punto di riferimento costante.

La sua adozione, che risale agli inizi degli anni Novanta, discende dalla necessità, fortemente avvertita in quegli anni, di migliorare la qualità della progettazione e l'efficacia dei progetti. I Rapporti di Valutazione eseguiti dai membri DAC ponevano, infatti, in evidenza come l'inefficacia o, nel migliore dei casi, la scarsa efficacia degli interventi comunitari discendesse da alcune criticità ricorrenti legate alla non pertinenza dei progetti rispetto alle esigenze effettive dei beneficiari, alla mancata previsione e valuta-

zione dei rischi e, soprattutto, all'assenza di processi reali di monitoraggio in grado di consentire azioni di riprogettazione ma, in particolare, di far assumere valore, nelle nuove azioni di programmazione e di progettazione, agli insegnamenti tratti dalle esperienze passate.

Al fine di contrastare tali criticità, il PCM identifica cinque passi principali nel disegno e nella specificazione di un sistema di monitoraggio a livello di progetto⁴⁹:

- analizzare gli obiettivi del progetto per definirlo chiaramente. Un buon monitoraggio dipende dalla chiarezza nella definizione degli obiettivi. L'Approccio Quadro Logico aiuta ad individuare quelle azioni pensate per ottenere specifici risultati ed obiettivi. Questa sequenza logica rende la scelta degli indicatori di monitoraggio più semplice;
- vagliare le procedure di realizzazione per determinare le esigenze di informazione ai diversi livelli della struttura di gestione del progetto. Il dettaglio dell'informazione richiesta e la frequenza della stesura di Rapporti dipenderà dal livello di gestione. In questa fase, in pratica, bisogna individuare quali esigenze di informazione si legano a quali ruoli decisionali;
- vagliare gli indicatori per misurare il raggiungimento degli obiettivi. Attenzione prioritaria all'interno della squadra che gestisce la realizzazione sarà data al monitoraggio finanziario e fisico delle attività e dei risultati. Gli strumenti del monitoraggio sono i registri per paragonare sia le spese effettivamente sostenute in rapporto al budget previsto sia i progressi reali alla Tabella Attività;
- stabilire il Formato per i Rapporti in modo da fornire ai coordinatori dei diversi livelli di progetto l'accesso ad informazioni pertinenti che facilitino l'analisi;
- preparare un piano per la messa in atto del monitoraggio in cui si specifichi il personale necessario, le competenze e la formazione richiesta, la chiara distribuzione di funzioni (quali la raccolta di informazioni) e responsabilità (quali chi debba stendere i Rapporti).

Si è pertanto lavorato sulla base di un approccio metodologico che collega fortemente le attività da tenere sotto osservazione ai risultati (cosa ha prodotto il processo partenariale), i risultati all'obiettivo specifico (cosa abbiamo raggiunto con i risultati), l'obiettivo specifico agli obiettivi generali (a che cosa ha contribuito il progetto integrato). Poiché i lavori hanno prodotto risultati significativi sul fronte del metodo, ma anche su quello delle indicazioni operative, si ritiene utile, anche in questo caso, al fine di offrire alcuni elementi di processo, proporre a titolo esemplificativo una scheda di sintesi dei lavori dei Laboratori dalla quale si possono trarre soluzioni virtuose capaci di delineare il contesto operativo all'interno del quale assumono maggior rilievo anche le buone prassi richiamate al paragrafo successivo.

⁴⁹ V. *Project Cycle Management. Manuale per la Formazione*, Collana Strumenti, n. 4, Formez, 2002.

9.2 Le buone prassi

La prima buona prassi rispetto al monitoraggio risiede proprio nel metodo utilizzato.

Vi sono tuttavia alcune indicazioni che vale la pena richiamare in quanto possono rappresentare fattore di successo delle attività.

Per monitorare l'“effettiva” integrazione tra i soggetti che costituiscono il partenariato, i Laboratori hanno evidenziato la necessità, da un lato, di identificare una figura di raccordo tra i partner (interna o esterna al partenariato), con il compito di rilevare il “livello di partecipazione al progetto” e, dall'altro, il ricorso a incontri periodici tra i partner, finalizzati a valutare efficienza ed efficacia dell'integrazione.

Gli operatori della Lombardia consigliano (a differenza di quelli della Campania che propongono di ridefinire le funzioni del tutor) di esportare in altri percorsi l'esperienza degli IFTS relativamente alla costituzione del CTS.

Gli IFTS rappresentano, infatti, al momento, l'esempio che offre maggiore garanzia di integrazione ed essendo essi stessi un “luogo” di integrazione, possono rappresentare il motore di nuova integrazione.

I partecipanti della regione Toscana propongono, invece, di individuare criteri e strumenti che permettano ai singoli partner di esprimere il proprio grado di soddisfazione riguardo alla partecipazione di tutti i soggetti coinvolti. Tra gli strumenti, potrebbero essere privilegiati sistemi di monitoraggio on-line.

Gli operatori pugliesi, infine, concentrano l'attenzione su due livelli distinti, ma fortemente interconnessi tra loro: da un lato, il versante dell'apprendimento per il quale andrebbero previste forme di valutazione partecipata e, dall'altro, il versante del partenariato sia per verificare il rispetto dei ruoli che per valutare il grado di soddisfazione dei partner *in itinere* ed *ex post*.



**Laboratorio di simulazione:
progettazione azioni di monitoraggio e valutazione di un progetto integrato**

		ambiti chiave		
obiettivi generali		favorire incontro domanda/offerta	innovazione dei sistemi formativi istruzione/formazione/lavoro	
a che cosa ha contribuito il progetto integrato?		diminuzione della dispersione scolastica	miglioramento e diffusione della conoscenza del sistema	
		favorire il diritto di occupabilità		
obiettivo specifico	(esterno)	(interno)	(utenza)	
cosa abbiamo raggiunto con i risultati?		farmi conoscere	qualificarmi ed avere pari dignità	razionalizzare energie imprenditoriali realizzando il "business model" ampliare l'offerta formativa
		non rimanere esclusi	integrare la scuola con il mondo del lavoro	ampliare la capacità di partecipazione a bandi migliorare l'occupabilità
		acquisire dignità nel sistema/territorio	creare e diffondere cultura dell'integrazione sul territorio nell'ambito della offerta formativa	prendere finanziamenti corrispondere a bisogni formativi nuovi
		consolidare la nostra posizione nel sistema	individuare le nostre potenzialità e i nostri vincoli/limiti	far crescere culturalmente la mia organizzazione garantire una migliore qualità del servizio
		adempiere ad un compito istituzionale	migliorare il grado di utilizzo delle mie strutture	
		imparare a promuovere integrazione	ampliare il canale distributivo dei miei servizi	

indicatori		fonti	
indicatori statistici di sistema		ISTAT	
		OMC	
		DSR/CSA	
(esterno)	(interno)	(utenza)	
n° e tipologia di partner con cui interagisco	partecipazione ai tavoli decisionali	partecipazione a bandi senza requisiti minimi	<i>reporting</i> interno
proposte di nuovi partenariati	incremento del "giro d'affari"	riconoscimento crediti acquisiti	questionari a utenza
n° citazioni nei media	maggiore disponibilità dei docenti alla partecipazione	dati di passaparola	piano offerta formativa della scuola
aumento domande iscrizione	n° commesse finanziate dai privati	richiesta dal mondo della produzione	rassegna stampa
riconoscimento dei crediti acquistati	utilizzo di nostre strutture da enti esterni	soddisfazione degli alunni	segreteria
ampliamento del partenariato oltre l'ambito territoriale		miglioramento sk_ profilo operatori	siti web



100

		beneficiare di economia di scala	avere i requisiti minimi per partecipare ai bandi
			ricevere nuovi stimoli/ idee
risultati	progetto integrato prediposto	database di competenze validate	
cosa ha prodotto il processo partenariale?		rete di relazioni	
		metodologia condivisa	
attività			
da tenere sotto osservazione	aspetti fisici	contesto informale	
		competenze	
		partecipazione	
		metodologia	
	aspetti procedurali	regole	
		informazione	
	aspetti finanziari	utilizzo e riparto economico interno	
		costo del partenariato	



catalogo offerta formativa		bilancio dell'ente		
		osservatorio mercato lavoro CCIA - C. per I.		
sì/no		atti		
		questionario ai partner		
		sistema informativo		
percezione sulla qualità delle relazioni tra partner		questionario ai partner		
coerenza tra presenza ruoli/ tematiche trattate	organigramma sì/no	coerenza distribuzione azioni tra partner	organigramma	budget
n° riunioni (periodicità)	n° partner presenti alle riunioni	percezione sulla funzionalità ed efficacia degli incontri	verbali	
continuità della rappresentanza del partner	partner che abbandonano il progetto	partecipazione ai momenti (tavoli) progettuali		
strumenti creati, partecipati ed utilizzati da tutti	n° di momenti di riesame della metodologia		materiali prodotti	verbali
n° rilievi formali	n° revisioni modifiche alle regole		sistema di regole	questionario ai partner
tempestività di distribuzione dei verbali e news	soggetto a presidio dell'informazione sì/no	percezioni qualitative dei partner	questionario ai partner	verbali
n° rilievi/reclami				
riparto previsto/ riparto effettivo			protocolli in entrata/uscita	segreteria di partenariato/ capo fila
avanzamento costi sostenuti/ costi programmati - per partner - per partenariato		report periodico per partner		

10. Il partenariato di progetto



Il procedimento logico seguito nei Laboratori per ricostruire e suggerire buone azioni di partenariato nell'area della progettazione di corsi formativi integrati è partito dalla proposta ai partecipanti di alcuni nodi problematici, ipotizzati ricorrendo a materiali di conoscenza disponibili sul tema, oltre che a precedenti esperienze di studio.

Tali nodi fanno riferimento a sei aree di criticità.

- *L'efficienza funzionale* con riferimento alla diversità di:
 - competenze
 - metodologie
 - linguaggi
 - interessi
- *I processi decisionali* con riferimento a:
 - egemonia
 - leadership
 - coalizioni interne
- *Le regole* con riferimento a:
 - chi le identifica
 - chi le fa rispettare
 - regole: nulle, scarse, poco chiare
- *L'informazione* con riferimento a:
 - informazione insufficiente
 - informazione non/male elaborata
 - scarsa diffusione dell'informazione
- *Il monitoraggio* con riferimento a:
 - debole partecipazione al processo
 - scarsa condivisione degli strumenti
- *La valutazione* con riferimento a:
 - debole partecipazione al processo
 - scarsa condivisione degli strumenti.

I partecipanti, dopo aver individuato i caratteri di problematicità ed averli condizi ed analizzati, hanno suggerito alcune soluzioni operative finalizzate ad agevolare il lavoro integrato in partnership.

Le buone prassi suggerite possono essere riportate alle seguenti tipologie:

- a) buone prassi *evergreen* scaturite da coinvolgimenti precedenti delle quali veniva sottolineata l'“universalità” di applicazione;
- b) buone prassi intese come “scorciatoie” per assicurare efficienza al partenariato forzandone, in senso restrittivo, il grado di partecipazione che dovrebbe assicurare;
- e) buone prassi intese come “regole” destinate a supplire alla carenza di fiducia, scontata nei processi di partenariato presi in esame;
- c) buone prassi intese come “salvacondotto” rispetto a conflittualità ed antagonismi insorgenti;
- d) buone prassi intese come “tavole di Mosè”, una sorta di “nucleo minimale” la cui applicazione non condiziona spontaneità e libertà di autodisciplina.

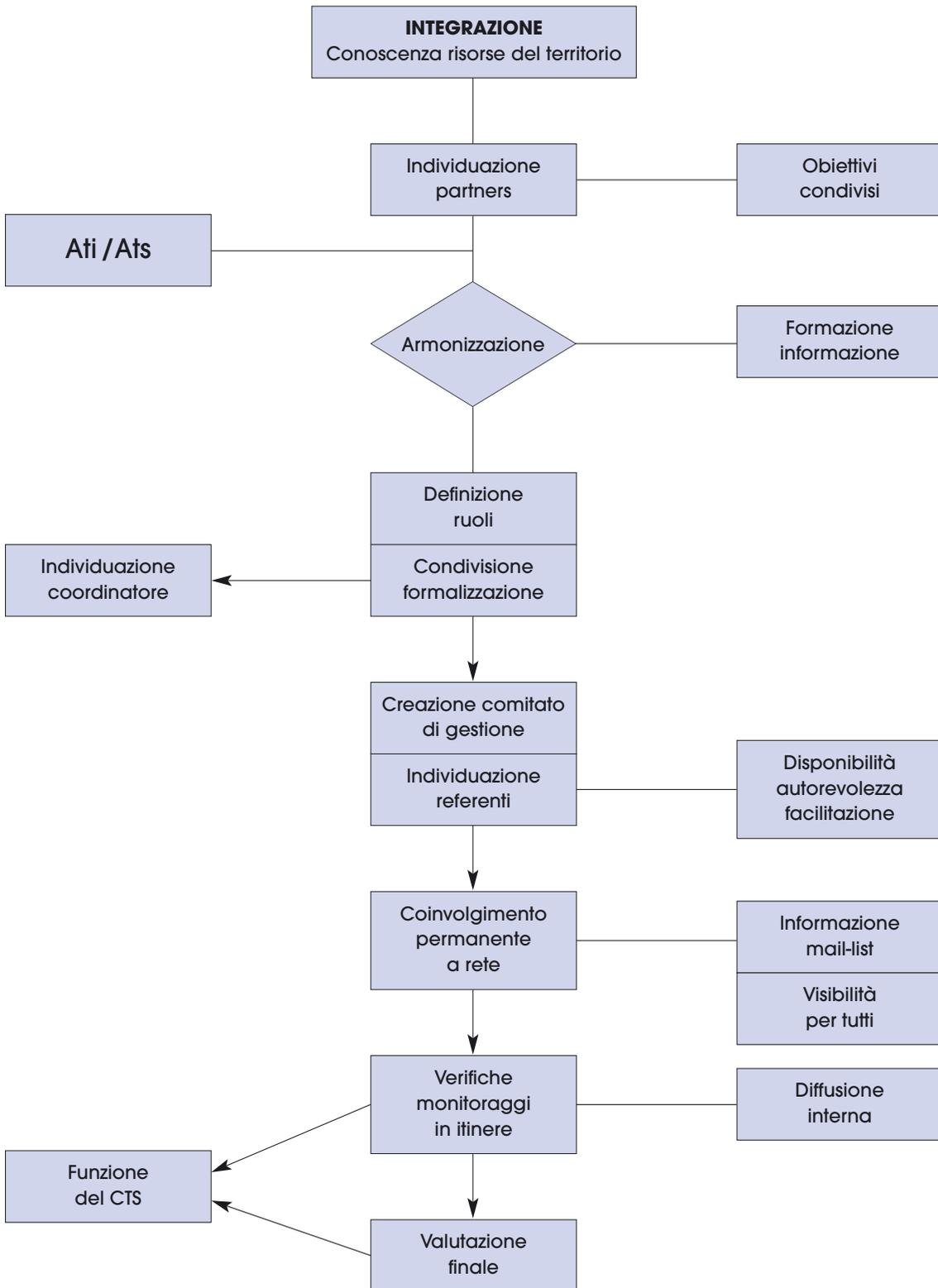
Nella discussione in aula, l'idea-guida emergente sembra orientare verso un virtuale *trade-off* di equilibrio tra regole, buone prassi non codificate, comportamenti adattati, non rigidamente, alla “congiuntura”.

Resta ancora da esplorare il grado di consapevolezza del ruolo del partenariato, in particolare del “valore aggiunto” che esso dovrebbe esprimere rispetto ad una semplice sommatoria di competenze. È come se il partenariato fosse vissuto, a volte, come condizione da osservare più che opportunità da sfruttare. Sotto questo profilo è interessante la richiesta più volte avanzata di azioni formative sulle pratiche di partenariato. A questo proposito, si possono distinguere due piani: uno attiene alla capacità di gestire le dinamiche di gruppo; il secondo, invece, ai modelli stessi di gestione con lo sguardo all'acquisizione di differenziali di vantaggio nella progettazione, grazie all'efficienza del partenariato.

Da annotare, infine, la scarsa consuetudine ad intrecciare la “filosofia” del partenariato con le fasi progettuali relative al monitoraggio e alla valutazione (anche in questo caso con il ricorso ad un *trade-off* tra “saperi” interni ed esterni). Quasi il partenariato appartenesse solo ad un segmento del ciclo di vita del progetto e in più, avesse esso stesso un suo ciclo di vita che si esaurisce, però, dopo la fase di approvazione del progetto stesso.

A quest'ultimo proposito, va sottolineato l'impegno particolare di un gruppo di lavoro della Toscana che, avendo scorto nella corretta definizione del processo un elemento di criticità ma anche un potenziale fattore di successo, ha ritenuto utile disegnare tale processo. Il risultato di questo lavoro viene riportato nella seguente scheda.

Modello partenariato gruppo di lavoro Toscana





Quaderni

- 1.** Quarto rapporto nazionale sulla formazione nella P.A.
Lo scenario della formazione nel sistema delle autonomie locali
(maggio 2001) esaurito
- 2.** La riforma del welfare e le nuove competenze
delle amministrazioni regionali e locali
(giugno 2001) esaurito
- 3.** Patti territoriali e agenzie di sviluppo
(giugno 2001) esaurito
- 4.** Il ruolo delle agenzie locali nello sviluppo territoriale
(luglio 2001) esaurito
- 5.** Comuni e imprese - 56 esperienze di Sportello Unico
(ottobre 2001)
- 6.** Progetto Officina - Sviluppo locale e eccellenza professionale
(febbraio 2002) esaurito
- 7.** Quinto rapporto nazionale sulla formazione nella P.A.
Lo scenario della formazione nel sistema delle autonomie locali
(maggio 2002) esaurito
- 8.** Lezioni sul nuovo ordinamento amministrativo italiano
(ottobre 2002) esaurito
- 9.** Le Province nell'attuazione del piano di e-government
(novembre 2002) esaurito
- 10.** Integrazione dell'offerta formativa - La normativa nazionale
(aprile 2003)
- 11.** Sesto rapporto nazionale sulla formazione nella P.A.
Lo scenario della formazione nel sistema delle autonomie locali
(maggio 2003)



12. L'Amministrazione liberale - Appunti di lavoro
(giugno 2003)
13. La valorizzazione sostenibile delle montagne
(giugno 2003)
14. Governare lo sviluppo locale - Le aree protette marine della Sardegna
(giugno 2003)
15. Le Agenzie di Sviluppo al Centro Nord - Strategie di rete e comunità professionali
(giugno 2003)
16. Contabilità ambientale negli enti locali
(giugno 2003)
17. Le Agende 21 Locali
(giugno 2003)
18. Integrazione dell'offerta formativa - Normativa regionale
(luglio 2003)
19. Piani di azione e politiche di innovazione - Il caso dello Sportello Unico
(dicembre 2003)
20. Le autonomie locali nelle regioni a Statuto speciale e nelle Province Autonome
(marzo 2004)
21. La Pubblica Amministrazione e il sistema delle imprese - Rapporto di ricerca
(marzo 2004)
22. La comunicazione pubblica
(giugno 2004)
23. La semplificazione amministrativa nelle Regioni
(giugno 2004)
24. Settimo rapporto nazionale sulla formazione nella P.A.
Lo scenario della formazione nel sistema delle autonomie locali
(luglio 2004)
25. La formazione nella P.A. che cambia - L'esperienza del Ministero dell'Ambiente
(luglio 2004)

Strumenti

1. Il contenzioso nel lavoro pubblico
(maggio 2001) esaurito
2. Modello e strumenti di valutazione e monitoraggio dei corsi RIPAM
(luglio 2001) esaurito

- 3.** Appunti di programmazione, bilancio e contabilità per gli enti locali
(gennaio 2002) esaurito
- 4.** Project Cycle Management - Manuale per la formazione
(marzo 2002) esaurito
- 5.** Il governo elettronico - Rassegna nazionale e internazionale
(marzo 2002) esaurito
- 6.** Il governo delle aree protette
(aprile 2002)
- 7.** Il contenzioso nel lavoro pubblico - L'arbitrato
(aprile 2002) esaurito
- 8.** Common Assessment Framework
Uno strumento di autovalutazione per le Pubbliche Amministrazioni
(giugno 2002)
- 9.** Il controllo di gestione negli enti locali
(luglio 2002) esaurito
- 10.** Comunità di pratiche, apprendimento e professionali
Una metodologia per la progettazione
(dicembre 2002) esaurito
- 11.** Modello e strumenti web-based di valutazione e monitoraggio dei corsi RIPAM
(marzo 2003)
- 12.** L'impresa artigiana e lo Sportello Unico per le attività produttive
(marzo 2003)
- 13.** Programmazione e realizzazione di progetti pubblici locali
Un sistema di monitoraggio degli interventi
(giugno 2003)
- 14.** Manuale per il responsabile dello Sportello Unico - Regione Lombardia
(giugno 2003)
- 15.** Manuale per il responsabile dello Sportello Unico - Regione Emilia-Romagna
(settembre 2003)
- 16.** Il sistema normativo della protezione civile
(novembre 2003)
- 17.** Il ruolo delle Province in materia di viabilità
(febbraio 2004)
- 18.** Investimenti pubblici e processo decisionale
(maggio 2004)
- 19.** Manuale per il responsabile dello Sportello Unico - Regione Campania
(maggio 2004)

- 20.** Manuale per il responsabile dello Sportello Unico – Regione del Veneto
(giugno 2004)
- 21.** Il contratto di servizio – Elementi per la redazione e la gestione
(luglio 2004)



110

Ricerche

- 1.** Dalla contrattazione decentrata alla contrattazione integrativa
(novembre 2001) esaurito
- 2.** E-government – Nuovi paradigmi organizzativi e formativi nelle Regioni e negli Enti locali
(maggio 2002)
- 3.** Pubblica Amministrazione on line – esempi di servizi interattivi
(settembre 2002)
- 4.** L'offerta formativa delle università per la Pubblica Amministrazione
(ottobre 2002)
- 5.** Il concorso pubblico elettronico
(marzo 2003)
- 6.** I piccoli comuni e la gestione associata di funzioni e servizi
(marzo 2003) esaurito
- 7.** Internazionalizzazione dei sistemi locali di sviluppo – Dalle analisi alle politiche
(aprile 2003)

Formez
Area Progetti Editoriali
via Rubicone 11, 00198 Roma
tel. +39 06 84892358
editoria@formez.it

Formez
Centro di Formazione Studi

Presidenza e Direzione Generale
via Salaria 229, 00199 Roma
tel. 06 84891

Stampa Tipografia ATENA S.r.l. - Roma

Finito di stampare nel mese di luglio 2004
Pubblicazione non in vendita