



Università Pontificia Salesiana
Facoltà di Scienze dell' Educazione
Istituto di Sociologia



**MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI**

Direzione Generale per le Politiche
per l'Orientamento e la Formazione

La Formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP

Lo stato dell'arte e le prospettive

Guglielmo MALIZIA

Maria Paola PICCINI

Sergio CICALTELLI

Anno 2015

©2015 By Sede Nazionale del CNOS-FAP
(Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione Aggiornamento Professionale)
Via Appia Antica, 78 – 00179 Roma
Tel.: 06 5107751 – Fax 06 5137028
E-mail: cnosfap.nazionale@cnos-fap.it – [http: www.cnos-fap.it](http://www.cnos-fap.it)

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
PRIMO CAPITOLO	
Il quadro di riferimento (<i>G. Malizia - S. Cicatelli</i>).....	11
SECONDO CAPITOLO	
Operatori del CNOS-FAP e Formazione in servizio. Il Quadro dei Dati dell'Archivio dell'Ente (<i>G. Malizia - M.P. Piccini</i>).....	69
TERZO CAPITOLO	
A confronto sulla Formazione in servizio del CNOS-FAP. Delegati regionali, Direttori dei CFP e Segretari Nazionali dei Settori e delle Aree professionali (<i>G. Malizia - M.P. Piccini</i>).....	145
QUARTO CAPITOLO	
Soddisfazione per le attività di Formazione in servizio (<i>M.P. Piccini</i>).....	187
QUINTO CAPITOLO	
Studio di dodici casi mediante focus group (<i>S. Cicatelli - M.P. Piccini - G. Malizia</i>)	205
CONCLUSIONI GENERALI (<i>G. Malizia - M.P. Piccini - S. Cicatelli</i>)	237
BIBLIOGRAFIA	269
INDICE	277

INTRODUZIONE

Se gli allievi sono i destinatari principali dell'attività educativa dei CFP del CNOS-FAP, il motore dei relativi processi va identificato in primo luogo nei formatori. Negli ultimi anni non sono mancate indagini sui giovani che frequentano i Centri di Formazione Professionale, come per esempio quella annuale sul loro successo nella IeFP (Malizia e Pieroni, 2013a e b; Marchioro, 2014; Malizia e Gentile, 2015) o quella del 2013 sui rapporti tra allievi, CFP e famiglia (Orlando, 2014)¹, mentre l'ultima ricerca sui formatori risale a più di dieci anni fa (Malizia, Pieroni e Salatin, 2001); era perciò necessario e urgente avviare uno studio su di loro, non tanto su tutti gli aspetti del loro complesso ruolo, quanto su ciò che ne rende possibile l'esercizio efficace, la formazione specialmente in servizio.

1. OBIETTIVI

Nella *ricerca del 2000-01* lo scopo era sia di approfondire la conoscenza della situazione della formazione del personale del CNOS-FAP, sia di elaborare la proposta di un sistema di qualità per una preparazione più adeguata degli operatori, sia di predisporre un'ipotesi di standard formatori (Malizia, Pieroni e Salatin, 2001). L'indagine evidenziava un posizionamento professionale medio più che buono degli operatori CNOS-FAP (in rapporto ad altri enti italiani), ma segnalava più o meno indirettamente alcune criticità del sistema organizzativo. Quanto ai miglioramenti previsti, anzitutto si proponeva un dispositivo formativo con impianto flessibile; in secondo luogo, si suggeriva di elaborare un piano con una prospettiva poliennale che si sarebbe dovuto inserire nella missione di servizio della Federazione CNOS-FAP Nazionale alle sedi locali e integrare agli eventuali piani formativi dei CFP, ai piani formativi regionali e ai piani formativi individuali, anche in funzione della implementazione delle nuove normative in materia di formazione continua e dello sviluppo della contrattazione collettiva di comparto.

Negli oltre dieci anni trascorsi da quella ricerca, la Federazione e in particolare la Sede Nazionale hanno maturato un'offerta molteplice:

- corsi residenziali nazionali di carattere prevalentemente tecnologico svolti principalmente in collaborazione con le maggiori imprese del Settore che hanno sottoscritto Accordi di collaborazione;

¹ Solo per richiamare le più recenti.

- corsi residenziali su tematiche metodologiche e tecnologiche realizzati a livello locale, per rispondere con più efficacia alle esigenze dei vari contesti e coinvolgere più facilmente l'intera équipe dei formatori;
- corsi di formazione in FAD con proposta di certificazione finale delle competenze attuati in collaborazione con l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (IUSVE);
- proposta di seminari e giornate di studio annuali per i delegati regionali e, distintamente, per il personale direttivo;
- giornate di coordinamento per i segretari nazionali dei Settori e delle Aree professionali;
- una giornata di coordinamento, a ritmo annuale, con tutti i formatori che operano nei Settori e nelle Aree professionali per verificare e progettare per ciascun Settore/Area professionale le attività di aggiornamento.

Indirettamente i risultati delle indagini sul successo formativo citate sopra hanno confermato il buon livello di preparazione dei formatori del CNOS-FAP. *Mancavano* però riscontri diretti e precisi sia sul piano quantitativo che qualitativo per cui si è deciso di affidare una indagine in proposito all'Istituto di Sociologia dell'Educazione dell'Università Salesiana che cercasse di evidenziare costi e benefici della offerta dell'Ente riguardo ai formatori nel quadro del complesso delle iniziative previste anche per gli altri dipendenti.

Di conseguenza attraverso la ricerca di cui si riferiscono qui i risultati principali si è inteso perseguire i seguenti obiettivi:

- a) descrivere *lo stato dell'arte della formazione dei formatori* e, in connessione, di tutto il personale del CNOS-FAP, senza tralasciare di considerare con attenzione anche quelli che non partecipano alle offerte di corsi, per determinarne la consistenza quantitativa, la distribuzione territoriale e per settori, le motivazioni e i giudizi;
- b) valutare *l'adeguatezza, l'efficienza e l'efficacia dell'offerta di formazione dei formatori* e, in connessione, di tutto il personale, utilizzando una molteplicità di referenti come per esempio gli stessi formatori e gli altri operatori, i docenti dei corsi di aggiornamento, i direttori dei CFP, i segretari nazionali dei Settori, i delegati regionali; questa valutazione dovrebbe mettere in rilievo i punti di forza (eccellenze) e i punti deboli del sistema di formazione dei formatori CNOS-FAP;
- c) sulla base dei risultati delle analisi quantitative e qualitative e tenendo conto delle suggestioni dei referenti principali, elaborare una serie di *proposte per correggere le possibili criticità, per adeguare la formazione dei formatori e degli altri operatori alle attuali esigenze, per introdurre le necessarie innovazioni e per potenziare l'efficienza e l'efficacia*. Una specie di "buone prassi" da offrire a tutto il sistema attraverso i corsi nazionali e il sito web.

2. DISEGNO DI ANALISI

La ricerca utilizza una pluralità di strumenti in relazione ai diversi referenti. In questa maniera si è pensato di poter assicurare un'analisi in profondità e una sufficiente oggettività nelle valutazioni.

Invece di servirsi di un questionario dettagliato per la ricerca di sfondo, in quanto si tratta di dati che vengono già raccolti regolarmente da altri Enti, si è preferito elaborare i risultati delle schede di gradimento che sono applicate al termine di ogni corso. Dal momento che soltanto negli ultimi due anni sono state somministrate anche ai docenti dei corsi di formazione dei formatori e degli altri operatori, si è deciso di elaborare i dati delle schede dei formatori/operatori e dei docenti relative all'ultimo biennio, 2012-13. Si sono anche raccolti i risultati dell'esame delle competenze previsto nella FAD.

Allo scopo di costruire il database di tutti i frequentanti i corsi di formazione e di quelli che non hanno mai partecipato, sono stati analizzati l'Archivio dei dipendenti e l'Elenco dei corsi e dei Seminari dei Settori professionali. Questa disamina ha permesso di delineare lo stato dell'arte della formazione dei formatori e più in generale dei dipendenti del CNOS-FAP sul piano soprattutto quantitativo e ha consentito di orientare i successivi approfondimenti di natura più qualitativa.

Al fine soprattutto di valutare l'adeguatezza, l'efficacia e l'efficienza dell'offerta che viene effettuata dal CNOS-FAP in tema di formazione in servizio, ci si è rivolti anche a *referenti particolarmente significativi*. In particolare si sono raccolti i giudizi di operatori che occupano un posto centrale dal lato dell'offerta di formazione e cioè, i Delegati regionali, i Direttori dei Centri e i Segretari nazionali dei Settori e delle Aree professionali. Questa fase dello studio è stata condotta per mezzo della costruzione e somministrazione di un *questionario ad hoc*, allo scopo di rilevare e descrivere la percezione dei referenti appena indicati in merito all'adeguatezza dell'offerta di Formazione in servizio del CNOS-FAP degli ultimi due anni. Nel sondaggio sono stati coinvolti 70 intervistati: 11 Segretari nazionali, 47 Direttori di CFP e 12 Delegati regionali, dei quali 3 erano anche Direttori di CFP.

Attraverso dei *focus group* si è realizzato uno *studio di casi* con cui si sono raccolte le opinioni delle componenti principali di un CFP. Per l'individuazione dei CFP da prendere in considerazione per questo studio si è assunto, in primo luogo, un criterio basato sulle dimensioni dei Centri e, in secondo luogo, un "criterio geografico". In questo modo sono state rappresentate tutte le Regioni nelle quali si collocano CFP funzionanti e disponibili e, secondo la consistenza quantitativa dei Centri, situazioni di eccellenza e problematiche e, all'interno dei singoli CFP, opinioni diverse, favorevoli o sfavorevoli, dei diversi soggetti coinvolti. La scelta di condurre i *focus group* nei CFP più grandi è stata dettata da ragioni legate alla maggiore disponibilità del personale docente e non e, soprattutto, alla disponibilità di una potenziale ampia gamma di opinioni ed esperienze che potevano essere appro-

fondite per mezzo delle interviste di gruppo. Nelle Regioni più grandi e con un maggior numero di Centri sono state effettuate due visite a due CFP diversi. I CFP delle Regioni del Sud e delle Isole sono stati esclusi dalla selezione in ragione del perdurare della situazione problematica e precaria. La scelta dei CFP coinvolti in questa fase dello studio, dunque, ne ha compresi complessivamente dodici: due in Piemonte, Lombardia, Veneto, Lazio; uno in Friuli Venezia Giulia, Liguria, Emilia Romagna, Umbria. I *focus group* hanno visto la partecipazione di novantacinque operatori del CNOS-FAP, tra i quali formatori dei diversi settori, membri dello staff direttivo, coordinatori, personale amministrativo, operatori giovani e meno giovani, con diversa esperienza di partecipazione ai corsi, con differente atteggiamento nei confronti della formazione in servizio, con esperienza di partecipazione a vari tipi di attività.

3. DISTRIBUZIONE DELLE ATTIVITÀ PER TEMPI/FASI

Il progetto si è sviluppato nelle seguenti *crono-tappe*:

- a) marzo-aprile 2014: messa a punto del progetto di ricerca;
- b) maggio-giugno 2014: elaborazione del questionario per i Delegati regionali, i Direttori dei Centri e i Segretari dei Settori professionali, sua applicazione a tali referenti ed elaborazione dei relativi dati;
- c) giugno-settembre 2014: preparazione della bozza del rapporto sul sondaggio appena ricordato e predisposizione degli strumenti di indagine per lo studio dei casi;
- d) ottobre-novembre 2014: realizzazione dei focus group ed elaborazione dei dati dell'archivio dipendenti del CNOS-FAP;
- e) dicembre 2014-marzo 2015: stesura del rapporto finale.

4. SCHEMA DELLA PRESENTE PUBBLICAZIONE

Essa include cinque capitoli più l'introduzione, le conclusioni e la bibliografia.

Il primo capitolo delinea il *quadro teorico* della ricerca. Esso ha come punto di riferimento principale la formazione in servizio nella FP del CNOS-FAP ma non si limita solo a questa: infatti, la formazione in servizio è strettamente connessa con due tematiche e cioè il ruolo dei formatori e la loro formazione iniziale. Pertanto, per una comprensione adeguata delle problematiche si è tenuto conto dei tre aspetti, come anche della loro contestualizzazione nel mondo della scuola cattolica, trattandosi di CFP di ispirazione cristiana.

Il secondo capitolo analizza i *dati dell'archivio* dell'Ente che contiene le informazioni sugli operatori del CNOS-FAP e la loro formazione in servizio. Più precisamente, vengono illustrate la condizione degli operatori del CNOS-FAP nell'anno

formativo 2013-14 e la situazione della formazione in servizio nel 2012 e nel 2013, e questo non solo a livello nazionale e di circoscrizione geografica, ma anche per regioni e Centri.

Nel capitolo terzo i Delegati regionali, i Direttori dei CFP e i Segretari nazionali dei Settori e delle Aree professionali si confrontano sulla formazione in servizio del CNOS-FAP. Le *valutazioni* di questi *referenti* significativi, raccolte mediante un questionario, vengono attentamente analizzate dai ricercatori in tutti i loro aspetti.

Da quando ha ottenuto la certificazione, la Sede Nazionale CNOS-FAP provvede alla somministrazione di *questionari di soddisfazione* al termine degli interventi di formazione in servizio, al fine di ottenere suggerimenti e indicazioni utili per le azioni future. I questionari vengono applicati agli operatori a conclusione delle diverse iniziative e, nel caso dei corsi residenziali nazionali e regionali, dall'anno 2012, una versione modificata dello strumento è stata proposta anche ai docenti responsabili della conduzione delle iniziative. Il capitolo quarto esamina i risultati di questa rilevazione sistematica, evidenziando una ampia area di gradimento.

Il capitolo successivo riporta in sintesi i risultati degli *studi di caso* realizzati attraverso il ricorso alla tecnica dei *focus group*. In particolare, con tutte le componenti dei Centri selezionati sono state approfondite tematiche centrali per la conoscenza e la valutazione della Formazione in servizio come la partecipazione alle iniziative, i loro punti di forza e di debolezza, le ricadute sull'attività formativa e didattica e le proposte di miglioramento.

Le *conclusioni* evidenziano che la Sede nazionale del CNOS-FAP si è impegnata in maniera adeguata a realizzare le indicazioni della indagine del 2000-01 e i relativi esiti sono stati nel complesso soddisfacenti. Dalla ricerca attuale emerge che la Formazione in servizio dell'Ente merita in generale un giudizio di sufficienza, spesso anche di buono, mentre l'ottimo riguarda ancora un numero piuttosto contenuto di aree. È su queste soprattutto che si dovranno concentrare gli sforzi del CNOS-FAP nei prossimi anni, ma per raggiungere tale scopo sarà necessario anche un monitoraggio continuo delle iniziative realizzate: anche da questo punto di vista, la ricerca offre utili indicazioni, confermando quanto già realizzato e proponendo miglioramenti o il ricorso a nuovi strumenti.

Il volume è completato da un'ampia *bibliografia* che non si limita al CNOS-FAP, ma abbraccia anche la FP e il sistema dell'Istruzione.

Terminiamo con i *ringraziamenti*. Anzitutto ai professori Orlando, Pieroni e Vettorato che hanno contribuito alla elaborazione del progetto di ricerca e alla conduzione dell'indagine con diversi apporti in differenti momenti dello svolgimento dello studio. Siamo anche riconoscenti alla Sede nazionale del CNOS-FAP nella persona del suo Presidente, professor Mario Tonini, non solo per averci affidato la presente investigazione, ma anche per il supporto offerto nelle varie fasi della sua attuazione. Ringraziamo da ultimo le dottoresse Beatrice Russo e Maria Cristina Monacchia per il loro ruolo di moderatrici nei focus group.

Primo capitolo

Il quadro di riferimento

Guglielmo Malizia - Sergio Cicatelli

Incominciamo con una premessa. Il quadro che ci apprestiamo a delineare ha come punto di riferimento principale *la Formazione in servizio nella FP del CNOS-FAP* ma non si limita meramente ad essa; infatti, questa è strettamente connessa con il ruolo dei formatori e con la loro formazione iniziale. Pertanto, per una comprensione adeguata delle problematiche non potremo non tener conto dei tre aspetti, come anche della loro contestualizzazione nel mondo della scuola cattolica, trattandosi di CFP di ispirazione cristiana.

È inoltre evidente che la formazione (iniziale e in servizio) del personale docente e la condizione del sistema di scuola cattolica sono tematiche che si collocano sullo sfondo della situazione complessiva della scuola italiana.

Ad ogni teoria della formazione docente corrisponde infatti una teoria della scuola e le scuole cattoliche appartengono – in quanto paritarie – all’unico sistema educativo di Istruzione e di Formazione, che a sua volta comprende anche il settore dell’istruzione e formazione professionale di cui fanno parte i Centri del CNOS-FAP.

L’argomento è pertanto estremamente vasto e oggetto di continue riforme e trasformazioni.

Nella pagine che seguono si cercherà di tratteggiare sia lo specifico problema della formazione dei formatori (e più in generale quella di tutto il personale docente italiano), sia l’evoluzione recente del sistema scolastico-formativo.

L’articolazione fondamentale del capitolo è semplice. Nella prima parte si cercherà di presentare il quadro teorico che offre i parametri principali di riferimento della ricerca. La seconda sezione sarà focalizzata sulla contestualizzazione delle problematiche in esame: in altre parole, verrà delineata l’evoluzione che è avvenuta al riguardo in Italia.

1. LA BASE TEORICA

Il paragrafo si articola in due sezioni principali. La prima illustra le tendenze a livello internazionale; la seconda è riservata alle posizioni specifiche della scuola cattolica.

1.1. *Le tendenze a livello internazionale*

Per la distribuzione interna degli argomenti partiamo da due dei principali riferimenti indicati sopra, il ruolo e la formazione, ricordando che la seconda ha senso solo se funzionale al primo.

1.1.1. Il ruolo degli insegnanti

L'innovazione principale che si registra in proposito nel corso degli ultimi decenni del secolo appena trascorso è rappresentata dall'evoluzione *dal monopolio alla mediazione* (Goble e Porter, 1977; Faure et alii, 1972; Avalos, 1991; Cresson e Flynn, 1995; Delors et alii, 1996; Rapporto mondiale sull'educazione. 2000, 2000; *Apprendre et enseigner dans la société de la communication*, 2005; Malizia, 2008).

Secondo la concezione *tradizionale* l'insegnante detiene il monopolio delle conoscenze, le trasmette a chi non le ha e cessa dalla sua funzione quando l'allievo ha appreso tutto ciò che sa l'insegnante. Ciò presuppone a monte che le conoscenze abbiano una natura fissa, finita e quantitativamente misurabile, cioè che l'apprendimento consista nel deposito e nell'accumulazione di saperi, e che tra docente e allievo si riscontri un dislivello di conoscenze che viene colmato dal travaso di nozioni dal primo al secondo; una volta compiuto tale trasferimento, l'educando o si inserisce nella vita pratica o passa a un altro insegnante che ne sa più del primo.

Inoltre, la condizione dell'insegnante si basa sul fatto di possedere maggiori cognizioni di altri, in specie dei propri allievi. Questo significa che il docente di un livello scolastico si vede riconosciuto uno status superiore a quello del collega del livello precedente e che esso aumenta con l'elevarsi dell'età dello studente. Da ultimo, il titolo di studio posseduto dal docente è inteso come misura (quantitativa) della lunghezza della formazione e della capacità di riprodurre dei modelli piuttosto che come indice (qualitativo) delle conoscenze e delle competenze acquisite.

Alla fine degli Anni '60 il modello del *monopolio* è entrato *in crisi* soprattutto per effetto di due fattori. In primo luogo, va ricordata l'espansione enorme delle conoscenze, per cui nessuno può vantare il monopolio dei saperi in un determinato settore di studio. Il secondo fattore consiste nell'esplosione delle aspettative di eguaglianza che rende sempre meno accettabile l'esistenza di una gerarchia rigida di status tra le diverse categorie di insegnanti.

La prima risposta alla crisi è consistita in un tentativo di modernizzare il modello del monopolio attraverso delle correzioni che però non ne hanno cambiato la sostanza. La soluzione è venuta dal riconoscimento agli insegnanti di un nuovo ruolo, quello della *mediazione*. In altre parole, l'insegnante si interpone tra l'educando e la massa delle informazioni frammentarie, prive di ordine e tra loro spesso contrastanti che tendono a sommergerlo, per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze. Il compito di trasmettere le conoscenze perde la priorità, anche se non cessa di conservare la sua rilevanza; diviene invece essenziale il compito di formare nell'educando la capacità di individuare, verificare e assimilare le

conoscenze e le competenze che gli consentiranno di formulare e realizzare gli obiettivi delle sue azioni sulla base di una valutazione realistica della situazione in cui vive e nel rispetto degli interessi collettivi e dei diritti altrui. Ne consegue che il docente non è più tanto o principalmente la fonte delle informazioni, ma il suo ruolo consiste anzitutto nel guidare alle fonti delle conoscenze e nel predisporre le occasioni di apprendimento.

1.1.2. La formazione degli insegnanti

Sulla formazione degli insegnanti è opportuno distinguere tra le indicazioni *generali* e quelle *specifiche* su formazione iniziale e formazione in servizio (Apprendre et enseigner dans la société de la communication, 2005; Malizia, 2008; Torres, 1996; Delors et alii, 1996; Blondel, Delors et alii, 1998; Rapporto mondiale sull'educazione. 2000, 2000; Bindé, 2002; Halperin e Ratteree, 2003; Silvestre Oramas, 2003).

a) *Indicazioni generali*

Tenuto conto nell'insieme del nuovo ruolo dei docenti e delle attese che la società nutre nei loro confronti, è opportuno tentare di definire le *esigenze formative basilari degli insegnanti*.

- La prima è di *coinvolgerli direttamente* nella ricerca di una risposta a tutte le problematiche che li riguardano, comprese quelle della riforma dei sistemi educativi di Istruzione e di Formazione.
- Un bisogno molto sentito è quello di una *consonanza piena* tra il curriculum della scuola e quello seguito dagli stessi insegnanti nella loro formazione.
- È necessario evitare ogni dicotomia, ma al contrario si deve trovare nella formazione degli insegnanti una *integrazione equilibrata*, tra la preparazione in una o più discipline, la competenza pedagogica e l'educazione culturale generale di base.
- La preparazione dei docenti dovrebbe comprendere non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli *emotivi e valoriali*.
- Le esigenze di apprendimento dei docenti sono *diversificate* e, pertanto, vanno trovate delle risposte altrettanto differenziate sul piano dell'offerta formativa.
- Un'attenzione prioritaria dovrebbe essere prestata alle *carenze nella preparazione di base* degli insegnanti che vanno colmate con urgenza nel corso della loro formazione.
- La stessa considerazione va data ad alcune aree del processo di insegnamento-apprendimento che si sono dimostrate *particolarmente critiche* come per esempio: l'insegnamento della lettura e della scrittura; le ripetenze e gli abbandoni con le loro cause e i loro effetti; la programmazione didattica; le difficoltà di apprendimento; la valutazione degli apprendimenti.
- Si deve assolutamente *evitare di presupporre* negli insegnanti conoscenze e competenze che essi mai hanno ricevuto nella formazione iniziale o in servizio, come per esempio: la capacità di innovazione; la partecipazione a gruppi

di lavoro; le gestione dei compiti a casa; l'adattamento del curricolo; i criteri di valutazione; la promozione del coinvolgimento delle famiglie e della comunità nella scuola; la progettazione e l'attuazione delle attività extrascolastiche.

Il problema nasce dal fatto che mentre a livello di formulazione le politiche educative delineano una figura di insegnante e un modello di formazione dei docenti che si muovono nell'ambito del quadro sopra delineato, al momento della loro realizzazione non vengono prese misure adeguate per rendere concreti gli obiettivi proclamati. Più in particolare:

- la formazione dei docenti continua ad occupare una collocazione marginale nelle politiche educative;
- agli insegnanti si chiede di assicurare buone prestazioni da parte degli allievi, ma non vengono posti nelle condizioni di garantire processi validi di insegnamento-apprendimento;
- l'innovazione in campo scolastico continua ad essere concepita come un'operazione di breve termine da realizzarsi rapidamente;
- le condizioni di lavoro dei docenti (stato giuridico, stipendi, orari, assicurazioni) non sono mai prese in seria considerazione per arrivare a delle soluzioni soddisfacenti dei relativi problemi.

In conclusione, dalle argomentazioni fin qui presentate emergono le seguenti *linee generali per un ripensamento* della formazione degli insegnanti.

1. Essa *non* può essere ristretta ad un *addestramento*, ma deve offrire tutte le conoscenze e competenze richieste dalla complessità della vita sociale: non ci si può limitare a sviluppare le abilità necessarie per svolgere compiti specifici ma bisogna ripensare le relazioni tra teoria e pratica, tra dimensione organizzativa e pedagogica, tra scuola e comunità.
2. Va superato l'*approccio tradizionale alle riforme* che consiste nell'adeguare gli insegnanti e la loro formazione al piano di riforma già deciso. Al contrario le conoscenze, le esperienze e la partecipazione attiva degli insegnanti sono essenziali per l'elaborazione di proposte valide di innovazione e per il successo della loro attuazione.
3. Il compito di gestire e di riformare in modo efficace la formazione degli insegnanti si presenta molto complesso e, pertanto, *non* può essere assolto *solo dallo Stato* che, comunque, deve continuare a svolgere un ruolo principale. In aggiunta, vanno coinvolte le associazioni degli insegnanti, le organizzazioni non governative che si occupano di questo ambito, i centri e le istituzioni accademiche e di ricerca, il privato sociale e il mercato.
4. L'elevazione della *qualità* di tutto il sistema educativo attraverso la riforma è una misura più efficace e meno costosa che non quella di dover prevedere nella formazione degli insegnanti un settore consistente dedicato al recupero delle carenze nella formazione culturale generale di quanti usciti dalla scuola si iscrivono ai percorsi per la preparazione dei docenti.

5. La *riflessione critica* e la *sistemazione delle proprie prassi* rappresentano lo strumento più efficace di cui dispongono gli insegnanti per elevare il livello della loro professionalità. La formazione dei docenti deve preparare all'analisi della pratica dell'insegnamento e deve farne un pilastro del suo programma.
6. La formazione degli insegnanti va considerata come una *strategia in se stessa* e non semplicemente come parte di un disegno più grande di innovazione e ad esso funzionale. Infatti, essa costituisce un processo continuo, realizzato in varie modalità e passando attraverso diverse fasi.
7. Il *punto di partenza* deve essere identificato nelle *esigenze degli insegnanti*, anche se non ci si può fermare a queste perché molto spesso sono domande di breve respiro che curano i sintomi, ma non le cause di fondo. Esse vanno integrate nel complesso della domanda sociale per cui la formazione degli insegnanti deve tra l'altro abilitare i docenti a riorientare i loro bisogni di apprendimento verso un ruolo più professionale.
8. La formazione degli insegnanti rientra nell'*ambito dell'educazione degli adulti* e deve cercare di utilizzare le conoscenze e le esperienze più valide che tale livello del sistema educativo ha realizzato.
9. Per l'efficacia della formazione degli insegnanti è essenziale che le persone in formazione possano *vedere le innovazioni in atto*. A ciò potrebbero contribuire reti di scuole in grado di offrire buone pratiche.
10. Pur essendosi sviluppata inizialmente come una professione da realizzare individualmente, nel tempo è emerso prepotentemente il bisogno e il dovere di *lavorare in gruppo*. Per divenire realtà ciò richiede una formazione adeguata da parte dei docenti e la previsione di spazi negli edifici e, soprattutto, di tempi nel calendario scolastico.
11. La preparazione all'*autoformazione* e allo *studio personale* costituisce una carenza riconosciuta dei sistemi educativi, mentre rappresenta una condizione essenziale per quell'apprendere per tutta la vita che nella società del cambiamento è richiesto a tutti per rimanere padroni della propria esistenza. Anche questo è un ambito da curare particolarmente nel ripensamento della formazione degli insegnanti.

b) La formazione iniziale

Le modalità principali di formazione iniziale possono essere sintetizzate in *tre strategie*.

La prima consiste nel non prevedere *nessuna formazione specifica* per cui, ad esempio nei Paesi in via di sviluppo, si va a insegnare dopo la scuola secondaria o la primaria e in quelli sviluppati (ma è più storia che realtà) dopo il 1° ciclo dell'istruzione superiore. Certamente, non è una modalità appropriata di formazione e può essere accettata solo come ripiego in situazioni di mancanza di docenti a fronte di una domanda molto consistente di istruzione per evitare che tanti giovani rimangano senza l'educazione a cui aspirano legittimamente.

La seconda strategia è data dalla frequenza della preparazione specifica all'insegnamento *dopo* la formazione culturale generale e/o in un determinato settore scientifico (*formazione consecutiva*). Si situa dopo la scuola secondaria o dopo il 1° ciclo dell'istruzione superiore e consiste in almeno un anno che comprende insegnamenti come la teoria generale dell'educazione, la didattica, le scienze sociali (psicologia e sociologia dell'educazione...).

La terza modalità è costituita dalla frequenza *contemporanea e intrecciata* della preparazione specifica all'insegnamento e della formazione culturale generale e/o in un determinato settore scientifico (*formazione parallela*). Tale tipo di offerta si situa di solito a livello post-scolastico.

La formazione consecutiva e quella parallela sono ambedue strategie valide.

Esaminiamo ora i *programmi di formazione specifica* alla funzione docente sia che essi assumano la modalità parallela, sia che si presentino in quella consecutiva. Si tratta di tre possibili strategie.

La *formazione orientata* consiste in un programma coerente finalizzato fin dall'inizio esclusivamente all'insegnamento. I vantaggi sono diversi: facilita una progettazione coerente dell'offerta formativa, consente la predisposizione di un curriculum armonico e permette la costituzione di vere comunità educative. Non mancano, tuttavia, i problemi: essa offre possibilità più ridotte di scelta agli studenti, può mancare di stimoli e di varietà e dipende dalla domanda di insegnanti che si riscontra in ogni Paese.

Al contrario la *formazione aperta* prevede per chi la frequenta una molteplicità di sbocchi professionali. In questo caso gli elementi positivi possono essere identificati nei seguenti aspetti: tale modalità di organizzare i programmi di formazione specifica permette agli studenti una maggiore flessibilità nelle scelte, consente una decisione più matura perché la scelta è ritardata rispetto al momento dell'inizio e assicura risorse migliori e maggiori opportunità di ricerca, essendo inserita in un contesto universitario e svolgendosi in un primo momento insieme a discipline di maggiore prestigio. I limiti possono essere visti nella mancanza di specificità dei programmi e nella difficoltà di conferire al curriculum una fisionomia professionale unitaria.

Una terza strategia consiste nella formazione *basata sulla scuola* che è acquisita principalmente durante l'insegnamento. Le ragioni di questa modalità vanno ricercate nel bisogno urgente che i Paesi in via di sviluppo hanno di docenti. Dal punto di vista organizzativo, dopo la scuola secondaria superiore (o meno) il futuro insegnante svolge un breve periodo di formazione universitaria e successivamente viene assegnato a una scuola dove continua la formazione personale e la preparazione professionale. Tra i vantaggi si può ricordare che: viene valorizzata l'esperienza di insegnamento; lo studente si trova già nella situazione per la quale viene formato; questo tipo di programma stimola l'interesse e si caratterizza per un maggiore realismo; inoltre, favorisce l'allargamento dell'accesso all'istruzione, soprattutto di base. Il problema più grave consiste nel pericolo di un insuccesso del docente che viene im-

messo nell'insegnamento senza la dovuta preparazione, per cui rischia di danneggiare gravemente gli allievi. In ogni caso, questa modalità è ammissibile solo come transitoria.

In conclusione, riguardo all'organizzazione dei programmi di formazione specifica non esiste una strategia totalmente buona o cattiva, ma la validità dipende dal *contesto* in cui ci si trova ad operare.

Nelle sue realizzazioni più adeguate la formazione iniziale si articola solitamente in *cicli*. Il *primo* offre una formazione generale ed una eventuale preparazione di base nelle scienze dell'educazione. Di solito si situa a livello di istruzione superiore, ha un minimo di durata di un anno e di norma conduce a un primo diploma. Il *secondo* ciclo può essere organizzato in forma parallela o consecutiva e generalmente si articola in due parti: la prima è dedicata allo studio centrato sulle competenze professionali, si svolge a livello di istruzione superiore nella forma del dipartimento e richiede un'esperienza di insegnamento (diretta o simulata); la seconda parte consiste nell'iniziazione pratica guidata e viene realizzata in una scuola sotto la guida di un consigliere pedagogico (per cui cfr. sotto la sezione c). C'è anche bisogno di un aiuto esterno alla scuola (circoli pedagogici di cui alla sezione c; istituzione di istruzione superiore presso la quale si sono studiate le scienze dell'educazione). La durata è di almeno un anno. La valutazione per l'assunzione definitiva dovrebbe essere affidata a un collegio di esaminatori formato per esempio da un ispettore, dal direttore della scuola, dal consigliere pedagogico, da un professore universitario e da un insegnante della scuola.

c) La formazione in servizio

Si richiamano anzitutto le *tendenze generali* più significative. In primo luogo va segnalato l'orientamento a utilizzare prevalentemente le strutture e l'organizzazione delle istituzioni incaricate della formazione iniziale. Ciò consente tra l'altro di valutare i programmi della formazione iniziale e di renderli più concreti dato il feedback che può venire dagli ex-allievi che sono coinvolti direttamente nella pratica della docenza. Nei Paesi sviluppati la finalità principale consiste nell'aggiornare e modernizzare un personale invecchiato e tradizionalista. Al contrario nelle nazioni in via di sviluppo si mira in via prioritaria a completare la formazione iniziale dei docenti.

A *livello nazionale*, l'autorità responsabile delle politiche educative dovrà garantire la rispondenza a mete generali nel quadro dello sviluppo del sistema nazionale di educazione: questo permette di agganciare la formazione in servizio alle priorità del governo. Quanto al finanziamento, la responsabilità ultima spetta ai ministeri competenti, ma al tempo stesso va realizzato un adeguato decentramento regionale della gestione. In alcuni Paesi (soprattutto la Francia e quelli dell'area francofona) funzionano centri pedagogici nazionali con compiti di ricerca, formazione, innovazione, aiuto e documentazione. La formula è valida se questi centri non si trasformano in strutture isolate, dedite solo all'investigazione teorica; al contrario esse sono chiamate a svolgere un ruolo importante di collegamento tra le istituzioni

per la formazione iniziale dei docenti, le scuole e la ricerca di base; un'altra funzione significativa è quella di diffondere prassi educative avanzate.

Il livello *regionale* è quello dove dovrebbero concentrarsi i maggiori sforzi. In questo caso il perno consiste nell'istituzione incaricata della formazione iniziale dei docenti. A tale livello si raccomanda l'introduzione di circoli pedagogici locali (*teachers' centres*) sia con compiti di promozione dell'innovazione pedagogica attraverso la partecipazione dei docenti migliori in veste di formatori, sia anche con funzioni sociali di aggregazione tra i docenti.

Segue il livello della *singola scuola* che non solo non va trascurato, ma anzi deve assumere un'importanza primaria. Infatti, la formazione in servizio ha senso se i suoi effetti si fanno sentire positivamente in ciascun istituto, nelle singole classi e su ogni insegnante e allievo; altrimenti, è solo spreco di risorse e bisogna riconoscere che parte della formazione in servizio è in tali condizioni. Pertanto gli obiettivi a questo livello vanno identificati nel rinnovamento della scuola dall'interno e nel miglioramento della pratica pedagogica. Determinante per il successo della formazione in servizio nella singola scuola è la creazione di un ambiente che stimoli e sostenga le iniziative di aggiornamento; da questo punto di vista svolge un ruolo centrale la supervisione dei dirigenti che va concepita come un aiuto fornito da questi agli insegnanti allo scopo di migliorare la loro pratica nel rispetto della responsabilità primaria che essi hanno nel processo di insegnamento-apprendimento. Tale funzione può essere delegata (o il dirigente può essere affiancato da) a un consigliere pedagogico, docente esperto (che nel secondo caso ha soprattutto il compito di motivare gli insegnanti all'innovazione mediante la formazione e a organizzare la progettazione concreta di attività di aggiornamento).

Attenzione adeguata va riservata al *livello individuale* del singolo insegnante. La formazione in servizio deve rispondere anche ai bisogni dei singoli docenti e non solo alle esigenze del sistema educativo di istruzione e di formazione o a quelle della scuola. Ciò implica la necessità di una partecipazione effettiva dei docenti alle decisioni relative alla formazione in servizio.

1.2. *Ruolo e formazione degli insegnanti di scuola cattolica*

Essendo il CNOS-FAP un Ente di FP di ispirazione cristiana, non poteva mancare nel quadro teorico un riferimento importante alla riflessione pedagogica sugli insegnanti di scuola cattolica. Anche in questo caso adotteremo la tripartizione in ruolo, formazione iniziale e in servizio.

1.2.1. Essere insegnanti di scuola cattolica oggi

Toccheremo in particolare tre aspetti che ci paiono centrali: il profilo, la relazione educativa e la diversità di carismi tra docenti religiosi e laici (Cicatelli, 2006; Cicatelli, 2009; Cicatelli, 2013; CNSC, 2008; CSSC, 2006; Malizia, Cicatelli, Fedeli e Pieroni, 2006; Malizia e Cicatelli, 2005; Malizia, 2005).

a) *Il profilo del docente di scuola cattolica*

Sull'identità del docente di scuola cattolica esiste da qualche anno un documento del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica (CNSC, 2008), che riteniamo possa essere un punto di riferimento utile e imprescindibile per delineare il profilo umano e professionale di coloro che scelgono di prestare la propria opera educativa in una scuola cattolica. Essi si qualificano come professionisti dell'educazione e dell'istruzione, come educatori cristiani, come mediatori di uno specifico progetto educativo e come persone impegnate in un cammino di crescita spirituale.

Va inoltre ricordato che tra il settembre del 2005 e l'ottobre del 2006 il CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica) della CEI ha condotto una ricerca a livello nazionale sui docenti di scuola cattolica, comprensiva anche dei formatori della FP di ispirazione cristiana (CSSC, 2006, in particolare pp. 225-232): è anche su questa indagine che si basano alcune delle osservazioni proposte qui di seguito.

A nostro giudizio, punto di partenza di ogni discorso sul profilo formativo del docente di scuola cattolica non può che essere la secolare tradizione educativa cristiana nelle sue espressioni migliori (CEI, 2010; Nanni, 2006; Malizia, Ciatelli, Fedeli e Pieroni, 2006). Di essa fa intrinsecamente parte anzitutto un concetto di azione educativa vista non solo come *educare*, cioè nutrire culturalmente l'alunno con la trasmissione della migliore *paideia* sociale (riletta cristianamente), ma anche, ed essenzialmente, come *e-ducere*, cioè "risveglio" e "maieutica" della persona: sulla base di una concezione antropologico-cristiana dell'educando quale soggetto che non è da idolatrare, ma neanche semplicemente da plasmare, perché è individualità creata e redenta da promuovere, persona da suscitare e da sostenere nel suo processo di crescita e di qualificazione personale dell'esistenza propria, altrui e comune.

Un secondo fattore intrinseco e portante è certamente l'idea della scuola e del CFP intesi come *comunità educativa*: sorretta idealmente da un progetto educativo cristianamente ispirato, supportata da un ambiente educativamente accurato, vissuta in un clima di "famiglia", praticata in collaborazione con le famiglie e la comunità territoriale e ecclesiale (e magari con le rispettive forme associative), aperta a iniziative di volontariato e di impegno civile e ecclesiale (CSSC, 2008; Sergio-vanni, 2000; Wenger, 2006).

Parte integrante del progetto educativo sottostante alla scuola cattolica è inoltre anche la concezione della *relazione personale* come strategia prima dell'educare – con la tradizione di fiducia, di stima, di rispetto, di dialogo, di incontro, di proposta che ciò comporta, e pur nella saggia attenzione alle tecnologie educative che l'innovazione scientifico-tecnologica offre.

In quarto luogo la scuola cattolica è sorretta dalla considerazione che l'istruzione è un'illuminazione della mente per irrobustire il cuore e che l'educazione scolastica e dei CFP è, sì, stimolazione e formazione intellettuale (o professionale), ma anche (e in un certo senso soprattutto) "affare di cuore": cioè esperienza di tensione ideale e morale, testimonianza ed esempio di "vita buona", di ragionevolezza,

amorevolezza e giustizia vissute in prima persona e di per se stesse “effusive” e “contagiose”.

Infine, è riferimento fondativo e orientante dei progetti educativi delle scuole cattoliche una cultura ispirata ad un *umanesimo integrale*, inteso sia come forma che come contenuto dell’educare – nella prospettiva della “civiltà della verità e dell’amore”.

Questi tratti comuni della tradizione ecclesiale dovranno essere rivissuti secondo le modalità peculiari di ciascuna esperienza carismatica, origine di nuove realtà scolastiche e formative, con tutta la freschezza, la creatività e lo spessore anche storico che le potrà connotare (ad esempio, secondo lo “spirito” del sistema preventivo salesiano o del sistema educativo lasalliano o ignaziano; oppure con l’accento tipico dei Movimenti e delle nuove Comunità ecc.).

Entro questo quadro si tratterà di portare a livello di coscienza personalizzata, in ciascun docente, una *concezione cristiana del mondo e della vita*. Infatti, la scuola cattolica risulta fondata sul mistero di Gesù Cristo che «rivela e promuove il senso nuovo dell’esistenza e la trasforma abilitando l’uomo a vivere in maniera divina, cioè a pensare, volere e agire secondo il Vangelo, facendo delle beatitudini la norma della vita» (Sacra Congregazione per l’Educazione Cattolica, 1977, n. 34). È in Lui che si ha anche la rivelazione dell’amore misericordioso di Dio (di cui Cristo è il volto) e del rinnovamento umano nello Spirito.

Tale concezione del mondo e della vita arriva a delineare una specifica visione del ragazzo/allievo: questi appare al contempo persona (come possono variamente affermare anche molte prospettive pedagogiche umanistiche contemporanee), immagine e somiglianza di Dio (come possono affermare anche pedagogisti di matrice ebraica o musulmana o comunque religiosa) ma, solo cristianamente, anche “figlio nel Figlio” e modello di quei “piccoli” che cercano evangelicamente il Regno di Dio e la sua verità-giustizia.

Un altro punto da sviluppare, sia in sede di formazione iniziale che in sede di aggiornamento e formazione in servizio, consiste nell’approfondimento della *testimonianza cristiana*. In effetti l’ispirazione cristiana non si riduce a sola “referenza” o a solo quadro di riferimento ideale e valoriale. Essa pretende di essere – o perlomeno di poter essere – fonte di motivazione e ispirazione creativa di comportamenti e vissuti educativi peculiari. Per tale motivo lo stesso agire e rapportarsi educativo viene a risultare non solo come agire e relazione professionale, magari intrinsecamente connotati di dimensioni affettive, filantropiche, sociali, ma anche come un modo specifico di rapportarsi e vivere “agapicamente” (cioè secondo l’amore di Dio) la comune vicenda umana di liberazione e pienezza vitale, a cui tutti aspiriamo.

La visione cristiana dell’educazione invita, da sempre, a pensare il proprio ruolo professionale di docenza come una *vocazione* e come una *missione* specifica, nel contesto della globale vocazione cristiana e della comune responsabilità sociale educativa: sia come sensibilità nativa e coltivata, sia come espressione e modo particolare di essere nella vita e nel processo di crescita del Corpo di Cristo

che è la Chiesa. L'indispensabile cura per questi aspetti di fondo della professione docente si rivela in grado di integrare armonicamente e sinteticamente anche ogni altra componente della professione docente. *A livello personale*, essa può promuovere l'integrazione tra vita, cultura e fede, come richiesto da tutto il magistero ecclesiale fin dal Vaticano II; tra personalità e ruoli; tra continuità e differenza di genere, di appartenenze vitali, di stagioni di vita; tra prima formazione ed aggiornamento continuo, tramite opportune iniziative e momenti. *A livello di competenza culturale*, può porsi come integrazione di esperienza soggettiva, di tradizione culturale ed ecclesiale, di ispirazione ideale e/o di fede, di conoscenza scientifica, di tecniche pedagogiche e didattiche, di operatività personale e comunitaria. *A livello di azione educativa*, è capace di tradursi nella integrazione tra mediazione e stimolazione per una globale ed unitaria formazione personale e sociale degli individui e delle aggregazioni comunitarie; o nell'integrazione tra azione individuale ed azione comunitaria, tra docenza disciplinare e connessione interdisciplinare e trasferimenti culturali e vitali (spingendo a essere professionisti dei nessi, delle disciplinarietà e delle trasversalità, della ricerca analitica e di quella comprensiva, dell'approfondimento e dell'unificazione culturale e vitale). *A livello di stili di apprendimento*, essa può dar luogo all'opportuna coniugazione di sentire, osservare, teorizzare, progettare, operazionalizzare, valutare e verificare per un'azione comprensiva, referenziata, giustificata: con l'intenzione ultima di risultare al contempo valida, efficiente ed efficace, ma anche all'altezza dei bisogni, delle aspettative e del futuro dei ragazzi e delle ragazze, singoli e gruppi-classe, con cui si entra in relazione educativo-didattica.

Nei docenti appare poco evidenziata l'attenzione specifica al compito *educativo-sociale*. Eppure questo aspetto della funzione docente è ineludibile. Rispetto ad un recente passato gli insegnanti di oggi sono chiamati a concorrere all'educazione alla convivenza civile e democratica di tutti e di ogni nuovo cittadino che viene alla ribalta della vita sociale adulta, fortemente segnata dalla multiculturalità. Essi debbono saper esprimere, all'interno della istituzione e della prassi scolastica, atteggiamenti e comportamenti in qualche modo riferibili a quell'etica civile collegata ai diritti umani e alle richieste di uno sviluppo sostenibile, equo e solidale, a cui i governi nazionali e gli organismi internazionali intendono (o perlomeno dicono di) ispirarsi e cercare di attuare. E a tali ideali civili si chiede che gli insegnanti educino gli alunni, sia individualmente sia collegialmente come comunità di apprendimento. Questa attenzione ad una competenza educativa al sociale appartiene a pieno titolo alle scuole cattoliche e ai CFP di ispirazione cristiana, che da sempre hanno congiunto intenti di evangelizzazione e educazione della fede con sensibilità e promozione umana e sociale: con una particolare attenzione per gli "ultimi".

b) Il docente di scuola cattolica e la relazione educativa

La capacità di *coinvolgimento personale nella relazione educativa* è parte costitutiva della professionalità docente (CNSC, 2008; La Marca, 2006; Malizia,

Cicatelli, Fedeli e Pieroni, 2006). All'insegnante occorrono sia competenze culturali e didattiche, indispensabili per consentire la conquista personale del sapere da parte degli alunni, sia competenze relazionali, necessarie per interagire correttamente con gli allievi stessi, i colleghi, i genitori e soprattutto per instaurare delle relazioni educative profonde, significative ed efficaci. In particolare, sembra che nella relazione educativa l'insegnante di scuola cattolica debba curare in particolare: il modo di fare lezione in classe; l'attenzione alle caratteristiche peculiari di ogni persona; il dialogo fitto e intenso, fatto di ascolto attento e di comunicazione vibrante; l'esercizio dell'autorevolezza morale in un clima di libertà interiore; la coerenza tra i principi religiosi e morali insegnati e la propria testimonianza di vita; lo sviluppo della cooperazione tra gli alunni nello svolgimento del lavoro scolastico; la guida e l'orientamento degli allievi da accompagnare nella loro crescita umana.

La lezione svolta è realmente educativa non solo quando rende possibile la conoscenza, la comprensione intellettuale, ma anche quando promuove l'atto della volontà, vale a dire *l'adesione alla verità scoperta e riconosciuta*. La lezione, prodotto o risultato dell'insegnamento, svolge una funzione educativa quando suscita l'apprendere come azione immanente o formativa. Per la formazione dello studente non è tanto importante e decisiva l'esposizione *ex cathedra* di conoscenze, quanto il loro apprendimento reale. Il docente non può essere un ripetitore o un lettore delle nozioni già presenti nei trattati o nelle riviste scientifiche, ma una persona che stimola la curiosità e l'interesse dello studente. La relazione educativa è centrata sul rispetto reciproco e sulla chiara definizione degli obiettivi da raggiungere insieme; tutto ciò rende possibile muoversi all'interno del paradigma di una formazione che non consente fughe nell'anonimato.

Al di sopra della competenza tecnica o della conoscenza scientifica – la cui importanza nessuno nega o disdegna – ciò che maggiormente lascia un'impronta nell'alunno è l'entusiasmo, la vicinanza, la flessibilità personale, la disponibilità, la comprensione, l'empatia e il senso di giustizia dell'insegnante. La professione docente contiene già al suo interno una forte tensione etica ed ideale, come servizio alla persona nel suo processo di crescita e nello sviluppo guidato delle sue potenzialità (Damiano, 2007). L'essere un docente di scuola cattolica comporta in più la consapevolezza di svolgere un'attività rivolta all'uomo *in quanto persona* considerata nella sua integralità e nell'orizzonte che conferisce alla vita la sua piena e ultima destinazione.

In classe dovrebbe realizzarsi una reciproca passione comunicativa, simpatetica e, per quanto possibile, una *solidarietà dinamica* tra insegnante e alunni, e degli allievi tra di loro, sulla base di un'affinità e di una condivisione più o meno estese, mediante il riconoscimento del valore della persona come essere libero e responsabile, da difendere e da promuovere. La convivenza quotidiana offre molte opportunità di incontro e condivisione, come una breve conversazione in corridoio, alla fine di una lezione o in un momento di pausa. Questi contatti sporadici brevi,

quando sono di appoggio al colloquio formale, hanno un grande valore per stimolare ed incoraggiare l'allunno, per risolvere un problema occasionale, per congratularsi con chi ha raggiunto l'obiettivo che perseguiva, insomma per dimostrare ad ogni allievo che all'insegnante interessa la sua persona, la sua situazione, i suoi desideri, i problemi, gli hobby, il suo mondo, la sua esperienza.

Dalla natura della scuola cattolica discende anche uno degli elementi più espressivi dell'originalità del suo progetto educativo: la *sintesi tra cultura e fede*. Infatti il sapere, posto nell'orizzonte della fede, diventa sapienza e visione di vita. Le singole discipline non presentano solo conoscenze da acquisire, ma verità da scoprire e valori da assimilare. Tutto ciò esige un ambiente caratterizzato dalla ricerca della verità, nel quale gli educatori – competenti, convinti e coerenti – aiutano gli allievi ad operare una sintesi personale tra verità di fede e verità naturali.

Per giungere ad una autentica relazione educativa in classe è necessario anche creare una piattaforma apprenditiva, che permetta agli allievi di instaurare significative relazioni socio-affettive e socio-operative all'interno della classe, al fine di raggiungere positivi risultati scolastici e, allo stesso tempo, una maggiore maturazione e integrazione delle loro personalità in via di formazione. Per questo è necessario che l'insegnante prenda in considerazione le condizioni personali e sociali degli allievi e, nei limiti delle sue possibilità, favorisca il loro apprendimento attraverso una *programmazione personalizzata* che faciliti il lavoro di gruppo, il gioco collaborativo e altre forme di educazione sociale.

La meta ideale rimane il pieno sviluppo della capacità di *autovalutazione nell'allievo*, il quale, riconoscendosi per come effettivamente è in un certo momento del suo sviluppo e acquisendo consapevolezza delle sue effettive possibilità di miglioramento, dovrebbe così prendere le decisioni giuste nell'orientare il suo impegno nel lavoro scolastico. Sarà dunque necessario creare i presupposti che, da un lato, permettano all'allievo di non vedere la valutazione come una sentenza sul proprio valore, facendo in modo che la possa invece sperimentare come momento utile alla propria crescita, in cui conoscere i propri punti di forza e comprendere in che modo far fronte agli eventuali insuccessi, e che, dall'altro, garantiscano le migliori condizioni di esercizio della sua responsabilità individuale.

Fondamentalmente, infine, l'insegnante di scuola cattolica accetta di essere la *guida* e l'orientatore che accompagna l'allunno nel suo cammino verso la conquista della piena identità cristiana mediante l'acquisizione personale delle conoscenze e delle competenze necessarie per vivere da cittadino solidale e responsabile nella "città terrena", senza dimenticare che la meta finale e definitiva è la "città celeste".

c) *La diversità dei carismi dei docenti religiosi e laici nella scuola cattolica*

Dato che siamo di fronte a una contrazione quantitativa molto marcata dei religiosi, non solo nella scuola ma anche nell'immaginario vocazionale delle nuove generazioni, diventa ancor più necessario interrogarsi criticamente sulla natura e sulle caratteristiche educative di questa specifica "figura" di docente. In sostanza: il religioso insegnante dispone di valori educativi specifici e propri, unici e insostituibili.

bili – e perciò è necessario alla identità della scuola cattolica, e mai potrà essere “supplito” dal docente laico – oppure può oggi cedere le sue funzioni educative alla mediazione dei nuovi ministeri laicali – o perlomeno dividerle? A nostro parere, ogni membro della comunità educante costituisce una ricchezza con il carisma umano e cristiano che gli è proprio (Congregazione per l’educazione cattolica, 2007; De Giorgi, 2006; Malizia, Cicatelli, Fedeli e Pieroni, 2006). Non sembra essere quindi una sostituzione meramente funzionale, quella che si opera in tante scuole con il subentro di docenti laici ai docenti religiosi, ma un fenomeno che può comportare quasi una vera e propria mutazione nell’identità e nel modello educativo della scuola cattolica. In essa, infatti, entrambe le presenze sono a loro modo significative: quella dei docenti laici rappresenta una ricchezza per la testimonianza che essi possono offrire di una fede vissuta nel pieno contatto con le realtà secolari; ma anche quella dei docenti religiosi è una ricchezza che sarebbe doloroso perdere, per la loro testimonianza di un modo diverso di relazionarsi con quelle stesse realtà (testimonianza che, del resto, costituisce un richiamo costante nella vita dell’intera Chiesa).

Per quanto riguarda il religioso docente nella scuola cattolica, il punto nodale della sua specificità educativa sta nel saper trasformare il proprio carisma congregazionale e i tre voti religiosi da criterio di appartenenza personale a criterio del fare cultura critica specifica nella scuola/FP.

Il *voto di povertà* nella scuola cattolica diventa metodologia scientifica di sobrietà e quindi capacità di produrre risultati più profondamente conoscitivi della realtà, con il minimo possibile di mezzi materiali. È proprio in quest’ottica che il servizio agli ultimi, tipico del religioso, acquista una nuova ed esemplare significatività. Riprogettare una disciplina a partire dalle situazioni reali dei più svantaggiati significa che l’ascolto di chi è “povero” può suggerire *una migliore organizzazione persino del “sapere” e delle discipline, a servizio più della vita che della “cultura”* o delle “strutture” in senso stretto.

Il *voto di castità* è la capacità di parlare alla razionalità di una persona, e perciò di fare educazione di natura scolastica o formativa, senza giocare ambiguamente sulla sua emotività e sensibilità. Si educa meglio la persona, quanto meno si cerca di condizionarla, possederla e perfino usarla nei suoi elementi di più facile vulnerabilità, e quanto più si insiste appassionatamente sulla natura e sul dinamismo razionale che la costituiscono – fin nella loro dimensione affettivamente più intima e profonda.

Il *voto di obbedienza* nella scuola cattolica diventa capacità di proposta culturale di valori e di significati, senza finalizzare tale proposta alla cattura del consenso e al possesso delle volontà – e quindi senza volere “strumentalizzare” o “convertire” le coscienze, ma mirando semplicemente alla loro crescita veramente libera, attraverso il paragone con ciò che è oggettivamente vero e valido.

In questa prospettiva, la presenza del religioso di vita consacrata nella scuola cattolica viene quindi ad assumere tre *funzioni specifiche*:

- a) si pone come l'oltre profetico rispetto a qualsiasi educazione prodotta dalla sola mediazione culturale;
- b) si colloca entro la cultura stessa della scuola/FP, come portatrice di criteri di giudizio critico contenuti nella sua identità e nella sua esperienzialità di vita; e quindi come criterio "diverso e altro" del fare cultura, rispetto alla tradizionale cultura umanistico-scientifico-tecnica-professionale della scuola/FP;
- c) proprio per questo, diventa capace di valutare la reale portata educativa della razionalità espressa nello statuto epistemologico di ogni singola disciplina, ponendosi così come coscienza critica della razionalità disciplinare rispetto alla più vasta e complessa razionalità della persona umana.

Se il docente religioso diventa il soggetto che assume la funzione di proporre alla educatività il valore del "radicalmente oltre" rispetto allo sviluppo coerente dei valori umani esistenti (e quindi diventa capacità di attingere il senso del vivere anche oltre rispetto a qualsiasi cultura), il docente credente laico ha come impegno specifico la mediazione tra il suo insegnamento e la capacità (introdotta in lui dal battesimo) di promuovere a completezza i valori umani già esistenti attraverso la loro finalizzazione al regno di Dio.

«La scuola cattolica, come comunità educativa che ha per aspirazione ultima di educare alla fede, sarà tanto più idonea a compiere il suo mandato quanto più rappresenterà la ricchezza della comunità ecclesiale. La presenza simultanea in essa di sacerdoti, religiosi, religiose e laici costituisce per l'alunno un riflesso vivo di questa ricchezza che gli facilita una maggior assimilazione della realtà della Chiesa» (Sacra Congregazione per l'educazione cattolica, 1982, n. 43). Il rischio attuale è che tale ricchezza sia sempre meno percepibile per via del progressivo diminuire dei docenti sacerdoti o religiosi/e, soprattutto nei livelli più alti. Cresce perciò la responsabilità dei laici nel testimoniare la loro appartenenza ecclesiale ed i carismi propri della vita laicale. È non solo il profilo della scuola cattolica ma quello della stessa Chiesa che va cambiando con il progressivo ampliamento del protagonismo laicale. Ciò non può significare appiattimento sul modello più o meno "neutrale" delle scuole statali o comunque non cattoliche, ma deve tendere a conservare e ravvivare il carisma educativo originario di una scuola/centro o eventualmente ad introdurne di nuovi, comunque sempre autenticamente ecclesiali. Essenziale sarà sempre conservare una spiritualità di comunione come tratto caratteristico delle scuole cattoliche. «Giova sottolineare che il contributo peculiare che gli educatori laici possono apportare al cammino formativo, scaturisce proprio dalla loro indole secolare, che li rende particolarmente capaci di cogliere "i segni dei tempi". Essi, infatti, vivendo la loro fede nelle condizioni ordinarie della famiglia e della società, possono aiutare l'intera comunità educativa a distinguere con più precisione i valori evangelici e i controvalori che questi segni racchiudono» (Congregazione per l'educazione cattolica, 2007, n. 31). Sarà proprio la presenza dei laici, perciò, con il loro costitutivo radicamento nel "secolo", a favorire una preziosa apertura della comunità educativa al mondo.

1.2.2. La formazione iniziale degli insegnanti di scuola cattolica

La domanda fondamentale da porsi in questo ambito è se l'insegnante di scuola cattolica debba possedere *ulteriori* competenze in aggiunta a quelle richieste ad ogni insegnante o debba possederne semplicemente di *diverse*. In relazione alla formazione iniziale, a seconda della risposta, deriva la scelta di puntare su percorsi semplicemente aggiuntivi rispetto a quello comune o su percorsi già a monte differenziati (Cicatelli, 2006a; Malizia, Cicatelli e Fedeli, 2006; Malizia, Cicatelli, Fedeli e Pieroni, 2006; Malizia e Cicatelli, 2005; Malizia, 2005). La preferenza teorica andrebbe forse alla seconda ipotesi (con un impegno operativo non indifferente delle università cattoliche o dei pedagogisti cattolici presenti nelle università statali oppure con percorsi integrati tra università statali e istituti di studi teologici), ma con maggiore realismo ci si deve orientare per ora su una più praticabile aggiunta di formazione curata *post lauream* nelle sedi opportune, ivi incluse le scuole cattoliche, le associazioni professionali o le semplici associazioni cattoliche.

In relazione ai contenuti di questa formazione iniziale, però, si riscontra una sostanziale unanimità nel sottolineare l'importanza e la priorità della formazione *umana e spirituale* dei docenti che andranno ad insegnare nelle scuole cattoliche. Retta dottrina e probità di vita sono già richieste dal diritto canonico (can. 803 § 2), ma ad esse devono aggiungersi una serie di "competenze" ulteriori, che vanno ben oltre l'ambito professionale e attingono la sfera delle doti personali. Anche le qualità umane devono essere sostenute da una cultura professionale coerente: da un lato occorre recuperare una formazione pedagogica generale di fronte alla riduzione dell'insegnamento ai suoi aspetti tecnici, come se una buona ricetta didattica possa surrogare l'attenzione all'educativo; dall'altro, si deve nutrire questa cultura pedagogica della migliore antropologia cristiana e della riflessione sulla dimensione valoriale troppo spesso trascurata. Insomma, il fattore umano sembra essere la chiave di volta del progetto educativo della scuola cattolica; quindi la formazione dei docenti acquista un valore strategico essenziale nel processo di riqualificazione della scuola cattolica stessa.

Sul piano *culturale* la formazione degli insegnanti di scuola cattolica va indirizzata:

- verso forme di umanesimo integrale che sappiano intercettare le domande di educazione (nonché le difficoltà personali) di alunni e famiglie;
- verso la ricostruzione di una *Weltanschauung* cristiana che sia in grado di attribuire senso ai diversi contenuti culturali insegnati;
- verso un consolidamento dell'appartenenza ecclesiale dei docenti, affinché essi avvertano la propria opera come autentica espressione di un'azione della Chiesa (ma anche la comunità cristiana dovrebbe riscoprire il valore della scuola cattolica);
- verso un approfondimento della responsabilità educativa come impegno che ci si assume in risposta ad una specifica vocazione che sappia nutrire affettivamente la relazione interpersonale di ciascun docente con i propri allievi;

- verso la consapevolezza del valore educativo insostituibile che hanno la testimonianza di vita e l'esemplarità umana e professionale dell'insegnante.

Sul piano *operativo*, fin da ora è possibile attivare, all'interno delle procedure in vigore, appositi spazi formativi finalizzati ai docenti che poi andranno a svolgere il proprio servizio nella scuola cattolica. In particolare si tratterebbe di garantire:

- alle scuole paritarie una quota di partecipazione alle iniziative formative promosse istituzionalmente dal Ministero o dall'Indire,
- agli studenti dei corsi di laurea magistrale la possibilità di svolgere il tirocinio anche all'interno delle scuole cattoliche paritarie,
- ai medesimi studenti la possibilità di utilizzare i crediti liberi nel corso di laurea magistrale presso istituti o facoltà teologiche per acquisire anche competenze in campo religioso,
- alle scuole paritarie l'accesso ai fondi statali per la formazione che vorranno promuovere in proprio o in rete,
- ai docenti dell'Istruzione e Formazione Professionale una competenza pedagogico-didattica equivalente a quella dei colleghi della scuola liceale, mediante apposite iniziative formative.

A questo punto è opportuno anche evidenziare alcuni aspetti della sfera di azione del docente di scuola cattolica che possono essere oggetto di attenzione all'interno di un percorso formativo specifico. Si tratta di tematiche che ci sembra di poter catalogare come approfondimenti o precisazioni all'interno delle linee generali sopra indicate.

1. La *dimensione europea* non può essere più solo un riferimento di circostanza. Il contesto in cui ci troviamo oggi ad operare supera i meri confini nazionali e richiede un'attenzione più ampia, che abbia almeno le dimensioni continentali. L'educazione è ormai oggetto di attenzione in varie sedi internazionali e non si può fare a meno di prendere in considerazione i richiami che provengono dai documenti internazionali e in particolare dai modelli offerti in sede europea.
2. La *famiglia* deve essere sempre considerata un interlocutore privilegiato per la scuola cattolica, non solo per il fatto che la scelta compiuta dai genitori pone alla scuola l'obbligo morale di curare in modo particolare i rapporti con le famiglie di origine degli alunni, ma anche e soprattutto perché la continuità educativa tra scuola e famiglia è uno dei cardini del progetto educativo della scuola cattolica in quanto sede di una attiva ed integrata comunità educante.
3. La scuola cattolica deve tornare a puntare ad una *formazione di eccellenza*, per affiancare alla capacità di offrire servizi accessori e garanzie di sicurezza una formazione che si distingua anche e soprattutto per la qualità dei suoi contenuti e per l'equilibrio che riesce a realizzare tra tutte le componenti della cultura personale, senza concedere nulla a concezioni elitarie della scuola cattolica che non corrispondono alla sua genuina vocazione.

4. Occorre inoltre investire anche sulla formazione dei *dirigenti* di scuola cattolica. Vista la complessità del progetto, è sempre più importante trovare persone che sappiano dirigere e coordinare il lavoro dell'intero corpo docente, sapendo indirizzarne l'azione in maniera coerente e nel costante equilibrio tra domanda sociale di educazione, rispetto delle norme generali, adesione sincera al progetto educativo di scuola e spirito di servizio alla persona.
5. Da un punto di vista metodologico, una pedagogia che sembra essere particolarmente funzionale al progetto educativo di scuola cattolica è quella che si fonda su una seria *ermeneutica*, cioè sulla capacità di interpretare e mettere in relazione il vissuto dei singoli alunni con i modelli culturali contemporanei e con la proposta di fede che alimenta l'intera azione educativa della scuola cattolica.
6. Tra le proposte operative in materia di reclutamento, sembra riscuotere particolare interesse quella dell'*albo regionale* degli abilitati, cui le scuole cattoliche vorrebbero poter attingere liberamente per scegliere gli insegnanti realmente più in sintonia con la propria proposta educativa. La flessibilità del sistema di formazione iniziale e la complessità del processo di reclutamento lasciano sperare nel superamento di meccanismi formali che vanificano la libertà di educazione.

1.2.3. La formazione in servizio

In questo ambito gli *obiettivi* da perseguire possono essere identificati principalmente nei seguenti due (Malizia, 2005; Malizia e Cicatelli, 2005; Di Agresti, 2005). Il primo è quello di aiutare a cogliere e a sostenere il significato delle istituzioni educative in quanto tali e il ruolo che ogni docente è chiamato a svolgere in esse. Il secondo riguarda la condivisione di un progetto educativo che si alimenta dei valori forti dell'antropologia cristiana, ne traduce le istanze in termini culturali e si offre al confronto per la costruzione di una società più umana e più giusta, attenta alla difesa del primato dell'uomo e del diritto alla piena realizzazione di tutte le sue potenzialità.

La formazione in servizio riferita al primo obiettivo, essendo centrata sull'aggiornamento metodologico-culturale, organizzativo, partecipativo, è più agevole, dato l'interesse generale che coinvolge tutti gli insegnanti, di scuole cattoliche e non. Sicuramente non va dato per scontato, e va perseguito con cura e costanza, ma c'è meno esigenza di renderlo presente. Il secondo obiettivo presenta una *doppia difficoltà*: la prima riguarda, per la maggior parte degli insegnanti con una formazione iniziale del tutto estranea alla problematica educativa della dimensione religiosa, una vera iniziazione in situazione; la seconda è determinata dalle richieste di alto profilo umano-cristiano che il lavoro in una scuola cattolica propone ed esige. Comunque, una formazione specifica coinvolge molti aspetti qualificanti che riguardano tanto il pensare quanto il vivere: la dimensione della fede nel progetto di vita personale, la consapevolezza del ruolo da svolgere nel piano della salvezza, la

condivisione del progetto educativo, la partecipazione alla vita comunitaria fondata su relazioni umane arricchenti, la corresponsabilizzazione nella gestione dei processi, la preparazione culturale solida e critica secondo un'ottica cristiana, la capacità di dialogo tra espressioni culturali e fedi diverse e così via.

In questo ambito non si parte da zero e vale la pena richiamare le *proposte* e gli *interventi già in atto*:

1. i numerosi corsi di aggiornamento/riqualificazione professionale nati dalle continue provocazioni provenienti dai recenti processi riformatori;
2. l'esperienza laboratoriale di ricerca-azione che sta già coinvolgendo scuole cattoliche a livello regionale;
3. le prime esperienze di formazione mirate all'assunzione di responsabilità e a cogliere le implicanze valoriali che derivano dall'accettazione di un incarico nelle scuole cattoliche;
4. lo spazio che nella formazione in servizio viene riservato alla dimensione etica e deontologica dell'operatore della FP e alle iniziative di supporto dell'identità cristiana e carismatica degli enti;
5. lo sviluppo della realtà associativa che si propone di costruire reti e di ottimizzare la qualità degli interventi, anche attraverso il coinvolgimento diretto degli operatori.

Gli *Enti di FP* considerano la formazione dei formatori un'azione fondamentale per l'animazione e l'affermazione della propria "proposta formativa" (Tonini, 2005). Generalmente le aree che sono oggetto di tali iniziative sono quelle *tecnico-professionali* che hanno come obiettivo principale l'aggiornamento tecnologico proprio delle varie comunità/famiglie professionali e quelle *metodologico-didattiche* che mirano al potenziamento e all'arricchimento delle competenze metodologiche, didattiche, psico-pedagogiche ed educative. La formazione dei formatori in servizio tiene conto anche dei destinatari diretti quali gli adolescenti, i giovani, gli adulti, le persone in vario modo svantaggiate, le famiglie. L'attuazione delle iniziative di formazione può avvenire a livello locale (nel singolo CFP), a livello regionale o interregionale (iniziative promosse dalle Regioni o dall'Ente o da Enti associati) e a livello nazionale. Le attività di carattere nazionale, destinate a tutti i formatori operanti nelle Regioni, sono generalmente organizzate nella forma residenziale, nella forma mista (residenziale e a distanza), nella forma *on-line* e nella forma *off-line*.

Uno dei problemi più delicati e importanti che gli Enti debbono affrontare è l'*animazione della loro identità cristiana e carismatica* sia per i formatori neoassunti che per quelli in servizio. In proposito sono state segnalate due iniziative (i percorsi "Insieme per un nuovo progetto di formazione" ed "Etica e deontologia dell'operatore della FP") che si caratterizzano per essere state concepite come un servizio di accompagnamento per formatori in ingresso e in servizio nella Formazione Professionale e svolte in modo integrato (residenziale e *on line*) (Tacconi, 2003; Fontana, Tacconi, Visentin, 2003). Per quanto riguarda il formatore della formazione in servizio, la proposta è stata pensata come un utile strumento per aiutarlo a leggere e a

interpretare la propria esperienza e la realtà organizzativa in cui opera e di cui è parte negli aspetti della sua storia, della sua cultura interna e della sua *mission* e a sviluppare la capacità di guardare le cose da diversi punti di vista (capacità multi-prospettica), ricorrendo a modelli interpretativi ed operativi flessibili.

Il progetto promuove una vera e propria “*comunità di apprendimento*” che, durante il percorso formativo, consente di confrontare continuamente teoria e pratica, riflessioni ed esperienze, modelli interni e modelli esterni. Dalla comunità di apprendimento, poi, si passa al termine del percorso alla costituzione di una stabile e vitale “comunità di pratica” (Wenger, 2006), in cui ciascuno può ricorrere alle risorse consulenziali di esperti e di colleghi per affrontare casi reali e quotidiani.

Un aspetto da considerare specificamente mette a fuoco l’attenzione che i responsabili della scuola cattolica hanno verso le persone dei docenti in quanto tali, nei loro compiti di insegnamento (Bissoli, 2005). Ciò comporta un venir a toccare anche la loro collocazione di fronte all’*opzione religiosa*, concretamente la religione di Chiesa, ovviamente non per sindacarla, ma per metterla a fuoco nel contesto scolastico educativo. Sarà quindi un’attenzione che, motivandosi sul terreno del patto professionale, interpella il docente per il suo dovere nei riguardi dei fini dell’istituzione.

Il discorso si fa concreto aiutando il docente ad acquisire le competenze necessarie per quanto concerne la componente religiosa (conoscenze, atteggiamenti, indicazioni di metodo), in due direzioni: spiegando (sovente si tratta di una vera alfabetizzazione) cosa è, come si realizza, *una ermeneutica dei contenuti disciplinari*, sottolineando la centralità della persona umana come grande valore cristiano ed insieme evidenziando il rilevante spessore umanizzante della visione evangelica fino al dono della fede; in secondo luogo, si suggerirà ai docenti *il modo di vivere una relazione educativa* con gli alunni (e i genitori) adeguata all’ispirazione credente, mostrando il grande, innovativo contributo alla crescita dato dal sapersi confrontare sulla tavola di valori religiosi, spirituali e morali; dal farsi un giudizio cristiano sugli avvenimenti; dal compiere scelte di vita a favore degli altri.

Ma il processo formativo deve poter effettuare un passo in avanti badando non solo alla collocazione religiosa del docente nei suoi doveri verso l’istituzione cristiana, ma anche alla condizione soggettiva del docente stesso riguardo alla religione. Qui si mostra al meglio il valore della scuola cattolica quando assume come potenziali allievi gli stessi docenti esprimendo la sua valenza formativa nei loro confronti.

Si dirà che vi è nella scuola cattolica una specifica cura dei docenti, fatta di incontri stabiliti, di conferenze formative, anche di momenti di preghiera e di convivialità. Sono cose da mantenere e migliorare, liberandole dalla routine e dai luoghi comuni. Probabilmente c’è bisogno di qualcosa di più, una sorta di cura fuori degli schemi convenuti. Per diversi docenti si dovrà prevedere una forma di accompagnamento, fatto di incontro e dialogo personale, di percezione del travaglio inte-

riore e del doveroso rispetto che si deve, di condivisione dei momenti dolorosi, ma anche lieti, di proposte di esperienze qualificate.

In una vera “comunità educante”, genitori e docenti hanno bisogno di fare formazione insieme, superando un certo protagonismo individuale, una certa auto-referenzialità (Tettamanti, 2005). La convinzione educativa della famiglia deve potersi confrontare con quella degli insegnanti, con una scuola non più intesa come una astratta istituzione, ma come una unità viva di persone che vivono un complesso di valori a loro affidati dalla storia per comunicarli ai più piccoli. Ciò significa assumere la responsabilità educativa nei confronti di ciascun ragazzo, nell’ambito di una relazione, certamente di gruppo, ma anche, se non particolarmente, individuale, che tenga conto del suo essere persona, con i problemi di crescita di ognuno e con il vissuto che ciascuno porta con sé dentro la scuola.

Nasce quindi l’urgenza di creare alleanze tra adulti e di imparare a fare percorsi formativi ed educativi insieme. La connaturalità educativa e la conseguente esperienza dei genitori possono diventare cultura integrativa di natura scolastica e con ciò i genitori integrarsi culturalmente con i docenti nello stesso momento curricolare. Nella scuola ad ogni livello si educa insegnando: tuttavia se ciò comporta una valorizzazione della educatività delle discipline, una modalità didattica, una definizione dei criteri e degli strumenti di valutazione, si esige che il cammino educativo sia frutto anche, se non soprattutto, di una sinergia educativa tra gli adulti tutti che a diverso titolo sono nella scuola (docenti, genitori, personale direttivo e operatori vari), legati fra loro da uno scopo comune e da un quotidiano lavoro fatto insieme, capace di reggere il compito educativo, dove, appunto, la creatività di ognuno (e non soltanto dei docenti) è accolta, coltivata, provocata da una condivisione educativa in grado di rispondere ai bisogni delle giovani generazioni.

È vero che da parte della famiglia vi è spesso una delega educativa alla scuola/centro e che questi ultimi, di fronte a forti carenze formative di base, svolgono di fatto un ruolo di supplenza; tuttavia, loro compito è anche quello di rendere educativamente coscienti gli stessi genitori, dei quali il ricorrere alla scuola cattolica può essere inteso anche come una richiesta di aiuto nel ruolo di formatore dei figli. In aggiunta, è condizione ineliminabile di ogni educazione che questa operazione abbia all’origine una vita, una esperienza personale comunitaria capace di essere propositiva di valori e sollecitante alla loro verifica personale in un orizzonte sempre più vasto. E mettere in comune l’esperienza di ciascun adulto (ai quali i ragazzi guardano), in particolare dei genitori e dei docenti, favorisce il giudizio, lo sguardo e l’uso delle cose.

Ecco che allora la ri-comprensione della professionalità dell’insegnante si pone come sintesi acuta ed equilibrata di vocazione e competenza, entro un soggetto educante composito. Pertanto, dovranno essere articolati momenti di analisi (temi ed obiettivi), spazi di confronto (assemblee di classe, di interclasse e di settore), gesti di impegno (non solo la conoscenza genera azione, ma è l’azione che spesso genera conoscenza): ciò presuppone – nella scuola – non soltanto instaurare

un rapporto con il sapere, ma soprattutto favorire un rapporto con la vita. Il tutto certamente lasciato alla creatività della comunità educante, ma tuttavia teso a coinvolgere e a rispondere ai bisogni formativi degli stessi allievi e a valorizzare un lavoro comunitario efficace ed efficiente.

2. L'EVOLUZIONE DELLA FORMAZIONE DEI FORMATORI IN ITALIA

Dopo aver portato l'attenzione sulla situazione internazionale e sulla scuola cattolica, concentriamo ora la nostra analisi sulla situazione italiana in una prospettiva sia diacronica che sincronica. La disamina sarà articolata in due sezioni, una focalizzata sul sistema educativo in generale e l'altra sulla condizione specifica della FP.

2.1. *Linee generali dell'evoluzione*

Incominceremo con il delineare le componenti tradizionali della questione insegnante nel nostro Paese. Passeremo poi a presentare sinteticamente le ultime riforme intervenute in proposito.

2.1.1. La questione insegnante

«La “questione insegnante” appare come uno dei grandi temi irrisolti dell'intervento pubblico in Italia»: con questa affermazione prendevano l'avvio le conclusioni dell'indagine campionaria sugli *insegnanti* condotta dal Censis nel 1982 (La questione insegnante, 1983, p. 5; Malizia e Nanni, 2010). Dopo cinque anni, nel 1987, nonostante gli sforzi compiuti, la valutazione era confermata aspramente dalla rivolta dei Cobas, i comitati di base scolastici degli insegnanti.

Quali le *ragioni a monte* di uno dei conflitti di lavoro più duri che abbiano riguardato la scuola nel periodo in esame (Cavalli, 1992 e 2000; Cavalli-Argentin, 2010; Damiano, 1982 e 2004; La questione insegnante, 1983; Cipollone, 1986; Corradini, 1987; Malizia, 1988; Rapporto di base..., 1998; Di Pol, 2002; Ribolzi, 2002; Nanni, 2003; Moscato, 2008)?

Anzitutto si può osservare come nel decennio 1970-71/1980-81 il corpo docente abbia seguito un andamento divergente rispetto allo sviluppo della scolarità: alla contrazione della crescita degli allievi è corrisposta un'espansione elevata dei docenti (268.000 unità in cifre assolute, pari a 1 nuovo docente ogni 6 nuovi alunni). Nel quinquennio successivo la crescita è stata più contenuta. Tuttavia questa tendenza a un certo assestamento non ha potuto compensare gli effetti del calo della leva demografica degli alunni. Tale espansione ha corrisposto ad una politica dettata dalla esigenza di *trovare un impiego* per una forza lavoro sovrabbondante. Ma questa politica del personale della scuola, mirata soprattutto allo scopo sociale di far fronte alla disoccupazione intellettuale, è stata pagata con determinate contropartite.

Il rapporto alunni-insegnante in Italia si presentava come il più basso d'Europa e l'utilizzazione del personale docente sovrabbondante diveniva uno dei nodi della gestione della scuola. Un'altra contropartita è stata costituita dalla difficoltà per le nuove generazioni di accedere all'insegnamento. Un terzo effetto negativo va ricercato nell'appiattimento del livello retributivo dei docenti: gli stipendi mensili degli insegnanti italiani erano (e rimangono) molto inferiori a quelli di Francia, Germania, Inghilterra e Spagna. Il problema si accresceva anche in connessione con i modi del reclutamento, quasi solo basato sul servizio prestato e sull'anzianità di lavoro precario, meno sulla preparazione effettiva e sulla qualità della competenza del futuro insegnante. Non si sa infine se considerarlo una causa o un effetto di questa situazione, ma in questi anni si andava consolidando il fenomeno della femminilizzazione del corpo docente: agli inizi degli scorsi Anni '90 si registrava ancora un 20% di insegnanti uomini di oltre 50 anni nella scuola primaria, ma la percentuale scendeva al 5% tra i maestri con meno di 35 anni; altrettanto, nelle scuole medie le donne non arrivavano al 60% nella fascia di età sopra i 50, ma superavano il 70% al di sotto dei 35; nelle superiori si confermava l'andamento con un 46% di donne ultracinquantenni e un 61% tra le più giovani (Cavalli, 1992). Meno di venti anni dopo (Dati MIUR 2007-08) le donne costituiscono il 99% del personale docente nella scuola dell'infanzia, il 95% di quello di scuola primaria, il 71% nella scuola secondaria di primo grado e il 60% in quella di secondo grado, segnalando perciò la stabilizzazione di una tendenza maturata negli ultimi decenni del secolo scorso.

La politica di gestione del personale insegnante, negli Anni '70-'80, si è caratterizzata per il *garantismo estremo* e la conseguente carenza di un'azione rivolta a stimolare la professionalità, a valutarne l'effettiva buona qualità e a tener conto delle differenziazioni in atto nel mondo degli insegnanti. L'appiattimento della carriera, unito al basso livello degli stipendi, ha contribuito tra l'altro alla caduta del prestigio della professione docente.

Nonostante l'art. 7 del DPR n. 417/74, solo oltre venti anni dopo sarà realizzata un'adeguata e pertinente preparazione *universitaria* degli insegnanti della scuola dell'infanzia e delle elementari. La Formazione Professionale di tutti i docenti ha continuato a non essere del tutto soddisfacente. Rispetto alle richieste delle miniriforme del 1974 e quelle conseguenti ai nuovi programmi delle scuole medie e delle elementari del 1979 e del 1985, l'aggiornamento in servizio è venuto ad essere un'esigenza prioritaria e bisogna riconoscere che negli Anni '80-'90 esso era diventato una prassi costante e diffusa nella scuola, con un soddisfacente tasso di partecipazione dei docenti alle varie iniziative. Tuttavia, il modello adottato in concreto risultò spesso troppo tradizionale: mancava in particolare un'adeguata capacità progettuale e di stimolazione motivazionale (oltre che un adeguato impegno di supporto strutturale ed economico).

Ma, a nostro parere, il malessere degli insegnanti manifestatosi sul finire degli Anni '80 va spiegato anche con la *crisi d'identità* che ha attraversato in quegli anni il corpo docente. Gli insegnanti infatti non costituivano una categoria omogenea, e

al loro interno erano constatabili nette differenziazioni sia sulle convinzioni pedagogiche sia sulle diversità di status e di retribuzione sia sui problemi del potere e sulle questioni politiche. Tali contrapposizioni davano spesso luogo a divisioni tra sottogruppi occupazionali e a fenomeni di predominanza di un gruppo rispetto ad un altro. Non sempre le immagini dell'insegnante maggiormente accreditate a livello di opinione pubblica erano rappresentative di tutto il corpo docente. Nel momento considerato, l'ideale prevalente dell'insegnante si identificava con il professionista e la domanda di professionalizzazione sembrava maggioritaria; essa però conviveva con altre esigenze di segno diverso e, pertanto, rimaneva fondamentalmente ambigua. In molti casi si arrivava da parte di molti a sostenere pretese egualitariste (e non di merito) in tema di retribuzioni e a rifiutare ogni verifica di qualità sia nei docenti di ruolo sia nell'immissione in ruolo dei supplenti.

I singoli *provvedimenti* necessari per risolvere la “questione insegnante” erano stati già proposti con chiarezza negli Anni '80. La formazione pre-servizio doveva prevedere la preparazione universitaria per i docenti della materna e delle elementari e occorreva potenziare la formazione pedagogico-didattica di tutti gli insegnanti. I meccanismi concorsuali andavano migliorati, come pure l'anno di prova iniziale. Le scuole dovevano assumere, accanto alla funzione di formare i giovani, anche quella di preparare a insegnare. In connessione con questa esigenza bisognava introdurre la figura del formatore dei formatori, o dell'esperto in formazione degli insegnanti, che però non doveva trasformarsi in un “super-professore”, comportare un salto di ruolo o costituire uno status definitivo, ma più semplicemente richiedeva esoneri o semiesoneri temporanei e indennità speciali.

Un problema a sé, che rimase anch'esso irrisolto nel periodo che si sta analizzando e che mostrava a chiare note già allora i caratteri dell'urgenza era quello del *precarariato* che, nonostante la Legge n. 270/82, era riemerso, anche se in forme meno imponenti che nel passato. Si trattava di una questione che non poteva essere lasciata alla gestione del solo Ministero della Pubblica Istruzione, ma che interpellava l'intera politica del lavoro del Paese. Si invocò allora (e dopo) di orientare il nuovo reclutamento verso aree di maggiore fabbisogno e potenziare gli strumenti di valutazione delle competenze e delle conoscenze degli insegnanti. Si richiese una politica di gestione del personale che assumesse una chiara finalità di stimolo, impulso e differenziazione e che puntasse decisamente a valorizzare la professionalità, a promuovere l'aggiornamento, a introdurre elementi di flessibilità nella carriera, nell'orario e nel profilo docente, evitando tuttavia di creare ruoli appositi e ricorrendo invece agli esoneri o semiesoneri parziali e temporanei, agli incentivi e al volontariato.

2.1.2. La formazione continua ed iniziale degli insegnanti nella riforma Berlinguer (Legge n. 30/2000)

La cosiddetta riforma Berlinguer non entrerà mai in vigore, ma sembra opportuno parlarne brevemente perché è stata il punto di partenza di un processo riformatore che altri hanno poi condotto a termine. Un punto caldo della riforma riguar-

dava gli insegnanti che dovevano realizzare le indicazioni curricolari, elaborandole nella concreta offerta formativa della scuola (Malizia e Nanni, 2010; Programma quinquennale di progressiva attuazione, 2000; Malizia e Nanni, 1998, 2001 e 2002; Malizia e Stenco, 1999; Bertagna, 2000, 2001 a e b; Nanni, 2000a, 2000b e 2003; Speciale riordino, 2000; Niceforo, 2001; Bordignon, 2008).

a) *L'insegnante della riforma e la sua formazione in servizio*

Il punto di vista *economico e professionale* ha avuto certamente il suo peso. Del resto la riforma non avveniva fuori della storia. La scuola di base veniva ad avere un anno in meno rispetto alla durata delle elementari e della media pre-riforma; ciò era causa di problemi reali di impiego e di reimpiego, prima ancora che di timori psicologici o di perdita di status sociale da parte dei “professori” della scuola media rispetto ai “maestri” delle elementari.

Il profilo dei docenti costituiva l’oggetto del titolo IV del “Programma quinquennale” di attuazione della riforma (2000). Fin dall’inizio si ricordava che «la legge di riordino prevede un impegno particolare rispetto alla questione degli insegnanti» e ne metteva subito in evidenza il carattere di «risorsa strategica ai fini del miglioramento della qualità del sistema scolastico» (2000, p. 33). Il testo proseguiva dicendo che «il piano quinquennale di attuazione rappresenterà un’occasione importante per avviare un progetto straordinario di promozione della professionalità docente» (2000, p. 34).

In questo modo si dava indirettamente risposta alle tante questioni che negli ultimi tempi avevano portato la classe insegnante a mobilitarsi e a scendere a più riprese e con varie motivazioni in piazza, contro il Ministero e il Governo.

Indubbiamente il contesto di riferimento era tutt’altro che semplice e pacifico. Oltre alle questioni relative alla stabilità occupazionale e alla retribuzione economica o all’immagine sociale del ruolo docente, gli insegnanti di ogni ordine e grado di scuola non condividevano del tutto la logica e gli effetti della riforma e costituivano un universo estremamente variegato con cui fare i conti.

Già il “Regolamento dell’autonomia” del 1999, aveva prospettato un tipo di insegnante che non era visto come un puro “tecnico dell’apprendimento” il quale applicava un programma definito da altri, ma piuttosto come un professionista capace di interpretare le finalità della scuola, traducendole collegialmente in un progetto educativo efficace e assumendosene anche personalmente la responsabilità progettuale, attuativa e verificativa (Dpr 275/99, art. 16, c. 3).

A riguardo, il “Programma quinquennale” disegnava un *alto profilo professionale*, che doveva fungere da quadro degli obiettivi della formazione iniziale e continua del docente della riforma. Egli – si dice – doveva essere:

- *colto*, in grado di padroneggiare la propria disciplina nei suoi continui mutamenti, di valutarne le potenzialità formative, di governarne i rapporti con le altre discipline, di collocarne, infine, le finalità e gli obiettivi di apprendimento all’interno delle finalità generali del sistema scuola;

- *riflessivo*, in grado di fare ricerca sulle proprie scelte didattiche e metodologiche e di saperne verificare i risultati, in un processo di continua valutazione e autovalutazione;
- *competente* rispetto alle conoscenze socio-psico-pedagogiche necessarie per la corretta impostazione dei processi di insegnamento-apprendimento;
- *capace* di interagire con tutti i soggetti, interni ed esterni, della vita della scuola, di lavorare in équipe, di dare il proprio contributo alla definizione e alla realizzazione dell’offerta formativa, di saper svolgere compiti specifici e differenziati» (2000, p. 34).

È appena da osservare che rimanevano piuttosto *in ombra* – anche se non erano del tutto assenti almeno a livello implicito – gli aspetti della funzione docente relativi alla mentalità, alla coscienza critica circa i propri riferimenti ideali, istituzionali, civili e religiosi. Eppure essi non erano senza impatto sia nella conoscenza sia nell’azione didattica sia nella condotta scolastica degli insegnanti. E forse meritava almeno un accenno esplicito la rilevanza di una robustezza etica e civile, personale e di categoria, come pure l’importanza di comportamenti deontologicamente condivisi e praticati (Nanni, 2000a).

Altrettanto era da dire per ciò che non dovrebbe mancare mai nell’ideazione del profilo dell’insegnante: vale a dire una sorta di disponibilità “generativa” (dal punto di vista professionale) nei confronti dei colleghi più giovani; come pure il sentire come centrale nella pratica professionale la preoccupazione per la *funzione educativa e culturale*, intesa come elemento di sintesi dei vari aspetti della professionalità docente, ultimamente finalizzata alla qualità dell’apprendimento degli studenti e della vita scolastica.

Il Programma quinquennale evidenziava come venisse a prevalere un modello di formazione in servizio che mostrava una tendenziale preferenza per impostazioni basate sull’autoformazione e su un modello di formazione permanente legato alle singole istituzioni scolastiche. Più difficile restava individuare i *criteri di valutazione e di certificazione* per quanto riguardava esperienze professionali vissute nella scuola.

b) La formazione iniziale degli insegnanti della riforma

Molto più in là della prospettazione del problema non si andava neanche sulla questione della formazione iniziale degli insegnanti.

Sulla struttura della formazione iniziale si avanzavano fondamentalmente *tre ipotesi* correlate con la riforma universitaria in atto:

1. una laurea triennale disciplinare più una laurea specialistica (triennio più biennio) seguita da una specializzazione annuale comprensiva del tirocinio. Era la cosiddetta “ipotesi Tranfaglia”. Per alcuni la laurea specialistica doveva rimanere ancorata a logiche disciplinari per rassodare la scientificità della formazione, sia pure con integrazioni significative con le scienze della formazione. Per altri si doveva dare, invece, maggior peso ai crediti dedicati all’approfondi-

- mento delle scienze della formazione (la metà dei 120 crediti della laurea specialistica), pensando ad una laurea finalizzata alla professione docente;
2. una laurea triennale disciplinare e un corso biennale di specializzazione all'insegnamento, sul modello delle scuole di specializzazione all'insegnamento secondario (le cosiddette Ssis);
 3. una laurea specialistica nella Facoltà di Scienze della Formazione aperta ad integrazioni con tutte le facoltà interessate, ma pensando per gli insegnanti della scuola dell'infanzia ad un percorso formativo specifico nella linea dell'attuale corso di laurea in scienze della formazione primaria.

Le ipotesi si legavano a complicati giochi accademico-istituzionali universitari, oltre che a prospettive teoriche. Quel che restava assodato era che *una scuola nuova richiedeva nuovi insegnanti*; o, meglio, che una buona riuscita della riforma si affidava in primo luogo a insegnanti preparati, competenti, oltre che motivati e dedicati.

A questo scopo si era unanimemente d'accordo che anche la professione docente andava proiettata nella linea di una formazione lungo tutto l'arco della vita professionale; e perciò che la formazione iniziale veniva a risultare come la base fondativa di un progressivo sviluppo professionale, sempre ulteriormente qualificabile e suscettibile di integrazioni, trasformazioni, modulazioni, riqualificazioni (debitamente sorrette dal punto di vista economico!). Pur ispirata a principi unitari per tutti i docenti, in coerenza con la prospettiva sistemica della Legge n. 30/2000, occorreva pensare a una formazione iniziale che avesse articolazioni e specificazioni interne ai cicli di istruzione e che prevedesse fin dall'inizio la possibilità di transitare nei diversi cicli scolastici, mediante studi integrativi, riconversioni, rientri in formazione (magari maturando periodi sabbatici o di aggiornamento concertati e stipendiati). Certo la specificità della formazione docente chiedeva non solo di collegare formazione iniziale e formazione in servizio, ma anche di caratterizzare già la formazione iniziale nel senso di una virtuosa congiunzione di teoria e pratica, di saperi scientifici e di saperi "curvati" didatticamente già nel loro apprendimento universitario, di disciplinarietà e di aperture interdisciplinari e globalmente culturali, di metodologie e di "ragioni" ispirative.

2.1.3. Un nuovo modello di insegnante: la riforma Moratti e il Decreto legislativo n. 227/2005

La riforma Berlinguer rimane come testimonianza storica dello stadio in cui si era giunti nell'elaborazione teorica della politica scolastica (almeno da parte di una componente parlamentare). Quel progetto sarà abrogato formalmente dalla successiva riforma Moratti (Legge n. 53/2003), che si colloca nel contesto di un impianto istituzionale *sussidiario* (cioè dell'insegnante che aiuta, "sussidia", "tutorizza" l'allunno nell'attuazione del suo piano di studio personalizzato). La scuola e l'insegnante presentano tratti ideali molto diversi dal modello statalista e centralista (che

aveva dominato fino a tempi recenti nella gestione dell'attività di apprendimento/ insegnamento scolastico) (Malizia e Nanni, 2010; Malizia, Cicutelli, Fedeli e Pieroni, 2006; Bertagna, 2006; Scurati, 2006; Malizia e Cicutelli, 2005; Malizia, Cicutelli e Fedeli, 2006).

La Legge n. 53/2003 e il DLgs. n. 227/2005 propongono una serie di innovazioni profonde nella *professionalità docente*, che sembrano ancora oggi costituire acquisizioni definite e che tracciano importanti linee di tendenza per lo sviluppo futuro dell'intera scuola italiana. Il primo è il riconoscimento pedagogico e deontologico della *centralità della persona umana* e del suo pieno ed autonomo sviluppo. Il secondo è l'accento posto sulla *libertà e sulla responsabilità personali*. Il terzo principio, che qualifica la scuola e l'insegnante ideali, è quello della *progettualità*.

In tale quadro di fondo si viene a insinuare l'idea, suggerita dalla normativa, di un insegnante che deve passare dalla centralità dell'insegnamento a quella dell'apprendimento. La riforma ipotizza inoltre un insegnante che sia anzitutto consapevole che l'apprendimento non è mai soltanto una questione cognitiva, di organicità logica e scientifica, ma sempre, e allo stesso tempo, anche affettiva, motoria, estetica, morale, socio-relazionale, espressiva della persona. Proprio per questo il docente deve essere in grado di organizzare un insegnamento che si fondi e si sviluppi su questa integralità, senza semplificarla: superando l'exasperazione lineare delle fasi della programmazione curricolare e al contempo riflettendo sulle ragioni dello scarto tra progettato e realizzato, per fare meglio in futuro. Ne segue l'invito a superare la prospettiva di un curriculum di istituto costruito in maniera deduttiva e gerarchica dal generale al particolare, dall'alto verso il basso, dal nazionale alla classe. Nazionale e locale, istituto e classe, gruppi e singoli valgono l'uno come vincoli per l'azione dell'altro, con processi di interazione e di retroazione continua.

L'ulteriore messaggio proposto dalla normativa ai docenti riguarda la necessità di valorizzare in maniera sistematica, ai fini formativi, non solo gli apprendimenti formali, quelli che si costruiscono a scuola, ma anche quelli non formali e informali, tipici dell'extrascuola. Da questa funzione tutoriale di sistema, che compete a tutti i docenti, proprio a causa della complessità delle composizioni in gioco e del rischio che esse possano finire per essere autoreferenziali, la riforma ha ritenuto opportuno enucleare il ruolo specifico di un docente *tutor* per ogni studente. Egli, dopo apposita formazione, dovrebbe essere il garante, nei confronti degli allievi e delle loro famiglie, del diritto personale di ciascuno ad avere a scuola un'organizzazione degli apprendimenti formali tale che lo metta in grado di realizzare il suo piano di studio personalizzato. Allo stesso tempo, proprio per la sua funzione di *holding, coaching e counselling* nei confronti degli allievi e delle loro famiglie, il *tutor* è anche il docente dell'équipe di insegnamento più adatto a coordinare i compiti organizzativi, educativi e didattici che essa è chiamata a progettare e a realizzare, per combinare le esigenze di tutti e di ciascuno, e anche per rendere soddisfacente e produttivo il proprio lavoro di *équipe*. In questo senso è anche *coordinatore*.

Ai docenti delle scuole di ogni ordine e grado è quindi richiesto il possesso di una buona *cultura generale* e la padronanza di una peculiare *cultura professionale specialistica* che si può riconoscere nelle seguenti cinque dimensioni: la prima riguarda il *sapere in modo superiore* (cioè universitario) *una o più discipline*; la seconda coinvolge il *sapere sull'allievo* in generale e il sapere sull'allievo particolare con cui ci si relaziona (ad esempio se si tratta di allievi con difficoltà o con particolari dotazioni personali); la terza dimensione implica il *sapere e le competenze riguardanti l'organizzazione dell'apprendimento e della vita scolastica*; la quarta si riferisce al *sapere e alle competenze relative alla rete delle relazioni scolastiche*; l'ultima dimensione, infine, è una sintesi delle precedenti e si può indicare come il *sapere e la competenza sull'insegnamento* nella sua portata più squisitamente educativa, cioè su ciò che capita quando si vuole insegnare la cultura generale e le conoscenze peculiari di una o più discipline ad un allievo tra altri allievi, in un'organizzazione e con determinate relazioni interpersonali e sociali.

In questa linea, la *nuova formazione del docente*, prospettata dalla Legge n. 53/2003 e dal DLgs. n. 227/2005, presuppone anzitutto che le coordinate principali della cultura generale dei futuri docenti siano acquisite nel primo e nel secondo ciclo di studi. Si chiede, invece, all'università, questa volta in collaborazione con le istituzioni scolastiche, di fornire ai futuri docenti la cultura professionale specialistica e la competenza professionale di cui hanno bisogno. E le si chiede di fornire l'una e l'altra, rispettando e valorizzando, nel complesso, le sinergie che devono intervenire tra università e scuola, tra teoria (scientifica) e pratica (professionale). I nuovi percorsi formativi annunciano perciò da subito che l'abituale formazione dei docenti in due luoghi (università e scuola), in due tempi (prima la formazione iniziale e poi quella attiva, in servizio) e in due modalità (prima la teoria e la riflessione, poi la pratica e l'azione; prima si impara a fare il docente e poi si esercita questo apprendimento) va concettualmente e ordinamentalmente superata a vantaggio di un'integrazione continua e sistematica dei due elementi di ogni coppia ricordata.

Il DLgs 227/2005 sarà formalmente abrogato con il successivo ministro Fioroni (Legge n. 244/2007) che punterà al ripristino di una procedura di formazione e reclutamento più tradizionale ma soprattutto più regolare. Per l'argomento che qui ci occupa, tra gli interventi di Fioroni può essere ricordata la disapplicazione delle norme relative alla funzione tutoriale, dettata dalla necessità di recuperare il consenso di buona parte degli insegnanti e il sostegno sindacale. Toccherà però al successore di Fioroni reimpostare la politica scolastica in termini dichiaratamente economici.

2.1.4. Insegnanti, risorse e razionalizzazione del sistema: il Ministero Gelmini

Il ministro Gelmini (2008-11) si troverà infatti a fare i conti con la pesante crisi economica internazionale che determinava drastiche misure di ridimensionamento della spesa pubblica, in particolare per la scuola, considerata un settore sostanzialmente improduttivo. Il Decreto Legge n. 112, convertito nella Legge

n. 133/2008, prevede all'art. 64 una riduzione del personale docente che consenta entro un triennio di recuperare un punto nel rapporto alunni/docenti, tagliando inoltre il 17% della dotazione organica del personale Ata (amministrativo, tecnico e ausiliario). Nell'insieme si sarebbe trattato di oltre centomila posti di lavoro in meno. Per raggiungere l'obiettivo sarà necessario intervenire anche sui curricoli di ogni ordine e grado di scuola, diminuendone la consistenza.

A parere del Ministro Gelmini, il sistema educativo di istruzione e di formazione si presenta mediocre nei risultati e nella speranza, un sistema in cui sembrano tramontati il senso della scuola e la cultura del merito (Malizia e Nanni, 2010). La scuola si è trasformata in un *ammortizzatore sociale* e ha rinunciato al suo ruolo di sviluppare la personalità dei giovani in tutte le dimensioni. Due logiche perverse hanno alimentato questa situazione: per favorire gli studenti si è ritenuto opportuno abbassare la qualità dei processi di apprendimento/insegnamento e si è creduto che una maggiore stabilità occupazionale potesse consentire di pagare poco i docenti e potesse compensare lo scadimento del loro ruolo e dello loro status, dimenticando che uno Stato che retribuisce male i suoi insegnanti non può esigere molto da loro in termini di qualità dell'educazione offerta.

Il confronto con gli altri Paesi dell'OCSE (cioè l'organizzazione intergovernativa che associa tutte le nazioni più sviluppate del mondo) mette in evidenza la situazione di svantaggio dei nostri insegnanti sul piano degli *stipendi*. La media in questo raggruppamento di Stati si pone al di sopra dei 40.000 euro all'anno, mentre in Italia un insegnante della Secondaria di 2° grado, dopo un periodo di 15 anni di docenza, si situa sui 27.500 euro. Nelle parole del Ministro «abbiamo livellato le retribuzioni verso il basso. [...] Nella scuola abbiamo troppi dipendenti e poco pagati. Con una carriera pressoché piatta» (Gelmini, 10 giugno 2008, pp. 4-5). Le logiche perverse individuate dal Ministro vanno – anche a suo parere – senz'altro *ribaltate*. Ciò significa che bisogna puntare alla rivalutazione delle funzioni degli insegnanti, iniziando dal completo riconoscimento della loro condizione professionale. Questo tra l'altro richiede l'identificazione di nuove risorse attraverso uno sforzo di riqualificazione della spesa pubblica che, peraltro, si pone in un contesto di gravi difficoltà economiche e di crisi finanziaria a livello mondiale.

Per parte loro, gli oppositori del Ministro vedono questo intervento come una grave riduzione del corpo insegnante con pericolo per l'efficacia dell'azione della scuola. In questo senso tali azioni di *razionalizzazione* della rete scolastica e di ridimensionamento del numero degli insegnanti (e il reinvestimento nell'istruzione solo di un 30% dei risparmi e non di tutto il risparmio, senza chiarire le finalità in positivo dei tagli) hanno scatenato le contestazioni dei sindacati e della piazza, con la larga partecipazione di studenti, di insegnanti e di genitori.

Oggetto di contestazione è stato anche il decreto che ha abolito il “modulo” di più insegnanti nelle scuole primarie, al posto dei quali si è restaurata la figura del “maestro prevalente”, vale a dire un maestro unico per classe, affiancato solo dai docenti di inglese e di religione: il decreto è passato nell'opinione pubblica come il ri-

torno alla figura del *maestro unico*, ma la scuola primaria offrirà comunque quattro diverse opzioni orarie – 24, 27, 30 e 40 ore settimanali (tempo pieno) – e le scelte delle famiglie non premieranno affatto la soluzione del maestro prevalente (24 ore).

Le innovazioni relative al *primo ciclo* sono state strutturate sistematicamente in un *regolamento*, Dpr n. 89/2009, che modifica l'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico delle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di 1° grado (Govi, 2009; Cicutelli, 2009a e 2009b).

La scuola dell'*infanzia* costituisce il livello meno raggiunto da cambiamenti per cui l'impostazione finora seguita rimane sostanzialmente inalterata. L'orario settimanale resta ordinariamente di 40 ore, riducibili a 25 solo antimeridiane o prolungabili a 50. La funzione docente è maggiormente orientata verso l'educativo e tale spostamento di accento appare destinato a comportare un cambiamento importante e positivo sul piano professionale.

La scuola *primaria* è il livello in cui sono state stabilite le innovazioni più rilevanti. Anzitutto, è stata reintrodotta, come nell'infanzia, l'iscrizione in anticipo rispetto all'età ordinaria. Al posto del gruppo dei docenti è previsto un insegnante unico di riferimento che svolge l'intero servizio (22 ore) nella stessa classe e il cui orario viene completato a 24, 27 o 30 ore da altri insegnanti.

Al contrario, la scuola *secondaria di 1° grado* presenta innovazioni limitate. L'orario obbligatorio è di 30 ore, cioè 29 più una di approfondimento in materie letterarie, anche per venire incontro agli alunni stranieri; non saranno più effettuati, invece, insegnamenti e attività facoltativo-opzionali che comportavano un orario aggiuntivo di 4 ore. Nelle classi a tempo prolungato, che possono essere attivate solo in presenza di condizioni strutturali e di servizi adeguati, si arriva a 36 ore settimanali, eccezionalmente a 40.

Il *secondo* documento che cercheremo di analizzare è il regolamento per la formazione iniziale degli insegnanti. La legge finanziaria 2008 aveva abrogato il DLgs n. 227/05 e aveva ripristinato i tradizionali concorsi. Ma il DM 10-9-2010 n. 249, recante il nuovo regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di 1° e 2° grado interviene in materia confermando la scelta di affidare a percorsi di natura universitaria la preparazione all'abilitazione all'insegnamento in ogni livello del sistema di istruzione (Malizia e Nanni 2010; Cisl Scuola, 2011, Corsi, 2011; Gobber, 2011; Luzzatto, 2011; Pellerey, 2011, Xodo, 2011 a e b).

Per la docenza nelle scuole dell'*infanzia* e in quella *primaria*, si richiede la frequenza di un corso di laurea magistrale a ciclo unico quinquennale, attivato presso le facoltà di scienze della formazione o presso altre facoltà autorizzate dal Ministero, a cui potrà accedere solo un numero programmato di studenti sulla base di una prova di accesso. Il totale dei posti annualmente disponibili viene fissato in relazione alla programmazione regionale degli organici e del conseguente fabbisogno di personale docente nelle scuole statali, maggiorato del 30% in relazione al fabbisogno dell'intero sistema nazionale di istruzione. Ad iniziare dal secondo anno è

organizzato un tirocinio di 600 ore (24 crediti) che è parte integrante del corso e prevede una quota crescente di ore dal secondo al quinto anno. Inoltre, sono potenziate le competenze disciplinari e pedagogiche ed è introdotto uno specifico percorso laboratoriale per la lingua inglese e le nuove tecnologie. Al termine del quinquennio gli studenti ottengono un titolo abilitante per ambedue i tipi di scuola; il relativo esame comprende la discussione della tesi e della relazione finale di tirocinio davanti a una commissione accademica integrata da due docenti tutor e da un rappresentante dell'ufficio scolastico regionale (USR).

La formazione degli insegnanti della scuola *secondaria* di primo e secondo grado richiede la frequenza di un corso di laurea magistrale biennale, successivo al completamento di un primo ciclo universitario in una disciplina coerente con la futura docenza. Anche in questo caso, l'accesso è previsto a numero programmato e nei termini indicati sopra. Parte essenziale dei percorsi formativi è l'acquisizione di competenze di inglese, digitali e didattiche per l'integrazione dei disabili. Dopo la laurea magistrale si dovrà seguire un tirocinio formativo attivo (TFA), abilitante, della durata di un anno e obbligatorio quanto alla frequenza: pertanto il percorso per l'insegnamento nella scuola secondaria è più lungo del precedente, occupando sei anni.

Il *tirocinio* per l'insegnamento nella secondaria comprende 1.500 ore (pari a 60 crediti) di cui 1.025 (41 crediti) riguardano insegnamenti di scienze dell'educazione, didattiche disciplinari e laboratori pedagogico-didattici, mentre le rimanenti 475 ore (19 crediti) sono di tirocinio diretto o indiretto presso le scuole con la guida di un tutor. La gestione delle attività di tirocinio è affidata al consiglio di corso di tirocinio, composto da docenti e ricercatori del corso, tutor coordinatori, due dirigenti scolastici o coordinatori didattici nominati dall'USR, un rappresentante degli studenti. L'esame finale di abilitazione ha luogo di fronte a una commissione formata da tre docenti universitari del corso, due tutor o tutor coordinatori e un rappresentante dell'USR. Esso comprende la valutazione dell'attività svolta, l'esposizione orale di un percorso didattico su un tema scelto dalla commissione e la discussione della relazione finale di tirocinio.

Per la realizzazione delle attività di tirocinio è prevista la predisposizione da parte dell'USR di un elenco regionale delle *scuole accreditate*, non solo statali ma anche paritarie, che verrà formato in base a parametri determinati dal Ministero per stipulare le necessarie convenzioni con le università. A loro volta le facoltà utilizzeranno personale docente e dirigente, che opera nelle scuole sia statali che paritarie, per lo svolgimento dei compiti *tutoriali* previsti dalla normativa.

Quanto ai processi formativi per il *sostegno*, la relativa specializzazione si ottiene solo presso le università attraverso corsi autorizzati dal Ministero le cui caratteristiche sono determinate con regolamento di ateneo sulla base dei parametri fissati sempre dal Ministero. Inoltre, le università possono attivare corsi di perfezionamento per l'insegnamento di una *disciplina non linguistica in lingua straniera* in relazione alla docenza nelle secondarie di secondo grado.

Il DM n. 249/2010 ha subito successivamente importanti modifiche con il DM n. 81/2013, che ha introdotto, accanto al TFA anche dei percorsi abilitanti speciali (PAS), riservati a docenti che abbiano prestato servizio per almeno tre anni, i quali possono accedervi senza selezione. Ciò ha determinato una complessa e contraddittoria stratificazione di disposizioni che non è possibile ripercorrere in questa sede. Di fatto si viene a bilanciare il criterio meritocratico con la logica del precariato che intende premiare l'esperienza comunque acquisita sul campo, annullando la programmazione dei posti in base all'organico.

Certamente non si può negare in tutto il processo la presenza di aspetti *positivi*. Il primo è la conferma che quello degli insegnanti (e della loro formazione) era e resta un punto «architavale» per la validità formativa del sistema. Alla fine va anche apprezzata la decisione di optare per la quinquennalizzazione della preparazione degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della primaria (ad evitare, tra l'altro, disparità di status e diseguaglianze di carattere economico). Un terzo punto forte può essere identificato nell'unicità di tale formazione che dovrebbe rafforzare l'identità della professione docente (anche se un minimo di differenziazione interna non sarebbe di grande difficoltà da realizzare, al fine di essere maggiormente attenti alle differenze evolutive generali e apprenditive tra l'arco vitale della seconda infanzia e dell'ingresso nell'«età della ragione» con la scuola primaria). Va pure apprezzata la sensibilità pedagogica di assicurare uno spazio adeguato ai bisogni educativi speciali e agli studenti con disabilità. Si può anche affermare con una certa sicurezza di giudizio che si siano compiuti progressi verso il superamento del carattere eccessivamente teorico della laurea quadriennale e del biennio SSIS con l'introduzione del tirocinio.

Ma a nostro parere permangono e meritano considerazione quelle che potremmo chiamare le *criticità*, a cominciare dal divario tra le competenze che dovrebbe possedere il futuro insegnante e la formazione che è prevista dal regolamento. Infatti, il curriculum sembra tutto giocato sulla dimensione disciplinare e sulla conoscenza delle materie, mentre rimane in ombra l'acquisizione di competenze trasversali soprattutto psico-pedagogiche (e più largamente relazionali ed umane, per non dire di quelle etiche e deontologiche, relative a quella che si può dire la personalità di ruolo). Di conseguenza anche la professionalità del docente e il suo profilo socio-istituzionale appaiono piuttosto deboli. Continua poi il grave errore di voler realizzare riforme così importanti a costo zero.

Un'ultima considerazione va riservata al fabbisogno di personale ben formato da parte della *scuola cattolica* e più in generale di quella *paritaria*. Ancora una volta dobbiamo registrare la conferma del monopolio statale, in quanto la libertà di scelta educativa e quella di istituzione scolastica rimangono mortificate. Il curriculum formativo degli insegnanti resta molto rigido e non lascia grande spazio di manovra per differenziazioni interne, rispettose del pluralismo formativo e aperte alla fecondità formativa delle differenti tradizioni educative. Si può pensare che le università di tendenza, quali ad esempio l'Università Cattolica e la Lumsa, facenti

parte delle facoltà o università autorizzate dal Ministero, possano aggiungere crediti ulteriori – o più giustamente, specificando in maniera differenziata il numero dei crediti obbligatori – per l’insegnamento nella scuola cattolica, ma esse non coprono tutto il territorio nazionale. Si potrebbe inoltre chiedere agli istituti superiori di scienze religiose di offrire corsi integrativi per la preparazione degli studenti interessati all’insegnamento nelle scuole cattoliche.

2.1.5. Il piccolo cabotaggio dei Ministeri Profumo e Carrozza

Dopo quattro Ministri dell’Istruzione, Università e Ricerca (Luigi Berlinguer, Letizia Moratti, Giuseppe Fioroni e Mariastella Gelmini) che hanno guidato l’istruzione per periodi sufficientemente lunghi (rispettivamente 27.05.96/25.04.00; 11.06.01/17.05.06; 17.05.06/08.05.08; 08.05.08/16.11.11) con la sola eccezione di Tullio De Mauro (25.04.00/11.06.01) è ricominciata a Viale Trastevere la girandola di personalità che in meno di tre anni ha visto succedersi tre rettori di università, Francesco Profumo, Maria Chiara Carrozza, Stefania Giannini. Eppure i problemi sono complessi e avrebbero richiesto impegni politici di più ampio respiro. Ricordiamo le sfide della scuola con le parole del Censis: «Il lento processo di attuazione della riforma dell’istruzione degli adulti e la mancanza di un sistema strutturato di educazione per questa fascia di utenza a fronte di competenze linguistiche e matematiche della popolazione adulta ai minimi livelli; la permanenza di sacche endemiche di dispersione e abbandono precoce degli studi tra i più giovani; un sistema universitario avvitato in annosi processi di metamorfosi; le disparità territoriali nell’offerta e nelle *performance* della formazione professionale, sono solo alcune delle derive di lungo periodo che affliggono il sistema educativo nazionale» (2013, p. 97; Bertagna, maggio 2013).

Per il ministro Profumo le linee programmatiche del MIUR si focalizzano su cinque *priorità strategiche*, tra le quali la seconda ci riguarda più da vicino: si tratta infatti di valorizzare la professionalità dei docenti.

Parallelamente, un gruppo di azioni si concentra sul processo di insegnamento/apprendimento con un forte investimento ideale sulle nuove tecnologie. Un’altra finalità strategica da perseguire consiste nel promuovere il merito e l’eccellenza, anche attraverso lo sviluppo del Sistema Nazionale di Valutazione. Il recupero delle zone scolastiche più compromesse richiederà azioni di potenziamento delle conoscenze e delle competenze, ai fini della riduzione dell’insuccesso formativo, della dispersione e dell’abbandono scolastico. Gli interventi rinviano a monte allo sviluppo della professionalità dei docenti che comporterà nuove modalità di formazione iniziale, il tutoraggio intra e inter-scolastico, azioni formative mirate e il miglioramento della carriera degli insegnanti.

Sul documento programmatico del Ministero l’appunto principale è che sembra condividere sostanzialmente un modello di scuola che si costruisce sulla rispondenza a criteri di razionalità strumentale, sulla preoccupazione di assicurare l’efficienza dei mezzi rispetto ai fini. Si tratta sostanzialmente di una impostazione

funzionalista o utilitarista di natura neo-liberale, correlata strettamente con le logiche economiche e le esigenze del sistema produttivo, che vede nel capitale umano la risorsa più importante per vincere la competizione nel mondo globalizzato e che ritiene compito primario della scuola e della formazione nell'attuale società della conoscenza la preparazione dell'uomo flessibile e del lavoratore competente. A nostro parere sarebbe stato necessario confermare e potenziare il principio della centralità della persona, in tutte le sue dimensioni, compresa quella spirituale: puntando ad assicurare la presa in carico dello studente mediante un'azione di accompagnamento-orientamento che vada oltre i confini del tempo-scuola. Ci sembra, invece, sostanzialmente *condivisibile* la parte più tecnica del documento programmatico sull'istruzione.

In materia di docenti è inoltre da ricordare il paventato aumento generalizzato a 24 ore settimanali del lavoro degli insegnanti della scuola secondaria di primo e secondo grado. Il ritiro della proposta non ha del tutto calmato il mondo della scuola che costata come, nella *spending review* statale, la scuola, e più in generale l'istruzione, la formazione, la ricerca, la salute pubblica, siano tra le prime istituzioni sociali su cui si abbatte pesantemente la scure del governo.

Anche nel caso del ministro Carrozza, teniamo come punto di riferimento il Documento Programmatico presentato alle Commissioni riunite del Senato e della Camera (Audizione On. Sig. Ministro Carrozza, 6 giugno 2013; Malizia e Nanni, 2015). Riguardo all'istruzione, il Ministro articola il suo discorso tra obiettivi generali e interventi di sistema per il personale e per gli studenti.

Per quanto riguarda gli obiettivi, viene tra l'altro sottolineata la *qualità degli apprendimenti*, ricordando che i dati delle ricerche nazionali ed internazionali mettono in risalto, nonostante i miglioramenti degli ultimi anni, soprattutto le percentuali troppo elevate di 15enni con risultati insoddisfacenti (uno studente italiano su cinque ha competenze insufficienti in lettura) e percentuali troppo basse di studenti con risultati eccellenti (il 5,8% rispetto al 9-15% dei Paesi con esiti migliori). Inoltre, l'Italia si caratterizza per le prestazioni insoddisfacenti in tutti e sette gli indicatori dell'Agenda di Lisbona 2020. Tenuto conto della emergenza occupazionale tra i giovani del nostro Paese, una istruzione di qualità assurge a obiettivo strategico nelle politiche educative del governo. Ciò richiede a monte la valorizzazione del prezioso lavoro degli insegnanti che tra l'altro sono chiamati sempre di più a svolgere funzioni educative generali e a confrontarsi con la sfida delle tecnologie digitali: pertanto, non dovrà loro mancare il riconoscimento effettivo da parte della comunità nazionale.

Passando agli interventi, quelli relativi al personale hanno come priorità la valorizzazione della professione docente e di tutto il personale. Di conseguenza, si dovranno prevedere nuove modalità di sviluppo di carriera degli insegnanti con la creazione di un sistema di valutazione delle prestazioni professionali, legato a una progressione di carriera ma svincolato dal semplice criterio dell'anzianità di servizio. Questo intervento rinvia a monte alla diffusione nella scuola di una cultura

della valutazione mirata a dare un giusto riconoscimento al merito dei docenti, senza spirito punitivo e senza l'intenzione di dare le pagelle agli insegnanti. Da tale punto di vista il Decreto del Presidente della Repubblica 28 marzo 2013, n. 80 sul Sistema Nazionale di Valutazione in materia di istruzione e formazione può costituire una opportunità preziosa per una riflessione sul tema a cui, sempre secondo il Ministro, dovranno partecipare tutti gli operatori del sistema.

La qualità delle scuole dipende anche dalla presenza di insegnanti scelti bene, di dirigenti di profilo elevato e di ispettori (dirigenti tecnici) competenti e imparziali. In proposito, il Ministro manifesta l'intenzione di iniziare una riflessione per il *nuovo reclutamento* delle tre categorie.

Un altro intervento consiste nel *rilancio della formazione dei docenti*. Da lungo tempo si procede in questo ambito in maniera contraddittoria nel senso che si approvano le riforme, ma non si prevedono le risorse per la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Le misure da adottare non sembrano particolarmente onerose: aumento del modesto finanziamento già previsto dal Ministero per la formazione alle nuove Indicazioni nazionali; disponibilità per i dirigenti e gli insegnanti di spazi e attrezzature per la raccolta e la condivisione di buone prassi; avvio in collaborazione con Bruxelles di un piano straordinario per la formazione degli insegnanti all'uso delle nuove tecnologie.

Un problema grave e che si trascina da troppi anni è rappresentato dalle consistenti masse di personale *precario* che opera nella scuola con contratti a tempo determinato, cui il Ministro intende rimediare almeno in parte con un piano triennale di assunzioni per il 2014-17.

L'iniziativa principale del ministro Carrozza è il Decreto-Legge "L'istruzione riparte" (convertito nella Legge n. 128/2013) che, dopo anni di sacrifici e di tagli, restituisce risorse all'istruzione soprattutto e anche all'università e alla ricerca (Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca, 12 settembre 2013; Il lavoro di questi 10 mesi, 20.02.2014; Ufficio Stampa del MIUR, 7 novembre 2013; Educazione&Scuola, 20.12.2013). Il Ministro riconosce che il provvedimento non è una rivoluzione, tuttavia non si può negare che rappresenti una inversione di tendenza. Anzitutto, il Decreto-Legge intende dare una risposta alle attese degli insegnanti: è previsto, infatti, un piano triennale di assunzioni dei docenti e del personale Ata, risorse per la formazione dei docenti e la stabilizzazione di oltre 26mila insegnanti di sostegno, mentre dovrebbe cambiare la procedura di assunzione dei dirigenti scolastici che saranno selezionati attraverso un corso-concorso annuale di formazione della Scuola Nazionale di Amministrazione. Sono inoltre previste alcune forme di potenziamento dell'offerta formativa e interventi sui libri digitali.

Nel merito, non si possono non apprezzare alcune *scelte di fondo* del Ministro e le molte azioni di ottimizzazione degli ambiti di politica propri del Ministero. Anzitutto, vengono riconfermati alcuni orientamenti del predecessore: non ci si propone di porre in essere una riforma "Carrozza", ma di realizzare un cambiamento culturale che metta al centro l'istruzione come fattore fondamentale per rinnovare

la società e rilanciare il Paese; inoltre, si rivaluta la prospettiva della ricerca che nel documento programmatico ottiene la medesima attenzione dell'istruzione e dell'università (Audizione On. Sig. Ministro Carrozza, 2013; Vinciguerra, 2013). Un'inversione di tendenza importante riguarda i *finanziamenti* di istruzione, università e ricerca. In molte occasioni il Ministro ha affermato la centralità dell'istruzione, dell'università e della ricerca per il Paese e questa convinzione non può che essere grandemente apprezzata. Ciò che non sembra condivisibile è la concezione funzionalista o utilitarista che si riscontra nel suo documento programmatico (ma anche negli atti e nelle indicazioni di prospettiva). Diversamente dal suo predecessore, però, la funzionalità non si riferisce solo allo sviluppo economico, ma anche all'equità, alla libertà, alla partecipazione civica, al rispetto della legalità e più in generale al miglioramento della qualità della vita.

Lodevole è, senz'altro, anche l'intento di introdurre un *sistema di valutazione esterno* di cui sono state messe in evidenza correttamente le caratteristiche (L'Atto di indirizzo del MIUR per il 2014, 2013/2014; Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014). Meno scontato anche qui è come tutto ciò possa essere realizzato senza mettere in atto meri processi sanzionatori nei confronti delle scuole in difetto.

Tra le *criticità* si può notare, infine, la mancanza di un'idea forte e unitaria di scuola, la difficoltà a muoversi nella farraginoso procedura di reclutamento dei nuovi docenti, la perdurante mancanza di un contratto di lavoro per la categoria, il forse eccessivo entusiasmo per le nuove tecnologie che non possono risolvere da sole tutti i problemi della scuola.

2.1.6. Il Ministero Giannini e “La Buona Scuola”: solo annunci o anche fatti?

Il 27 marzo 2014 il Ministro della Istruzione, della Università e della Ricerca, on. Stefania Giannini, ha presentato in Senato le sue linee programmatiche e il 17 aprile il Parlamento ha definitivamente approvato il Documento di Economia e Finanza (DEF) del governo che elenca anche vari provvedimenti importanti da adottare nel sistema educativo del nostro Paese (Linee programmatiche del Ministro Stefania Giannini, 24.04.2014; L'istruzione nel documento di economia e finanza. DEF, 06.06.2014; Malizia e Tonini, 2014). Non ci soffermiamo sui due documenti perché sono stati superati dal Rapporto “*La Buona Scuola*” (dal 3 settembre 2014 accessibile in internet) che presenta il *progetto generale* del Governo, la “vision” che intende perseguire, al fine di offrire al Paese un sistema educativo più efficace ed efficiente (La Buona Scuola, 03.09.2014; Tonini e Malizia, 2014 e 2015; Falanga, Pruneri, Rivoltella e Santerini, 2014). Naturalmente ci limitiamo a richiamare soltanto quanto si riferisce agli insegnanti.

Al riguardo del Rapporto il Governo ha organizzato una lunga consultazione che si è tradotta in una mobilitazione educativa del Paese con 1.800.000 partecipanti (on-line e of-fline), 2040 dibattiti e il 70% delle scuole coinvolte. Il progetto, completato con le indicazioni dell'intero universo scolastico, avrebbe dovuto essere

tradotto in un decreto Legge, in tempo per l'attuazione a partire dall'anno scolastico 2015-16, già entro febbraio, ma si è preferito all'ultimo momento ripiegare su un disegno di Legge, che è stato approvato dal Consiglio dei Ministri del 13 marzo 2015, perché le questioni affrontate nel provvedimento erano troppe e non tutte urgenti per cui era meglio che si esprimesse il Parlamento che, comunque dovrà farlo quanto prima per assicurare l'attuazione del piano di assunzione dei precari.

Nella presentazione di questi provvedimenti incominciamo con il *Rapporto* che nel primo capitolo tratta una problematica antica e al tempo stesso emergenziale del nostro sistema educativo, cioè quella degli insegnanti *precari*. Nelle parole stesse del Rapporto: «Abbiamo alimentato un precariato enorme, disperso in liste di attesa infinite dove si resta parcheggiati per anni – in molti casi per decenni – in attesa di un posto di lavoro. E questa precarizzazione ha messo in contrapposizione generazioni di colleghi, che dovrebbero invece lavorare uniti nella missione più alta che esiste [... e nel] mestiere più nobile e bello: quello di aiutare a crescere le nuove generazioni» (La Buona Scuola, 03.09.2014, p. 6). Per risolvere alla radice tale annosa e complessa questione, il Governo intende impegnarsi in due direzioni: anzitutto avvio di un piano straordinario per assumere a settembre 2015 circa 150mila insegnanti in modo da azzerare in una sola volta le graduatorie ad esaurimento dei precari storici e sistemare anche tutti i vincitori dell'ultimo concorso; in secondo luogo, previsione nel 2015 di un nuovo concorso per consentire ad altri 40mila insegnanti abilitati di entrare in ruolo, prendendo gradualmente, cioè tra il 2016 e il 2019, il posto dei docenti che andranno in pensione e così ringiovanendo il corpo insegnante. Da questo momento in poi, il concorso diventerà l'unica strada percorribile per accedere alla carriera insegnante come avviene per ogni impiego pubblico.

Tali proposte del Governo introducono una importante novità, quella cioè del passaggio da un organico di diritto ad uno funzionale: il primo comprende solo il personale necessario per garantire lo svolgimento delle lezioni, mentre il secondo è in grado di coprire tutte le esigenze dall'insegnamento in classe alle supplenze, passando per le funzioni intermedie, la gestione dei progetti, il recupero degli alunni in difficoltà, il potenziamento delle eccellenze.

Una seconda area di attenzione del Rapporto che qui interessa riguarda le nuove opportunità di *formazione e carriera* offerte a tutti gli insegnanti. Il superamento dei due nodi del precariato e della "supplentite" si accompagna all'affermazione del principio che i docenti vanno anche loro valutati e che gli scatti dello stipendio devono dipendere dal merito e non dall'anzianità. Anzitutto, andranno ridisegnati nuovi percorsi di preparazione e di selezione, ripensati i contenuti, aggiornate le competenze didattiche anche in relazione alle nuove esigenze poste dall'avvento del digitale, ma tenendo sempre fermo l'assunto che al centro della professionalità insegnante si colloca la relazione con l'allievo. Tale rinnovamento non riguarderà solo la formazione iniziale, ma anche quella in servizio che diventerà un diritto/dovere riconosciuto, un diritto nei propri confronti e un dovere nei confronti degli studenti. Inoltre, viene introdotto un principio profondamente innovativo

nella carriera del docente per cui il suo avanzamento non dipende più dal criterio (oggettivo e automatico) dell'anzianità, ma da quello soggettivo e frutto di valutazione del merito, fondato sulla valorizzazione dell'impegno di ogni docente e del suo contributo al miglioramento della propria scuola; inoltre, gli scatti dello stipendio sono riservati ai due terzi degli insegnanti. Secondo il documento del Governo si potranno utilizzare tre modalità di credito – didattico, formativo e professionale – ma la questione dovrà essere ulteriormente approfondita. Inoltre, viene introdotta la figura del docente mentor per aiutare il dirigente nella valorizzazione delle risorse umane nell'ambito della didattica.

Nel *Disegno di Legge* sono state avanzate quattro proposte principali, su cui ci soffermeremo brevemente dato che il DDL è ancora in discussione: in particolare si tratta del piano di assunzioni straordinario, della Carta dell'insegnante (500 euro per spese culturali), del reclutamento dei docenti con chiamata della scuola a partire da albi territoriali e della formazione in servizio “obbligatoria, permanente e strutturale” (Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, 27 marzo 2015; Tuttoscuola, 2015).

Dal prossimo 1° settembre vengono stabilizzati 100.701 insegnanti: 99.000 presi dalle Gae (graduatorie ad esaurimento) e 1.700 dal concorso del 2012; inoltre, per 27.000 docenti di scuola materna dovrebbe arrivare l'assunzione subito dopo attraverso la Legge delega e il provvedimento sugli asili. Dopo la maxi-stabilizzazione si tornerà ad assumere solo per concorso. Con questo schema le graduatorie di prima fascia scompariranno davvero, ma le incrostazioni scolastiche hanno reso il sistema complesso per cui secondo i sindacati resterebbero fuori 360mila aspiranti docenti. In ogni caso non si può negare che si avrà un ampliamento degli organici e investimenti per assicurare delle risorse in più, anche se modeste, agli insegnanti.

Uno degli aspetti più innovativi sembra essere il nuovo criterio di reclutamento dei docenti. Chi è già in ruolo rimane nella condizione attuale, ma chi deve essere assunto o chi si trasferisce da una scuola all'altra entra nell'albo professionale degli insegnanti, che sarà il nuovo strumento di reclutamento: un elenco da cui attingeranno i dirigenti per scegliere (con criteri pubblici e oggettivi) i docenti migliori per la loro scuola, secondo il principio per cui non sarà più l'insegnante a scegliere la scuola ma sarà la scuola a scegliere i suoi insegnanti (in funzione del POF, che diviene triennale ed acquista un ruolo più importante anche per la definizione dell'organico).

Rimane ancora piuttosto generica la volontà di valorizzare il merito degli insegnanti (toccherà ai decreti delegati chiarire le modalità); è previsto, comunque, che alla fine di ogni anno il dirigente scolastico, sentito il Consiglio di Istituto, assegnerà un bonus per i consumi culturali al 5% dei suoi insegnanti per dare un riconoscimento economico a chi si impegna di più. Inoltre, è già dichiarata l'introduzione della formazione in servizio “obbligatoria, permanente e strutturale”, che probabilmente – una volta a regime – inciderà in maniera significativa sulla qualità del servizio scolastico.

2.2. Il caso della FP

Questa sezione è dedicata direttamente all'evoluzione del ruolo e della formazione del formatore della FP. In un primo momento ci si soffermerà sulla situazione durante il primo sviluppo della FP; successivamente si concentrerà l'attenzione sull'affermarsi negli Anni '90 di una nuova cultura organizzativa nella FP e sulla sua incidenza sul tema di cui ci occupiamo; in terzo luogo si cercherà di illustrare la condizione attuale a partire dagli anni 2000, mentre l'ultima parte focalizzerà il discorso sul CNOS-FAP.

2.2.1. Dal dopoguerra agli Anni '80: l'inizio dello sviluppo

Tra la fine degli Anni '40 e *tutti gli Anni '50* la struttura organizzativa, ancora embrionale, della FP prevedeva le figure professionali del direttore, del segretario e dell'istruttore teorico e pratico (Ghergo, 2009). Chiaramente si trattava di una articolazione gestionale semplice, "a pettine", in cui il dirigente rappresentava l'unico riferimento gerarchico. Gli istruttori insegnavano i programmi addestrativi sotto la guida del direttore e periodicamente esprimevano valutazioni sintetiche circa il profitto degli allievi. La loro scelta era lasciata alla responsabilità degli Enti promotori che, però, dovevano rispettare parametri minimi di requisiti: agli istruttori teorici si richiedeva il possesso di un titolo di studio almeno di scuola media superiore e, in ogni caso, corrispondente al livello e alla natura dell'insegnamento e a quelli pratici l'adempimento almeno dell'obbligo e, di regola, l'esercizio del mestiere per un minimo di quattro anni nel mondo produttivo. Gli aspiranti istruttori e quanti in attività intendevano perfezionare la loro preparazione potevano iscriversi a corsi per la formazione degli istruttori.

Alla fine del *decennio successivo*, un'indagine del Ministero del Lavoro fotografava la situazione dei docenti della FP (Ghergo, 2009). Secondo tale ricerca, nel 1970-71 essi ammontavano a 7.831, una cifra che però non comprendeva tutti quelli che svolgevano una qualche attività nei Centri, ma solo quelli che ne prestavano una equivalente o superiore al minimo richiesto per instaurare un rapporto di lavoro a tempo determinato, cioè un periodo di 7 mesi con un orario di docenza non inferiore a 12 ore settimanali per gli istruttori e a 24 per gli istruttori pratici o per gli aiuto istruttori. Riguardo a settori e funzioni si nota che il comparto dell'industria/artigianato pesava di più tra il personale insegnante che tra i corsi e gli allievi per una maggiore presenza di insegnanti a tempo indeterminato; inoltre, erano gli insegnanti teorici a costituire la maggioranza relativa sia nell'industria/artigianato che nel commercio/servizi, ma se si sommano insieme gli istruttori pratici, gli aiuto istruttori (personale impegnato nelle ore di laboratorio quando gli allievi di un corso superavano il numero di 20) e gli insegnanti teorico-pratici (dedicavano un quarto della lezione a spiegazioni di carattere teorico), erano questi a prevalere. Passando al titolo di studio, quasi il 60% (56,9%) possedeva la licenza della media superiore: a notevole distanza seguivano quanti potevano contare solo sulla licenza

della media inferiore (14,9%), su quella elementare (10,4%) o sulla qualifica (9,9%), mentre i laureati si collocavano all'ultimo posto, lontani anche dal 10% (7,9%): in tale ottica, è evidente la criticità rappresentata da un livello di istruzione notevolmente più basso di quello del corpo docente dell'istituto professionale. Se si approfondisce il rapporto fra titolo di studio e disciplina insegnata, emergono due andamenti preoccupanti: nelle materie scientifiche e tecnologiche i laureati erano appena il 10% e i laureati e i diplomati dell'istituto tecnico costituivano meno della metà degli insegnanti di materie tecnologiche.

Ulteriori informazioni sulla situazione dei formatori della FP negli Anni '60 vengono da una ricerca della Cassa del Mezzogiorno che, però, è anteriore all'altra – riguarda l'anno 1967-68 ed è circoscritta al Centro-Sud (Ghergo, 2009). Dal punto di vista dell'età, quasi il 50% (46,5%) si collocava nella coorte 20-30 anni per cui il corpo docente della FP si poteva qualificare come complessivamente giovane: il dato evidenziava un'altra criticità del sistema in questa fase del suo sviluppo e cioè che la FP era ritenuta un impiego iniziale e momentaneo dei diplomati e non una professione stabile. Un altro dato, assente nell'indagine del Ministero del Lavoro, ma riscontrato da quella della Cassa del Mezzogiorno, riguardava l'impegno orario di insegnamento che nella gran parte dei Centri si situava sulle 21-25 ore settimanali. Un ultimo risultato nuovo evidenziava la partecipazione ai corsi di aggiornamento che si limitava a poco più di un quarto (26,5%); la categoria maggiormente coinvolta nelle iniziative di formazione in servizio era costituita dagli istruttori, seguita dagli insegnanti teorici.

Della situazione negli *Anni '70* ci informa una ricerca di tipo censimentale dell'ISFOL (Ghergo, 2009). Il numero complessivo viene stimato in 17.500, più del doppio cioè degli Anni '60: in un panorama generale di CFP con una ampiezza media modesta (84,2 allievi per Centro) gli insegnanti ammontavano a circa 10 per CFP, mentre il rapporto con gli allievi si situava a 9,1. Gli uomini costituivano oltre il 70% del totale (71,5%) e di conseguenza le donne rappresentavano meno del 30% (28,5%), in controtendenza con la scuola che, invece, era investita da un forte processo di femminilizzazione. I due terzi circa (63,8%) potevano contare su un contratto a tempo indeterminato, mentre il 28,5% ne aveva uno a termine e un rapporto di tipo professionale si riscontrava solo nel 3,5% dei casi: il dato evidenziava il notevole percorso di stabilizzazione che era stato compiuto nell'ultimo decennio per ridurre la precarietà del corpo docente. Riguardo al tipo di insegnamento si nota che quasi la maggioranza (48,9%) era costituita da insegnanti teorici rispetto al 24,6% di insegnanti pratici, al 21,7% di teorico-pratici e al 3,7% di assistenti aiuti istruttori: tale andamento non deve stupire perché i docenti teorici non insegnavano solo materie con caratteristiche umanistiche, ma pure quelle tecnico-scientifiche che fornivano il fondamento alle conoscenze operative. Anche negli Anni '70 il personale docente manteneva la sua caratteristica di essere concentrato nelle coorti di età più giovani: ciò risulta dalla media che si collocava a 34,6 anni. Il dato sollevava un serio problema di gestione nel senso che la FP disponeva di un personale

che poteva e doveva utilizzare per anni, per cui emergeva la necessità di conciliare le tutele professionali per il corpo docente con la flessibilità programmatoria del sistema. L'orario settimanale vedeva più di un terzo con un impegno di 19-24 ore, meno di un quarto fino a 12 e oltre 24 e una percentuale inferiore a un quinto con 13-18. Migliorava, ma non di molto, la situazione riguardo ai titoli di studio: saliva a quasi due terzi (64%) la consistenza dei diplomati della secondaria superiore e soprattutto quella dei laureati che si avvicinava a un quinto (17,4%), mentre diminuivano i licenziati della media inferiore (13,8%) e soprattutto quelli delle elementari (4,8%). Quanto all'esperienza previa di lavoro, il corpo docente si divideva in due parti: il 43,6% poteva contare su un'esperienza di lavoro dipendente o autonomo, ma il 47,9% era passato direttamente dallo studio all'insegnamento senza alcun contatto con il mondo produttivo. Il 60% circa (59%) aveva frequentato corsi di formazione o di aggiornamento e la partecipazione cresceva tra quanti erano maggiormente inseriti nel sistema di FP, cioè i maschi, gli insegnanti a tempo indeterminato e quelli con un titolo di studio più coerente o che, pur possedendo titoli bassi, impartivano insegnamenti pratici.

Un decennio più tardi, nel 1989-90, il totale degli operatori raggiungeva la cifra di 27.989 con una crescita di oltre il 60% rispetto alla precedente cifra (Ghergo, 2011). All'interno di questo dato complessivo il rapporto tra la gestione pubblica-regionale e/o delegata e la gestione convenzionata era di 1 a 2 e risultava chiaramente sovrastimato rispetto a quello riscontrabile riguardo ai corsi dove si abbassava da 1 a 4. Questo divario dipendeva dal fatto che in alcune Regioni che avevano introdotto il ruolo della FP le statistiche facevano riferimento a tutto il personale della gestione pubblica inserito in tale ruolo a prescindere dalla collocazione e utilizzazione reale. Venendo alla distribuzione per funzioni, l'area pubblica presentava un evidente squilibrio tra personale docente e non docente con un rapporto 60%-40% in paragone a quella convenzionata in cui la relazione era 75%-25%: in questo caso la difformità dipendeva oltre che dalle procedure statistiche appena ricordate anche dalla "lievitazione" nel pubblico delle qualifiche basse degli organici. Migliorava, anche se di poco, la distribuzione tra i sessi che registrava in ambedue le gestioni un rapporto 63,3% 36,7%. Per quanto riguarda l'età, la condizione rimaneva ancora nel complesso relativamente giovane. Anche il titolo di studio non era una caratteristica discriminante tra le due gestioni e si può dire che prevaleva, come nel passato, una scolarità media superiore. I 3/5 degli insegnanti potevano vantare un'attività lavorativa prima di iniziare la docenza nella FP: in generale questa professionalità pregressa era svolta o in imprese di piccole dimensioni (la maggior parte dei formatori più anziani) o in ambiente scolastico (la maggior parte dei formatori più giovani).

La regolamentazione del personale della FP aveva due punti di riferimento, *la disciplina contrattualistica* e la legislazione regionale, tra cui la prima presentava un'importanza superiore. Va subito notato che i contratti delle due gestioni si caratterizzavano per una diversità più spinta che non la somiglianza, Il contratto degli

operatori degli Enti convenzionati, anche se veniva predisposto e concluso tra le organizzazioni sindacali e gli Enti privati, tuttavia era subordinato al consenso preventivo esplicito delle Regioni per cui le parti che entravano nella trattativa erano di fatto tre; inoltre, esso costituiva il luogo per la ricorrente conflittualità tra organizzazioni sindacali ed Enti. Nel periodo considerato, le vertenze erano focalizzate prima sulle dimensioni organizzative, successivamente su quelle istituzionali e da ultimo su quelle funzionali. Del contratto degli operatori dei CFP pubblici va ricordata la conferma delle collocazioni funzionali del personale docente nel 5° e nel 6° livello che appaiono a giudizio degli esperti scarsamente rispondenti alla realtà.

Un'osservazione che riguardava le caratteristiche strutturali del personale della FP nella loro totalità sosteneva che queste rispondevano solo parzialmente alle esigenze di flessibilità del sistema: accanto ad andamenti favorevoli, come l'età media, si riscontravano aspetti che si situavano maggiormente nella *rigidità* come il livello di istruzione relativamente basso, le tipologie di esperienze lavorative pregresse caratterizzate da professionalità tradizionali o da modelli scolastici e un'impostazione contrattualistica che avvicinava i docenti agli insegnanti della scuola piuttosto che ai formatori professionisti.

Un'ultima considerazione va riservata alle *politiche del personale* adottate dalle Regioni nel decennio sotto esame e che erano sostanzialmente di due tipi: la regionalizzazione e la riqualificazione. La prima andava distinta dalla pubblicizzazione: questa si fondava su un pregiudizio ideologico secondo cui la FP era un servizio pubblico e la sua gestione andava affidata solo a soggetti pubblici; al contrario, la regionalizzazione si basava su ragioni di natura funzionale-programmatica secondo cui il governo delle risorse umane della FP doveva essere assicurato da una forte regia delle Regioni in modo da poter attuare una riorganizzazione sostanziale del sistema. La ristrutturazione era pensata come la redistribuzione del personale secondo funzioni parallele alla FP quali l'orientamento, l'osservazione del mercato del lavoro, l'informazione, la consulenza alle imprese sulle politiche formative e occupazionali o in base ad altri compiti dell'amministrazione. Indubbiamente la regionalizzazione, sebbene presentasse un'incidenza più o meno grande sulle attività private, tuttavia non le escludeva come nel caso della pubblicizzazione. Tuttavia, anch'essa non mancava di criticità: anzitutto, non era possibile definire la politica del personale prima di aver determinato quella del settore perché il personale rappresentava una risorsa strumentale; si sosteneva che la regionalizzazione permettesse di liberare la FP di professionalità in eccesso o superate, ma si dimenticava che se queste esistevano avevano ben poche possibilità di riqualificazione; l'utilizzo di parte del personale in funzioni parallele alla FP o in altri compiti dell'amministrazione era destinato a depauperare la FP da professionalità importanti o a dar vita a servizi di basso profilo per competenze di livello elevato.

Sempre in questo ambito delle politiche di gestione del personale va richiamata un'ulteriore distinzione tra formazione per l'aggiornamento del personale e quella per la riqualificazione, la prima mirata ad accrescere e approfondire le com-

petenze del docente e la seconda finalizzata a trasmettere competenze per settori lavorativi relazionati, ma diversi, rispetto alla formazione. Nel decennio in esame si allargava lo spettro delle iniziative di aggiornamento in modo da comprendere, oltre alle abilità tecnico-disciplinari, anche le competenze pedagogiche e sociali, specialmente quelle che riguardavano le nuove funzioni di facilitatore dell'apprendimento individuale e collettivo. A loro volta, i processi di riqualificazione tendevano a mettere in discussione la concezione di ispirazione scolastica del ruolo unico del docente secondo la quale questi era un tecnico disciplinare incaricato di insegnare un programma definito da altri mentre la FP, che si trova a stretto contatto con i mondi produttivi a livello locale, doveva essere pronta a elaborare e svolgere progetti con caratteristiche marcate di contestualizzazione e specificità per cui si sentiva non solo l'esigenza di un ruolo docente, ma di una pluralità di ruoli a monte (analista di fabbisogni, programmatore, analista della professionalità, consulente orientatore...) e a valle (valutatore) dell'intervento formativo. Venendo nel concreto dei corsi di riqualificazione, quelli offerti dalle Regioni del Sud erano quantitativamente adeguati, ma non qualitativamente, mentre quelli organizzati dagli Enti si rivelavano validi ma ispirati a modelli organizzativi tra loro non molto congruenti. Un'osservazione finale riguarda i processi di aggiornamento e di riqualificazione che risentivano negativamente anche della finalità emergenziale per cui erano stati talora attivati, cioè con il solo scopo di garantire la continuità occupazionale ad operatori momentaneamente non impegnati in attività formativa.

2.2.2. Gli Anni '90: la nuova cultura organizzativa e le funzioni del formatore

Una questione centrale degli inizi della decade '90 è costituita dalla *situazione degli operatori della FP* che vedeva anzitutto una giustapposizione e frequente sostituzione o integrazione delle figure di processo (progettisti, tutor, coordinatori) alle figure di contenuto (docenti, istruttori) (ISFOL, 1992; Malizia e Tonini, 2012). Inoltre, i compiti dei formatori tendevano a combinarsi nelle forme più varie sia nel momento dell'assunzione che dell'organizzazione del lavoro. Si registrava anche una situazione di elevata instabilità nei ruoli per cui questi non sempre corrispondevano alle articolazioni precedenti delle figure, né d'altra parte ne emergevano di nuovi che ottenevano un consenso generale e la loro differenziazione era talora molto forte. La struttura del mondo del lavoro in cui coesistevano modalità tradizionali e nuove e una gamma di forme intermedie esigeva dai formatori il possesso non tanto delle abilità di adattarsi al cambiamento quanto la capacità di prevenirlo e di fornire strategie adeguate di risposta. Di qui l'esigenza di disporre di categorie anche contrattuali che affrontassero la tematica dell'innovazione dei profili professionali e del relativo inquadramento.

A ciò va aggiunto che i CFP erano stati raggiunti agli inizi della decade '90 da fenomeni di involuzione *burocratica* (ISFOL, 1995). Infatti, non infrequentemente si notava una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancavano casi in cui si privilegiava il controllo normativo

sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si andava diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale.

A tal fine il Laboratorio "Studi e Ricerche" del CNOS-FAP realizzava nella prima metà degli Anni '90 quattro ricerche, tre su finanziamento del Ministero del Lavoro (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991 e 1993; Malizia, Borsato, Frisanco e Pieroni, 1996) – rispettivamente sul coordinatore progettista, su quello di settore/processo e sul direttore e lo staff di direzione – e una dello stesso CNOS-FAP sul coordinatore delle attività di orientamento (Pellerey e Sarti, 1991). In base ai risultati di tali investigazioni era possibile elaborare un modello di organizzazione delle azioni di FP che si qualificava per essere al tempo stesso *formativo, comunitario, progettuale, coordinato, aperto, flessibile e qualificato* (Malizia, Chistolini, De Nardi, Pellerey, Pieroni, Sarti e Tanoni, 1993). In sostanza si trattava del modello del *CFP polifunzionale* che, mentre da una parte cercava con la pluralità delle sue offerte di adeguarsi alla complessità della società odierna, dall'altra non rinunciava, anzi mirava a rafforzare il suo ruolo formativo al servizio di una gamma molto ampia di destinatari (Malizia e Tonini, 2012). Esso si contrapponeva alla formula dell'agenzia formativa (ISFOL, 1995; Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi, 1995) che però non sembrava trovare il conforto dei dati delle ricerche menzionate sopra. I risultati di tale impegno associativo hanno anche costituito il quadro di riferimento entro il quale si è collocato l'articolo 7 del CCNL della FP convenzionata (1994-1997).

Per questi motivi, e tenuto anche conto che si trattava del quadro teorico di una ricerca che riguardava i formatori del CNOS-FAP, si è pensato di concentrare l'attenzione sul modello del CFP polifunzionale. Ciò non significa che sia l'unica proposta in campo e che le altre non presentino elementi validi; tuttavia, ci sembra che quella in esame possa contare su evidenze significative e che pertanto possa essere presa come *rappresentativa* della riflessione e della prassi del decennio.

a) Un modello formativo e comunitario

Gli studi a medio e lungo termine coincidevano in generale su una previsione: l'avvio del terzo millennio sarebbe stato contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi (Cresson e Flynn, 1995). Nel nuovo modello di società, ricerca, sapere e formazione diventavano il *fondamento del sistema sociale* e non sarebbero stati più soltanto fattori di sviluppo: in altre parole, la formazione con la ricerca e il sapere rappresentava il fondamento stesso della società post-industriale o post-moderna.

Anche *nella FP* la centralità della formazione significa promozione integrale delle persone; in questo caso, tuttavia, tale finalità prioritaria viene raggiunta attraverso l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura che è professionale, umanistica ed integrale. In altre parole tale cultura deve essere focalizzata sulla condizione produttiva che, a sua volta, va inquadrata in una concezione globale dell'uomo e che ottiene la sua piena significatività nella dimensione etica e religiosa.

La formazione è opera comune, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le componenti della FP, giovani e adulti, animatori e operatori, genitori e collaboratori. La centralità della formazione esige la costruzione di una *comunità* che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione. I dati delle ricerche evidenziano la convergenza delle opinioni degli operatori della FP sulla centralità della formazione (e di una formazione di qualità) e sul modello comunitario (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991 e 1993).

È chiaro che la centralità della formazione e la costruzione di una comunità sono esigenze che si impongono in ogni Centro. Esse vanno realizzate in qualsiasi tipo di CFP, qualunque sia la sua dimensione o il contenuto della sua offerta. Né la complessità delle azioni intraprese dal Centro, né la presenza o la preponderanza di corsi mirati a un pubblico adulto possono indurre a pensare che il CFP si sia trasformato in un'azienda o in un'agenzia. Il CFP rimane un'istituzione formativa e la sua riorganizzazione, pur necessaria ed urgente, resta *al servizio della scelta educativa e comunitaria* la quale conserva il primato anche nella FP. Ed è questa logica di fondo che distingue principalmente il CFP polifunzionale del CNOS-FAP da certe concezioni agenziali della FP.

b) Un modello progettuale

In quegli anni si era andato delineando un consenso generale sulla necessità di rinnovare il modello organizzativo delle istituzioni formative in quanto appariva del tutto superato rispetto alle esigenze della società. La strategia principale di azione doveva essere ricercata nella crescita e nella diffusione di un'*adeguata cultura organizzativa* che significava fundamentalmente sviluppo della capacità di avviare prassi progettuali di sistema. In altre parole, bisognava anzitutto passare da un approccio organizzativo individualistico e disintegrato ad uno integrato che si traducesse in proposte unitarie qualificanti di Centro e di corso. In secondo luogo la dimensione progettuale non poteva essere solo una caratteristica dell'azione del singolo formatore, ma doveva connotare l'attività di tutto il sistema. Inoltre, la progettazione doveva includere come componente imprescindibile il controllo; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa avrebbero continuato a presentarsi come casuali.

In ogni caso, *dalle ricerche* più volte menzionate emerge chiara ed inequivocabile la domanda degli operatori di introdurre nella FP la funzione/figura del coordinatore di progetto che viene inteso come un'articolazione della funzione del formatore (ISFOL, 1992; Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991). In altre parole si fa strada un'impostazione di natura educativa che parte dal presupposto che il CFP sia principalmente una comunità formativa e più specificamente una comunità di formatori. Ne segue che la progettazione degli interventi impegna la corresponsabilità di tutti e diventa strumento prezioso attraverso cui la comunità formativa si crea e si sviluppa: infatti, tale azione consente alla comunità del CFP di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. In

altre parole la progettazione è il cemento che unifica la comunità formatrice e il dinamismo che la fa crescere.

c) Un modello al servizio della persona

La *promozione integrale della persona* significa che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che pertanto il sistema formativo deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione. A ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi; in sostanza, è il sistema formativo che deve adattarsi all'educando e non viceversa.

Indubbiamente, tutti gli operatori, i formatori, l'intero CFP e la FP nel suo complesso sono primariamente impegnati a promuovere lo sviluppo integrale della personalità degli allievi. Tra le nuove funzioni/figure che emergono dalle ricerche, una che è chiamata a svolgere particolarmente tale servizio è senz'altro quella del *coordinatore delle attività di orientamento* (Pellerey e Sarti, 1991).

Negli ultimi anni si era passati progressivamente dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, ad una in cui l'orientamento si presentava come un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e a far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente era chiamata ad operare, soprattutto in relazione all'attività professionale. Per ottimizzare, armonizzare, sincronizzare le attività formative e didattiche con valenza orientante dei diversi operatori e del Centro nel suo complesso, si è ritenuto necessario individuare una persona che, pur continuando a far parte del corpo docente, in modo particolare si facesse carico della *realizzazione coordinata e finalizzata di questo insieme di attività*. Si tratta della funzione/figura del coordinatore delle attività di orientamento.

d) Un modello coordinato e integrato

Nella FP era in atto un processo di differenziazione e di moltiplicazione delle funzioni, un tempo accentrate nelle figure del direttore e del formatore anche a motivo della prevalenza di strutture semplici, fondate su attività generalmente consolidate (Nicoli, 1991a,b,c). Queste dinamiche di riarticolazione si manifestavano con particolare chiarezza a livello di personale formativo dove sempre più si richiedevano precise specializzazioni di ruoli e funzioni. Esse a loro volta rinviavano all'introduzione di forme nuove di integrazione attraverso la creazione di figure di raccordo quali i *coordinatori, in particolare di settore/processo*.

A sua volta l'indagine del Laboratorio "Studi e Ricerche" del CNOS-FAP sul *direttore* aveva messo in risalto una diffusa insoddisfazione nei confronti dell'articolazione dei suoi *compiti* quale delineata nel CCNL (Malizia, Borsato, Frisanco e Pieroni, 1996). Sembrava necessario un riaccorpamento e una semplificazione di quell'elenco frammentato di mansioni in un disegno sintetico ed essenziale di grandi funzioni. In particolare, sulla base dei risultati dell'indagine si proponevano

le seguenti sei: responsabilità della gestione del CFP nei confronti dell'Ente locale o di formazione; leadership della comunità degli operatori, in particolare attraverso la presidenza dell'organo collegiale dei formatori e la responsabilità della gestione del personale; motivazione del personale e cura del suo aggiornamento; direzione e coordinamento delle attività; coordinamento delle attività progettuali; innovazione dell'organizzazione del CFP.

La stessa indagine metteva in risalto anche l'emergere di un altro organismo, lo *staff di direzione*. In proposito, la funzione indicata al primo posto era quella relativa al collegamento tra il CFP e il sistema delle imprese presenti sul territorio. A questa si aggiungevano il coordinamento tra le varie attività promosse all'interno del CFP, la preparazione delle principali decisioni da prendere, la pianificazione e l'organizzazione delle attività del CFP in vista del raggiungimento degli obiettivi formativi. Lo staff non era pensato come un contraltare al direttore, ma come un sostegno al ruolo direttivo e una compartecipazione alle attività di conduzione del CFP. Doveva svolgere consulenza al direttore, presentargli proposte, partecipare alle decisioni, eseguire le iniziative promosse e decise dal direttore, verificare le azioni formative.

e) Un modello aperto

Nel campo delle istituzioni formative un impatto decisivo è stato esercitato dal nuovo modello di sviluppo, *l'educazione permanente*: in proposito si possono ricordare due dei suoi assunti principali (Malizia, 1988). Anzitutto, lo sviluppo integrale dell'uomo e, in particolare, l'educazione di ogni uomo, di tutto l'uomo, per tutta la vita, richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi (policentricità formativa). In secondo luogo, l'educazione è una responsabilità della società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative (società educante).

L'esigenza dell'apertura al contesto attraversa *tutte* le figure/funzioni della FP. I compiti del coordinatore di progetto convergono in questa direzione: si tratta di individuare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi degli interventi formativi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991). A sua volta il coordinatore di settore/processo costituisce uno snodo tra il CFP, le aziende e i singoli formatori (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1993). La funzione del coordinatore delle attività di orientamento è finalizzata tra l'altro a mantenere il coordinamento e il collegamento fra la struttura formativa e i soggetti istituzionali e sociali, il sistema scolastico e formativo, nonché gli eventuali specialisti e Centri specifici di orientamento (Pellerey e Sarti, 1991). Da ultimo, il direttore è chiamato ad assumersi la responsabilità della gestione del CFP nei confronti dell'Ente locale o di formazione.

f) Un modello flessibile

La flessibilità rappresenta una caratteristica che è connessa strettamente con la nozione di sistema aperto (Malizia e Tonini, 2012). Con tale aspetto si è inteso riferirsi ai problemi di sede, di organico di appartenenza, di status. Ciò che si vuole sottolineare è che il sistema del CNOS-FAP è “a geometria variabile”: la sua realizzazione può essere la più varia, tutto dipende dalle particolari condizioni di ogni Centro per cui si può andare da un’attuazione molto elementare alla più complessa; quello che va assicurato in ogni caso è la presenza in ciascun CFP delle funzioni e non delle figure e, nel contesto territoriale, delle necessarie unità specialistiche di supporto (CFP complessi, sede regionale di Ente, servizi territoriali regionali).

g) Un modello qualificato

Con il termine qualificazione si è voluto significare il tipo di *formazione* necessario per l’esecuzione dei vari compiti (Malizia e Tonini, 2012). In questo caso le diverse ricerche citate fornivano indicazioni – che noi non riportiamo per ragioni di essenzialità – in relazione al coordinatore di progetto, al coordinatore di processo/settore, al coordinatore delle attività di orientamento e al direttore, precisando per ognuno conoscenze e competenze.

Quanto ai *requisiti* per l’accesso alle quattro funzioni/figure, si riscontrava un accordo generale su un’esperienza previa di docenza (e di managerialità per il direttore) e su un corso di formazione in servizio finalizzata. Gli operatori, però, si dividevano sulla laurea che per il momento non poteva essere imposta a tutti, ma che doveva essere introdotta in futuro in relazione anche con la generale elevazione dei livelli culturali di base per l’insegnamento.

2.2.3. Gli Anni 2000: il formatore della FP nel quadro delle riforme

Nel primo decennio del 2000 varie indagini dell’ISFOL consentono di delineare l’evoluzione recente del personale della FP sia riguardo al ruolo che alla formazione (ISFOL, 2009, 2007, 2006, 2005, 2004, 2002; Montedoro, 2006). Riguardo al *numero*, dopo l’aumento consistente degli Anni ‘70, il rallentamento degli Anni ‘80, la riduzione della prima metà del decennio ‘90, nel periodo 1996-2001 si riscontra una crescita notevole che porta al raddoppio da 25.774 a 52.831 (+102,6%) (ISFOL, 2004; Montedoro, 2006). All’espansione si accompagna una serie di fenomeni che comportano nuove divisioni intra-professionali e accentuano quelle già presenti e su cui ci soffermeremo nel prosieguo.

La prima tendenza da segnalare riguarda l’evoluzione del *profilo socio-anagrafico* di base del personale della FP (ISFOL, 2007, 2006, 2005, 2004, 2002; Montedoro, 2006).

Rientra in questo quadro un deciso rallentamento, se non un vero e proprio mutamento di direzione, del fenomeno dell’invecchiamento dei formatori. Da questo punto di vista i dati parlano chiaro nel senso che nel 2006 la loro età media si colloca sui 43 anni e, pertanto, risulta equivalente o di poco più bassa rispetto a

quanto riscontrato nelle precedenti indagini, 43,5 nel 2002 e 43,2 nel 2004 (ISFOL, 2007). In altre parole nel sistema della FP accreditata il *ricambio generazionale* è continuato e probabilmente va attribuito all'avvio dell'accREDITAMENTO che ha comportato modalità di selezione e di inclusione di attori e organizzazioni nuove e tradizionali. Ciò ha contribuito a ridurre, anche se indirettamente, un andamento che era emerso in maniera preoccupante nel corso degli anni, quello cioè della obsolescenza delle competenze delle generazioni più anziane del personale, correlato logicamente con il complicarsi delle problematiche sociali e istituzionali da affrontare nella FP. Di fatto, l'evoluzione degli ultimi anni pare realizzare in modo naturale il ricambio generazionale nonostante il mancato avvio di un turnover pilotato.

Un'altra tendenza riguarda la composizione di *genere* del personale della FP. Infatti, pare che sia in atto una novità veramente storica, quella cioè del sorpasso delle donne rispetto agli uomini soprattutto tra le nuove leve. Nelle rilevazioni campionarie effettuate dall'ISFOL, la componente femminile cresce dal 44,6% del 2002, al 48,9% del 2004, al 53,2% del 2006 (ISFOL, 2007).

Passando al quadro delle competenze, incominciamo con la situazione della *formazione di base*. Anche da questo punto di vista va registrata una novità storica: il 60,7% possiede ormai una laurea: ricordiamo che nel 2002 la percentuale era del 36,7% e nel 2004 del 39,9% (ISFOL, 2007). Ovviamente un andamento opposto si registra tra i diplomati: 56,6%, 54,7% e 35,8% rispettivamente nel 2002, nel 2004 e nel 2006. A loro volta, i titoli meno qualificati sono ormai divenuti marginali e la loro consistenza continua a diminuire, passando dal 6,6%, al 6,4%, al 3,5%. In aggiunta, le formatrici si distinguono per livelli di istruzione più elevati, essendo contemporaneamente più giovani e rappresentate tra le nuove leve; dal punto di vista territoriale sono le zone del Centro Italia ad essere più virtuose. Tenuto conto che l'ultimo anno della rilevazione si caratterizza per la presenza esclusiva di enti accreditati, trattandosi di una condizione ormai obbligatoria ovunque, si può supporre che la realizzazione piena del nuovo dispositivo abbia comportato una forte accelerazione all'elevazione dei titoli dei formatori.

Quanto alla *formazione in servizio*, la percentuale di quanti hanno partecipato a iniziative di questo tipo raggiunge la cifra del 60% e i dati medi sulla frequenza appaiono alquanto alti con 13 corsi quasi per ogni caso analizzato. A sua volta la quota dei formatori che non hanno usufruito di alcuna esperienza in merito risulta piuttosto elevata, collocandosi al 40%, e soprattutto preoccupa che sia cresciuta dal 2002 quando era il 26,3%. A parziale spiegazione della crescita si può richiamare il dato relativo all'anzianità professionale che era di 16 anni in media nel 2002 e 2004, mentre nel 2006 scende a 13. Un'altra criticità è riscontrabile anche tra coloro che hanno partecipato a iniziative di formazione in servizio in quanto il 20% ha usufruito al massimo di 1 corso ogni 4 anni di servizio e il 30% di 1 ogni 3, per cui la percentuale di chi ha seguito meno di 1 corso ogni anno di servizio raggiunge la cifra del 62,7% ed è di conseguenza maggioritaria. Se i dati si disaggregano per

zone geografiche, la situazione appare migliore nel Nord e ciò in controtendenza con la formazione di base. Emergono pertanto due modelli di competenza che si distinguono su base territoriale nel senso che le Regioni settentrionali tendono a valorizzare le competenze specialistiche ed esperienziali, mentre nelle altre risultano meglio ripartite quelle di base. Inoltre, con riferimento alla composizione di genere, il capitale di competenze delle formatrici appare più equilibrato perché alla condizione migliore riscontrata nella formazione di base se ne accompagna una equivalente riguardo alla formazione in servizio.

Un'ultima considerazione va riservata alla *figura di formatore* verso la quale la FP, e più in particolare la IeFP, si sta muovendo in questo inizio del 2000 (Malizia, Nanni e Tonini, 2012; Malizia, Nicoli e Clementini, 2008; Nicoli, 2007, 2009, 2011abc e 2014). Per delinearla bisogna *partire dalle mete e dagli standard* che regolano il sistema di offerta sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. Tali mete e standard, in quanto livelli essenziali delle prestazioni, mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti. Essi costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

L'elemento centrale di una formazione per competenze è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attivo che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da conoscere. Il discente è collocato in tal modo nella condizione di fare *un'esperienza culturale* che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità positive. Il sapere si mostra a lui come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, implicativa, pratica ed esplicativa.

Il formatore diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il "*mediatore*" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene. Ciò comporta, in corrispondenza dei momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano all'allievo di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale.

La metodologia propria dei percorsi di IeFP, nella logica della formazione efficace, mira a *selezionare le conoscenze e le competenze chiave* irrinunciabili, a dise-

gnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli allievi di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimenti di scoperta e di ricostruzione dell'oggetto così da condurre ad una acquisizione autenticamente personale. Ciò consente di mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica.

Le risorse umane impegnate nelle attività formative devono a loro volta essere caratterizzate da una piena visione professionale fondata sulla libertà di insegnamento, non a carattere prestativo ma tesa ad una formazione efficace. Entro questo quadro, i docenti risultano in grado di operare nella logica del *lavoro d'équipe* al fine di condividere il progetto formativo e svolgere le attività collegiali di supporto, gestire relazioni educative con i destinatari, programmare, realizzare e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci all'interno di un particolare ambito del sapere, coordinare e collaborare entro attività a carattere interdisciplinare, impegnarsi all'esterno negli ambienti di apprendimento reali.

Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una *pluralità di figure professionali*, come si è cercato di mostrare sopra, e necessita di una figura forte di coordinatore dell'équipe. Ciò implica un esplicito riconoscimento giuridico delle specificità professionali e la definizione di un adeguato organico di Centro, che consenta di differenziare l'offerta formativa sia in termini di tipologie di insegnamenti, sia di orari e funzioni.

2.2.4. L'evoluzione nel CNOS-FAP

Abbiamo illustrato sopra i contenuti e le ragioni della proposta del CFP polifunzionale che, avanzata nell'ultimo decennio del secolo scorso, ha avuto come capofila il CNOS-FAP. *Completiamo la trattazione* presentando l'evoluzione che si è registrata nella Federazione sul piano quantitativo dalla sua nascita e su quello qualitativo agli inizi del 2000 riguardo alla cultura organizzativa e ai formatori.

a) Una crescita quantitativa tendenziale

Nei *primi quindici anni* di vita della Federazione (1977-78/1991-92) l'aumento del sistema di FP del CNOS-FAP con qualche eccezione è stato in generale *costante*, ma al tempo stesso è rimasto entro limiti contenuti: infatti, si è restati in una fascia compresa tra il 10 e il 30% (cfr. Tav. 1) (Malizia e Tonini, 2012). Sono stati i corsi ad espandersi maggiormente, del 29,9%, passando da 411 a 534 e facendo quindi registrare una crescita in valori assoluti di 123. Anche i formatori registrano un andamento in costante aumento (+161 in valori assoluti), anche se percentualmente più contenuto dei corsi (+22,6%). Gli allievi presentano una battuta di arresto tra il 1981-82 e il 1986-87 nel senso che si riscontra una crescita zero (numeri indici 104,8 e 104,7 rispettivamente); comunque, nei quindici anni l'aumento è di 1.816, pari al 20,3% in percentuale. A loro volta, i Centri sono in crescita, anche se solo di tre, da 36 a 39, dopo aver registrato nel 1986-87 un aumento di 6.

Tav. 1 – Evoluzione del sistema di FP del CNOS-FAP (anni scelti: in VA e IND)

Sistema di FP del CNOS-FAP	1977-78		1981-82		1986-87		1991-92		1996-97		2001-02	
	VA	IND.										
Centri	36	100,0	40	111,1	42	116,7	39	108,3	42	116,7	54	150,0
Corsi	411	100,0	448	109,0	477	116,1	534	129,9	698	169,8	1.125	273,7
Allievi	8.937	100,0	9.365	104,8	9.354	104,7	10.753	120,3	13.672	153,0	18.435	206,3
Formatori	714	100,0	777	108,8	827	115,8	875	122,6	880	123,2	1.177	164,8

Legenda: VA= Valore Assoluto; IND=Numero Indice
Fonte: Rielaborazione su dati CNOS-FAP

Il primo balzo in avanti si realizza nel 1996-97 con gli *allievi* che crescono della metà (+53%; o +4.375 soggetti) rispetto all'anno di fondazione della Federazione; tra il 1996-97 e il 2001-02 continua l'espansione di un altro 50% per cui al termine dei 25 anni gli iscritti risultano più che raddoppiati (+106,3%, o +9.498) (cfr. Tav. 1). L'aumento è ancora maggiore nei corsi che tra il 1977-78 e il 2001-02 sono quasi triplicati, essendo saliti da 411 a 1.125 (+714). Nel 1996-97 i Centri ritornano sui valori del 1986-87, 42 unità, e nel 2001-02 si attestano su 54 con un salto del 50% (+18) rispetto agli inizi. In questo secondo periodo (1991-92/2001-02), l'andamento dei formatori è al contrario molto contenuto e tra il 1991-92 e il 1996-97 la crescita è pressoché zero, anche se poi nel quinquennio successivo l'aumento supera il 40% e nei 25 anni si colloca al 64,8%, pari a 463.

Nel 2001-02 oltre la metà degli *allievi* della Federazione (53,5%) frequentano corsi che in base alla terminologia della riforma Moratti possiamo chiamare di *secondo ciclo*: specificamente, più di un terzo (36,3%) è iscritto alla formazione iniziale, il 10,7% ai corsi dell'obbligo scolastico in integrazione con la scuola e il 5,4% a corsi in integrazione con la media superiore. Un 10% quasi (8,8%) è collocato nella formazione superiore: il 7,8% nel post-diploma e l'1% negli IFTS. Il 35,8% è impegnato nella formazione sul lavoro: apprendistato (13,9%) e formazione continua di occupati e disoccupati. Gli allievi delle fasce deboli sono 343, pari al 2% circa. In sintesi, intorno agli anni 2000, si può dire che i CFP del CNOS-FAP siano diventati polifunzionali, presentino cioè un'offerta formativa molteplice, e al tempo stesso abbiano conservato la loro tradizionale attenzione alla fascia 14-18 anni.

L'anno formativo 2003-04 è l'anno dell'inizio della sperimentazione dei percorsi formativi triennali in tutte le Regioni. La Federazione CNOS-FAP, in quell'anno, segna un'ulteriore crescita soprattutto nella Formazione Professionale Iniziale realizzando 1.300 corsi di cui quasi 600 nella FPI e servendo 21.561 allievi di cui oltre 6.000 in età tra i 14 e i 18 anni. Un'ulteriore crescita si registra nell'anno formativo 2005-06, l'anno della massima espansione. I corsi formativi realizzati sono stati 1.503 di cui 713 nella FPI e 20.409 allievi di cui quasi 14mila in età tra i 14 e i 18 anni. All'aumento delle attività è corrisposta anche la crescita delle sedi

che erano 60 nell'anno formativo 2003-04 e 61 nell'anno 2005/2006. Scelte politiche regionali restrittive hanno avuto riflessi consistenti anche sulle attività della Federazione CNOS-FAP, determinando la chiusura di molte sedi operative e la contrazione delle attività in varie Regioni quali la Sardegna, l'Abruzzo e la Calabria. Sulla base dell'ultima rilevazione, anno 2013-14 (CNOS-FAP, 2013), in 64 CFP la Federazione CNOS-FAP svolge 1.678 corsi di cui 746 nella FPI, coinvolge 25.374 allievi di cui 14.295 in età tra i 14 e i 18 anni, 1.437 operatori¹, di cui 1.262 a tempo indeterminato: nel periodo considerato è evidente la notevole crescita che si è registrata (cfr. Tav. 2).

Tav. 2 – Il sistema di FP del CNOS-FAP nel 2013-14 a confronto con il 2001-02 (inVA e IND)

Sistema di FP del CNOS-FAP	2001-02		2013-14	
	VA	IND.	VA.	IND.
Centri	54	100.0	64	118.5
Corsi	1.125	100.0	1.678	149.2
Allievi	18.435	100.0	25.374	137.6
Operatori	1.601*	100.0	1.437**	Non paragonabili

Legenda: VA=Valore Assoluto; IND=Numero Indice; *Escluse le sedi regionale e nazionale; **Incluse le sedi regionale e nazionale

Fonte: Rielaborazione su dati CNOS-FAP

b) L'aggiornamento del CFP polifunzionale

All'inizio del 1999, la Sede Nazionale CNOS-FAP ha affidato all'Istituto di Sociologia FSE-UPS la realizzazione di un'indagine mirata alla rilevazione di elementi della situazione dei Centri della Federazione in riferimento ai requisiti richiesti dal regolamento attuativo della Legge 196/97, art. 17, e in vista della individuazione di indicatori di qualità per un CFP polifunzionale (Malizia e Pieroni, 1999; Malizia e Tonini, 2012). La Federazione avvertiva infatti l'esigenza di individuare nuove forme di aiuto e di supporto soprattutto al direttore e alle figure di staff presenti nei CFP o nella Sede Regionale (impegnate in attività di orientamento, coordinamento, analisi, progettazione e valutazione dei fabbisogni), essendo questi i ruoli più coinvolti nel processo di cambiamento/rinnovamento. Più in particolare, avendo presente un modello organizzativo di CFP dinamico, orientato al sistema qualità e rispondente alla logica dell'accreditamento, si intendeva elaborare, con la collaborazione di un gruppo di esperti, un progetto di fattibilità inteso a predisporre un *processo permanente di monitoraggio e valutazione* delle attività della FP CNOS-FAP.

Dall'indagine emergeva che se molto è stato attuato in questi ultimi anni e la meta della polifunzionalità si è rivelata una realtà per molti Centri, la fase di completamento di certi obiettivi richiedeva ancora ulteriori sforzi e nuove strategie

¹ Negli ultimi anni le statistiche del CNOS-FAP forniscono dati non più sui formatori, ma sugli operatori: questa è una delle ragioni che ha spinto la Sede Nazionale a promuovere la realizzazione della presente ricerca.

d'intervento. Pertanto, stando ai risultati ottenuti attraverso il rilevamento, si suggerivano i seguenti passi da intraprendere, ai fini di una più completa realizzazione del modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale.

1. Una prima proposta riguardava il conseguimento della “certificazione” del “sistema qualità”, con tutti i requisiti che tale obiettivo comporta.
2. Andava poi indubbiamente annoverata l'*introduzione di nuove figure*: oltre a quelle che già esistevano nella maggior parte dei Centri, andavano previsti (meglio ancora se come figure di sistema nello staff) *il responsabile dei servizi di sicurezza ed il responsabile della qualità*; non ci si nascondeva però che sarebbero state sempre più richieste in un immediato futuro anche quelle del *responsabile delle reti informatiche* e del *coordinatore delle attività di integrazione* (in vista di una FP indirizzata a vantaggio delle fasce deboli, sempre più ampie ed attuali in una società in rapida trasformazione tecnologica), coerentemente anche all'esigenza (avvertita in oltre la metà dei Centri e sperimentata in una parte degli stessi) di potenziare l'orientamento e le azioni formative a favore di questi soggetti.
3. Un altro passo da compiere in tempi brevi era quello di una *sempre più decisa apertura del CFP al territorio* così da assumere una piena posizione di *collaborazione, concertazione, integrazione* con le varie realtà di riferimento.
4. Bisognava anche continuare, come era stato fatto egregiamente fino a quel momento, *nell'organizzazione di corsi di formazione per i formatori* nelle due principali direttrici:
 - *corsi per tutti*, mirati cioè al costante *aggiornamento della formazione delle varie figure di formatori*;
 - *corsi “ad hoc”* per la *preparazione di figure specialistiche*, con particolare riferimento a quelle da introdurre ex-novo.
5. Si suggeriva pure di effettuare un costante monitoraggio sulla “qualità” della formazione erogata nei CFP della Federazione, sulla base di *un modello aggiornato di CFP polifunzionale* e di *standard minimi di qualità* e nel rispetto della giusta autonomia di ogni Centro.
6. Un altro passo consisteva nel *creare una rete informatizzata, in grado di collegare tutti i Centri*, così da realizzare un'*informazione in tempo reale* su problematiche emergenti e da *socializzare innovazioni e sperimentazioni* in atto.
7. Infine, si trattava di ampliare e/o rendere accessibile al maggior numero possibile di Centri la *partecipazione a progetti/programmi multiregionali e transnazionali*.

Sulla base dei risultati di questa ricerca la Federazione ha ritenuto opportuno orientare lo sforzo di rinnovamento soprattutto in *tre direzioni*: il potenziamento della formazione dei formatori, l'attuazione dell'obbligo formativo e del diritto-dovere all'istruzione e formazione e la realizzazione di un modello organizzativo di qualità. Ovviamente, qui richiamiamo solo le indicazioni che riguardano la prima perché del secondo non ci occupiamo in questa ricerca e del terzo si è parlato sopra.

c) *Il potenziamento della formazione dei formatori*

Anche in questo caso si è partiti con una ricerca che è stata realizzata dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP nel gennaio-giugno 2000 con lo scopo sia di approfondire la conoscenza della *situazione della formazione del personale del CNOS-FAP*, sia di elaborare la proposta di un *sistema di qualità* per una preparazione più adeguata degli operatori, sia di predisporre un'ipotesi di standard per i formatori (Malizia, Pieroni e Salatin, 2001). L'indagine evidenziava un posizionamento professionale medio più che buono degli operatori CNOS-FAP (in rapporto ad altri Enti italiani), ma segnalava più o meno indirettamente alcune *criticità del sistema organizzativo*:

- una situazione con *significative eterogeneità tra gli operatori*, sia a livello di percezione che di situazioni professionali (es. tra Nord e Sud, tra generazioni e tra salesiani e non salesiani);
- un *sistema ancora non adeguatamente orientato all'utenza e al territorio*: abituato ad aspettare gli utenti più che ad andare verso di loro (forse perché non aveva mai avuto gravi problemi di domanda e di risorse), non particolarmente preoccupato di ascoltare (non a caso risultano sottodimensionate le competenze marketing e valutazione);
- un *sistema non molto aperto e tendenzialmente autoreferenziale*, che collaborava ancora poco con altri soggetti del territorio; ciò poteva essere un limite nella prospettiva del “fare rete”;
- un *sistema non adeguatamente differenziato nei suoi servizi e funzioni*: molto focalizzato sulla erogazione formativa tradizionale con ancora debole presenza di altri servizi (orientamento, accompagnamento, counselling, ...) e un po' indietro sulle nuove tecnologie didattiche e sulla FAD.

Circa il *dispositivo formativo* proposto, sono condivisibili le indicazioni della ricerca con un impianto flessibile basato su:

- *formazione d'ingresso*: corso formatori (master di primo ciclo o di secondo ciclo per i livelli più alti);
- *formazione in servizio*: interventi ricorrenti con attenzione all'identità dell'Ente e alla formazione comportamentale (in presenza); sviluppo delle formule a distanza (moduli FAD) e degli stage all'estero.

I dati della ricerca non vanno letti solo in sé, ma anche in rapporto ai *trend osservabili a livello nazionale*. A questo livello e in particolare in rapporto allo scenario dell'accreditamento degli operatori:

- il livello generale degli operatori appariva in grado di reggere la copertura delle funzioni previste e dei relativi standard (c'era anche di più rispetto agli standard minimi);
- si riscontravano segnali incoraggianti di apertura all'innovazione, visto il rilievo dato all'analisi della nuova domanda di formazione;
- il modello organizzativo poteva reggere un orientamento alla qualità senza enormi rivoluzioni;

- era possibile rilevare inoltre una complementarità tra il rilievo delle competenze “salesiane” (sistema preventivo, carisma pedagogico...) collegate alla *mission* e le competenze professionali richieste.

Sulla base di questi dati è stato elaborato un *piano* con una prospettiva polienale. Esso si inseriva nella missione di servizio della Federazione CNOS-FAP Nazionale alle sedi locali e doveva integrarsi agli eventuali piani formativi di CFP, ai piani formativi regionali e ai piani formativi individuali, anche in funzione della implementazione delle nuove normative in materia di formazione continua e dello sviluppo della contrattazione collettiva di comparto.

Dal punto di vista degli obiettivi, il piano aveva carattere strategico e si proponeva di sistematizzare un dispositivo di formazione iniziale degli operatori, in grado di equilibrare le componenti valoriali e professionali, di fornire le linee guida per il consolidamento di un dispositivo di formazione permanente in servizio, compatibile e coerente con i processi di accreditamento interno ed esterno in atto e fornire delle proposte di percorsi per l’acquisizione e/o lo sviluppo delle competenze individuate come più necessarie dalla ricerca e/o segnalate dai responsabili dell’Ente.

Il piano assumeva come *criteri di base metodologici* la distinzione tra la formazione di ingresso e quella in servizio, di base e specialistica, il principio di interazione tra formazione e attività professionale e la pluralità dei modi di formazione (in presenza e non). Esso muoveva inoltre dalla consapevolezza della triplice articolazione degli interventi a livello nazionale, regionale e locale, pur sviluppando solo le proposte relative al livello nazionale.

Per facilitare la traduzione operativa del piano, si è ritenuto opportuno predisporre un *catalogo* (cfr. per esempio CNOS-FAP, 2013) che contenesse un’offerta formativa permanente e sistematica per gli operatori, basata sulle buone prassi in atto presso le singole sedi. Più specificamente esso è finalizzato ai seguenti obiettivi:

- “sistematizzare la formazione iniziale degli operatori, in modo da equilibrare le componenti valoriali e professionali, soprattutto attraverso la proposta di moduli ‘comportamentali’;
- fornire le linee guida per il consolidamento della formazione permanente in servizio, compatibile e coerente con i processi di accreditamento interno ed esterno in atto;
- fornire delle proposte di percorsi per l’acquisizione e/o lo sviluppo delle competenze più necessarie individuate dalla ricerca e/o segnalate dai responsabili dell’Ente;
- mettere a sistema la formazione in atto e quella in fase di progettazione e facilitare l’accesso alle informazioni disponibili per quanto riguarda le opportunità di crescita professionale” (CNOS-FAP e Cepof, 2003, 8).

Sulla base di queste indicazioni, la *formazione dei formatori* sembra aver raggiunto una metodologia ed una strutturazione sufficientemente stabili. Vengono

proposte attività corsuali residenziali nazionali legate soprattutto alla crescita dei settori professionali, attività residenziali locali connesse in particolare ai bisogni delle varie Delegazioni regionali, attività di formazione per il personale direttivo, attività di formazione a distanza per tutti gli operatori. Il catalogo, nella sua globalità, copre tutti i settori, dall'area pedagogico-salesiana, a quella della dottrina sociale della Chiesa, a quella metodologico-didattica, a quella tecnologica.

Secondo capitolo

Operatori del CNOS-FAP e Formazione in servizio. Il Quadro dei Dati dell'Archivio dell'Ente

Guglielmo Malizia - Maria Paola Piccini

Uno degli obiettivi principali della ricerca consiste nella presentare in maniera dettagliata e in una prospettiva prevalentemente quantitativa la situazione della Formazione in servizio del CNOS-FAP in tutti suoi aspetti più significativi. La parte dell'indagine che qui viene commentata è rivolta proprio a rispondere a questa esigenza: infatti, verranno analizzati i dati dell'archivio dell'Ente che contiene le informazioni in questione. Più precisamente, la sezione è articolata in quattro parti: la prima verrà dedicata a una nota metodologica sulla fonte e la raccolta dei dati; nella seconda sarà illustrata la condizione degli operatori del CNOS-FAP all'anno formativo 2013-14; successivamente verrà analizzata la situazione della Formazione in servizio nel 2012 e nel 2013; la da ultimo si offriranno delle osservazioni conclusive, includendo anche una sintesi di ambedue i tipi di dati riguardanti Regioni e Centri¹.

1. L'ARCHIVIO DIPENDENTI DEL CNOS-FAP

Le informazioni raccolte nel database archivio dipendenti del CNOS-FAP sono state elaborate in funzione della struttura stessa dell'archivio informatico. Dato il costante e continuo aggiornamento dell'archivio, le informazioni sono state estratte alla data del 3 novembre 2014².

Sono state considerate, in un primo momento le caratteristiche di base dei dipendenti CNOS-FAP, in particolare, ci si è concentrati sulle seguenti caratteristiche socio-demografiche: genere (maschile/femminile); età, rilevata attraverso l'anno di

¹ Anche se questo capitolo è responsabilità comune dei due autori, la sezione 1 è stata redatta da M.P. Piccini e quelle 2 e 3 da G. Malizia, mentre la 4 è opera di ambedue. Pertanto, le differenze di stile e di forma che si possono riscontrare nel testo e nella presentazione delle tabelle dipendono dalle scelte effettuate dai due autori nello spazio di autonomia proprio.

² Successivamente l'estrazione delle informazioni, sono stati individuati e corretti alcuni errori di inserimento delle informazioni quali, ad esempio, l'attribuzione dello status Salesiano a una operatrice donna e l'attribuzione ad un operatore maschio del genere sessuale femminile. In ogni caso, tali sviste non alterano in maniera significativa gli esiti complessivi delle elaborazioni.

nascita e successivamente ricodificata in intervalli (meno di 20 anni; 20-30 anni; 31-40 anni; 41-50 anni; 51-60 anni; oltre 60 anni); status (Salesiano/non Salesiano); titolo di studio (Laurea, Diploma, Qualifica professionale, Licenza media, Licenza elementare, Altro); tipo di contratto (tempo indeterminato/determinato), profilo (Collaboratore Amministrativo, Direttore di funzione, Direttore di sede operativa, Direttore Generale, Formatore, Formatore - Coordinatore, Formatore - Orientatore, Formatore - Tutor, Operatore di Segreteria, Operatore Tecnico Ausiliario, Operatore Tecnico della Logistica, Progettista, Responsabile Amministrativo-Organizzativo, Responsabile dei Processi, Tecnico dei Servizi); località (regione, circoscrizione geografica e centro).

In un secondo momento l'attenzione si è focalizzata sulla partecipazione alla formazione in servizio, sempre in considerazione delle caratteristiche sociodemografiche dei partecipanti.

Essenzialmente lo studio consiste di analisi mono e bivariate ottenute attraverso un sistema di *query* (interrogazioni), rivolte direttamente al sistema che fornisce in risposta esclusivamente il conteggio (in valore assoluto) degli stati delle diverse caratteristiche considerate (le variabili). L'analisi monovariata fornisce una prima descrizione della popolazione considerata (gli operatori CNOS-FAP), mostrando come questa si differenzia al suo interno, in funzione delle modalità di ciascuna variabile. L'analisi bivariata è stata condotta mediante l'esame di tabelle di contingenza, che consentono di studiare la distribuzione congiunta delle modalità di coppie di variabili. Successivamente, le informazioni fornite esclusivamente in valore assoluto sono state ricondotte alle relative percentuali. Le percentuali sono state calcolate, per tutte le variabili e per tutti gli incroci fra variabili, pur nella consapevolezza della talvolta scarsissima numerosità delle diverse quote di popolazione considerate.

Inoltre, per quanto riguarda le schede delle singole Regioni e località, si tiene a precisare che non è stato possibile percentualizzare le informazioni presentate in funzione del totale dei dipendenti nelle due annate oggetto di studio, data l'impossibilità tecnica di ricostruire in maniera esatta la composizione dei dipendenti CNOS-FAP in termini di caratteristiche sociodemografiche³.

Eventuali scostamenti dal totale dei dipendenti dipendono dalla presenza nel database di campi non obbligatori (Titolo di studio, Profilo e livello contrattuale). Per quanto riguarda la variabile Profilo, in particolare, gli scostamenti dal totale si spiegano anche in ragione del fatto che un singolo operatore può ricoprire più funzioni contemporaneamente. In relazione alla variabile Tipo di contratto è da tenere presente che nel database non vengono registrati i collaboratori con contratti a progetto, ma soltanto i dipendenti con contratto a tempo determinato o indeterminato. Infine, un invito alla prudenza nella valutazione del livello di partecipazione alle diverse attività di Formazione in servizio da parte dei Direttori e dei Segretari di

³ In questo caso, è stato comunque effettuato un confronto per approssimazione con il numero complessivo di operatori alla data del 3 novembre 2014.

settore è dovuto, poiché nell'archivio non compaiono, in qualità di partecipanti, gli operatori che hanno lavorato all'organizzazione delle attività stesse.

Le informazioni archiviate nel database sono state trattate esclusivamente a fini statistici e nel rispetto della riservatezza e della tutela della privacy.

Essendo l'archivio dipendente funzionale, in uso da ormai diversi anni e costantemente aggiornato, si è stabilito di non procedere *ex novo* all'inserimento dati nella forma classica di una matrice di dati (casi per variabili), ossia una tabella che veda sulle righe gli operatori e sulle colonne le diverse caratteristiche degli stessi operatori. Per le stesse ragioni di opportunità, si è ritenuto più utile non procedere alla costruzione di una nuova cornice di inserimento dati, ma i ricercatori hanno collaborato con la Sede Nazionale e, in particolare, con i responsabili del sistema informatico, per ottimizzare il sistema attualmente in uso. Nello specifico, si suggerisce di inserire un filtro per annualità, in modo da poter estrarre le informazioni suddivise per anni solari o formativi e, in merito alla FAD, si consiglia di registrare non soltanto il dato sulle certificazioni effettivamente conseguite, ma di registrare, se tecnicamente possibile, gli accessi e, di conseguenza, gli abbandoni. Si consiglia inoltre, di monitorare periodicamente la composizione socio-demografica dei dipendenti CNOS-FAP, in modo da valutare il quadro complessivo ogni sei-dodici mesi, assumendo come periodi di riferimento momenti significativi per il CNOS-FAP, come l'inizio dell'anno formativo.

2. LA SITUAZIONE DEGLI OPERATORI DEL CNOS-FAP ALL'ANNO FORMATIVO 2013-14

La crescita notevole che ha caratterizzato *l'evoluzione* del personale della FP nel periodo 1996-01 sembra che si sia protratta nel CNOS-FAP fino all'anno formativo 2004-05 (ISFOL 2004: Montedoro, 2006; cfr. Tav. 1): infatti, tra il 1999-00 e il 2004-05 gli operatori dell'Ente passano da 1179 a 1812, registrando un incremento di più della metà (53,6%): da subito precisiamo che con la dizione operatori si intendono tutti i dipendenti con contratto a tempo indeterminato o determinato, mentre i consulenti sono esclusi dal conteggio. Fra il 2003-04 e il 2006-07 – ma soprattutto nel biennio 2004-05 e 2005-06 – si registra un vero crollo da 1812 a 1266 con una perdita di oltre 40 punti percentuali (46,3%): questo andamento si spiega soprattutto come effetto della chiusura dei centri in Sardegna e in Abruzzo. Nel periodo successivo (2006-07/2013-14) il numero dei dipendenti senza il personale delle Sedi Regionali e Nazionale si mantiene sostanzialmente stabile e nell'ultimo anno formativo chiude in leggera crescita, +8,8% (rispetto al 2006-07); se ci riferisce al personale comprensivo delle sedi, l'andamento è molto più piatto, ma termina con una crescita del +7% (o del +9% qualora si prendano in considerazione i dati dell'archivio dipendenti alla data del 03.11.14⁴ che però non sono comparabili con gli altri di cui non conosciamo la data).

⁴ Come si è precisato sopra, l'archivio offre soltanto i dati come si trovano al momento dell'accesso e non quelli diversi di momenti precedenti.

Tav. 1 – Evoluzione degli operatori del CNOS-FAP (a.f. 1999-00/2013-14; in VA e IND)

Anni formativi	Operatori			
	Escluse le sedi regionali e nazionale		Incluse le sedi regionali e nazionale	
	VA	IND	VA	IND
1999/2000	1179	100,0		
2000/01	1507	127,8		
2001/02	1601	135,8		
2002/03	1737	147,3		
2003/04	1777	150,7		
2004/05	1812	153,6		
2005/06	1774	150,4		
2006/07	1266	107,3	1342	100,0
2007/08	1266	107,3	1343	100,0
2008/09	1288	109,2	1335	99,4
2009/10	1314	111,4	1336	99,5
2010/11	1281	108,6	1352	100,7
2011/12	1260	106,8	1333	99,3
2012/13	1336	113,3	1408	104,9
2013/14	1369	116,1	*1437 **1463	*107,0 **109,0

Legenda: VA= Valore Assoluto; IND=Numero Indice; *Dal catalogo 2013/14; **Dall'archivio dipendenti al 03.11.14

Dalla Tavola 2 alla 21 si esamineranno le articolazioni del totale degli operatori – quale risultava nell'archivio al momento in cui i dati sono stati scaricati, cioè al 3 novembre del 2014, come si è detto sopra – in base alle loro *caratteristiche socio-demografiche* e a quelle *professionali*.

Tav. 2 – Operatori per sesso, incrociato con età e circoscrizione geografica (a.f. 2013-14; in % e VA)

Sesso	Totale	Età						Circoscrizione Geografica			
		<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
M	65,3	100,0	70,0	62,4	56,4	74,6	86,7	67,8	62,4	70,9	65,2
F	34,7	0,0	30,0	37,6	43,6	25,4	13,3	32,2	37,6	29,1	34,8
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	1463	2	90	441	477	378	75	323	625	199	316
Totale***	100,0	0,1	6,2	30,1	32,6	25,8	5,1	22,1	42,7	13,6	21,6

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga

Incominciamo con il *sesso* ed emerge chiaramente la collocazione tradizionale dell'offerta formativa del CNOS-FAP nell'ambito della preparazione allo svolgimento dei mestieri tipicamente maschili: infatti, tra gli operatori gli uomini ammontano ai due terzi circa (65,3%) o a 956 unità, mentre i dati delle donne sono 34,7% e 507 rispettivamente (cfr. Tav. 2). Questo andamento diverge da quello generale del personale della FP che ha visto negli ultimi anni le femmine sorpassare i maschi (53,2% e 46,8%: ISFOL, 2007).

L'incrocio del sesso *con l'età* vede una sovra-rappresentazione degli uomini nelle coorti più anziane, 51-60 e oltre 60, e ciò è spiegabile con la situazione dei

decenni precedenti che si caratterizzava per una netta predominanza degli uomini, mentre è meno comprensibile per le classi più giovani che appartengono a una fase in cui, come si è visto sopra, il rapporto si è capovolto.

Quanto poi all'incrocio con la circoscrizione geografica, la concentrazione maggiore di maschi si registra nell'Italia Centrale, mentre il Sud risulta sulla media, il Nord Est leggermente al di sopra e il Nord Ovest di poco al di sotto.

Se si passa all'incrocio tra il sesso e lo stato ecclesiale (cfr. Tav. 3), emerge che, come è ovvio, i Salesiani sono tutti concentrati tra i maschi, per cui fra i laici il rapporto uomini/donne risulta leggermente più favorevole alle seconde.

Tav. 3 – Operatori per sesso, incrociato con stato ecclesiale e titolo di studio (a.f. 2013-14; in % e VA)

Sesso	Totale	Stato Ecclesiale		Titolo di Studio****					
		Salesiano	Laico	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro
M	65,3	100,0	63,7	54,3	74,9	58,7	40,4	50,0	88,9
F	34,7	0,0	36,3	45,7	25,1	41,3	59,6	50,0	11,1
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	1463	70	1393	512	742	63	57	4	9
Totale***	100,0	4,8	95,2	36,9	53,5	4,5	4,1	0,3	0,6Lo

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 1387 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori

Il titolo di studio vede una sovra-rappresentazione delle femmine tra i laureati e questo andamento appare in linea con l'evoluzione recente del personale della FP (ISFOL, 2007). Anche la loro sovra-rappresentazione nella qualifica professionale e nella licenza media ed elementare era attesa perché nel passato le donne arrivavano all'insegnamento nella FP con titoli più bassi degli uomini. Questi ultimi, a loro volta, sono sovra-rappresentati tra i diplomati dato che questo era il titolo di studio in cui in passato si accedeva normalmente al ruolo di formatore nella FP.

L'incrocio del sesso con il tipo di contratto non incide se non molto marginalmente sulla distribuzione tra uomini e donne (cfr. Tav. 4). Diverso è il caso del profilo. Infatti, i maschi sono sovra-rappresentanti nelle posizioni direttive e nelle funzioni intermedie, tranne il caso del formatore orientatore, oltre che tra i semplici formatori. Le femmine a loro volta sono percentualmente più numerose che nel totale nell'amministrazione e tra gli operatori tecnici eccetto che tra i tecnici dei servizi dove ritorna la ripartizione fra i sessi che si riscontra nel totale.

Passando all'età, i dati sembrano confermare sostanzialmente per il CNOS-FAP il rallentamento che si è verificato nell'invecchiamento dei formatori nella seconda metà del precedente decennio (ISFOL, 2007). Infatti, la Tavola 5 evidenzia che il 70% circa (69,0%) degli operatori del nostro Ente si colloca al di sotto dei 50 anni e quasi il 40% (36,3%) ha un'età pari o inferiore ai 40, mentre solo un quarto (25,8%) si situa tra i 51 e i 60 e appena il 5,1% oltre i 60. Le donne risultano più giovani degli uomini. Tra le prime la fascia 31-50 comprende il 73,7% del totale, mentre fra i secondi la percentuale è del 56,9%. Il dato si spiega con l'accesso ritardato delle operatrici nell'Ente.

Tav. 4 – Operatori per sesso, incrociato con il tipo di contratto e il profilo (a.f. 2013-14; in % e VA)

Sesso	Totale	Tipo di Contratto	
		Tempo Indeterminato	Tempo Determinato
M	65,3	63,7	65,3
F	34,7	36,3	34,7
Totale*	100,0	100,0	100,0
Totale**	1463	****1272	****190
Totale***	100,0	87,0	13,0

Profilo*****															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
25,3	69,2	84,1	87,5	72,6	78,2	47,2	69,3	20,3	44,1	100,0	77,8	34,7	74,1	64,3	
74,7	30,8	15,9	12,5	27,4	21,8	52,8	30,7	79,7	55,9	0,0	22,2	65,3	25,9	35,7	
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
87	13	44	8	807	110	36	192	69	68	4	18	49	27	14	
5,6	0,8	2,8	0,5	52,2	7,1	2,3	12,4	4,5	4,4	0,3	1,2	3,2	1,7	0,9	

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ****% di riga; *****Il totale è 1462 perché un dipendente è in stage; ***** Il totale è 1546 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor, 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

Tav. 5 – Operatori per età, incrociata con il sesso e la circoscrizione geografica (a.f. 2013-14; in % e VA)

Età	Totale	Sesso		Circoscrizione Geografica			
		M	F	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
<20	0,1	0,2	0,0	0,0	0,2	0,5	0,0
20-30	6,2	6,6	5,3	8,4	8,0	5,0	0,9
31-40	30,1	28,8	32,7	35,0	32,0	26,1	24,1
41-50	32,6	28,1	41,0	31,3	33,1	34,7	31,6
51-60	25,8	29,5	18,9	22,0	24,0	26,6	32,9
>60	5,1	6,8	2,0	3,4	2,7	7,0	10,4
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	1463	956	507	323	625	199	316
Totale***	100,0	65,3	34,7	22,1	42,7	13,6	21,6

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ****% di riga

L'incrocio dell'età con la *circoscrizione geografica* vede una sovra-rappresentazione delle coorti più anziane (51 e oltre) nel Sud e anche nel Centro, sebbene leggermente di meno.

A loro volta le fasce più giovani (da meno 20 a 40) risultano percentualmente più consistenti al Nord Est e al Nord Ovest, benché in questo caso in misura lievemente inferiore.

L'incrocio con lo *stato ecclesiale* mette in risalto l'età più elevata dei Salesiani rispetto ai laici (cfr. Tav. 6). Infatti, la coorte tra i meno 20 e i 50 include tra i primi il 55,7% del totale e tra i secondi il 69,7%; l'andamento si capovolge nella fascia 51-oltre 60 in quanto le percentuali sono rispettivamente 44,6% e 30,3%, e le differenze sono soprattutto notevoli tra gli ultra sessantenni, 15,7% e 4,6%.

Tav. 6 – Operatori per età, incrociata con stato ecclesiale e titolo di studio (a.f. 2013-14; in % e VA)

Età	Totale	Stato Ecclesiale		Titolo di Studio****					
		Salesiano	Laico	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro
<20	0,1	0,0	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0
20-30	6,2	2,9	6,3	8,8	5,5	1,6	0,0	25,0	22,2
31-40	30,1	27,1	30,3	37,9	26,8	23,8	19,3	0,0	22,2
41-50	32,6	25,7	33,0	32,0	32,3	38,1	42,1	25,0	33,3
51-60	25,8	28,6	25,7	16,6	30,9	30,2	36,8	0,0	22,2
>60	5,1	15,7	4,6	4,7	4,2	6,3	1,8	50,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	1463	70	1393	512	742	63	57	4	9
Totale***	100,0	4,8	95,2	36,9	53,5	4,5	4,1	0,3	0,6

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ****% di riga; ****Il totale è 1387 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori

Il *titolo di studio* si accompagna a un sovra-rappresentazione delle coorti più giovani tra i laureati dato che la loro entrata in numero consistente nella FP risulta piuttosto recente. Al contrario, le fasce di età più anziane crescono man mano che si passa dai diplomati, ai qualificati, ai licenziati della media e delle elementari: riguardo a questi due ultimi gruppi l'assenza o quasi dalle coorti più giovani fa ben sperare in relazione a una elevazione della formazione di base degli operatori della FP del CNOS-FAP.

L'incrocio dell'età con il *tipo di contratto* evidenzia una collocazione percentuale notevolmente maggiori delle coorti più giovani nel tempo determinato: i due terzi quasi (63,6%) di questi si situano tra meno 20 e 40 anni, mentre tra quanti usufruiscono di un contratto a tempo indeterminato non si raggiunge neppure un terzo (32,4%). La distribuzione di tale gruppo si avvicina sostanzialmente a quella del totale tranne che per la fascia 51-60 che è leggermente sovra-rappresentata (cfr. Tav. 7).

Passando ai *profili*, i direttori appaiono squilibrati verso le coorti più anziane per una certa sovra-rappresentazione dei direttori di funzione, di sede e generali nel gruppo oltre i 60 e dei direttori di sede e generali anche nel gruppo 51-60; l'andamento si spiega in parte perché si tratta di posizioni all'apice della carriera, ma non si può negare una presenza in eccesso di anziani. Al contrario tra i formatori si riscontra una leggera sovra-rappresentazione delle fasce più giovani in particolare di quella tra i 21 e i 40 anni. Tra le figure intermedie, i formatori tutor si collocano sul totale, tra i responsabili dei processi prevalgono le coorti più giovani, mentre l'andamento opposto si riscontra tra i formatori coordinatori e tutor, e i progettisti, in parte spiegabile per l'esperienza che tali profili presuppongono. Su versanti opposti si collocano i responsabili amministrativo-organizzativi e gli operatori di segreteria con i primi più giovani e i secondi più anziani, mentre tra i collaboratori amministrativi prevale la coorte 41-50. Tra gli operatori tecnico-ausiliari la piramide dell'età tende verso le fasce più elevate; l'andamento è diverso tra i tecnici dei servizi; a loro volta gli operatori tecnici della logistica sono troppo pochi per riuscire a identificare un trend.

Tav. 7 – Operatori per età, incrociata con il tipo di contratto e il profilo (a.f. 2013-14; in % e VA)

Età	Totale	Tipo di Contratto	
		Tempo Indeterminato	Tempo Determinato
<20	0,1	0,1	0,5
20-30	6,2	3,1	26,3
31-40	30,1	29,2	36,8
41-50	32,6	33,6	25,8
51-60	25,8	28,5	7,9
>60	5,1	5,5	2,6
Totale*	100,0	100,0	100,0
Totale**	1463	****1272	****190
Totale***	100,0	87,0	13,0

Profilo****														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
2,3	0,0	0,0	0,0	8,4	1,8	0,0	4,2	7,2	7,4	25,0	0,0	0,0	0,0	14,3
23,0	23,1	13,6	0,0	33,5	27,3	22,2	33,9	37,7	19,1	25,0	16,7	14,3	18,5	42,9
44,8	38,5	25,0	25,0	30,9	33,6	38,9	31,8	34,8	35,3	25,0	38,9	46,9	29,6	35,7
29,9	23,1	52,3	50,0	21,0	33,6	36,1	25,5	18,8	29,4	25,0	44,4	30,5	44,4	7,1
0,0	15,4	9,1	25,0	5,1	3,6	2,8	4,7	1,4	8,8	0,0	0,0	8,2	7,4	0,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
87	13	44	8	807	110	36	192	69	68	4	18	49	27	14
5,6	0,8	2,8	0,5	52,2	7,1	2,3	12,4	4,5	4,4	0,3	1,2	3,2	1,7	0,9

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 1462 perché un dipendente è in stage; ***** Il totale è 1546 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor, 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

A livello di *circonscrizione geografica*, gli operatori del CNOS-FAP si distribuiscono tra una maggioranza relativa nelle Regioni di Nord Ovest (Valle d'Aosta, Piemonte, Liguria e Lombardia) (44,2%), più di un quarto al Nord Est (Friuli Venezia Giulia, Veneto ed Emilia Romagna) (22,1%) e al Sud (Abruzzo, Campania, Puglia, Basilicata, Calabria e Sicilia) (21,6%) e intorno al 10% nel Centro (Umbria, Lazio e Sardegna) (10,6%) (cfr. Tav. 8). Rispetto alla distribuzione degli iscritti alla IeFP nei CFP, le percentuali sono sostanzialmente simili nel Nord Ovest (44,6%) e nel Centro (10,6%), mentre sono alquanto diverse nel Nord Est (32,4%) e nel Sud (12,4%) con il CNOS-FAP che risulta meglio rappresentato nel Meridione e meno nel Nord Est: va tuttavia tenuto presente che il raffronto deve essere preso con molta prudenza per le considerevoli differenze tra i termini di paragone, non ultima la collocazione della Sardegna per noi al Centro e per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al Sud Isole (2013, p. 32).

L'incrocio della *circonscrizione geografica* con il *sexso* non comporta mutamenti significativi rispetto al totale. Si registra solo una leggera sovra-rappresentazione delle femmine nel Nord Ovest e una ancor più leggera sotto-rappresentazione al Centro.

Tav. 8 – Operatori per circoscrizione geografica, incrociata con il sesso e l'età (a.f. 2013-14; in % e VA)

Circoscrizione geografica	Totale	Sesso		Età					
		M	F	<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60
Nord Est	22,1	22,9	20,5	0,0	30,0	25,6	21,2	18,8	14,7
Nord Ovest	42,7	40,8	46,4	50,0	55,6	45,4	43,4	19,7	22,7
Centro	13,6	14,7	11,4	50,0	11,1	11,8	14,5	14,0	18,7
Sud	21,6	21,5	21,7	0,0	3,3	17,2	21,0	27,5	44,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	1463	956	507	2	90	441	477	378	75
Totale***	100,0	65,3	34,7	0,1	6,2	30,1	32,6	25,8	5,1

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga

Quanto all'età, i dipendenti del Nord Est e del Nord Ovest sono sovra-rappresentati nella coorte 20-30 e leggermente in quella 31-40 e risultano sotto-rappresentati nella fascia oltre 60 e di poco in quella 51-60. A sua volta il Centro si colloca sul totale tranne che per una percentuale più alta oltre i 60 e lievemente più bassa nella fascia 20-30. Il Sud vede sotto-rappresentate le coorti 20-30 e 31-40 e sovra-rappresentate quelle 51-60 e oltre 60.

Lo stato ecclesiale comporta delle variazioni significative rispetto al totale solo tra i Salesiani (cfr. Tav. 9). Il Nord Est si caratterizza per una sovra-rappresentazione di Salesiani e il Nord Ovest per una leggera sotto-rappresentazione. Il Centro vede una percentuale inferiore dei Salesiani rispetto al totale e anche il Sud, benché più ridotta.

Tav. 9 – Operatori per circoscrizione geografica, incrociata con lo stato ecclesiale e il titolo di studio (a.f. 2013-14; in % e VA)

Circoscrizione geografica	Totale	Stato Ecclesiale		Titolo di Studio****					
		Salesiano	Laico	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro
Nord Est	22,1	34,3	21,5	27,0	22,5	15,9	12,3	0,0	11,1
Nord Ovest	42,7	40,0	42,9	39,6	45,4	63,5	63,2	50,0	77,8
Centro	13,6	8,6	13,9	15,0	14,3	12,7	7,0	50,0	0,0
Sud	21,6	17,1	21,8	18,4	17,8	7,9	17,5	0,0	11,1
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	1463	70	1393	512	742	63	57	4	9
Totale***	100,0	4,8	95,2	36,9	53,5	4,5	4,1	0,3	0,6

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 1387 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori

L'incrocio della circoscrizione geografica con il titolo di studio vede il Nord Est con una leggera sovra-rappresentazione di laureati e una sotto-rappresentazione di titoli al di sotto del diploma, oltre che fra le qualificazioni altre. Nel Nord Ovest la percentuale dei laureati è più bassa del totale, mentre è superiore tra i qualificati, i licenziati della media e i possessori di titoli altri. Il Centro si colloca sul totale tranne una sotto-rappresentazione di licenziati della media e di titoli altri. Nel Sud si registra una percentuale inferiore di qualifiche professionali e di titoli altri.

Se si fa riferimento al *tipo di contratto*, bisogna dire che la distribuzione degli operatori del CNOS-FAP tra le circoscrizioni territoriali in base al tempo indeterminato riflette sostanzialmente quella del totale (cfr. Tav. 10). Al contrario i residenti al Nord Est, al Nord Ovest e al Centro sono leggermente sovra-rappresentati nel tempo determinato, mentre quelli del Sud sono sotto-rappresentati nel medesimo tipo di contratto.

Passando all'incrocio con il *profilo*, nell'area funzionale della direzione la ripartizione dei direttori di Sede operativa tra le circoscrizioni territoriali segue, come è ovvio, la distribuzione dei Centri, cioè la distribuzione del totale fra le varie zone geografiche; inoltre, nel Nord Est sono sovra-rappresentati i direttori generali e sotto-rappresentati i direttori di funzione, al Sud la situazione si capovolge, nel Nord Ovest sono sotto-rappresentati ambedue i profili mentre il Centro vede percentuali più elevate nei due casi (cfr. Tav. 10). Nell'area funzionale dell'erogazione, la ripartizione dei formatori riflette quella del totale; nel Nord Est risultano sovra-rappresentati i coordinatori e sotto-rappresentati gli orientatori, i tutor, i progettisti e i responsabili dei processi; al Nord Ovest sono i tutor a mostrare quote superiori e minori i coordinatori e i progettisti; nel Centro sono sovra-rappresentati i progettisti e leggermente gli orientatori, mentre di poco sono sotto-rappresentati i tutor e i responsabili dei processi; al Sud i progettisti e i responsabili dei processi evidenziano percentuali superiori, ma inferiori i coordinatori e i tutor. Nell'area funzionale dell'amministrazione, il Nord Est si colloca sul totale, il Nord Ovest al di sotto, mentre Centro e Sud si situano al di sopra. Nell'ultima area delle segreteria, logistica e servizi di supporto, al Nord Est sono sovra-rappresentati i tecnici dei servizi e sotto-rappresentati gli altri profili, al Nord Ovest si riscontra una sovra-rappresentazione tranne che tra gli operatori tecnici ausiliari dove la percentuale si sistema sul totale, nel Centro la tendenza è alla sotto-rappresentazione eccetto che tra gli operatori tecnici ausiliari dove si è sul totale, e al Sud si registra una sovra-rappresentazione tra gli operatori tecnici ausiliari e gli operatori tecnici della logistica, una sotto-rappresentazione tra i tecnici dei servizi mentre si è sul totale quanto agli operatori di segreteria. Da ultimo si possono offrire indicazioni sintetiche – da prendere con prudenza – circa la presenza in eccesso (10% e oltre rispetto al totale) o in difetto (10% e più al di sotto sempre del totale) di profili nelle varie circoscrizioni geografiche: il Nord Est registra nel primo caso i direttori generali e i formatori coordinatori e nel secondo i direttori di funzione e gli operatori tecnici ausiliari; il Nord Ovest rispettivamente da una parte i formatori tutor e gli operatori di segreteria e dall'altra i direttori di funzione e generali, i progettisti e i responsabili amministrativo-organizzativi; il Centro vede profili solo in eccesso e cioè i direttori di funzione e generali, i progettisti i collaboratori amministrativi; il Sud rispettivamente da una parte i direttori di funzione, i progettisti, i responsabili amministrativo-organizzativi e gli operatori tecnici ausiliari e dall'altra i direttori generali, i formatori coordinatori e i tutor.

Tav. 10 – Operatori per circoscrizione geografica, incrociato con il tipo di contratto e il profilo
(a.f. 2013-14; in % e VA)

Circoscrizione geografica	Totale	Tipo di Contratto	
		Tempo Indeterminato	Tempo Determinato
Nord Est	22,1	21,8	24,2
Nord Ovest	42,7	42,5	44,2
Centro	13,6	13,1	17,4
Sud	21,6	22,7	14,2
Totale*	100,0	100,0	100,0
Totale**	1462	****1272	****190
Totale***	100,0	87,0	13,0

Profilo*****														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
21,8	7,7	20,5	37,5	23,0	40,0	16,7	12,0	14,5	8,8	0,0	16,7	22,4	14,8	28,6
34,5	0,0	43,2	25,0	42,1	36,4	44,4	66,1	56,5	42,6	50,0	22,2	18,4	44,4	50,0
24,1	46,2	15,9	25,0	12,4	11,8	16,7	10,4	8,7	14,7	0,0	27,8	22,4	1,1	7,1
19,5	46,2	20,5	12,5	22,4	11,8	22,2	11,5	20,3	33,8	50,0	33,3	36,7	29,6	14,3
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
87	13	44	8	807	110	36	192	69	68	4	18	49	27	14
5,6	0,8	2,8	0,5	52,2	7,1	2,3	12,4	4,5	4,4	0,3	1,2	3,2	1,7	0,9

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 1462 perché un dipendente è in stage; ***** Il totale è 1546 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor; 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

Tav. 11 – Operatori per stato ecclesiale, incrociato con l'età e la circoscrizione geografica
(a.f. 2013-14; in % e VA)

Stato Ecclesiale	Totale	Età						Circoscrizione Geografica			
		<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
Salesiano	4,8	0,0	2,2	4,3	3,8	5,3	14,7	7,4	4,5	3,0	3,8
Laico	95,2	100,0	97,8	95,7	96,2	94,7	85,3	92,6	95,5	97,0	96,2
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	1463	2	90	441	477	378	75	323	625	199	316
Totale***	100,0	0,1	6,2	30,1	32,6	25,8	5,1	22,1	42,7	13,6	21,6

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga

Dal punto di vista dello *stato ecclesiale*, gli operatori si distribuiscono tra il 4,8% (70) di Salesiani e il 95,2% (1393) di laici (cfr. Tav. 11). Già alla fine degli Anni '90 il rapporto tra religiosi e laici nei Centri della Confap era molto squilibrato a favore dei secondi (7,0% e 93,0% rispettivamente) (CSSC, 1999, p. 322); attualmente è ancora diminuito, almeno nei CFP salesiani, e certamente sarebbe auspicabile che la Congregazione impegnasse un numero maggiore dei suoi religiosi a servizio della formazione dei giovani degli ambienti popolari che si avviano al lavoro e che rientrano tra i destinatari principali della Società di San Francesco di Sales (Costituzioni della Società di San Francesco di Sales, 2003, art. 27).

Non si è riportato l'incrocio dello stato ecclesiale con il *sex* perché l'andamento è prevedibile a priori. I Salesiani sono sovra-rappresentati tra i maschi, anzi sono tutti maschi e i laici tra le donne.

Come già è emerso sopra, i Salesiani aumentano in maniera consistente nel gruppo di *età* oltre i 60, mentre si riducono nella coorte tra meno 20 e 30. Nelle altre coorti la loro percentuale si situa in prossimità del totale. Tra i laici si riscontrano naturalmente tendenze opposte.

La presenza dei Salesiani cresce leggermente nel Nord Est e diminuisce, sempre di poco, al Centro. Nelle altre due *circoscrizioni geografiche*, Nord Ovest e Sud, si colloca intorno ai dati del totale. Il contrario si registra tra i laici.

L'incrocio dello stato ecclesiale con il *titolo di studio* vede i Salesiani sovra-rappresentati nella categoria altro titolo perché possiedono un maggior numero di master, qualifiche di scuole di specializzazione e simili, e leggermente tra i laureati, mentre sono sotto-rappresentati nella qualifica professionale, nella licenza media e assenti nel caso della licenza elementare (cfr. Tav. 12). L'andamento opposto si riscontra fra i laici.

Il *tipo di contratto* registra un aumento leggero dei Salesiani nel tempo determinato dato che devono restare disponibili al cambiamento di residenza per ragioni di obbedienza.

Passando da ultimo al *profilo*, come era prevedibile, i Salesiani sono sovra-rappresentati nell'area funzionale della direzione, direttore di funzione (15,4%), direttore di sede operativa (31,8%) e direttore generale (50%), ma mai in maniera preponderante. Nell'area funzionale dell'erogazione vengono grosso modo rispettate le percentuali del totale tranne i casi del progettista in cui sono tutti laici e del formatore orientatore in cui i Salesiani sono leggermente sotto-rappresentati, pur trattandosi di un ruolo delicato anche sul piano pastorale. L'area funzionale amministrativa vede i Salesiani assenti tra i collaboratori amministrativi, mentre fra i responsabili amministrativo-organizzativi si ristabilisce sostanzialmente il rapporto percentuale tra Salesiani e laici (4,1% e 95,9% rispettivamente). L'area funzionale in cui i Salesiani sono più assenti è quella della segreteria, logistica e servizi di supporto, in quanto mancano tra i tecnici dei servizi, gli operatori tecnici della logistica e gli operatori di segreteria e sono sotto-rappresentati tra gli operatori tecnici ausiliari.

La percentuale dei laureati (36,9%) tra gli operatori del CNOS-FAP risulta superiore a un terzo e si avvicina al 40% (cfr. Tav. 13): essa però è notevolmente inferiore a quella dei formatori della FP, anche se il 60,7% raggiunto in proposito nel 2006, appare un poco sospetto dato che nel 2004 si era al 39,9% (ISFOL, 2007). I diplomati sono oltre la metà (53,5%) e la loro consistenza si colloca al di sopra del dato nazionale in misura considerevole (35,8%). Risultano ormai marginali le quote dei qualificati (4,5%), dei licenziati della media (4,1%) e soprattutto di quelli delle elementari (0,3%) e l'andamento è in linea con il trend nazionale; i *titoli* altri di cui è in possesso lo 0,6% riguardano i master, le scuole di specializzazione e simili.

Tav. 12 – Operatori per stato ecclesiale, incrociato per titolo di studio, tipo di contratto e profilo (a.f. 2013-14; in % e VA)

Stato Ecclesiale	Totale		Titolo di Studio*****							Tipo di Contratto		
	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro	Tempo Indeterminato	Tempo Determinato				
Salesiano	7,2	3,2	1,6	1,8	0,0	44,4	4,4	6,8				
Laico	92,8	96,8	98,4	98,2	100,0	55,6	95,6	93,2				
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0				
Totale**	512	742	63	57	4	9	****1272	****190				
Totale***	36,9	53,5	4-5	4,1	0,3	0,6	87,0	13,0				

Profilo*****														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
0,0	15,4	31,8	50,0	4,0	3,6	2,8	5,7	0,0	1,5	0,0	0,0	4,1	3,7	0,0
100,0	84,6	68,2	50,0	96,0	96,4	97,2	94,3	100,0	98,5	100,0	100,0	95,9	96,3	100,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
87	13	44	8	807	110	36	192	69	68	4	18	49	27	14
5,6	0,8	2,8	0,5	52,2	7,1	2,3	12,4	4,5	4,4	0,3	1,2	3,2	1,7	0,9

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ****% di riga; ****Il totale è 1462 perché un dipendente è in stage; *****Gli scostamenti dal totale, che è 1387, sono dovuti alla presenza nell'archivio di campi non obbligatori; ***** Il totale è 1546 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor; 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

Tav. 13 – Operatori per titolo di studio, incrociato con il sesso e la circoscrizione geografica
(a.f. 2013-14; in % e VA)

Titolo di Studio	Totale	Sesso		Circoscrizione Geografica			
		M	F	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
Laurea	36,9	30,8	48,4	42,7	32,5	39,1	38,8
Diploma	53,5	61,5	38,5	51,7	53,9	53,8	54,5
Qualifica Professionale	4,5	4,1	5,4	3,1	6,4	4,1	2,1
Licenza Media	4,1	2,5	7,0	2,2	5,8	2,0	4,1
Licenza Elementare	0,3	0,2	0,4	0,0	0,3	1,0	0,0
Altro	0,6	0,9	0,2	0,3	1,1	0,0	0,4
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****1387	904	483	323	625	197	242
Totale***	100,0	65,2	34,8	23,3	45,1	14,2	17,4

Legenda: VA=Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ****% di riga; ****Gli scostamenti dal totale, che è 1387, sono dovuti alla presenza nell'archivio di campi non obbligatori

L'incrocio con il sesso evidenzia il balzo in avanti delle donne tra i laureati che sono appunto sovra-rappresentati con il 48,5% rispetto al 30,8% degli uomini. Al contrario è un retaggio del passato la percentuale delle femmine tra i licenziati della media che supera in maniera consistente il totale (7% rispetto al 4,1%).

Se si prendono in considerazione le circoscrizioni geografiche, i laureati sono sovra-rappresentati al Nord Est e leggermente al Centro e al Sud mentre il Nord Ovest è sotto-rappresentato. I diplomati si situano sostanzialmente intorno al totale in tutte le ripartizioni territoriali.

Tav. 14 – Operatori per titolo di studio, incrociato con lo stato ecclesiale e l'età (a.f. 2013-14; in % e VA)

Titolo di Studio	Totale	Stato Ecclesiale		Età					
		Salesiano	Laico	<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60
Laurea	36,9	55,2	36,0	0,0	50,0	46,1	36,0	23,9	38,7
Diploma	53,5	35,8	54,4	100,0	45,6	47,3	52,6	64,3	50,0
Qualifica Professionale	4,5	1,5	4,7	0,0	1,1	3,6	5,3	5,3	6,5
Licenza Media	4,1	1,5	4,2	0,0	0,0	2,6	5,3	5,9	1,6
Licenza Elementare	0,3	0,0	0,3	0,0	1,1	0,0	0,2	0,0	3,2
Altro	0,6	6,0	0,4	0,0	2,2	0,5	0,7	0,6	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****1387	67	1320	2	90	421	456	356	62
Totale***	100,0	4,8	95,2	0,1	6,5	30,3	32,9	25,7	4,5

Legenda: VA=Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ****% di riga; ****Gli scostamenti dal totale, che è 1387, sono dovuti alla presenza nell'archivio di campi non obbligatori

L'incrocio del titolo di studio con l'età vede i laureati sovra-rappresentati nelle coorti più giovani (20-40) e sotto-rappresentati nella fascia 51-60, mentre il gruppo

di età 41-50 si situa sui dati del totale come quello oltre il 60, un andamento quest'ultimo che stupisce anche perché la percentuale è leggermente superiore al totale: forse il dato si può spiegare per una sovra-rappresentazione dei Salesiani in tale fascia (cfr. Tav. 14). Un trend opposto si riscontra riguardo al diploma e i titoli di licenza media ed elementare che sono assenti o quasi nella coorte da meno 20 a 40. La percentuale dei titoli altri cresce leggermente nel gruppo dei più giovani, 20-30, perché sono qualificazioni che si sono affermate recentemente.

I laureati sono sovra-rappresentanti tra i *Salesiani* e l'andamento opposto si riscontra negli altri casi, soprattutto per il diploma; al contrario, la categoria dei titoli altri registra una percentuale superiore al totale. I dati dei *laici* si allineano a quelli del totale.

Tav. 15 – Operatori per titolo di studio, incrociato con il tipo di contratto e il profilo (a.f. 2013-14; in % e VA)

Titolo di Studio	Totale	Tipo di Contratto	
		Tempo Indeterminato	Tempo Determinato
Laurea	36,9	33,6	58,3
Diploma	53,5	57,1	29,9
Qualifica Professionale	4,5	4,4	5,3
Licenza Media	4,1	4,0	4,8
Licenza Elementare	0,3	0,2	1,1
Altro	0,6	0,7	0,5
Totale*	100,0	100,0	100,0
Totale**	****1387	*****1199	****187
Totale***	100,0	86,5	13,5

Profilo*****														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
19,3	75,0	47,6	75,0	41,1	40,9	71,4	39,3	11,5	3,2	0,0	22,2	23,4	44,4	30,8
67,5	25,0	52,4	25,0	51,8	54,5	25,7	53,9	77,0	25,8	50,0	72,2	74,5	51,9	69,2
10,8	0,0	0,0	0,0	4,7	1,8	0,0	3,7	8,2	11,3	25,0	0,0	2,1	0,0	0,0
2,4	0,0	0,0	0,0	2,1	0,9	0,0	2,6	3,3	50,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	1,8	2,9	0,5	0,0	3,2	0,0	5,6	0,0	3,7	0,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
83	12	42	8	759	110	35	191	61	62	4	18	47	27	13
5,6	0,8	2,9	0,5	51,6	7,5	2,4	13,0	4,1	4,2	0,3	1,2	3,2	1,8	0,9

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Gli scostamenti dal totale, che è 1387, sono dovuti alla presenza nell'archivio di campi non obbligatori; *****Per la ragione appena indicata il totale è 1386; *****Il totale è 1472 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor, 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

Se il punto di riferimento è il *tipo di contratto*, i laureati aumentano nel tempo determinato, mentre i diplomati diminuiscono; l'andamento opposto, sebbene meno accentuato, si riscontra nel tempo indeterminato (cfr. Tav. 15). Probabilmente il trend dei primi si spiega tenendo conto che sono più giovani e cercano anche di mantenersi aperta la strada per la mobilità professionale.

Nel caso dell'incrocio del titolo di studio con il *profilo*, i laureati risultano sovra-rappresentati, come era prevedibile, nell'area funzionale della direzione e in quella dell'erogazione, sebbene in misura meno marcata tranne che tra gli orientatori e i responsabili di processo in cui è consistente, mentre tra i progettisti prevalgono sorprendentemente i diplomati e la situazione dei formatori tutor si colloca sul totale. A loro volta, i diplomati sono sovra-rappresentati tra i responsabili amministrativo-organizzativi e tra i collaboratori amministrativi, cioè nell'area funzionale dell'amministrazione, e nell'area funzionale della segreteria, logistica e servizi di supporto tra gli operatori di segreteria, gli operatori tecnici della logistica e i tecnici dei servizi, mentre tra gli operatori tecnici ausiliari la maggioranza è costituita dai licenziati della media.

Tav. 16 – Operatori per tipo di contratto, incrociato con il sesso e l'età (a.f. 2013-14; in % e VA)

Tipo di Contratto	Totale	Sesso		Età					
		M	F	<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60
Tempo Indeterminato	87,0	87,3	86,4	50,0	43,8	84,1	89,1	96,0	93,3
Tempo Determinato	13,0	12,7	13,6	50,0	56,2	15,9	10,3	4,0	6,7
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****1462	955	507	2	89	441	477	378	75
Totale***	100,0	65,3	34,7	0,1	6,1	30,2	32,6	25,8	5,1

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Un dipendente è impegnato in stage

Per quanto riguarda il *tipo di contratto*, gli operatori del CNOS-FAP si distribuiscono tra l'87% a tempo indeterminato e il 13% a tempo determinato: tale rapporto rispecchia sostanzialmente quello esistente a livello nazionale tra gli occupati in genere che nel 2013 era 86,8% rispetto al 13,2% (Censis, 2014, p. 187) (cfr. Tav. 16).

L'incrocio con il *sesso* non mette in evidenza nessuno spostamento sostanziale rispetto al totale. Si nota soltanto una leggera crescita del tempo indeterminato tra i maschi e del determinato tra le femmine e viceversa.

L'*età* implica spostamenti più significativi. Il tempo indeterminato è sotto-rappresentato nei gruppi di età più giovani (meno 20-40) e sovra-rappresentato nelle fasce più anziane (51-oltre 60). L'andamento opposto si riscontra per il tempo determinato.

Quanto all'incrocio del tipo di contratto con le *circoscrizioni geografiche*, il tempo indeterminato risulta sovra-rappresentato al Sud e quello determinato leggermente al Centro (cfr. Tav. 17). A sua volta il primo è sottorappresentato al Centro, anche se di poco, e il secondo al Sud.

Passando allo *stato ecclesiale*, il tempo determinato evidenzia percentuali superiori al totale nel caso dei Salesiani e il tempo indeterminato inferiori tra gli stessi. Inoltre, nessuna differenza importante, sempre in relazione al totale, si riscontra tra i laici.

Tav. 17 – Operatori per tipo di contratto, incrociato con la circoscrizione geografica e lo stato ecclesiale (a.f. 2013-14; in % e VA)

Tipo di Contratto	Totale	Stato Ecclesiale		Circoscrizione Geografica			
		Salesiano	Laico	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
Tempo Indeterminato	87,0	81,2	87,1	85,8	86,5	83,4	91,5
Tempo Determinato	13,0	18,8	12,7	14,2	13,5	16,6	8,5
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****1462	69	1393	323	624	199	316
Totale***	100,0	4,7	95,3	22,1	42,7	13,6	21,6

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Un dipendente è impegnato in stage

L'incrocio con il *titolo di studio* vede i contratti a tempo indeterminato sotto-rappresentati tra i laureati e leggermente tra i possessori di qualifica professionale e i licenziati della media e sovra-rappresentati tra i diplomati e di poco nella categoria degli altri titoli (cfr. Tav. 18). L'andamento opposto si riscontra nei contratti a tempo determinato.

Venendo ai *profili*, nell'area funzionale della direzione i contratti sono tutti a tempo indeterminato (direttori di funzione e direttori generali) o quasi (direttori di sede operativa con l'eccezione di uno). Sempre i contratti a tempo indeterminato risultano sovra-rappresentati in tutte le categorie dei formatori tranne che tra i semplici formatori. Anche nell'area funzionale dell'amministrazione sono ancora i contratti a tempo indeterminato a evidenziare percentuali superiori a quelle del totale. Infine è nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto che il tempo determinato è sovra-rappresentato, eccetto che tra gli operatori di segreteria in cui il tempo indeterminato appare leggermente sovra-rappresentato.

Passando da ultimo a considerare gli incroci dei *profili* con le altre variabili socio-demografiche, va anzitutto evidenziato che essi raggiungono la cifra di 1546 che è superiore a quella degli operatori del CNOS-FAP (1437) perché alcuni di questi svolgono più funzioni (cfr. Tav. 19). La maggioranza assoluta è costituita dai semplici formatori (807 o 52,2%) a cui si aggiungono quelli che svolgono funzioni intermedie come i tutor (192 o 12,4%), i coordinatori (110 o 7,1%), gli orientatori (36 o 2,3%) e, per noi, anche i progettisti (18 o 1,2%) e i responsabili dei processi (27 o 1,7%) che rimangono sostanzialmente dei formatori: in tutto si tratta di 1190 profili (76,9%). L'area funzionale della direzione ne comprende 65 (4,2%) e più esattamente: 44 direttori di sede operativa (2,8%), 13 (0,8%) direttori di funzione e 8 direttori generali (0,5%). Nell'area funzionale dell'amministrazione i profili ammontano a 136 (8,8%) e comprendono 87 (5,6%) collaboratori amministrativi e 49 (3,2%) responsabili amministrativo-organizzativi. Da ultimo, l'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto include 155 (10,2%) profili e più precisamente: 68 (4,4%) operatori tecnici ausiliari, 4 (0,3%) operatori tecnici della logistica, 69 (4,5%) operatori di segreteria e 14 (0,9%) tecnici dei servizi. Nel complesso si può dire che l'inquadramento delle funzioni del CNOS-FAP rispetta

Tav. 18 – Operatori per tipo di contratto, incrociato con il titolo di studio e il profilo (a.f. 2013-14; in % e VA)

Tipo di Contratto	Totale	Titolo di Studio*****						
		Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro	
Tempo Indeterminato	87,0	78,7	92,4	84,1	84,2	50,0	88,9	
Tempo Determinato	13,0	21,3	7,6	15,9	15,8	50,0	11,1	
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Totale**	****1462	512	741	63	57	4	9	
Totale***	100,0	36,9	53,5	4,5	4,1	0,3	0,6	

Profilo*****														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
95,4	100,0	97,7	100,0	81,9	98,2	94,4	91,7	89,9	85,3	75,5	94,4	98,0	100,0	78,6
4,6	0,0	7,3	0,0	18,1	1,8	5,6	8,3	10,1	14,7	25,0	5,6	2,0	0,0	21,4
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
87	13	44	8	806	110	36	192	69	68	4	18	49	27	14
5,6	0,8	2,8	0,5	52,2	7,1	2,3	12,4	4,5	4,4	0,3	1,2	3,2	17	0,9

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ****% di riga; ****Un dipendente è impegnato in stage; *****Gli scostamenti dal totale, che è 1386, sono dovuti alla presenza nell'archivio di campi non obbligatori; *****Il totale è 1545 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. orientatore, 7. Form. coordinatore, 8. Form. tutor, 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

Tav. 19 – Operatori per profilo, incrociato con il sesso e l'età (a.f. 2013-14; in % e VA)

Profilo	Totale	Sesso		Età						
		M	F	<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60	
Direttore di sede operativa	2,8	3,7	1,3	0,0	0,0	1,3	2,2	5,7	5,3	
Direttore di funzione	0,8	0,9	0,7	0,0	0,0	0,6	1,0	0,7	2,6	
Direttore generale	0,5	0,7	0,2	0,0	0,0	0,0	0,4	1,0	2,6	
Formatore	52,2	58,3	40,9	100,0	73,1	58,3	48,8	44,0	53,9	
Formatore coordinatore	7,1	8,6	4,4	0,0	2,2	6,5	7,3	9,2	5,3	
Formatore orientatore	2,3	1,7	3,5	0,0	0,0	1,7	2,7	3,2	1,3	
Formatore Tutor	12,4	13,2	10,9	0,0	8,6	14,0	12,0	12,2	11,8	
Progettista	1,2	1,4	0,7	0,0	0,0	0,6	1,4	2,0	0,0	
Responsabile dei processi	1,7	2,0	1,3	0,0	0,0	1,1	1,6	3,0	2,6	
Collaboratore amministrativo	5,6	2,2	12,0	0,0	2,2	4,3	7,6	6,5	0,0	
Responsabile Amm. organ.	3,2	1,7	5,9	0,0	0,0	1,5	4,5	3,7	5,3	
Op. tecnico ausiliario	4,4	3,0	7,0	0,0	5,4	2,8	4,7	5,0	7,9	
Op. tecnico della logistica	0,3	0,4	0,0	0,0	1,1	0,2	0,2	0,2	0,2	
Op. di segreteria	4,5	1,4	10,2	0,0	5,4	5,6	4,7	3,2	1,3	
Tecnico dei servizi	0,9	0,9	0,9	0,0	2,2	1,3	1,0	0,2	0,0	
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Totale**	****1546	1005	541	2	93	463	510	402	76	
Totale***	100,0	65,0	35,0	0,1	6,0	30,0	33,0	26,0	4,9	

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****] totale è 1546 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione

la scelta di fondo dell'Ente di dare la priorità alla formazione in confronto ad altre dimensioni come la direzione, l'organizzazione, l'amministrazione e la logistica; al tempo stesso vengono assicurati una funzionalità sufficiente della leadership ai vari livelli e un minimo di struttura gestionale e tecnica. Forse risulta un po' carente la struttura dei servizi di supporto di tipo nuovo e avanzati.

L'incrocio dei profili con il *sexso* vede in generale una sovra-rappresentazione degli uomini in quelli di maggiore prestigio e cioè la direzione e la formazione, con particolare riguardo alle funzioni intermedie. Le donne prevalgono di norma nell'area funzionale dell'amministrazione e in quella della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto.

Passando all'incrocio con l'*età*, i direttori sono sovra-rappresentati nelle fasce da 51 e oltre, le funzioni intermedie dai 41 e più, mentre i formatori si collocano principalmente tra meno 20 e 40. I profili dell'area funzionale dell'amministrazione tendono a concentrarsi tra i 41 e i 60, mentre gli operatori tecnici ausiliari prevalgono tra i 41-oltre 60, gli operatori di segreteria con i tecnici dei servizi tra i 20 e i 50 e gli operatori tecnici della logistica tra i 20 e i 30.

Dal punto di vista della *circostrizione geografica*, il Centro vede una certa prevalenza delle funzioni direttive, mentre al lato opposto, anche se di poco, si colloca il Nord Ovest (cfr. Tav. 20). Passando all'area funzionale della erogazione, il Nord Est si caratterizza per una presenza maggiore di formatori e in particolare di coordinatori e minore di tutor, il Nord Ovest per una superiore di tutor e inferiore di formatori e progettisti, il Centro per una minore di formatori e tutor e maggiore di progettisti e il Sud per una presenza superiore di responsabili di processo, di formatori e di progettisti e inferiore di coordinatori e tutor. Quanto alla terza area, il Centro registra una prevalenza di collaboratori amministrativi e di responsabili amministrativo-organizzativi – e di questi ultimi anche il Sud, mentre sul lato opposto si situa il Nord Est. Nell'area funzionale della logistica, della segreteria e dei servizi di supporto, il Nord Est si caratterizza per una loro presenza generalmente inferiore, il Centro per quella di operatori di segreteria e di operatori tecnici della logistica e per una leggera prevalenza di operatori tecnici ausiliari.

Se il confronto è con lo *stato ecclesiale*, i Salesiani prevalgono percentualmente nell'area funzionale della direzione, mentre sono di norma sotto-rappresentati nelle altre e nel caso di alcuni profili risultano totalmente assenti come i progettisti – e potrebbe essere una carenza seria dato che la progettualità è fondamentale per il successo della FP – i collaboratori amministrativi, gli operatori tecnici della logistica, gli operatori di segreteria e i tecnici dei servizi – e l'assenza è meno grave perché non si tratta di profili così decisivi per l'attività educativa. A loro volta, i laici sono più consistenti in tutti gli altri profili tranne che tra i tutor.

L'incrocio del profilo con il *titolo di studio* vede la prevalenza delle funzioni dirigenti tra i laureati rispetto ai diplomati, mentre le stesse sono assenti tra i possessori di qualifiche professionali, di licenze elementari e medie e di altri titoli (cfr. Tav. 21). Nell'area funzionale dell'erogazione le varie categorie di formatori sono

Tav. 20 – Operatori per profilo, incrociato con la circoscrizione geografica e lo stato ecclesiale (a.f. 2013-14; in % e VA)

Profilo	Totale	Stato Ecclesiale		Circoscrizione Geografica			
		Salesiano	Laico	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
Direttore di sede operativa	2,8	19,4	2,0	2,7	2,8	3,3	2,7
Direttore di funzione	0,8	2,8	0,7	0,3	0,0	2,8	1,8
Direttore generale	0,5	5,6	0,3	0,9	0,3	0,9	0,3
Formatore	52,2	44,4	52,6	56,5	50,3	47,4	54,8
Formatore coordinatore	7,1	5,6	7,2	13,4	5,9	6,2	3,6
Formatore orientatore	2,3	1,4	2,4	1,8	2,4	2,8	2,4
Formatore Tutor	12,4	15,3	12,3	7,0	18,8	9,5	6,7
Progettista	1,2	0,0	1,2	0,9	0,6	2,4	1,8
Responsabile dei processi	1,7	1,4	1,8	1,2	1,8	1,4	2,4
Collaboratore amministrativo	5,6	0,0	5,9	5,8	4,4	10,0	5,2
Responsabile Amm. organ.	3,2	2,8	3,2	3,3	1,3	5,2	5,5
Op. tecnico ausiliario	4,4	1,4	4,5	1,8	4,3	7,0	4,0
Op. tecnico della logistica	0,3	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,6
Op. di segreteria	4,5	0,0	4,7	3,0	5,8	2,8	4,2
Tecnico dei servizi	0,9	0,0	0,9	1,2	1,0	0,5	0,6
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****1546	72	1474	329	676	211	330
Totale***	100,0	4,7	95,3	21,3	43,7	13,7	21,3

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 1546 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione

Tav. 21 – Operatori per profilo, incrociato con il titolo di studio e il tipo di contratto (a.f. 2013-14; in % e VA)

Profilo	Totale	Tipo di Contratto		Titolo di Studio*****					
		Tempo Indeterminato	Tempo Determinato	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro
Direttore di sede operativa	2,8	3,2	0,5	3,6	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Direttore di funzione	0,8	1,0	0,0	1,6	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Direttore generale	0,5	0,6	0,0	1,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Formatore	52,2	48,9	75,3	56,9	50,1	52,9	27,6	0,0	20,0
Formatore coordinatore	7,1	8,0	1,0	8,2	7,7	2,9	1,7	0,0	20,0
Formatore orientatore	2,3	2,5	1,0	4,6	1,1	0,0	0,0	0,0	10,0
Formatore Tutor	12,4	13,0	8,2	13,7	13,1	10,3	8,6	0,0	10,0
Progettista	1,2	1,3	0,5	0,7	1,7	0,0	0,0	0,0	10,0
Responsabile dei processi	1,7	2,0	0,0	2,2	1,8	0,0	0,0	0,0	10,0
Collaboratore amministrativo	5,6	6,1	2,1	2,9	7,1	13,2	3,4	0,0	0,0
Responsabile Amm. organ.	3,2	3,6	0,5	2,0	4,5	1,5	0,0	0,0	10,0
Op. tecnico ausiliario	4,4	4,3	5,2	0,4	2,0	10,3	53,4	100,0	20,0
Op. tecnico della logistica	0,3	0,2	0,5	0,0	0,3	1,5	1,7	0,0	0,0
Op. di segreteria	4,5	4,6	3,6	1,3	6,0	7,4	3,4	0,0	0,0
Tecnico dei servizi	0,9	0,8	1,5	0,7	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****1546	1351	194	548	784	68	58	4	10
Totale***	100,0	87,4	12,6	37,2	53,3	4,6	3,9	0,3	0,7

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna: **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 1546 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione; ***** Gli scostamenti dal totale, che è 1472, sono dovuti alla presenza nell'archivio di campi non obbligatori

generalmente sovra-rappresentate o si collocano sul totale tra i laureati, sono sul totale o leggermente sotto-rappresentate tra i diplomati, sono sotto-rappresentate tra i possessori di qualifiche professionali eccetto che nel caso dei semplici formatori che si situano sul totale, sono decisamente sotto-rappresentate o assenti tra i licenziati della media e totalmente assenti in quelli delle elementari e hanno qualche presenza talora anche consistente (coordinatori, orientatori, progettisti e responsabili dei processi) fra i titoli altri. I collaboratori amministrativi prevalgono tra i possessori di qualifiche professionali e i responsabili amministrativo-organizzativi tra i diplomati e i titoli altri. Nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, gli operatori tecnici ausiliari si distribuiscono percentualmente soprattutto tra i possessori di qualifiche professionali e i licenziati della media, come d'altra parte gli operatori tecnici della logistica, e gli operatori di segreteria tra i possessori delle qualifiche professionali e i tecnici dei servizi tra diplomati e laureati. In conclusione, agli operatori del CNOS-FAP va riconosciuta senz'altro una sufficiente preparazione di base; al tempo stesso, sembrerebbe opportuna una elevazione generalizzata del suo livello soprattutto nelle aree funzionali della direzione e della erogazione.

Venendo al *tipo di contratto*, solo i semplici formatori sono sovra-rappresentati nel tempo determinato mentre gli operatori dell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi tendono ad esserlo, ma leggermente. Tutti gli altri profili sono generalmente o assenti o sotto-rappresentati, sempre nel tempo determinato.

3. LA FORMAZIONE IN SERVIZIO DEGLI OPERATORI DEL CNOS-FAP NEGLI ANNI 2012 E 2013

L'analisi quantitativa sulla Formazione in servizio degli operatori del CNOS-FAP è limitata agli anni solari 2012 e 2013 perché solo da poco l'Ente ha iniziato a raccogliere sistematicamente i relativi dati. Nel periodo considerato si registra una *crescita* rispetto al totale sia in valori assoluti da 631 a 677 (+46 o +7,3%) sia in percentuale dal 51,2% al 53,6% (+2,4%) (cfr. Tav. 22). Tale cifra è leggermente inferiore a quella riscontrata dall'ISFOL su tutto il territorio nazionale riguardo, però, ai soli formatori, cioè 59,5% (2007).

L'analisi che segue è articolata in *due parti* tra loro diseguali. La prima offre una disamina dei dati sulla partecipazione alla Formazione in servizio degli operatori del CNOS-FAP in base alle caratteristiche socio-demografiche ed è la più consistente. Anche se sono le stesse utilizzate per la presentazione, nella prima sezione, delle statistiche sul personale in generale, vale la pena ricordarle: si tratta del sesso, dell'età, della circoscrizione geografica, dello stato ecclesiale, del titolo di studio, del tipo di contratto e del profilo. La seconda parte è invece dedicata ad approfondire i tipi di attività che rientrano nella Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP.

Tav. 22 – Partecipazione alla Formazione in servizio per sesso, incrociato con età e circoscrizione geografica (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Sesso	Totale	Età						Circoscrizione Geografica			
		<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
2012											
M	75,0	0,0	80,8	73,7	68,8	81,0	95,8	73,5	77,0	73,9	74,1
F	25,0	0,0	19,2	26,3	31,2	19,0	4,2	26,5	23,0	26,1	25,9
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	0	26	213	215	153	24	215	239	92	85
Totale***	100,0	0,0	4,1	33,8	34,1	24,2	3,8	34,1	37,9	14,6	13,5
2013											
M	74,6	100,0	77,1	72,7	67,1	82,4	93,3	69,9	71,8	83,5	83,8
F	25,4	0,0	22,9	27,3	32,9	17,6	6,7	30,1	28,2	16,5	16,3
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	1	35	216	219	176	30	176	312	109	80
Totale***	100,0	0,1	5,2	31,9	32,4	26,0	4,4	26,0	46,1	16,1	11,8

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga

La partecipazione in base al sesso vede una sovra-rappresentazione dei maschi e una sotto-rappresentazione delle femmine (cfr. Tav. 22).

In ambedue gli anni gli uomini costituiscono i tre quarti circa del totale e le donne l'altro quarto del totale (75% e 25%; 74,6% e 25,4%, rispettivamente), mentre la proporzione tra gli operatori del CNOS-FAP è nell'anno formativo 2013-14 di due terzi a un terzo quasi (65,3% e 34,7%), come si è osservato sopra (cfr. Tav. 2).

L'incrocio del sesso con l'età mette in evidenza che gli uomini sono sovra-rappresentati nelle coorti più anziane (51-oltre 60) e le donne nella fascia intermedia (41-50). Inoltre, la percentuale dei primi cresce tra i più giovani (20-30) e diminuisce invece quella delle seconde, ma l'andamento tende ad attenuarsi notevolmente nel 2013.

La circoscrizione geografica non comporta nessuno scostamento di rilievo rispetto al totale nel 2012.

Nel 2013 si registra un andamento che vede gli uomini sovra-rappresentati al Centro e al Sud e sottorappresentati al Nord Est e al Nord Ovest, mentre la tendenza opposta si riscontra tra le donne.

L'incrocio con lo stato ecclesiale evidenzia un andamento scontato in ambedue gli anni (cfr. Tav. 23). I maschi sono ovviamente sovra-rappresentati tra i Salesiani e lo sono al 100%; al contrario, nessuno scostamento di rilievo rispetto al totale si riscontra tra i laici.

Passando al titolo di studio, la partecipazione degli uomini correttamente aumenta tra i possessori di diploma, di qualifica professionale e di licenza media (nel 2012), cioè tra coloro che detengono qualificazioni più esposte all'obsolescenza e diminuisce tra i laureati in quanto meno esposti a tale dinamica. L'andamento si rovescia tra le donne e appare non molto comprensibile.

Tav. 23 – Partecipazione alla Formazione in servizio per sesso, incrociato con lo stato ecclesiale e il titolo di studio (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Sesso	Totale	Stato Ecclesiale		Titolo di Studio****					
		Salesiano	Laico	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro
2012									
M	75,0	100,0	74,1	56,5	85,7	80,0	100,0	0,0	100,0
F	25,0	0,0	25,9	43,5	14,3	20,0	0,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	21	610	232	364	20	5	0	2
Totale***	100,0	3,3	96,7	37,2	58,4	3,2	0,8	0,0	0,3
2013									
M	74,6	100,0	73,8	53,8	88,0	77,8	50,0	0,0	100,0
F	25,4	0,0	26,2	46,2	12,0	22,2	50,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	25	652	251	383	18	12	0	2
Totale***	100,0	3,7	96,3	37,7	57,5	2,7	1,8	0,0	0,3

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ****% di riga; *****Il totale è 623 nel 2012 e 666 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori

L'incrocio del sesso con *tipo di contratto* vede una leggera sovra-rappresentazione delle donne nel tempo determinato e una altrettanto lieve sotto-rappresentazione tra gli uomini (cfr. Tav. 24). Nel tempo indeterminato, al contrario, non si notano scostamenti di rilievo rispetto al totale. L'andamento è sostanzialmente eguale sia nel 2012 che nel 2013.

L'incrocio con il *profilo* vede nell'area funzionale della direzione una sovra-rappresentazione degli uomini nella Formazione in servizio dei direttori di sede operativa, nessuno scostamento di rilievo rispetto al totale nel caso dei direttori generali, mentre tra i direttori di funzioni le donne sono sovra-rappresentate nel 2012 e gli uomini nel 2013. Passando all'area funzionale dell'erogazione – comprensiva dei progettisti, come si è precisato sopra – le percentuali dei maschi sono in generale leggermente più elevate della loro presenza nel totale tranne che tra gli orientatori in cui prevalgono nettamente le femmine. Queste ultime sono nettamente sovra-rappresentate nell'area funzionale dell'amministrazione quanto alla partecipazione all'offerta di Formazione in servizio. L'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto vede le donne prevalere nell'aggiornamento degli operatori di segreteria e gli uomini nel caso di quello dei tecnici di servizio: essi sono sovra-rappresentati anche a livello di operatori tecnici ausiliari e della logistica, ma si tratta solo di una persona in entrambi i casi.

La partecipazione alla Formazione in servizio dei dipendenti del CNOS-FAP in base all'*età* registra una sostanziale coincidenza nella distribuzione per coorti nei due anni, 2012 e 2013 (cfr. Tav. 25). Essa si concentra nelle fasce 31-60 anni, le più esposte alla obsolescenza, che riuniscono il 90% circa di quanti hanno usufruito delle offerte messe a disposizione; è invece meno comprensibile che la percentuale si collochi oltre il 30% nelle coorti 31-40 e 41-50, mentre scende sul 25% in quella

Tav. 24 – Partecipazione alla Formazione in servizio per sesso, incrociato con il tipo di contratto e il profilo (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Sesso	Totale	Tipo di Contratto														
		Tempo Indeterminato							Tempo Determinato							
2012																
M	75,0							75,1								71,4
F	25,0							24,9								28,6
Totale*	100,0							100,0								100,0
Totale**	631							610								21
Totale***	100,0							96,7								3,3
2013																
M	74,6							74,8								70,6
F	25,4							25,2								29,4
Totale*	100,0							100,0								100,0
Totale**	677							643								34
Totale***	100,0							95,0								5,0
Profilo****																
2012																
1	50,0	89,7	75,0	78,5	79,2	53,3	76,9	18,2	81,8	0	100,0	100,0	78,6	40,0	77,8	85,7
11,8	50,0	19,3	25,0	21,5	20,8	46,7	23,1	81,8	0	0	100,0	100,0	21,4	60,0	22,2	14,3
88,2	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
17	6	29	4	372	77	15	91	11	11	1	1	1	14	20	18	7
2,5	0,9	4,2	0,6	54,5	11,3	2,2	13,3	1,6	0,1	0,1	0,1	0,1	2,0	2,9	2,6	1,0
2013																
50,0	100,0	83,9	75,0	76,2	78,5	40,0	71,7	25,0	75,0	100,0	100,0	100,0	75,0	33,3	77,8	100,0
50,0	0,0	16,1	25,0	23,8	21,5	60,0	28,3	75,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	66,7	22,2	0,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
8	2	31	4	428	79	20	106	4	1	1	1	1	12	9	18	5
1,1	0,1	4,3	0,5	58,8	10,9	2,7	14,6	0,5	0,1	0,1	0,1	0,1	1,6	1,2	2,5	0,7

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ****% di riga; ****Il totale è 683 nel 2012 e 728 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione -
1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor;
9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

51-60 che di per sé ne avrebbe maggiore bisogno. Correttamente la cifra si abbassa al minimo per i più giovani (meno 20-30), mentre appare discutibile la partecipazione modesta dei più anziani (oltre 60).

L'incrocio dell'età con il sesso vede una sovra-rappresentazione delle donne nelle fasce 31-50, soprattutto in quella 41-50, e una loro sotto-rappresentazione in quelle 51-oltre 60 che risulta difficile da spiegare dato che si tratta delle coorti più anziane. Tra gli uomini l'andamento è opposto anche se in misura modesta rispetto al totale.

Quanto alla *circostrizione geografica*, le classi di età più giovani (soprattutto quella 31-40) tendono a crescere nel Nord Est e a diminuire nel Centro e nel Sud (solo nel 2013). Il gruppo di età intermedia, 41-50, aumenta nel Centro e nel Sud (solo nel 2012) e si riduce nel Nord Est e nel Nord Ovest, ma in entrambi gli ultimi casi unicamente nel 2012. Le fasce più anziane (51-oltre 60) tendono a crescere al Centro e al Sud (solo 2013), mentre diminuiscono nel Sud, ma unicamente nel 2012.

Tav. 25 – Partecipazione alla Formazione in servizio per età, incrociata con il sesso e la circoscrizione geografica (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Età	Totale	Sesso		Circoscrizione Geografica			
		M	F	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
2012							
<20	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
20-30	4,1	4,4	3,2	5,1	5,4	0,0	2,4
31-40	33,8	33,2	35,4	38,6	34,3	20,7	34,1
41-50	34,1	31,3	42,4	29,3	31,0	45,7	42,4
51-60	24,2	26,2	18,4	23,3	26,4	28,3	16,5
>60	3,8	4,9	0,6	3,7	2,9	5,4	4,7
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	473	158	215	239	92	85
Totale***	100,0	75,0	25,0	34,1	37,9	14,6	13,5
2013							
<20	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,9	0,0
20-30	5,2	5,3	4,7	5,7	7,4	0,0	2,5
31-40	31,9	31,1	34,3	35,2	34,9	22,0	26,3
41-50	32,3	29,1	41,9	32,4	30,8	38,5	30,0
51-60	26,0	28,7	18,0	23,3	24,7	32,1	28,8
>60	4,4	5,5	1,2	3,4	2,2	6,4	12,5
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	505	172	176	312	109	80
Totale***	100,0	74,6	25,4	26,0	46,1	16,1	11,8

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga

Passando allo *stato ecclesiale*, le coorti più giovani (meno 20-40 anni) sono assenti o sotto-rappresentate tra i Salesiani, mentre il trend contrario si registra per quelle più anziane (51-oltre 60); la coorte intermedia (41-50) si colloca sui dati del totale (cfr. Tav. 26). Anche i dati dei laici si collocano sostanzialmente su quelli del totale.

Tav. 26 – Partecipazione alla Formazione in servizio per età, incrociata con stato ecclesiale e titolo di studio (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Età	Totale	Stato Ecclesiale			Titolo di Studio****					
		Salesiano	Laico	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro	
2012										
<20	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
20-30	4,1	0,0	4,3	3,0	5,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
31-40	33,8	28,6	33,9	38,4	30,2	35,0	20,0	0,0	50,0	0,0
41-50	34,1	33,3	34,1	38,4	31,9	35,0	60,0	0,0	0,0	0,0
51-60	24,2	28,6	24,1	16,4	29,1	25,0	20,0	0,0	50,0	0,0
>60	3,8	9,5	3,6	3,9	3,6	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	21	610	232	364	20	5	0	2	2
Totale***	100,0	3,3	96,7	37,2	58,4	3,2	0,8	0,0	0,3	0,3
2013										
<20	0,1	0,0	0,2	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
20-30	5,2	0,0	5,4	5,2	5,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
31-40	31,9	28,0	32,1	38,6	28,2	22,2	16,7	0,0	50,0	0,0
41-50	32,3	32,0	32,4	36,7	29,2	38,9	50,0	0,0	0,0	0,0
51-60	26,0	28,0	25,9	16,7	31,9	33,3	25,0	0,0	50,0	0,0
>60	4,4	12,0	4,1	2,8	4,7	5,6	8,3	0,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	25	652	251	383	18	12	0	2	2
Totale***	100,0	3,7	96,3	37,7	57,5	2,7	1,8	0,0	0,3	0,3

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 623 nel 2012 e 666 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori

Riguardo poi al *titolo di studio*, le coorti più giovani tendono a crescere tra i laureati e gli altri titoli nella fascia 31-40 o rimangono stabili in quelle meno 20-30, mentre tendono a diminuire tra i diplomati, i qualificati e i licenziati della media; il primo andamento non è facilmente spiegabile perché i laureati più giovani non dovrebbero avere grande bisogno di aggiornamento. La coorte intermedia (41-50) è sovra-rappresentata generalmente tra i laureati, i qualificati e i licenziati della media ed è sotto-rappresentata tra i diplomati che, pure, sarebbero egualmente esposti alla obsolescenza. Le classi di età più anziane (51-oltre 60) tendono ad aumentare tra i diplomati, i qualificati e i titoli altri e a ridursi tra i laureati e ciò correttamente perché sono i primi titoli ad essere più bisognosi di aggiornamento. L'incrocio dell'età con il *tipo di contratto* vede una sovra-rappresentazione delle fasce più giovani (20-40) e intermedie (41-50) e una sotto-rappresentazione delle coorti più anziane (51-oltre 60) nel tempo determinato (cfr. Tav. 27): probabilmente sono i primi tre gruppi che hanno maggiore bisogno di essere inseriti nel progetto formativo del CNOS-FAP. Nel tempo indeterminato, al contrario, non si notano scostamenti di rilievo rispetto al totale. L'andamento è sostanzialmente eguale sia nel 2012 che nel 2013. L'incrocio con il *profilo* vede generalmente nell'area funzionale della direzione una sotto-rappresentazione delle classi di età più giovani (20-40) e una sovra-rappresentazione di quelle più anziane (51-oltre 60), mentre quella intermedia (41-50) diminuisce tra i direttori di sede operativa e quelli generali (unicamente nel 2012) e cresce tra quelli di funzione e quelli generali (solo nel 2013) (cfr. Tav. 27). L'area funzionale dell'erogazione registra una diminuzione delle percentuali (o talora una stabilità rispetto al totale) nelle coorti più giovani (meno 20-40) tranne il caso dei formatori tutor che vedono un aumento nel 2013; una sostanziale stabilità della classe intermedia (41-50) eccetto che per il formatore orientatore e il progettista (solo nel 2013); una crescita delle coorti più anziane (51-oltre 60) nella maggioranza dei casi. Nell'area funzionale dell'amministrazione le classi più giovani (meno 20-40) risultano generalmente sotto-rappresentate, quella intermedia (41-50) è sovra-rappresentata nel 2013 e quelle più anziane nel caso del responsabile amministrativo-organizzativo, mentre il contrario si verifica per il collaboratore amministrativo. L'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto registra una tendenza alla crescita nei gruppi di età più giovani (meno 20-40), un aumento in quello intermedio (41-50) nel caso del tecnico dei servizi, ma l'andamento è opposto tra gli operatori di segreteria, e un trend alla diminuzioni in quelli più anziani (51-oltre 60).

Diversamente dai casi precedenti, la frequenza alle attività di Formazione in servizio dei dipendenti del CNOS-FAP secondo la *circoscrizione geografica* evidenzia delle differenze tra i due anni di riferimento (cfr. Tav. 28). In sintesi, tra il 2012 e il 2013 la percentuale diminuisce da più di un terzo (34,1%) a oltre un quarto (26%) nel Nord Est e cresce dal 40% quasi (37,9%) al 50% circa (46,1%) nel Nord Ovest, mentre rimane nel complesso sufficientemente stabile nel Centro (14,6% e 16,1% rispettivamente) e nel Sud (13,5% e 11,8%). Il confronto con la

Tav. 27 – Partecipazione alla Formazione in servizio per età, incrociata con il tipo di contratto e il profilo (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Età	Totale	2012		2013	
		Tempo Indeterminato	Tempo Determinato	Tempo Indeterminato	Tempo Determinato
<20	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
20-30	4,1	3,4	23,8	3,4	23,8
31-40	33,8	33,1	52,4	33,1	52,4
41-50	34,1	34,8	14,3	34,8	14,3
51-60	24,2	24,9	4,8	24,9	4,8
>60	3,8	3,8	4,8	3,8	4,8
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	610	21	610	21
Totale***	100,0	96,7	3,3	96,7	3,3
		2013			
<20	0,1	0,2	0,0	0,2	0,0
20-30	5,2	3,7	32,4	3,7	32,4
31-40	31,9	31,1	47,1	31,1	47,1
41-50	32,3	33,3	14,7	33,3	14,7
51-60	26,0	27,1	5,9	27,1	5,9
>60	4,4	4,7	0,0	4,7	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	643	34	643	34
Totale***	100,0	95,0	5,0	95,0	5,0

(Continua)

(Segue)

Profilo****														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2012														
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
0,0	0,0	0,0	0,0	5,4	2,6	0,0	4,4	9,1	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	14,3
35,3	33,3	13,8	0,0	36,6	33,8	26,7	36,3	36,4	0,0	100,0	21,4	25,0	22,2	28,6
58,8	66,7	27,6	25,0	37,3	35,1	46,7	34,1	36,4	0,0	0,0	35,7	35,0	38,9	42,9
5,9	0,0	44,8	50,0	21,5	28,6	26,7	23,1	18,2	0,0	0,0	42,9	35,0	33,3	14,3
0,0	0,0	13,8	25,0	4,3	0,0	0,0	2,2	0,0	0,0	0,0	0,0	5,5	5,6	0,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
17	6	29	4	372	77	15	91	11	1	1	14	20	18	7
2,5	0,9	4,2	0,6	54,5	11,3	2,2	13,3	1,6	0,1	0,1	2,0	2,9	2,6	1,0
2013														
0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
0,0	0,0	0,0	0,0	7,0	2,5	0,0	3,8	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
25,0	0,0	12,9	0,0	33,9	30,4	15,0	37,7	50,0	0,0	0,0	25,0	0,0	16,7	40,0
75,0	50,0	25,2	50,0	31,3	35,4	50,0	29,2	25,0	0,0	0,0	50,0	44,4	33,3	40,0
0,0	50,0	48,4	50,0	22,7	31,6	35,0	24,5	25,0	0,0	100,0	25,0	56,6	38,9	20,0
0,0	0,0	12,9	0,0	4,9	0,0	0,0	4,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	0,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
8	2	31	4	428	79	20	106	4	1	1	12	9	18	5
1,1	0,1	4,3	0,5	58,8	10,9	2,7	14,6	0,5	0,1	0,1	1,6	1,2	2,5	0,7

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 683 nel 2012 e 728 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione -
1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor,
9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

distribuzione degli operatori del CNOS-FAP al 2013-14 vede una sovra-rappresentazione del Nord Est e del Nord Ovest (solo nel 2013), una sostanziale stabilità al Centro e una sotto-rappresentazione al Sud e al Nord Ovest (unicamente nel 2012).

Tav. 28 – *Partecipazione alla Formazione in servizio per circoscrizione geografica, incrociata con il sesso e l'età (anni 2012 e 2013; in % e VA)*

Circoscrizione geografica	Totale	Sesso		Età					
		M	F	<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60
2012									
Nord Est	34,1	33,4	36,1	0,0	42,3	39,0	29,3	32,7	33,3
Nord Ovest	37,9	38,9	34,8	0,0	50,0	38,5	34,5	41,2	29,2
Centro	14,6	14,4	15,2	0,0	0,0	8,9	19,5	17,0	20,8
Sud	13,5	13,3	15,9	0,0	7,7	13,6	16,7	9,2	16,7
Totale*	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	473	158	0	26	213	215	153	24
Totale***	100,0	75,0	25,0	0,0	4,1	33,8	34,1	24,2	3,8
2013									
Nord Est	26,0	24,4	30,8	0,0	28,6	28,7	26,0	23,3	20,0
Nord Ovest	46,1	44,4	51,2	0,0	65,7	50,5	43,8	43,8	23,3
Centro	16,1	18,0	10,5	100,0	0,0	11,1	19,2	19,9	23,3
Sud	11,8	13,3	7,6	0,0	5,7	9,7	13,1	13,1	33,3
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	505	172	1	35	215	219	176	30
Totale***	100,0	74,6	25,4	0,1	5,2	31,9	32,4	26,0	4,4

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga

L'incrocio della circoscrizione con il sesso mette in evidenza una coincidenza molto elevata tra i dati relativi ai maschi e la distribuzione delle percentuali nei totali, ma la corrispondenza diminuisce nel passaggio dal 2012 al 2013. Le femmine a loro volta sono sovra-rappresentate al Nord Est e al Nord Ovest (solo 2013), ma sono sotto-rappresentate al Centro e al Sud (in entrambi i casi solo nel 2013) e leggermente nel Nord Ovest (unicamente nel 2012).

Quanto all'incrocio della circoscrizione con l'età, il Nord Est e il Nord Ovest tendono ad essere sovra-rappresentati nelle fasce più giovani (20-40) – e questo non è molto comprensibile dato che sono quelle meno esposte al rischio dell'obsolescenza delle conoscenze – e sotto-rappresentate in quella più anziana (60 ed oltre) e a scostarsi di poco o a coincidere con il totale in quella intermedia (41-50) e in quella anziana (51-60). Il Centro diminuisce tra le coorti più giovani (20-40) e cresce in quella intermedia e in quelle più anziane e l'andamento sembrerebbe corretto. Il Sud è sotto-rappresentato tra i più giovani (20-30) e fra i più anziani (60 e oltre), mentre il trend è più vario nelle altre classi, anche se sembra prevalere la tendenza a convergere con i dati del totale.

I Salesiani sono sovra-rappresentati nel Nord-Est e sotto-rappresentati nel Nord Ovest e nel Centro; nel Sud sono sotto-rappresentati nel 2012 e sovra-rappresentati nel 2013 (cfr. Tav. 29). Al contrario, le circoscrizioni si collocano sostanzialmente sul totale riguardo ai laici.

Tav. 29 – Partecipazione alla Formazione in servizio per circoscrizione geografica, incrociata con lo stato ecclesiale e il titolo di studio (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Circoscrizione geografica	Totale	Stato Ecclesiale			Titolo di Studio***					Altro
		Salesiano	Laico	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare		
2012										
Nord Est	34,1	61,9	33,1	37,5	33,8	20,0	20,0	0,0	0,0	0,0
Nord Ovest	37,9	28,6	38,2	32,8	39,6	65,0	80,0	0,0	100,0	0,0
Centro	14,6	4,8	14,9	17,2	13,5	15,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Sud	13,5	4,8	13,8	12,5	13,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	21	610	232	364	20	5	0	2	2
Totale***	100,0	3,3	96,7	37,2	58,4	3,2	0,8	0,0	0,3	0,3
2013										
Nord Est	26,0	44,0	25,3	29,1	26,1	11,1	8,3	0,0	0,0	0,0
Nord Ovest	46,1	36,0	46,5	42,7	47,0	72,7	91,7	0,0	100,0	0,0
Centro	16,1	4,0	16,6	17,9	16,2	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Sud	11,8	16,0	11,7	10,8	10,7	5,6	0,0	0,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	25	652	251	383	18	12	0	2	2
Totale***	100,0	3,7	96,3	37,7	57,5	2,7	1,8	0,0	0,3	0,3

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 623 nel 2012 e 666 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori

Il *titolo di studio* vede la circoscrizione del Nord Est sovra-rappresentata tra i laureati e sotto-rappresentata tra i qualificati e i licenziati della media, mentre ci si sarebbe aspettato il contrario come avviene nel Nord Ovest (cfr. Tav. 29). Il Centro e il Sud registrano una diminuzione della partecipazione alla Formazione in servizio tra i qualificati (tranne nel 2012 per il Centro) e tra i licenziati della media – e sarebbero le categorie più bisognose di aggiornamento – mentre nel caso dei laureati e dei diplomati i dati si collocano intorno a quelli del totale.

Per quanto riguarda l'incrocio delle circoscrizioni geografiche con il *tipo di contratto*, il Nord Est è sovra-rappresentato nel tempo determinato, ma unicamente nel 2012, e il Nord Ovest e il Sud solo nel 2013, mentre il Centro è sotto-rappresentato in ambedue gli anni (cfr. Tav. 30).

Nel tempo indeterminato, al contrario, non si riscontrano scostamenti di rilievo rispetto al totale.

Nell'area funzionale della direzione, la partecipazione alla Formazione in servizio nel Nord Est tende a diminuire nel caso dei direttori di sede operativa e a crescere nelle altre figure tranne che per i direttori di funzione nel 2012; un andamento sostanzialmente opposto si riscontra nel Nord Ovest; il Centro tende a crescere tranne che tra i direttori generali nel 2012 dove si abbassa e i direttori di sede operativa nel 2013 dove si colloca sul totale; il Sud presenta un trend alla diminuzione eccetto che tra i direttori di funzione nel 2012 e i direttori di sede nel 2013 dove le percentuali aumentano.

L'area funzionale erogazione vede: la frequenza delle attività di Formazione in servizio del Nord Est sotto-rappresentata tranne che tra i coordinatori dove è sovra-rappresentata e tra i formatori dove si colloca sul totale; il Nord Ovest sovra-rappresentato tra gli orientatori, i tutor e i responsabili dei processi, sotto-rappresentato tra i coordinatori e i progettisti e sui dati del totale tra i formatori; il Centro sovra-rappresentato tra orientatori e progettisti, sotto-rappresentato tra i responsabili dei processi e tra i coordinatori solo nel 2013 e collocato sui dati del totale per il resto; il Sud sotto-rappresentato eccetto che tra i progettisti e i responsabili dei processi dove è sovra-rappresentato.

Nell'area funzionale dell'amministrazione il Nord Est registra un aumento più del totale nella partecipazione alla Formazione in servizio, il Nord-Ovest una diminuzione, il Centro una crescita nel 2012 e una riduzione nel 2013 e il Sud un'analoga tendenza.

Nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto il Nord Est evidenzia una sovra-rappresentazione tra i tecnici dei servizi e una sotto-rappresentazione negli altri casi, il Nord Ovest una sovra-rappresentazione tranne che una sotto-rappresentazione per i tecnici dei servizi e per gli operatori tecnici della logistica (solo nel 2013), una sotto-rappresentazione o assenza dei medesimi nel Centro e una sovra-rappresentazione nel Sud degli operatori di segreteria, dei tecnici dei servizi e degli operatori tecnici della logistica (solo nel 2013) e un'assenza di partecipazione nel 2012 e tra gli operatori tecnici ausiliari.

Segue

Profilo*****														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2012														
41,2	16,7	27,6	50,0	33,6	50,6	26,7	20,9	18,2	0,0	0,0	21,4	35,0	16,7	42,9
35,3	0,0	51,7	25,0	35,2	31,2	40,0	59,3	54,5	100,0	100,0	21,4	25,0	44,4	28,6
17,6	66,7	17,2	25,0	13,4	13,0	26,7	15,4	9,1	0,0	0,0	35,7	30,0	11,1	0,0
5,9	16,7	3,4	0,0	17,7	5,2	6,7	4,4	18,2	0,0	0,0	21,4	10,0	27,8	28,6
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
17	6	29	4	372	77	15	91	11	1	1	14	20	18	7
2,5	0,9	4,2	0,6	54,5	11,3	2,2	13,3	1,6	0,1	0,1	2,0	2,9	2,6	1,0
2013														
50,0	50,0	22,6	75,0	24,8	48,1	15,0	7,5	25,0	0,0	0,0	16,7	66,7	16,7	40,0
25,0	0,0	45,2	0,0	45,3	32,9	55,0	71,7	50,0	100,0	0,0	33,3	0,0	55,6	40,0
12,5	50,0	16,1	25,0	16,1	12,7	25,0	15,1	0,0	0,0	0,0	33,3	11,1	0,0	0,0
12,5	0,0	16,1	0,0	13,8	6,3	5,0	5,7	25,0	0,0	100,0	16,7	22,2	27,8	20,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
8	2	31	4	428	79	20	106	4	1	1	12	9	18	5
1,1	0,1	4,3	0,5	58,8	10,9	2,7	14,6	0,5	0,1	0,1	1,6	1,2	2,5	0,7

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 683 nel 2012 e 728 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione -
 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor,
 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

Il rapporto tra *Salesiani e laici* nella partecipazione alla Formazione in servizio registra una presenza molto modesta dei primi rispetto ai secondi: il 3,3% in confronto al 96,7% nel 2012 e il 3,7% in paragone al 96,7% nel 2013 (cfr. Tav. 31). È un andamento che riflette, un po' peggiorata, la situazione a livello di tutti gli operatori: 4,8% e 95,2% nel 2013-14.

Tav. 31 – *Partecipazione alla Formazione in servizio per stato ecclesiale, incrociato con l'età e la circoscrizione geografica (anni 2012 e 2013; in % e VA)*

Stato Ecclesiale	Totale	Età						Circoscrizione Geografica			
		<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
2012											
Salesiano	3,3	0,0	0,0	2,8	3,3	3,9	8,3	6,0	2,5	1,1	3,3
Laico	96,7	0,0	100,0	97,2	96,7	96,1	91,7	94,0	97,5	98,9	96,7
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	0	26	213	215	153	24	215	239	92	85
Totale***	100,0	0,0	4,1	33,8	34,1	24,2	3,8	34,1	37,9	14,6	13,5
2013											
Salesiano	3,7	0,0	0,0	3,2	3,7	4,0	10,0	6,3	2,9	0,9	5,0
Laico	96,3	100,0	100,0	96,8	96,3	96,0	90,0	93,8	97,1	99,1	95,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	1	35	216	219	176	30	176	312	109	80
Totale***	100,0	0,1	5,2	31,9	32,4	26,0	4,4	26,0	46,1	16,1	11,8

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga

Anche questa volta non abbiamo riportato l'incrocio dello *stato ecclesiale* con il *sexso* perché l'andamento è prevedibile a priori. I Salesiani sono sovra-rappresentati tra i maschi, anzi sono tutti maschi, e i laici tra le donne.

L'incrocio con l'*età* vede i Salesiani sovra-rappresentati nella coorte più anziana (oltre 60), collocati sul totale fra i 31 e 60 e assenti tra meno 20 e 30 (cfr. Tav. 31). L'andamento opposto si riscontra fra i laici.

La *circoscrizione geografica* vede una leggera sovra-rappresentazione dei Salesiani al Nord Est e una modesta sotto-rappresentazione al Centro. Il trend contrario si riscontra nel caso dei laici.

L'incrocio tra status ecclesiale e *titolo di studio* registra una sovra-rappresentazione dei Salesiani nella partecipazione alla Formazione in servizio tra i possessori di titoli altri e leggermente tra i qualificati e tra i licenziati della media (solo nel 2013) (cfr. Tav. 32), la loro assenza tra i licenziati delle elementari e della media (unicamente nel 2012), e la loro collocazione sul totale nel caso dei laureati e dei diplomati. L'andamento opposto si riscontra tra i laici tranne che tra i licenziati delle elementari che sono assenti anche fra i laici.

Il *tipo di contratto* evidenzia una crescita dei Salesiani nel tempo determinato e una corrispondente diminuzione dei laici. Nel caso del tempo indeterminato non si riscontra nessun scostamento di rilievo dal totale.

Tav. 32 – Partecipazione alla Formazione in servizio per stato ecclesiale, incrociato per titolo di studio, tipo di contratto e profilo (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Stato Ecclesiale	Totale		Titolo di Studio****							Tipo di Contratto					
	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro	Tempo Indeterminato	Tempo Determinato							
	2012														
Salesiano	3,3	3,9	2,7	5,0	0,0	0,0	50,0	3,1	9,5						
Laico	96,7	96,1	97,3	95,0	100,0	0,0	50,0	96,9	90,5						
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0						
Totale**	631	232	364	20	5	0	2	610	21						
Totale***	100,0	37,2	58,4	3,2	0,8	0,0	0,3	96,7	3,3						
	2013														
Salesiano	3,7	4,4	2,3	5,6	8,3	0,0	50,0	3,4	8,8						
Laico	96,3	95,6	97,7	94,4	91,7	0,0	50,0	96,6	91,2						
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0						
Totale**	677	251	383	18	12	0	2	643	34						
Totale***	100,0	37,7	57,5	2,7	1,8	0,0	0,3	95,0	5,0						
	Profilo*****														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	2012														
0,0	0,0	20,7	25,5	2,4	2,6	6,7	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	3,4
100,0	100,0	79,3	75,5	97,6	97,4	93,3	96,7	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	94,4	96,6
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
17	6	29	4	372	77	15	91	11	1	1	14	20	18	7	
2,5	0,9	4,2	0,6	54,5	11,3	2,2	13,3	1,6	0,1	0,1	2,0	2,9	2,6	1,0	
	2013														
0,0	0,0	25,8	50,0	2,1	2,5	5,0	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,6	0,0
100,0	100,0	74,2	50,0	97,9	97,5	95,0	96,2	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	94,4	100,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
8	2	31	4	428	79	20	106	4	1	1	12	9	18	5	
1,1	0,1	4,3	0,5	58,8	10,9	2,7	14,6	0,5	0,1	0,1	1,6	1,2	2,5	0,7	

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 623 nel 2012 e 666 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori; *****Il totale è 683 nel 2012 e 728 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor, 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

Tav. 33 – Partecipazione alla Formazione in servizio per titolo di studio, incrociato con il sesso e la circoscrizione geografica (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Titolo di Studio	Totale	Sesso		Circoscrizione Geografica					
		M	F	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud		
				2012					
Laurea	37,2	28,1	64,3	40,5	31,8	43,5	37,7		
Diploma	58,4	67,0	33,1	57,2	60,3	53,3	62,3		
Qualifica Professionale	3,2	3,4	2,5	1,9	5,4	3,3	0,0		
Licenza Media	0,8	1,1	0,0	0,5	1,7	0,0	0,0		
Licenza Elementare	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
Altro	0,3	0,4	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0		
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Totale**	****623	466	157	215	239	92	77		
Totale***	100,0	74,8	25,2	34,5	38,4	14,8	12,3		
				2013					
Laurea	37,7	27,3	67,4	41,5	34,0	41,3	39,1		
Diploma	57,5	68,2	26,7	56,8	57,7	56,9	59,4		
Qualifica Professionale	2,7	2,8	2,3	1,1	4,2	1,8	1,4		
Licenza Media	1,8	1,2	3,5	0,6	3,5	0,0	0,0		
Licenza Elementare	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
Altro	0,3	0,4	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0		
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Totale**	****666	494	172	176	312	109	69		
Totale***	100,0	74,2	25,8	26,4	46,8	16,4	10,4		

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 623 nel 2012 e 666 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori

Passando da ultimo al *profilo*, i Salesiani sono sovra-rappresentati nella partecipazione alla Formazione in servizio dell'area funzionale della direzione tranne che nel caso dei direttori di funzione. Nell'area funzionale erogazione i Salesiani aumentano leggermente tra gli orientatori e i responsabili dei processi, si collocano sul totale nel caso dei tutor, diminuiscono leggermente tra i formatori e i coordinatori e sono assenti tra i progettisti. L'area funzionale dell'amministrazione non evidenzia la presenza di alcun Salesiano nella partecipazione alla Formazione in servizio e lo stesso vale per l'area funzionale della segreteria, logistica e servizi di supporto.

La partecipazione alla Formazione in servizio per *titolo di studio*, se confrontata con la ripartizione degli operatori in base alla medesima variabile nel 2013-14 (cfr. sopra Tav. 13), vede nel 2012 una leggera sovra-rappresentazione di laureati e di diplomati da una parte e dall'altra una modesta sotto-rappresentazione di licenziati della media e l'assenza di quelli delle elementari, mentre nel 2013 le due distribuzioni si avvicinano maggiormente tranne che per l'assenza ancora di licenziati delle elementari nelle attività di aggiornamento (cfr. Tav. 33). Veramente ci si sarebbe aspettato un impegno più grande per il completamento, prolungamento e perfezionamento dei livelli inferiori di formazione, mentre sono quelli sufficienti o più elevati a ricevere una maggiore attenzione.

L'incrocio con il *sexso* evidenzia un diverso andamento secondo i generi tra i titoli più alti, mentre fra quelli più bassi non si notano differenze di rilievo a parte l'assenza di licenziate della media ma solo nel 2012; inoltre, nella Formazione in servizio mancano donne in possesso di titoli altri. Il trend appena richiamato vede i maschi sovra-rappresentati tra i diplomati e sotto-rappresentati tra i laureati, mentre l'opposto si verifica tra le femmine.

Passando alle *circoscrizioni geografiche*, la percentuale dei laureati nella Formazione in servizio aumenta più del totale nel Nord Est e nel Centro, si mantiene sui dati del totale al Sud e si abbassa nel Nord Ovest. A loro volta i diplomati tendono a collocarsi sui dati del totale tranne che nel Sud in cui la loro percentuale cresce e nel Centro in cui essa diminuisce, ma in entrambi i casi solo nel 2012. Lo stesso trend a situarsi sul totale è maggioritario negli altri casi tranne che per l'assenza di partecipazione dei licenziati della media e dei possessori di titoli altri che tende a concentrarsi al Centro dell'Italia.

L'incrocio del titolo di studio con lo *stato ecclesiastico* registra una sostanziale coincidenza dei dati della partecipazione dei laici con quelli del totale (cfr. Tav. 34). Al contrario, la frequenza dei Salesiani è sovra-rappresentata tra i laureati e i possessori di titoli altri ed è sotto-rappresentata tra i diplomati e ciò riflette la diversa distribuzione dei Salesiani tra i titoli di studio, percentualmente più numerosi tra laureati e possessori di titoli altri.

Se si fa riferimento all'*età*, la partecipazione dei laureati è assente o bassa tra le coorti più giovani (meno 20-40), cresce tra la fascia relativamente giovane (31-40) e quella intermedia (41-50) e diminuisce o rimane sul totale inspiegabilmente nelle coorti più anziane (51-oltre 60). Quella dei diplomati vede una crescita poco

comprensibile tra 20 i e 30 e corretta tra i 51-60 (ma non oltre i 60 dove rimane stabile sul totale), mentre si abbassa nelle altre fasce. La partecipazione dei possessori del resto dei titoli diminuisce o è assente tra le fasce più giovani e si colloca sul totale o cresce nelle coorti più anziane.

Tav. 34 – *Partecipazione alla Formazione in servizio per titolo di studio, incrociato con lo stato ecclesiale e l'età (anni 2012 e 2013; in % e VA)*

Titolo di Studio	Totale	Stato Ecclesiale		Età					
		Salesiano	Laico	<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60
2012									
Laurea	37,2	42,9	37,0	0,0	26,9	42,8	41,4	25,2	39,1
Diploma	58,4	47,6	58,8	0,0	73,1	52,9	54,0	70,2	56,5
Qualifica Professionale	3,2	4,8	3,2	0,0	0,0	3,4	3,3	3,3	4,3
Licenza Media	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	1,4	0,7	0,0
Licenza Elementare	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Altro	0,3	4,8	0,2	0,0	0,0	0,5	0,0	0,7	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****623	21	602	0	26	208	215	151	23
Totale***	100,0	3,4	96,6	0,0	4,2	33,4	34,5	24,2	3,7
2013									
Laurea	37,7	47,8	37,3	0,0	37,1	45,8	42,4	24,1	25,9
Diploma	57,5	39,1	58,2	100,0	62,9	51,6	51,6	70,1	66,7
Qualifica Professionale	2,7	4,3	2,6	0,0	0,0	3,2	3,2	3,4	3,7
Licenza Media	1,8	4,3	1,7	0,0	0,0	2,8	2,8	1,7	3,7
Licenza Elementare	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Altro	0,3	4,3	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****666	23	643	0	35	212	217	174	27
Totale***	100,0	3,5	96,5	0,0	5,3	31,8	32,6	26,1	4,1

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 623 nel 2012 e 666 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori

L'incrocio del titolo di studio con il *tipo di contratto*, vede i dati del tempo indeterminato sostanzialmente coincidenti con quelli del totale (cfr. Tav. 35). La partecipazione alla Formazione in servizio dei laureati e dei licenziati della media a tempo determinato è sovra-rappresentata, mentre risulta sotto-rappresentata quella dei diplomati e assente quella dei possessori di titoli altri, di qualifica professionale (solo nel 2013) e di licenza elementare (tale risultato, però, si colloca sul dato del totale): quest'ultimo andamento si spiega in relazione alla distribuzione dei titoli degli operatori del CNOS-FAP nel tempo determinato (cfr. sopra Tav. 15).

Se si fa riferimento al *profilo*, nell'area funzionale delle direzioni la partecipazione dei laureati risulta ovviamente sovra-rappresentata tranne nel caso dei direttori di

Tav. 35 – Partecipazione alla Formazione in servizio per titolo di studio, incrociato con il tipo di contratto e il profilo (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Titolo di Studio	Totale	Tipo di Contratto	
		Tempo Indeterminato	Tempo Determinato
2012			
Laurea	37,2	36,2	66,7
Diploma	58,4	59,6	23,8
Qualifica Professionale	3,2	3,2	4,8
Licenza Media	0,8	0,7	4,8
Licenza Elementare	0,0	0,0	0,0
Altro	0,3	0,3	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0
Totale**	****623	602	21
Totale***	100,0	96,6	3,4
2013			
Laurea	37,7	36,5	60,6
Diploma	57,5	58,8	33,3
Qualifica Professionale	2,7	2,8	0,0
Licenza Media	1,8	1,6	6,1
Licenza Elementare	0,0	0,0	0,0
Altro	0,3	0,3	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0
Totale**	****666	633	33
Totale***	100,0	95,0	5,0

Profilo*****															
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
2012															
17,6	50,0	34,5	75,0	36,8	42,9	73,3	39,6	18,2	0,0	0,0	28,6	25,0	50,0	42,9	
58,8	50,0	65,5	25,0	59,6	54,5	20,0	56,0	72,7	100,0	0,0	64,3	75,0	44,4	57,1	
23,5	0,0	0,0	0,0	2,7	1,3	0,0	3,3	9,1	0,0	100,0	0,0	5,0	0,0	0,0	
0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	1,3	0,0	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1	0,0	5,6	0,0	
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
17	6	29	4	364	77	15	91	11	1	1	14	20	18	7	
2,5	0,9	4,3	0,6	53,9	11,4	2,2	13,5	1,6	0,1	0,1	2,1	3,0	2,7	1,0	
2013															
37,5	100,0	43,3	75,0	36,4	40,5	75,0	38,7	25,0	0,0	0,0	25,0	22,2	33,3	0,0	
50,0	0,0	56,7	25,0	58,9	57,0	20,0	55,7	50,0	100,0	100,0	66,7	77,8	61,1	100,0	
12,5	0,0	0,0	0,0	3,1	1,3	0,0	1,9	25,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
0,0	0,0	0,0	0,0	1,7	1,3	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	0,0	5,6	0,0	
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
8	2	30	4	418	79	20	106	4	1	1	12	9	16	5	

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 623 nel 2012 e 666 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori; *****Il totale è 675 nel 2012 e 717 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor, 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

sede operativa nel 2012 in cui è leggermente sotto-rappresentata, e quella dei diplomati tende ad essere sotto-rappresentata eccetto che tra i direttori di sede operativa nel 2012 tra cui è sovra-rappresentata; gli altri titoli sono assenti, ma ciò corrisponde alla loro distribuzione in generale tra i direttori. Nell'area funzionale della erogazione della formazione la frequenza dei laureati all'aggiornamento aumenta più del totale tra gli orientatori e i responsabili dei processi (solo nel 2012, mentre diminuisce nel 2013) e leggermente tra i coordinatori, ma si abbassa tra i progettisti e rimane sul totale negli altri casi, mentre quella dei diplomati ha un andamento opposto; la partecipazione dei possessori del resto dei titoli o si colloca sui dati del totale o, più spesso, è assente, eccetto i titoli altri che crescono tra gli orientatori, i progettisti e i responsabili dei processi. L'area funzionale dell'amministrazione vede: i laureati sotto-rappresentati tranne che tra i collaboratori amministrativi nel 2013 in cui sono sul totale; i diplomati sovra-rappresentati tra i responsabili amministrativo-organizzativi mentre tra i collaboratori amministrativi risultano sotto-rappresentati nel 2013 e collocati sul totale nel 2012; i qualificati sovra-rappresentati tra i collaboratori amministrativi, mentre tra i responsabili amministrativo-organizzativi appaiono assenti nel 2013 e leggermente sovra-rappresentati nel 2012; il resto dei titoli assente tranne che nel caso dei possessori di altri titoli che sono sovra-rappresentati tra i responsabili amministrativo-organizzativi. Nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, tralasciando gli operatori tecnico-ausiliari e gli operatori tecnici della logistica di cui solo uno partecipa alla Formazione in servizio in entrambi i casi con titolo di diplomato, i laureati aumentano tra i tecnici dei servizi nel 2012 (ma sono assenti nel 2013) e diminuiscono tra gli operatori di segreteria, i diplomati crescono in ambedue i casi e la partecipazione dei possessori del resto dei titoli è assente. Ancora una volta si nota una certa disattenzione ai titoli più bassi e tra le aree funzionali meno elevate.

Se il punto di riferimento è il *tipo di contratto*, la partecipazione alla Formazione in servizio evidenzia che il totale nei due anni è quasi del tutto costituito da operatori a tempo indeterminato (96,7% e 95% rispettivamente nel 2012 e nel 2013), mentre quelli a tempo determinato sono una percentuale molto esigua (3,3% e 5%) (cfr. Tav. 36). Si capisce la remora a non investire su lavoratori che potrebbero anche lasciare i Centri, o non meritare l'impegno del CNOS-FAP, ma lo scarto notevole con la distribuzione generale degli operatori per tipo di contratto (87% e 13% nel 2013-14: cfr. sopra Tav. 16) richiederebbe probabilmente un riequilibrio tra i due gruppi nella Formazione in servizio.

L'incrocio con il *sesso* non mostra alcuna differenza di rilievo rispetto al totale. Si nota soltanto un leggero aumento del tempo indeterminato tra i maschi e del determinato tra le femmine e viceversa.

La partecipazione alla Formazione in servizio per tipo di contratto incrociato con l'*età* registra nel complesso una tendenza alla crescita con l'elevarsi del numero degli anni nel tempo indeterminato e alla diminuzione con l'abbassarsi nel tempo determinato (cfr. Tav. 36). L'andamento corrisponde alla logica del tempo determinato che è utilizzato in genere con i lavoratori più giovani (cfr. sopra Tav. 7).

Tav. 36 – Partecipazione alla Formazione in servizio per tipo di contratto, incrociato con il sesso e l'età (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Tipo di Contratto	Totale	Sesso		Età					
		M	F	<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60
2012									
Tempo Indeterminato	96,7	96,8	96,2	0,0	80,8	94,8	98,6	99,3	95,8
Tempo Determinato	3,3	3,2	3,8	0,0	19,2	5,2	1,4	0,7	4,2
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	473	158	0	26	213	215	153	24
Totale***	100,0	75,0	25,0	0,0	4,1	33,8	34,1	24,2	3,8
2013									
Tempo Indeterminato	95,0	95,2	94,2	100,0	68,6	92,6	97,7	98,9	100,0
Tempo Determinato	5,0	4,8	5,8	0,0	31,4	7,4	2,3	1,1	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	505	172	1	35	216	219	176	30
Totale***	100,0	74,6	25,4	0,1	5,2	31,9	32,4	26,0	4,4

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga

Lo stato ecclesiale non comporta scostamenti di rilievo tra i laici rispetto ai dati del totale (cfr. Tav. 37). Al contrario, la partecipazione in base al contratto a tempo determinato è sovra-rappresentata tra i Salesiani e quella in base al tempo indeterminato è sotto-rappresentata.

L'incrocio con la circoscrizione geografica non evidenzia differenze importanti rispetto al totale nel Nord Est e nel Nord Ovest. Nel Centro al contrario il tempo indeterminato è sovra-rappresentato e l'opposto si verifica per quello determinato. Al Sud la situazione rispecchia sostanzialmente il totale nel 2012, ma nel 2013 la tendenza è a una diminuzione della partecipazione degli operatori a tempo indeterminato e una crescita di quelli a tempo determinato.

Il titolo di studio comporta un leggero aumento del tempo indeterminato tra i diplomati e tra i possessori di altri titoli e una riduzione consistente tra i licenziati della media (cfr. Tav. 38). Un andamento opposto si riscontra per la partecipazione alla Formazione in servizio degli operatori a tempo determinato in base ai titoli di studio.

L'incrocio del tipo di contratto con i profili registra nell'area funzionale della direzione una sovra-rappresentazione del tempo indeterminato tra i dirigenti e una corrispondente sotto-rappresentazione del tempo determinato. Nell'area funzionale della erogazione la partecipazione degli operatori a tempo indeterminato diminuisce tra i progettisti e gli orientatori e aumenta tra i responsabili dei processi; un andamento opposto si registra nel tempo determinato. L'area funzionale dell'amministrazione vede una sovra-rappresentazione del tempo indeterminato tra i responsabili amministrativo-organizzativi e i collaboratori amministrativi insieme con l'assenza del tempo determinato in ambedue i casi. Nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, il tempo determinato aumenta più

del totale tra i tecnici dei servizi, gli operatori di segreteria (solo nel 2012) e gli operatori tecnici ausiliari ed è assente tra gli operatori tecnici della logistica, mentre un andamento opposto si riscontra nel tempo indeterminato.

Tav. 37 – Partecipazione alla Formazione in servizio per tipo di contratto, incrociato con la circoscrizione geografica e lo stato ecclesiale (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Tipo di Contratto	Totale	Stato Ecclesiale		Circoscrizione Geografica			
		Salesiano	Laico	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
2012							
Tempo Indeterminato	96,7	90,5	96,9	95,3	96,7	100,0	96,5
Tempo Determinato	3,3	9,5	3,1	4,7	3,3	0,0	3,5
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	631	21	610	215	239	92	85
Totale***	100,0	3,3	96,7	34,1	37,9	14,6	13,5
2013							
Tempo Indeterminato	95,0	88,0	95,2	95,5	94,2	99,1	91,3
Tempo Determinato	5,0	12,0	4,8	4,5	5,8	0,9	8,8
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	677	25	652	176	312	109	80
Totale***	100,0	3,7	96,3	26,0	46,1	16,1	11,8

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga

La partecipazione alla Formazione in servizio in base al *profilo* registra: nell'area funzionale della direzione una leggera sovra-rappresentazione nel 2012 (5,7%) rispetto al 2013 (5,1%), attribuibile alla frequenza dei direttori di funzione e una altrettanto modesta sovra-rappresentazione di ambedue gli anni rispetto alla percentuale dell'area nel totale degli operatori del CNOS-FAP (4,1%) nel 2013-14, dovuta soprattutto alla frequenza all'aggiornamento dei direttori di sede operativa; nell'area funzionale della erogazione, che è la più consistente, collocandosi oltre i tre quarti, la sovra-rappresentazione, questa volta, del 2013 (91,1%) in confronto al 2012 (85,9%) e di ambedue in paragone al 2013-14 (76,9%), dovuta in particolare al formatore e nel caso del confronto con il 2013-14 anche al tutor; nell'area funzionale dell'amministrazione, la sotto-rappresentazione sia del 2012 (5,4%) che del 2013 (ancora di più, 2,3%) rispetto al 2013-14 (8,8%), attribuibile soprattutto al collaboratore amministrativo; nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, lo stesso andamento, anche più accentuato (2,8%, 1,4% e 10,1% rispettivamente), dovuto principalmente all'operatore di segreteria e all'operatore tecnico ausiliario (cfr. Tav. 39). In sintesi la partecipazione cresce più del totale nell'area delle direzioni e specialmente dell'erogazione e diminuisce nelle aree dell'amministrazione e della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, un andamento comprensibile, ma che nel lungo termine potrebbe portare a delle conseguenze negative sul piano più strettamente gestionale.

Tav. 38 – Partecipazione alla Formazione in servizio per tipo di contratto, incrociato con il titolo di studio e il profilo (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Tipo di Contratto	Totale	Titolo di Studio****														
		Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro									
		2012														
Tempo Indeterminato	96,7	94,0	98,6	95,0	80,0	0,0	100,0									
Tempo Determinato	3,3	6,0	1,4	5,0	20,0	0,0	0,0									
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0									
Totale**	631	232	364	20	5	0,0	2									
Totale***	100,0	37,2	58,4	3,2	0,8	0,0	0,3									
		2013														
Tempo Indeterminato	95,0	92,0	97,1	100,0	83,3	0,0	100,0									
Tempo Determinato	5,0	8,0	2,9	0,0	16,7	0,0	0,0									
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	0,0	100,0									
Totale**	677	251	383	18	12	0	2									
Totale***	100,0	37,7	57,5	2,7	1,8	0,0	0,3									
		Profilo*****														
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		2012														
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	96,5	98,7	93,3	98,9	90,9	0,0	100,0	92,9	100,0	100,0	100,0	71,4
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,5	1,3	6,7	1,1	9,1	100,0	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	28,6
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
17	6	29	4	4	372	77	15	91	11	1	1	14	20	18	7	
2,5	0,9	4,2	0,6	0,6	54,5	11,3	2,2	13,3	1,6	0,1	0,1	2,0	2,9	2,6	1,0	
		2013														
100,0	100,0	96,8	100,0	93,7	98,7	95,0	99,1	100,0	0,0	100,0	91,7	100,0	100,0	100,0	80,0	
0,0	0,0	3,2	0,0	6,3	1,3	5,0	0,9	0,0	100,0	0,0	8,3	0,0	0,0	0,0	20,0	
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
8	2	31	4	4	428	79	20	106	4	1	12	9	18	5		
1,1	0,1	4,3	0,5	0,5	58,8	10,9	2,7	14,6	0,5	0,1	1,6	1,2	2,5	0,7		

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 623 nel 2012 e 666 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori; *****Il totale è 683 nel 2012 e 728 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor, 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Amm. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

Tav. 39 – Partecipazione alla Formazione in servizio per profilo, incrociato con il sesso e l'età (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Profilo	Totale	Sesso		Età					
		M	F	2012					
				<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60
Direttore di sede operativa	4,2	5,1	1,7	0,0	0,0	1,7	3,4	7,9	16,0
Direttore di funzione	0,9	0,6	1,7	0,0	0,0	0,9	1,7	0,0	0,0
Direttore generale	0,6	0,6	0,6	0,0	0,0	0,0	0,4	1,2	4,0
Formatore	54,5	57,5	45,7	0,0	69,0	59,1	51,3	48,5	64,0
Formatore coordinatore	11,3	12,0	9,1	0,0	6,9	11,3	11,5	13,3	0,0
Formatore orientatore	2,2	1,6	4,0	0,0	0,0	1,7	3,0	2,4	0,0
Formatore Tutor	13,3	13,8	12,0	0,0	13,8	14,3	13,2	12,7	8,0
Progettista	2,0	2,2	1,7	0,0	0,0	1,3	2,1	3,6	0,0
Responsabile dei processi	2,6	2,8	2,3	0,0	0,0	1,7	3,0	3,6	4,0
Collaboratore amministrativo	2,5	0,4	8,6	0,0	0,0	2,6	4,3	0,6	0,0
Responsabile Amm.-organ.	2,9	1,6	6,9	0,0	0,0	2,2	3,0	4,2	4,0
Op. tecnico ausiliario	0,1	0,2	0,0	0,0	3,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Op. tecnico della logistica	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,4	0,0	0,0	0,0
Op. di segreteria	1,6	0,4	5,1	0,0	3,4	1,7	1,7	1,2	0,0
Tecnico dei servizi	1,0	1,2	0,6	0,0	3,4	0,9	1,3	0,6	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****683	508	175	0	29	230	234	165	25
Totale***	100,0	74,3	25,7	0,0	4,2	33,7	34,3	24,1	3,7

(Continua)

Segue

Profilo	Totale	Sesso		Età						
		M	F	<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60	
2013										
Direttore di sede operativa	4,3	4,8	2,7	0,0	0,0	1,8	3,3	7,9	12,5	
Direttore di funzione	0,3	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,4	0,5	0,0	
Direttore generale	0,5	0,6	0,5	0,0	0,0	0,0	0,8	1,0	0,0	
Formatore	58,8	60,3	54,5	100,0	81,1	63,6	56,1	50,8	65,6	
Formatore coordinatore	10,9	11,5	9,1	0,0	5,4	10,5	11,7	13,1	0,0	
Formatore orientatore	2,7	1,5	6,4	0,0	0,0	1,3	4,2	3,7	0,0	
Formatore Tutor	14,6	14,0	16,0	0,0	10,8	17,5	13,0	13,6	15,6	
Progettista	1,6	1,7	1,6	0,0	0,0	1,3	2,5	1,6	0,0	
Responsabile dei processi	2,5	2,6	2,1	0,0	0,0	1,3	2,5	3,7	6,3	
Collaboratore amministrativo	1,1	0,7	2,1	0,0	0,0	0,9	2,5	0,0	0,0	
Responsabile Amm.-organ.	1,2	0,6	3,2	0,0	0,0	0,0	1,7	2,6	0,0	
Op. tecnico ausiliario	0,1	0,2	0,1	0,0	2,7	0,0	0,0	0,0	0,0	
Op. tecnico della logistica	0,1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	
Op. di segreteria	0,5	0,2	1,6	0,0	0,0	0,9	0,4	0,5	0,0	
Tecnico dei servizi	0,7	0,9	0,0	0,0	0,0	0,9	0,8	0,5	0,0	
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
Totale**	****728	541	187	1	37	228	239	191	32	
Totale***	100,0	74,3	25,7	0,1	5,1	31,3	32,8	26,2	4,4	

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; *****/ totale è 683 nel 2012 e 728 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione

L'incrocio con il *sex*, evidenzia nell'area funzionale della direzione una leggera sotto-rappresentazione delle donne riguardo alla partecipazione alla Formazione in servizio dei direttori di sede operativa e la loro assenza tra i direttori di funzione nel 2013 (nel 2012 si ha una loro modesta sovra-rappresentazione). Nell'area della erogazione si registra una sotto-rappresentazione delle donne nella frequenza all'aggiornamento tra i formatori e una loro leggera sovra-rappresentazione tra gli orientatori. L'area dell'amministrazione vede crescere rispetto al totale la percentuale delle donne e diminuire quella degli uomini soprattutto nel 2013. Nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, si osserva una sovra-rappresentazione delle donne nella partecipazione alla Formazione in servizio degli operatori di segreteria in particolare nel 2012 e la loro assenza o quasi tra gli operatori tecnici ausiliari e tra i tecnici dei servizi. In sintesi, non si osservano disparità considerevoli tra i sessi, ma si potrebbero ridurre le differenze ancora esistenti.

A sua volta l'*età* pone in risalto un tendenziale andamento in crescita con il suo aumento nell'area della direzione, soprattutto tra i direttori di sede operativa, ma non così chiara tra i direttori di funzione e generali. Nell'area dell'erogazione la partecipazione decresce stranamente dalle coorti più giovani a quelle più anziane tranne fra i meno 20 che sono assenti e i più 60 che sono sovra-rappresentati; solo tra i coordinatori, gli orientatori e i responsabili dei processi si nota un andamento tendenziale alla crescita con l'aumento dell'*età*. L'area dell'amministrazione mette in evidenza un aumento con l'*età* tra i 31 e i 60. Nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, si osserva nel 2012 una diminuzione con l'*età* e nel 2013 una sovra-rappresentazione nel gruppo di *età* 31-40. Comunque, tendono ad essere centrali i gruppi di *età* 31-60, mentre i meno sono giustamente assenti, i 20-30 sono sovra-rappresentati tra i formatori e i tutor, non molto spiegabilmente, e i più anziani (oltre 60) sembrano piuttosto abbandonati a se stessi.

Quanto poi all'incrocio tra frequenza alle attività di aggiornamento e la *circonscrizione geografica*, la partecipazione dei profili dell'area funzionale della direzione mostra che nella maggioranza dei casi le percentuali si collocano sul totale; le eccezioni riguardano il direttore di sede operativa che è leggermente sotto-rappresentato al Sud (solo nel 2012), il direttore di funzione che è leggermente sovra-rappresentato al Centro e assente al Sud (unicamente nel 2013) e il direttore generale che è leggermente sovra-rappresentato al Nord Est e assente al Nord Ovest (in entrambi i casi solo nel 2013, cfr. Tav. 40). Nell'area funzionale della erogazione la situazione è piuttosto variegata: la frequenza dei formatori cresce al Centro e al Sud; quella dei coordinatori cresce al Nord Est e diminuisce al Sud e leggermente al Nord Ovest; quella degli orientatori sale lievemente al Centro e si abbassa leggermente al Sud e al Nord Ovest (solo nel 2013); quella dei tutor aumenta al Nord Ovest e si riduce al Nord Est e al Sud; quella dei progettisti cresce in misura modesta al Centro e al Sud e scende in altrettanta misura al Nord Est (solo nel 2013); il responsabile dei processi aumenta leggermente al Sud, si riduce al Nord Est (solo

Tav. 40 – Partecipazione alla Formazione in servizio per profilo, incrociato con la circoscrizione geografica e lo stato ecclesiale (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Profilo	Totale	Stato Ecclesiale		2012			
		Salesiano		Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
Direttore di sede operativa	4,2	26,1	3,5	3,6	5,7	4,8	1,1
Direttore di funzione	0,9	0,0	0,9	0,4	0,0	3,8	1,1
Direttore generale	0,6	4,3	0,5	0,9	0,4	1,0	0,0
Formatore	54,5	39,1	55,0	56,1	49,8	47,6	71,7
Formatore coordinatore	11,3	8,7	11,4	17,5	9,1	9,5	4,3
Formatore orientatore	2,2	4,3	2,1	1,8	2,3	3,8	1,1
Formatore Tutor	13,3	13,0	13,3	8,5	20,5	13,3	4,3
Progettista	2,0	0,0	2,1	1,3	1,1	4,8	3,3
Responsabile dei processi	2,6	4,3	2,6	1,3	3,0	1,9	5,4
Collaboratore amministrativo	2,5	0,0	2,6	3,1	2,3	2,9	1,1
Responsabile Amm. organ.	2,9	0,0	3,0	3,1	1,9	5,7	2,2
Op. tecnico ausiliario	0,1	0,0	0,2	0,0	0,4	0,0	0,0
Op. tecnico della logistica	0,1	0,0	0,2	0,0	0,4	0,0	0,0
Op. di segreteria	1,6	0,0	1,7	0,9	2,3	1,0	2,2
Tecnico dei servizi	1,0	0,0	1,1	1,3	0,8	0,0	2,2
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****683	23	660	223	263	105	92
Totale***	100,0	3,4	96,6	32,6	38,5	15,4	13,5

(Continua)

(Segue)

Profilo	Totale	Stato Ecclesiale		Circonscrizione Geografica			
		Salesiano	2013	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
Direttore di sede operativa	4,3	29,6	3,3	3,8	4,1	4,4	5,6
Direttore di funzione	0,3	0,0	0,3	0,5	0,0	0,9	0,0
Direttore generale	0,5	7,4	0,3	1,6	0,0	0,9	0,0
Formatore	58,8	33,3	59,8	57,6	56,7	61,1	66,3
Formatore coordinatore	10,9	7,4	11,0	20,7	7,6	8,8	5,6
Formatore orientatore	2,7	3,7	2,7	1,6	3,2	4,4	1,1
Formatore Tutor	14,6	14,8	14,6	4,3	22,2	14,2	6,7
Progettista	1,6	0,0	1,7	1,1	1,2	3,5	2,2
Responsabile dei processi	2,5	3,7	2,4	1,6	2,9	0,0	5,6
Collaboratore amministrativo	1,1	0,0	1,1	2,2	0,6	0,9	1,1
Responsabile Amm. organ.	1,2	0,0	1,3	3,3	0,0	0,9	2,2
Op. tecnico ausiliario	0,1	0,0	0,1	0,0	0,3	0,0	0,0
Op. tecnico della logistica	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	1,1
Op. di segreteria	0,5	0,0	0,6	0,5	0,6	0,0	1,1
Tecnico dei servizi	0,7	0,0	0,7	1,1	0,6	0,0	1,1
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****728	27	701	184	342	113	89
Totale***	100,0	3,7	96,3	25,3	47,0	15,5	12,2

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****I totale è 683 nel 2012 e 728 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione

nel 2013) e diminuisce (2012) o è assente (2013) al Centro. La partecipazione dei profili dell'area funzionale dell'amministrazione si situa nella maggioranza dei casi sui dati del totale tranne quella del collaboratore amministrativo che aumenta nel Nord Est (2013) e diminuisce nel Sud (2012) e del responsabile amministrativo-organizzativo che aumenta leggermente nel Nord Est (2013) e nel Centro (2012) e diminuisce (2012) o è assente (2013) nel Nord Ovest. Nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto la frequenza all'aggiornamento risulta: prevalentemente assente tra gli operatori tecnici ausiliari (eccetto che nel Nord Ovest) e tra gli operatori tecnici della logistica (tranne che nel Nord Ovest nel 2012 e nel Sud nel 2013); sui dati del totale tra gli operatori di segreteria e i tecnici dei servizi tranne nel primo caso in cui la partecipazione è assente al Centro (2013) e nel secondo in cui la frequenza cresce leggermente al Sud. Come osservazione generale si può dire che è principalmente la partecipazione nell'area funzionale dell'erogazione che richiede interventi di riequilibrio piuttosto generalizzati nelle varie circoscrizioni rispetto al totale.

Se si passa all'incrocio tra la partecipazione alla formazione in base al profilo e lo *stato ecclesiale* emerge, come negli altri casi, che i dati relativi ai laici si collocano generalmente su quelli del totale. Quanto ai Salesiani, la frequenza alle attività di aggiornamento dei profili dell'area funzionale della direzione è sovra-rappresentata tra di loro tranne il caso della partecipazione dei direttori di funzione che è assente; nell'area funzionale dell'erogazione la frequenza degli orientatori e dei responsabili dei processi cresce tra i Salesiani, mentre diminuisce quella dei formatori e dei coordinatori, quella dei progettisti è assente (ma non ci sono Salesiani progettisti) e quella dei tutor risulta sul totale; da ultimo la partecipazione dei profili delle aree funzionali dell'amministrazione e della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto è assente tra i Salesiani anche perché questi ultimi sono presenti solo tra i responsabili amministrativo-organizzativi e gli operatori tecnici ausiliari. In conclusione, l'unico suggerimento che si può dare è quello di riequilibrare un poco la partecipazione dei vari profili tra i Salesiani.

L'incrocio della partecipazione alla Formazione in servizio tra il profilo e il *tipo di contratto* evidenzia come negli altri casi che i dati relativi al tempo indeterminato si collocano generalmente su quelli del totale (cfr. Tav. 41). Quanto al tempo determinato, si registra l'assenza dei profili dell'area funzionale della direzione dalla frequenza all'aggiornamento tranne nel caso dei direttori di sede operativa nel 2013 che sono tuttavia sotto-rappresentati. L'area dell'erogazione vede la sovra-rappresentazione dei formatori e dei progettisti, la sotto-rappresentazione dei coordinatori e dei tutor e l'assenza dei responsabili dei processi (che però non hanno contratti a tempo determinato), mentre la partecipazione degli orientatori è sui dati del totale. La partecipazione dei profili dell'area dell'amministrazione manca nel tempo determinato. Nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, la partecipazione degli operatori tecnico-ausiliari, degli operatori di segreteria (2012) e dei tecnici dei servizi è leggermente sovra-rappresentata

Tav. 41 – Partecipazione alla Formazione in servizio per profilo, incrociato con il titolo di studio e il tipo di contratto (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Profilo	Totale		Tipo di Contratto		2012				Titolo di Studio****			
			Tempo Indeterminato	Tempo Determinato	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro		
Direttore di sede operativa	4,2		4,4	0,0	3,9	4,9	0,0	0,0	0,0	0,0		
Direttore di funzione	0,9		0,9	0,0	1,2	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0		
Direttore generale	0,6		0,6	0,0	1,2	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0		
Formatore	54,5		54,5	61,9	52,3	55,6	47,6	60,0	0,0	0,0		
Formatore coordinatore	11,3		11,5	4,8	12,9	10,8	4,8	20,0	0,0	0,0		
Formatore orientatore	2,2		2,1	4,8	4,3	0,8	0,0	0,0	0,0	33,3		
Formatore Tutor	13,3		13,6	4,8	14,1	13,1	14,3	20,0	0,0	0,0		
Progettista	2,0		2,0	4,8	1,6	2,3	0,0	0,0	0,0	33,3		
Responsabile dei processi	2,6		2,7	0,0	3,5	2,1	0,0	0,0	0,0	33,3		
Collaboratore amministrativo	2,5		2,6	0,0	1,2	2,6	19,0	0,0	0,0	0,0		
Responsabile Amm.-organ.	2,9		3,0	0,0	2,0	3,6	4,8	0,0	0,0	0,0		
Op. tecnico ausiliario	0,1		0,0	4,8	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0		
Op. tecnico della logistica	0,1		0,2	0,0	0,0	0,0	4,8	0,0	0,0	0,0		
Op. di segreteria	1,6		1,5	4,8	0,8	2,1	4,8	0,0	0,0	0,0		
Tecnico dei servizi	1,0		0,8	9,5	1,2	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0		
Totale*	100,0		100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Totale**	****683		660	23	256	390	21	5	0	3		
Totale***	100,0		96,6	3,4	37,9	57,8	3,1	0,7	0,0	0,4		

(Continua)

(Segue)

Profilo	Totale	Tipo di Contratto		Titolo di Studio*****					
		Tempo Indeterminato	Tempo Determinato	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro
Direttore di sede operativa	4,3	4,3	2,9	4,8	4,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Direttore di funzione	0,3	0,3	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Direttore generale	0,5	0,6	0,0	1,1	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Formatore	58,8	57,8	79,4	55,7	55,9	72,2	58,3	0,0	0,0
Formatore coordinatore	10,9	11,2	2,9	11,7	10,9	5,6	8,3	0,0	0,0
Formatore orientatore	2,7	2,7	2,9	5,5	1,0	0,0	0,0	0,0	33,3
Formatore Tutor	14,6	15,1	2,9	15,0	14,4	11,1	33,3	0,0	0,0
Progettista	1,6	1,6	2,9	1,1	1,9	0,0	0,0	0,0	33,3
Responsabile dei processi	2,5	2,6	0,0	2,2	2,7	0,0	0,0	0,0	33,3
Collaboratore amministrativo	1,1	1,2	0,0	1,1	1,0	5,6	0,0	0,0	0,0
Responsabile Amm.-organ.	1,2	1,3	0,0	0,7	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0
Op. tecnico ausiliario	0,1	0,0	2,9	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Op. tecnico della logistica	0,1	0,1	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Op. di segreteria	0,5	0,6	0,0	0,4	0,5	5,6	0,0	0,0	0,0
Tecnico dei servizi	0,7	0,6	2,9	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****728	694	34	273	411	18	12	0	3
Totale***	100,0	95,3	4,7	38,1	57,3	2,5	1,7	0,0	0,4

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è 683 nel 2012 e 728 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione; *****Il totale è 675 nel 2012 e 717 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori

sempre nel tempo determinato, mentre manca quella degli operatori tecnici della logistica. In conclusione, si può raccomandare che la partecipazione al tempo determinato vada riequilibrata nell'area funzionale dell'erogazione e avviata nell'area funzionale dell'amministrazione.

Se si fa riferimento all'incrocio tra i profili e i *titoli di studio*, la partecipazione alla Formazione in servizio è limitata nell'area funzionale della direzione ai laureati e ai diplomati anche perché tali figure mancano nel resto dei titoli e le percentuali si collocano generalmente sui dati del totale (cfr. Tav. 41). Nell'area funzionale dell'erogazione emerge che: la frequenza di orientatori, progettisti e responsabili dei processi si concentra tra i laureati, i diplomati e i possessori di titoli altri ed è assente nel restante dei casi – anche perché tali profili non si riscontrano tra questi titoli – e le percentuali si situano sui dati del totale; la partecipazione dei formatori diminuisce tra i laureati e tra i diplomati (solo nel 2013 ed è sul totale nel 2012), cresce tra i qualificati (solo nel 2013, ma scende nel 2012), sale tra i licenziati della media (solo nel 2012, ma è sul totale nel 2013) ed è assente nel restante dei titoli dove comunque mancano tali operatori; la frequenza dei coordinatori si colloca sul totale tra laureati, diplomati e qualificati, mentre cresce tra i licenziati della media (solo nel 2012 e nel 2013 è sul totale) ed è assente nel restante dei titoli tra cui comunque non si trovano tali operatori; la frequenza dei formatori tutor si situa sul totale tra laureati e diplomati, sale tra i licenziati della media, diminuisce tra i qualificati (solo nel 2013, ma è sul totale nel 2012) ed è assente nel restante dei titoli dove comunque tali operatori non si riscontrano. Nell'area funzionale dell'amministrazione la partecipazione dei collaboratori amministrativi e dei responsabili amministrativo-organizzativi diminuisce tra i laureati e i diplomati (nel 2012, ma è sul totale nel 2013), si colloca sul totale tra i diplomati, cresce tra i qualificati (tranne quella dei responsabili amministrativo-organizzativi che è assente nel 2013) ed è assente nel restante dei titoli dove comunque tali operatori generalmente non si riscontrano. Nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, la partecipazione dell'operatore di segreteria è sovra-rappresentata tra i qualificati e sul totale (2013) e sotto-rappresentata (2012) tra laureati e diplomati, quella dell'operatore tecnico-ausiliare si situa sul totale tra i diplomati, quella dell'operatore tecnico della logistica è sovra-rappresentata tra i qualificati (solo 2012) e si colloca sul totale tra i diplomati (solo nel 2013) e quella del tecnico dei servizi si colloca sul totale tra i diplomati e tra i laureati (solo 2012): certamente questa è l'area dei profili che richiede maggiori interventi di riequilibrio insieme con quella della erogazione, anche se in questo caso parzialmente.

Come si è osservato all'inizio, dopo aver esaminato la partecipazione degli operatori del CNOS-FAP alla Formazione in servizio in base alle loro caratteristiche socio-demografiche, si dedicherà l'ultima parte di questa sezione ad un'analisi secondo il *tipo delle attività* offerte dalla Sede Nazionale dell'Ente. Anzitutto, va evidenziato che il totale di quanti hanno frequentato i vari tipi di offerta è superiore a quello degli operatori che vi hanno partecipato perché alcuni di questi hanno

preso parte a più di un tipo e precisamente 887 rispetto a 631 nel 2012 e 924 in confronto a 677 nel 2013 e la differenza è di circa il 40% (40,6% nel primo caso e 36,5% nel secondo), un primo segnale del successo delle iniziative in generale (cfr. Tav. 42).

Nella stessa direzione sembra andare anche il dato della crescita che si registra tra i due anni che è in valore assoluti di 37 presenze in più e del 4,2% in percentuale. La *distribuzione della frequenza tra le varie attività* registra una sostanziale convergenza tra i due anni: la maggioranza assoluta va ai corsi regionali (che corrispondono alla dizione di corsi residenziali regionali/locali, utilizzata nel questionario dei Delegati, Direttori e Segretari dei Settori che verrà commentato nel capitolo successivo) che nel biennio crescono leggermente dal 50,2% (327) nel 2012 al 53,5% (494); intorno a un quarto/un quinto si collocano i corsi nazionali (che corrispondono alla dizione corsi residenziali nazionali – area delle competenze tecnico-professionali e corsi residenziali nazionali – area delle competenze di base) che sono sostanzialmente stabili a livello percentuale, 23,4% o 208 e 23,9% o 221 e i seminari dei settori professionali (che corrispondono alla dizione seminari tecnici per i formatori del questionario dei Delegati, Direttori e Segretari dei Settori) che segnano una leggera diminuzione percentuale e in valori assoluti dal 19,7%, o 175, al 17,7%, o 164); le altre tre offerte si collocano al disotto del 5% (i seminari per il personale direttivo che restano stabili a livello percentuale, 4,1%, o 36, e 4,1%, o 38; i seminari tematici legati ad eventi esterni che diminuiscono in percentuale e in valori assoluti dal 2,1%, o 19, allo 0,5%, o 5; i corsi FAD che scendono in percentuale e in valori assoluti, ambedue minimi, dallo 0,5%, o 4, allo 0,2%, o 2).

A un primo esame, ma ritorneremo poi sull'argomento nel commento ai focus group, l'ossatura della Formazione in servizio del CNOS-FAP è costituita primariamente dai corsi regionali e poi da quelli nazionali e dai seminari dei settori; preoccupa la presenza totalmente marginale della FAD in un mondo dominato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'incrocio del tipo di attività di Formazione in servizio con il *sexso* mette in evidenza un'ulteriore leggera crescita della frequenza degli uomini rispetto alle donne in paragone con il totale dei partecipanti contati una volta sola che aveva già visto un aumento percentuale da due terzi circa a tre quarti quasi in relazione alla distribuzione per sesso del totale degli operatori (cfr. sopra Tav. 23).

L'articolazione delle attività tra gli uomini riflette sostanzialmente i dati del totale. Se si passa a quella delle donne, si registra una sovra-rappresentazione dei corsi regionali, una sotto-rappresentazione tra i corsi nazionali, nei seminari dei settori professionali (solo nel 2013) e nei seminari del personale direttivo (unicamente nel 2012), mentre sono assenti dai seminari tematici. Anche in questo caso la conclusione che si può trarre è quella di un riequilibrio della partecipazione a favore delle donne soprattutto quanto ai corsi nazionali e ai seminari dei settori professionali.

Tav. 42 – Partecipazione alla Formazione in servizio per tipo di attività, incrociato con il sesso e l'età (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Tipo di Attività	Totale	Sesso		Età					
		M	F	<20	20-30	31-40	41-50	51-60	>60
2012									
Seminario settori professionali	19,7	19,8	19,4	0,0	15,4	20,7	21,7	16,1	18,5
Seminario direttori	4,1	4,7	1,9	0,0	0,0	1,6	3,5	8,0	14,8
Seminario tematico	2,1	2,8	0,0	0,0	5,1	1,3	3,5	1,0	0,0
Corso nazionale	23,4	24,2	20,9	0,0	28,2	27,0	25,2	15,6	14,8
Corso regionale	50,2	48,0	57,3	0,0	48,7	49,0	45,9	58,8	51,9
FAD	0,5	0,4	0,5	0,0	2,6	0,3	0,3	0,5	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****887	681	206	0	39	304	318	199	27
Totale***	100,0	76,8	23,2	0,0	4,4	34,3	35,8	22,4	3,0
2013									
Seminario settori professionali	17,7	19,1	13,2	0,0	17,6	18,1	20,5%	13,8	16,7
Seminario direttori	4,1	4,3	3,7	0,0	0,0	1,6	3,3%	8,4	13,3
Seminario tematico	0,5	0,7	0,0	0,0	2,0	1,0	0,3%	0,0	0,0
Corso nazionale	23,9	24,5	21,9	50,0	25,5	25,9	25,4	21,3	3,3
Corso regionale	53,5	51,2	60,7	50,0	54,9	52,8	50,5	56,4	66,7
FAD	0,2	0,1	0,5	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****924	705	219	2	51	309	307	225	30
Totale***	100,0	76,3	23,7	0,2	5,5	33,4	33,2	24,4	3,2

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è superiore al numero degli operatori che hanno partecipato alla Formazione in servizio perché alcuni hanno preso parte a più di un tipo di attività

Se ci si riferisce all'età, va notata anzitutto una sostanziale coincidenza della distribuzione per classi di età tra il totale degli operatori del CNOS-FAP, il totale di quanti partecipano alla Formazione in servizio contati una volta sola e il totale di quanti hanno frequentato i vari tipi di attività, contati per ogni tipo (cfr. Tav. 42). La partecipazione ai corsi regionali vede una modesta crescita nelle coorti più anziane (51-oltre 60) che si giustifica per l'obsolescenza delle conoscenze e delle competenze e che per la medesima ragione si giustificherebbe anche per la coorte intermedia (41-50) dove, invece, si osserva una leggera diminuzione. Riguardo ai corsi nazionali si nota una sovra-rappresentazione delle classi più giovani (20-40) e una sotto-rappresentazione di quella più anziane (50-oltre 60) che forse si spiega per le tematiche trattate in questi corsi che hanno una funzione maggiormente di socializ-

zazione al progetto dell'Ente a cui le generazioni più anziane sono state già ampiamente introdotte. I seminari dei settori professionali evidenziano una sostanziale stabilità sui dati del totale nelle coorti più giovani (20-40), una leggera crescita in quella intermedia (41-50) e una modesta diminuzione in quelle più anziane, soprattutto tra i 51-60. Nei seminari per i direttori si registra, come era da aspettarsi per la loro età, una sovra-rappresentazione delle classi di età più anziane (51-oltre 60), nei seminari tematici legati ad eventi esterni tendono a prevalere i più giovani (20-40), probabilmente più disponibili e interessati, come anche nei corsi FAD data la maggiore conoscenza e competenze nelle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione da parte delle generazioni più giovani.

L'incrocio del tipo di attività di Formazione in servizio con la *circostrizione geografica* mette in evidenza tra il 2012 e il 2013 una crescita della partecipazione degli operatori contati per ogni tipo di attività nel Nord Ovest e leggera al Centro e una diminuzione al Nord Est e modesta al Sud, mentre nei confronti del totale dei partecipanti contati una sola volta, nel 2012 cresce il Nord Est e diminuisce il Sud e leggermente il Nord Ovest e nel 2013 aumenta leggermente il Nord Ovest e il Centro e scende il Sud (cfr. Tav. 43). In altre parole, l'andamento che sembra più chiaro nel biennio pare quello di una diminuzione della partecipazione del Sud rispetto alla sua presenza nel totale dei partecipanti. Venendo ai singoli tipi di attività, nel Nord Est risulta sovra-rappresentata la partecipazione ai corsi regionali e leggermente sotto-rappresentata quella ai corsi nazionali e ai seminari dei settori professionali per cui parrebbe consigliabile un riequilibrio; nel Nord Ovest le percentuali tendono a collocarsi sul totale soprattutto nel 2013; un andamento simile si riscontra al Centro tranne che per la frequenza dei corsi nazionali che diminuisce rispetto al totale e quella dei seminari per direttori che risulta in crescita; il Sud vede una sovra-rappresentazione dei corsi nazionali e dei seminari dei settori professionali e una sotto-rappresentazione dei corsi regionali, ma il trend dipende dalle difficoltà di organizzare questi ultimi per l'insufficiente supporto degli assessorati competenti.

Se si fa riferimento allo *stato ecclesiale*, si nota una leggera diminuzione delle percentuali dei Salesiani, passando dal totale degli operatori a quello dei partecipanti alla Formazione in servizio contati una sola volta, a quello dei partecipanti calcolati tante volte quanti i tipi di attività frequentati: sarebbe opportuno che vi prendessero parte secondo la loro presenza nel totale perché hanno bisogno di aggiornamento anche più dei laici, occupando posizioni direttive in misura notevolmente più consistente (cfr. Tav. 43).

La partecipazione dei laici ai vari tipi di attività si colloca in ambedue gli anni sui dati del totale, mentre quella dei Salesiani è sotto-rappresentata nei corsi nazionali, nei seminari dei settori professionali e nei corsi regionali (solo nel 2013) e sovra-rappresentata nei seminari per i direttori e certamente questo andamento va riequilibrato per mantenere le proprie conoscenze e competenze a un livello comparabile con i laici.

Tav. 43 – *Partecipazione alla Formazione in servizio per tipo di attività, incrociato con lo stato ecclesiale e la circoscrizione geografica (anni 2012 e 2013; in % e VA)*

Tipo di Attività	Totale	Stato Ecclesiale		Circoscrizione Geografica			
		Salesiano	Laico	Nord Est	Nord Ovest	Centro	Sud
2012							
Seminario settori professionali	19,7	12,0	20,0	11,8	22,4	21,4	28,6
Seminario direttori	4,1	28,0	3,4	3,1	4,9	7,1	0,8
Seminario tematico	2,1	0,0	2,2	0,7	1,7	1,6	7,1
Corso nazionale	23,4	8,0	23,9	19,2	26,7	19,8	27,8
Corso regionale	50,2	52,0	50,1	65,2	43,4	49,2	35,7
FAD	0,5	0,0	0,5	0,0	0,9	0,8	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****887	25	862	287	348	126	1256
Totale***	100,0	2,8	97,2	32,4	39,2	14,2	14,2
2013							
Seminario settori professionali	17,7	13,8	17,9	14,8	18,2	16,9	23,4
Seminario direttori	4,1	27,6	3,4	3,9	3,8	5,6	3,6
Seminario tematico	0,5	0,0	0,6	0,0	0,2	0,6	2,7
Corso nazionale	23,9	10,3	24,4	20,4	23,9	21,9	34,2
Corso regionale	53,5	44,8	53,7	60,9	53,7	54,4	36,0
FAD	0,2	3,4	0,1	0,0	0,2	0,6	0,0
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Totale**	****924	29	895	230	423	160	111
Totale***	100,0	3,1	96,9	24,9	45,8	17,3	12,0

Legenda: VA= Valore Assoluto; *% di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è superiore al numero degli operatori che hanno partecipato alla Formazione in servizio perché alcuni hanno preso parte a più di un tipo di attività

L'incrocio della partecipazione alle differenti iniziative di Formazione in servizio con i *tipi di contratto* vede una sostanziale coincidenza delle percentuali riguardo alla frequenza degli operatori sia contati una volta sola o più volte secondo il tipo di attività, sia tra gli anni 2012 e 2013; al contrario si notano diversità tra gli operatori che partecipano ai vari tipi di formazione e gli operatori in generale dell'Ente nel senso che tra i primi cresce la presenza dei contratti a tempo indeterminato e diminuisce quella dei contratti a tempo determinato che si riduce a percentuali inferiori al 5% (cfr. Tav. 44). Come al solito, l'articolazione delle varie offerte di aggiornamento con il tempo indeterminato si pone sui dati del totale. La distribuzione in base al tempo determinato mette in risalto una crescita della partecipazione nei seminari dei settori professionali e una diminuzione nei corsi regionali e nazio-

Tav. 44 – Partecipazione alla Formazione in servizio per tipo di attività, incrociato con il titolo di studio, il tipo di contratto e il profilo (anni 2012 e 2013; in % e VA)

Tipo di Attività	Totale		Tipo di contratto		Titolo di Studio*****						
	Tempo Indeterminato	Tempo Determinato	Laurea	Diploma	Qualifica Professionale	Licenza Media	Licenza Elementare	Altro			
2012											
Seminario settori professionali	19,7	19,5	26,9	20,2	19,0	16,7	33,3	0,0	66,7		
Seminario direttori	4,1	4,2	0,0	4,3	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0		
Seminario tematico	2,1	2,2	0,0	0,6	3,3	0,0	0,0	0,0	0,0		
Corso nazionale	23,4	23,7	15,4	23,0	22,7	16,7	44,4	0,0	33,3		
Corso regionale	50,2	49,9	57,7	51,2	50,4	66,7	22,2	0,0	0,0		
FAD	0,5	0,5	0,0	0,6	0,4	0,0	0,0	0,0	0,0		
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Totale**	****887	861	26	322	520	24	9	0	3		
Totale***	100,0	97,1	2,9	36,7	59,2	2,8	1,0	0,0	0,3		
2013											
Seminario settori professionali	17,7	17,6	20,5	15,9	18,6	9,5	18,8	0,0	50,0		
Seminario direttori	4,1	4,2	2,3	5,2	3,7	0,0	0,0	0,0	0,0		
Seminario tematico	0,5	0,6	0,0	0,3	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0		
Corso nazionale	23,9	24,1	20,5	23,5	23,7	19,0	25,0	0,0	0,0		
Corso regionale	53,5	53,4	54,5	54,9	53,1	71,4	56,3	0,0	50,0		
FAD	0,2	0,1	2,3	0,3	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0		
Totale*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0		
Totale**	****924	880	44	328	544	21	16	911--0	2		
Totale***	100,0	95,2	4,8	36,0	59,7	2,3	1,8	0,0	0,2		

(Continua)

(Segue)

Profilo*****														
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2012														
11,1	0,0	0,0	0,0	19,4	22,3	37,5	25,2	8,3	0,0	0,0	41,7	0,0	29,6	36,4
0,0	0,0	80,6	75,0	0,2	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,4	0,0
0,0	0,0	0,0	0,0%	2,6	3,1	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7	0,0
5,6	0,0	0,0	0,0	26,9	23,8	33,3	22,0	16,7	0,0	0,0	29,2	0,0	22,2	36,4
83,3	100,0	19,4	25,0	50,9	47,7	29,2	48,0	75,0	100,0	100,0	25,0	100,0	37,0	27,3
0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	4,2%	0,0	0,0	0,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
18	6	36	4	532	130	24	127	12	1	1	24	20	27	11
1,8	0,6	3,7	0,4	54,7	13,4	2,5	13,0	1,2	0,1	0,1	2,5	2,0	2,8	1,1
2013														
11,1	50,0	4,9	0,0	15,3	25,8	29,4	21,7	40,0	0,0	0,0	38,9	25,0	33,3	28,6
0,0	0,0	70,7	100,0	0,0	4,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	7,4	0,0
0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	0,8	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
22,2	0,0	7,3	0,0	26,4	21,7	26,5	21,0	20,0	100,0	0,0	33,3	25,0	22,2	28,6
66,7	50,0	17,1	0,0	57,5	47,5	44,1	55,8	40,0	0,0	100,0	27,8	41,7	37,0	42,9
0,0	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
9	2	41	4	588	120	34	138	5	1	1	18	12	27	7
0,9	0,2	4,1	0,4	58,4	11,9	3,4	13,7	0,5	0,1	0,1	1,8	1,2	2,7	0,7

Legenda: VA= Valore Assoluto; % di colonna; **VA di riga; ***% di riga; ****Il totale è superiore al numero degli operatori che hanno partecipato alla Formazione in servizio perché alcuni hanno preso parte a più di un tipo di attività; *****Il totale è 878 nel 2012 e 911 nel 2013 a causa della presenza nell'archivio di campi non obbligatori; ***** Il totale è 973 nel 2012 e 1007 nel 2013 perché alcuni dipendenti svolgono più di una mansione - 1. Collaboratore amministrativo, 2. Direttore di funzione, 3. Direttore di sede operativa, 4. Direttore generale, 5. Formatore, 6. Form. coordinatore, 7. Form. orientatore, 8. Form. tutor, 9. Operatore di Segreteria, 10. Op. Tecnico Ausiliario, 11. Op. Tecnico della logistica, 12. Progettista, 13. Resp. Ammin. Organizzativo, 14. Responsabile dei processi, 15. Tecnico dei servizi

nali: dal momento che i tre andamenti tendono a ridursi nel 2013, non pare necessario suggerire alcun riequilibrio.

Se si prende in considerazione l'incrocio della frequenza alle diverse offerte di aggiornamento con il *titolo di studio*, anzitutto si osserva una fondamentale corrispondenza delle percentuali riguardo alla frequenza degli operatori sia contati una volta sola o più volte secondo il tipo di attività, sia tra gli anni 2012 e 2013, e al tempo stesso si registra una notevole coincidenza tra gli operatori che partecipano ai vari tipi di formazione e gli operatori in generale dell'Ente tranne che per una sovra-rappresentazione dei primi tra i diplomati e una sotto-rappresentazione tra i qualificati (cfr. Tav. 44). Venendo ai singoli tipi di attività, la distribuzione tra i laureati e i diplomati si colloca in generale sui dati del totale; quella tra i qualificati evidenzia una sovra-rappresentazione dei corsi regionali e una sotto-rappresentazione dei corsi nazionali e dei seminari dei settori professionali; quella tra i licenziati della media si situa sui dati del totale nel 2013, superando alcune differenze riscontrabili nel 2012; quella fra i titoli altri mette in risalto una crescita dei seminari dei settori professionali e dei corsi nazionali (solo nel 2012, mentre nel 2013 sono assenti), una collocazione sul totale dei corsi regionali (nel 2013, ma mancano nel 2012) e una assenza negli altri casi. Sembra che l'unico andamento chiaro da riequilibrare riguardi i qualificati professionali la cui presenza dovrebbe aumentare nei seminari dei settori professionali e nei corsi nazionali e diminuire nei corsi nazionali.

L'incrocio della partecipazione ai vari tipi di Formazione in servizio con i *profili* vede una sostanziale coincidenza delle percentuali riguardo alla frequenza degli operatori sia contati una volta sola o più volte secondo il tipo di attività, sia tra gli anni 2012 e 2013; al contrario si notano differenze in base ai profili tra gli operatori che partecipano ai vari tipi di formazione e gli operatori in generale dell'Ente nel senso che nel primo caso sono sovra-rappresentate le aree funzionali della direzione e della formazione, mentre sono sotto-rappresentate quelle dell'amministrazione e della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto che, pertanto, vanno riequilibrare (cfr. Tav. 44). Passando, poi, ai singoli tipi di attività, l'area funzionale della direzione vede nell'insieme una sovra-rappresentazione della partecipazione ai seminari dei direttori e una sotto-rappresentazione o assenza negli altri casi. Nell'area funzionale dell'erogazione tendono a crescere i seminari dei settori professionali (tranne tra i formatori che sono sul totale) e i corsi nazionali tra i formatori, i tutor e i progettisti, mentre negli altri casi sono sul totale, e a diminuire i corsi regionali tra i coordinatori, gli orientatori, i progettisti e i responsabili dei processi mentre aumentano tra i formatori e rimangono sul totale negli altri casi. L'area funzionale dell'amministrazione evidenzia andamenti contrastanti tra i due anni in merito ai responsabili amministrativo-organizzativi e per quanto riguardo i collaboratori amministrativi si nota una crescita nei corsi regionali e una diminuzione nei seminari dei settori professionali. Nell'area della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto le uniche tendenze un poco consolidate riguardano una sovra-rappresentazione dei seminari per i settori professionali e una sotto-rappresentazione

dei corsi regionali, relativamente soltanto ai tecnici dei servizi e agli operatori di segreteria che sono gli unici ad avere una consistenza numerica sufficiente. La raccomandazione che si può fare è di riequilibrare la partecipazione alle varie attività secondo i casi, a meno che le diversità non dipendano da situazioni specifiche.

4. CONCLUSIONI

Le informazioni raccolte nel database archivio dipendenti del CNOS-FAP sono state elaborate in funzione della struttura stessa dell'archivio informatico. Dato il costante e continuo aggiornamento dell'archivio, le informazioni sono state estratte alla data del 3 novembre 2014. Sono state considerate, in un primo momento le caratteristiche di base dei dipendenti CNOS-FAP; in un secondo momento l'attenzione si è focalizzata sulla partecipazione alla Formazione in servizio, sempre in considerazione delle caratteristiche socio-demografiche dei partecipanti. Essenzialmente lo studio è consistito in analisi mono e bivariate ottenute attraverso un sistema di *query* (interrogazioni), rivolte direttamente al sistema che fornisce in risposta esclusivamente il conteggio (in valore assoluto) degli stati delle diverse caratteristiche considerate (le variabili). Le informazioni archiviate nel database sono state trattate esclusivamente a fini statistici e nel rispetto della riservatezza e della tutela della privacy.

Essendo l'archivio dipendenti funzionale, in uso da ormai diversi anni e costantemente aggiornato, si è stabilito di non procedere *ex novo* all'inserimento dati nella forma classica di una matrice di dati (casi per variabili), ossia una tabella che veda sulle righe gli operatori e sulle colonne le diverse caratteristiche degli stessi operatori. Per le stesse ragioni di opportunità, si è ritenuto più utile non procedere alla costruzione di una nuova cornice di inserimento dati, ma i ricercatori hanno collaborato con la Sede Nazionale e, in particolare, con i responsabili del sistema informatico, per ottimizzare il sistema attualmente in uso. Nello specifico, si suggerisce di inserire un filtro per annualità, in modo da poter estrarre le informazioni suddivise per anni solari o formativi e, in merito alla FAD, si consiglia di registrare non soltanto il dato sulle certificazioni effettivamente conseguite, ma di registrare, se tecnicamente possibile, gli accessi e, di conseguenza, gli abbandoni. Si consiglia inoltre, di monitorare periodicamente la composizione socio-demografica dei dipendenti CNOS-FAP, in modo da valutare il quadro complessivo ogni sei-dodici mesi, assumendo come periodi di riferimento momenti significativi per il CNOS-FAP, come l'inizio dell'anno formativo.

4.1. *La condizione degli operatori del CNOS-FAP*

La crescita notevole che ha caratterizzato *l'evoluzione* del personale della FP nel periodo 1996-01 sembra che si sia protratta nel CNOS-FAP fino all'anno formativo 2004-05 (ISFOL 2004: Montedoro, 2006; cfr. Tav. 1): infatti, tra il 1999-00

e il 2004-05 gli operatori dell'Ente passano da 1179 a 1812, registrando un incremento di più della metà (53,6%): precisiamo che con la dizione operatori si intendono tutti i dipendenti con contratto a tempo indeterminato o determinato, mentre i consulenti sono esclusi dal conteggio. Fra il 2003-04 e il 2006-07 – ma soprattutto nel biennio 2004-05 e 2005-06 – si registra un vero crollo da 1812 a 1266 con una perdita di oltre 40 punti percentuali (46,3%): questo andamento si spiega soprattutto come effetto della chiusura dei Centri in Sardegna e in Abruzzo. Nel periodo successivo (2006-07/2013-14) il numero dei dipendenti senza il personale delle Sedi Regionali e Nazionale si mantiene sostanzialmente stabile e nell'ultimo anno formativo chiude in leggera crescita, +8,8% (rispetto al 2006-07); se ci riferisce al personale comprensivo delle sedi, l'andamento è molto più piatto, ma termina con una crescita del +7% (o del +9% qualora si prendano in considerazione i dati dell'archivio dipendenti alla data del 03.11.14⁵ che però non sono comparabili con gli altri di cui non conosciamo la data).

Passiamo a considerare brevemente le articolazioni del totale degli operatori in base alle loro *caratteristiche socio-demografiche* e a quelle *professionali*.

Incominciamo con il *sex* ed emerge chiaramente la collocazione tradizionale dell'offerta formativa del CNOS-FAP nell'ambito della preparazione allo svolgimento dei mestieri tipicamente maschili: infatti, tra gli operatori gli uomini ammontano ai due terzi circa (65,3%) o a 956 unità, mentre i dati delle donne sono 34,7% e 507 rispettivamente. Questo andamento diverge da quello generale del personale della FP che ha visto negli ultimi anni le femmine sorpassare i maschi (53,2% e 46,8%: ISFOL, 2007). Pertanto è auspicabile che il CNOS-FAP cerchi di adeguarsi al trend generale senza però perdere le sue caratteristiche tradizionali.

Passando all'*età*, i dati sembrano confermare sostanzialmente per il CNOS-FAP il rallentamento che si è verificato nell'invecchiamento dei formatori nella seconda metà del precedente decennio (ISFOL, 2007). Infatti, la Tavola 5 evidenzia che il 70% circa (69%) degli operatori del nostro Ente si colloca al di sotto dei 50 anni e quasi il 40% (36,3%) ha un'età pari o inferiore ai 40, mentre solo un quarto (25,8%) si situa tra i 51 e i 60 e appena il 5,1% oltre i 60.

A livello di *circoscrizione geografica*, gli operatori del CNOS-FAP si distribuiscono tra una maggioranza relativa nelle Regioni di Nord Ovest (44,2%), più di un quarto al Nord Est (22,1%) e al Sud (21,6%) e intorno al 10% nel Centro (10,6%) (cfr. Tav. 8). Rispetto alla distribuzione degli iscritti alla IeFP nei CFP, le percentuali sono sostanzialmente simili nel Nord Ovest (44,6%) e nel Centro (10,6%), mentre sono alquanto diverse nel Nord Est (32,4%) e nel Sud (12,4%) con il CNOS-FAP che risulta meglio rappresentato nel Meridione e meno nel Nord Est: va tuttavia tenuto presente che il raffronto deve essere preso con molta prudenza

⁵ Come si è precisato sopra, l'archivio offre soltanto i dati come si trovano al momento dell'accesso e non quelli diversi di momenti precedenti.

per le considerevoli differenze tra i termini di paragone, non ultima la collocazione della Sardegna per noi al Centro e per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al Sud Isole (2013, p. 32).

Dal punto di vista dello *stato ecclesiale*, gli operatori si distribuiscono tra il 4,8% (70) di Salesiani e il 95,2% (1393) di laici (cfr. Tav. 11). Già alla fine degli Anni '90 il rapporto tra religiosi e laici nei centri della Confap era molto squilibrato a favore dei secondi (7% e 93% rispettivamente) (CSSC, 1999, p. 322); attualmente è ancora di più diminuito, almeno nei CFP salesiani, e certamente sarebbe auspicabile che la Congregazione impegnasse un numero maggiore dei suoi religiosi a servizio della formazione dei giovani degli ambienti popolari che si avviano al lavoro e che rientrano tra i destinatari principali della Società di San Francesco di Sales (Costituzioni della Società di San Francesco di Sales, 2003, art. 27).

La percentuale dei laureati (36,9%) tra gli operatori del CNOS-FAP risulta superiore a un terzo e si avvicina al 40% (cfr. Tav. 13): essa però è notevolmente inferiore a quella dei formatori della FP, anche se il 60,7% raggiunto in proposito nel 2006, appare un poco sospetto dato che nel 2004 si era al 39,9% (ISFOL, 2007). I diplomati sono oltre la metà (53,5%) e la loro consistenza si colloca al di sopra del dato nazionale in misura considerevole (35,8%). Risultano ormai marginali le quote dei qualificati (4,5%), dei licenziati della media (4,1%) e soprattutto di quelli delle elementari (0,3%) e l'andamento è in linea con il trend nazionale; i *titoli* altri di cui è in possesso lo 0,6% riguardano i master, le scuole di specializzazione e simili.

La raccomandazione che si può fare è di aumentare la presenza dei laureati in rapporto ai diplomati.

Per quanto riguarda il *tipo di contratto*, gli operatori del CNOS-FAP si distribuiscono tra l'87,0% a tempo indeterminato e il 13,0% a tempo determinato. Tale rapporto rispecchia sostanzialmente quello esistente a livello nazionale tra gli occupati in genere che nel 2013 era 86,8% rispetto al 13,2% (Censis, 2014, p. 187) (cfr. Tav. 16).

Passando da ultimo a considerare gli incroci dei *profili* con le altre variabili socio-demografiche, va anzitutto evidenziato che essi raggiungono la cifra di 1546 che è superiore a quella degli operatori del CNOS-FAP perché alcuni di questi svolgono più funzioni (cfr. Tav. 19). La maggioranza assoluta è costituita dai semplici formatori (807 o 52,2%) a cui si aggiungono quelli che svolgono funzioni intermedie come i tutor (192 o 12,4%), i coordinatori (110 o 7,1%), gli orientatori (36 o 2,3%) e, per noi, anche i progettisti (18 o 1,2%) e i responsabili dei processi (27 o 1,7%) che rimangono sostanzialmente dei formatori: in tutto si tratta di 1190 profili (76,9%). L'area funzionale della direzione ne comprende 65 (4,2%) e più esattamente: 44 direttori di sede operativa (2,8%), 13 (0,8%) direttori di funzione e 8 direttori generali (0,5%). Nell'area funzionale dell'amministrazione i profili ammontano a 136 (8,8%) e comprendono 87 (5,6%) collaboratori amministrativi e 49 (3,2%) responsabili amministrativo-organizzativi. Da ultimo, l'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto include 155 (10,2%) profili

e più precisamente: 68 (4,4%) operatori tecnici ausiliari, 4 (0,3%) operatori tecnici della logistica, 69 (4,5%) operatori di segreteria e 14 (0,9%) tecnici dei servizi. Nel complesso si può dire che l'inquadramento delle funzioni del CNOS-FAP rispetta la scelta di fondo dell'Ente di dare la priorità alla formazione in confronto ad altre dimensioni come la direzione, l'organizzazione, l'amministrazione e la logistica; al tempo stesso vengono assicurati una funzionalità sufficiente della leadership ai vari livelli e un minimo di struttura gestionale e tecnica.

Forse risulta un po' carente la struttura dei servizi di supporto di tipo nuovo e avanzati per la quale si suggerisce un potenziamento.

4.2. *La situazione della Formazione in servizio degli operatori del CNOS-FAP*

L'analisi quantitativa sulla Formazione in servizio degli operatori del CNOS-FAP è limitata agli anni solari 2012 e 2013 perché solo da poco l'Ente ha iniziato a raccogliere sistematicamente i relativi dati. Nel periodo considerato si registra una *crescita* rispetto al totale sia in valori assoluti da 631 a 677 (+46 o +7,3%) che in percentuale dal 51,2% al 53,6% (+2,4%) (cfr. Tav. 22). Tale cifra è leggermente inferiore a quella riscontrata dall'ISFOL su tutto il territorio nazionale riguardo, però, ai soli formatori, cioè 59,5% (2007).

La partecipazione in base al sesso vede una sovra-rappresentazione dei maschi e una sotto-rappresentazione delle femmine (cfr. Tav. 22). In ambedue gli anni gli uomini costituiscono i tre quarti circa del totale e le donne l'altro quarto del totale (75% e 25%; 74,6% e 25,4%, rispettivamente), mentre la proporzione tra gli operatori del CNOS-FAP è nell'anno formativo 2013-14 di quasi due terzi a un terzo (65,3% e 34,7%), come si è osservato sopra (cfr. Tav. 2).

Pertanto, è auspicabile un rafforzamento della partecipazione delle donne.

La partecipazione alla Formazione in servizio dei dipendenti del CNOS-FAP in base all'*età* registra una sostanziale coincidenza nella distribuzione per coorti nei due anni, 2012 e 2013 (cfr. Tav. 25). Essa si concentra nelle fasce 31-60 anni, le più esposte alla obsolescenza, che riuniscono il 90% circa di quanti hanno usufruito delle offerte messe a disposizione; è invece meno comprensibile che la percentuale si collochi oltre il 30% nelle coorti 31-40 e 41-50, mentre scende sul 25% in quella 51-60 che di per sé ne avrebbe maggiore bisogno. Correttamente la cifra si abbassa al minimo per i più giovani (meno 20-30), mentre appare discutibile la partecipazione modesta dei più anziani (oltre 60).

Si suggerisce di conseguenza di potenziare la partecipazione alla Formazione in servizio delle coorti più anziane.

La frequenza alle attività di Formazione in servizio dei dipendenti del CNOS-FAP secondo la *circostrizione geografica* evidenzia delle differenze tra i due anni di riferimento (cfr. Tav. 28). In sintesi, tra il 2012 e il 2013 la percentuale diminuisce da più di un terzo (34,1%) a oltre un quarto (26,0%) nel Nord Est e cresce dal 40% quasi (37,9%) al 50% circa (46,1%) nel Nord Ovest, mentre rimane nel complesso sufficientemente stabile nel Centro (14,6% e 16,1% rispettivamente) e

nel Sud (13,5% e 11,8%). Il confronto con la distribuzione degli operatori del CNOS-FAP al 2013-14 vede una sovra-rappresentazione del Nord Est e del Nord Ovest (solo nel 2013), una sostanziale stabilità al Centro e una sotto-rappresentazione al Sud e al Nord Ovest (unicamente nel 2012).

Sarebbe dunque auspicabile un potenziamento delle offerte al Sud.

Il rapporto tra *Salesiani e laici* nella partecipazione alla Formazione in servizio registra una presenza molto modesta dei primi rispetto ai secondi: il 3,3% in confronto al 96,7% nel 2012 e il 3,7% in paragone al 96,7% nel 2013 (cfr. Tav. 31). È un andamento che riflette, un po' peggiorata, la situazione a livello di tutti gli operatori: 4,8% e 95,2% nel 2013-14.

Un aumento della frequenza dei Salesiani sembra di conseguenza un orientamento da adottare nelle politiche dell'Ente.

La partecipazione alla Formazione in servizio per *titolo di studio*, se confrontata con la ripartizione degli operatori in base alla medesima variabile nel 2013-14 (cfr. sopra Tav. 13), vede nel 2012 una leggera sovra-rappresentazione di laureati e di diplomati da una parte e dall'altra una modesta sotto-rappresentazione di licenziati della media e l'assenza di quelli delle elementari, mentre nel 2013 le due distribuzioni si avvicinano maggiormente tranne che per l'assenza ancora di licenziati delle elementari nelle attività di aggiornamento (cfr. Tav. 33).

Veramente ci si sarebbe aspettato un impegno più grande per il completamento, prolungamento e perfezionamento dei livelli inferiori di formazione, mentre sono quelli sufficienti o più elevati a ricevere una maggiore attenzione.

Se il punto di riferimento è il *tipo di contratto*, la partecipazione alla Formazione in servizio evidenzia che il totale nei due anni è quasi del tutto costituito da operatori a tempo indeterminato (96,7% e 95% rispettivamente nel 2012 e nel 2013), mentre quelli a tempo determinato sono una percentuale molto esigua (3,3% e 5%) (cfr. Tav. 36). Si capisce la remora a non investire su lavoratori che potrebbero anche lasciare i Centri, o non meritare l'impegno del CNOS-FAP, ma lo scarto notevole con la distribuzione generale degli operatori per tipo di contratto (87% e 13% nel 2013-14: cfr. sopra Tav. 16) richiederebbe probabilmente un riequilibrio tra i due gruppi nella Formazione in servizio.

La partecipazione alla Formazione in servizio in base al *profilo* registra: nell'area funzionale della direzione una leggera sovra-rappresentazione nel 2012 (5,7%) rispetto al 2013 (5,1%), attribuibile alla frequenza dei direttori di funzione e una altrettanto modesta sovra-rappresentazione di ambedue gli anni rispetto alla percentuale dell'area nel totale degli operatori del CNOS-FAP (4,1%) nel 2013-14, dovuta soprattutto alla frequenza all'aggiornamento dei direttori di sede operativa; nell'area funzionale della erogazione, che è la più consistente, collocandosi oltre i tre quarti, la sovra-rappresentazione, questa volta, del 2013 (91,1%) in confronto al 2012 (85,9%) e di ambedue in paragone al 2013-14 (76,9%), dovuta in particolare ai formatori e nel caso del confronto con il 2013-14 anche ai tutor; nell'area funzionale dell'amministrazione, la sotto-rappresentazione sia del 2012 (5,4%) che del

2013 (ancora di più, 2,3%) rispetto al 2013-14 (8,8%), attribuibile soprattutto ai collaboratori amministrativi; nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, lo stesso andamento, anche più accentuato (2,8%, 1,4% e 10,1% rispettivamente), dovuto principalmente agli operatori di segreteria e agli operatori tecnici ausiliari (cfr. Tav. 39).

In conclusione la partecipazione cresce più del totale nell'area delle direzioni e specialmente dell'erogazione e diminuisce nelle aree dell'amministrazione e della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto; un andamento comprensibile, ma che nel lungo termine potrebbe portare a delle conseguenze negative sul piano più strettamente gestionale per cui è auspicabile un riequilibrio a favore delle due aree citate.

Dopo aver esaminato la partecipazione degli operatori del CNOS-FAP alla Formazione in servizio in base alle loro caratteristiche socio-demografiche, passiamo ad un'analisi secondo il *tipo delle attività* offerte dalla Sede Nazionale dell'Ente. Anzitutto, va evidenziato che il totale di quanti hanno frequentato i vari tipi di offerta è superiore a quello degli operatori che vi hanno partecipato perché alcuni di questi hanno preso parte a più di un tipo e precisamente 887 rispetto a 631 nel 2012 e 924 in paragone a 677 nel 2013 e la differenza è di circa il 40% (40,6% nel primo caso e 36,5% nel secondo), un primo segnale del successo delle iniziative in generale (cfr. Tav. 42). Nella stessa direzione sembra andare anche il dato della crescita che si registra tra i due anni che è in valore assoluti di 37 presenze in più e del 4,2% in percentuale. La *distribuzione della frequenza tra le varie attività* registra una sostanziale convergenza tra i due anni: la maggioranza assoluta va ai corsi regionali (che corrispondono alla dizione di corsi residenziali regionali/locali, utilizzata nel questionario dei Delegati, Direttori e Segretari dei Settori che verrà commentato nel capitolo successivo) che nel biennio crescono leggermente dal 50,2% o 327 nel 2012 al 53,5% o 494; intorno a un quarto/un quinto si collocano i corsi nazionali (che corrispondono alla dizione corsi residenziali nazionali – area delle competenze tecnico-professionali e corsi residenziali nazionali – area delle competenze di base) che sono sostanzialmente stabili a livello percentuale, 23,4% o 208 e 23,9% o 221 e i seminari dei settori professionali (che corrispondono alla dizione seminari tecnici per i formatori del questionario dei Delegati, Direttori e Segretari dei Settori) che segnano una leggera diminuzione percentuale e in valori assoluti (dal 19,7%, o 175, al 17,7%, o 164); le altre tre offerte si collocano al disotto del 5% (i seminari per il personale direttivo che restano stabili a livello percentuale, 4,1%, o 36, e 4,1%, o 38; i seminari tematici legati ad eventi esterni che diminuiscono in percentuale e in valori assoluti dal 2,1%, o 19, allo 0,5%, o 5; i corsi FAD che scendono in percentuale e in valori assoluti, ambedue minimi, dallo 0,5%, o 4, allo 0,2%, o 2).

A un primo esame, ma ritorneremo poi sull'argomento nel commento ai focus group, l'ossatura della Formazione in servizio del CNOS-FAP è costituita primariamente dai corsi regionali e poi da quelli nazionali e dai seminari dei settori; preoc-

cupa la presenza totalmente marginale della FAD in un mondo dominato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

4.3. La situazione nelle Regioni

Richiameremo molto in sintesi i dati Regione per Regione secondo l'ordine delle circoscrizioni geografiche seguito nella ricerca: Nord Est, Nord Ovest, Centro e Sud⁶.

Al 3 novembre 2014 l'Associazione regionale CNOS-FAP dell'*Emilia Romagna* comprendeva globalmente 40 operatori, pari al 2,7% del totale nazionale e al 12,4% della circoscrizione del Nord Est. Essi si distribuivano tra il CFP di Bologna (25 o il 62,5%) e quello di Forlì (15 o il 37,5%), mentre non si riscontravano né nella Delegazione regionale, né nella sede distaccata di San Lazzaro di Savena (BO). Sulla base dei risultati degli incroci con le variabili socio-demografiche adottate in questa ricerca si suggerisce di ringiovanire gradualmente il gruppo degli operatori, di potenziare la presenza dei laureati e tra i profili quella dei formatori, dei tutor e degli operatori di segreteria.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 33 gli operatori dalla Regione Emilia Romagna che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari al 5,2%; nell'anno successivo 2013 si registra una lieve diminuzione, 31 o il 4,6%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014, si nota che in entrambi i casi la percentuale della partecipazione è all'incirca il doppio di quella degli operatori. Sulla base delle analisi effettuate, si raccomanda di aumentare la partecipazione alla Formazione in servizio dei più giovani, dei laici, dei laureati.

Se si fa riferimento ai vari tipi di attività, per cui lo stesso operatore ne può frequentare anche *più di una*, la somma delle presenze diventa 40 nel 2012 e 32 nel 2013. Anche in questo caso, la raccomandazione non può essere che quella di potenziare rispetto al dato del 2013 la partecipazione alle diverse forme di aggiornamento offerte dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP.

Sempre al 3 novembre 2014 il totale degli operatori della Regione *Friuli Venezia Giulia* ammontava a 59 unità che rappresentavano il 3,4% del dato nazionale e il 15,5% della circoscrizione del Nord Est. Essi sono concentrati nel CFP di Udine (49 o 98%) e solo 1 (2%) è aggregato alla Delegazione regionale. Se si può dare qualche *suggerimento* in proposito, si potrebbe raccomandare di continuare a consolidare la presenza femminile, di potenziare la quota dei laureati, di dare spazio anche al contratto a tempo determinato e di ampliare la cerchia delle figure intermedie.

Passando poi alla *partecipazione* alla Formazione in servizio, il 2012 vede 36 operatori della Regione Friuli Venezia Giulia impegnati nella frequenza delle offerte

⁶ Per non appesantire la pubblicazione diamo solo una breve sintesi dei dati. Chi fosse interessato a maggiori informazioni, si può rivolgere alla Sede Nazionale del CNOS-FAP.

organizzate dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP e la situazione rimane sostanzialmente inalterata nel 2013 (38 e 5,6%). Anche in questo caso si può tentare in via approssimativa un paragone con la percentuale degli operatori della Regione sul totale al 3 novembre del 2014 ed emerge che entrambe le cifre della partecipazione all'aggiornamento sono maggiori in maniera consistente (40% circa) rispetto a quelle degli operatori sul complesso dei dipendenti dell'Ente (3,4%). Tre suggerimenti sono possibili in questo caso: consolidare la partecipazione femminile e rafforzare quella dei laureati e dei Salesiani.

Quando si esaminano i diversi *tipi di attività*, dato che il medesimo operatore può prendere parte anche a più di una, la somma dei partecipanti, *contati più volte*, diviene 46 nel 2012 e sale leggermente a 50 nel 2013. La raccomandazione che si può fare sulla base delle analisi effettuate è quella di rafforzare la partecipazione ai corsi nazionali, soprattutto, e, in quanto possibile, ai seminari dei settori professionali.

L'associazione regionale CNOS-FAP del *Veneto* può contare su 233 operatori che costituiscono il 15,9% del totale nazionale e quasi i quattro quinti (72,1%) di quello circoscrizionale. Di essa fanno parte 7 Centri e la delegazione regionale: dei primi il più numeroso è quello di Verona con 67 dipendenti e il 30% quasi del valore complessivo (28,8%); tre si situano intorno al 15% (Este, 36 o 15,5%, Venezia – Mestre, 35 o 15% e San Donà di Piave, 34 o 14,6%); uno a circa il 10% (Schio, 22 o 9,4%); mentre due si collocano tra il 5% e il 10% (Bardolino, 18 o 7,7%, e Sant'Ambrogio Valpolicella, 12 o 5,2%); alla delegazione fanno capo 9 operatori, pari 3,9%. Al termine delle analisi effettuate si può suggerire di potenziare ancora di più la presenza delle donne, dei laureati e dei tutor e di consolidare quella delle altre funzione intermedie e degli operatori relativamente giovani.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 146 gli operatori dalla Regione Veneto che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari al 23,1%; nel 2013 si registra una consistente diminuzione, 102 o il 15,8%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014 (15,9%), si nota che la percentuale della partecipazione è più elevata della seconda nel 2012, mentre nel 2013 si equivalgono per cui il calo dal 23,1% al 15,8% non dovrebbe probabilmente preoccupare. In relazione ai dati analizzati in dettaglio si potrebbe raccomandare un leggero riequilibrio a favore delle donne, delle coorti più anziane, dei diplomati e dei laici.

Se si analizzano i diversi *tipi di attività*, dato che il medesimo operatore può prendere parte anche a più di una, la somma dei partecipanti, *contati più volte*, diviene 201 nel 2012 e scende a 142 nel 2013. Tenuto conto del riequilibrio tra i due anni, forse l'unica raccomandazione che si può fare è quella di potenziare la partecipazione ai seminari dei settori professionali.

Sempre alla data più volte ricordata, nella Regione *Liguria* erano presenti nel complesso 44 operatori, pari al 3% del dato nazionale e al 7% della circoscrizione

del Nord Ovest. Essi si ripartivano tra il CFP di Genova - Quarto, che impegnava più della metà del personale (24 o il 54,5%), quello di Genova - Sampierdarena con il 30% circa (13 o il 29,5%) e quello di Vallecrosia con 7 dipendenti, il 15,9% del totale regionale, mentre non ne sono segnalati nella Delegazione regionale. Al riguardo si suggerisce di ringiovanire il gruppo degli operatori, di potenziare la presenza dei Salesiani, dei contratti a tempo determinato, dei formatori e dei coordinatori.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 23 gli operatori dalla Regione Liguria che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari al 3,6% del totale; nel 2013 si registra una lieve diminuzione, 20 o il 3%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014, si nota che in entrambi i casi la percentuale della partecipazione si situa sostanzialmente allo stesso livello di quella degli operatori (3%). In proposito si potrebbe raccomandare di aumentare la partecipazione degli uomini, dei più giovani e dei diplomati.

Se si fa riferimento ai vari *tipi di attività* di Formazione in servizio, per cui lo stesso operatore ne può frequentare anche *più di una*, la somma delle presenze diventa 29 nel 2012 e 31 nel 2013. Come raccomandazione finale al riguardo, si suggerisce di rafforzare le presenze nei corsi regionali.

L'associazione regionale CNOS-FAP della *Lombardia* dispone di 167 operatori che costituiscono l'11,4% del totale nazionale e più di un quarto (26,7%) di quello circoscrizionale. Essa comprende 5 Centri e la delegazione regionale: dei primi il più numeroso è quello di Arese con 65 dipendenti e il 40% quasi del valore complessivo (38,9%), uno si situa intorno ad un quarto (Sesto San Giovanni, 41 o 24,6%), un altro circa a un quinto (Milano, 31 o 18,6%) e un quarto oltre il 10% (Brescia, 18 o 10,8%), mentre l'ultimo si colloca al di sotto del 5% e il 10% (Treviglio, 6 o 3,6%); alla delegazione fanno capo 6 operatori, pari anch'essi al 3,6%. In proposito si può suggerire di potenziare ancora di più la presenza delle donne, dei formatori, dei progettisti, dell'area dell'amministrazione e degli operatori tecnici ausiliari.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 75 gli operatori dalla Regione Lombardia che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari all'11,9%; nell'anno successivo 2013 si riscontra un aumento in valori assoluti (89) e in percentuale, 13,1%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014 (11,4%), si nota che la percentuale della partecipazione è più elevata della seconda nel 2013, mentre nel 2012 si equivalgono. Sulla base delle analisi effettuate nella precedente sezione si raccomanda un leggero riequilibrio a favore delle donne, dei laici, dei diplomati e delle aree funzionali della direzione, dell'amministrazione e della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto.

Se si analizzano i diversi *tipi di attività*, dato che il medesimo operatore può prendere parte anche a più di una, la somma dei partecipanti, *contati più volte*, di-

viene 104 nel 2012 e sale a 115 nel 2013. Tenuto conto dell'andamento, l'unica raccomandazione che si può fare è quella di potenziare la partecipazione ai corsi nazionali, ai seminari dei settori professionali e a quelli per i direttori.

Il Piemonte poteva contare al 3 novembre 2014 su 402 operatori che rappresentano più di un quarto del totale nazionale (27,5%) e due terzi quasi (64,3%) di quello circoscrizionale. Esso comprende 13 Centri e la delegazione regionale: dei primi i più numerosi per personale sono Fossano, Vigliano Biellese e San Benigno Canavese che evidenziano percentuali superiori al 10% del totale (14,4% o 58, 12,7% o 51 e 11,7% o 47 rispettivamente), tra il 10% e il 5% si collocano Torino - Valdocco (8,7% o 35), Torino - Rebaudengo (8% o 32), Bra (7,7% o 31), Alessandria (6,5% o 26) e Vercelli (6,2% o 25), mentre al di sotto del 5% si situano Savigliano (4% o 16), Castelnuovo Don Bosco e Saluzzo (3,2% o 13) e Serravalle Scrivia (3% o 12); alla delegazione fanno capo 20 operatori, pari al 5%. Al termine delle analisi compiute in proposito si può suggerire di aumentare la presenza dei Salesiani, di elevare il livello della formazione di base degli operatori e di potenziare il profilo dei tutor.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 138 gli operatori dalla Regione Piemonte che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari al 21,9% del totale; nel 2013 si riscontra un aumento consistente in valori assoluti, 200, e in percentuale, 29,5%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014 (27,5%), si nota che la percentuale della partecipazione è inferiore alla seconda in particolare nel 2012: comunque, la crescita tra i due anni fa ben sperare per il futuro. In proposito si può raccomandare di potenziare la presenza delle coorti più anziane, dei Salesiani, dei laureati, dei coordinatori e dei tutor.

Se si analizzano i diversi *tipi di attività*, dato che il medesimo operatore può prendere parte anche a più di una, la somma dei partecipanti, *contati più volte*, diviene 211 nel 2012 e sale a 273 nel 2013. Tenuto conto delle tendenze in atto, l'unica raccomandazione che si può fare è quella di consolidare gli andamenti del 2013.

Il totale degli operatori della Regione *Valle d'Aosta* ammonta a 12 unità che rappresentava lo 0,8% del dato nazionale e l'1,9% della circoscrizione del Nord Ovest. Essi lavorano tutti nel CFP di Châtillon (12 o 0,8%), mentre nessuno è aggregato alla delegazione regionale. Se si può dare qualche *suggerimento* si potrebbe raccomandare di consolidare la presenza femminile, di inserire almeno un Salesiano, di potenziare la quota dei diplomati e dei laureati, di dare ancora più spazio al contratto a tempo indeterminato e di rafforzare la presenza dei formatori.

Passando poi alla *partecipazione* alla Formazione in servizio, il 2012 vede 3 operatori (0,5%) della Regione Valle d'Aosta impegnati nella frequenza delle offerte organizzate dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP e la situazione rimane sostanzialmente inalterata nel 2013 (3 o 0,4%). Anche in questo caso si può tentare in via approssimativa un paragone con la percentuale degli operatori della Regione sul totale

al 3 novembre del 2014 ed emerge che entrambe le cifre della partecipazione all'aggiornamento sono la metà circa rispetto a quelle degli operatori sul complesso dei dipendenti dell'Ente (0,8%). I suggerimenti che si possono dare alla fine riguardano il potenziamento della partecipazione delle donne, dei laureati e di quanti hanno stipulato un contratto a tempo determinato e una maggiore diversificazione dei profili che frequentano la Formazione in servizio includendo anche le aree dell'amministrazione e della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto.

Quando si analizzano i diversi *tipi di attività*, dato che il medesimo operatore può prendere parte anche a più di una, la somma dei partecipanti, *contati più volte*, diviene 4 nel 2012 e nel 2013. La raccomandazione che si può fare in proposito è di aumentare le partecipazioni e di diversificarle maggiormente.

La Regione *Lazio* contava complessivamente su 143 dipendenti (9,8% del totale nazionale), rispettivamente 10 (7%) della Sede Nazionale e altrettanti della delegazione regionale, 65 (45,5%) del CFP Teresa Gerini, che pertanto impiega la metà quasi del totale, 34 del CFP Borgo Ragazzi Don Bosco con un quarto quasi (23,8%) e 24 (16,8%) del CFP Pio XI. Al riguardo si potrebbe suggerire di ringiovanire il gruppo degli operatori, di potenziare la presenza delle donne, dei contratti a tempo indeterminato e di riequilibrare l'area dei formatori.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 50 gli operatori dalla Regione Lazio che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari al 7,9% del totale; nel 2013 si registra un considerevole aumento, 74 o il 10,9%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014 (9,8%), si nota che la percentuale della partecipazione si situa nel 2012 al di sotto del livello di quella degli operatori mentre nel 2013 risulta superiore ed è auspicabile che tale andamento si consolidi nel tempo. In sintesi si potrebbe raccomandare di aumentare la partecipazione delle donne, dei più giovani e dei contratti a tempo determinato e dell'area della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto.

Se si fa riferimento ai vari *tipi di attività* di Formazione in servizio per cui lo stesso operatore ne può frequentare anche *più di uno*, la somma delle presenze diventa 66 nel 2012 e 105 nel 2013. Come raccomandazione finale, si può suggerire di consolidare le presenze del 2013.

Sempre alla data più volte ricordata, nella Regione *Sardegna* erano presenti nel complesso 16 operatori, pari all'1,1% del dato nazionale e all'8% della circoscrizione del Centro. Essi si ripartivano tra la delegazione regionale, che impegnava più della metà del personale (9 o 56,3%), e i CFP di Lanusei, Sassari e Selargius con 2 operatori e quello di Olbia con 1, mentre non ne sono segnalati a Nuoro e a Tortolì. In conclusione si potrebbe suggerire di potenziare la presenza dei Salesiani e dei contratti a tempo determinato, di riequilibrare l'area dei formatori e di prevedere qualche operatore dell'area della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 11 gli operatori dalla Regione Sardegna che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari all'1,7% del totale; nel 2013 si registra una diminuzione di una certa entità, 3 o lo 0,4%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014 (1,1%), si nota che la percentuale della partecipazione si situa nel 2012 al di sopra del livello di quella degli operatori mentre nel 2013 risulta inferiore ed è auspicabile che si ritorni subito all'andamento del 2012. In sintesi si potrebbe raccomandare il consolidamento degli andamenti del 2012.

Se si fa riferimento ai vari *tipi di attività* di Formazione in servizio per cui lo stesso operatore ne può frequentare anche *più di uno*, la somma delle presenze è 11 nel 2012 e 3 nel 2013. Come raccomandazione finale, si può suggerire di allargare la partecipazione a una gamma più ampia di tipi di attività.

Sempre al 3 novembre 2014, l'associazione regionale CNOS-FAP dell'Umbria poteva contare su 40 *operatori*, pari al 2,7% del totale nazionale e al 20,1% della circoscrizione del Centro. Essi si distribuivano tra il CFP di Perugia, che impegnava più della metà del personale (21 o 52,5%), quello di Foligno con il 30% (13) e quello di Marsciano con 7 dipendenti, il 17,5% del totale regionale, mentre non ne sono segnalati nella delegazione regionale. In base alle analisi effettuate in dettaglio si potrebbe suggerire di potenziare la presenza dei Salesiani e dei contratti a tempo determinato, di rafforzare le aree della direzione e della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto e di riequilibrare quella della erogazione.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 31 gli operatori dalla Regione Umbria che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari al 4,9% del totale e nel 2013 la situazione rimane sostanzialmente stabile, 32 o il 4,7%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014, si nota che in entrambi i casi la percentuale della partecipazione è superiore in maniera consistente rispetto a quella sul totale degli operatori (2,7%). In sintesi si potrebbe raccomandare di aumentare la partecipazione degli uomini, dei laureati, dei coordinatori, dei tutor e dell'area dell'amministrazione.

Se si fa riferimento ai vari *tipi di attività* di Formazione in servizio per cui lo stesso operatore ne può frequentare anche *più di uno*, la somma delle presenze diventa 49 nel 2012 e 52 nel 2013. Come raccomandazione finale, si può suggerire di rafforzare le presenze nei corsi regionali e nei seminari dei settori professionali.

La Regione *Abruzzo* conta complessivamente su 10 dipendenti (0,7% del totale nazionale e 3,2% della circoscrizione Sud), rispettivamente 5 (50%) del CFP di Ortona, 4 (40%) del CFP de L'Aquila e 1 (10%) del CFP di Vasto, mentre nessuno è aggregato alla Delegazione regionale. Se si può dare qualche *suggerimento*, si potrebbe raccomandare di ringiovanire il personale, di inserire almeno un Salesiano,

di dare ancora più spazio al contratto a tempo indeterminato, di rafforzare la presenza dei formatori e di prevedere qualche tutor.

Passando poi alla *partecipazione* alla Formazione in servizio, il 2012 vede 2 operatori (0,3%) della Regione Abruzzo impegnati nella frequenza delle offerte organizzate dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP e nel 2013 si assiste a un raddoppio (4 o 0,6%). Anche in questo caso si può tentare in via approssimativa un paragone con la percentuale degli operatori della Regione sul totale al 3 novembre del 2014 ed emerge che la prima cifra della partecipazione all'aggiornamento è la metà circa rispetto a quelle degli operatori sul complesso dei dipendenti dell'Ente (0,7%) e la seconda si colloca sostanzialmente allo stesso livello. I suggerimenti che si possono dare alla fine riguardano il potenziamento della partecipazione delle donne, dei più giovani e dei diplomati e una maggiore diversificazione dei profili che frequentano la formazione.

Quando si analizzano i diversi *tipi di attività*, dato che il medesimo operatore può prendere parte anche a più di una, la somma dei partecipanti, *contati più volte*, diviene 5 nel 2012 e 6 nel 2013. La raccomandazione che si può fare in proposito è di rendere annuali le presenze distribuite tra due anni.

L'associazione regionale CNOS-FAP della *Puglia* comprende globalmente 23 operatori, pari all'1,6% del dato nazionale e al 7,3% della circoscrizione Sud. Essi si ripartivano tra il CFP di Bari, che impegnava l'80% circa del personale (18 o 78,3%) e quello di Cerignola il 20% circa (4 o 17,4%), oltre alla Delegazione regionale con solo 1 unità (4,3%). In conclusione si potrebbe suggerire di ringiovanire il gruppo degli operatori, di potenziare la presenza degli uomini e dei contratti a tempo indeterminato e di riequilibrare l'area della erogazione.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 3 gli operatori dalla Regione Puglia che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari allo 0,5% del totale; nell'anno 2013 si registra un lieve aumento, 5 o lo 0,7%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014, si nota che in entrambi i casi la percentuale della partecipazione si riduce di oltre la metà rispetto a quella degli operatori (1,6%). Le raccomandazioni principali che si possono fare sono di potenziare la partecipazione alla Formazione in servizio in generale, di aumentare la presenza delle donne, delle coorti più anziane, dei diplomati e dei contratti a tempo indeterminato e di allargare la gamma delle figure coinvolte.

Quando si analizzano i diversi *tipi di attività*, dato che il medesimo operatore può prendere parte anche a più di una, la somma dei partecipanti, *contati più volte*, diviene 4 nel 2012 e 7 nel 2013. Il suggerimento che si può avanzare in proposito è di aumentare le partecipazioni e di diversificarle maggiormente.

La *Sicilia* poteva contare al 3 novembre 2014 su 283 operatori che rappresentavano un quinto circa del totale nazionale (19,3%) e il 90% quasi (89,6%) di quello circoscrizionale. Essa comprende 8 Centri e la delegazione regionale: dei primi i

più numerosi per personale sono Gela e Palermo con più di un quarto ciascuno (62 o 21,9% e 61 o 21,6% del totale, rispettivamente), intorno al 15% si collocano Catania - San Filippo Neri e Catania - Barriera (45 o 15,9% e 44 o 15,6%), mentre tutti gli altri Centri si situano al di sotto del 10% (Ragusa, 22 o 7,8%; Misterbianco - Belsito, 21 o 7,4%; Catania - Salette, 18 o 6,4%; Caltanissetta a cui non corrisponde nessun operatore); alla Delegazione fanno capo 10 unità, pari al 3,5%. Sulla base delle analisi effettuate nel dettaglio si può suggerire di ringiovanire il personale, di aumentare la presenza dei Salesiani e dei contratti a tempo determinato e di riequilibrare l'area della erogazione.

Per quanto riguarda la *partecipazione* alla Formazione in servizio, nel 2012 erano 80 gli operatori dalla Regione Sicilia che hanno frequentato le differenti offerte della Sede Nazionale del CNOS-FAP, pari al 12,7% del totale; nell'anno successivo 2013 si riscontra una diminuzione consistente in valori assoluti, 71, e in percentuale, 10,5%. Se ambedue le cifre vengono riferite, per un confronto in via approssimativa, alla percentuale della Regione sul totale degli operatori del CNOS-FAP al 3 novembre del 2014 (19,5%), si nota che la percentuale della partecipazione è inferiore, in misura considerevole, alla seconda in entrambi gli anni. Alla fine, in sintesi si può raccomandare di consolidare la presenza delle donne e dei più giovani e di rafforzare quella dei diplomati, dei laureati, dell'area delle direzione e di quella della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto.

Se si analizzano i diversi *tipi di attività*, dato che il medesimo operatore può prendere parte anche a più di una, la somma dei partecipanti, *contati più volte*, diviene 117 nel 2012 e 98 nel 2013. Tenuto conto dell'andamento, si può raccomandare un potenziamento della partecipazione ai corsi regionali e ai seminari per i direttori.

Terzo capitolo

A confronto sulla Formazione in servizio del CNOS-FAP. Delegati regionali, Direttori dei CFP e Segretari Nazionali dei Settori e delle Aree professionali

Guglielmo Malizia - Maria Paola Piccini

Come è stato chiarito nel progetto di ricerca, l'indagine oggetto del rapporto è mirata al raggiungimento di tre obiettivi principali: anzitutto si tratta di presentare in maniera dettagliata e in una prospettiva prevalentemente quantitativa la situazione della Formazione in servizio del CNOS-FAP in tutti i suoi aspetti più significativi; in secondo luogo ci si propone di valutare l'adeguatezza, l'efficacia e l'efficienza dell'offerta che viene effettuata dall'Ente, cercando di identificare i punti di eccellenza e le criticità del sistema; l'ultimo scopo consiste nel predisporre sulla base degli esiti della precedente analisi quali-quantitativa, un insieme articolato di proposte per potenziare il progetto del CNOS-FAP in materia¹. La parte della ricerca i cui risultati verranno illustrati in questo rapporto contribuisce soprattutto al perseguimento del *secondo obiettivo*: infatti, tra i referenti di cui si sono ricercate le valutazioni occupano indubbiamente un posto centrale, dal lato dell'offerta di formazione, i Delegati regionali, i Direttori dei Centri e i Segretari nazionali dei settori e delle aree professionali; nel prosieguo sono proprio le loro opinioni, raccolte con questionario, ad essere esaminate.

L'articolazione interna dell'analisi che verrà effettuata si attiene sostanzialmente allo *schema dello strumento di indagine*. Dopo aver illustrato brevemente lo strumento di indagine utilizzato e le modalità di raccolta delle informazioni, vengono presentate le caratteristiche principali degli intervistati, per poi approfondire il tema della partecipazione ai corsi sul piano quantitativo e qualitativo e della soddisfazione. Segue il commento a due sezioni del questionario, dedicate l'una ad analizzare i punti di forza e di criticità della Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP negli ultimi due anni e l'altra sulla sua ricaduta e impatto sull'Ente. Infine, si è inteso raccogliere il parere degli intervistati in vista della elaborazione di suggerimenti e proposte per il miglioramento della offerta del CNOS-FAP.

¹ Anche se il rapporto di ricerca è responsabilità comune dei due autori, le sezioni 1 - 4 sono state redatte da M.P. Piccini e quelle 5 - 7 da G. Malizia, mentre la 8 è opera di ambedue. Pertanto, le differenze di stile e di forma che si possono riscontrare nel testo e nella presentazione delle tabelle dipendono dalle scelte effettuate dai due autori nello spazio di autonomia proprio.

1. QUESTIONARIO E MODALITÀ DI RACCOLTA DELLE INFORMAZIONI

Questa fase dello studio è stata condotta per mezzo della costruzione e somministrazione di un questionario *ad hoc*², allo scopo di rilevare e descrivere la percezione del punto di vista dei Direttori dei CFP, dei Delegati regionali e dei Segretari nazionali in merito all'adeguatezza dell'offerta di Formazione in servizio del CNOS-FAP degli ultimi due anni. A tale scopo si è costruito, quale strumento di rilevazione un questionario articolato in cinque aree tematiche fondamentali. La prima è volta a delineare il profilo personale e professionale dei rispondenti attraverso la raccolta di informazioni anagrafiche quali l'età, il titolo di studio, lo status etc. cui seguono domande destinate a ricostruire il ruolo e l'esperienza lavorativa pregressa degli intervistati. La seconda area tematica mira ad approfondire il livello e la qualità della partecipazione ai corsi di Formazione in servizio promossi dalla Sede Nazionale negli anni 2012-2013, rilevati attraverso scale di valutazione della consistenza della partecipazione stessa, della soddisfazione o insoddisfazione circa la partecipazione. Sono incluse in questa stessa area tematica, inoltre, domande relative ai possibili ostacoli alla partecipazione ai corsi, quesiti circa la soddisfazione in merito all'offerta formativa e domande di approfondimento che invitano gli intervistati a chiarire le motivazioni del giudizio negativo o positivo sempre in merito alla Formazione in servizio. La terza area tematica del questionario prende in considerazione punti di forza e criticità delle attività di Formazione in servizio promosse dalla Sede Nazionale rilevati attraverso scale di valutazione. Successivamente, il questionario prevede una serie di domande destinate a verificare l'impatto e la ricaduta delle diverse attività di Formazione in servizio promosse dalla Sede Nazionale. Infine, l'ultima area tematica è finalizzata a raccogliere suggerimenti e proposte in vista del miglioramento delle attività di Formazione in servizio promosse dalla Sede Nazionale sia per quanto riguarda l'offerta formativa, sia relativamente alle metodologie didattiche. Il questionario si conclude con l'invito alla valutazione prima dell'effettivo impiego delle risorse per la Formazione in servizio erogate dalla Sede Nazionale, poi delle rispettive potenzialità d'uso.

I questionari sono stati somministrati nei mesi di aprile, maggio e giugno 2014, per mezzo sia di contatti diretti, sia di invii tramite posta elettronica, coinvolgendo nello studio i Direttori dei diversi CFP, i Delegati regionali e i Segretari nazionali.

2. PROCEDURE DI CODIFICA E DI ANALISI DEI DATI

Terminata la fase di raccolta dei questionari, si è proceduto al cosiddetto spoglio degli stessi, condotto allo scopo di individuare e, laddove possibile, correg-

² Ai Segretari nazionali è stata proposta una versione del questionario modificata in minima parte per adattarla al tipo di informazioni che si presupponeva potessero essere nella disponibilità dei Segretari stessi.

gere eventuali errori di compilazione, identificare e valutare le mancate risposte, controllare i significati delle risposte riportate sotto l'alternativa "altro" e eventuale loro classificazione a posteriori nelle categorie corrispondenti alle altre alternative di risposta previste per le singole domande o in nuove ulteriori categorie e, infine, numerare i questionari utili. In seguito, è stato definito il piano di codifica, che consiste nell'elenco numerato di tutte le variabili generate da ogni questionario, ciascuna riportata con le rispettive modalità e i valori a esse associati. Data la presenza nel questionario di domande che ammettevano risposte multiple, il numero delle variabili che compare nel piano di codifica, e di conseguenza nella matrice dei dati, è maggiore di quello delle domande complessivamente presenti nel questionario stesso. In base al piano di codifica si è, infine, proceduto alla costruzione della matrice dei dati, sulla quale sono state applicate diverse procedure di analisi scelte in funzione degli obiettivi della ricerca e, di volta in volta, del tipo di variabili generate dai questionari. I dati raccolti sono stati, quindi, sottoposti a varie procedure di analisi mono e bivariate, in particolare: l'analisi delle frequenze per tutte le variabili; l'analisi di tavole di contingenza per lo studio delle relazioni tra coppie di variabili ritenute particolarmente significative, tutte procedure disponibili nel *software* SPSS³ (*Statistical Package for the Social Sciences*).

L'analisi monovariata fornisce una prima descrizione del campione, mostrando come questo si differenzia al suo interno in funzione delle modalità di ciascuna variabile ed è comunque utile per individuare e correggere eventuali errori di inserimento dati presenti nella matrice e per individuare variabili che presentano distribuzioni molto squilibrate, ossia modalità con frequenze ridotte, che possono rappresentare un problema in relazione alle successive analisi bivariate. L'analisi bivariata viene condotta mediante, appunto, la costruzione di tavole di contingenza, che consentono di studiare la distribuzione congiunta delle modalità di coppie di variabili, una riportata in colonna e l'altra in riga.

3. I RISPONDENTI

Complessivamente questa fase dello studio ha coinvolto 70 intervistati (cfr. Tav. 1): 11 Segretari nazionali⁴, 47 Direttori di CFP e 12 Delegati regionali, dei quali 3 sono anche Direttori di CFP.

³ SPSS (originariamente *Statistical Package for the Social Sciences*, recentemente modificato in *Statistical Product and Service Solutions*) è stato realizzato nella sua prima versione nel 1968 da Norman H. Nie, Dale H. Bent e C. Hadlai Hull ed è probabilmente il programma più utilizzato per l'analisi statistica nelle scienze sociali.

⁴ I settori/aree di responsabilità dei Segretari nazionali intervistati sono: Area scientifica, Automotive, Cultura e inglese, Elettrico, Energia, Grafico, Informatica, Inglese (commissione cultura), Meccanica, Orientamento e servizi al lavoro, Progettazione.

Tav. 1 – Ruolo degli intervistati

Ruolo	VA	%
Direttore del CFP	47	67,1
Delegato regionale	12	17,1
Segretario nazionale	11	15,7
Totale	70	100,0

Legenda: VA= Valore assoluto

Quasi la metà degli intervistati lavora al Nord, mentre gli altri si distribuiscono equilibratamente fra Sud e Centro Italia (cfr. Tav. 2). La risposta non dovuta si riferisce al questionario per i Segretari nazionali, ai quali non è stato richiesto di specificare la Regione di appartenenza. Il dettaglio delle Regioni di provenienza è riportato nelle Tavole 3 e 4.

Tav. 2 – Zona di provenienza degli intervistati

Zona	VA	%
<i>Non dovuto</i>	11	15,7
Nord	34	48,6
Centro	12	17,1
Sud	13	18,6
Totale	70	100,0

Legenda: VA= Valore assoluto

Tav. 3 – Regione di provenienza dei Direttori

Regione Direttore	VA	%
<i>Non dovuto</i>	20	28,6
Piemonte	12	17,1
Veneto	7	10,0
Sicilia	6	8,6
Lombardia	4	5,7
Sardegna	4	5,7
Lazio	3	4,3
Liguria	3	4,3
Abruzzo	2	2,9
Emilia Romagna	2	2,9
Puglia	2	2,9
Calabria	1	1,4
Campania	1	1,4
Friuli Venezia Giulia	1	1,4
Umbria	1	1,4
Valle d'Aosta	1	1,4
Totale	70	100,0

Legenda: VA= Valore assoluto

Tav. 4 – Regione di provenienza dei Delegati

Regione del Delegato	VA	%
Non dovuto	58	82,9
Abruzzo	1	1,4
Campania	1	1,4
Emilia Romagna	1	1,4
Friuli Venezia Giulia	1	1,4
Lazio	1	1,4
Liguria e Toscana	1	1,4
Lombardia	1	1,4
Piemonte e Valle d'Aosta	1	1,4
Puglia	1	1,4
Sardegna	1	1,4
Sicilia	1	1,4
Veneto	1	1,4
Totale	70	100,0

Legenda: VA= Valore assoluto

Il 42,9% degli intervistati ha un'età compresa fra i 31 e i 50 anni (cfr. Tavv. 5 e 6) e il 35,7% fra i 51 e i 60 anni. La quota di ultrasessantenni (21,4%) è comunque ben rappresentata, mentre ha meno di 40 anni solo il 10% dei rispondenti. I Segretari nazionali sono i più giovani: 7 su 11 hanno un'età compresa fra i 31 e i 50 anni.

Tav. 5 – Età dei rispondenti

Età (al 2014)	VA	%	% cum.
31-40 anni	7	10,0	10,0
41-50 anni	23	32,9	42,9
51-60 anni	25	35,7	78,6
61-70 anni	12	17,1	95,7
Oltre 70 anni	3	4,3	100,0
Totale	70	100,0	

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.=Percentuale cumulata

Tav. 6 – Età dei rispondenti ricodificata

Età Rec.	VA	%	% cum.
31-50 anni	30	42,9	42,9
51-60 anni	25	35,7	78,6
Oltre 60 anni	15	21,4	100,0
Totale	70	100,0	

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.=Percentuale cumulata

I rispondenti si dividono in Laici (58,6%) e Salesiani (41,4%), in particolare Sacerdoti (cfr. Tavv. 7 e 8). Nel dettaglio, il 66% dei Direttori di CFP e il 90,9% dei Segretari nazionali sono Laici, mentre i Delegati regionali sono tutti Salesiani.

Tav. 7 – Stato civile degli intervistati

Stato civile	VA	%
Laico	41	58,6
Salesiano Coadiutore	6	8,6
Salesiano Sacerdote	23	32,9
Totale	70	100,0

Legenda: VA= Valore assoluto

Tav. 8 – Stato civile degli intervistati ricodificato

Stato civile Rec.	VA	%
Laico	41	58,6
Salesiano	29	41,4
Totale	70	100,0

Legenda: VA= Valore assoluto

Per quanto riguarda il titolo di studio (cfr. Tavv. 9 e 10) i rispondenti sono per lo più in possesso di una laurea, civile o ecclesiastica, ma è ben rappresentata anche la quota dei diplomati. Da segnalare la presenza di rispondenti che hanno dichiarato di aver conseguito titoli di studio superiori, in particolare, master in diversi ambiti.

Tav. 9 – Titolo di studio degli intervistati

Titolo di studio	VA	%	% cum.
Qualifica/diploma professionale	1	1,4	1,4
Diploma di scuola secondaria superiore	22	31,4	32,9
Laurea triennale (o diploma universitario o laurea breve)	5	7,1	40,0
Laurea magistrale o titolo civile equivalente	27	38,6	78,6
Licenza o altro titolo di studio ecclesiastico	15	21,4	100,0
Totale	70	100,0	

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.= Percentuale cumulata

Tav. 10 – Titolo di studio degli intervistati ricodificato

Titolo di studio Rec.	VA	%
Diplomi e qualifiche	23	32,9
Lauree civili	32	45,7
Lauree ecclesiastiche	15	21,4
Totale	70	100,0

Legenda: VA= Valore assoluto

Nel dettaglio, il 46,8% dei Direttori di CFP e il 63,6% dei Segretari nazionali sono in possesso di lauree civili (coerentemente con quanto emerso circa lo status: si tratta, infatti, per lo più di laici), mentre i Delegati regionali hanno prevalentemente (58,3%) lauree di tipo ecclesiastico.

Tornando all'esperienza professionale, oltre la metà dei Direttori dei CFP dichiara di ricoprire tale ruolo da un arco di tempo che va da uno a sei anni (cfr. Tav. 11). Per quanto riguarda l'esperienza di direzione di altri CFP prima dell'attuale (cfr. Tav. 12) il 76% afferma di non averne avuta.

Tav. 11 – Anni di esperienza professionale dei Direttori

Anni di direzione del CFP	VA	%	% valida	% cum.
Meno di un anno	4	5,7	8,0	8,0
Da 1 a 6 anni	27	38,6	54,0	62,0
Da 7 a 10 anni	10	14,3	20,0	82,0
Più di 10 anni	9	12,9	18,0	100,0
Subtotale	50	71,4	100,0	
<i>Risposta non dovuta</i>	20	28,6		
Totale	70	100,0		

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.= Percentuale cumulata

Tav. 12 – Esperienza professionale dei Direttori

Direzione di altri CFP in precedenza	VA	%	% valida	% cum.
Sì, uno	6	8,6	12,0	12,0
Sì, più di uno	6	8,6	12,0	24,0
No	38	54,3	76,0	100,0
Subtotale	50	71,4	100,0	
<i>Risposta non dovuta</i>	20	28,6		
Totale	70	100,0		

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.=Percentuale cumulata

Anche fra i Delegati regionali la maggior parte dichiara di ricoprire tale ruolo da uno a sei anni (cfr. Tav. 13) e, dalla distribuzione di frequenza, si evince che si tratta di persone con esperienze precedenti, sia nella veste di Delegati regionali sia di Direttori di CFP (cfr. Tav. 14).

Tav. 13 – Anni di esperienza professionale dei Delegati

Anni da Delegato	VA	%	% valida	% cum.
Meno di un anno	1	1,4	8,3	8,3
Da 1 a 6 anni	8	11,4	66,7	75,0
Più di 10 anni	3	4,3	25,0	100,0
Subtotale	12	17,1	100,0	
<i>Risposta non dovuta</i>	58	82,9		
Totale	70	100,0		

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.=Percentuale cumulata

Tav. 14 – Esperienza professionale dei Delegati

Il Delegato in precedenza	VA	%	% valida	% cum.
È stato Delegato in altra regione	2	2,9	14,3	14,3
È stato Direttore di un CFP	3	4,3	21,4	35,7
È stato Direttore in più CFP	1	1,4	7,1	42,9
Non è stato né direttore, né Delegato	5	7,1	35,7	78,6
È stato sia direttore, sia Delegato	3	4,3	21,4	100,0
Subtotale	14	20,0	100,0	
<i>Risposta non dovuta</i>	56	80,0		
Totale	70	100,0		

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.=Percentuale cumulata

Infine, anche per quanto riguarda i Segretari nazionali, il periodo di esperienza più rappresentato è quello da uno a sei anni (cfr. Tav. 15) e per tutti si tratta della prima esperienza nel ruolo di Segretario nazionale (cfr. Tav. 16).

Tav. 15 – Anni di esperienza professionale dei Segretari nazionali

Anni da Segretario	VA	%	% valida	% cum.
Da 1 a 6 anni	6	8,6	54,5	54,5
Da 7 a 10 anni	2	2,9	18,2	72,7
Più di 10 anni	3	4,3	27,3	100,0
Subtotale	11	15,7	100,0	
<i>Risposta non dovuta</i>	59	84,3		
Totale	70	100,0		

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.=Percentuale cumulata

Tav. 16 – Esperienza professionale dei Segretari nazionali

È stato Segretario nazionale di altri settori/aree	VA	%	% valida	% cum.
No	11	15,7	100,0	100,0
<i>Risposta non dovuta</i>	59	84,3		
Totale	70	100,0		

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.=Percentuale cumulata

Dunque, complessivamente si tratta di persone con un buon livello di esperienza sulle spalle, come si può vedere dalla Tavola 18; infatti, oltre la metà dei rispondenti ha un'esperienza di uno/sei anni, quota che raggiunge il 92,9% se sommata a quanti attestano un'esperienza di oltre sette anni, mentre, solo il 7,1% dichiara meno di un anno di esperienza (e si tratta, più specificamente, di quattro Direttori e un Delegato).

Tav. 17 – Anni di esperienza degli intervistati

Anni di esperienza	VA	%	% cum.
Meno di un anno	5	7,1	7,1
Da 1 a 6 anni	39	55,7	62,9
Da 7 a 10 anni	12	17,1	80,0
Più di 10 anni	14	20,0	100,0
Totale	70	100,0	

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.=Percentuale cumulata

4. LA PARTECIPAZIONE AI CORSI DI FORMAZIONE IN SERVIZIO

Gli intervistati sono stati invitati a valutare (su una scala da 1 a 4, da “nessuno” a “tutti o quasi tutti”), la partecipazione alle diverse proposte di Formazione in servizio offerte dalla Sede Nazionale. Nella Tavola 18 sono riportate, in sintesi, le statistiche descrittive.

Da notare come, secondo la percezione degli intervistati, abbiano partecipato più della metà dei formatori dei rispettivi CFP (o delegazioni regionali o settori/aree) ai *seminari per il personale direttivo* e ai *corsi residenziali regionali/locali*.

Seminari per i formatori, Corsi residenziali nazionali, sia per quanto riguarda l'area delle competenze tecnico professionali, sia l'area delle competenze di base, *Apporto tecnologico e formativo delle imprese al settore/area* (per i Segretari nazionali), *Attività formative con FONDER, Convegni promossi dalla CISI, Seminari tematici legati ad eventi esterni* registrano, invece, una partecipazione di meno della metà dei formatori. Infine, la partecipazione è estremamente ridotta per i *corsi FAD* e i *Progetti internazionali*.

Tav. 18 – Valutazione della partecipazione ai corsi di Formazione in servizio

Partecipazione a:	N	Min.	Max.	M	DS
Seminari per il personale direttivo	52	1	4	3,27	1,105
Corsi residenziali regionali/locali	55	1	4	2,98	1,147
Seminari per i formatori	61	1	4	2,28	0,951
Corsi residenziali nazionali - area delle competenze tecnico professionali	63	1	4	2,25	0,822
Corsi residenziali nazionali - area delle competenze di base	61	1	4	2,10	0,724
Apporto tecnologico e formativo delle imprese al settore/area	8	1	4	2,00	1,069
Attività formative con FONDER	49	1	4	1,82	0,928
Convegni promossi dalla CISI	51	1	4	1,76	0,839
Seminari tematici legati ad eventi esterni	54	1	4	1,76	0,671
Corsi FAD	52	1	4	1,56	0,608
Progetti internazionali (mobilità)	50	1	3	1,30	0,505

Legenda: M=Media; DS=Deviazione Standard

Nel dettaglio (cfr. Tav. 19), per quanto riguarda la partecipazione ai *seminari per il personale direttivo*, il 57,6% degli intervistati dichiara che hanno partecipato “tutti o quasi tutti” i formatori, specialmente al Nord (64,7%) e al Centro (66,7%); al Sud le risposte si distribuiscono equamente fra “nessuno ha partecipato” (30,8%) e “tutti o quasi hanno partecipato” (30,8%). Non si rilevano particolari differenze nella percezione di Delegati regionali e Direttori di CFP, né di laici e religiosi.

In riferimento alla partecipazione ai *corsi residenziali regionali/locali* il 42,4% degli intervistati dichiara che hanno partecipato “tutti o quasi tutti i formatori”, specialmente al Nord (55,9%), mentre al Centro e al Sud le risposte si ripartiscono fra “nessuno” (rispettivamente 41,7% e 30,8%) e “più della metà hanno partecipato” (33,3%). Il 45,7% degli intervistati dichiara che “meno della metà” dei formatori ha partecipato ai *seminari specifici per formatori* (55,9% al Nord, 50% al Centro), con una partecipazione ancora più bassa al Sud, dove il 30,8% degli intervistati dichiara che “nessuno” ha partecipato a questo tipo di seminari.

Per quanto riguarda i *corsi residenziali nazionali relativi all'area delle competenze tecnico-professionali*, complessivamente il 54,3% degli intervistati dichiara che “meno della metà” dei formatori vi hanno partecipato (il 70,6% al Nord, il 41,7% al Centro e il 38,5% al Sud). Il livello di partecipazione è più basso al Centro e al Sud dove si rilevano percentuali importanti di intervistati che dichiarano che “nessuno” ha partecipato: 33,3% al Centro e 23,1% al Sud (più un altro

Tav. 19 – Partecipazione ai diversi corsi di Formazione in servizio

Qualità della partecipazione a:	M	Nessuno ha partecipato	Insoddisfacente	Poco soddisfacente	Abbastanza soddisfacente	Molto soddisfacente	Non risponde	Totale valido	MD	Totale
3,28 Corsi residenziali regionali/locali	VA	8	1	1	28	16	5	59	11	70
	% valida	11,4	1,4	1,4	40,0	22,9	7,1	84	15,7	100
	% cum.	13,6	1,7	1,7	47,5	27,1	8,5	100		
3,20 Apporto tecnologico e formativo delle imprese al settore/area	VA	1		1	2	2	5	11	59	70
	% valida	9,1		9,1	18,2	18,2	45,5	100,0		
	% cum.	9,1		18,2	36,4	54,5	100,0			
3,17 Seminari per il personale direttivo	VA	5	2	3	28	15	6	59	11	70
	% valida	8,5	3,4	5,1	47,5	25,4	10,2	100,0		
	% cum.	8,5	11,9	16,9	64,4	89,8	100,0			
3,16 Corsi residenziali nazionali - area delle competenze tecnico professionali	VA	7	2	2	36	15	8	70		
	% valida	10,0	2,9	2,9	51,4	21,4	11,4	100,0		
	% cum.	10,0	12,9	15,7	67,1	88,6	100,0			
3,16 Seminari per i formatori	VA	11	2	3	30	15	9	70		
	% valida	15,7	2,9	4,3	42,9	21,4	12,9	100,0		
	% cum.	15,7	18,6	22,9	65,7	87,1	100,0			
3,02 Corsi residenziali nazionali - area delle competenze di base	VA	8	2	3	39	8	10	70		
	% valida	11,4	2,9	4,3	55,7	11,4	14,3	100,0		
	% cum.	11,4	14,3	18,6	74,3	85,7	100,0			
3,00 Progetti internazionali (mobilità)	VA	29	1	2	9	4	14	59	11	70
	% valida	49,2	1,7	3,4	15,3	6,8	23,7	100,0		
	% cum.	49,2	50,8	54,2	69,5	76,3	100,0			
2,96 Attività formative con FONDER	VA	20	1	3	20	4	11	59	11	70
	% valida	33,9	1,7	5,1	33,9	6,8	18,6	100,0		
	% cum.	33,9	35,6	40,7	74,6	81,4	100,0			
2,88 Seminari tematici legati ad eventi esterni	VA	18		5	22	5	18	70		
	% valida	25,7	2,9	7,1	31,4	7,1	25,7	100,0		
	% cum.	25,7	28,6	35,7	67,1	74,3	100,0			
2,86 Convegni promossi dalla CISI	VA	17	1	5	20	3	13	59	11	70
	% valida	28,8	1,7	8,5	33,9	5,1	22,0	100,0		
	% cum.	28,8	30,5	39,0	72,9	78,0	100,0			
2,33 Corsi FAD	VA	21	3	12	12		11	59	11	70
	% valida	35,6	5,1	20,3	20,3		18,6	100,0		
	% cum.	35,6	40,7	61,0	81,4		100,0			

Legenda: M=Media; NR= Non risponde; VA=valore assoluto; % cum.= Percentuale cumulata; ND=Risposta non dovuta

23,1% che decide di non rispondere). Il 54,3% dei rispondenti dichiara che “meno della metà” dei formatori ha partecipato ai *corsi residenziali nazionali relativi all’area delle competenze di base*. La tendenza è la stessa individuata per i *corsi residenziali nazionali* dell’altro ambito: una partecipazione più consistente al Nord, dove si dichiara che “nessuno ha partecipato” solo nell’8,8% dei casi, a fronte di una partecipazione meno diffusa al Centro (33,3%) e al Sud (15,4%).

In riferimento alla partecipazione alle *attività formative con FONDER* buona parte degli intervistati del Nord e del Sud dichiarano che “nessuno” vi ha partecipato, rispettivamente il 38,2% e il 46,2%. La situazione è leggermente più confortante al Centro dove il 41,7% degli intervistati dichiara che vi ha partecipato “meno della metà” dei formatori. Complessivamente il 42,4% degli intervistati dichiara che “meno della metà” dei formatori ha partecipato a *convegni promossi dalla CISI*. Nel dettaglio, il 58,3% al Centro, il 38,5% al Sud e il 38,2% al Nord. Tuttavia, al Nord si registra anche un ulteriore 38,2% di intervistati che dichiara che “nessuno” vi ha partecipato; al Centro tale percentuale sale al 41,7%, mentre al Sud si attesta al 23,1%.

Per quanto riguarda la partecipazione a *seminari tematici legati ad eventi esterni*, al Nord il 55,9% degli intervistati dichiara che vi hanno partecipato “meno della metà dei formatori”, al Centro dichiara la stessa cosa il 50% degli intervistati (l’altro 50% dichiara che “nessuno” vi ha partecipato), al Sud lo dichiara il 23,1% assieme a un 46,2% che dichiara che “nessuno” vi ha partecipato e a un 30,8% di intervistati che preferisce non rispondere a questa domanda.

La partecipazione ai *corsi FAD* è nulla per il 42,45% dei rispondenti. In particolare, la situazione è relativamente più confortante al Centro dove a fronte di un 33,3% di intervistati che dichiara che “nessuno” vi ha partecipato si rileva anche un 66,7% che dichiara che “meno della metà” vi ha partecipato. Al Nord il 47,1% degli intervistati dichiara che “nessuno” vi ha partecipato e il 41,2% indica che “meno della metà” vi ha partecipato. Infine, al Sud il 38,5% dei rispondenti dichiara che “nessuno” vi ha partecipato e, in egual misura (30,8%) o scelgono di non rispondere o dichiarano che “meno della metà” dei formatori ha partecipato ai *corsi FAD*.

“Nessuno” ha partecipato ai *progetti internazionali* per il 61% degli intervistati, senza differenze particolarmente evidenti fra le percezioni degli intervistati delle diverse aree geografiche.

Dallo studio delle tavole di contingenza (analisi bivariata) non si rilevano particolari dissomiglianze nella distribuzione di frequenza delle risposte in funzione del ruolo o dello stato civile. Tendenzialmente, la percezione del livello di partecipazione alle varie attività di Formazione in servizio è più critica o più realistica da parte dei Direttori dei CFP, probabilmente perché hanno maggiori occasioni di contatto diretto con i formatori. I Delegati, tutti Salesiani, in alcuni casi si dimostrano più ottimisti nel valutare il livello di partecipazione, in particolar modo alle attività con FONDER, alle attività promosse dalla CISI, ai corsi FAD e ai progetti internazionali.

Per quanto concerne gli anni di esperienza, da rilevare essenzialmente la maggiore concentrazione di mancate risposte fra gli intervistati con minore esperienza. Gli intervistati con più esperienza hanno tendenzialmente una percezione più pessimistica della partecipazione alle attività di Formazione in servizio. Tendenza che si conferma in riferimento all'età dei rispondenti: fra i più giovani si registra un numero maggiore di mancate risposte e si rileva anche una stima della partecipazione più ottimistica. Sempre in riferimento alla stima della partecipazione, considerando il titolo di studio degli intervistati, i laureati in generale (in possesso di titoli sia civili, sia ecclesiastici) si dimostrano più pessimisti.

Gli intervistati sono stati, in seguito, invitati a valutare su una scala da 1 a 4 (da "insoddisfacente" a "molto soddisfacente"), la qualità della partecipazione dei formatori alle diverse proposte di Formazione in servizio offerte dalla Sede Nazionale. Nella Tavola 20 sono riportate nel dettaglio le statistiche descrittive. Da notare come, nella percezione degli intervistati, sia valutata in modo "abbastanza soddisfacente" la partecipazione dei formatori ai *Corsi residenziali regionali/locali*, ai *Seminari per il personale direttivo*, ai *Corsi residenziali nazionali - area delle competenze tecnico professionali*, ai *Seminari specifici per i formatori*, ai *Corsi residenziali nazionali - area delle competenze di base* e ai *Progetti internazionali*; ancora in modo abbastanza soddisfacente, anche se in misura leggermente inferiore, viene valutata la partecipazione alle *Attività formative con FONDER*, ai *Seminari tematici legati ad eventi esterni* ed ai *Convegni promossi dalla CISI*. Infine, è poco soddisfacente per gli intervistati la partecipazione dei formatori ai *corsi FAD*.

Tav. 20 – Valutazione della qualità della partecipazione ai corsi di Formazione in servizio

Qualità della partecipazione a:	N	Min.	Max.	M	DS
Corsi residenziali regionali/locali	46	1	4	3,28	0,621
Apporto tecnologico e formativo delle imprese al settore/area	5	2	4	3,20	0,837
Seminari per il personale direttivo	48	1	4	3,17	0,724
Corsi residenziali nazionali - area delle competenze tecnico professionali	55	1	4	3,16	0,660
Seminari per i formatori	50	1	4	3,16	0,710
Corsi residenziali nazionali - area delle competenze di base	52	1	4	3,02	0,610
Progetti internazionali (mobilità)	16	1	4	3,00	0,816
Attività formative con FONDER	28	1	4	2,96	0,637
Seminari tematici legati ad eventi esterni	34	1	4	2,88	0,729
Convegni promossi dalla CISI	29	1	4	2,86	0,639
Corsi FAD	27	1	3	2,33	0,679

Legenda: M=Media; DS=Deviazione Standard

In particolare (cfr. Tav. 21), per quanto riguarda la qualità della partecipazione da parte dei formatori ai *corsi residenziali regionali/locali*, il 47,5% degli intervistati dichiara che è "abbastanza soddisfacente" e il 27,1% che è "molto soddisfacente". L'area della soddisfazione è più diffusa fra gli intervistati del Nord.

In riferimento alla qualità della partecipazione ai *seminari per il personale direttivo*, gli intervistati si dichiarano abbastanza soddisfatti nel 47,5% dei casi con percentuali più elevate al Nord.

Per quanto concerne la valutazione della partecipazione ai *Corsi residenziali nazionali - area delle competenze tecnico professionali*, si dichiara abbastanza soddisfatto il 51,4% degli intervistati. L'area della soddisfazione è più estesa al Nord.

Il 42,9% degli intervistati si dichiara abbastanza soddisfatto della partecipazione dei formatori ai *Seminari specifici per i formatori* e, anche in questo caso, si dichiarano più soddisfatti i rispondenti del Nord.

Stessa tendenza per quanto riguarda la qualità della partecipazione ai *Corsi residenziali nazionali - area delle competenze di base*: è valutata in modo abbastanza soddisfacente dal 55,7% degli intervistati, con proporzioni più evidenti fra gli intervistati del Nord.

Per quanto riguarda la partecipazione ai *Progetti internazionali* buona parte dei rispondenti (15,3%) la valuta in modo abbastanza soddisfacente, in particolar modo al Nord e al Centro, ma in questo caso sono da tenere presenti le elevate percentuali di rispondenti che non hanno risposto e che non dovevano rispondere avendo indicato che nessuno dei formatori ha partecipato a questo specifico tipo di attività.

Relativamente alle *Attività formative con FONDER*, si dichiarano abbastanza soddisfatti il 33,9% degli intervistati e l'area di maggiore soddisfazione, in questo caso, è il Centro.

Il 31,4% dei rispondenti è abbastanza soddisfatto anche della partecipazione ai *Seminari tematici legati ad eventi esterni*, specialmente gli intervistati del Nord.

Per quanto riguarda la partecipazione ai *Convegni promossi dalla CISI* il 33,9% dei rispondenti si dichiara abbastanza soddisfatto, in maniera trasversale alle diverse aree geografiche.

Infine, per il 20,3% degli intervistati la partecipazione dei formatori ai *corsi FAD* è abbastanza soddisfacente e, allo stesso tempo, per una quota altrettanto numerosa tale partecipazione è giudicata, invece, poco soddisfacente. Da notare che al Sud si concentra il maggior numero di mancate risposte registrate per questa domanda.

Per quanto concerne il ruolo, complessivamente i Direttori dei CFP si dichiarano abbastanza soddisfatti della partecipazione alle attività di Formazione in servizio, come anche i Delegati che lo sono particolarmente in merito a seminari di vario tipo (per i formatori, per il personale direttivo, tematici esterni) e ai convegni promossi dalla CISI. Allo stesso tempo, i Direttori sembrano essere i più critici nell'esprimere scarsa soddisfazione in merito alla partecipazione ai corsi FAD. Inoltre, i laici appaiono complessivamente abbastanza soddisfatti della partecipazione a tutte le attività di tipo seminariale, mentre i Salesiani si dichiarano abbastanza soddisfatti di quella relativa ai corsi regionali/locali, ai progetti internazionali e ai convegni CISI.

Una precisazione è necessaria per quanto riguarda *l'apporto tecnologico e formativo delle imprese al settore/area*: si tratta di domande rivolte soltanto ai Segre-

Tav. 21 – Qualità della partecipazione ai diversi corsi di Formazione in servizio

Qualità della partecipazione a:	M		Nessuno ha partecipato	Insoddisfacente	Poco soddisfacente	Abbastanza soddisfacente	Molto soddisfacente	Non risponde	Totale valido	MD	Totale
Corsi residenziali regionali/locali	3,28	VA	8	1	1	28	16	5	59	11	70
		% valida	11,4	1,4	1,4	40,0	22,9	7,1	84	15,7	100
		% cum.	13,6	1,7	1,7	47,5	27,1	8,5	100		
Apporto tecnologico e formativo delle imprese al settore/area	3,20	VA	1		1	2	2	5	11	59	70
		% valida	9,1		9,1	18,2	18,2	45,5	100,0		
		% cum.	9,1		18,2	36,4	54,5	100,0			
Seminari per il personale direttivo	3,17	VA	5	2	3	28	15	6	59	11	70
		% valida	8,5	3,4	5,1	47,5	25,4	10,2	100,0		
		% cum.	8,5	11,9	16,9	64,4	89,8	100,0			
Corsi residenziali nazionali - area delle competenze tecnico professionali	3,16	VA	7	2	2	36	15	8	70		
		% valida	10,0	2,9	2,9	51,4	21,4	11,4	100,0		
		% cum.	10,0	12,9	15,7	67,1	88,6	100,0			
Seminari per i formatori	3,16	VA	11	2	3	30	15	9	70		
		% valida	15,7	2,9	4,3	42,9	21,4	12,9	100,0		
		% cum.	15,7	18,6	22,9	65,7	87,1	100,0			
Corsi residenziali nazionali - area delle competenze di base	3,02	VA	8	2	3	39	8	10	70		
		% valida	11,4	2,9	4,3	55,7	11,4	14,3	100,0		
		% cum.	11,4	14,3	18,6	74,3	85,7	100,0			
Progetti internazionali (mobilità)	3,00	VA	29	1	2	9	4	14	59	11	70
		% valida	49,2	1,7	3,4	15,3	6,8	23,7	100,0		
		% cum.	49,2	50,8	54,2	69,5	76,3	100,0			
Attività formative con FONDER	2,96	VA	20	1	3	20	4	11	59	11	70
		% valida	33,9	1,7	5,1	33,9	6,8	18,6	100,0		
		% cum.	33,9	35,6	40,7	74,6	81,4	100,0			
Seminari tematici legati ad eventi esterni	2,88	VA	18		5	22	5	18	70		
		% valida	25,7		7,1	31,4	7,1	25,7	100,0		
		% cum.	25,7	28,6	35,7	67,1	74,3	100,0			
Convegni promossi dalla CISI	2,86	VA	17	1	5	20	3	13	59	11	70
		% valida	28,8	1,7	8,5	33,9	5,1	22,0	100,0		
		% cum.	28,8	30,5	39,0	72,9	78,0	100,0			
Corsi FAD	2,33	VA	21	3	12	12		11	59	11	70
		% valida	35,6	5,1	20,3	20,3		18,6	100,0		
		% cum.	35,6	40,7	61,0	81,4	100,0				

Legenda: M = Media; VA= valore assoluto; % cum.= Percentuale cumulata; ND= Risposta non dovuta

tari nazionali che, nello specifico, si distribuiscono equamente (27,3%) fra “nessuno” ha partecipato, “meno della metà” ha partecipato e la mancata risposta. Tuttavia, per quanto riguarda la valutazione della qualità della partecipazione all’*apporto tecnologico*, quanti hanno deciso di rispondere si dichiarano abbastanza (18,2%) o molto soddisfatti (18,2%).

Per quanto concerne gli anni di esperienza da rilevare, anche nel caso della valutazione della qualità della partecipazione, la maggiore concentrazione di mancate risposte fra gli intervistati con minore esperienza. Tendenzialmente gli intervistati con più esperienza mostrano una maggiore soddisfazione circa la qualità della partecipazione alle attività di Formazione in servizio. Tendenza che si conferma in riferimento all’età dei rispondenti: fra gli ultracinquantenni la percentuale di soddisfazione è maggiore (specialmente in riferimento alle attività di tipo seminariale). Sempre in riferimento alla valutazione della qualità della partecipazione, considerando il titolo di studio degli intervistati, i laureati, in generale, si dimostrano in proporzione meno soddisfatti (specialmente in riferimento alle diverse attività di tipo seminariale).

Tav. 22 – Ostacoli alla partecipazione ai corsi di Formazione in servizio

Ostacoli alla partecipazione:	VA	% valida
Insufficienza del personale interno del CFP che impedisce la partecipazione	37	52,9
Eccessivo carico di lavoro personale	31	44,3
Incompatibilità rispetto alle date programmate	23	32,9
Rigidità dell’orario del corso	11	15,7
Mancanza di finalizzazione alla carriera	10	14,3
Scarsa sensibilità della dirigenza	7	10,0
Mancata finalizzazione alla definizione dei ruoli/compiti da svolgere nel centro	7	10,0
Scarso interesse dei partecipanti verso gli argomenti/tematiche trattate	6	8,6
Assenza di incentivi economici per i partecipanti ai corsi	6	8,6
Scarsa praticità e/o eccessiva astrattezza dei contenuti dei corsi	4	5,7
Basso livello contenutistico dei corsi	1	1,5
Scarsa preparazione dei docenti dei corsi	0	0,0
Carenze metodologiche da parte dei docenti dei corsi	0	0,0

Legenda: Base dati N=70; la % non ha somma 100 perché erano ammesse più risposte; VA= Valore assoluto

Agli intervistati è stato poi richiesto di indicare quali pensano possano essere gli elementi che fanno da ostacolo alla partecipazione dei formatori alle diverse attività di Formazione in servizio promosse dalla Sede Nazionale (cfr. Tav. 22). Sulla base delle risposte più frequenti i maggiori ostacoli per la partecipazione dei formatori sembrerebbero essere elementi che, per lo più, hanno a che fare con la mancanza o comunque l’insufficienza di personale interno (con contratto a tempo indeterminato o determinato) e con il carico eccessivo di lavoro sui singoli operatori, che per queste ragioni non possono usufruire delle diverse proposte di Formazione in servizio. A seguire, si rintracciano motivazioni che hanno a che fare con la programmazione temporale e la rigidità degli orari di svolgimento delle diverse iniziative. Piuttosto consistenti in termini di frequenza anche i riferimenti alla scarsa

finalizzazione alla progressione di carriera delle iniziative di formazione, alla scarsa finalizzazione alla definizione di ruoli e compiti da svolgere nei CFP e il riferimento ad una scarsa sensibilità della dirigenza. Non sono stati, invece, indicati da nessuno degli intervistati, problemi che possono avere a che fare con la preparazione e il livello di autorevolezza dei docenti dei diversi corsi di Formazione in servizio.

Gli intervistati, nel caso di questa domanda, hanno in buona misura approfittato della possibilità di specificare altri eventuali ostacoli alla partecipazione ai corsi di Formazione in servizio e nella Tavola 23 sono riportati, in sintesi, i risultati della ricodifica effettuata a posteriori di tali specifiche.

Tav. 23 – *Specifiche di altri eventuali ostacoli alla partecipazione ai corsi di Formazione in servizio*

Specifiche di altri eventuali ostacoli alla partecipazione	VA
Problemi relativi alla gestione del personale	9
Problemi relativi agli impegni familiari degli operatori	6
Problematiche peculiari del CNOS Sicilia	3
Problematiche relative alle diversità regionali dei diversi CFP	1

Legenda: VA= Valore assoluto

In dettaglio, i problemi relativi all'insufficienza del personale interno al CFP e all'assenza di incentivi economici sono particolarmente sentiti al Centro e al Sud. Le problematiche, invece, connesse con l'eccessivo carico di lavoro personale, la rigidità degli orari, delle date e della logistica dei corsi in generale, nonché lo scarso interesse dei partecipanti verso le tematiche dei corsi, sono maggiormente avvertite al Nord, a seguire al Centro, infine al Sud.

La mancanza di finalizzazione alla carriera è trasversalmente riconosciuta come un ostacolo nelle diverse aree geografiche; la scarsa praticità è considerata un ostacolo esclusivamente al Nord e il basso livello contenutistico dei corsi lo è esclusivamente al Sud. Interessante notare come la scarsa sensibilità della dirigenza e la mancata finalizzazione alla definizione dei ruoli siano ostacoli indicati, per lo più, dai Segretari nazionali.

Anche nel caso della percezione degli eventuali ostacoli, il giudizio dei Direttori sembra essere più vicino alla realtà concreta vissuta nei diversi CFP, questi si dimostrano, infatti, più sensibili, insieme ai Delegati, agli ostacoli di carattere più spiccatamente pratico connessi con la gestione della partecipazione alle attività di formazione, compatibilmente con le esigenze organizzative dei diversi centri. L'influenza sul giudizio dello status salesiano/laico è coerente con la composizione in prevalenza laica del sub-campione di Direttori dei CFP.

Per quanto riguarda gli eventuali ostacoli, si noti come fra gli intervistati con meno anni di esperienza tendenzialmente non vengono indicati elementi che possono avere a che fare con la dirigenza e con i contenuti dei corsi. Per quanto riguarda l'età degli intervistati, i più giovani sono più sensibili alle questioni econo-

miche, gli adulti agli aspetti organizzativi delle attività (date e orari), mentre i più maturi denunciano scarsa sensibilità della dirigenza. Infine, relativamente al titolo di studio degli intervistati i diplomati sembrano preoccupati circa l'eccessivo carico di lavoro personale, mentre i laureati in generale sono più sensibili agli aspetti legati ai contenuti dei corsi, all'interesse dei partecipanti e, di nuovo, alla sensibilità della dirigenza.

La partecipazione alle diverse proposte e opportunità di Formazione in servizio (cfr. Tav. 24) è quasi sempre concordata con il Direttore e/o con lo staff di direzione (85,7%) specialmente al Nord, a detta principalmente dei Direttori e dei laici. Gli intervistati si dichiarano essenzialmente soddisfatti della Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale: il 51,4% è abbastanza soddisfatto, il 35,7% è molto soddisfatto, mentre solo il 2,8% si dichiara apertamente poco o per nulla soddisfatto e il 10% degli intervistati decide di non rispondere a questa domanda (cfr. Tavv. 25 e 26). Questa situazione si individua specialmente al Nord, secondo l'opinione in particolare dei Direttori e dei laici. In funzione dell'età e del titolo di studio non si individuano differenze significative fra gli intervistati, mentre è da segnalare il fatto che l'area della soddisfazione sia più ampia fra gli intervistati con minore esperienza professionale.

Tav. 24 – Tipo di partecipazione alle attività di Formazione in servizio

Tipo di partecipazione alle attività di Formazione in servizio	VA	% valida
Non risponde	4	5,7
Volontaria	1	1,4
Concordata con il Direttore e/o con lo staff di direzione	60	85,7
Decisa dall'associazione CNOS-FAP regionale	5	7,1
Totale	70	100,0

Legenda: VA= Valore assoluto

Tav. 25 – Soddisfazione per la Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale CNOS-FAP

Quanto è soddisfatto della Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale CNOS-FAP	VA	% valida	% cum.
Non risponde	7	10,0	10,0
Per nulla soddisfatto	1	1,4	11,4
Poco soddisfatto	1	1,4	12,9
Abbastanza soddisfatto	36	51,4	64,3
Molto soddisfatto	25	35,7	100,0
Totale	70	100,0	

Legenda: VA= Valore assoluto; % cum.= Percentuale cumulata

Tav. 26 – Valutazione della soddisfazione per la Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale CNOS-FAP

Statistiche descrittive	N	Min.	Max.	M	DS
Soddisfazione per la Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale	66	1	4	3,33	0,591

Legenda: M= Media; DS= Deviazione Standard

Agli intervistati che hanno espresso un giudizio negativo veniva richiesto nel questionario di specificarne le ragioni (cfr. Tav. 27), che essenzialmente si concentrano sulla scarsa significatività dei corsi, la scarsa incidenza nella concreta prassi formativa dei formatori, il mancato conseguimento degli obiettivi formativi e la limitata trasferibilità nel proprio CFP degli elementi costitutivi dell'offerta di Formazione in servizio.

Tav. 27 – *Motivi di insoddisfazione per la Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale CNOS-FAP*

Ragioni del giudizio negativo:	VA	% valida
La scarsa significatività dei contenuti proposti	2	50,0
La scarsa incidenza nella prassi formativa dei formatori	2	50,0
Il mancato conseguimento degli obiettivi	1	25,0
La limitata trasferibilità nel proprio CFP	1	25,0
L'inefficacia delle metodologie didattiche	0	0,0
L'inadeguatezza delle attrezzature e delle tecnologie didattiche	0	0,0
La scarsa validità dei sussidi didattici	0	0,0
La poca idoneità della docenza	0	0,0
La mancanza di partecipazione dei corsisti	0	0,0
L'inefficienza organizzativa	0	0,0
La insoddisfacente ospitalità	0	0,0

Legenda: Base dati N=70; la % non ha somma 100 perché erano ammesse più risposte; VA= Valore assoluto

La scarsa significatività dei contenuti e la scarsa incidenza nella prassi formativa vengono parimenti indicate al Nord e al Sud, mentre il mancato conseguimento degli obiettivi e la limitata trasferibilità nei CFP sono motivo di insoddisfazione prevalentemente al Sud. In riferimento a ruolo e status non si notano differenze significative nella distribuzione di frequenza delle risposte. Differenze che si rilevano, invece, in riferimento agli anni di esperienza: chi ne ha da 7 a 10 è preoccupato circa la limitata trasferibilità e la scarsa incidenza sulla prassi formativa, mentre chi ne ha da 1 a 6 tiene in considerazione il mancato conseguimento degli obiettivi e la scarsa significatività dei contenuti. In parte queste tendenze si confermano studiando le differenze per età fra gli intervistati: i rispondenti di età fino a 60 anni giudicano scarsamente significativi e con una scarsa ricaduta nelle prassi formative i contenuti dei corsi. In generale, gli intervistati con più esperienza si dimostrano più critici rispetto a quelli con meno esperienza. Gli intervistati in possesso di una laurea civile, infine, sono i principali portatori di giudizio negativo in merito agli elementi considerati finora.

Allo stesso modo, nel questionario veniva richiesto agli intervistati di specificare le ragioni del loro giudizio positivo in merito alla Formazione in servizio dei formatori offerta dalla Sede Nazionale (cfr. Tav. 28). Il principale motivo di soddisfazione riguarda la significatività dei contenuti proposti nelle diverse attività, indicato dall'80,6% degli intervistati; a seguire, si individuano motivazioni legate all'idoneità della docenza (46,8%), alla trasferibilità nel proprio CFP (45,2%) e al conse-

guimento degli obiettivi formativi (41,9%). Buona parte degli intervistati indica, poi, come ulteriori motivi di soddisfazione da un lato l'incidenza nella prassi formativa dei formatori (30,6%) e la partecipazione dei corsisti stessi (29%), dall'altro l'efficienza organizzativa (29%) e l'ospitalità (21%). Infine, si rilevano ragioni di soddisfazione connesse con la metodologia didattica (12,9%), le attrezzature (12,9%) e i diversi sussidi didattici (6,5%) a disposizione per la Formazione in servizio. Importante sottolineare come fra i motivi di soddisfazione sia stata indicata anche la possibilità di entrare in contatto e scambiare esperienze con i formatori di altri CFP durante i corsi di Formazione in servizio (cfr. Tav. 29). Anzi, l'esigenza di interscambio e collaborazione fra realtà diverse è una dimensione che emerge anche in risposta ad altre domande del questionario, quindi, sembra essere una istanza da non sottovalutare e da valorizzare per il futuro.

Tav. 28 – *Motivi di soddisfazione per la Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale CNOS-FAP*

Ragioni del giudizio positivo:	VA	% valida
La significatività dei contenuti proposti	50	80,6
La idoneità della docenza	29	46,8
La trasferibilità nel proprio CFP	28	45,2
Il conseguimento degli obiettivi	26	41,9
La incidenza nella prassi formativa dei formatori	19	30,6
La partecipazione dei corsisti	18	29,0
L'efficienza organizzativa	18	29,0
L'ospitalità	13	21,0
L'efficacia delle metodologie didattiche	8	12,9
L'adeguatezza delle attrezzature e delle tecnologie didattiche	8	12,9
La validità dei sussidi didattici	4	6,5

Legenda: Base dati N=70; la % non ha somma 100 perché erano ammesse più risposte; VA= Valore assoluto

Tav. 29 – *Specificità di altri motivi di soddisfazione per la Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale CNOS-FAP*

Ragioni del giudizio positivo: Altro	VA
La temporalità dei corsi	1
Scambio di esperienze durante il corso con altri formatori	1

Legenda: VA= Valore assoluto

Nel dettaglio, al Centro e al Nord, sono prevalentemente motivo di soddisfazione gli aspetti pratici, concreti dell'attività formativa, quali la significatività dei contenuti proposti, l'idoneità della docenza, la trasferibilità nel proprio CFP, l'adeguatezza delle attrezzature e delle tecnologie didattiche e la validità dei sussidi didattici, nonché l'efficienza organizzativa e l'ospitalità.

Il conseguimento degli obiettivi e, quindi, l'efficacia delle metodologie didattiche sono indicate come motivo di soddisfazione prevalentemente al Sud e al Nord, così come l'incidenza nella prassi formativa dei formatori.

La stessa partecipazione dei corsisti è motivo di soddisfazione prevalentemente al Nord e al Sud.

Con riferimento ai ruoli, il giudizio dei Direttori, complessivamente, si avvicina molto a quello dei Segretari nazionali. È interessante notare, inoltre, come i Segretari nazionali esprimano soddisfazione per lo più in merito agli elementi concreti maggiormente legati alla docenza, ai contenuti e alle metodologie e tecnologie didattiche, nonché alla partecipazione stessa da parte dei corsisti.

L'influenza dello status si rispecchia nell'andamento delle risposte espresse dai Direttori dei CFP (prevalentemente laici), dai Segretari nazionali (quasi tutti laici) e dei Delegati regionali (tutti Salesiani).

Per quanto riguarda l'esperienza, si noti come i più esperti motivano il loro giudizio positivo attraverso ragioni che hanno a che fare con i contenuti dei corsi, i sussidi didattici, l'idoneità della docenza, il conseguimento degli obiettivi formativi e la trasferibilità nei CFP. I più giovani in termini di età sono attenti all'adeguatezza delle attrezzature, delle tecnologie didattiche, alla partecipazione dei corsisti e al conseguimento degli obiettivi formativi, mentre i più anziani considerano maggiormente l'idoneità della docenza e l'efficacia delle metodologie didattiche, all'insegna di quella che sembra delinarsi come una sorta di contrapposizione fra didattica tradizionale e didattica innovativa. Anche in riferimento al titolo di studio degli intervistati si rilevano tendenziali differenze: i diplomati legano il loro giudizio positivo ad aspetti concreti di efficienza/efficacia della didattica, delle attrezzature, dei sussidi, dell'organizzazione stessa delle attività, di significatività dei contenuti, della loro trasferibilità e del conseguimento degli obiettivi formativi, mentre i laureati, in generale, sembrano più concentrati sulle possibili e auspicabili ricadute sulla prassi formativa e sulla partecipazione stessa dei corsisti.

5. PUNTI DI FORZA E DI CRITICITÀ: UN BILANCIO

Una sola domanda, ma molto articolata, ha sollecitato gli intervistati ad effettuare un bilancio delle attività di Formazione in servizio promosse dalla Sede Nazionale. Le risposte verranno presentate in *due momenti*: prima si ragionerà sui totali e poi questi saranno approfonditi in relazione alle diverse categorie in cui si distribuisce il campione.

Nel complesso i risultati sono sostanzialmente *positivi*: la valutazione espressa dalla media ponderata non scende mai al di sotto dell'abbastanza soddisfatti; al tempo stesso non si può trascurare che in genere i dati non si collocano sul molto o in prossimità di esso (cfr. Tav. 30).

Un aspetto riceve un giudizio che si colloca quasi *tra molto e abbastanza*: il "clima" del corso (collaborazione, impegno...) (M: 3,46; molto: 42,9%). Inoltre, si avvicinano a questo risultato le alternative quali: la competenza e l'autorevolezza

Tav. 30 – Valutazione della Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale (dom. 10 - in %; in M e in gradatoria sulla M)

Qualità della Formazione in servizio	M	In VA e %											
		NR		Insoddisfacente		Poco soddisfacente		Abbastanza soddisfacente		Molto soddisfacente			
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%		
"Clima" del corso	3,46	7	10,0	0	0,0	1	1,4	32	45,7	30	42,9		
Competenza e autorevolezza dei docenti	3,38	7	10,0	0	0,0	0	0,0	39	55,7	24	34,3		
Disponibilità a fornire chiarimenti da parte dei docenti	3,38	7	10,0	0	0,0	0	0,0	39	55,7	24	34,3		
Significatività dei contenuti dei corsi	3,35	7	10,0	1	1,14	1	1,14	36	51,4	25	35,7		
Efficienza organizzativa (orari, ospitalità, luogo...)	3,29	7	10,0	0	0,0	4	5,7	37	52,9	22	31,4		
Chiarezza nell'esposizione degli argomenti	3,27	7	10,0	0	0,0	1	1,4	44	62,9	18	25,7		
Personale coinvolgimento nei corsi da parte dei formatori	3,19	7	10,0	0	0,0	7	10,0	37	52,9	19	27,1		
Adeguatezza delle attrezzature, delle tecnologie didattiche e dei materiali	3,14	7	10,0	0	0,0	4	5,7	46	65,7	13	18,6		
Raggiungimento degli obiettivi formativi	3,11	7	10,0	1	1,4	2	2,9	49	70,0	11	15,7		
Grado di approfondimento degli argomenti e dei temi	3,06	7	10,0	0	0,0	5	7,1	49	70,0	9	12,9		
Efficacia della metodologia didattica	3,06	8	11,4	0	0,0	7	10,0	44	62,9	11	15,7		
Soddisfazione delle attese formative	3,02	7	10,0	1	1,4	3	4,3	53	75,7	6	8,6		

Legenda: M= Media ponderata; VA= Valore assoluto; NR= Non risponde

dei docenti e la loro disponibilità a fornire chiarimenti (in ambedue i casi, 3,38; 34,3%); la significatività dei contenuti (3,35; 35,7%).

A sua volta, un gruppo di caratteristiche della Formazione in servizio del CNOS-FAP ottiene una valutazione *più che sufficiente*. Anzitutto, si tratta dell'efficienza organizzativa (orari, ospitalità, luogo...) (3,29; 41,4%) e della chiarezza nell'esposizione degli argomenti da parte dei docenti dei corsi (3,27; 25,7%). Seguono a una qualche distanza: il personale coinvolgimento nei corsi da parte dei formatori (3,19; 27,1%); l'adeguatezza delle attrezzature, delle tecnologie didattiche e dei materiali del corso (3,14; 18,6%); il raggiungimento degli obiettivi formativi (3,11; 15,7%).

Il giudizio coincide sostanzialmente con la *sufficienza* su tre aspetti. Due presentano una stessa media, mentre si diversificano quanto alla percentuale del molto: l'efficacia della metodologia didattica (3,06; 15,7%) e la soddisfazione delle attese formative (3,06; 12,9%). L'ultimo posto è occupato dalla soddisfazione delle attese formative (3,02; 8,6%).

Infine, meraviglia che 7 intervistati (10%) non rispondano alle domande e che nel caso dell'item "Efficacia della metodologia didattica" salgono a 8 (11,4%). Infatti, si tratta di operatori che per il loro ruolo conoscono la situazione e sono interessati ai problemi che vengono sollevati dalle domande.

Il secondo momento dell'analisi dei risultati si basa sugli *incroci* con variabili significative quali, come si è specificato sopra, l'età, lo stato ecclesiale, la residenza, il titolo di studio, il ruolo e l'esperienza professionale degli intervistati⁵.

Iniziando con l'*età*, una tendenza comune ai vari item è quella che vede raggrupparsi gli intervistati che non rispondono – generalmente 5 su 7 – tra i più giovani, cioè nella coorte 31-50 anni: l'andamento, anche se si può capire, non appare legittimamente fondato perché nessuno degli intervistati per la sua posizione ed esperienza sembrerebbe mancare di un minimo di conoscenza della FP del CNOS-FAP. L'altro andamento che si riscontra evidenzia tra i gruppi di età meno giovani percentuali più elevate di soddisfazione per la Formazione in servizio del CNOS-FAP; ciò si può spiegare con la maggiore esperienza e competenza di queste categorie ed essere interpretato come una prova a favore della validità dell'offerta della Sede Nazionale. Va comunque precisato che in due casi la crescita nell'apprezzamento viene solo dalla coorte 51-60 e si tratta dell'efficienza organizzativa e dell'adeguatezza delle attrezzature, delle tecnologie didattiche e dei materiali.

Altra variabile significativa da considerare nella FP del CNOS-FAP e anche tipica di essa è costituita dallo *stato ecclesiale* di laico o salesiano del personale. Un andamento che emerge dal confronto e che meraviglia è la concentrazione degli intervistati che non rispondono tra i Salesiani che in linea di principio dovrebbero essere meglio informati della situazione e più interessati a prendere posizione sulle

⁵ In generale, ci si soffermerà solo su quelle variabili il cui utilizzo statistico nell'esame delle domande porta a risultati di una qualche rilevanza.

domande. Inoltre, tutte le dimensioni della Formazione in servizio del CNOS-FAP ricevono un apprezzamento più elevato dai laici che non dai Salesiani che, pertanto, risultano più critici nei confronti della Formazione delle loro Opere educative.

Riguardo agli incroci con la *circoscrizione geografica* in cui si svolge la propria attività professionale, va anzitutto ricordato che tale informazione non è stata richiesta ai Segretari nazionali in quanto essi esercitano il loro ruolo in tutto il territorio italiano e non in un determinato Centro o Regione. Anche in questo caso si notano due tendenze: una vede il numero degli intervistati che non rispondono aumentare man mano che si passa dal Nord – dove non si riscontrano affatto – al Centro e al Sud; l'altra, con la progressione opposta sul territorio, cioè dal Meridione al Settentrione, vede crescere l'apprezzamento per i vari aspetti della qualità delle attività di Formazione in servizio promosse dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP.

Il *titolo di studio* trova gli intervistati che non rispondono divisi quasi equamente tra i possessori di lauree civili e di lauree ecclesiastiche, mentre nessuno dei diplomati si sottrae alle domande. A loro volta, le valutazioni più positive si riscontrano nell'ultima delle categorie citate, mentre l'apprezzamento tende a scendere passando alle lauree civili e ancor di più a quelle ecclesiastiche, ma in quest'ultimo caso ci potrebbe essere un influsso dello stato salesiano del rispondente che, come si è visto sopra, si accompagna a una crescita nella criticità dei giudizi.

Passando poi agli incroci con il *ruolo* degli inchiestati, emerge che l'assenza di risposta si concentra tra i Direttori dei CFP e soprattutto – proporzionalmente – tra i Delegati regionali, mentre nessuno dei Segretari nazionali si sottrae alle domande: non è difficile vedere in questo esito la concomitanza di una presenza esclusiva dei Salesiani tra i Delegati e di una consistente tra i Direttori da una parte e dall'altra di quella assolutamente preponderante dei laici tra i Segretari. La stessa relazione potrebbe spiegare la crescita dell'apprezzamento per i vari aspetti della Formazione in servizio del CNOS-FAP tra i Segretari, la maggiore criticità dei Delegati e la posizione intermedia tendente al positivo riscontrabile tra i Direttori.

Il confronto con gli anni di *esperienza* professionale evidenzia due andamenti presenti pressoché in tutte le alternative. La tendenza a non rispondere alla domanda si concentra tra quanti esercitano da meno tempo il loro attuale ruolo, cioè tra gli intervistati che dichiarano un periodo di servizio tra 1 e 6 anni o inferiore a 1. È un atteggiamento questo che si comprende ma che, a nostro giudizio, è difficile da giustificare: anche gli intervistati che svolgono il loro attuale ruolo da non molto tempo possono tuttavia contare su una esperienza, certamente non breve, dei centri del CNOS-FAP. L'altro andamento mostra che la percentuale di coloro che valutano positivamente la Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP cresce tra chi può vantare una esperienza più lunga. Dato che chi ha più esperienza, è più competente e quindi il suo apprezzamento ha una maggiore rilevanza, se quanti si trovano in questa condizione aumentano, il segnale non può che essere favorevole.

6. RICADUTA DELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO SULLE ATTIVITÀ DEL CNOS-FAP

Anche in questo caso la prima domanda comprende una pluralità di alternative ognuna delle quali pone degli interrogativi complessi. Come sopra, le risposte saranno esaminate sotto *due prospettive*: anzitutto si analizzeranno i totali e in un secondo momento questi verranno approfonditi sulla base di diversi incroci con variabili significative.

Se la qualità della Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP aveva ottenuto globalmente una valutazione di sufficienza che in qualche caso si era spostata in direzione dell'ottimo, la sua ricaduta sulle attività dei CFP dell'Ente riceve nel complesso un giudizio inferiore, che tende a situarsi *al di sotto della sufficienza* e riguardo a determinati aspetti si colloca anche tra l'abbastanza e il poco (cfr. Tav. 31).

La valutazione coincide o quasi con la *sufficienza* riguardo a quattro dimensioni. In primo luogo viene la ricaduta sulla crescita personale dei formatori (M: 3,10; molto + abbastanza⁶: 80,0%), un risultato che fa onore al CNOS-FAP, cioè alla visione personalista e non funzionale dei propri collaboratori. Ottiene una considerazione simile, benché leggermente inferiore, l'impatto sulla dimensione professionale dell'attività dei formatori e più specificamente sull'uso dei nuovi strumenti e delle tecnologie didattiche (3,08; 77,1%), sulle competenze didattiche e pedagogiche (2,98; 78,6%) e sul lavoro in équipe (2,97; 71,4%).

Un altro gruppo di dimensioni riceve un giudizio che *si avvicina alla sufficienza*. Si collocano in questo ambito le ricadute su tre categorie di relazioni: con gli allievi (2,92; 60%), tra salesiani e laici (2,89; 64,3%) e con il territorio e il mondo produttivo (2,79; 64,3%). Anche l'impatto sulla prassi educativa salesiana (formazione etico-religiosa e sistema preventivo) e quello sugli apprendimenti non riescono ad ottenere una valutazione piena di abbastanza soddisfacente (rispettivamente 2,85 e 61,4%; 2,76 e 65,7%).

Successivamente, la media si sposta *verso l'insufficienza*, sebbene ancora risulti leggermente superiore a una collocazione a mezza strada tra abbastanza e poco. Anche in questo caso si tratta di relazioni, ma di altro tipo: con le famiglie (2,73; 52,8%), con le altre scuole/centri (2,66; 54,3%), e inoltre del contributo alla soluzione dei problemi generali della FP e locali del singolo centro (2,64; 52,8%).

Le non risposte sono maggiori che nel caso precedente e salgono a 8, 9 e perfino a 10.

Passando al secondo momento dell'analisi, si procederà ad un approfondimento dei risultati appena richiamati, incrociando i totali con caratteristiche rilevanti degli intervistati.

⁶ In questo caso, come nei successivi, si utilizza anche l'abbastanza perché le percentuali del molto sono generalmente poco consistenti per cui le differenze tendono ad annullarsi.

Tav. 31 – *Impatto/ricaduta della Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale (dom. 11 - in %; in M e in graduatoria sulla M)*

Ricaduta della Formazione in servizio	M	In VA e %											
		NR		Insoddisfacente		Poco soddisfacente		Abbastanza soddisfacente		Molto soddisfacente			
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%		
Crescita personale umana dei formatori	3,10	8	11,4	1	1,4	5	7,1	43	61,4	13	18,6		
Nuovi strumenti/tecnologie didattiche	3,08	8	11,4	2	2,9	6	8,6	39	55,7	15	21,4		
Competenze didattiche e pedagogiche dei formatori	2,98	8	11,4	1	1,4	6	8,6	48	68,6	7	10,0		
Lavoro in équipe	2,97	8	11,4	1	1,4	11	15,7	39	55,7	11	15,7		
Relazioni con gli allievi	2,92	10	14,3	1	1,4	17	24,3	28	40,0	14	20,0		
Relazioni tra salesiani e laici nel centro o nei centri	2,89	9	12,9	1	1,4	15	21,4	35	50,0	10	14,3		
Prassi educativa salesiana	2,85	8	11,4	1	1,4	18	25,7	32	45,7	11	15,7		
Relazioni con il mondo produttivo e il territorio	2,79	8	11,4	4	5,7	13	18,6	37	52,9	8	11,4		
Apprendimento degli allievi	2,76	8	11,4	2	2,9	14	20,0	43	61,4	3	4,3		
Relazioni con le famiglie	2,73	10	14,3	1	1,4	22	31,4	29	41,4	8	11,4		
Relazioni con altre scuole/CFP	2,66	9	12,9	4	5,7	19	27,1	32	45,7	6	8,6		
Soluzione dei problemi (generali della FP, in loco del CFP ...)	2,64	9	12,9	3	4,3	21	30,0	32	45,7	5	7,1		

Legenda: M= Media ponderata; VA= Valore assoluto; NR= Non risponde

Il confronto con l'*età* trova i più giovani meno positivi nel loro giudizio, oltre che maggioritari tra gli intervistati che non rispondono. A loro volta le due coorti più anziane esprimono valutazioni più favorevoli, soprattutto il gruppo oltre i 60 anni e tenuto conto della loro esperienza il loro giudizio è probabilmente più affidabile.

L'incrocio con lo *stato ecclesiale* conferma l'andamento inatteso emerso nella domanda precedente della concentrazione della maggioranza delle non risposte tra i Salesiani che pure dovrebbero in linea di principio conoscere meglio la situazione ed essere più interessati a intervenire sulle varie questioni. Pure l'altra tendenza a una maggiore criticità dei Salesiani è presente nei relativi dati, anche se non con la chiarezza della domanda precedente in quanto si riscontra nei due terzi dei casi, mentre in due non si notano differenze rilevanti tra Salesiani e laici (la ricaduta sulla crescita personale umana dei formatori e quella sull'uso dei nuovi strumenti/tecnologie didattiche) e in altre due i Salesiani sono più favorevoli (si tratta delle relazioni con gli allievi e di quelle salesiani/laici).

L'applicazione ai totali della variabile *circoscrizione geografica* porta agli stessi risultati osservati nella domanda precedente. La percentuale degli intervistati che non rispondono aumenta passando dal Nord, in cui sono totalmente o quasi assenti, al Centro e al Sud. A loro volta, le valutazioni positive tendono a crescere nell'Italia Settentrionale e a diminuire in quella Centrale e soprattutto nel Meridione.

L'andamento dei dati per effetto dell'incrocio con il *titolo di studio* ripete grosso modo quello che era emerso nella domanda precedente. I diplomati rispondono a tutte le alternative, mentre gli intervistati che si sottraggono alle domande si concentrano tra i laureati civili e percentualmente soprattutto tra i possessori di licenze ecclesiastiche. Inoltre, sono i primi ad esprimere giudizi più favorevoli – e in proposito va tenuta presente la loro condizione di laici che, come si è visto, si accompagna di solito a un livello più elevato di apprezzamento –, mentre la considerazione si abbassa tra gli altri due gruppi in cui maggiore è la presenza dei Salesiani, generalmente più critici, come si è già notato.

Anche il confronto con la variabile di *ruolo* ripropone sostanzialmente le tendenze riscontrate nei dati già esaminati sopra. Nella gran maggioranza dei casi i Segretari nazionali non si sottraggono alle domande del questionario, mentre le non risposte si registrano tra i Direttori e in particolare tra i Delegati regionali. Questi ultimi sono anche i più severi nel loro giudizio, mentre i Segretari nazionali tendono a mostrarsi più positivi e i Direttori a posizionarsi in una collocazione vicina ai totali. Si è già ipotizzato che questo risultato dipenda dalla maggiore o minore presenza di Salesiani, in genere più severi, e dei laici, nell'insieme più positivi, nei tre gruppi.

Da ultimo, l'incrocio con la durata dell'*esperienza* nell'attuale funzione evidenzia i due andamenti riscontrati nell'esame della domanda 10, sebbene non con la stessa chiarezza. Anzitutto, le non risposte tendono a concentrarsi tra le file di chi svolge il proprio ruolo da 1 a 6 anni e soprattutto tra chi lo esercita da meno di

un anno, mentre non si registrano tra quanti si collocano tra 7 e 10 e sono assolutamente marginali fra chi si situa oltre i 10. Inoltre, nei primi due gruppi si notano valutazioni più critiche che diventano più positive nelle altre due categorie. In proposito non bisogna dimenticare che i Salesiani sono maggiormente presenti nei due primi gruppi e i laici nei secondi due.

Un indicatore importante dell'utilità della Formazione in servizio promossa dal CNOS-FAP consiste nella valorizzazione che gli operatori fanno delle risorse messe a disposizione a questo fine dalla Sede Nazionale. A tale tematica è dedicata una domanda in se stessa complessa e resa ancor di più tale da due strettamente ad essa collegate (cfr. Tav. 32).

Tav. 32 – Valorizzazione da parte dei formatori delle risorse erogate dalla Sede Nazionale per la Formazione in servizio (dom. 15 - in VA e %; in M e in graduatoria sulla M)

Risorse per la Formazione in servizio	M	In VA e %									
		NR		Per nulla		Poco		Abbastanza		Molto	
		VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
Gli standard che emergono dal Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali	2,62	7	10,0	7	10,0	19	27,1	28	40,0	9	12,9
Risultati della ricerca sul successo formativo degli allievi del CNOS-FAP	2,59	7	10,0	8	11,4	19	27,1	27	38,5	9	12,0
Il sito www.CNOS-FAP.it	2,57	10	14,3	6	8,6	19	27,1	30	42,9	5	7,1
Le Newsletter	2,33	6	8,6	7	10,0	29	41,4	28	40,0	0	0,0
Pubblicazioni e ricerche	2,19	8	11,4	8	11,4	36	51,4	16	22,9	2	2,9
Rassegna CNOS	2,09	6	8,6	13	18,6	32	45,7	19	27,1	0	0,0

Legenda: M=Media ponderata; VA=Valore assoluto; NR=Non risponde

L'interrogativo di base chiede *in che misura* i formatori utilizzino per la loro Formazione in servizio un insieme di risorse erogate dalla Sede Nazionale: il panorama che ne emerge è tutt'altro che entusiasmante in quanto in media nessuna viene valorizzata molto o abbastanza.

Solo tre si collocano tra abbastanza e poco e in particolare si tratta del Concorso dei capolavori dei settori professionali (M: 2,62; molto + abbastanza 52,9%), della ricerca sul successo formativo degli allievi del CNOS-FAP (2,59; 51,4%) e del sito del CNOS-FAP (2,57; 50%).

Le altre tre risorse si situano prossime al poco o coincidono quasi con esso: la valorizzazione delle Newsletter ottiene una media di 2,33 (molto + abbastanza: 40%), le pubblicazioni e le ricerche 2,19 (25,8%) e la Rassegna CNOS 2,09 (27,1%).

Ancora una volta stupisce la presenza non marginale di intervistati che *non rispondono*. Essi oscillano tra i 6 riguardo alla valorizzazione di Rassegna CNOS e delle Newsletter, ai 7 del Concorso dei capolavori e della ricerca sul successo formativo, agli 8 delle pubblicazioni e delle ricerche e ai 10 del sito.

Passando ad esaminare i risultati sulla base degli *incroci*, emerge che la valorizzazione per la Formazione in servizio delle risorse erogate dalla Sede Nazionale è maggiore al Nord che non al Centro e al Sud.

Inoltre, l'utilizzazione tende a crescere nella percezione dei laici, dei diplomati, dei Segretari nazionali e di quanti possiedono un'esperienza di ruolo più lunga; al contrario, l'uso delle opportunità elencate si riduce rispetto ai totali secondo il parere dei Salesiani, dei possessori di titoli ecclesiastici, dei Delegati regionali e di quanti non possono vantare una esperienza lunga della funzione esercitata. Forse si potrebbe prendere come più vicino alla realtà il convincimento di quanti sono più esperti e più competenti e quindi ritenere che la situazione sia più favorevole di quella descritta dai risultati generali: si tratta in ogni caso di un miglioramento che non incide sostanzialmente sul giudizio complessivo espresso di una valorizzazione nel complesso insufficiente.

Da ultimo la presenza delle non risposte tende ad aumentare percentualmente tra i Salesiani, al Sud, tra i possessori di titoli ecclesiastici, i Delegati e chi ha una esperienza di ruolo più lunga, mentre il fenomeno opposto si riscontra tra i laici, al Nord, i diplomati, i Segretari nazionali e chi può vantare una esperienza più lunga della propria funzione.

La *ragione* principale della modesta valorizzazione da parte dei formatori delle risorse erogate dalla Sede Nazionale per la Formazione in servizio viene identificata nella inadeguata loro socializzazione all'interno dei CFP: la segnalazione viene da oltre un terzo per quanto riguarda le Newsletter (38,7%), la Rassegna CNOS (35,5%) e le pubblicazioni/ricerche (33,9%), mentre la percentuale scende intorno a un quinto riguardo al sito (20,1%), ai risultati della ricerca sul successo formativo (19,4%) e al Concorso dei capolavori dei settori professionali (16,1%) (cfr. Tav. 33). Questa giustificazione chiama in causa la responsabilità di Direttori, Delegati e Segretari perché la socializzazione delle risorse della Formazione in servizio è anche e principalmente un loro compito.

Un altro motivo è che non aiutano a risolvere i problemi concreti dei Centri: tale opinione è sostenuta da una percentuale che va da un quarto a un quinto in riferimento alla Rassegna CNOS (24,2%), alle pubblicazioni/ricerche (22,6%) e alle Newsletter (21%), ma scende attorno al 10% in relazione alla ricerca sul successo formativo (11,3%), al Sito (9,7%) e al Concorso nazionale dei capolavori (9,7%).

Una terza motivazione, l'eccessiva teoricità delle risorse, riceve delle valutazioni molto differenti: il 30,6% nel caso della Rassegna CNOS e il 21% in merito alle pubblicazioni/ricerche, mentre non è neppure menzionata negli altri casi.

Ancora minore consenso incontra la ragione del livello troppo elevato dell'offerta di formazione: neppure un quinto (19,2%) riguardo alla Rassegna CNOS, oltre il 10% in riferimento alle pubblicazioni/ricerche, mentre negli altri casi non è neppure presa in considerazione.

Le altre motivazioni sono avanzate da minoranze marginali o da nessuno. La mancanza di aggiornamento non è menzionata da alcuno tranne che da un intervisti-

Tav. 33 – Motivi della scarsa valorizzazione da parte dei formatori delle risorse erogate dalla Sede Nazionale per la Formazione in servizio (dom. 15.1 - in VA e %)

Motivi	Rassegna CNOS		Le Newsletter		Pubblicazioni e ricerche		Sito www.CNOS-FAP.it		Risultati della ricerca sul successo formativo degli allievi del CNOS-FAP		Gli standard che emergono dal Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
NR	11	17,7	11	17,7	11	17,7	11	17,7	11	17,7	11	17,7
Troppo teoriche	19	30,6	0	0,0	13	21,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Di livello troppo elevato	12	9,4	0	0,0	8	12,9	0	0,0	0	0,0	3	4,8
Non aiutano a risolvere i problemi concreti del centro	15	24,2	13	21,0	14	22,6	6	9,7	7	11,3	6	9,7
Sono poco aggiornate	0	0,0	0	0,0	1	1,6	1	1,6	0	0,0	0	0,0
Non vengono adeguatamente socializzate all'interno dei CFP	22	35,5	24	38,7	21	33,9	13	21,0	12	19,4	10	16,1
Non aiutano a rispondere ai bisogni del territorio o del mondo produttivo	1	1,6	5	8,1	2	3,2	2	3,2	2	3,2	5	8,1
Non interessano gli amministratori locali	5	8,1	2	3,2	5	8,1	2	3,3	2	3,2	4	4,8

Legenda: VA= Valore assoluto; NR= Non risponde

stato in merito alle pubblicazioni/ricerche. Percentuali inferiori al 5% ritengono che non aiutano a rispondere ai bisogni del territorio e del mondo produttivo o che non interessano gli amministratori locali. Si potrebbe anche volgere in positivo questi risultati e dire che le risorse in questione sono aggiornate, che contribuiscono a risolvere i problemi del contesto e del sistema produttivo e che hanno una loro significatività per gli amministratori locali.

La presenza delle non risposte segue l'andamento evidenziato sopra riguardo alla domanda 15.

Dal momento che non tutti gli *incroci* presentano un andamento univoco, nel prosieguo ci si limiterà a quelli da cui emergono tendenze sufficientemente chiare.

I più giovani sottolineano in misura superiore il motivo secondo il quale le risorse elencate non risolvono i problemi dei Centri, mentre danno minore rilevanza alla ragione che fa riferimento alla inadeguata socializzazione dei risultati; l'andamento opposto si riscontra riguardo ai più anziani. La medesima polarizzazione, anche se meno accentuata si riscontra tra l'Italia Settentrionale e Meridionale da una parte e Centrale dall'altra. Questa volta lo stato ecclesiale non è discriminante.

Il motivo che non risolvono i problemi dei Centri è sottolineato da quanti possiedono una laurea civile o ecclesiastica e dagli intervistati che hanno meno esperienze del ruolo; al contrario, riceve minore attenzione dai diplomati, dai Delegati regionali e dai Segretari nazionali.

L'insufficiente socializzazione è accentuata dai possessori di lauree civili, dai Segretari nazionali e da chi può vantare una esperienza di ruolo più lunga, mentre l'andamento opposto si riscontra tra i possessori di titoli ecclesiastici, i Delegati regionali e chi ha una esperienza del proprio ruolo più breve.

Passando all'ultima domanda sulle risorse, quella che presenta più *forme di valorizzazione*, sostenute da un consenso almeno intorno a un quinto degli intervistati⁷, è la ricerca sul successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Scendendo nel dettaglio, per il 30% circa degli intervistati i suoi risultati sono utilizzati nei rapporti con il mondo produttivo e il territorio (31,4%), nelle relazioni con gli amministratori locali (30%) e nella lettura personale (30%); per circa un quarto nelle riunioni degli organismi dei centri (27,1%), nella preparazione e accompagnamento all'inserimento nel mondo del lavoro (25,7%) e nella progettazione formativa (24,3%); la percentuale scende a un quinto riguardo alla valutazione degli allievi (20%) e all'organizzazione di stage (20%); mentre solo nel caso della valorizzazione nella didattica dei formatori il consenso si abbassa sotto un quinto all'11,4% (cfr. Tav. 34).

Al secondo posto si colloca il Concorso nazionale dei capolavori che viene utilizzato nella didattica dei formatori a parere di un terzo circa degli intervistati (32,9%), nella progettazione formativa secondo il 30% quasi (28,6%), nella valuta-

⁷ Ci è sembrata la percentuale minima per dare un fondamento quantitativo accettabile alle indicazioni degli intervistati.

Tav. 34 – Forme di valorizzazione da parte dei formatori delle risorse erogate dalla Sede Nazionale per la Formazione in servizio (dom. 16 - in VA e %)

Modalità di valorizzazione delle risorse	Rassegna CNOS		Le Newsletter		Pubblicazioni e ricerche		Sito www.CNOS-FAP.it		La ricerca sul successo formativo degli allievi del CNOS-FAP		Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali	
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
NR	14	18,6	14	18,6	14	18,6	14	18,6	14	18,6	14	18,6
Nella lettura personale	44	62,9	36	51,4	30	42,9	27	38,6	21	30,0	11	15,7
Nella didattica dei formatori	6	8,6	9	2,9	14	20,0	18	25,7	8	11,4	23	32,9
Nelle riunioni degli organismi dei centri	7	10,0	12	17,1	6	8,6	6	8,6	19	27,1	13	18,6
Nella progettazione formativa	9	12,9	4	5,7	19	27,1	15	21,4	17	24,3	20	28,6
Nella valutazione degli allievi	3	4,3	2	2,9	6	8,6	1	1,4	14	20,0	13	18,6
Nella preparazione e accompagnamento all'inserimento nel lavoro	4	5,7	1	1,4	11	15,7	6	8,6	18	25,7	6	8,6
Nell'organizzazione di stage	1	1,4	0	0,0	7	10,9	8	11,4	14	20,0	8	11,4
Nei rapporti con il mondo produttivo e il territorio	4	5,7	3	4,3	11	15,7	8	11,4	22	31,4	10	14,3
Nei rapporti con gli amministratori locali	12	17,1	5	7,1	10	14,3	7	10,0	21	30,0	11	15,7
Altro	3	4,3	2	2,8	2	2,8	2	2,8	2	2,8	2	2,8

Legenda: VA= Valore assoluto; NR= Non risponde

zione degli allievi e nelle riunioni degli organismi dei Centri per un quinto circa (18,6%).

Seguono le pubblicazioni/ricerche e il Sito che possono contare su tre modalità di utilizzazione che ottengono percentuali intorno a un quinto o superiori: le prime risorse sono valorizzate nella lettura personale con il 42,9% di segnalazioni, nella progettazione formativa con il 27,1% e nella didattica dei formatori con il 20%; la seconda nella lettura personale (38,6%), nella didattica dei formatori (25,7%) e nella progettazione formativa (21,4%).

Nel caso della Rassegna CNOS e delle Newsletter solo una forma di valorizzazione consegue una percentuale almeno intorno a un quinto: la lettura personale (62,9% e 51,4%).

Venendo agli *incroci*, le forme di valorizzazione delle risorse sono più diffuse al Nord e meno al Centro e al Sud. La loro percezione risulta maggiore tra i laici che fra i Salesiani, tra i diplomati che fra i possessori di lauree civili, tra i Segretari nazionali che tra i Delegati e aumenta passando dagli intervistati con una esperienza più breve del ruolo a quelli con un'esperienza più lunga. Le non risposte mostrano le tendenze messe in risalto nella domanda 15.

7. PROPOSTE PER IL MIGLIORAMENTO DELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO DEL CNOS-FAP

L'ultima sezione del questionario è dedicata a raccogliere suggerimenti per rendere ancora *più efficace* e valida l'offerta del CNOS-FAP. Questa volta non si tratta di una sola domanda, ma di tre.

Il primo interrogativo riguarda la *tipologia di competenze* su cui nei prossimi anni si dovrebbe focalizzare maggiormente la Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale. Secondo gli intervistati, l'area su cui bisognerebbe concentrare l'impegno di miglioramento è quella delle competenze di base e a richiederlo è la maggioranza assoluta (51,4%): certamente, si tratta di un ambito in cui tradizionalmente la FP presenta delle criticità per cui il dato potrebbe essere scontato, ma se lo è oggettivamente, non lo si può dire soggettivamente, nella consapevolezza del personale della FP, di solito meno attento a tale area, e di conseguenza, da questo punto di vista il risultato può essere considerato al tempo stesso una novità e un progresso. Da un'altra prospettiva, costituisce una sorpresa il suggerimento successivo: una percentuale di poco inferiore alla precedente (47,1%) domanda un potenziamento delle competenze tecnico-professionali che di solito vengono considerate la dimensione più valida dell'offerta formativa della FP, e ciò fa pensare che la FP, nonostante l'apprezzamento unanime di cui gode in questo campo, deve attrezzarsi sempre meglio per rispondere a un mercato del lavoro la cui domanda di professionalità cresce continuamente di livello e si diversifica altrettanto nelle forme. Le competenze relative allo sviluppo organizzativo e gestionale delle risorse umane

vengono segnalate da più di un terzo degli intervistati (35,7%): si tratta di un ambito che si è affermato solo di recente e che probabilmente meriterebbe una maggiore considerazione. Stupisce, inoltre, che neppure un terzo (32,9%) segnali l'area formativa salesiana dato che gli stessi intervistati avevano evidenziato in una domanda precedente che la ricaduta della Formazione in servizio del CNOS-FAP in tale area non solo non è ottimale, ma non è neppure pienamente sufficiente. Inoltre, sorprende ancora di più che sei intervistati (8,6%) non rispondano alla domanda, pur essendo questo un ambito che rientra nei compiti del loro ruolo.

Gli *incroci* evidenziano le richieste delle varie categorie. Il bisogno di Formazione in servizio nel campo delle competenze trasversali viene sottolineato maggiormente dai più anziani e da chi ha una esperienza di ruolo più lunga, dagli intervistati dell'Italia Centrale, dai diplomati, dai Segretari nazionali. A loro volta le competenze tecnico-professionali sono richieste in misura proporzionalmente più consistente dai più giovani e con meno esperienza di ruolo, dai laici e ancora dai diplomati e dai Segretari nazionali. La domanda di competenze organizzative è più presente tra i laici, al Nord e al Centro, tra i diplomati, tra i Delegati e tra quanti possono contare su una più lunga esperienza di ruolo. Da ultimo la richiesta delle competenze dell'area salesiana risulta più evidente al Nord, tra quanti hanno una più lunga esperienza di ruolo e ovviamente tra i Salesiani e in tutte le categorie in cui questi sono maggioritari: i più anziani, i possessori di titoli ecclesiastici e i Delegati regionali.

La seconda domanda di questa area prospettica passa dai contenuti alle *metodologie* e chiede quali dovrebbero essere privilegiate dalla Sede Nazionale nella Formazione in servizio. Al primo posto viene indicata dal 60% degli intervistati una metodologia mista articolata tra aula, formazione a distanza e autoformazione. Se le tre strategie organizzate in un unico progetto ottengono la maggioranza assoluta dei consensi, da sole ricevono scarsa considerazione (a distanza e autoformazione 2,9% ciascuna) tranne che quella d'aula che viene indicata da più di un terzo (35,7%). A loro volta, i tirocini sono indicati dal 30% circa (28,6%) e l'affiancamento a colleghi più anziani/esperti da poco più di un quinto (21,4%).

A sottolineare la validità della metodologia mista sono i diplomati, i Salesiani e le variabili connesse: i più anziani, i possessori di titoli ecclesiastici e i Delegati. A sua volta la formazione d'aula ottiene preferenze superiori al totale tra gli intervistati dell'Italia Centrale, i laici e le categorie collegate: i più giovani, i possessori di diploma e di lauree civili, i Segretari nazionali e quanti possono vantare una esperienza di ruolo più lunga. Tirocinio e affiancamento trovano maggiori consensi tra i più giovani e i laici e il primo anche tra i diplomati e fra quanti esercitano il loro ruolo da più tempo.

Dopo aver sondato le opinioni degli intervistati sul miglioramento di competenze e metodi, non poteva mancare una domanda sugli obiettivi a cui in prospettiva *finalizzare* prevalentemente la Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP. La metà quasi (47,1%) si concentra sulla innovazione

del sistema di FP generale e locale e una minoranza consistente sulla motivazione/rimotivazione dei formatori (41,4%) e sul loro aggiornamento professionale (40%). Più del 30% (31,4%) segnala la qualità dell'offerta formativa dei Centri e oltre un quinto la formazione salesiana (21,4%). Una percentuale inferiore al 10% (7,1%) indica il consolidamento del proprio ruolo e percentuali minime (1,4%) la formazione spirituale, la riconversione/mobilità verticale e gli scatti retributivi, mentre nessuno segnala le progressioni di carriera.

Gli *incroci* mettono in evidenza alcune polarizzazioni significative. La finalizzazione al sistema di FP generale e locale è sottolineata al Nord e dai Salesiani con le variabili correlate: i possessori di titoli ecclesiastici, i Delegati e gli intervistati con una esperienza del loro ruolo di meno di un anno. I laici, invece, scelgono in maggioranza aspetti più rilevanti per i singoli formatori, anche se funzionali alla efficacia dell'offerta, come l'aggiornamento professionale e la motivazione/rimotivazione, oltre che la qualità del servizio. Sulla linea di attenzione al singolo formatore sono anche i più giovani, i Segretari nazionali e gli intervistati con periodi lunghi di esperienza di ruolo, tutte categorie tra le quali prevalgono nettamente i laici; la finalizzazione all'aggiornamento è anche evidenziata al Sud. Da ultimo, la formazione salesiana viene segnalata, con percentuali superiori a quelle osservate nel totale, dagli intervistati del Meridione e dai Salesiani, ma l'incidenza dell'aumento è minima nelle variabili generalmente collegate con questi ultimi.

8. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

Il capitolo raccoglie una serie di dati che offrono un apporto significativo al perseguimento del secondo obiettivo della ricerca, quello mirato a redigere un *bilancio* dei punti di forza e di debolezza della Formazione in servizio del CNOS-FAP mediante una valutazione della sua adeguatezza, efficacia ed efficienza. In proposito sono stati intervistati 70 soggetti tra Direttori dei Centri (47), Delegati regionali (12) e Segretari nazionali dei settori e delle aree professionali (11), cioè l'universo di quanti svolgono un ruolo di leadership nella organizzazione e nella gestione dell'Ente.

In primo luogo, si richiamano in sintesi le *caratteristiche* principali delle persone inchieste. Il gruppo di età più consistente (30 o 42,9%) risulta relativamente giovane: 31-50 anni; segue a poca distanza la coorte 51-60 (25 o 35,7%), mentre i più anziani, gli ultra sessantenni, sono 15 (21,4%). Come è ormai un andamento consolidato nella FP di ispirazione cristiana, la maggioranza sono laici (41 o 58,6%); tuttavia, la presenza dei Salesiani, anche se minoritaria, mantiene una sua consistenza quantitativa tutt'altro che marginale (29 o 41,4%). Anche la distribuzione geografica degli intervistati segue l'andamento caratteristico della FP, cioè la concentrazione nella Italia Settentrionale: il 50% quasi (34 o 48,6%) risiede al Nord e meno di un quinto (12 o 17,1%) al Centro e al Sud (13 o 18,6%); i Segretari

nazionali non sono stati inclusi in questa ripartizione perché svolgono il loro ruolo in tutto il Paese. Quanto al titolo di studio, la maggioranza assoluta ne possiede uno di istruzione superiore e più precisamente 32 o 45,7% una laurea civile e 15 o 21,4% una ecclesiastica, mentre un terzo circa (23 o 32,9%) si limita a un diploma. Il ruolo li suddivide tra Direttori di Centri, più dei due terzi (47 o 67,1%), Delegati regionali, meno di un quinto (12 o 17,1%) e Segretari nazionali dei settori e delle aree professionali, intorno al 15% (11 o 15,7%). Oltre il 50% (39 o 55,7%) può vantare una sufficiente esperienza del proprio ruolo (1-6 anni), un quinto una lunga (7-10, 12 o 17,1%) anche molto (oltre 10, 14 o 20%), mentre solo 5 (7,1%) si limitano a meno di un anno.

A giudizio degli intervistati, negli ultimi due anni solari (2012 e 2013) più della metà dei formatori *hanno partecipato* ai seminari per il personale direttivo e ai corsi residenziali regionali/locali. La frequenza si abbassa a meno della metà riguardo ai seminari tecnici per i formatori, ai corsi residenziali nazionali relativi alle aree delle competenze tecnico professionali e di quelle di base o alle iniziative che hanno permesso di usufruire dell'apporto tecnologico e formativo delle imprese ai settori. Si avvicina a questo livello anche la partecipazione alle attività formative con Fonder, ai convegni promossi dalla CISI e ai seminari tematici legati ad eventi esterni. Una frequenza limitata – tra meno della metà e nessuna partecipazione o molto prossima a quest'ultima situazione – viene riferita ai corsi FAD e al coinvolgimento nei progetti internazionali. Pertanto, si può dire che secondo la percezione della leadership del CNOS-FAP la partecipazione risulta sufficientemente generalizzata e che ha toccato le tematiche più importanti da quelle per il personale dirigente a quelle dei formatori, da quelle locali a quelle generali, dalle competenze tecnico professionali a quelle di base fino a quelle specifiche delle imprese di riferimento. Probabilmente un limite può essere visto nella minore attenzione alle problematiche generali e a quelle nazionali o europee. Generalmente la stima della partecipazione alle diverse opportunità di Formazione in servizio offerte dalla Sede Nazionale sembra essere più positiva al Nord, ad eccezione delle attività formative con FONDER, dei convegni promossi dalla CISI e dei corsi FAD, che vedono una valutazione della partecipazione più ampia nelle Regioni dell'Italia centrale. Allo stesso tempo la percezione del livello di partecipazione alle varie attività di Formazione in servizio è più critica o, semplicemente più realistica, da parte dei Direttori dei CFP, presumibilmente in virtù delle maggiori occasioni di contatto diretto con i formatori. In particolare, gli intervistati con una maggiore esperienza professionale, hanno una percezione tendenzialmente più pessimistica della partecipazione alle attività di Formazione in servizio, rispetto agli intervistati con minore esperienza che preferiscono non rispondere. Tendenza che si conferma in riferimento all'età dei rispondenti: fra i più giovani si registra un numero maggiore di mancate risposte e si rileva anche una stima più ottimistica del livello di partecipazione. Infine, l'essere in possesso di una laurea sembra essere legato a una percezione maggiormente critica della partecipazione alle diverse proposte di Formazione in servizio.

Se si passa dalla quantità alla *qualità* della partecipazione, la prima constatazione è che in nessuna delle offerte di Formazione in servizio promosse dalla Sede Nazionale essa viene ritenuta dagli intervistati molto *soddisfacente* o quasi. Tuttavia, la frequenza di un gruppo consistente di iniziative riceve una valutazione più che abbastanza positiva: si tratta dei corsi residenziali regionali/locali, del contributo dell'apporto tecnologico e formativo delle imprese ai settori/aree, dei seminari per il personale direttivo, di quelli tecnici per i formatori e dei corsi nazionali nell'area delle competenze tecnico-professionali. La qualità della partecipazione è considerata abbastanza soddisfacente nel caso dei corsi residenziali nazionali nell'area delle competenze di base, nei progetti internazionali e nelle attività formative con Fonder e si avvicina a tale livello nei seminari tematici legati ad eventi esterni e nei convegni promossi dalla CISI. La valutazione scende a poco soddisfacente riguardo ai corsi FAD. Coerentemente con le valutazioni espresse in merito al livello di partecipazione alle diverse attività di formazione, la valutazione della soddisfazione in merito alla partecipazione stessa è più ottimistica al Nord, rispetto alle altre aree geografiche. Per quanto concerne il ruolo, complessivamente i Direttori dei CFP si dichiarano abbastanza soddisfatti della partecipazione alle proposte di Formazione in servizio, come anche i Delegati che lo sono particolarmente in merito alle diverse attività di tipo seminariale. Tenzialmente gli intervistati con più esperienza professionale mostrano una maggiore soddisfazione circa la qualità della partecipazione alle attività di Formazione in servizio⁸. Andamento che si conferma in riferimento all'età dei rispondenti e al titolo di studio: fra gli ultracinquantenni la percentuale di soddisfazione è maggiore, mentre i laureati si dichiarano, in proporzione, meno soddisfatti.

Una maggioranza assoluta di intervistati identifica *l'ostacolo* più serio alla partecipazione nella insufficienza del personale interno ai Centri e una relativa, ma consistente, nell'eccessivo carico di lavoro personale; un terzo fa riferimento alla incompatibilità rispetto alle date programmate a cui si aggiunge un 15% che sottolinea la rigidità degli orari dei corsi. Nessuno chiama in causa i docenti riguardo sia alla loro preparazione sia alle metodologie utilizzate, né vengono sollevate critiche, se non molto marginalmente, al livello dei corsi o alla loro praticità. Non sono menzionati, tranne che in percentuali modeste, l'assenza di incentivi economici e lo scarso interesse dei partecipanti per gli argomenti trattati. Qualche considerazione maggiore, ma sempre limitata, ottengono la mancata finalizzazione alla definizione dei ruoli e alla carriera o la scarsa sensibilità della dirigenza. In particolare, al Centro e al Sud sono denunciati problemi riguardanti l'insufficienza del personale interno al CFP e l'assenza di incentivi economici, invece, al Nord sono maggiormente avvertite questioni connesse con l'eccessivo carico di lavoro personale, la rigidità degli orari, delle date e della logistica dei corsi in generale. L'opinione

⁸ Da rilevare, anche nel caso della valutazione della qualità della partecipazione, la maggiore concentrazione di mancate risposte fra gli intervistati con minore esperienza professionale.

dei Direttori (prevalentemente laici) si dimostra tendenzialmente centrata su ostacoli di carattere spiccatamente pratico, legati alla gestione della partecipazione alle attività di formazione, in considerazione delle esigenze organizzative dei diversi Centri. Età e titolo di studio degli intervistati sembrano incidere sulla valutazione dei possibili ostacoli in maniera piuttosto simile: da un lato si distinguono i più giovani, sensibili soprattutto alle questioni economiche, gli adulti più attenti agli aspetti organizzativi delle attività (date e orari) e i più maturi che denunciano scarsa sensibilità della dirigenza; dall'altro si individuano i diplomati per lo più preoccupati circa l'eccessivo carico di lavoro personale e i laureati maggiormente sensibili agli aspetti legati ai contenuti dei corsi, all'interesse dei partecipanti e alla sensibilità della dirigenza.

Correttamente la *decisione* sulla partecipazione alle offerte di Formazione viene concordata con il Direttore del Centro e/o con lo staff di direzione nella quasi totalità di casi. Solo cinque affermano che è presa dall'Associazione CNOS-FAP Regionale e uno che è totalmente volontaria.

Nel complesso la *soddisfazione* per la Formazione in servizio offerta dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP è elevata in quanto la media esprime una valutazione più che abbastanza positiva e nessuno o quasi si dichiara per nulla o poco soddisfatto. Al tempo stesso va segnalato che la maggioranza assoluta dei giudizi favorevoli si concentra sulla sufficienza, mentre solo poco più di un terzo dà una valutazione molto positiva. Pertanto, la Sede Nazionale dovrà impegnarsi nei prossimi anni a invertire l'attuale rapporto tra abbastanza e molto soddisfacente. Questa condizione di larga soddisfazione si identifica specialmente al Nord, secondo l'opinione in particolare dei Direttori e dei laici. In funzione dell'età e del titolo di studio non si individuano differenze significative fra gli intervistati.

Data la percentuale così bassa di risposte negative non vale la pena soffermarsi sulle ragioni di tale presa di posizione e concentriamo l'attenzione sulle *ragioni in positivo*. Solo una ottiene un vero plebiscito e si tratta della significatività dei contenuti proposti. Altre tre possono vantare una maggioranza relativa consistente come l'idoneità della docenza, la trasferibilità nel proprio CFP e il conseguimento degli obiettivi. Intorno al 30% sono segnalate l'incidenza sulla prassi formativa dei formatori, la partecipazione dei corsisti e l'efficienza organizzativa, mentre il consenso scende a un quinto nel caso dell'ospitalità. Probabilmente si tratta di aspetti in cui bisognerebbe fare meglio e ciò vale ancora di più per quelli indicati da percentuali intorno o meno del 10%: l'efficacia della metodologia didattica, l'adeguatezza delle attrezzature e la validità dei sussidi didattici. In particolare, gli aspetti concreti dell'attività formativa, quali la significatività dei contenuti proposti, l'idoneità della docenza, la trasferibilità nel proprio CFP, l'adeguatezza delle attrezzature e delle tecnologie didattiche e la validità dei sussidi didattici, nonché l'efficienza organizzativa e l'ospitalità sono motivo di soddisfazione al Centro e al Nord. Allo stesso tempo, il conseguimento degli obiettivi e, quindi, l'efficacia delle metodologie didattiche, così come l'incidenza nella prassi formativa dei formatori

giustificano la soddisfazione prevalentemente nelle Regioni del Sud e al Nord. Con riferimento ai ruoli, il giudizio dei Direttori dei CFP (prevalentemente laici), complessivamente, si avvicina molto a quello dei Segretari nazionali (quasi tutti laici). Per quanto riguarda l'esperienza, si noti come i più esperti motivano il loro giudizio positivo attraverso ragioni che hanno a che fare con i contenuti dei corsi, i sussidi didattici, l'idoneità della docenza, il conseguimento degli obiettivi formativi e la trasferibilità nei CFP. Sembra possibile individuare fra le motivazioni del giudizio positivo espresso dagli intervistati una sorta di contrapposizione fra didattica tradizionale e didattica innovativa; infatti, i più giovani (e i laureati) si mostrano più sensibili all'adeguatezza delle attrezzature, delle tecnologie didattiche, alla partecipazione dei corsisti, al conseguimento degli obiettivi formativi, quindi, alle auspicabili ricadute sulla prassi formativa, mentre i più anziani tengono in maggiore considerazione l'idoneità della docenza e l'efficienza/efficacia delle metodologie didattiche proposte.

Passando, poi, a un bilancio puntuale dei punti di forza e di criticità dell'offerta di Formazione in servizio della Sede Nazionale del CNOS-FAP, se la valutazione certamente non la boccia, ma anzi la promuove, *non* si può dire che lo faccia *a pieni voti*. Su tutti gli aspetti menzionati c'è spazio per il miglioramento, anche se in alcuni di più e in altri di meno.

Il clima e i docenti (competenza, autorevolezza e disponibilità) sembrano soddisfare maggiormente Delegati, Direttori e Segretari per cui in questo ambito bisogna solo avere il coraggio di mirare al massimo: gli unici punti su cui si dovrà richiedere ai docenti dei corsi un impegno maggiore riguardano l'efficacia della metodologia didattica, l'approfondimento degli argomenti e dei temi e, anche se in misura inferiore, la chiarezza nell'esposizione degli argomenti.

I formatori non sembrano molto coinvolti nei corsi e questa situazione si comprende se si tiene conto che le loro attese formative sono solo abbastanza soddisfatte e gli obiettivi dei corsi risultano solo sufficientemente raggiunti: ecco altri campi in cui si richiedono miglioramenti per passare da una valutazione discreta ad una ottimale.

Anche sul piano organizzativo sono necessari potenziamenti: anzitutto riguardo all'adeguatezza delle attrezzature, delle tecnologie didattiche e dei materiali e in secondo luogo circa orari, ospitalità e luogo dei corsi.

Pure in questo caso stupisce che in tutte le alternative si riscontrano 7 intervistati che *non rispondono* alla domanda e in un item, quello dell'"efficacia della metodologia didattica", diventano 8. Infatti, in qualità di Delegati regionali, di Direttori di Centri e di Segretari nazionali dei settori e delle aree professionali dovrebbero disporre delle informazioni necessarie per valutare la qualità delle attività di Formazione in servizio, almeno di quelle in cui sono coinvolti. Siccome questo andamento lo si riscontra in tutte le domande, anche se la consistenza quantitativa varia, ma non di molto, ci sembra sufficiente averlo rilevato qui per cui non ci ritorneremo ulteriormente sopra.

Passando in sintesi agli *incroci* con variabili significative, probabilmente appare scontata la valutazione più positiva al Nord rispetto al Centro e al Sud della Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP: in proposito, non vanno dimenticati i pesanti condizionamenti negativi che pesano dall'esterno sulla FP soprattutto nell'Italia Meridionale. Va anche notato con soddisfazione che l'apprezzamento cresce tra gli intervistati più esperti e, quindi, più competenti; alla stessa conclusione porta l'andamento simile sull'età. Le maggiori criticità dei Salesiani si potrebbero spiegare per il fatto di non voler esser considerati poco oggettivi; al contrario, i laici non hanno questa remora e si esprimono più positivamente. Ed è questa polarizzazione salesiani/laici che è probabilmente alla base della severità più grande dei laureati civili ed ecclesiastici e dei Delegati/Direttori rispetto alla valutazione più favorevole dei diplomati e dei Segretari nazionali.

La considerazione della Formazione in servizio in se stessa era sboccata in una valutazione nell'insieme soddisfacente, anche se non ottimale. I risultati della domanda sulla loro ricaduta/impatto tendono ad oscurare l'orizzonte in quanto l'utilità di tante attività sembra essere nel complesso *modesta*. La Formazione in servizio pare avere un'incidenza ridotta su aspetti centrali della vita dei Centri del CNOS-FAP come le relazioni con gli allievi, il loro apprendimento, la prassi educativa salesiana, le relazioni tra Salesiani e laici e quelle con le famiglie. Emerge ancora una volta una criticità più volte messa in evidenza negli anni passati: un certo isolamento dei Centri rispetto al mondo produttivo e al territorio, e alle altre scuole/Centri; anche la ricaduta sulle problematiche generali e locali della FP appare ridotta. Le attività di Formazione in servizio sembrano dimostrare una maggiore valenza di miglioramento riguardo alla maturazione dei formatori, alla loro padronanza delle nuove tecnologie, alle loro competenze professionali e al lavoro in équipe: ma anche in questo caso i risultati si collocano sulla sufficienza e sollecitano ulteriori potenziamenti e rafforzamenti.

Quanto ai risultati degli *incroci*, l'esito che emerge con evidenza è la conferma degli andamenti osservati nella domanda precedente. Anche in questo caso sono stati riscontrati apprezzamenti maggiori tra i più anziani, i laici, al Nord, fra i diplomati, i Segretari nazionali e chi può vantare periodi più lunghi di esperienza, mentre risultano più critici i più giovani, i Salesiani, il Centro e il Sud, i laureati/licenziati e i Direttori/Delegati.

Un indicatore significativo dell'utilità delle offerte di Formazione in servizio promosse dal CNOS-FAP può essere identificato nella valorizzazione che gli operatori riservano alle *risorse* messe a disposizione a tale scopo dalla Sede Nazionale; in particolare, si tratta della Rassegna CNOS, delle Newsletter, delle pubblicazioni/ricerche, del Sito del CNOS-FAP, della ricerca sul successo formativo degli allievi del CNOS-FAP e del Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. In sintesi, le risorse messe a disposizione dalla Sede Nazionale per la Formazione in servizio vengono utilizzate tra abbastanza e poco oppure poco. La ragione principale di questa situazione va ricercata in una criticità esterna alle risorse, cioè nella

inadeguata socializzazione all'interno dei CFP. In secondo luogo pesa anche una carenza intrinseca ad esse e cioè il fatto che non aiutano a risolvere i problemi dei Centri. Al tempo stesso, va segnalato che in generale non sono eccessivamente teoriche o di livello troppo elevato se non Rassegna CNOS e le pubblicazioni/ricerche e, comunque, non si possono considerare poco aggiornate. La ricerca sul successo formativo e il Concorso dei capolavori sono le risorse che presentano maggiori forme di valorizzazione e Rassegna CNOS e le Newsletter quelle che ne hanno di meno. Come al solito, il Nord è più positivo del Centro e del Sud, i laici dei Salesiani, i diplomati dei laureati, i Segretari dei Delegati, i più anziani dei più giovani e i più esperti dei meno.

L'ultima parte dello strumento di indagine mirava a fare emergere dagli intervistati *proposte* per il miglioramento dell'offerta di Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale. La tipologia di competenze su cui si dovrebbe focalizzare nei prossimi anni lo sforzo di rinnovamento è costituita dalle competenze trasversali, una indicazione che sorprende in positivo perché si tratta di competenze non sempre molto valutate dai formatori; al secondo posto e a poca distanza vengono indicate le competenze tecnico-professionali relative ai settori che, sebbene siano già una eccellenza della IeFP salesiana, tuttavia richiedono un costante sviluppo. Meno considerate sono le competenze relative allo sviluppo organizzativo e gestionale delle risorse umane e quelle riguardanti l'area formativa salesiana, ma ambedue esigerebbero una maggiore attenzione: le prime perché si tratta di una tipologia in sviluppo e le seconde perché la proposta formativa dei Centri si ispira al carisma salesiano. Le accentuazioni che emergono dagli incroci dovrebbero guidare nell'offerta alle varie categorie.

Passando dai contenuti alle *metodologie*, si può dire che la preferenza si appunta su una metodologia mista e nel caso che non la si possa realizzare, la scelta va alla metodologia d'aula e in subordine ai tirocini e all'affiancamento, mentre vengono scartate l'autoformazione/formazione aperta e quella a distanza⁹, se da sole. In proposito si nota una certa polarizzazione tra Salesiani e laici con le variabili connesse che vede i primi più favorevoli alla metodologia mista e i secondi a quella d'aula.

L'ultimo ambito di miglioramento riguarda le *mete* principali su cui finalizzare in futuro l'offerta della Sede Nazionale. Dalle risposte emerge una visione della Formazione in servizio centrata sul sistema di FP e funzionale alla qualità del servizio, mentre appaiono ignorate del tutto o quasi le attese individuali, non solo di ruolo, di carriera e di guadagno ma anche di formazione spirituale, cosa questa che suona strana in un Ente di ispirazione religiosa come il CNOS-FAP. Anche in questo caso si nota una certa polarizzazione tra Salesiani e laici con le variabili

⁹ Per quest'ultima, almeno fino a quando non si realizzerà un miglioramento radicale dell'attuale offerta di FAD da parte della Sede Nazionale, come specifica un intervistato nell'"altro" della domanda.

connesse nel senso che i primi tendono a finalizzare la Formazione in servizio al sistema di FP generale e locale e i secondi a dimensioni più significative per i singoli formatori quali l'aggiornamento professionale e la motivazione/rimotivazione. Sarà compito della Sede Nazionale trovare un giusto equilibrio tra le due istanze.

Altre indicazioni per il rinnovamento delle attività di Formazione in servizio del CNOS-FAP possono essere tratte indirettamente da domande che non erano mirate primariamente a questo scopo: le ricordiamo.

Il quadro delle offerte promosse dalla Sede Nazionale dovrà essere rafforzato riguardo alle problematiche generali, nazionali e internazionali.

Inoltre, ai fini di migliorare la frequenza alla Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP bisognerà assicurare: una attenzione maggiore alla qualità della frequenza, rendendo i contenuti più rispondenti alle esigenze dei formatori e curando meglio la loro selezione più mirata in relazione alle tipologie di offerta; un personale più numeroso nei CFP – ma ciò non dipende dagli Enti di formazione –; una migliore distribuzione del carico di lavoro; un calendario di offerte più rispondente alle disponibilità di tempo dei formatori.

La soddisfazione manifestata dagli intervistati nei confronti della Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale è senz'altro notevole, ma la sufficienza rappresenta il voto maggioritario. Pertanto, la Sede Nazionale dovrà intervenire efficacemente per elevare il livello di tale valutazione a uno più positivo.

Più in particolare, bisognerà che la Formazione in servizio venga organizzata in modo da accrescere il proprio impatto sulla maturazione dei formatori, sulla padronanza delle nuove tecnologie, sulle competenze professionali, sul lavoro in équipe, sulle relazioni con gli allievi, sul loro apprendimento, sulla prassi educativa salesiana, sulle relazioni tra Salesiani e laici, su quelle con le famiglie, su quelle con il mondo produttivo e il territorio. Inoltre, sarà necessario potenziare la valorizzazione delle risorse erogate dalla Sede Nazionale, aiutando Direttori, Delegati e Segretari a saperle socializzare ai formatori e agli altri operatori e rendendole più facilmente utilizzabili per risolvere i problemi dei centri attraverso un loro ripensamento sul modello della ricerca sul successo formativo degli allievi e del Concorso nazionale dei capolavori.

Quarto capitolo

Soddisfazione per le attività di Formazione in servizio

Maria Paola Piccini

Da quando ha ottenuto la certificazione, la Sede Nazionale CNOS-FAP provvede alla somministrazione di questionari di soddisfazione al termine degli interventi di Formazione in servizio, al fine di ottenere suggerimenti e indicazioni utili per le azioni future. I questionari vengono proposti agli operatori a conclusione delle diverse iniziative di Formazione in servizio (corsi residenziali nazionali e regionali, seminari dei settori professionali e corsi per il personale direttivo) e, nel caso dei corsi residenziali nazionali e regionali, dall'anno 2012, una versione modificata del questionario viene proposta anche ai docenti responsabili della conduzione delle iniziative stesse. I rispondenti (sia partecipanti che docenti) sono invitati ad esprimere il loro giudizio riguardo alcuni elementi caratterizzanti gli interventi di Formazione in servizio, utilizzando una scala di valutazione a cinque passi: "molto buono" (10), "buono" (8), "discreto" (6), "scarso" (4), "insufficiente" (2).

Per ognuno degli *items* del questionario viene calcolata la media delle valutazioni e la percentuale di pareri positivi espressi, ottenuta sommando i punteggi assegnati alle risposte "discreto", "buono" e "molto buono". Per esprimere un giudizio sui risultati la stessa Sede Nazionale si basa sul seguente criterio: se la percentuale di pareri positivi è minore o uguale al 66%, questo indica "non conformità"; se la percentuale è compresa fra il 67 e il 76%, ciò sta ad indicare la necessità di azioni di miglioramento. In generale, laddove la percentuale di pareri positivi espressi sia inferiore al valore minimo accettabile atteso, pari al 77%, si individua una criticità.

Nelle tabelle 1, 2, 3, 4, e 5 sono riportati i dati forniti ed elaborati dalla Sede nazionale, ai quali sono accostati i risultati di successive elaborazioni condotte dall'Istituto di Sociologia, come proposta di approfondimento per la valutazione della soddisfazione complessivamente espressa dagli operatori. In sostanza, si suggerisce per il futuro, di utilizzare una scala di valutazione a passi pari (sei o quattro), eliminando il punto centrale della scala, invitando così gli intervistati a esprimere giudizi inequivocabilmente positivi o negativi. Si suggerisce, inoltre, di modificare le etichette verbali assegnate ai diversi passi della stessa scala di valutazione, poiché la differenza fra i giudizi "insufficiente" e "scarso" non è chiara ed è comunque minima dal punto di vista semantico. Laddove queste modifiche non siano attuabili, si suggerisce di considerare soltanto le percentuali dei giudizi positivi ("buono" e

Tav. 1 – Valutazione delle attività formative (corsi nazionali) da parte dei Partecipanti

N.	Valutazione delle attività formative (corsi nazionali) da parte dei Partecipanti																																								
	anno 2012										anno 2013																														
	10	8	6	4	2	totale v.a.	% voti suff.	% voti suff.	% voti Positivi	% punto centrale	% voti Negativi	media	10	8	6	4	2	totale v.a.	% voti suff.	% voti suff.	% voti Positivi	% punto centrale	% voti Negativi	media																	
	MB	B	D	S	INS	v.a.	%	voti suff.	%	voti suff.	%	voti Positivi	%	punto centrale	%	voti Negativi	media	10	8	6	4	2	totale v.a.	%	voti suff.	%	voti suff.	%	voti Positivi	%	punto centrale	%	voti Negativi	media							
1	135	90	22	2	0	249	99	99,2%	90,4%	8,8%	0,8%	8,88	175	76	16	1	269	93	99,3%	93,3%	5,9%	0,7%	9,14																		
2	68	124	51	6	0	249	98	97,6%	77,1%	20,5%	2,4%	8,04	108	124	29	6	269	86	97,0%	86,2%	10,8%	3,0%	8,45																		
3	109	98	38	3	0	248	99	98,8%	83,5%	15,3%	1,2%	8,52	140	101	24	4	269	90	98,5%	89,6%	8,9%	1,5%	8,80																		
4	158	74	14	3	0	249	99	98,8%	93,2%	5,6%	1,2%	9,11	186	71	11	1	269	96	99,6%	95,5%	4,1%	0,4%	9,29																		
5	99	109	35	6	0	249	98	97,6%	83,5%	14,1%	2,4%	8,42	126	112	26	5	269	88	98,1%	88,5%	9,7%	1,9%	8,67																		
6	94	102	43	10	0	249	96	96,0%	78,7%	17,3%	4,0%	8,25	99	112	48	7	268	78	96,6%	78,7%	17,9%	3,4%	8,23																		
7	124	94	23	7	1	249	97	96,8%	87,6%	9,2%	3,2%	8,67	128	106	27	5	269	87	97,0%	87,0%	10,0%	3,0%	8,61																		
8	108	83	38	6	14	249	92	92,0%	76,7%	15,3%	8,0%	8,13	161	74	31	3	269	87	98,9%	87,4%	11,5%	1,1%	8,92																		
9	99	120	22	8	0	249	97	96,8%	88,0%	8,8%	3,2%	8,49	132	102	33	2	269	87	99,3%	87,0%	12,3%	0,7%	8,71																		
10	92	124	27	4	2	249	98	97,6%	86,7%	10,8%	2,4%	8,41	128	117	17	5	269	91	97,4%	91,1%	6,3%	2,6%	8,71																		
11	123	103	20	2	1	249	99	98,8%	90,8%	8,0%	1,2%	8,77	157	91	16	4	269	92	98,1%	92,2%	5,9%	1,9%	8,97																		

Legenda: MB= molto buono; B=buono; D=discreto; S=scarso; INS=insufficiente; % voti suff. = MB + B + D; % voti positivi=MB + B; % punto centrale=D; % voti negativi=S + INS

“molto buono”) per confrontarle con le percentuali dei giudizi negativi (“scarso” e “insufficiente”), isolando le percentuali di risposte neutre (“discreto”).

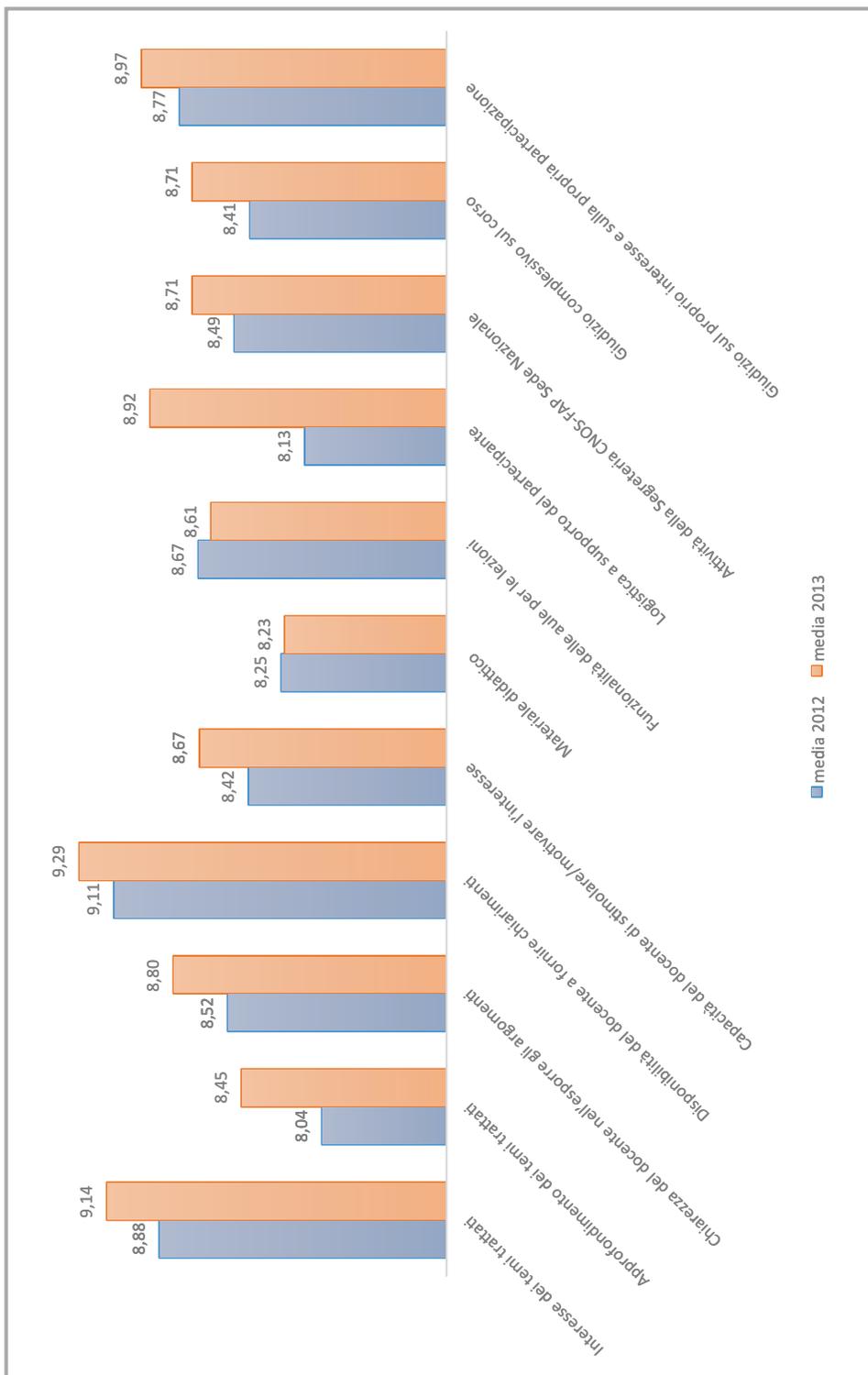
1. SODDISFAZIONE PER I CORSI RESIDENZIALI NAZIONALI

Nel dettaglio, per quanto riguarda la soddisfazione circa le Azioni Formative dell'anno 2012 (ossia i corsi residenziali nazionali), la somministrazione dei questionari ha coinvolto complessivamente 249 partecipanti ai corsi (cfr. Tav. 1). Tutti gli *items* del questionario, secondo quanto indicato dalla Sede Nazionale, hanno registrato un giudizio ampiamente sufficiente, infatti, per ognuno degli *items* la somma dei giudizi da “discreto” a “molto buono” è sempre compresa tra il 92 e il 99%. Tali percentuali di pareri positivi, se considerate isolando la quota di quanti hanno espresso un giudizio “discreto”, consentono di individuare almeno tre aree di relativa criticità, ossia la logistica (76,6%), l'approfondimento dei temi trattati (77,1%) e, anche se in misura minore, il materiale didattico (78,7%) messo a disposizione dei partecipanti¹. Particolare soddisfazione viene espressa in merito alla disponibilità dei docenti (93,2%) e all'interesse dei temi trattati (90,4%). Il valore medio delle risposte ottenute da ciascun intervistato per ognuno degli *items* si colloca sempre in corrispondenza di punteggi che esprimono un giudizio compreso fra “buono” e “molto buono”.

Per quanto concerne la soddisfazione dei partecipanti per le Azioni Formative dell'anno 2013, la somministrazione dei questionari ha coinvolto 269 persone. Tutti gli *items* del questionario hanno registrato un giudizio ampiamente sufficiente, tanto che, per ognuno degli *items*, la somma dei giudizi da “discreto” a “molto buono” è sempre compresa tra il 97 e 99%. Tali percentuali di pareri positivi, se considerate isolando la quota di quanti hanno espresso un giudizio “discreto”, confermano il dato già individuato circa la soddisfazione, fatta eccezione per il materiale didattico messo a disposizione dei partecipanti alle diverse iniziative (78,7%). Anche per l'anno 2013, particolare soddisfazione viene espressa in merito alla disponibilità dei docenti (95,5%) e all'interesse dei temi trattati (93,3%). Il valore medio delle risposte ottenute da ciascun intervistato per ognuno degli *items* si colloca sempre in corrispondenza di punteggi che esprimono un giudizio compreso fra “buono” e “molto buono”. Esaminando congiuntamente i giudizi medi espressi dai partecipanti nel 2012 e nel 2013, si nota come tutti gli aspetti presi in considerazione nel questionario hanno registrato un miglioramento della valutazione ricevuta, tranne che il materiale didattico a disposizione dei partecipanti e la funzionalità delle aule per le lezioni (cfr. Graf. 1).

¹ Per meglio discriminare circa le aree di criticità, data la vastità delle quote di giudizi positivi espressi, in questa sede si considerano bisognosi di attenzione anche gli elementi per i quali i giudizi positivi si attestano attorno all'80%.

Grafico 1 – Valutazione delle attività formative (corsi nazionali) da parte dei Partecipanti

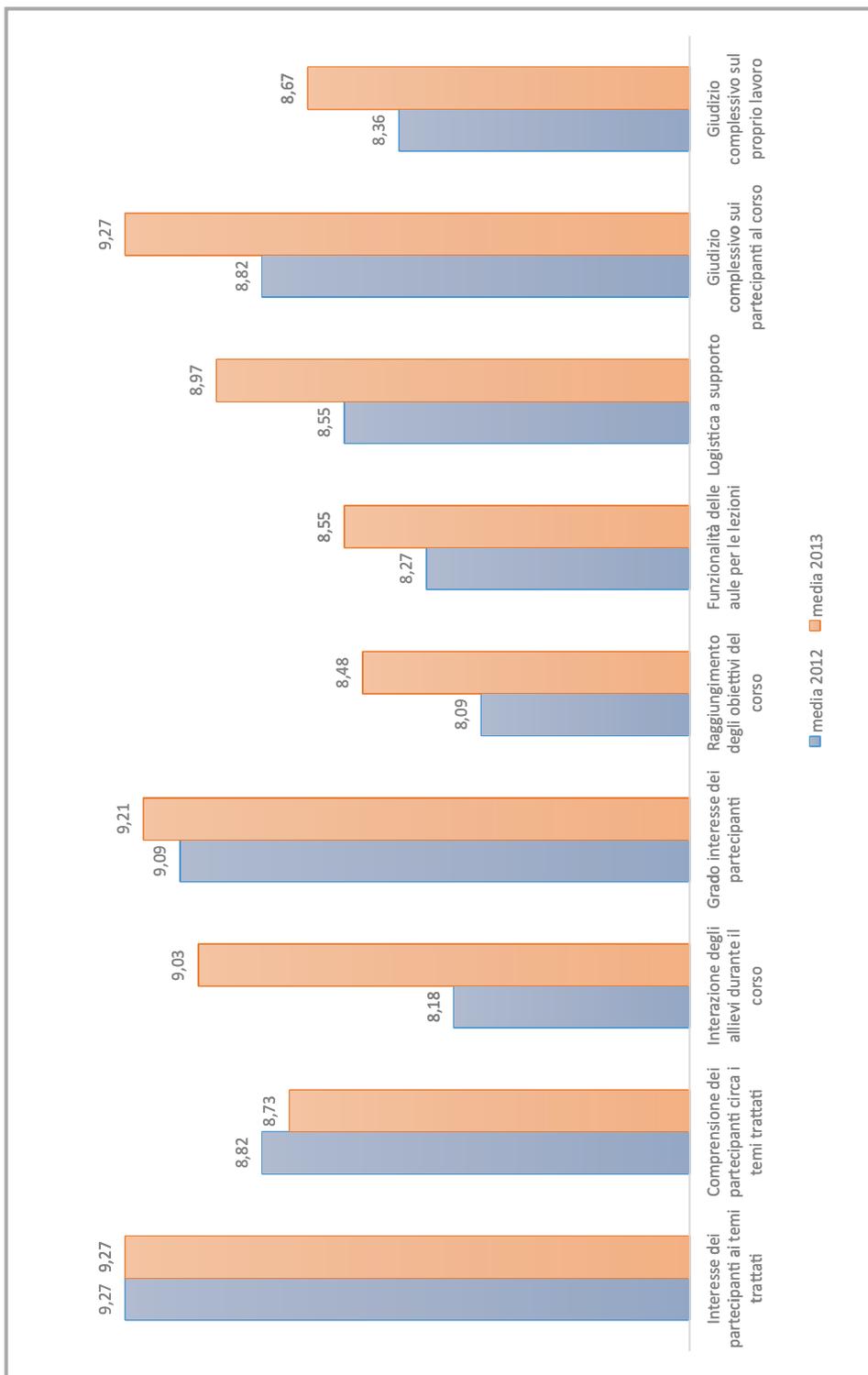


Tav. 2 – Valutazione delle attività formative (corsi nazionali) da parte dei Docenti

N.	Valutazione delle attività formative (corsi nazionali) da parte dei Docenti	anno 2012														anno 2013													
		10	8	6	4	2	totale	%	%	%	%	%	%	%	%	10	8	6	4	2	totale	%	%	%	%	%	%	%	%
		MB	B	D	S	INS	v.a.	voti suff.	voti suff.	Positivi	punto centrale	%	voti Negativi	media	MB	B	D	S	INS	v.a.	voti suff.	voti suff.	Positivi	punto centrale	%	voti Negativi	media		
1	Interesse dei partecipanti ai temi trattati	15	6	1	0	0	22	100	100,0%	95,5%	4,5%	0,0%	9,27	21	12	0	0	0	33	100	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	9,27				
2	Comprensione dei partecipanti circa i temi trattati	10	11	1	0	0	22	100	100,0%	95,5%	4,5%	0,0%	8,82	14	17	2	0	0	33	94	100,0%	93,9%	6,1%	0,0%	8,73				
3	Interazione degli allievi durante il corso	6	12	4	0	0	22	100	100,0%	81,8%	18,2%	0,0%	8,18	21	8	4	0	0	33	88	100,0%	87,9%	12,1%	0,0%	9,03				
4	Grado interesse dei partecipanti	13	8	1	0	0	22	100	100,0%	95,5%	4,5%	0,0%	9,09	20	13	0	0	0	33	100	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	9,21				
5	Raggiungimento degli obiettivi del corso	3	17	2	0	0	22	100	100,0%	90,9%	9,1%	0,0%	8,09	11	19	3	0	0	33	91	100,0%	90,9%	9,1%	0,0%	8,48				
6	Funzionalità delle aule per le lezioni (acustica, luminosità, attrezzature, arredi)	8	11	2	0	1	22	96	95,5%	86,4%	9,1%	4,5%	8,27	13	16	4	0	0	33	88	100,0%	87,9%	12,1%	0,0%	8,55				
7	Logistica a supporto (abbiezione corso, vitto, sede del pernottamento)	6	16	0	0	0	22	100	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	8,55	20	9	4	0	0	33	88	100,0%	87,9%	12,1%	0,0%	8,97				
8	Giudizio complessivo sui partecipanti al corso (rispetto orari, partecipazione, interesse)	11	9	2	0	0	22	100	100,0%	90,9%	9,1%	0,0%	8,82	22	10	1	0	0	33	97	100,0%	97,0%	3,0%	0,0%	9,27				
9	Giudizio complessivo sul proprio lavoro	5	16	1	0	0	22	100	100,0%	95,5%	4,5%	0,0%	8,36	11	22	0	0	0	33	100	100,0%	100,0%	0,0%	0,0%	8,67				

Legenda: MB= molto buono; B= buono; D= discreto; S=scarso; INS=insufficiente; % voti suff. = MB + B + D; % voti positivi=MB + B; % punto centrale=D; % voti negativi=S + INS

Grafico 2 – Valutazione delle attività formative (corsi nazionali) da parte dei Docenti



Sempre in merito alla soddisfazione per le Azioni Formative (ossia i corsi residenziali nazionali), nell'anno 2012 la somministrazione dei questionari ha coinvolto anche 22 docenti (cfr. Tav. 2), che hanno espresso giudizi largamente positivi: tutti gli *items* del questionario, secondo quanto indicato dalla Sede Nazionale, mostrano il 100% di giudizi sufficienti, ad eccezione della funzionalità delle aule (95,5%). Tali percentuali di pareri positivi, se considerate isolando la quota di quanti hanno espresso un giudizio “discreto”, consentono di discriminare meglio il livello di soddisfazione dei docenti che, pur confermandosi molto ampio, mostra delle lievi flessioni in riferimento all'interazione degli allievi durante il corso (81,8%) e alla funzionalità delle aule (86,4%), che vede anche un 4,5% di giudizi completamente negativi (“scarso” e “insufficiente”). Il valore medio delle risposte ottenute da ciascun docente per ognuno degli *items* si colloca sempre in corrispondenza di punteggi che esprimono un giudizio compreso fra “buono” e “molto buono” e il parere più positivo viene generalmente espresso in merito all'interesse dei partecipanti nei confronti dei temi trattati.

I docenti coinvolti nella valutazione delle Azioni Formative per l'anno 2013 sono stati 33 e tutti gli *items* del questionario mostrano il 100% di giudizi sufficienti. Valutare queste informazioni al netto della quota di quanti hanno espresso un giudizio “discreto”, aiuta a distinguere meglio il livello di soddisfazione dei docenti che, pur confermandosi pressoché totale per quanto riguarda l'interesse dei partecipanti e il giudizio complessivo sul proprio lavoro, mostra delle lievi flessioni in riferimento all'interazione degli allievi durante il corso (87,9%), alla funzionalità delle aule (87,9%) e alla logistica a supporto (87,9%). Rimane, comunque, da rilevare che, nel caso dell'anno 2013, nessun docente ha espresso alcun giudizio negativo. Il valore medio delle risposte espresse da ciascun docente per ognuno degli *items* si colloca sempre in corrispondenza di punteggi che esprimono un giudizio compreso fra “buono” e “molto buono” e il parere più positivo viene espresso in merito all'interesse dei partecipanti nei confronti dei temi trattati e al loro comportamento in generale. Considerando congiuntamente i giudizi medi espressi dai docenti, si nota come tutti gli elementi da valutare nel questionario hanno registrato un miglioramento della valutazione dal 2012 al 2013, tranne che la comprensione da parte dei partecipanti circa i temi trattati, in leggera flessione, e quello sull'interesse degli stessi partecipanti nei confronti dei temi trattati che rimane invariato nelle due diverse annate (cfr. Graf. 2).

2. SODDISFAZIONE PER I CORSI RESIDENZIALI LOCALI

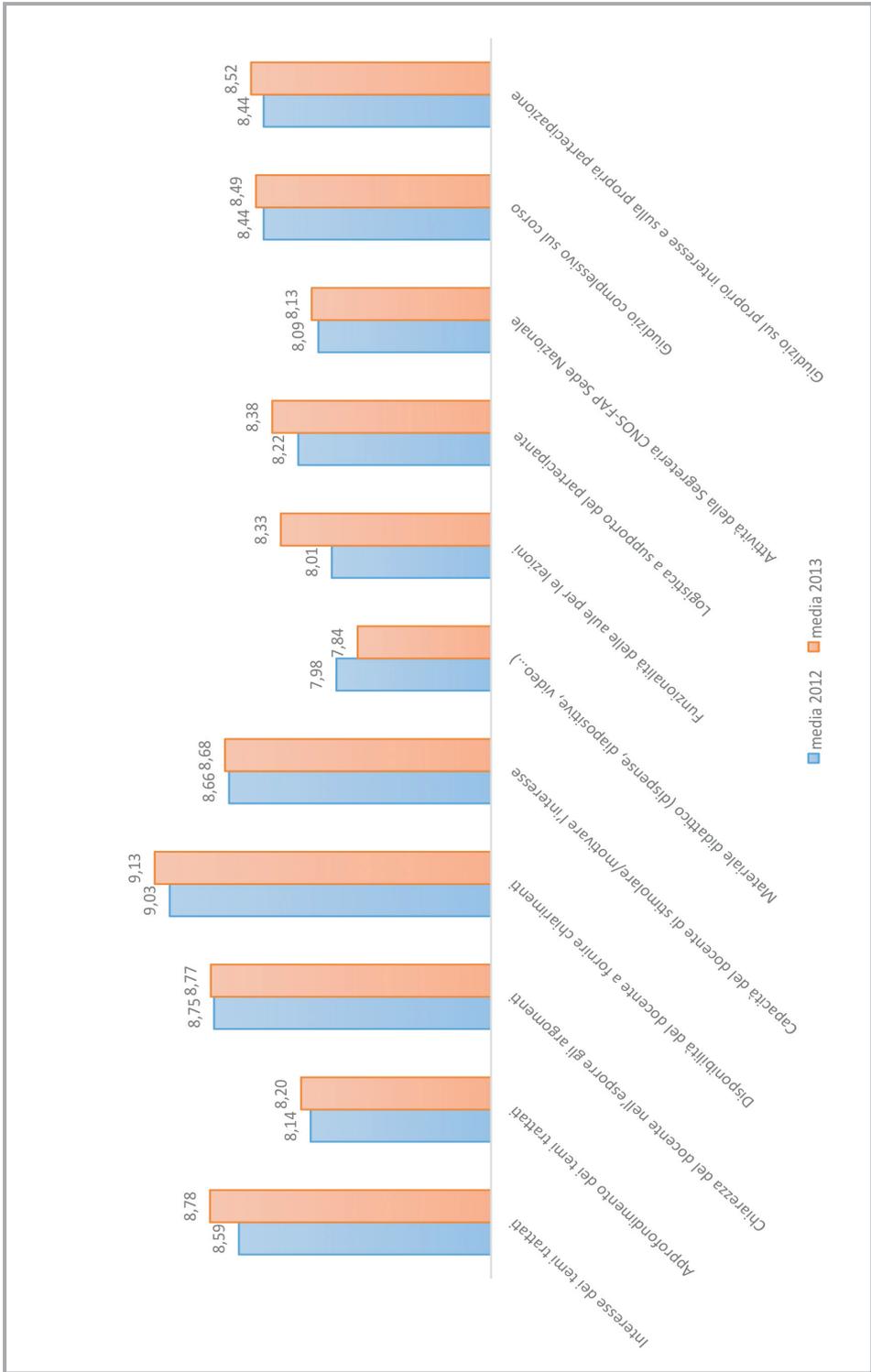
La somministrazione dei questionari sulla soddisfazione per i Corsi Residenziali Locali nell'anno 2012 ha coinvolto 613 partecipanti (cfr. Tav. 3). Tutti gli *items* del questionario, secondo quanto indicato dalla Sede Nazionale, hanno registrato un giudizio ampiamente sufficiente, infatti, la quota di valutazioni da “discreto” a

Tav. 3 – Valutazione dei corsi residenziali locali (corsi regionali) da parte dei Partecipanti

N.	Valutazione dei corsi residenziali locali (corsi regionali) da parte dei Partecipanti																								
	anno 2012										anno 2013														
	10	8	6	4	2	totale v.a.	% voti suff.	% voti suff.	% voti Positivi	% punto centrale	% voti Negativi	media	10	8	6	4	2	totale v.a.	% voti suff.	% voti suff.	% voti Positivi	% punto centrale	% voti Negativi	media	
MB	B	D	S	INS								MB	B	D	S	INS									
	DOMANDA																								
1	259	286	60	7	1	613	89	98,7%	88,9%	9,8%	1,3%	8,59	390	304	80	4	0	778	89	99,5%	89,2%	10,3%	0,5%	8,78	
2	187	302	104	20	0	613	80	96,7%	79,8%	17,0%	3,3%	8,14	246	386	124	22	0	778	81	97,2%	81,2%	15,9%	2,3%	8,20	
3	324	212	61	15	1	613	87	97,4%	87,4%	10,0%	2,6%	8,75	395	294	83	6	0	778	89	99,2%	88,6%	10,7%	0,3%	8,77	
4	373	192	40	7	1	613	92	98,7%	92,2%	6,5%	1,3%	9,03	490	236	52	0	0	778	93	100,0%	93,3%	6,7%	0,0%	9,13	
5	297	237	65	11	3	613	87	97,7%	87,1%	10,6%	2,3%	8,66	378	296	95	9	0	778	87	98,8%	86,6%	12,2%	1,2%	8,68	
6	188	280	102	36	7	613	76	93,0%	76,3%	16,6%	7,0%	7,98	230	322	173	41	12	778	71	93,2%	71,0%	22,2%	6,3%	7,84	
7	196	272	97	47	1	613	76	92,2%	76,3%	15,8%	7,8%	8,01	277	374	108	16	3	778	84	97,6%	83,7%	13,9%	2,4%	8,33	
8	206	296	84	26	1	613	82	95,6%	81,9%	13,7%	4,4%	8,22	287	374	100	13	4	778	85	97,8%	85,0%	12,0%	2,2%	8,38	
9	164	337	90	20	2	613	82	96,4%	81,7%	14,7%	3,6%	8,09	223	413	116	23	3	778	82	96,7%	81,7%	14,9%	3,3%	8,13	
10	242	281	73	16	1	613	85	97,2%	85,3%	11,9%	2,8%	8,44	304	374	86	13	1	778	87	98,2%	87,1%	11,1%	1,3%	8,49	
11	237	289	71	16	0	613	86	97,4%	85,8%	11,6%	2,6%	8,44	316	357	96	8	1	778	87	98,8%	86,5%	12,3%	1,2%	8,52	

Legenda: MB= molto buono; B=buono; D=discreto; S=scarso; INS=insufficiente; % voti suff. = MB + B + D; % voti positivi=MB + B; % punto centrale=D; % voti negativi=S + INS

Grafico 3 – Valutazione dei corsi residenziali locali (corsi regionali) da parte dei Partecipanti



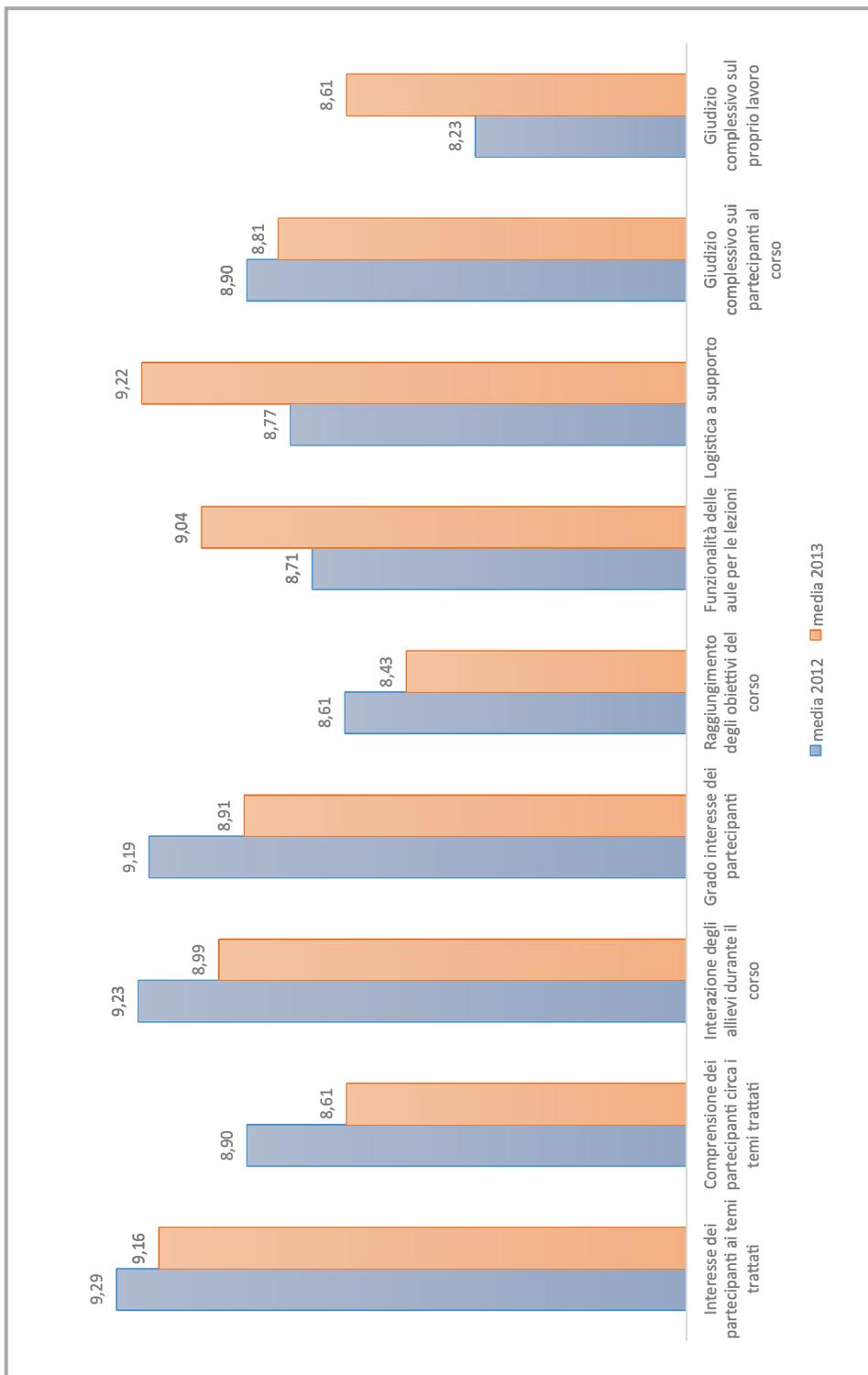
“molto buono” è sempre compresa tra il 92% e il 99%. Tali percentuali di pareri positivi, se considerate isolando la quota di quanti hanno espresso un giudizio discreto, consentono di individuare almeno due aree di relativa criticità: il materiale didattico (76,3%) e la funzionalità delle aule (76,3%). Particolare soddisfazione viene espressa in merito alla disponibilità dei docenti (92,2%) e all’interesse dei temi trattati (88,9%).

Per i Corsi Residenziali Locali nell’anno 2013 la somministrazione dei questionari di soddisfazione ha coinvolto 778 partecipanti. Tutti gli *items* del questionario hanno registrato un giudizio ampiamente sufficiente, infatti, per ognuno degli *items* la somma dei pareri da “discreto” a “molto buono” è sempre compresa tra il 93% e il 100% (che si registra in riferimento alla disponibilità dei docenti). Tali percentuali di pareri positivi, se considerate al netto della quota di quanti hanno espresso un giudizio “discreto”, consentono di riconoscere una certa criticità riguardante il materiale didattico (71%) messo a disposizione. A tale proposito è stata aperta dalla Sede Nazionale un’azione di miglioramento che ha coinvolto i CFP interessati. Particolare soddisfazione viene espressa dai partecipanti in merito alla disponibilità dei docenti (93,3%) e all’interesse dei temi trattati (89,2%). In relazione sia al 2012, sia al 2013 il valore medio delle risposte espresse da ciascun intervistato per ognuno degli *items* si colloca comunque sempre in corrispondenza di punteggi che esprimono un giudizio compreso fra “buono” e “molto buono”. Considerando congiuntamente i pareri medi espressi, si nota come tutti gli elementi da valutare nel questionario hanno registrato un miglioramento della valutazione dal 2012 al 2013, tranne che il materiale didattico a disposizione dei partecipanti che si configura, dunque, come elemento che necessita attenzione in vista di miglioramento (cfr. Graf. 3).

Ancora in merito alla valutazione dei Corsi Residenziali Locali del 2012, sono stati coinvolti 62 docenti (cfr. Tav. 4) che hanno espresso giudizi estremamente positivi: tutti gli *items* del questionario mostrano il 100% di pareri sufficienti tranne che la logistica a supporto (96,8%) e la funzionalità delle aule (98,4%). Tali percentuali di giudizi positivi, se considerate isolando la quota di quanti hanno espresso un giudizio “discreto”, consentono di discriminare meglio il livello di soddisfazione dei docenti che, pur confermandosi elevatissimo, mostra quote meno ampie di soddisfazione proprio in riferimento alla funzionalità delle aule (88,7%) e alla logistica a supporto che vede anche un 3,2% di giudizi completamente negativi. Il valore medio delle risposte fornite da ciascun docente per ognuno degli *items* si colloca comunque sempre in corrispondenza di punteggi che esprimono un giudizio compreso fra “buono” e “molto buono” e il parere maggiormente positivo viene espresso in merito all’interesse dei partecipanti nei confronti dei temi trattati.

I docenti coinvolti nella valutazione dei Corsi Residenziali Locali del 2013 sono stati 79 e, anche in questo caso, quasi tutti gli *items* del questionario mostrano il 100% di giudizi sufficienti. Tali percentuali di pareri positivi, se considerate al netto della quota di quanti hanno espresso un giudizio “discreto”, consentono di

Grafico 4 – Valutazione dei corsi residenziali locali (corsi regionali) da parte dei Docenti



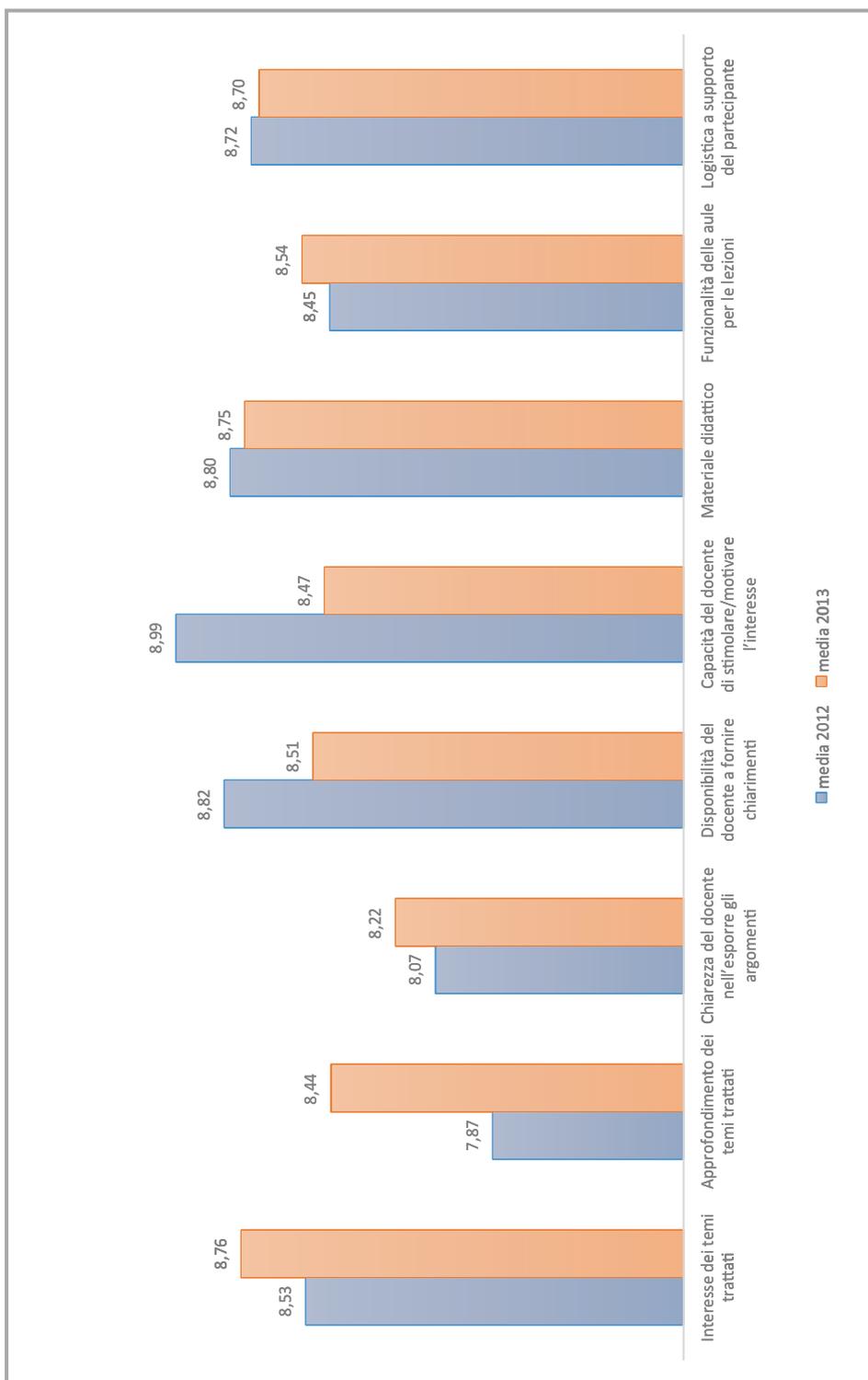
discriminare meglio il livello di soddisfazione dei docenti che, pur confermandosi pressoché totale, mostra delle lievi flessioni in riferimento al raggiungimento degli obiettivi del corso (92,4%) e alla funzionalità delle aule (92,4%), mentre in merito alla logistica a supporto si individua la quota più ampia di soddisfazione (98,7%). Il valore medio delle risposte espresse da ciascun docente per ognuno degli *items* si colloca sempre in corrispondenza di punteggi che esprimono un giudizio compreso fra “buono” e “molto buono” e il giudizio più positivo viene espresso proprio in merito agli aspetti logistici. Considerando congiuntamente i pareri medi espressi, si nota come tutti gli elementi da valutare nel questionario hanno registrato un relativo peggioramento della valutazione da parte dei docenti dal 2012 al 2013, tranne che la logistica a supporto, la funzionalità delle aule e il giudizio complessivo sul proprio lavoro (cfr. Graf. 4).

3. SODDISFAZIONE PER I SEMINARI DEI SETTORI PROFESSIONALI E PER I SEMINARI PER I DIRETTORI

La somministrazione dei questionari sulla soddisfazione per i Seminari dei Settori Professionali nell'anno 2012 ha coinvolto 188 partecipanti (cfr. Tav. 5). Tutti gli *items* del questionario hanno registrato un giudizio ampiamente sufficiente, infatti, per ognuno degli *items* la somma dei giudizi da “discreto” a “molto buono” è sempre compresa tra il 95 e il 99%. Tali percentuali di pareri positivi, se considerate isolando la quota di quanti hanno espresso un giudizio “discreto”, consentono di individuare almeno due aree di relativa criticità, ossia l'approfondimento dei temi trattati (73,9%) e la chiarezza del docente nell'espone gli argomenti (76,6%). Secondo la Sede Nazionale, che ha analizzato le motivazioni della relativa insoddisfazione espressa dai partecipanti circa il livello di approfondimento dei temi trattati, questi avrebbero gradito dei seminari di maggiore durata, in modo da affrontare meglio i diversi argomenti. Essendo prevista per i seminari una durata massima di 18 ore, la Sede Nazionale ha optato per la soluzione di limitare le tematiche da proporre all'interno dei singoli seminari. Per contro, particolare soddisfazione viene espressa in merito alla disponibilità dei docenti a fornire chiarimenti (93,6%).

Relativamente ai Seminari dei settori professionali nell'anno 2013 la somministrazione dei questionari sulla soddisfazione ha coinvolto 158 persone. Tutti gli *items* del questionario hanno registrato un giudizio ampiamente sufficiente, infatti, per ognuno degli *items* la somma dei giudizi da “discreto” a “molto buono” è sempre compresa tra il 96% e il 100% (che si registra in riferimento agli aspetti logistici). Tali percentuali di pareri positivi, se considerate al netto della quota di quanti hanno espresso un giudizio “discreto”, consentono di individuare almeno due criticità riguardanti i docenti dei seminari: la chiarezza nell'espone gli argomenti (79,7%) e la capacità di stimolare/motivare l'interesse (81,8%). Particolare

Grafico 5 – Valutazione dei Seminari dei settori professionali da parte dei Partecipanti



soddisfazione viene espressa dai partecipanti in merito all'interesse dei temi trattati (88,6%), al materiale didattico (88,6%) e alla logistica di supporto (88,6%). Con riferimento ad entrambe le annate (2012 e 2013) il valore medio delle risposte espresse da ciascun intervistato per ognuno degli *items* si colloca comunque sempre in corrispondenza di punteggi che esprimono un parere compreso fra "buono" e "molto buono". Considerando congiuntamente i giudizi medi espressi, si nota come alcuni degli elementi da valutare nel questionario, quali l'interesse e l'approfondimento dei temi trattati, la chiarezza del docente e la funzionalità delle aule, hanno registrato un miglioramento della valutazione dal 2012 al 2013, mentre altri, quali la disponibilità e la capacità dei docenti a stimolare l'interesse, il materiale didattico a disposizione dei partecipanti e la logistica a supporto, hanno registrato una certa flessione (cfr. Graf. 5).

Infine, secondo quanto indicato dalla Sede Nazionale, la valutazione che emerge dai questionari di soddisfazione per i Seminari rivolti ai Direttori, sia per l'anno 2012, sia per l'anno 2013, è molto buona. Il valore medio delle risposte espresse da ciascun intervistato per ognuno degli *items* si colloca comunque sempre in corrispondenza di punteggi che esprimono un giudizio compreso fra "buono" e "molto buono". L'unico aspetto che, relativamente l'anno 2013, ha ottenuto un giudizio medio lievemente inferiore agli altri è stato quello della funzionalità del luogo di svolgimento dell'Assemblea.

4. OSSERVAZIONI CONCLUSIVE

In estrema sintesi, analizzando i risultati della rilevazione sistematica del livello di soddisfazione per le attività di Formazione in servizio offerte dal CNOS-FAP ai suoi operatori, si individua una ampia area di soddisfazione, soprattutto per quanto concerne gli aspetti legati ai principali soggetti coinvolti, ossia la qualità della docenza e il coinvolgimento dei partecipanti, ma anche l'interesse e l'approfondimento dei temi affrontati.

Questa indicazione è sostanzialmente coerente con quanto riscontrato attraverso il questionario somministrato, a distanza di tempo, a Direttori, Delegati e Segretari (cfr. capitolo 3 paragrafo 4). In particolare, nel caso dei rispondenti a quest'ultimo questionario l'area della soddisfazione ammonta complessivamente all'87,1% (con un giudizio medio che si colloca fra "abbastanza" e "molto soddisfatto"). Nel dettaglio, risultano essere prevalentemente motivo di soddisfazione, anche in questo caso, aspetti dell'attività formativa, quali la significatività dei contenuti proposti nelle diverse attività, l'idoneità della docenza, la trasferibilità nei CFP e il conseguimento degli obiettivi formativi.

È importante ricordare quanto suggerito per il futuro in apertura di questo capitolo, ossia l'adozione di una scala di valutazione a passi pari (sei o quattro), che elimini il punto centrale della scala stessa, invitando così gli intervistati a esprimere

giudizi inequivocabilmente positivi o negativi. Si suggerisce, inoltre, la modifica delle etichette verbali assegnate ai diversi passi della scala di valutazione, dal momento che la differenza fra i giudizi “insufficiente” e “scarso” non è sufficientemente chiara ed è comunque minima dal punto di vista semantico. Laddove queste modifiche non siano attuabili, si suggerisce di considerare soltanto le percentuali dei giudizi positivi (“buono” e “molto buono”) per confrontarle con le percentuali dei giudizi negativi (“scarso” e “insufficiente”), isolando le percentuali di risposte neutre (“discreto”).

Quinto capitolo

Studio di dodici casi mediante focus group

Sergio Cicatelli - Maria Paola Piccini - Guglielmo Malizia

A completamento dell'analisi qualitativa prevista nel progetto di ricerca, il presente capitolo riporta in sintesi i risultati degli *studi di caso* realizzati attraverso il ricorso alla tecnica dei *focus group*. In particolare, con tutte le componenti dei CFP selezionati sono state approfondite tematiche centrali per la conoscenza e la valutazione della Formazione in servizio come la partecipazione alle diverse iniziative, i loro punti di forza e di debolezza, le ricadute sull'attività formativa e didattica e le proposte di miglioramento. Sono questi anche i titoli delle sezioni che seguono, a cui fa da introduzione una nota metodologica¹.

1. NOTA METODOLOGICA SUI FOCUS GROUP

Questa fase dello studio vuole essere un approfondimento di natura qualitativa, finalizzato alla raccolta delle opinioni delle componenti interessate di alcuni Centri. La scelta di ricorrere alla tecnica del *focus group* è motivata dall'esigenza di affrontare il tema della Formazione in servizio degli operatori CNOS-FAP in una situazione di interazione simile a un processo conversazionale "normale", con il conseguente vantaggio di raccogliere opinioni, sollecitate dal confronto con altre persone, spontanee e a un buon livello di approfondimento.

Il *focus group* è una tecnica di raccolta delle informazioni che coinvolge non un intervistato soltanto, ma più persone contemporaneamente (generalmente un piccolo gruppo). I partecipanti al *focus group* vengono invitati da un moderatore a discutere tra loro di un particolare argomento o insieme di argomenti tra di essi collegati, affrontando così le tematiche che la ricerca ha interesse a "mettere a fuoco".

Diversamente da altre tecniche di rilevazione per la ricerca sociale, nel *focus group* non c'è un'alternanza fra domande poste dall'intervistatore e risposte date a queste stesse domande dagli intervistati, ma alcune persone, opportunamente sele-

¹ Anche se il capitolo è responsabilità comune dei tre autori, la sezione 1 è stata redatta da M.P. Piccini, quelle 2-5 da S. Cicatelli e quelle 6-7 da G. Malizia. Pertanto, le differenze di stile e di forma che si possono riscontrare nel testo dipendono dalle scelte effettuate dai tre autori nello spazio di autonomia proprio.

zionate, interagiscono discutendo liberamente su argomenti proposti, appunto, dal moderatore.

L'assunto su cui si basa il *focus group* è che nell'interazione diretta con altre persone sia più facile far emergere ed esprimere in modo immediato e spontaneo non solo opinioni, ma anche motivazioni, sentimenti, riferimenti valoriali, immagini di realtà e quant'altro potrebbe risultare difficile da esternare in un colloquio individuale con un intervistatore.

Nel corso della discussione possono verificarsi le seguenti evenienze, tutte positive dal punto di vista del ricercatore: i partecipanti, grazie al confronto con gli altri, sono agevolati nel definire, chiarire, approfondire e comunicare in modo articolato e coerente la propria posizione; la particolare situazione d'interazione tra "pari" gioca a favore di un indebolimento dei meccanismi di difesa che spesso sono a monte di sospetti, timori, esitazioni, reticenze e, più in generale, della tendenza a non rispondere in modo sincero e collaborativo; la discussione può sollecitare il ricordo e far affiorare elementi che, diversamente, rimarrebbero inespressi; l'interazione con gli altri, dunque, favorisce la riflessione, l'analisi e può stimolare l'emergere di idee nuove, di elementi che altrimenti non sarebbero riferiti.

Nel presente studio si è optato per un *focus group* semistutturato, in cui il ruolo del moderatore è limitato a interventi finalizzati a agevolare l'andamento della discussione, contrastare deviazioni dal tema e equilibrare gli interventi (Corrao, 2000). Per guidare la conduzione del *focus group* è stata predisposta non una serie di domande prefissate, ma una traccia semistutturata pensata come una lista flessibile di temi e sotto-temi da proporre e trattare, ritenuti particolarmente interessanti in relazione agli obiettivi dello studio. Per sollecitare l'approfondimento di questi temi il moderatore formula, di volta in volta, domande mirate, inserendosi nella discussione nel momento più opportuno o riallacciandosi agli interventi dei partecipanti. In particolare, sono stati coinvolti nella conduzione dei *focus group* un primo moderatore (conduttore) per la gestione della discussione (Krueger, 1994) e un secondo moderatore (osservatore) con la responsabilità di intervenire in caso di difficoltà del primo nel coordinare il dibattito e con lo specifico compito di fungere da osservatore e prendere annotazioni sintetiche sui contenuti degli interventi. Il ruolo dei due moderatori², coerentemente con il grado di strutturazione del *focus group* è, dunque, essenzialmente quello di esercitare un controllo sia sui contenuti della discussione sia sulle eventuali dinamiche di gruppo (Corrao, 2000). Inoltre, le due moderatrici si sono alternate nei ruoli di conduttore e osservatore, nell'ambito di ognuno dei *focus group*. Questa modalità di conduzione ha consen-

² La dottoressa Beatrice Russo è dottoranda presso il Dottorato in Sociologia e Scienze sociali (SeSS), Curriculum in Ricerca Applicata alle Scienze Sociali (RASS), Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche, Sapienza Università di Roma; la dottoressa Maria Cristina Monacchia, psicologa, psicoterapeuta familiare in formazione, esperta in psicopatologia dell'apprendimento scolastico, laureata presso l'Università Pontificia Salesiana, Facoltà di Scienze dell'Educazione.

tito la copertura dei temi oggetto d'indagine, soprattutto attraverso l'interruzione di discussioni infruttuose, facendo sempre attenzione a non ostacolare o inibire la spontaneità d'espressione dei partecipanti.

La traccia utilizzata per la conduzione dei *focus group*, focalizzati sulla valutazione dell'offerta di Formazione in servizio erogata dal CNOS-FAP per il personale dei CFP, si compone di temi e sotto-temi articolati in quattro aree principali:

1. *Valutazione della partecipazione alle diverse attività di Formazione in servizio e delle motivazioni personali.* Sono riconducibili a questa prima area tematica gli inviti alla riflessione circa la partecipazione (o non partecipazione) alle diverse opportunità di formazione, le attese di formazione e le esperienze precedenti dei partecipanti, i corsi che sono rimasti più impressi nella memoria in tutta la vita professionale dei formatori coinvolti nel *focus group*, le iniziative personali di aggiornamento e gli elementi che possono essere considerati d'ostacolo per la Formazione in servizio. Sempre a questa prima area si riconducono gli approfondimenti circa i fattori positivi e quelli di maggiore criticità, l'efficacia percepita dei corsi, l'interesse e l'attenzione eventualmente rilevate nel gruppo in formazione, le riflessioni sulla differenza tra i corsi su argomenti tecnici e quelli su tematiche trasversali, con riferimento alle preferenze del gruppo e a quelle rilevate, più in generale, tra i colleghi.
2. *Punti di forza e criticità delle attività di Formazione in servizio.* La seconda area tematica include argomenti finalizzati ad approfondire le diverse opinioni circa il raggiungimento degli obiettivi formativi e la soddisfazione delle attese formative, la significatività degli argomenti dei corsi di formazione, il grado di interesse e di approfondimento degli stessi argomenti e dei temi dei corsi; la chiarezza, la disponibilità e la capacità di gestione dell'aula da parte dei docenti dei corsi di formazione, la loro competenza, l'adeguatezza al compito e l'autorevolezza; l'adeguatezza e aggiornamento dei materiali dei corsi, degli eventuali ausili didattici e della metodologia didattica adottata in generale; la logistica e l'organizzazione concreta dei corsi; il personale coinvolgimento e interesse nei confronti dei temi dei corsi; il "clima" del corso. Infine, si invita alla riflessione e alla valutazione di diverse risorse CNOS, quali Rassegna CNOS, la Newsletter, le varie pubblicazioni e ricerche, il sito internet, la Ricerca sul successo formativo degli allievi, il Concorso nazionale dei capolavori.
3. *Ricaduta sul CFP delle attività di Formazione in servizio.* Nella terza area tematica gli spunti di riflessione vertono sulla ricaduta didattica dei corsi frequentati, cioè sulla loro utilità, distinguendo tra l'utilità per la didattica e l'utilità per la crescita professionale complessiva, con approfondimenti circa l'incidenza nelle prassi didattiche quotidiane e, infine, i principali risultati della partecipazione alla Formazione in servizio, non solo in termini di apprendimento ma anche in termini di socializzazione, amicizie e relazioni coltivate, curiosità soddisfatte, apprendimenti indiretti o incidentali, crescita umana etc.

4. *Eventuali suggerimenti e proposte per le attività di Formazione in servizio.*
L'ultima area tematica della traccia per la conduzione dei *focus group* riguarda le raccomandazioni per eventuali miglioramenti alla formazione dei formatori, relativamente alle competenze che si vorrebbero acquisire/migliorare, alle metodologie didattiche, alla finalizzazione delle attività.

Nel complesso, la discussione ha seguito la classica sequenza costituita da domande di apertura (per creare un clima disteso nel gruppo), domande introduttive (per indurre la riflessione sull'argomento chiave e avviare la conversazione), domande di transizione (per riflettere sui temi in rapporto all'esperienza dei partecipanti), domande chiave (centrate sulle informazioni cruciali), domande finali (per chiarire meglio le posizioni emerse).

Per l'individuazione dei CFP da prendere in considerazione per lo studio e lo svolgimento dei *focus group* si è assunto, in primo luogo, un criterio basato sulle dimensioni dei Centri e, in secondo luogo, un "criterio geografico". In questo modo sono rappresentate tutte le Regioni nelle quali si collocano CFP funzionanti e disponibili e, secondo la consistenza quantitativa dei Centri, situazioni di eccellenza e problematiche e all'interno dei singoli CFP, opinioni diverse, favorevoli o sfavorevoli, dei diversi soggetti coinvolti.

La scelta di condurre i *focus group* nei CFP più grandi è dettata da ragioni legate alla maggiore disponibilità del personale docente e non e, soprattutto, alla disponibilità di una potenziale ampia gamma di opinioni ed esperienze che possono essere approfondite per mezzo delle interviste di gruppo. Nelle Regioni più grandi e con un maggior numero di CFP sono state effettuate due visite a due Centri diversi. I CFP delle Regioni del Sud e delle Isole sono stati esclusi dalla selezione in ragione del perdurare della situazione problematica e precaria. La selezione di CFP coinvolti in questa fase dello studio, dunque, ne comprende complessivamente dodici: due in Piemonte, Lombardia, Veneto, Lazio; uno in Friuli Venezia Giulia, Liguria, Emilia Romagna, Umbria. Compatibilmente con la disponibilità dei formatori e con le esigenze organizzative dei Centri, i *focus group* hanno visto la partecipazione di novantacinque operatori del CNOS-FAP, tra i quali formatori dei diversi settori, membri dello staff direttivo, coordinatori della formazione, personale amministrativo. Tale selezione include operatori giovani e meno giovani, con diversa esperienza di partecipazione ai corsi (assidui, meno assidui, non assidui), con diverso atteggiamento (positivo vs critico) nei confronti della formazione in servizio, con esperienza di partecipazione alla Formazione in servizio relativa alle competenze di base e alla formazione specifica per settori (e/o affini), a corsi residenziali nazionali, a corsi residenziali locali e/o a corsi FAD.

I *focus group* sono stati effettuati in un periodo compreso tra il 13 ottobre e il 24 novembre 2014 e ognuno di essi ha avuto una durata compresa fra i cinquanta e gli ottanta minuti. Nel dettaglio, i Centri di Formazione Professionale del CNOS-FAP selezionati per lo svolgimento dei *focus group* sono stati i seguenti: Roma Pio XI (13 ottobre 2014); Perugia (17 ottobre 2014); Bologna (21 ottobre 2014); Genova

Sampierdarena (23 ottobre 2014); Sesto San Giovanni (29 ottobre 2014); Fossano (31 ottobre 2014); Roma Teresa Gerini (3 novembre 2014); Milano centrale (5 novembre 2014); Udine (6 novembre 2014); Torino Valdocco (20 novembre 2014); Verona San Zenò (24 novembre 2014); Verona Sant’Ambrogio Valpolicella (24 novembre 2014). I *focus group* sono stati registrati con il consenso dei partecipanti e le moderatrici hanno, in seguito, trascritto integralmente le registrazioni. Le trascrizioni dei 12 *focus group* sono state analizzate con il *software* ATLAS.ti (versione 5.0)³, sviluppato nella prima metà degli Anni ‘90 da Thomas Muhr per supportare proprio l’analisi di tipo qualitativo. In particolare, nel presente studio il *software* è stato utilizzato per facilitare il processo di codifica dei testi. Si tratta di una procedura mediante la quale l’informazione contenuta nei testi viene sintetizzata e ricondotta a nuclei concettuali fondamentali. In questo senso un codice (*code*) è una etichetta verbale atta a rappresentare il contenuto di una o più porzioni di testo (*quotation*). Si tratta, dunque, di identificare all’interno dei testi le unità significative che contengono informazioni utili per l’analisi e assegnare loro un codice, appunto. In particolare, il procedimento di codifica è stato messo in atto in due fasi: una prima fase di cosiddetta “codifica aperta” e una seconda di “codifica assiale”. Nella prima fase le informazioni contenute nei testi dei *focus group* sono state ricondotte a concetti generali che ne riassumono contenuto e significato, per un totale di 92 codici. Nella seconda fase i codici sono stati ricondotti a dimensioni più generali che ne raccolgono il significato in categorie concettualmente più ampie. Nello specifico, i codici sono stati classificati in famiglie di codici (*code families*) parzialmente corrispondenti alle diverse aree tematiche della traccia utilizzata per la conduzione dei *focus group* (cfr. Tav. 1).

2. LA PARTECIPAZIONE ALLE ATTIVITÀ DI FORMAZIONE IN SERVIZIO

L’area tematica su cui si sono maggiormente soffermati i *focus group* è stata quella della partecipazione alle attività di Formazione in servizio e delle motivazioni personali. Sotto questa etichetta si raccolgono aspetti diversi che possono andare dalla semplice informazione sulle attività cui ciascun intervistato ha partecipato alla qualità della partecipazione stessa e dunque alla dimensione motivazionale che può essere stata sollecitata dalle attività di formazione.

A partire dalle risposte raccolte nei *focus group* la partecipazione appare condizionata *oggettivamente* da una serie di fattori diversi che possono essere esaminati in base a polarizzazioni interne all’organizzazione dei corsi:

- la modalità di partecipazione (in presenza/a distanza);
- la collocazione territoriale (regionale/nazionale);
- i contenuti affrontati (generali/specifici);
- la possibilità di partecipazione (libera/obbligata).

³ Disponibile all’indirizzo <http://www.atlasti.com>

Code Family: **Partecipazione**

Codes (22): [Comprensione significato del focus group] [Concorso capolavori] [Corsi dal contenuto pratico] [Corsi di orientamento tutor] [Corsi specifici/Corsi trasversali] [Corso ben progettato] [Corso specifico informatica Utile] [Iniziativa personali di aggiornamento] [Partecipazione alla progettazione dei corsi] [Partecipazione conformista] [Partecipazione corsi anni precedenti] [Partecipazione corsi per Direttori] [Partecipazione decisa/concordata Direttore] [Partecipazione degli Altri formatori del CFP] [Partecipazione di dipendenti senza contratto] [Partecipazione: corsi dedicati amministrativi] [Partecipazione: impegnato in corsi non CNOS] [Partecipazione: corsi interni] [Pollicione d'oro] [Qualità dei corsi] [Questione FAD] [Risorse CNOS]
Quotation(s): 309

Code Family: **Proposte**

Codes (19): [Condivisione dei contenuti dei corsi] [Condivisione unità didattiche] [Esigenze specifiche degli amministrativi] [Formazione Pedagogica salesiana] [Necessità di formazione continua] [Preferenza per metodologia d'aula] [Preferenza per metodologie interattive] [Proposta di argomenti specifici per i corsi] [Proposta: condivisione dei materiali prima e dopo il corso] [Proposta: corsi mirati sui singoli CFP] [Proposta: esame finale dei corsi] [Proposta: legittimare la condivisione dei corsi con certificazione] [Proposta: richiami alla formazione] [Proposta: scambi di colleghi fra CFP] [Proposta: Testimonianze] [Proposta: Tirocini aziendali per formatori] [Rapporti dipendenti amministrazione e famiglie allievi] [Rapporti famiglie allievi formatori aziende] [Rapporti formatori famiglie]
Quotation(s): 110

Code Family: **Punti di forza**

Codes (8): [Punto di forza: Certificazione competenze] [punto di forza: Collaborazione fra colleghi] [Punto di forza: Concorso capolavori] [punto di forza: Condivisione degli obiettivi] [Punto di forza: Logistica] [Punto di forza: Metodologia coinvolgente] [Punto di forza: Scambio esperienze] [Punto di forza: Scelta dei temi]
Quotation(s): 71

Code Family: **Ostacoli**

Codes (17): [Problema specifico del CFP: organizzazione didattica] [problema specifico del CFP: tipologia di allievi] [Problema: collocazione geografica e risorse] [Problema: collocazione temporale dei corsi] [Problema: corsi troppo specializzati] [Problema: corsi troppo teorici] [Problema: difficoltà economiche] [Problema: dislivello competenze partecipanti ai corsi] [Problema: disparità fra situazioni diverse] [Problema: mancata socializzazione dei corsi] [Problema: offerta attività non rispondente esigenze CFP] [Problema: progettazione e monitoraggio dei corsi] [Problema: ripetitività dei corsi] [Problema: scarso interesse] [Problema: sostituzioni] [Problema: troppa burocrazia] [Problema: uso del tempo (libero)]
Quotation(s): 142

Code Family: **Ricadute**

Codes (10): [Ricaduta immediata dei corsi] [Ricaduta in tempi lunghi dei corsi] [Ricaduta ostacolata da organizzazione temporale] [Ricaduta ostacolata da problemi economici] [Ricaduta ostacolata dalle troppe disparità fra i centri] [Ricaduta scarsa] [Ricaduta su entusiasmo e motivazione] [Ricaduta sull'aggiornamento e scambio di esperienze] [Ricaduta sulle competenze e contenuti professionalizzanti] [Ricaduta sulle competenze formatori e allievi]
Quotation(s): 63

La partecipazione può anche essere condizionata, più *sogettivamente*, dalla motivazione dei destinatari, i quali possono essere raggruppati in base a criteri diversi, ora di nuovo polarizzati in coppie antinomiche, ora più variamente articolati:

- la funzione (direttori/formatori/amministrativi/figure di sistema);
- il contratto (stabili/precari);
- le modalità di selezione (sempre gli stessi/a rotazione).

Da un punto di vista complessivo, i corsi di formazione appaiono come un'esperienza importante e ricorrente nella vita dei formatori e sono percepiti come un appuntamento qualificante, sia per la sistematicità del loro svolgimento, sia per i risultati attesi e raggiunti.

Le dinamiche della partecipazione possono essere un indicatore abbastanza attendibile della capacità dei corsi di intercettare la domanda di formazione. Non è detto che i corsi quantitativamente più partecipati siano i migliori o i più apprezzati, anche perché la domanda e l'offerta sono estremamente varie. Possiamo quindi tentare di analizzare la situazione sulla base dei criteri sopra indicati di classificazione, cominciando dall'asse di polarizzazione relativo alla modalità di partecipazione, in presenza o a distanza.

Sui corsi organizzati in modalità *FAD* il giudizio degli intervistati è pressoché unanimemente negativo: sono poco funzionali, di fatto inutili; qualcuno addirittura non ricorda nemmeno l'argomento del corso scelto e in genere parzialmente frequentato; la frequenza è piuttosto distratta e la qualità dei materiali formativi sembra essere talvolta scadente. La possibilità tipica della *FAD* di partecipare al percorso formativo in maniera più libera (da casa, negli orari preferiti, ecc.) costituisce di fatto un ostacolo, perché si finisce per rinviare ripetutamente l'attività o per svolgerla in maniera marginale e con scarsa motivazione. L'interattività delle piattaforme utilizzate è giudicata alquanto modesta: in alcuni casi erano a disposizione solo materiali da fruire passivamente, in altri l'interazione tra i partecipanti si è trasformata in forum disordinati e poco produttivi.

Per rimanere all'interno degli strumenti di comunicazione a distanza, un po' diverso è il giudizio sulla *Newsletter CNOS*, che è invece giudicata utile, anche se talvolta contiene troppe informazioni e finisce per essere consultata superficialmente (si segnalano parecchi disguidi nella ricezione per posta elettronica). I più attenti utilizzano anche la rivista cartacea *Rassegna CNOS*, alla quale viene riconosciuto un alto livello di qualità, anche se pochi la usano come materiale di studio e aggiornamento.

Per ovvi motivi organizzativi i *corsi in presenza* non possono raggiungere tutto il personale dei CFP e quindi un aspetto particolare emerso dai focus group è la modalità di *selezione dei partecipanti*. Qualcuno immagina che i corsi siano un'operazione istituzionalizzata, la partecipazione alla quale può essere ora il risultato di una decisione personale ora una sorta di privilegio riservato ai soliti noti (c'è chi dichiara che «ai corsi vanno quasi sempre gli stessi»), ma la maggior parte

degli intervistati è decisamente soddisfatta di questa esperienza, anche perché con l'andare del tempo, una volta sperimentata l'opportunità formativa, si partecipa volentieri e si vorrebbero avere ancora più occasioni di formazione (viene osservato infatti che «ogni anno dobbiamo eliminare delle richieste perché gli iscritti sono troppi»).

Nonostante il dato positivo sia il più frequente, sia quantitativamente che qualitativamente, rimane l'impressione di *una partecipazione piuttosto disuguale*: da una parte qualcuno rimane un po' isolato e non vuole o non riesce a partecipare; dall'altra si nota un atteggiamento di sufficienza per cui i corsi sono frequentati più per dovere che per piacere o per interesse personale, salvo poi ricredersi a cose fatte. È simpatica l'osservazione di un intervistato che dichiara: «il corso più bello negli ultimi dieci anni è stato quello cui ho partecipato per sbaglio; per cui ogni tanto spero che mi obblighino ad andare ad un corso».

In base alla *collocazione territoriale* dei corsi (ovviamente solo quelli in presenza) si distinguono corsi di livello regionale e di livello nazionale. In questa articolazione si rispecchia spesso anche una differenza tematica, con i primi dedicati ad argomenti di carattere più spiccatamente tecnico-professionale ed i secondi rivolti a tematiche più generali o trasversali.

Sembra interessante che proprio il livello territoriale di organizzazione compaia come fattore chiave per distinguere le tipologie di corsi; queste almeno sembrano essere le categorie utilizzate dagli intervistati, che in genere ricorrono al livello territoriale per identificare il corso e addirittura per attribuirgli valore. È probabile che si tratti solo di un modo per esprimersi sinteticamente, ma la scelta del riferimento geografico-organizzativo può essere indicativa della stessa percezione del corso: un'occasione legata al sistema complessivo dei Centri CNOS-FAP.

I *corsi regionali* in genere sono dedicati ad argomenti di più immediata spendibilità nell'area professionale, mentre quelli di livello nazionale trattano tematiche più trasversali e generiche. I primi sono forse più apprezzati e partecipati in quanto rispondono ad esigenze immediate di aggiornamento ed offrono una facile trasferibilità dei contenuti appresi nella quotidiana attività d'aula (finendo quindi per essere almeno implicitamente apprezzabili anche dagli allievi). Da un lato c'è chi dichiara «non ce la faccio a stare cinque giorni a sentir parlare di teoria»; dall'altro c'è chi lamenta che «ci si chiede di essere molto pratici e poi sono solo corsi teorici». La preferenza va quindi ai corsi più rapidamente spendibili nell'attività quotidiana.

I *corsi nazionali* sono in genere considerati di maggior valore, sia per l'impegno che richiedono, sia per il numero ristretto di partecipanti ammessi. I corsi di cultura generale o di formazione pedagogica hanno inevitabilmente una ricaduta a più lunga distanza e talvolta se ne scopre la validità e la stessa utilità solo a posteriori. Anche in questo caso c'è chi ritiene che questi corsi «volano troppo alto per il nostro target», ma è interessante la testimonianza di un altro formatore che osserva: «A me è successo che mi hanno mandato a fare un corso sulla dispersione scola-

stica e sull'orientamento dei ragazzi. Ho detto: "ma cosa ci vado a fare?", ma poi alla fine è stato interessante. Mi è piaciuto molto. Sono cose che comunque metti nel tuo fardello e possono servire un domani».

Come ci si può attendere facilmente, alcuni corsi hanno lasciato il segno, altri sono stati meno apprezzati. Non è agevole segnare una linea di demarcazione tra corsi locali e corsi nazionali, individuando sistematicamente negli uni o negli altri quelli più graditi e partecipati. I corsi regionali, in quanto di solito indirizzati su tematiche tecniche, offrono una ricaduta immediata e quindi sono apprezzati dai formatori di area professionale; i corsi nazionali, dedicati a tematiche trasversali, incontrano invece di più il favore dei formatori di cultura generale.

Sul piano della *socializzazione*, i corsi nazionali sono ovviamente quelli che offrono maggiori occasioni di incontro e di scambio e sono quindi apprezzati anche per la rete di relazioni che consentono di stabilire o di rafforzare. I corsi regionali rispondono di più a esigenze pratiche locali e di aggiornamento tecnico, consentono l'incontro di operatori che probabilmente già si conoscono e sembrano essere più concentrati sul compito. Ma tutto questo è facilmente immaginabile ed è probabile che tali aspetti siano già previsti anche nella fase progettuale.

Alla modalità di *partecipazione libera o obbligata* è legata in buona parte la *motivazione* dei formatori, dato che il processo che conduce a partecipare ad un corso influisce in maniera rilevante sulla soddisfazione e sugli stessi risultati della formazione. Si sa che alcuni corsi sono obbligatori (e in questo caso vengono frequentati per senso del dovere, magari poi scoprendo interessi insospettati), ma è senz'altro preferibile poter trovare soddisfazione ad un bisogno formativo personale e quindi poter scegliere di partecipare a corsi specifici o addirittura poter incidere sulla scelta degli argomenti da svolgere.

È naturale attendersi una maggiore motivazione per i corsi scelti direttamente dai formatori, che cercano di far coincidere l'obbligo con l'interesse personale. Dichiaro uno di essi: «Io credo anche che a livello di motivazione incida la modalità di proposta e adesione al corso. Nel senso che, quando devi andare perché bisogna andare e magari non vedi un'urgenza perché nel tuo lavoro quotidiano non è emerso il bisogno di aggiornamento, ma ti viene semplicemente proposto perché è previsto che tu vada, sicuramente la difficoltà a trovare una motivazione c'è. Sicuramente all'inizio, poi magari, fatta l'esperienza, trovi delle positività».

Sul piano motivazionale è anche interessante la testimonianza di un altro formatore che osserva: «In questi corsi veniamo molto spesso "riempiti" e ben motivati, forse perché è luglio, comunque non vedo l'ora di tornare in classe e mettere in pratica tutte queste belle cose».

Per quanto riguarda i *soggetti* coinvolti, in genere sembra di poter dire che l'offerta di corsi riesca a raggiungere un po' tutto il personale e che rimanga fuori solo chi proprio non vuole lasciarsi coinvolgere. Del resto la programmazione dei corsi, pur migliorabile, non è frutto di improvvisazione ma di una meditata valutazione delle esigenze formative degli allievi e, di conseguenza, dei formatori.

In base ai *destinatari* si può distinguere tra: corsi indifferenziati e corsi per alcune categorie particolari; corsi per Direttori e corsi per altri operatori; corsi per formatori e corsi per amministrativi; corsi aperti anche al personale fuori contratto e corsi solo per il personale stabile.

I corsi per i *Direttori* sembrano essere quelli di maggior successo: la partecipazione è ampia e regolare e, nonostante il ricordo di qualche isolato disguido organizzativo, assicurano una buona socializzazione tra persone che svolgono la stessa funzione in contesti e condizioni diverse. Spesso risultano aver partecipato non solo i Direttori ma anche i coordinatori. Va comunque tenuto presente che si tratta di corsi rivolti a soggetti selezionati e motivati a monte, per cui il loro successo è in buona misura prevedibile.

Tra le categorie coinvolte viene lamentata la apparentemente scarsa attenzione alle cosiddette *figure di sistema*, cui si vorrebbe venissero dedicati specifici corsi almeno ogni certo numero di anni.

I corsi per i *formatori* sono invece la maggioranza e devono affrontare un'ampia varietà di argomenti e competenze. Accanto ai corsi di carattere tecnico, che vengono apprezzati ma limitatamente all'aggiornamento che producono, la domanda principale che viene dai partecipanti è quella di fornire strumenti per affrontare le situazioni di emergenza quasi quotidiana che si trovano a vivere con gli allievi. Come osserva un formatore, «i problemi che danno i ragazzi non sono stati mai a livello didattico, sono stati sempre problemi di gestione d'aula, di comportamento, di saper rispondere a determinate situazioni». Più drammaticamente un altro dice che si combatte «una guerra quotidiana» e che a lezione «siamo proprio in trincea». Si vorrebbero allora suggerimenti pratici per le emergenze, ricette spendibili per le criticità relazionali di ogni giorno, ma un orientatore (e può essere significativo che si tratti proprio di una figura intermedia) osserva con maggiore ponderazione che «i corsi che attivano processi mi mandano a casa carico, i corsi che puntano a un prodotto mi mandano a casa con brutte parole, scarico»; e ricorda tra le sue esperienze «una serie di corsi dai quali tornavano tutti contenti e carichi e non c'era un prodotto finale, c'era una scintilla su cosa vuol dire una relazione con un adolescente, una scintilla su cosa vuol dire comunicare, una scintilla su cosa vuol dire padroneggiare le emozioni». Va però notato che questo orientatore dichiara anche di essere talvolta preso in giro dai colleghi – si presume bonariamente – per questi suoi entusiasmi.

I corsi per formatori lasciano spesso fuori gli *amministrativi*, che trovano soddisfazione alle loro esigenze solo in corsi specifici. In effetti, sembra di poter rilevare una certa trascuratezza nei confronti del personale amministrativo, che forse non è al primo posto nelle preoccupazioni di chi progetta la formazione di tutto il personale. Emerge infatti una certa insoddisfazione da parte del personale amministrativo per la mancanza di occasioni formative specifiche, soprattutto a livello nazionale («se ne potrebbero fare di più»; «ci servirebbe avere ogni anno qualcosa che sia proprio fatto per il nostro lavoro. Non solo informatica»).

Anche per gli amministrativi vale il discorso di non limitare la formazione agli aspetti tecnici: in particolare sembra interessante la testimonianza di uno di essi, che individua nei rapporti con le famiglie un settore chiave della loro specifica professionalità. Proprio dagli amministrativi vengono denunciati alcuni errori organizzativi che talvolta hanno messo in crisi la funzionalità dei CFP e degli stessi corsi di formazione: «abbiamo fatto dei corsi residenziali di informatica che hanno ampliato un po' le nostre conoscenze, però sono stati proposti nel periodo in cui c'erano le iscrizioni, quindi... sono stati bloccati e siamo stati richiamati in ufficio».

I corsi sono in genere rivolti al personale in servizio e ciò lascia emergere come fattore discriminante la durata del *contratto* di coloro che hanno un rapporto di lavoro a tempo determinato. In teoria se il corso cade in un periodo che non rientra nella vigenza del contratto di lavoro (per esempio in estate), gli interessati non potrebbero parteciparvi, ma proprio questo impedimento rende spesso i corsi più attraenti: emerge, infatti, in vari casi la delusione degli esclusi o la soddisfazione di chi è comunque riuscito a prendervi parte lo stesso.

Accanto ai corsi CNOS-FAP occorre anche tenere conto della partecipazione a corsi organizzati da altri soggetti. Talvolta chi partecipa a questi corsi esterni è esonerato dal partecipare a quelli CNOS-FAP, altre volte partecipa a tutti. Si ha l'impressione che ci sia qualche "professionista dell'aggiornamento", che partecipa a un gran numero di corsi, ma più numerosi sono forse i "professionisti dell'assenza", che rimangono esclusi – per scelta o per caso – da tutti i corsi anche per lunghi periodi.

È facile disporre di dati oggettivi sul numero dei formatori coinvolti nei corsi nei diversi anni e si presume che il coinvolgimento sia abbastanza allargato, ma va registrata anche l'opinione di un formatore che osserva come nei corsi gli capitò di trovare «sempre gli stessi», mentre a suo parere il numero di coloro che non vanno mai ad un corso è piuttosto elevato. Anche se può darsi che si tratti solo di una percezione distorta, è il caso di tenere conto anche di questo aspetto.

È generalmente apprezzata la possibilità di avere un *coinvolgimento nella progettazione* dei corsi, cosa che incide positivamente sui livelli di partecipazione. Come è ovvio, non è sempre possibile far decidere alla base tutte le tematiche da affrontare, anche perché occorre mediare tra opinioni ed esigenze diverse, ma rimane il dato positivo della consultazione allargata. E quanto più è partecipata la decisione, tanto più è avvertito come un limite il numero ristretto di partecipanti, che può lasciare fuori qualcuno ancora sinceramente interessato.

Sembra di poter notare che il coinvolgimento dei formatori nella decisione/progettazione dei corsi sia direttamente proporzionale alla consapevolezza delle problematiche formative, per cui i più motivati e attenti sono anche quelli che si impegnano di più nella selezione degli argomenti dei corsi. Ma va notato che spesso la consapevolezza cresce strada facendo, ponendo implicitamente la domanda se la formazione debba rispondere soprattutto alle esigenze dei formatori o indirizzare la loro stessa professionalità, cioè se debba essere progettata più dal

basso o dall'alto. Anche i corsi decisi (o imposti) dall'alto sono però in molti casi condivisi perché se ne comprende la necessità o addirittura la inevitabilità (tipico il caso dei corsi sulla sicurezza).

I principali problemi emergono in relazione al *calendario* poiché talvolta i corsi si vanno a sovrapporre ad altre attività istituzionali o addirittura, come si è visto, c'è stata la necessità di richiamare in servizio il personale inviato ai corsi perché in sede c'erano urgenze che evidentemente non erano state all'inizio valutate con sufficiente attenzione. Del resto, la frequenza dei corsi e la possibile coincidenza tra quelli di livello nazionale e quelli di livello locale può porre il problema di reciproche interferenze tra i diversi corsi e tra questi e le altre attività istituzionali del CFP.

Simmetrica alla possibilità di scegliere le tematiche dei corsi c'è quella di scegliere di parteciparvi. In genere è il *Direttore* del CFP a decidere chi deve frequentare ogni corso, ma la decisione è spesso condivisa con i diretti interessati e quindi si riescono facilmente a combinare i desideri dei formatori e la concreta possibilità di partecipare ai corsi preferiti. Talvolta, come ribadisce qualcuno, «ci si va perché ci si deve andare», ma c'è chi osserva di aver «sempre notato una certa sensibilità della direzione [...] a invogliare o comunque a rendere partecipi tutti delle possibilità formative». Si nota comunque una certa differenza tra i corsi regionali, ai quali si è spesso spinti ad andare, e quelli nazionali, cui si partecipa prevalentemente su domanda. In qualche caso c'è anche chi ammette che «bisogna riempire la sala», ma viene dato atto ai direttori di scegliere di solito bene i destinatari delle azioni di formazione.

3. I PUNTI DI FORZA DELL'OFFERTA DELLA SEDE NAZIONALE DEL CNOS-FAP

Tra le domande poste nel corso dei focus group una riguardava i punti di forza e le criticità dei corsi frequentati e sembra quindi giusto soffermarsi su questo aspetto, che comprende una valutazione più o meno implicita degli stessi corsi. In questo paragrafo ci dedicheremo ai dati positivi; nel prossimo daremo spazio ai motivi di criticità.

I punti di forza possono essere divisi in due categorie di dimensioni e qualità piuttosto disuguali: da una parte ci sono le varie e numerosissime dichiarazioni che insistono sulla dimensione relazionale e sui contatti umani che accompagnano la frequenza di ogni corso; dall'altra ci si sofferma su alcuni aspetti particolari più legati ai contenuti dei corsi.

Per quanto riguarda la prima categoria, gli intervistati sono pressoché unanimi nell'indicare come principale punto di forza l'occasione offerta di confrontarsi di persona e di scambiarsi esperienze. In tutti i focus group è emerso questo aspetto con una frequenza e una sistematicità che lo rendono indiscutibilmente il motivo di maggior efficacia e gradimento dei corsi di formazione.

La cosa è facilmente comprensibile anche solo da un punto di vista psicologico, perché il primo dato che caratterizza materialmente i corsi di formazione è proprio il fatto di costringere a muoversi, a interrompere la routine quotidiana, a confrontarsi con altre persone.

La *novità* è dunque il primo aspetto positivo. Come osserva un formatore «mi piace molto l'idea di rompere la quotidianità»: da un lato si torna «un po' come quando si andava a scuola», dall'altro l'interruzione della routine didattica rende il corso un momento «di respiro, di stacco: cambiare un po' l'orario della settimana, una settimana diversa perché c'è un'occasione diversa di lavorare». Del resto, può valere per tutti e in qualunque situazione di vita e di lavoro che «tutti i giorni viviamo in un contesto molto schematico e magari il corso rompe un po' questo schema con orari un po' diversi, con attività anche diverse. [...] Il corso crea dinamiche personali, un circolo virtuoso anche con persone differenti, al di là poi del contenuto». Proprio quest'ultima precisazione ci sembra importante, perché a prescindere dai contenuti proposti i corsi hanno sempre in comune il fatto di essere qualcosa di diverso rispetto al lavoro quotidiano; e questa novità costituisce un motivo di attrazione positiva.

Un altro formatore sottolinea come l'effetto novità funzioni anche all'interno dello stesso corso, quando si riesce a staccare dall'attività formativa e lasciare spazio alla relazione informale: «si ricorda cosa provano i ragazzi quando stanno sette ore in classe [...] ed è molto utile ogni tanto tornare dall'altra parte». Insomma, sembra di poter dire che un primo fattore positivo è l'interruzione della routine, sia rispetto alla didattica in sede, sia rispetto all'impegno intellettuale dell'attività di formazione. Si tratta di una considerazione quasi ovvia, ma proprio per questo motivo non deve essere trascurata e va tenuta presente per valutare gli effetti dei corsi e la loro organizzazione.

Il dato psicologico emerge anche nella dimensione relazionale che viene apprezzata da molti degli intervistati. I corsi di formazione offrono inevitabilmente l'occasione di: 1) incontrare nuove persone o rivedere vecchi colleghi, 2) stabilire relazioni interessanti e 3) visitare nuovi luoghi.

1. Dal primo punto di vista è innegabile che il dato positivo sia costituito proprio dall'*incontro personale*. È suggestivo il commento di un formatore che parla – impropriamente ma con efficace risonanza – di «dolce empatia» a proposito dell'attesa di «rivedere i colleghi che ho visto l'anno prima».

Da questo punto di vista, i corsi nazionali risultano più apprezzati di quelli regionali, perché ovviamente consentono di allargare la cerchia dei contatti e delle relazioni, fare esperienze sempre nuove e diverse, incontrare realtà sconosciute. I corsi regionali invece sono più concentrati sul compito particolare e fanno incontrare sempre le stesse persone: sono anch'essi utili, ma la preferenza va a quelli nazionali, per chi ha avuto la possibilità di parteciparvi. Un formatore conclude che «il corso regionale può essere utile per i tempi, per la partecipazione maggiore, però poi ti perdi un po' del poter confrontarsi con gli altri».

È interessante in proposito l'opinione di un altro formatore, che parla dei corsi come di un'occasione di «rilancio»: chi vi partecipa «può tornare anche ricaricato e dire “adesso proviamo a fare qualcosa di diverso, di nuovo, di originale, che dia entusiasmo e vitalità a tutto l'ambiente”». In chi organizza questi corsi è sicuramente ben presente la ricarica motivazionale che può derivare da queste attività: nel progettarli, dunque, l'attenzione va almeno equamente distribuita tra i contenuti e il contesto (accoglienza, ambiente di lavoro, possibilità di fare gruppo, attività ricreative, ecc.).

I corsi possono costituire anche un'occasione di meditazione, come osserva un altro formatore, che trova tra i punti di forza «il fatto di trovarsi o ritrovarsi, scambiare anche solo [...] le informazioni di vita dei centri. Questo lo trovo arricchente e, in alcuni casi, dà anche una sensazione di ringraziamento per ciò che abbiamo; ché a volte solo girando per i centri o anche andando all'estero vedi che veramente siamo fortunati ad avere queste strutture e tutto quello che ci sta intorno». In genere, infatti, i corsi vengono organizzati presso sedi di eccellenza e offrono spunti per migliorarsi, ma talvolta si scopre di essere già in una condizione privilegiata o comunque soddisfacente e allora si apprezza di più ciò che si ha. Insomma, il confronto è sempre utile e il primo dato positivo dei corsi è proprio la possibilità di uscire da casa.

Osserva un coordinatore che «i formatori apprezzano molto [...] quando riusciamo a trovare dei momenti per stare insieme al di là dell'ambito prettamente del corso». Può infatti valere anche per i formatori la condizione di isolamento spesso vissuta dagli insegnanti, soprattutto di scuola secondaria, che si chiudono nella classe e hanno scarse occasioni di confronto con i colleghi, tranne alcuni momenti istituzionali e le relazioni amicali che sono inevitabilmente limitate a poche persone. Aumentare le occasioni di incontro consente di favorire scambi fecondi e può facilmente motivare o rimotivare docenti – e, nel nostro caso, formatori – alla ricerca di nuovi stimoli. Può valere l'immagine usata da un intervistato che, dopo aver partecipato a diversi corsi, dice di avere «i numeri di cellulare di mezza Italia».

2. Accanto alla dimensione psicologica della relazione che si può stabilire in un corso, conta anche la *funzionalità* della relazione stessa. Incontrare colleghi nuovi arricchisce indubbiamente, ma non solo sul piano umano. I contatti che si stabiliscono servono anche alla crescita della professionalità di ognuno. Ai fini dell'acquisizione di nuove conoscenze la dimensione relazionale può essere un indubbio fattore di facilitazione dell'apprendimento. Come osserva un formatore, per esempio nel campo dell'informatica, oggi si può contare su parecchi tutorial «ma il valore aggiunto diventa il confronto con i colleghi». Un altro operatore apprezza almeno l'alternarsi di momenti d'aula e di momenti di formazione on line: «ma se è solo on line... Io ho bisogno di confronto». In altre parole, molti contenuti possono anche essere appresi individualmente con sussidi e manuali di vario genere, ma il rapporto personale con

i colleghi è assolutamente insostituibile e l'incontro con persone ed esperienze diverse da quelle che si incontrano ogni giorno nel proprio CFP accresce senz'altro il valore del momento di formazione. La considerazione, peraltro più volte ribadita, coincide con il severo giudizio altrove formulato nei confronti della formazione a distanza, che dunque riceve un'ulteriore bocciatura.

Molto semplicemente si può dire, come fa un formatore, che in questi corsi «si vede effettivamente come lavorano gli altri»: non vale solo per l'osservazione di procedure tecniche ma anche (e forse soprattutto) per la conoscenza di modalità e contesti nuovi di azione. C'è chi dice, scherzando, che si sente un po' come una «spia» per essere andato a vedere il lavoro degli altri. In maniera efficace, un altro formatore osserva che «se mandi una mail, arriva a tutti e va bene. Però quando ti trovi lì, in 15-20 dei venti centri CNOS dello stesso settore, e si comincia a parlare, saltano fuori un sacco di idee». Come accade in ogni situazione di vita, la presenza di più persone non produce solo lo scambio o la somma delle conoscenze di tutti (che sarebbe già un buon risultato), ma moltiplica le loro potenzialità ed apre prospettive impreviste e probabilmente assai feconde.

Anche la sede di svolgimento del corso è fonte di esperienze interessanti. Osserva infatti una coordinatrice che «è anche positivo il fatto che si giri nelle diverse sedi operative, perché ti dà l'idea che non tutto è come il tuo centro [...], anche se è vero che spesso, essendo in estate, vediamo i centri in chiusura, senza i ragazzi e senza attività didattica, però già solo l'idea di come è fatta la struttura, come funziona, quali sono le figure, questo già aumenta il senso di appartenenza, ti dà quell'idea che fai parte di un ente che è più del tuo centro». E questo rivela anche quanto i corsi contribuiscano a rendere visibile il CNOS-FAP come istituzione nazionale e la stessa pedagogia (e spiritualità) salesiana come fattore unificante di tante iniziative.

Quando poi il confronto si realizza a livello internazionale le stimolazioni sono ancora maggiori. In un focus group è stata ricordata l'esperienza avuta in Finlandia da un formatore, che è rimasto profondamente colpito dal prestigio sociale che ha lì la FP rispetto al ruolo marginale che ha in Italia. Il confronto internazionale è indubbiamente stimolante perché, come dice quell'intervistato, si vede «quanto in altri paesi sono più avanti rispetto a noi, sia per quanto riguarda attrezzature e tecnologie, sia anche come visione generale e utilità pratica della FP», che in Finlandia appare come la «punta di diamante» dei percorsi di studio dei giovani. Scambi internazionali si saranno avuti certamente anche con altri paesi, ma il caso qui riportato sembra abbastanza emblematico del confronto ampio che si può stabilire appena si varcano i confini nazionali, sia sul piano delle condizioni materiali di lavoro (che spesso penalizzano l'Italia), sia per la diversa cultura formativa.

Sul piano metodologico può essere interessante la battuta di un formatore, secondo il quale «i corsi bisogna farli almeno in due» (o addirittura in tre),

perché si offre la possibilità di discutere sul momento con il collega del proprio CFP per confrontare la trasferibilità di certe innovazioni o semplicemente per chiarire con chi si ha più confidenza la comprensione di alcuni contenuti. Viceversa, il formatore che partecipa da solo ad un corso apprende sicuramente cose nuove, ma è costretto ad un confronto differito con i colleghi del proprio Centro e questo può ridurre in qualche modo l'efficacia della formazione ricevuta. Sarebbe il caso di tenere nel giusto conto anche questo minimo suggerimento organizzativo nella progettazione di nuovi corsi.

A livello pratico, infine, sempre per rendere efficace lo scambio promosso dai corsi, un operatore osserva come «la cosa più utile da fare è lavorare su una messa in rete». La cultura di rete è sicuramente già acquisita dal CNOS-FAP e dalla FP in genere, ma è interessante che l'esigenza nasca proprio a partire dai corsi e che dunque sia avvertita come funzionale alla professionalità dei formatori.

3. In terzo luogo, uno dei punti di forza ricorrenti nelle opinioni degli intervistati è la loro *collocazione territoriale*. Ancora una volta vale il fatto di uscire dal proprio CFP, ma sono in questo caso gli aspetti “turistici” del corso a pesare. A prescindere da chi dichiara semplicemente «io partecipo perché mi piace andare in giro», le valutazioni positive riguardano le visite sul territorio, che a giudizio di una formatrice «si possono anche leggere come visite turistiche, ma sono un modo per valorizzare l'attività culturale: capire dove sei, cosa fai». Quindi è importante scegliere bene le sedi dei corsi, anche se la stessa persona trova che talvolta i corsi nazionali – apparentemente favoriti nel promuovere incontri con il territorio – «sono qualcosa messa lì, che non dialoga con le realtà nelle quali sono immersi».

Ovviamente non tutte le sedi consentono di effettuare visite interessanti. Come dice un formatore, «ci sono sedi in cui si ha la fortuna di essere nel centro della città che ti ospita, altre invece dove sei un satellite». In certi casi, cioè, si può uscire anche solo per qualche minuto dalla sede del corso e trovarsi in pieno centro urbano e respirare l'aria di una città diversa; in altri casi si rimane chiusi nella sede perché i dintorni non offrono nulla.

In genere però la soddisfazione per l'esperienza condotta fuori casa è elevata. C'è chi dice che per i corsi nazionali si fa fatica a trovare aspetti negativi e che addirittura si è «sempre trattati come dei re»; c'è chi si accontenta semplicemente di avere a disposizione un televisore o un distributore di caffè. Non va comunque trascurato che nella valutazione degli aspetti logistici molto dipende dalle attese; e chi lavora in un CFP sa adattarsi facilmente a diverse condizioni di vita ed apprezzare anche quelle piccole comodità che possono fare la differenza e testimoniare un grado particolare di ospitalità.

Accanto all'ampio capitolo della dimensione relazionale, tra i punti di forza sono anche presenti – ma in misura incomparabilmente minore – alcuni aspetti particolari che è difficile raggruppare organicamente, sia per l'esiguità dei riferimenti, sia per la varietà delle situazioni.

Un primo aspetto positivo può essere costituito dalla metodologia coinvolgente. Dalle parole di alcuni intervistati emerge un particolare gradimento per corsi di carattere laboratoriale, in cui ci sia la possibilità di mettersi concretamente alla prova in situazioni di lavoro. Un formatore, ad esempio, dice di apprezzare anche i «corsi teorici, ma che fanno lavorare, anche a gruppi», cioè i corsi «dove si lavora tutti insieme e si prova a ragionare tutti insieme». Varie volte ritorna nei focus group la differenza tra corsi teorici e pratici: nella logica della FP la dimensione concreta del lavoro e del coinvolgimento personale in ciò che si apprende non può mai essere trascurata.

Un ulteriore motivo di apprezzamento viene dalla certificazione delle competenze acquisite a fine corso. Almeno uno degli intervistati sottolinea la differenza tra un attestato di frequenza e una certificazione di competenze: quest'ultima costituisce senz'altro un valore aggiunto perché documenta e valorizza l'impegno del corsista. Per dirla in termini oggi attuali, è un riconoscimento del merito che produce soddisfazione.

Un caratteristico punto di forza è poi costituito dal Concorso dei capolavori, un'iniziativa tipicamente salesiana, che viene giudicata «una bella vetrina per il mondo CNOS». Non è solo il Concorso in sé a valere, quanto «tutto quello che ci sta dietro», dato che il Concorso nazionale mobilita una grande quantità di energie durante l'intero anno. Anche il Concorso può essere l'occasione per incontrare persone e stabilire contatti significativi, ma ciò che conta è soprattutto la concentrazione sul lavoro e la percezione che si tratta di un impegno qualificante: dice un formatore, per evidenziare il valore percepito nella partecipazione a questa attività, che «quello che è andato al concorso l'ha messo sul curriculum».

Come è facile immaginare, un aspetto decisivo è infine rappresentato dai contenuti dei corsi, in relazione ai quali i giudizi sono ampiamente positivi. Si va da chi dice che i temi proposti costituiscono «una carta vincente» a chi giudica i «contenuti veramente di alto livello». Ma c'è anche chi trova che, al di là delle occasioni di incontro e della validità formativa per le persone che vi partecipano, la ricaduta è piuttosto scarsa. Rimane quindi il dubbio se l'offerta di formazione sia correttamente tarata sulle esigenze dei formatori – e indirettamente degli allievi – o se talvolta si raggiungano solo obiettivi di buona socializzazione. È probabile che sia oggettivamente difficile raggiungere una posizione unanime, quanto meno per il numero dei formatori che partecipano ai corsi, ma in genere si ha l'impressione di una diffusa efficacia delle iniziative formative e che i casi di delusione rimangano un po' isolati.

4. I PUNTI DI DEBOLEZZA

Esaurito l'esame dei punti di forza è necessario passare ai punti di debolezza, cioè ai problemi e alle difficoltà che caratterizzano i corsi. Mentre i dati positivi

erano facilmente raggruppabili intorno a pochi fattori, le negatività presentano una maggiore varietà, anche se è ugualmente possibile aggregare le osservazioni degli intervistati almeno intorno a tre poli di riferimento:

1. gli aspetti logistici e organizzativi, che raccolgono la maggior parte delle osservazioni;
2. le carenze progettuali, che incidono significativamente sulla qualità dei corsi;
3. la spendibilità concreta dei corsi, talvolta lontani dalla realtà dei CFP.

1. Alla dimensione logistico-organizzativa possono riferirsi tutte le critiche mosse circa le date e i luoghi dei corsi, gli aspetti burocratici, le disfunzioni comunicative, gli squilibri nella composizione dei gruppi di corsisti, le difficoltà dei CFP a sostituire i formatori inviati ai corsi. Ciascuno di questi temi può costituire una sorta di sottogruppo all'interno della dimensione organizzativa.

L'aspetto che appare assumere maggiore rilevanza è la collocazione spaziotemporale dei corsi: ci sono infatti problemi di calendario e di collocazione geografica, che sono ovvi ma non per questo meno importanti.

Innanzitutto la collocazione temporale costituisce un problema pressoché insolubile, poiché è osservazione quasi unanime che non si possa trovare il periodo ideale per svolgere i corsi. Ma si ha l'impressione che l'insolubilità del problema derivi anche dalla varietà delle persone, che hanno esigenze diverse o vivono in contesti diversi ed è quindi impossibile riuscire a conciliare tutte le loro pur legittime pretese. Soprattutto per i corsi di carattere nazionale è inevitabile dover mediare tra situazioni diversissime e chiedere perciò un minimo di adattamento e sacrificio ad ognuno.

Se i corsi si svolgono in luglio, alla fine delle lezioni, ci si arriva con la stanchezza di un intero anno di lavoro, «quando – come dice un formatore – uno è scarico, soprattutto di forze psicologiche perché ha dato tutto quello che poteva dare». Inoltre, finito il corso si va in ferie e si rischia di dimenticare buona parte di quello che si è appreso, quanto meno perché non c'è la possibilità di applicarlo immediatamente.

La collocazione estiva spesso va anche ad interferire con le attività di chiusura dell'anno, il riordino dei laboratori, le valutazioni, e si rischia di sommare alla fatica del lavoro di un anno anche l'affanno delle incombenze finali che si sommano.

C'è poi anche il rischio della sovrapposizione con iniziative formative di tipo diverso, per cui è necessario dover decidere tra più proposte e quindi dover inevitabilmente rinunciare a qualcosa. Descrive bene la situazione un formatore, secondo il quale «il problema è che poi nella prima settimana di luglio (tanto è sempre quel periodo, più o meno) vien fuori tutto quanto in concomitanza con altri corsi, altri eventi, che magari non c'entrano con il CNOS-FAP; e a volte è capitato che all'ultimo bisogna disdire o non partecipare ai corsi già organizzati da un anno perché ci sono delle sovrapposizioni».

A queste difficoltà si aggiungono quelle dei Centri che prolungano la loro attività ordinaria per tutto il mese di luglio e quindi si trovano a non poter mandare nessun formatore ai corsi. Ricorda infatti un Direttore che come CFP «non riusciamo a ricalcare quello che è il calendario scolastico tradizionale. Noi per esempio l'anno scorso abbiamo iniziato i corsi a dicembre per terminarli in terza annualità a fine luglio, il 28 luglio». Ed è ovvio che non si può far assentare un formatore (o addirittura più di uno) per un'intera settimana, quale è la durata dei corsi nazionali.

Se invece i corsi si spostano a settembre, vanno ad interferire con le attività di inizio anno; si passa dalle ferie al corso e alla normale attività formativa senza soluzione di continuità e l'affanno che veniva prima denunciato alla fine delle lezioni si trasferisce all'inizio del nuovo anno, andando a pesare su tutta l'attività didattica. Come dice un formatore, «quest'anno al rientro abbiamo fatto un corso la prima settimana di settembre. Per me è stato devastante, nel senso che sono arrivato al primo giorno di scuola che non avevo niente di pronto».

Se infine i corsi vengono distribuiti durante l'anno c'è il problema della sostituzione dei partecipanti, con il rischio di bloccare l'ordinaria attività formativa di un Centro, soprattutto se piuttosto piccolo.

A giudicare dalla quantità di osservazioni emerse nei focus group, quello delle sostituzioni sembra essere il problema principale. Si tratta di una circostanza ovvia, ma non per questo meno complessa, dato che il personale inviato a frequentare un corso deve per forza essere sostituito se ci si trova nel mezzo dell'anno formativo. Non c'è solo il sovraccarico di lavoro per i colleghi che restano in sede; c'è anche il rischio di non poter assicurare il normale servizio, soprattutto se ci si trova in un CFP di piccole dimensioni: osserva infatti un Direttore che «in un centro di quindici formatori, se tiri via tre, non si fa formazione». In particolare il problema si può porre nel caso dei cosiddetti richiami a ottobre: anche se di solito si tratta solo di un paio di giorni, il problema rimane ed è particolarmente avvertito perché cade proprio nel mezzo dell'attività formativa. Sempre lo stesso Direttore conclude che «se da un lato il richiamare la formazione è senz'altro vantaggioso dal punto di vista didattico, dall'altro lo è meno perché toglie risorse e forze al centro che manda i formatori». Più in generale c'è da dire che, al di là dell'esperienza comunque positiva di muoversi da casa e fare nuovi incontri, per molti la partecipazione a un corso comporta anche l'assenza dalla famiglia e, come osserva con una certa ironia un coordinatore, «stiamo diventando tutti un po' grandi e abbiamo tutti un po' famiglia; non è che sia semplice andare via». E tra le considerazioni ironiche può essere il caso anche di ricordare l'imbarazzo di chi, arrivato in camera con il collega, vi ha trovato un letto matrimoniale (che si è provveduto subito a separare). Alle difficoltà di collocazione temporale si possono legare anche quelle di collocazione geografica, dato che anche la sede dei corsi può creare problemi. Da questo punto di vista, i corsi regionali sono più apprezzati perché consentono

di rientrare a casa in giornata. Quelli nazionali invece implicano necessariamente un viaggio, che talvolta può essere anche piuttosto lungo. A tale proposito vengono denunciate quelle che agli occhi di qualcuno appaiono delle incongruenze poco comprensibili. Possiamo dirlo con le parole di un orientatore: «i corsi sia a Udine che a Bari li ho trovati tanto fuori mano», soprattutto se poi «a Bari non c'è nessun collega della Puglia» e quindi si avverte come uno spreco di risorse il trasferimento forzato (e inutile) di tanti corsisti. D'altra parte, bisogna anche fare i conti con la geografia: l'Italia è lunga e non si possono organizzare i corsi solo a Roma, Milano o Bologna, che sono collegate meglio con il resto d'Italia e possono offrire anche qualche utile diversivo nel tempo libero («se uno va a Roma, dopo un giro se lo può anche fare», chiosa un formatore). È certamente utile conoscere realtà diverse, ma la dislocazione territoriale dei corsi comporta anche conseguenze economiche non irrilevanti. Alla scelta della sede del corso si collegano infatti le spese di trasporto, che possono incidere notevolmente. Molti ad esempio lamentano le rigide regole di rimborso, che escludono talvolta di poter viaggiare in aereo anche se il biglietto aereo spesso è più conveniente di quello ferroviario. Inoltre, le stesse modalità di rimborso impongono di non acquistare i biglietti on line e di recarsi in stazione, dove qualcuno racconta di non aver più trovato posto dopo aver fatto due ore di fila. E c'è chi si scandalizza «che nel mondo di internet noi non possiamo gestire un biglietto on line e che dobbiamo andare in stazione a farci il biglietto». Si tratta di disfunzioni facilmente rimediabili, ma che sono avvertite sicuramente con fastidio da chi si trova ad esserne vittima. In genere le lamentele parlano genericamente di un eccesso di burocrazia di fatto legata soprattutto alle procedure di rimborso delle spese sostenute. Più in generale, però, si avverte il disagio di chi opera in sedi periferiche, dove risulta difficile anche organizzare le normali integrazioni all'attività formativa. È facile infatti in una grande città organizzare una visita a un'azienda o a una fiera, ma in un centro più piccolo una visita del genere diventa un viaggio o un problema.

Completa il quadro delle difficoltà organizzative la scarsa o imperfetta comunicazione che accompagna talvolta la proposta dei corsi. Se l'informazione non circola in maniera tempestiva ed efficace, è chiaro che si creano problemi. Racconta un formatore che il direttore di un centro «aveva 1400 mail da guardare e non le aveva guardate e non aveva avvertito nessuno». Forse c'è un po' di esagerazione in questo episodio, ma l'abitudine ai nuovi strumenti di comunicazione elettronica può creare talvolta situazioni del genere, per cui è bene utilizzare anche canali alternativi di comunicazione per essere certi di raggiungere effettivamente tutti i destinatari.

Ancora sul piano organizzativo possono valere le critiche mosse alla composizione disuguale dei gruppi di corsisti. È ovvio che in un gruppo di apprendimento omogeneo si può procedere più speditamente ma spesso, come osserva

un formatore, soprattutto nei corsi di carattere più tecnico, nonostante siano precisati fin dall'inizio i requisiti di partecipazione, «viene gente che neanche ha letto quei requisiti, direttori che mandano formatori che non hanno niente a che vedere con quei requisiti» e allora «succede che il corso va male perché non puoi andare avanti, perché devi stare appresso a quelli che stanno indietro o che non sanno niente». È incisivo, ma preoccupante, l'aneddoto raccontato da un coordinatore a proposito di un corso da lui frequentato sul BLC: «dopo dieci minuti che l'insegnante parlava, ha visto delle facce strane e ha chiesto "tutti sanno cos'è un BLC?" e due hanno alzato la mano e hanno detto di no e quindi abbiamo fatto il corso quasi uguale a quello dell'anno prima». Diverso e più comprensibile può essere invece il divario tra chi «è già sul pezzo», come dicono diversi intervistati, e chi invece deve ancora entrare in situazione: del resto è piuttosto difficile trovare gruppi di corsisti del tutto omogenei e la pluralità di condizioni, quando non è eccessiva, può essere un arricchimento.

2. Il secondo ampio raggruppamento dei punti di debolezza dei corsi di formazione è caratterizzato da alcuni limiti progettuali, che possono avere una ricaduta significativa sulla qualità complessiva degli stessi corsi.

In questo ambito si raccolgono meno osservazioni, anche perché alcuni aspetti sono già emersi sul piano organizzativo: quando per esempio si mandano a frequentare un corso formatori con competenze troppo diverse, è chiaro che si sta minando la riuscita del corso. Più in generale, però, vale qui la classica alternativa – già vista in altre circostanze – tra corsi teorici e pratici. Come osserva incisivamente un formatore, «io ho appreso di più in 15-20 minuti di indicazioni del collega, perché mi dà indicazioni utili e concrete, che in quaranta ore». D'altra parte, va anche ricordato che qualcuno ha lamentato l'eccessiva specializzazione di alcuni corsi, che alla fine risultano poco spendibili in classe.

In vari casi ritorna inoltre l'utilità di trovarsi a frequentare il corso con un collega dello stesso CFP, perché ciò consente di discutere immediatamente l'applicazione dei contenuti appresi nel proprio contesto di lavoro. È solo il collega infatti che può conoscere le difficoltà poste dall'ambiente di lavoro e che può fare utilmente da "spalla" per verificare la fattibilità di tante proposte.

Altro difetto denunciato è la ripetitività dei corsi. C'è chi dice di aver sentito per sette anni sempre lo stesso psicologo sullo stesso argomento e chi si lamenta di corsi inutilmente lunghi, in cui dopo i primi due giorni si continuano a ripetere sempre le stesse cose, con inevitabile spreco di risorse e frustrazione dei partecipanti.

Ci sono poi alcuni che hanno lamentato l'impossibilità di conciliare le situazioni diverse di ogni CFP. C'è chi dichiara di essere sempre andato a frequentare corsi nel Nord Est, «dove la situazione è decisamente migliore che non da noi» e di essersi quindi sentito «un po' avvilito» (ma questo genere di confronti può essere anche stimolante). C'è invece chi vorrebbe che i corsi fossero «più tarati sulla realtà, non solo della FP, ma proprio del centro stesso, perché comunque

tre centri hanno tipologie e target differenti; quindi fare un corso standard è sbagliato».

Più in generale sembra di notare una certa insofferenza per alcune modalità di conduzione dei corsi, che in qualche caso appaiono poco attente alle singole persone. Da una parte c'è la richiesta di essere maggiormente ascoltati quando si promuove una consultazione per la programmazione di un corso: ricorda un formatore di aver proposto, insieme ad altri, di dedicare un corso all'alta velocità ferroviaria e invece era stato organizzato un corso sui collegamenti marittimi. Aggiunge in proposito un orientatore che «quando la gente che ha quasi cinquant'anni fa delle proposte, poi un minimo si aspetta ...». Dall'altra parte c'è il problema del tempo libero, che andrebbe valorizzato di più, se è vero – come dice un formatore – che è solo negli intervalli dei corsi che si possono discutere i problemi professionali particolari, «confrontare situazioni, metodologie e modi di affrontare gli argomenti del corso, ma anche argomenti esterni».

Infine, sempre in relazione alla gestione del tempo libero, che deve essere tenuto presente e valorizzato in quanto tale, c'è chi lamenta «che venga gestito come se fosse una colonia: adesso tutti al corso, poi tutti a mangiare e si va a mangiare là, dopo si va a vedere quella cattedrale, quel teatro, quella piscina». È probabile che ci sia anche una certa dose di insofferenza personale, ma sembra importante preoccuparsi di rispettare un po' tutte le sensibilità e lasciare ad ognuno i propri spazi vitali. Anche perché, come dice un altro formatore, «a noi ci hanno tagliato le ore libere. Che significa libere? Non l'ho mai capito. Io nelle ore libere faccio più che quando faccio lezione, perché vado a cercare le cose che mi interessano per poi poter fare lezione».

3. L'ultimo aspetto da prendere in considerazione tra i limiti dei corsi è la loro scarsa spendibilità quando si rientra in sede. Il problema si collega alla critica già vista sui corsi troppo teorici, che assumono talvolta un'impostazione troppo astrattamente accademica. Ma sembra che i formatori trascurino la differenza che deve inevitabilmente esserci tra un corso rivolto ad adulti e un corso rivolto ad adolescenti, tra la formazione dei formatori e la formazione degli allievi. Spesso c'è una richiesta di ricette pratiche da applicare senza troppe mediazioni nella propria classe, suggerimenti concreti per risolvere i problemi della vita quotidiana in classe.

Come dice un'intervistata, molti corsi «volano troppo alto per il nostro target e volano troppo alto in termini accademici». Non è facile comprendere il significato di un esempio citato, ma ricorre più di una volta e quindi vale la pena ricordare il richiamo alla «bellissima storia di Beethoven, che poi non so né come passarla, né come attivarmi per passarla, né come renderla interessante, né quali strumenti utilizzare». In un altro focus group conferma la stessa impressione il formatore che dice: «mi hanno fatto assaporare cose troppo belle, ci hanno fatto dire cose bellissime; ma poi vivo con questo strappo, prima la cosa bellissima e poi la cosa pratica»

Il nodo fondamentale è il livello degli allievi dei CFP, che spesso richiede ai formatori competenze più relazionali che culturali o tecniche. Il divario tra una formazione mirata sull'aggiornamento professionale e una quotidianità in cui prevale il problema della sopravvivenza o della comunicazione impossibile («a volte disturbano anche in maniera violenta, quindi fai fatica ad avere un ambiente tranquillo in cui insegnare») costituisce il filo conduttore di numerosi rilievi critici. È però una sorta di comprensibile sfogo in cui torna ad affacciarsi il disagio – soprattutto relazionale – della vita quotidiana di un CFP.

Sul piano cognitivo, come esemplifica un formatore parlando dei suoi allievi, «è difficile studiare inglese perché non sanno l'italiano»: se manca un minimo di competenza grammaticale è difficile agganciare sul vuoto l'apprendimento di una nuova lingua. Ma il problema non è solo intellettuale, perché anche gli esiti formativi sembrano essere piuttosto deludenti, almeno stando alla testimonianza di una formatrice che si domanda «come si possa fornire al mercato del lavoro della gente così».

Non si deve dimenticare che talvolta si registra nei CFP la presenza di un 60-70% di allievi extracomunitari e «spesso ti capita di avere in classe ragazzi che non parlano l'italiano» e che non si sa come coinvolgere. Emerge in diversi intervistati un senso di inadeguatezza, di impotenza, cui si vorrebbe che proprio i corsi per formatori ponessero rimedio, a meno che non si possa contare sul sostegno di qualche specialista in grado di affrontare le situazioni più critiche: c'è chi vorrebbe «uno psicologo o anche un salesiano» e chi osserva che l'importante è la preparazione, perché «non è che basti la figura del prete». Per concludere sulle disfunzioni progettuali può valere dunque la battuta sbrigativa di chi accusa che «chi deve decidere questi corsi non entra in classe».

L'analisi dei punti di debolezza dei corsi può risultare alla fine ingenerosa, se ci si ferma a considerare la lista delle lamentele. Nel confronto con i dati positivi, sono questi a prevalere, ma non si devono sottovalutare i difetti, che possono creare malumori capaci di condizionare la stessa fruizione dei corsi. Premesso che non sarà mai possibile mettere d'accordo tutti e che anche alcuni dei problemi sollevati, per esempio in relazione ai tempi e ai luoghi di svolgimento dei corsi, possono riscuotere valutazioni diverse per via della disponibilità personale dei singoli corsisti, sembra importante non trascurare quegli aspetti organizzativi che possono contribuire a creare un gruppo coeso e motivato, dedicando il tempo necessario all'ascolto delle esigenze – formative e personali – di ogni corsista.

5. RICADUTA DELLA FORMAZIONE IN SERVIZIO SULLE ATTIVITÀ DEL CNOS-FAP

Nel corso dei focus group si è affrontato anche il tema della ricaduta dei corsi, aspetto fondamentale delle iniziative di Formazione dei formatori, perché se non vi

fosse ricaduta sarebbe del tutto inutile promuovere questi corsi o qualsiasi altra iniziativa.

L'argomento è stato discusso ampiamente, con varietà di posizioni e testimonianze personali, ma è possibile raggruppare gli esiti dei focus sostanzialmente intorno a quattro forme di polarizzazione:

1. ricaduta scarsa o elevata;
2. ricaduta diretta o indiretta;
3. ricaduta contenutistica o metodologica;
4. ricaduta professionale o motivazionale.

In ciascuna coppia il primo elemento corrisponde, in termini assolutamente generali, a una ricerca di immediata spendibilità di quanto appreso nei corsi, mentre il secondo aspetto tende ad esprimere una più mediata efficacia del corso nel tempo. Spesso le tipologie vanno facilmente a sovrapporsi ma in linea di massima sembra di poter adottare questo schema interpretativo per procedere nel nostro resoconto.

Come è facile immaginare, le opinioni sono piuttosto varie e i giudizi sulla ricaduta dei corsi frequentati sono legate alle esperienze personali, spesso condizionate da fattori soggettivi o ambientali che comunque non devono essere sottovalutati.

1. Per un primo approccio si può distinguere tra chi ritiene che i corsi frequentati abbiano avuto una *scarsa ricaduta* e chi invece ritiene che siano stati molto utili, anche se i giudizi sono raramente così radicali e tendono a disporsi in maniera meno oppositiva e più ragionata.

I motivi della scarsa ricaduta sono in gran parte prevedibili e riconducibili: a) a problemi organizzativi, soprattutto dovuti a una poco felice collocazione temporale; b) a una ridotta disponibilità economica, che influisce sulla possibilità di mettere in pratica le novità nel proprio Centro; c) alla disparità di condizioni tra i diversi Centri, che non riescono a fruire in maniera efficace di un corso tarato su una inesistente o lontana medietà.

Relativamente al primo aspetto (a), tornano alcune obiezioni già sentite sulla collocazione temporale dei corsi e sull'impossibile quadratura del cerchio: se i corsi vengono organizzati subito dopo la fine delle lezioni diventa difficile ritrovare la concentrazione all'inizio del nuovo anno; se sono organizzati poco prima dell'inizio delle lezioni si va ad interferire con l'avvio del nuovo anno formativo e, come dice un formatore, «non c'è nemmeno il tempo di sperimentare le cose imparate».

Le difficoltà economiche (b) consistono prevalentemente nella scarsità di mezzi di alcuni CFP, che spesso non sono in grado di procurarsi attrezzature aggiornate e quindi rendono di fatto inapplicabili le novità apprese nei corsi, generando peraltro forme di frustrazione supplementare negli stessi formatori. Si va però dalle posizioni pessimiste di chi si lamenta di non avere l'attrezzatura vista in fabbrica e deve accontentarsi di un simulatore a chi più ottimisti-

camente spera «che dopo ci sia anche la possibilità di acquistare una macchina per poter applicare».

Anche la disparità di condizioni dei diversi Centri (c) è un fattore in buona parte connesso alla disponibilità economica e comunque poco modificabile. Da un lato ci sono le ineliminabili differenze di collocazione geografica e di contenuti della proposta formativa, dall'altro ci sono le semplici risorse materiali distribuite in maniera disuguale tra tutti i CFP. Come dice un formatore, «nell'area grafica capita proprio quello che si diceva, perché [...] in altri centri capitava che ci dicessero “ok, io faccio il corso, poi vado a casa e come faccio a infondere nei ragazzi ciò che ho metabolizzato in questo corso?”».

Al polo opposto si trovano tutti coloro che invece dichiarano di riscontrare una *buona ricaduta* dei corsi frequentati. Da una parte torna qui la differenza tra i corsi nazionali e quelli locali: come dice un formatore, «un corso fatto nel proprio centro ha un effetto corto, mentre un corso nazionale apre nuovi orizzonti». Dall'altra si tratta sia di formatori che si riferiscono alla immediata spendibilità dei contenuti appresi (comprensibile soprattutto nel caso di aggiornamenti tecnologici da tradurre rapidamente in pratica didattica), sia di formatori che riconoscono di essere stati positivamente influenzati dalla frequenza di corsi che solo sulla media o lunga distanza hanno rivelato tutta la loro efficacia. Ma questo ci porta a passare al secondo tipo di polarità.

2. Possiamo parlare di una ricaduta *diretta* nel caso di corsi di aggiornamento tecnico, che vengono facilmente riversati nel lavoro d'aula o di laboratorio. Parliamo invece di una ricaduta *indiretta* per quei contenuti che tendono a fornire un bagaglio di professionalità pedagogica generale che i formatori possono tesaurizzare per il resto della loro vita professionale e che soprattutto dovrebbe tendere a trasferirsi sull'intera vita del Centro.

Nel primo caso può sintetizzare tutto l'osservazione di un formatore che esprime un concetto quanto mai ovvio nel mondo della produzione e della FP: «se i settori smettono di aggiornarsi, tempo cinque anni diventano obsoleti e possono anche chiudere: a livello tecnico più che a livello didattico».

Quanto alla ricaduta della partecipazione di un formatore sull'intero centro, più di un intervistato descrive la situazione del formatore che al rientro in sede cerca di trasmettere ai colleghi quanto ha appreso al corso, ma difficilmente funziona il trasferimento a cascata degli apprendimenti. Osserva giustamente un direttore: «C'è chi dice: “torno dal corso, faccio una riunione con tutti i docenti e racconto a tutti quello che ho appreso”. La ricaduta è persa per oltre il 90%. Invece io credo di più a una ricaduta non tanto immediata quanto come processo in cui tu dimostri nei fatti quello che hai imparato ai colleghi, dimostri [...] qualcosa che hai messo in pratica concretamente e che in qualche misura funziona».

A questo proposito, ritorna qui la richiesta di inviare ai corsi due o tre colleghi dello stesso CFP. Come dice un formatore, «perché ci sia ricaduta non bisogna

andare da soli. [...] Se partecipano a questi corsi due dello stesso centro è vero che i posti di dimezzano (perché se ci sono venti posti vuol dire che partecipano solo dieci centri), però il fatto di condividere il corso con un collega forse dà quella spinta in più per poi calare tutto nella realtà di tutti i giorni. Se sei da solo, torni ma il sistema sta andando in un'altra direzione e tu non hai la forza e la voglia di cambiarlo».

3. Ulteriore chiave di lettura antinomica può essere quella tra la ricaduta, generalmente immediata, di corsi che sono di solito concentrati su *contenuti* particolari e quella, più a lunga distanza, di corsi di carattere *metodologico*.

Il primo caso coincide in buona parte con i corsi che hanno prevalente carattere di aggiornamento tecnologico. Si tratta di nozioni assolutamente necessarie (altrimenti, come si è già detto, si finisce fuori dal mercato del lavoro) e facilmente trasferibili nella didattica quotidiana, dove peraltro incontrano il favore degli allievi che vedono una spendibilità immediata di ciò che stanno apprendendo. Ad esempio, commenta una formatrice che «spesso, specialmente l'insegnante di informatica riporta strumenti nuovi con i quali far lavorare i ragazzi, che magari si trovano più interessati».

La facile trasferibilità delle nozioni apprese ha anche un effetto di rinforzo per gli stessi formatori, che vedono maturare rapidamente gli apprendimenti dei propri allievi. È bella, anche se dovrebbe essere esperienza comune per chiunque insegni, la testimonianza di un formatore che dice, parlando di un suo allievo, «fino a ieri gli insegnavo una cosa e adesso vedo che la fa».

Diverso, ma ugualmente efficace, è il caso dei corsi a carattere metodologico o di contenuto pedagogico, che per loro natura non forniscono ricette o soluzioni da applicare direttamente nelle classi. Sono occasioni di formazione e di riflessione personale che possono produrre i loro effetti anche a distanza di anni, come testimonia efficacemente un formatore: «ho chiaro il ricordo e la ricaduta anche professionale di un corso psicopedagogico (quindi nulla di tecnico), [...] che ha trasferito tante e tante competenze che scopro a distanza di anni e che probabilmente all'indomani del corso non avrei mai detto di avere acquisito. Attingo spessissime volte a quelle competenze a distanza di tempo».

In altre parole, ciò che conta sembra essere soprattutto la capacità di metabolizzare quanto si è appreso in patrimonio personale che possa fruttare sulla breve, media e lunga distanza. Non si deve quindi essere impazienti perché, se il corso ha comunque prodotto una forma di apprendimento, se ha avuto un significato per chi vi ha partecipato, prima o poi produrrà i suoi effetti, anche in maniera del tutto imprevedibile e forse inconsapevole.

4. Infine, l'ultima chiave di lettura può essere quella che si sofferma sull'alternativa tra una ricaduta professionale ed una motivazionale.

Possiamo parlare di effetti a livello *professionale* quando il formatore impara qualcosa di tecnico e specifico che rimane nel suo bagaglio squisitamente professionale. Parliamo invece di effetti di carattere *motivazionale* quando la rica-

duta del corso frequentato si produce soprattutto sulla persona del formatore (a prescindere dalla sua area professionale). È ovvio che il primo caso si riferisce a corsi di carattere tecnico (o anche metodologico, ma sempre in chiave facilmente applicativa); il secondo caso rinvia alle conseguenze di più ampia portata che i corsi possono avere sulla motivazione del formatore, come occasione di complessiva ricarica dei suoi atteggiamenti nei confronti del lavoro che è chiamato a svolgere.

Alcuni tendono ad attribuire un'efficacia professionalizzante solo o prevalentemente ai corsi di livello superiore (dove indubbiamente la visibilità dell'aggiornamento è maggiore), mentre al livello base sembrerebbe che la ricaduta sia piuttosto generica. Altri accennano alla cartina di tornasole costituita dagli stage aziendali, in cui gli allievi vengono messi alla prova con i processi da utilizzare nel lavoro quotidiano e in questi casi l'aggiornamento professionale si vede subito (anche perché altrimenti si dovrebbe registrare il fallimento o quanto meno la scarsa utilità di tutta la formazione ricevuta dagli allievi).

Più interessanti ci sembrano le testimonianze degli effetti prodotti dai corsi sul piano motivazionale. E qui è in gioco la stessa persona del formatore che, come si è visto altrove, trova nella frequenza dei corsi un'importante occasione di confronto con i colleghi, di scambio di esperienze, di riflessione sulla propria competenza professionale, didattica e, in qualche caso, umana.

Un formatore dichiara che i corsi frequentati negli ultimi anni sono stati «una grossissima occasione per rimettermi in gioco in una maniera differente rispetto ai venti anni precedenti di insegnamento qua e quindi è stato un rilancio. [...] Chi partecipa può tornare anche ricaricato e dire “adesso proviamo a fare qualcosa di diverso, di nuovo, di originale, che dà entusiasmo e vitalità a tutto l'ambiente”».

Più in generale viene avvertita la possibilità di «tenersi aggiornati su quello che succede nel resto d'Italia», come dice un direttore, o di ricavare dei «giovanimenti personali», come annota un coordinatore.

Devono purtroppo essere registrate anche esperienze negative sul piano motivazionale, come emerge dalla testimonianza di un tutor a proposito della frequenza di uno dei corsi obbligatori sulla sicurezza, in cui ha imparato a «stabilire le distanze, le proporzioni, le misure delle postazioni di lavoro, i punti di luce del locale, le misure di sicurezza per avere accesso ad un certo tipo di strumentazioni, ma poi vivo in un ambiente di lavoro in cui per aprire le finestre devo salire in piedi sul banco e per scendere devo magari anche mettere il piede sul pc». Questa esperienza, per quanto singola, non può essere sottovalutata perché esprime il disagio della distanza fra le condizioni teoriche che vengono presentate nei corsi e le condizioni reali di lavoro che spesso sono segnate da mille difficoltà cui la buona volontà degli operatori riesce a rimediare solo in parte.

Si può quindi concludere con l'appello di un Salesiano intervistato: «Ti mandano al corso, ma poi finisce lì. Spesso il formatore che non viene poi coin-

volto in un processo di cambiamento, una cosa per lui significativa, si arricchisce personalmente ma non ha ricaduta sul centro».

6. LE PROPOSTE DEI FOCUS GROUP

La maggioranza dei suggerimenti si concentra sui *contenuti* e le *tipologie di competenze* su cui la Formazione in servizio dovrebbe concentrare maggiormente le sue offerte.

Iniziamo con le proposte che si riferiscono all'allargamento del ventaglio delle *conoscenze* degli operatori. Nulla o quasi è suggerito a proposito delle discipline tradizionali delle aree scientifica, professionale e delle scienze umane tranne che: per un accenno alla Formazione in servizio nelle materie scientifiche che non si deve limitare ai contenuti, ma fornire le competenze operative per insegnarle in maniera efficace; per alcune indicazioni più consistenti riguardo alle lingue rispetto alle quali bisognerebbe preparare i formatori a leggere i manuali in inglese e a insegnare una disciplina linguistica in una lingua straniera secondo la metodologia “clil” (content and language integrated learning). Probabilmente la scarsità di suggerimenti in questo ambito dipende dall'abbondanza di corsi di aggiornamento nelle aree appena citate.

Un gruppo consistente di proposte riguarda il potenziamento della preparazione in tema di *pedagogia salesiana*. Le ragioni sono varie: «ritengo che Don Bosco abbia avuto delle intuizioni formidabili»; tra il personale il numero dei salesiani è molto diminuito e non infrequentemente i Centri non dispongono neppure di uno di essi; gli attuali formatori spesso mancano di una esperienza precedente dell'ambiente salesiano; la pedagogia salesiana può fornire indicazioni utili per trattare in maniera efficace con allievi «che hanno avuto degli insuccessi e rientrano in formazione dopo aver preso delle bastonate». A parere dei partecipanti ai focus la formazione alla pedagogia salesiana deve essere calata nell'attualità e bisogna evitare che si ripetano per anni i medesimi cliché tradizionali e ormai sorpassati.

Un certo numero di partecipanti ai focus propone lo sviluppo di iniziative di Formazione in servizio su tematiche come la *salute* (in particolare la prevenzione dall'abuso delle droghe), il *benessere*, l'*ecologia* e la *sicurezza*. Sono tutti argomenti di particolare rilevanza per la IeFP, che coinvolgono tutti gli allievi in prima persona e che finora non sarebbero stati offerti in misura corrispondente alla loro importanza.

Un altro gruppo di proposte mira a rafforzare e ad ampliare le competenze *didattiche*, *gestionali* e *organizzative* degli operatori del CNOS-FAP.

Anzitutto, va registrata la domanda di potenziare l'offerta di Formazione in servizio per preparare *figure di sistema* quali orientatori, tutor, responsabili DSA (disturbi specifici di apprendimento), DF (diagnosi funzionale) e BES (bisogni educativi speciali). La richiesta riguarda in primo luogo tutta l'area del disagio che

trova nella IeFP un'accoglienza non solo ampia e pronta, ma anche particolarmente efficace nella gran parte dei casi, ma che la si vorrebbe sempre tale.

Nella stessa linea si colloca la proposta di sviluppare i corsi per la *gestione d'aula* in modo da realizzare una IeFP sempre più inclusiva. La preoccupazione principale è quella di venire incontro ai bisogni dei ragazzi difficili e problematici che «sono sempre di più ognuno con il suo disagio diverso» da quello degli altri.

Tenuto conto del clima generale che caratterizza in questo momento il sistema educativo di istruzione e di formazione e il dibattito su “La buona Scuola” del governo Renzi⁴, non poteva mancare la richiesta di potenziare l'offerta di aggiornamento a proposito della *valutazione*. La prima preoccupazione è certamente quella di acquisire le competenze per una valutazione efficace degli allievi, ma non solo, in quanto l'esigenza si estende anche alla valutazione dei formatori e dei singoli Centri.

Si riscontrano operatori che denunciano problemi di vario tipo nel *relazionarsi con le famiglie*. Vi sono genitori con i quali i rapporti sono buoni relativamente al Centro, ma che «ci chiedono un mano per risolvere le difficoltà che incontrano a casa nella gestione dei loro figli». Poi, si riscontrano anche famiglie che non si fanno mai vedere nei CFP per tutto il tempo del percorso formativo del figlio, nonostante che vengano cercate e contattate più volte per telefono. La Formazione in servizio del CNOS-FAP dovrebbe occuparsi più ampiamente ed efficacemente anche di questa area.

Un ultimo ambito per il quale sono richiesti interventi di aggiornamento da parte della Sede Nazionale riguarda i *rapporti con le aziende*. La domanda è in questo caso molto specifica. Si tratta di recuperare l'ambiente delle imprese ai valori della dottrina sociale della Chiesa in un contesto che tende a mettere al centro il profitto e la competizione e invece dimentica le persone soprattutto gli ultimi e il valore della solidarietà sociale.

Oltre che dei contenuti e delle competenze, i partecipanti ai focus group si sono occupati anche di avanzare proposte circa le *metodologie* che la Sede Nazionale dovrebbe privilegiare nella Formazione in servizio.

Al primo posto viene indicata una metodologia *mista* articolata tra aula, formazione a distanza e autoformazione.

La metodologia *d'aula* rimane centrale e la ragione va ricercata nella «presenza in essa del rapporto umano, del gruppo di lavoro, dello scambio e dell'attività operativa». Metodologia d'aula non significa soltanto lezione frontale, anche se questa non può mancare (ma potrebbe essere anche svolta on-line), ma i corsi devono essere interattivi, con molte opportunità di interrelazioni, pratici e di natura laboratoriale «perché si impara facendo», «stimolanti e accattivanti». Una formula che può aiutare è quella dei corsi «dove i formatori poi realizzano il materiale didattico». Qualcuno suggerisce il ricorso a delle testimonianze: queste possono es-

⁴ Cfr. sopra cap. 1.

sere offerte non solo da competenti di livello scientifico elevato, ma anche da colleghi esperti dello stesso Centro o di altri Centri. Da questo punto di vista possono essere importanti i richiami alla formazione purché però non tolgano risorse e forze al Centro che manda i formatori.

Accanto a momenti di incontro fisico e di scambio diretto, dovranno essere previsti momenti di *studio personale e di formazione a distanza*. Non si può lasciare tutto on-line perché il lavoro nei Centri è molto e le scadenze sono tante e quindi si rischia di iniziare un corso e di non terminarlo più. Può servire per questi momenti fuori dall'aula la condivisione dei contenuti dei corsi e delle unità didattiche perché si tratta di vedere realizzati in pratica da colleghi i contenuti che si sono appresi nelle lezioni frontali. Un supporto significativo per attuare nel Centro ciò che si è appreso nei corsi può essere offerto da formatori dello stesso CFP che hanno partecipato alla medesima iniziativa per cui si suggerisce che la partecipazione alla Formazione in servizio dovrebbe sempre coinvolgere più di un partecipante per Centro.

Una proposta che viene avanzata ancora sul piano metodologico riguarda la previsione di un *esame finale* e di un *attestato di qualifica*. Infatti, questo potrebbe dare «più senso a quello che uno fa» e «spingerebbe qualcuno a vivere l'esperienza del corso in maniera un po' meno passiva». Qualcuno suggerisce che ci sia una prova di inizio per verificare il livello di competenza e una finale per valutare gli obiettivi raggiunti. Al tempo stesso bisogna dosare i contenuti per evitare di voler affrontare in un corso di 30 ore un argomento di sei mesi. In questi casi non si tratterebbe più di rilasciare un semplice attestato di frequenza, ma una vera certificazione di competenza.

Un ultimo gruppo di proposte riguarda i *destinatari*, cioè i formatori e più in generale gli operatori.

La prima afferma il primato delle *esigenze* di questi ultimi, non solo professionali e di carriera, ma anche umane, purché funzionali alla qualità del servizio. Due sono gli aspetti su cui si concentrano le indicazioni dei partecipanti ai focus group. Uno di carattere generale insiste sulla necessità da parte della dirigenza del CNOS-FAP di sviluppare in estensione e in profondità la motivazione alla Formazione in servizio «perché il formatore non può mai dire di aver finito di imparare» e «perché con il carico di lavoro che si ha rimane ben poco tempo per l'auto-apprendimento [...] per cui abbiamo la necessità di essere costantemente formati in modo da poter offrire un'informazione puntuale». L'altra proposta è molto specifica, ma è opportuno citarla non solo in quanto riflette in modo chiaro il primato dei bisogni formativi degli operatori, ma anche per il riferimento a una istanza che è emersa dall'analisi quantitativa condotta nel capitolo 1 riguardo ai dati dell'archivio, e cioè di una attenzione particolare alle esigenze specifiche degli amministrativi e che si riscontra anche in questo capitolo in una sezione precedente.

Una proiezione del primato delle esigenze dei destinatari a livello di tutto il centro è la proposta che le iniziative di Formazione in servizio siano *mirate sui sin-*

goli CFP. Infatti, «un corso fatto in sede è più comodo, è più fruibile, risparmi sul tempo e l'organizzazione e lo puoi fare in contemporanea ai corsi e alle normali attività». Ma la ragione più vera è che la Formazione in servizio ha senso se i suoi effetti si fanno sentire positivamente in ciascun Centro, nei singoli corsi e su ogni formatore e allievo; altrimenti, è solo spreco di risorse. Pertanto gli obiettivi a questo livello vanno identificati nel rinnovamento della IeFP dall'interno e nel miglioramento della pratica pedagogica. Determinante per il successo della Formazione in servizio nel singolo CFP è la creazione di un ambiente che stimoli e sostenga le iniziative di aggiornamento.

Conclusioni generali

Guglielmo Malizia - Maria Paola Piccini - Sergio Ciatelli

Giunti al termine di questo studio non possiamo fare a meno di affrontare la sfida di offrire un panorama sintetico del Rapporto, nonostante le difficoltà che ciò può comportare perché il compito da svolgere consiste nel riportare ad unità un complesso di riflessioni vasto e diversificato non solo per gli argomenti trattati ma anche per le differenti prospettive utilizzate. Le conclusioni riflettono ovviamente l'impostazione del volume: il primo paragrafo delinea in maniera molto essenziale il quadro teorico di riferimento; il secondo propone in sintesi i risultati della ricerca empirica; il terzo è più propositivo e si incentra sulle ipotesi di intervento più importanti che il Rapporto suggerisce.

1. IL QUADRO TEORICO DI RIFERIMENTO

Naturalmente non riprenderemo tutta l'analisi, anche se in formato ridotto, delineata nel capitolo primo, ma ci concentreremo sulla FP in generale e sul CNOS-FAP e non più tanto sul piano evolutivo, quanto soprattutto sull'attualità.

1.1. *Gli Anni 2000: il formatore della FP nel quadro delle riforme*

Nel primo decennio del 2000 varie indagini dell'ISFOL consentono di delineare l'evoluzione recente del personale della FP riguardo al numero, al ruolo e alla formazione (ISFOL, 2009, 2007, 2006, 2005, 2004, 2002; Montedoro, 2006). Riguardo al *numero*, dopo l'aumento consistente degli Anni '70, il rallentamento degli Anni '80, la riduzione della prima metà del decennio '90, nel periodo 1996-2001 si riscontra una crescita notevole che porta al raddoppio da 25.774 a 52.831 (+102,6%) (ISFOL, 2004; Montedoro, 2006). All'espansione si accompagna una serie di fenomeni che comportano nuove divisioni intra-professionali e accentuano quelle già presenti e su cui ci soffermeremo nel prosieguo.

La prima tendenza da segnalare riguarda l'evoluzione del *profilo socio-anagrafico* di base del personale della FP (ISFOL, 2007, 2006, 2005, 2004, 2002; Montedoro, 2006).

Rientra in questo quadro un deciso rallentamento, se non un vero e proprio mutamento di direzione, del fenomeno dell'invecchiamento dei formatori. Da questo punto di vista i dati parlano chiaro nel senso che nel 2006 la loro età media si colloca sui 43 anni e, pertanto, risulta equivalente o di poco più bassa rispetto a quanto riscontrato nelle precedenti indagini, 43,5 nel 2002 e 43,2 nel 2004 (ISFOL,

2007). In altre parole, nel sistema della FP accreditata il *ricambio generazionale* è continuato e probabilmente ciò va attribuito all'avvio dell'accREDITAMENTO che ha comportato modalità di selezione e di inclusione di attori e organizzazioni nuove e tradizionali. Ciò ha contribuito a ridurre, anche se indirettamente, un andamento che era emerso in maniera preoccupante nel corso degli anni, quello cioè della obsolescenza delle competenze delle generazioni più anziane del personale, correlato logicamente con il complicarsi delle problematiche sociali e istituzionali da affrontare nella FP. Di fatto, l'evoluzione degli ultimi anni pare realizzare in modo naturale il ricambio generazionale nonostante il mancato avvio di un turn-over pilotato.

Un'altra tendenza riguarda la composizione di *genere* del personale della FP. Infatti, pare che sia in atto una novità veramente storica, quella cioè del sorpasso delle donne rispetto agli uomini soprattutto tra le nuove leve. Nelle rilevazioni campionarie effettuate dall'ISFOL, la componente femminile cresce dal 44,6% del 2002, al 48,9% del 2004, al 53,2% del 2006 (ISFOL, 2007).

Passando al quadro delle competenze, incominciamo con la situazione della *formazione di base*. Anche da questo punto di vista va registrata una novità storica: il 60,7% possiede ormai una laurea: ricordiamo che nel 2002 la percentuale era del 36,7% e nel 2004 del 39,9% (ISFOL, 2007). Ovviamente un andamento opposto si registra tra i diplomati: 56,6%, 54,7% e 35,8% rispettivamente nel 2002, nel 2004 e nel 2006. A loro volta, i titoli meno qualificati sono ormai divenuti marginali e la loro consistenza continua a diminuire, passando dal 6,6%, al 6,4%, al 3,5%. In aggiunta, le formatrici si distinguono per livelli di istruzione più elevati, essendo contemporaneamente più giovani e rappresentate tra le nuove leve; dal punto di vista territoriale sono le zone del Centro Italia ad essere più virtuose. Tenuto conto che l'ultimo anno della rilevazione si caratterizza per la presenza esclusiva di enti accreditati, trattandosi di una condizione ormai obbligatoria ovunque, si può supporre che la realizzazione piena del nuovo dispositivo abbia comportato una forte accelerazione all'elevazione dei titoli dei formatori.

Quanto alla *formazione in servizio*, la percentuale di quanti hanno partecipato a iniziative di questo tipo raggiunge la cifra del 60% e i dati medi sulla frequenza appaiono alquanto alti con 13 corsi quasi per ogni caso analizzato. A sua volta la quota dei formatori che non hanno usufruito di alcuna esperienza in merito risulta piuttosto elevata, collocandosi al 40% e soprattutto preoccupa che sia cresciuta dal 2002 quando era il 26,3%. A parziale spiegazione della crescita si può richiamare il dato relativo all'anzianità professionale che era di 16 anni in media nel 2002 e 2004, mentre nel 2006 scende a 13. Un'altra criticità è riscontrabile anche tra coloro che hanno partecipato a iniziative di formazione in servizio in quanto il 20% ha usufruito al massimo di 1 corso ogni 4 anni di servizio e il 30% di 1 ogni 3, per cui la percentuale di chi ha seguito meno di 1 corso ogni anno di servizio raggiunge la cifra del 62,7% ed è di conseguenza maggioritaria. Se i dati si disaggregano per zone geografiche, la situazione appare migliore nel Nord e ciò in controtendenza con la formazione di base. Emergono pertanto due modelli di competenza che si di-

stinguono su base territoriale nel senso che le Regioni settentrionali tendono a valorizzare le competenze specialistiche ed esperienziali, mentre nelle altre risultano meglio ripartite quelle di base. Inoltre, con riferimento alla composizione di genere, il capitale di competenze delle formatrici appare più equilibrato perché alla condizione migliore riscontrata nella formazione di base se ne accompagna una equivalente riguardo alla formazione in servizio.

Un'ultima considerazione va riservata alla *figura di formatore* verso la quale la FP, e più in particolare la IeFP, si sta muovendo in questo inizio del 2000 (Malizia, Nanni e Tonini, 2012; Malizia, Nicoli e Clementini, 2008; Nicoli, 2007, 2009, 2011abc e 2014). Per delinearla bisogna *partire dalle mete e dagli standard* che regolano il sistema di offerta sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. Tali mete e standard, in quanto livelli essenziali delle prestazioni, mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti. Essi costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari.

La competenza non è un fenomeno assimilabile al saper fare, ma un modo di essere della persona che ne valorizza tutte le potenzialità. *Lavorare per competenze* significa favorire la maturazione negli allievi della consapevolezza dei propri talenti, di un rapporto positivo con la realtà sostenuto da curiosità e volontà, in grado di riconoscere le criticità e le opportunità che si presentano, in modo che possano essere capaci di assumere responsabilità autonome nella prospettiva del servizio inteso come contributo al bene comune.

L'elemento centrale di una formazione per competenze è costituito dalla possibilità di privilegiare l'azione, significativa ed utile, in quanto situazione di apprendimento reale ed attivo che consente di porre il soggetto che apprende in relazione "vitale" con l'oggetto culturale da conoscere. Il discente è collocato in tal modo nella condizione di fare *un'esperienza culturale* che ne mobilita le capacità e ne sollecita le potenzialità positive. Il sapere si mostra a lui come un oggetto sensibile, una realtà ad un tempo simbolica, affettiva, implicativa, pratica ed esplicativa.

Il formatore diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il "*mediatore*" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene. Ciò comporta, in corrispondenza dei momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consentano all'allievo di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale.

La metodologia propria dei percorsi di IeFP, nella logica della formazione efficace, mira a *selezionare le conoscenze e le competenze chiave* irrinunciabili, a disegnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli allievi di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimenti di scoperta e di ricostruzione dell'oggetto così da condurre ad una

acquisizione autenticamente personale. Ciò consente di mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica.

Le risorse umane impegnate nelle attività formative devono a loro volta essere caratterizzate da una piena visione professionale fondata sulla libertà di insegnamento, non a carattere prestativo ma tesa ad una formazione efficace. Entro questo quadro, i docenti risultano in grado di operare nella logica del *lavoro d'équipe* al fine di condividere il progetto formativo e svolgere le attività collegiali di supporto, gestire relazioni educative con i destinatari, programmare, realizzare e valutare occasioni di apprendimento attive ed efficaci all'interno di un particolare ambito del sapere, coordinare e collaborare entro attività a carattere interdisciplinare, impegnarsi all'esterno negli ambienti di apprendimento reali.

Questa impostazione richiede il coinvolgimento di una *pluralità di figure professionali* e necessita di una figura forte di coordinatore dell'équipe. Ciò implica un esplicito riconoscimento giuridico delle specificità professionali e la definizione di un adeguato organico di Centro, che consenta di differenziare l'offerta formativa sia in termini di tipologie di insegnamenti, sia di orari e funzioni.

1.2. L'evoluzione nel CNOS-FAP

Completiamo la trattazione sulla FP, richiamando la situazione nella Federazione CNOS-FAP che costituisce il quadro di riferimento e l'oggetto di questo studio.

1.2.1. Una crescita quantitativa tendenziale

Nei *primi quindici anni* di vita della Federazione (1977-78/1991-92) l'aumento del sistema di FP del CNOS-FAP con qualche eccezione è stato in generale *costante*, ma al tempo stesso è rimasto entro limiti contenuti: infatti, si è restati in una fascia compresa tra il 10 e il 30% (cfr. Tav. 1) (Malizia e Tonini, 2012). Sono stati i corsi ad espandersi maggiormente, del 29,9%, passando da 411 a 534 e facendo quindi registrare una crescita in valori assoluti di 123. Anche i formatori registrano un andamento in costante aumento (+161 in valori assoluti), anche se percentualmente più contenuto dei corsi (+22,6%). Gli allievi presentano una battuta di arresto tra il 1981-82 e il 1986-87 nel senso che si riscontra una crescita zero (numeri indici 104,8 e 104,7 rispettivamente); comunque, nei quindici anni l'aumento è di 1.816, pari al 20,3% in percentuale. A loro volta, i Centri sono in crescita, anche se solo di tre, da 36 a 39, dopo aver registrato nel 1986-87 un aumento di 6.

Il *primo balzo in avanti* si realizza nel 1996-97 con gli *allievi* che crescono della metà (+53% o +4.375 soggetti) rispetto all'anno di fondazione della Federazione; tra il 1996-97 e il 2001-02 continua l'espansione di un altro 50% per cui al termine dei 25 anni gli iscritti risultano più che raddoppiati (+106,3% o +9.498) (cfr. Tav. 1). L'aumento è ancora maggiore nei corsi che tra il 1977-78 e il 2001-02

sono quasi triplicati, essendo saliti da 411 a 1.125 (+714). Nel 1996-97 i Centri ritornano sui valori del 1986-87, 42 unità e nel 2001-02 si attestano su 54 con un salto del 50% (+18) rispetto agli inizi. In questo secondo periodo (1991-92/2001-02), l'andamento dei formatori è al contrario molto contenuto e tra il 1991-92 e il 1996-97 la crescita è pressoché zero, anche se poi nel quinquennio successivo l'aumento supera il 40% e nei 25 anni si colloca al 64,8%, pari a 463.

Tav. 1 – Evoluzione del sistema di FP del CNOS-FAP (anni scelti: in VA e IND)

Sistema di FP del CNOS-FAP	1977-78		1981-82		1986-87		1991-92		1996-97		2001-02	
	VA	IND.										
Centri	36	100,0	40	111,1	42	116,7	39	108,3	42	116,7	54	150,0
Corsi	411	100,0	448	109,0	477	116,1	534	129,9	698	169,8	1.125	273,7
Allievi	8.937	100,0	9.365	104,8	9.354	104,7	10.753	120,3	13.672	153,0	18.435	206,3
Formatori	714	100,0	777	108,8	827	115,8	875	122,6	880	123,2	1.177	164,8

Legenda: VA= Valori Assoluti; IND= Numeri Indici

Fonte: Rielaborazione su dati CNOS-FAP

Nel 2001-02 oltre la metà degli *allievi* della Federazione (53,5%) frequentano corsi che in base alla terminologia della riforma Moratti possiamo chiamare di *secondo ciclo*: specificamente, più di un terzo (36,3%) è iscritto alla formazione iniziale, il 10,7% ai corsi dell'obbligo scolastico in integrazione con la scuola e il 5,4% a corsi in integrazione con la media superiore. Un 10% quasi (8,8%) è collocato nella formazione superiore: il 7,8% nel post-diploma e l'1% negli IFTS. Il 35,8% è impegnato nella formazione sul lavoro: apprendistato (13,9%) e formazione continua di occupati e disoccupati. Gli allievi delle fasce deboli sono 343, pari al 2% circa. In sintesi, intorno agli Anni 2000, si può dire che i CFP del CNOS-FAP siano diventati polifunzionali, presentino cioè un'offerta formativa molteplice, e al tempo stesso abbiano conservato la loro tradizionale attenzione alla fascia 14-18 anni.

L'anno formativo 2003-04 è l'anno dell'inizio della sperimentazione dei percorsi formativi triennali in tutte le Regioni. La Federazione CNOS-FAP, in quell'anno, segna un'ulteriore crescita soprattutto nella Formazione Professionale Iniziale realizzando 1.300 corsi di cui quasi 600 nella FPI e servendo 21.561 allievi di cui oltre 6.000 in età tra i 14 e i 18 anni. Un'ulteriore crescita si registra nell'anno formativo 2005-06, l'anno della massima espansione. I corsi formativi realizzati sono stati 1.503 di cui 713 nella FPI e 20.409 allievi di cui quasi 14mila in età tra i 14 e i 18 anni. All'aumento delle attività è corrisposta anche la crescita delle sedi che erano 60 nell'anno formativo 2003-04 e 61 nell'anno 2005-06. Scelte politiche regionali restrittive hanno avuto riflessi consistenti anche sulle attività della Federazione CNOS-FAP, determinando la chiusura di molte sedi operative e la contrazione delle attività in varie Regioni quali la Sardegna, l'Abruzzo e la Calabria. Sulla base dell'ultima rilevazione, anno 2013-14 (CNOS-FAP, 2013), in 64 CFP la Federazione CNOS-FAP svolge 1.678 corsi di cui 746 nella FPI, coinvolge 25.374 allievi di cui 14.295 in età

tra i 14 e i 18 anni, 1.437 operatori¹, di cui 1.262 a tempo indeterminato: nel periodo considerato è evidente la notevole crescita che si è registrata (cfr. Tav. 2).

Tav. 2 – Il sistema di FP del CNOS-FAP nel 2012-13 a confronto con il 2001-02 (inVA e IND)

Sistema di FP del CNOS-FAP	2001-02		2013-14	
	VA	IND.	VA.	IND.
Centri	54	100.0	64	118.5
Corsi	1.125	100.0	1.678	149.2
Allievi	18.435	100.0	25.374	137.6
Operatori	1.601*	100.0	1.437**	Non paragonabili

Legenda: VA=Valori Assoluti; IND=Numeri Indici; *Escluse le sedi regionale e nazionale; **Incluse le sedi regionale e nazionale

Fonte: Rielaborazione su dati CNOS-FAP

1.2.2. L'aggiornamento del CFP polifunzionale

All'inizio del 1999, la Sede Nazionale CNOS-FAP ha affidato all'Istituto di Sociologia FSE-UPS la realizzazione di un'indagine mirata alla rilevazione di elementi della situazione dei Centri della Federazione in riferimento ai requisiti richiesti dal regolamento attuativo della legge 196/97, art. 17, e in vista della individuazione di indicatori di qualità per un CFP polifunzionale (Malizia e Pieroni, 1999; Malizia e Tonini, 2012). La Federazione avvertiva infatti l'esigenza di individuare nuove forme di aiuto e di supporto soprattutto al direttore e alle figure di staff presenti nei CFP o nella Sede Regionale (impegnate in attività di orientamento, coordinamento, analisi, progettazione e valutazione dei fabbisogni), essendo questi i ruoli più coinvolti nel processo di cambiamento/rinnovamento. Più in particolare, avendo presente un modello organizzativo di CFP dinamico, orientato al sistema qualità e rispondente alla logica dell'accreditamento, si intendeva elaborare, con la collaborazione di un gruppo di esperti, un progetto di fattibilità inteso a predisporre un *processo permanente di monitoraggio e valutazione* delle attività della FP CNOS-FAP.

Dall'indagine emergeva che se molto è stato attuato in questi ultimi anni e la meta della polifunzionalità si è rivelata una realtà per molti Centri, la fase di completamento di certi obiettivi richiedeva ancora ulteriori sforzi e nuove strategie d'intervento. Pertanto, stando ai risultati ottenuti attraverso il rilevamento, si suggerivano i seguenti passi da intraprendere, ai fini di una più completa realizzazione del modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale.

1. Una prima proposta riguardava il conseguimento della “certificazione” del “sistema qualità”, con tutti i requisiti che tale obiettivo comporta.

¹ Negli ultimi anni le statistiche del CNOS-FAP forniscono dati non più sui formatori, ma sugli operatori: questa è una delle ragioni che ha spinto la Sede Nazionale a promuovere la realizzazione della presente ricerca.

2. Andava poi indubbiamente prevista l'*introduzione di nuove figure*: oltre a quelle che già esistevano nella maggior parte dei Centri, (meglio ancora se come figure di sistema nello staff) e più specificamente: *il responsabile dei servizi di sicurezza ed il responsabile della qualità*; non ci si nascondeva però che sarebbero state sempre più richieste in un immediato futuro anche quella del *responsabile delle reti informatiche* e del *coordinatore delle attività di integrazione* (in vista di una FP indirizzata a vantaggio delle fasce deboli, sempre più ampie ed attuali in una società in rapida trasformazione tecnologica), coerentemente anche all'esigenza (avvertita in oltre la metà dei Centri e sperimentata in una parte degli stessi) di potenziare l'orientamento e le azioni formative a favore di questi soggetti.
3. Un altro passo da compiere in tempi brevi era quello di una *sempre più decisa apertura del CFP al territorio* così da assumere una piena posizione di *collaborazione, concertazione, integrazione* con le varie realtà di riferimento.
4. Bisognava anche continuare, come era stato fatto egregiamente fino a quel momento, *nell'organizzazione di corsi di formazione per i formatori* nelle due principali direttrici:
 - *corsi per tutti*, mirati cioè al costante *aggiornamento della formazione delle varie figure di formatori*;
 - *corsi "ad hoc"* per la *preparazione di figure specialistiche*, con particolare riferimento a quelle da introdurre ex-novo.
5. Si suggeriva pure di effettuare un costante monitoraggio sulla "qualità" della formazione erogata nei CFP della Federazione, sulla base di *un modello aggiornato di CFP polifunzionale* e di *standard minimi di qualità* e nel rispetto della giusta autonomia di ogni centro.
6. Un altro passo consisteva nel *creare una rete informatizzata, in grado di collegare tutti i centri*, così da realizzare un'*informazione in tempo reale* su problematiche emergenti e da *socializzare innovazioni e sperimentazioni* in atto.
7. Infine, si trattava di ampliare e/o rendere accessibile al maggior numero possibile di centri la *partecipazione a progetti/programmi multiregionali e transnazionali*.

Sulla base dei risultati di questa ricerca la Federazione ha ritenuto opportuno orientare lo sforzo di rinnovamento soprattutto in *tre direzioni*: il potenziamento della formazione dei formatori, l'attuazione dell'obbligo formativo e del diritto-dovere all'istruzione e formazione e la realizzazione di un modello organizzativo di qualità. Ovviamente, qui richiamiamo solo le indicazioni che riguardano la prima che è l'oggetto di questo studio.

1.2.3. Il potenziamento della formazione dei formatori

Anche in questo caso si è partiti con una ricerca che è stata realizzata dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP nel gennaio-giugno 2000 con lo scopo sia di approfondire la conoscenza della *situazione della formazione del personale del CNOS-*

FAP, sia di elaborare la proposta di un *sistema di qualità* per una preparazione più adeguata degli operatori, sia di predisporre un'ipotesi di standard per i formatori (Malizia, Pieroni e Salatin, 2001). L'indagine evidenziava un posizionamento professionale medio più che buono degli operatori CNOS-FAP (in rapporto ad altri Enti italiani), ma segnalava più o meno indirettamente alcune *criticità del sistema organizzativo*:

- una situazione con *significative eterogeneità tra gli operatori*, sia a livello di percezione che di situazioni professionali (es. tra Nord e Sud, tra generazioni e tra salesiani e non salesiani);
- un *sistema ancora non adeguatamente orientato all'utenza e al territorio*: abituato ad aspettare gli utenti più che ad andare verso di loro (forse perché non aveva mai avuto gravi problemi di domanda e di risorse), non particolarmente preoccupato di ascoltare (non a caso risultano sottodimensionate le competenze marketing e valutazione);
- un *sistema non molto aperto e tendenzialmente autoreferenziale*, che collaborava ancora poco con altri soggetti del territorio; ciò poteva essere un limite nella prospettiva del “fare rete”;
- un *sistema non adeguatamente differenziato nei suoi servizi e funzioni*: molto focalizzato sulla erogazione formativa tradizionale con ancora debole presenza di altri servizi (orientamento, accompagnamento, counselling, ...) e un po' indietro sulle nuove tecnologie didattiche e sulla FAD.

Circa il *dispositivo formativo* proposto, sono condivisibili le indicazioni della ricerca con un impianto flessibile basato su:

- *formazione d'ingresso*: corso formatori (master di primo ciclo o di secondo ciclo per i livelli più alti);
- *formazione in servizio*: interventi ricorrenti con attenzione all'identità dell'Ente e alla formazione comportamentale (in presenza); sviluppo delle formule a distanza (moduli FAD) e degli stage all'estero.

I dati della ricerca non vanno letti solo in sé, ma anche in rapporto ai *trend osservabili a livello nazionale*. A questo livello e in particolare in rapporto allo scenario dell'accreditamento degli operatori:

- il livello generale degli operatori appariva in grado di reggere la copertura delle funzioni previste e dei relativi standard (c'era anche di più rispetto agli standard minimi);
- si riscontravano segnali incoraggianti di apertura all'innovazione, visto il rilievo dato all'analisi della nuova domanda di formazione;
- il modello organizzativo poteva reggere un orientamento alla qualità senza enormi rivoluzioni;
- era possibile rilevare inoltre una complementarità tra il rilievo delle competenze “salesiane” (sistema preventivo, carisma pedagogico...) collegate alla *mission* e le competenze professionali richieste.

Sulla base di questi dati è stato elaborato un *piano* con una prospettiva poliennale. Esso si inseriva nella missione di servizio della Federazione CNOS-FAP Nazionale alle sedi locali e doveva integrarsi agli eventuali piani formativi di CFP, ai piani formativi regionali e ai piani formativi individuali, anche in funzione della implementazione delle nuove normative in materia di formazione continua e dello sviluppo della contrattazione collettiva di comparto.

Dal punto di vista degli obiettivi, il piano aveva carattere strategico e si proponeva di sistematizzare un dispositivo di formazione iniziale degli operatori, in grado di equilibrare le componenti valoriali e professionali, di fornire le linee guida per il consolidamento di un dispositivo di formazione permanente in servizio, compatibile e coerente con i processi di accreditamento interno ed esterno in atto e fornire delle proposte di percorsi per l'acquisizione e/o lo sviluppo delle competenze individuate come più necessarie dalla ricerca e/o segnalate dai responsabili dell'Ente.

Il piano assumeva come *criteri di base metodologici* la distinzione tra la formazione di ingresso e quella in servizio, di base e specialistica, il principio di interazione tra formazione e attività professionale e la pluralità dei modi di formazione (in presenza e non). Esso muoveva inoltre dalla consapevolezza della triplice articolazione degli interventi a livello nazionale, regionale e locale, pur sviluppando solo le proposte relative al livello nazionale.

Per facilitare la traduzione operativa del piano, si è ritenuto opportuno predisporre un *catalogo* (cfr. per esempio CNOS-FAP, 2013) che contenesse un'offerta formativa permanente e sistematica per gli operatori, basata sulle buone prassi in atto presso le singole sedi. Più specificamente esso è finalizzato ai seguenti obiettivi:

- “sistematizzare la formazione iniziale degli operatori, in modo da equilibrare le componenti valoriali e professionali, soprattutto attraverso la proposta di moduli ‘comportamentali’;
- fornire le linee guida per il consolidamento della formazione permanente in servizio, compatibile e coerente con i processi di accreditamento interno ed esterno in atto;
- fornire delle proposte di percorsi per l'acquisizione e/o lo sviluppo delle competenze più necessarie individuate dalla ricerca e/o segnalate dai responsabili dell'Ente;
- mettere a sistema la formazione in atto e quella in fase di progettazione e facilitare l'accesso alle informazioni disponibili per quanto riguarda le opportunità di crescita professionale” (CNOS-FAP e Cepof, 2003, 8).

Sulla base di queste indicazioni, la *formazione dei formatori* sembra aver raggiunto una metodologia ed una strutturazione sufficientemente stabili. Vengono proposte attività corsuali residenziali nazionali legate soprattutto alla crescita dei settori professionali, attività residenziali locali connesse in particolare ai bisogni delle varie Delegazioni regionali, attività di formazione per il personale direttivo,

attività di formazione a distanza per tutti gli operatori. Il catalogo, nella sua globalità, copre tutti i settori, dall'area pedagogico-salesiana, a quella della dottrina sociale della Chiesa, a quella metodologico-didattica, a quella tecnologica.

2. L'INDAGINE SUL CAMPO

Prima di illustrare i risultati della ricerca, è bene richiamare in sintesi le ragioni, gli obiettivi e il disegno di analisi.

Se gli allievi sono i destinatari principali dell'attività educativa dei CFP del CNOS-FAP, il motore dei relativi processi va identificato in primo luogo nei formatori. Negli ultimi anni non sono mancate indagini sui giovani che frequentano i Centri di Formazione Professionale, come per esempio quella annuale sul loro successo nella IeFP (Malizia e Pieroni, 2913a e b; Marchioro, 2014; Malizia e Gentile, 2015) o quella del 2013 sui rapporti tra allievi, CFP e famiglia (Orlando, 2014)², mentre l'ultima ricerca sui formatori risale a più di dieci anni fa (Malizia, Pieroni e Salatin, 2001); era perciò necessario e urgente avviare uno studio su di loro, non tanto su tutti gli aspetti del loro complesso ruolo, quanto su ciò che ne rende possibile l'esercizio efficace, la formazione specialmente in servizio.

Gli obiettivi sono riassumibili nei seguenti tre:

1. descrivere *lo stato dell'arte della formazione dei formatori* e, in connessione, di tutto il personale del CNOS-FAP, senza tralasciare di considerare con attenzione anche quelli che non partecipano alle offerte di corsi, per determinarne la consistenza quantitativa, la distribuzione territoriale e per settori, le motivazioni e i giudizi;
2. valutare *l'adeguatezza, l'efficienza e l'efficacia dell'offerta di formazione dei formatori* e, in connessione, di tutto il personale, utilizzando una molteplicità di referenti come per esempio gli stessi formatori e gli altri operatori, i docenti dei corsi di aggiornamento, i Direttori dei CFP, i Segretari nazionali dei settori, i Delegati regionali; questa valutazione dovrebbe mettere in rilievo i punti di forza (eccellenze) e i punti deboli del sistema di formazione dei formatori CNOS-FAP;
3. sulla base dei risultati delle analisi quantitative e qualitative e tenendo conto delle suggestioni dei referenti principali, elaborare una serie di *proposte per correggere le possibili criticità, per adeguare la formazione dei formatori e degli altri operatori alle attuali esigenze, per introdurre le necessarie innovazioni e per potenziare l'efficienza e l'efficacia.*

Quanto al *disegno di analisi*, la ricerca ha utilizzato una pluralità di strumenti in relazione ai diversi referenti. In questa maniera si è pensato di poter assicurare

² Solo per richiamare le più recenti.

un'analisi in profondità e una sufficiente oggettività nelle valutazioni. In particolare sono stati elaborati i risultati delle schede di gradimento che vengono applicate al termine di ogni corso. Allo scopo di costruire il database di tutti i frequentanti i corsi di formazione e di quelli che non hanno mai partecipato, si sono analizzati l'Archivio dei dipendenti, l'Elenco dei corsi e dei Seminari dei settori professionali. Inoltre, si sono raccolti mediante un questionario i giudizi di operatori che occupano indubbiamente un posto centrale dal lato dell'offerta di formazione e cioè, i Delegati regionali, i Direttori dei Centri e i Segretari nazionali dei settori e delle aree professionali. Attraverso dei focus group si è realizzato uno studio di casi con cui si sono raccolte le opinioni delle componenti principali dei CFP.

2.1. *La situazione degli operatori del CNOS-FAP*

La crescita notevole che ha caratterizzato *l'evoluzione* del personale della FP nel periodo 1996-01 sembra che si sia protratta nel CNOS-FAP fino all'anno formativo 2004-05 (ISFOL 2004: Montedoro, 2006; cfr. Tav. 1, cap. 2³): infatti, tra il 1999-00 e il 2004-05 gli operatori dell'Ente passano da 1179 a 1812, registrando un incremento di più della metà (53,6%): precisiamo che con la dizione operatori si intendono tutti i dipendenti con contratto a tempo indeterminato o determinato, mentre i consulenti sono esclusi dal conteggio. Fra il 2003-04 e il 2006-07 – ma soprattutto nel biennio 2004-05 e 2005-06 – si registra un vero crollo da 1812 a 1266 con una perdita di oltre 40 punti percentuali (46,3%): questo andamento si spiega soprattutto come effetto della chiusura dei Centri in Sardegna e in Abruzzo. Nel periodo successivo (2006-07/2013-14) il numero dei dipendenti senza il personale delle sedi regionali e nazionali si mantiene sostanzialmente stabile e nell'ultimo anno formativo chiude in leggera crescita, +8,8% (rispetto al 2006-07); se ci si riferisce al personale comprensivo delle sedi, l'andamento è molto più piatto, ma termina con una crescita del +7% (o del +9% qualora si prendano in considerazione i dati dell'archivio dipendenti alla data del 03.11.14⁴ che però non sono comparabili con gli altri di cui non conosciamo la data).

Passiamo a considerare brevemente le articolazioni del totale degli operatori in base alle loro *caratteristiche socio-demografiche* e a quelle *professionali*.

Incominciamo con il *sex* ed emerge chiaramente la collocazione tradizionale dell'offerta formativa del CNOS-FAP nell'ambito della preparazione allo svolgimento dei mestieri tipicamente maschili: infatti, tra gli operatori gli uomini ammontano ai due terzi circa (65,3%) o a 956 unità, mentre i dati delle donne sono 34,7% e 507 rispettivamente. Questo andamento diverge da quello generale del personale della FP che ha visto negli ultimi anni le femmine sorpassare i maschi (53,2% e 46,8%: ISFOL, 2007),

³ Anche le altre tavole di questa sezione si trovano nel cap. 2.

⁴ Come si è precisato sopra, l'archivio offre soltanto i dati come si trovano al momento dell'accesso e non quelli diversi di momenti precedenti.

Passando all'*età*, i dati sembrano confermare sostanzialmente per il CNOS-FAP il rallentamento che si è verificato nell'invecchiamento dei formatori nella seconda metà del precedente decennio (ISFOL, 2007). Infatti, la tavola 5 evidenzia che il 70% circa (69,0%) degli operatori del nostro Ente si colloca al di sotto dei 50 anni e il 40% quasi (36,3%) ha un'età pari o inferiore ai 40, mentre solo un quarto (25,8%) si situa tra i 51 e i 60 e appena il 5,1% oltre i 60.

A livello di *circostrizione geografica*, gli operatori del CNOS-FAP si distribuiscono tra una maggioranza relativa nelle Regioni di Nord Ovest (44,2%), più di un quarto al Nord Est (22,1%) e al Sud (21,6%) e intorno al 10% nel Centro (10,6%) (cfr. Tav. 8). Rispetto alla distribuzione degli iscritti alla IeFP nei CFP, le percentuali sono sostanzialmente simili nel Nord Ovest (44,6%) e nel Centro (10,6%), mentre sono alquanto diverse nel Nord Est (32,4%) e nel Sud (12,4%) con il CNOS-FAP che risulta meglio rappresentato nel Meridione e meno nel Nord Est: va tuttavia tenuto presente che il raffronto deve essere preso con molta prudenza per le considerevoli differenze tra i termini di paragone, non ultima la collocazione della Sardegna per noi al Centro e per il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali al Sud e Isole (2013, p. 32).

Dal punto di vista dello *stato ecclesiale*, gli operatori si distribuiscono tra il 4,8% (70) di salesiani e il 95,2% (1393) di laici (cfr. Tav. 11). Già alla fine degli Anni '90 il rapporto tra religiosi e laici nei centri della Confap era molto squilibrato a favore dei secondi (7% e 93% rispettivamente) (CSSC, 1999, p. 322); adesso si è ancora di più abbassato, almeno nei CFP salesiani.

La percentuale dei laureati (36,9%) tra gli operatori del CNOS-FAP risulta superiore a un terzo e si avvicina al 40% (cfr. Tav. 13): essa però è notevolmente inferiore a quella dei formatori della FP, anche se il 60,7% raggiunto in proposito nel 2006, appare un poco sospetto dato che nel 2004 si era al 39,9% (ISFOL, 2007). I diplomati sono oltre la metà (53,5%) e la loro consistenza si colloca al di sopra del dato nazionale in misura considerevole (35,8%). Risultano ormai marginali le quote dei qualificati (4,5%), dei licenziati della media (4,1%) e soprattutto di quelli delle elementari (0,3%) e l'andamento è in linea con il trend nazionale; i *titoli* altri di cui è in possesso lo 0,6% riguardano i master, le scuole di specializzazione e simili.

Per quanto si riferisce al *tipo di contratto*, gli operatori del CNOS-FAP si distribuiscono tra l'87% a tempo indeterminato e il 13% a tempo determinato. Tale rapporto rispecchia sostanzialmente quello esistente a livello nazionale tra i dipendenti che nel 2013 era l'86,8% rispetto al 13,2% (Censis, 2014, p. 187).

Passando da ultimo a considerare gli incroci dei *profili* con le altre variabili socio-demografiche, va anzitutto evidenziato che essi raggiungono la cifra di 1546 che è superiore a quella degli operatori del CNOS-FAP perché alcuni di questi svolgono più funzioni (cfr. Tav. 19). La maggioranza assoluta è costituita dai semplici formatori (807 o 52,2%) a cui si aggiungono quelli che svolgono funzioni intermedie come i tutor (192 o 12,4%), i coordinatori (110 o 7,1%), gli orientatori

(36 o 2,3%) e, per noi, anche i progettisti (18 o 1,2%) e i responsabili dei processi (27 o 1,7%) che rimangono sostanzialmente dei formatori: in tutto si tratta di 1190 profili (76,9%). L'area funzionale della direzione ne comprende 65 (4,2%) e più esattamente: 44 direttori di sede operativa (2,8%), 13 (0,8%) direttori di funzione e 8 direttori generali (0,5%). Nell'area funzionale dell'amministrazione i profili ammontano a 136 (8,8%) e comprendono 87 (5,6%) collaboratori amministrativi e 49 (3,2%) responsabili amministrativo-organizzativi. Da ultimo, l'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto include 155 (10,2%) profili e più precisamente: 68 (4,4%) operatori tecnici ausiliari, 4 (0,3%) operatori tecnici della logistica, 69 (4,5%) operatori di segreteria e 14 (0,9%) tecnici dei servizi. Nel complesso si può dire che l'inquadramento delle funzioni del CNOS-FAP rispetta la scelta di fondo dell'Ente di dare la priorità alla formazione in confronto ad altre dimensioni come la direzione, l'organizzazione, l'amministrazione e la logistica; al tempo stesso vengono assicurati una funzionalità sufficiente della leadership ai vari livelli e un minimo di struttura gestionale e tecnica.

2.2. *La partecipazione alla Formazione in servizio nel CNOS-FAP: dati quantitativi, qualità e gradimento*

La tematica è affrontata da due prospettive: quella quantitativa per la quale ci serviremo dei dati dell'archivio del CNOS-FAP e quella qualitativa per la quale attingeremo ai risultati del sondaggio tra i Delegati regionali, i Direttori dei Centri e i Segretari dei settori professionali e dei focus group dei 12 CFP.

2.2.1. I dati dell'archivio

L'analisi quantitativa sulla formazione in servizio degli operatori del CNOS-FAP è limitata agli anni solari 2012 e 2013 perché solo da poco l'Ente ha iniziato a raccogliere sistematicamente i relativi dati. Nel periodo considerato si registra una *crescita* rispetto al totale sia in valori assoluti da 631 a 677 (+46 o +7,3%) che in percentuale del totale dal 51,2% al 53,6% (+2,4%) (cfr. Tav. 22, cap. 2^o). Tale cifra è leggermente inferiore a quella riscontrata dall'ISFOL su tutto il territorio nazionale riguardo, però, ai soli formatori, cioè 59,5% (2007).

La partecipazione in base al *sex* vede una sovra-rappresentazione dei maschi e una sotto-rappresentazione delle femmine (cfr. Tav. 22). In ambedue gli anni gli uomini costituiscono i tre quarti circa del totale e le donne l'altro quarto (75% e 25%; 74,6% e 25,4%, rispettivamente), mentre la proporzione tra gli operatori del CNOS-FAP è nell'anno formativo 2013-14 di due terzi a un terzo quasi (65,3% e 34,7%), come si è osservato sopra (cfr. Tav. 2).

La partecipazione alla formazione in servizio dei dipendenti del CNOS-FAP in base all'*età* registra una sostanziale coincidenza nella distribuzione per coorti nei

⁵ Questa e le seguenti tavole della presente sezione si trovano nel cap. 2.

due anni, 2012 e 2013 (cfr. Tav. 25). Essa si concentra nelle fasce 31-60 anni che riuniscono il 90% circa di quanti hanno usufruito delle offerte messe a disposizione; è invece meno comprensibile che la percentuale si collochi oltre il 30% nelle coorti 31-40 e 41-50, mentre scende sul 25% in quella 51-60 che di per sé ne avrebbe maggiore bisogno. Correttamente la cifra si abbassa al minimo per i più giovani (meno 20-30), mentre appare discutibile la partecipazione modesta dei più anziani (oltre 60).

La frequenza alle attività di formazione in servizio dei dipendenti del CNOS-FAP secondo la *circostrizione geografica* evidenzia delle differenze tra i due anni di riferimento (cfr. Tav. 28). In sintesi, tra il 2012 e il 2013 la percentuale diminuisce da più di un terzo (34,1%) a oltre un quarto (26%) nel Nord Est e cresce dal 40% quasi (37,9%) al 50% circa (46,1%) nel Nord Ovest, mentre rimane nel complesso sufficientemente stabile nel Centro (14,6% e 16,1% rispettivamente) e nel Sud (13,5% e 11,8%). Il confronto con la distribuzione degli operatori del CNOS-FAP al 2013-14 vede una sovra-rappresentazione del Nord Est e del Nord Ovest (solo nel 2013), una sostanziale stabilità al Centro e una sotto-rappresentazione al Sud e al Nord Ovest (unicamente nel 2012).

Il rapporto tra *salesiani e laici* nella partecipazione alla formazione in servizio registra una presenza molto modesta dei primi rispetto ai secondi: il 3,3% in confronto al 96,7% nel 2012 e il 3,7% in paragone al 96,7% nel 2013 (cfr. Tav. 31). È un andamento che riflette, un po' peggiorata, la situazione a livello di tutti gli operatori: 4,8% e 95,2% nel 2013-14.

La partecipazione alla formazione in servizio per *titolo di studio*, se confrontata con la ripartizione degli operatori in base alla medesima variabile nel 2013-14 (cfr. sopra Tav. 13), vede nel 2012 una leggera sovra-rappresentazione di laureati e di diplomati da una parte e dall'altra una modesta sotto-rappresentazione di licenziati della media e l'assenza di quelli delle elementari, mentre nel 2013 le due distribuzioni si avvicinano maggiormente tranne che per l'assenza ancora di licenziati delle elementari nelle attività di aggiornamento (cfr. Tav. 33).

Se il punto di riferimento è il *tipo di contratto*, la partecipazione alla formazione in servizio evidenzia che il totale nei due anni è quasi del tutto costituito da operatori a tempo indeterminato (96,7% e 95% rispettivamente nel 2012 e nel 2013), mentre quelli a tempo determinato sono una percentuale molto esigua (3,3% e 5%) (cfr. Tav. 36). Si capisce la remora a non investire su lavoratori che potrebbero anche lasciare i Centri, o non meritare l'impegno formativo del CNOS-FAP, ma lo scarto notevole con la distribuzione generale degli operatori per tipo di contratto (87% e 13% nel 2013-14: cfr. sopra Tav. 16) richiederebbe probabilmente un riequilibrio tra i due gruppi nella formazione in servizio.

La partecipazione alla formazione in servizio in base al *profilo* registra: nell'area funzionale della direzione una leggera sovra-rappresentazione nel 2012 (5,7%) rispetto al 2013 (5,1%), attribuibile alla frequenza dei direttori di funzione e una altrettanto modesta sovra-rappresentazione di ambedue gli anni rispetto alla

percentuale dell'area nel totale degli operatori del CNOS-FAP (4,1%) nel 2013-14, dovuta soprattutto alla frequenza all'aggiornamento dei direttori di sede operativa; nell'area funzionale della erogazione, che è la più consistente, collocandosi oltre i tre quarti, la sovra-rappresentazione, questa volta, del 2013 (91,1%) in confronto al 2012 (85,9%) e di ambedue in paragone al 2013-14 (76,9%), dovuta in particolare ai formatori e nel caso del confronto con il 2013-14 anche ai tutor; nell'area funzionale dell'amministrazione, la sotto-rappresentazione sia del 2012 (5,4%) che del 2013 (ancora di più, 2,3%) rispetto al 2013-14 (8,8%), attribuibile soprattutto ai collaboratori amministrativi; nell'area funzionale della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, lo stesso andamento, anche più accentuato (2,8%, 1,4% e 10,1% rispettivamente), dovuto principalmente agli operatori di segreteria e agli operatori tecnici ausiliari (cfr. Tav. 39).

Dopo aver esaminato la partecipazione degli operatori del CNOS-FAP alla formazione in servizio in base alle loro caratteristiche socio-demografiche, passiamo ad un'analisi secondo il *tipo delle attività* offerte dalla Sede Nazionale dell'Ente. Anzitutto, va evidenziato che il totale di quanti hanno frequentato i vari tipi di offerta è superiore a quello degli operatori che vi hanno partecipato perché alcuni di questi hanno preso parte a più di un tipo e precisamente 887 rispetto a 631 nel 2012 e 924 in paragone a 677 nel 2013 e la differenza è di circa il 40% (40,6% nel primo caso e 36,5% nel secondo), un primo segnale del successo delle iniziative in generale (cfr. Tav. 42). Nella stessa direzione sembra andare anche il dato della crescita che si registra tra i due anni che è in valore assoluti di 37 presenze in più o del 4,2% in percentuale. La *distribuzione della frequenza tra le varie attività* registra una sostanziale convergenza tra i due anni: la maggioranza assoluta va ai corsi regionali (che corrispondono alla dizione di corsi residenziali regionali/locali, utilizzata nel questionario dei Delegati, Direttori e Segretari dei Settori) che nel biennio crescono leggermente dal 50,2% o 327 nel 2012 al 53,5% o 494; intorno a un quarto/un quinto si collocano i corsi nazionali (che corrispondono alla dizione corsi residenziali nazionali – area delle competenze tecnico-professionali e corsi residenziali nazionali – area delle competenze di base e che sono sostanzialmente stabili a livello percentuale, 23,4% o 208 e 23,9% o 221) e i seminari dei settori professionali (che corrispondono alla dizione seminari tecnici per i formatori del questionario dei Delegati, Direttori e Segretari dei Settori) che segnano una leggera diminuzione percentuale e in valori assoluti dal 19,7% o 175, al 17,7% o 164); le altre tre offerte si collocano al disotto del 5% (i seminari per il personale direttivo che restano stabili a livello percentuale, 4,1% o 36, e 4,1% o 38; i seminari tematici legati ad eventi esterni che diminuiscono in percentuale e in valori assoluti dal 2,1% o 19, allo 0,5% o 5; i corsi FAD che scendono in percentuale e in valori assoluti, ambedue minimi, dallo 0,5% o 4, allo 0,2% o 2).

A un primo esame, si può dire che l'ossatura della formazione in servizio del CNOS-FAP è costituita primariamente dai corsi regionali e poi da quelli nazionali e dai seminari dei settori; preoccupa la presenza totalmente marginale della FAD in un mondo dominato dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

2.2.2. La prospettiva di referenti significativi sulla qualità della partecipazione

Se si passa dalla quantità alla *qualità* della partecipazione, vanno richiamate anzitutto le valutazioni in proposito dei partecipanti ai focus group.

Da un punto di vista complessivo, i corsi di formazione appaiono come un'esperienza *importante* e ricorrente nella vita dei formatori e sono percepiti come un appuntamento *qualificante*, sia per la sistematicità del loro svolgimento, sia per i risultati attesi e raggiunti.

Per quanto riguarda i soggetti coinvolti, in genere sembra di poter dire che l'offerta di corsi riesca a raggiungere un po' tutto il personale e che rimanga fuori solo chi proprio non vuole lasciarsi coinvolgere.

La maggior parte degli intervistati è decisamente soddisfatta di questa esperienza, anche perché con l'andare del tempo, una volta sperimentata l'opportunità formativa, si partecipa volentieri e si vorrebbero avere ancora più occasioni di formazione.

Nonostante il dato positivo sia il più frequente, sia quantitativamente che qualitativamente, rimane l'impressione di una partecipazione piuttosto disuguale: da una parte qualcuno rimane un po' isolato e non vuole o non riesce a partecipare; dall'altra si nota un atteggiamento di sufficienza per cui i corsi sono frequentati più per dovere che per piacere o per interesse personale, salvo poi ricredersi a cose fatte.

Sui corsi organizzati in modalità *FAD* il giudizio degli intervistati è pressoché unanimemente negativo: sono poco funzionali, di fatto inutili; qualcuno addirittura non ricorda nemmeno l'argomento del corso scelto e in genere parzialmente frequentato; la frequenza è piuttosto distratta e la qualità dei materiali formativi sembra essere talvolta scadente.

Per rimanere all'interno degli strumenti di comunicazione a distanza, un po' diverso è il giudizio sulla *Newsletter CNOS*, che è invece ritenuta utile, anche se talvolta contiene troppe informazioni e finisce per essere consultata superficialmente (si segnalano parecchi disguidi nella ricezione per posta elettronica). I più attenti utilizzano anche la rivista cartacea *Rassegna CNOS*, alla quale viene riconosciuto un alto livello di qualità, anche se pochi la usano come materiale di studio e aggiornamento.

I *corsi regionali* in genere sono dedicati ad argomenti di più immediata spendibilità nell'area professionale, mentre quelli di livello nazionale trattano tematiche più trasversali e generiche. I primi sono forse più apprezzati e partecipati in quanto rispondono ad esigenze immediate di aggiornamento ed offrono una facile trasferibilità dei contenuti appresi nella quotidiana attività d'aula.

I *corsi nazionali* sono in genere considerati di maggior valore, sia per l'impegno che richiedono, sia per il numero ristretto di partecipanti ammessi. I corsi di cultura generale o di formazione pedagogica hanno inevitabilmente una ricaduta a più lunga distanza e talvolta se ne scopre la validità e la stessa utilità solo a posteriori.

Sul piano della *socializzazione*, i corsi nazionali sono ovviamente quelli che offrono maggiori occasioni di incontro e di scambio e sono quindi apprezzati anche per la rete di relazioni che consentono di stabilire o di rafforzare. I corsi regionali rispondono di più a esigenze pratiche locali e di aggiornamento tecnico, consentono l'incontro di operatori che probabilmente già si conoscono e sembrano essere più concentrati sul compito.

Se si fa riferimento ai *destinatari*, i corsi per i *direttori* sembrano essere quelli di maggior successo: la partecipazione è ampia e regolare e, nonostante il ricordo di qualche isolato disguido organizzativo, assicurano una buona socializzazione tra persone che svolgono la stessa funzione in contesti e condizioni diverse. Spesso risultano aver partecipato non solo i direttori ma anche i coordinatori.

Tra le categorie coinvolte viene lamentata la apparentemente scarsa attenzione alle cosiddette *figure di sistema*, cui si vorrebbe venissero dedicati specifici corsi almeno ogni certo numero di anni.

I *corsi per i formatori* sono invece la maggioranza e devono affrontare un'ampia varietà di argomenti e competenze. Accanto ai corsi di carattere tecnico, che vengono apprezzati ma limitatamente all'aggiornamento che producono, la domanda principale che viene dai partecipanti è quella di fornire strumenti per affrontare le situazioni di emergenza quasi quotidiana che si trovano a vivere con gli allievi.

I corsi per formatori lasciano spesso fuori gli *amministrativi*, che trovano soddisfazione alle loro esigenze solo in corsi specifici.

I corsi sono in genere rivolti al personale in servizio e ciò lascia emergere come fattore discriminante la durata del contratto di coloro che hanno un rapporto di lavoro a tempo *determinato* e che, quindi, possono restare esclusi se il corso cade in un periodo che non rientra nella vigenza del contratto.

È generalmente apprezzata la possibilità di avere un *coinvolgimento nella progettazione* dei corsi, cosa che incide positivamente sui livelli di partecipazione. Come è ovvio, non è sempre possibile far decidere alla base tutte le tematiche da affrontare, anche perché occorre mediare tra opinioni ed esigenze diverse, ma rimane il dato positivo della consultazione allargata. E quanto più è partecipata la decisione, tanto più è avvertito come un limite il numero ristretto di partecipanti, che può lasciare fuori qualcuno ancora sinceramente interessato.

Una *sintesi* di queste posizioni, ma *più critica*, si può trovare nei risultati del questionario applicato ai Direttori dei Centri, ai Delegati regionali e ai Segretari nazionali dei settori e delle aree professionali, che costituiscono l'universo di quanti svolgono un ruolo di *leadership* nella organizzazione e nella gestione dell'Ente.

La prima constatazione è che in nessuna delle offerte di Formazione in servizio promosse dalla Sede Nazionale la *qualità della partecipazione* viene ritenuta dagli intervistati molto soddisfacente o quasi.

Tuttavia, la frequenza di un gruppo consistente di iniziative riceve una valutazione più che abbastanza positiva: si tratta dei corsi residenziali regionali/locali, del

contributo dell'apporto tecnologico e formativo delle imprese ai settori/aree, dei seminari per il personale direttivo, di quelli tecnici per i formatori e dei corsi nazionali nell'area delle competenze tecnico professionali.

La qualità della partecipazione è considerata abbastanza soddisfacente nel caso dei corsi residenziali nazionali nell'area delle competenze di base, nei progetti internazionali e nelle attività formative con Fonder e si avvicina a tale livello nei seminari tematici legati ad eventi esterni e nei convegni promossi dalla CISI.

La valutazione scende a poco soddisfacente riguardo ai corsi FAD.

Un indicatore significativo dell'utilità delle offerte di Formazione in servizio promosse dal CNOS-FAP può essere identificato nella valorizzazione che gli operatori riservano alle *risorse* messe a disposizione a tale scopo dalla Sede Nazionale; in particolare, si tratta della Rassegna CNOS, delle Newsletter, delle pubblicazioni/ricerche, del Sito del CNOS-FAP, della ricerca sul successo formativo degli allievi del CNOS-FAP e del Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Anche in questo caso la valutazione dei Delegati, dei Direttori e dei Segretari risulta più critica di quella dei partecipanti ai focus. In sintesi, le risorse messe a disposizione dalla Sede Nazionale per la Formazione in servizio vengono utilizzate tra abbastanza e poco oppure poco. La ragione principale di questa situazione va ricercata in una criticità esterna alle risorse, cioè nella inadeguata socializzazione all'interno dei CFP. In secondo luogo pesa anche una carenza intrinseca ad esse e cioè il fatto che non aiutano a risolvere i problemi dei Centri. Al tempo stesso, va segnalato che in generale non sono eccessivamente teoriche o di livello troppo elevato se non la Rassegna CNOS e le pubblicazioni/ricerche e, comunque, non si possono considerare poco aggiornate. La ricerca sul successo formativo e il Concorso dei capolavori sono le risorse che presentano maggiori forme di valorizzazione e la Rassegna CNOS e le Newsletter quelle che ne hanno di meno. Il Nord è più positivo del Centro e del Sud, i laici dei salesiani, i diplomati dei laureati, i Segretari dei Delegati, i più anziani dei più giovani e i più esperti dei meno.

2.2.3. Il gradimento delle attività di formazione in servizio del CNOS-FAP

Da quando ha ottenuto la certificazione, la Sede Nazionale CNOS-FAP provvede alla somministrazione di questionari di soddisfazione al termine degli interventi di Formazione in servizio, al fine di ottenere suggerimenti e indicazioni utili per le azioni future. I questionari vengono proposti agli *operatori a conclusione delle diverse iniziative* (corsi residenziali nazionali e regionali, seminari dei settori professionali e corsi per il personale direttivo) e, nel caso dei corsi residenziali nazionali e regionali, dall'anno 2012, una versione modificata del questionario viene somministrata anche ai *docenti* responsabili della conduzione delle iniziative stesse. In estrema sintesi, analizzando i risultati della rilevazione sistematica del livello di soddisfazione per le attività di Formazione in servizio offerte dal CNOS-FAP ai suoi operatori, si individua una ampia area di soddisfazione, soprattutto per quanto concerne gli aspetti legati ai principali soggetti coinvolti, ossia la qualità

della docenza e il coinvolgimento dei partecipanti, ma anche l'interesse e l'approfondimento dei temi affrontati. Qualche criticità relativa, anche se in termini molto contenuti, si riscontra riguardo all'approfondimento dei temi trattati, ai materiali didattici e alla funzionalità di aule e di luoghi; la Sede Nazionale è già intervenuta per ovviare ai primi due problemi, limitando le problematiche da proporre nelle attività di formazione e impegnandosi a migliorare i materiali messi a disposizione.

Queste indicazioni sono sostanzialmente coerenti con quanto riscontrato attraverso il questionario somministrato, a distanza di tempo, a *Direttori, Delegati e Segretari* a cui si è accennato sopra. In particolare, nel caso dei rispondenti a quest'ultimo questionario l'area della soddisfazione ammonta complessivamente all'89,9% (con un giudizio medio che si colloca fra "abbastanza" e "molto soddisfatto"). Al tempo stesso va segnalato che la maggioranza assoluta dei giudizi favorevoli si concentra sulla sufficienza, mentre solo poco più di un terzo dà una valutazione molto positiva. *Pertanto, la Sede Nazionale dovrà impegnarsi nei prossimi anni a invertire l'attuale rapporto tra abbastanza e molto soddisfacente.*

E, nel dettaglio, risultano essere prevalentemente motivo di soddisfazione, anche in questo caso, aspetti dell'attività formativa, quali la significatività dei contenuti proposti nelle diverse attività, l'idoneità della docenza, la trasferibilità nei CFP e il conseguimento degli obiettivi formativi.

2.3. *Punti di forza e di debolezza della formazione in servizio del CNOS-FAP*

Secondo i partecipanti ai focus group i *punti di forza* della offerta della Sede Nazionale del CNOS-FAP possono essere divisi in due categorie: da una parte ci sono le varie e numerosissime dichiarazioni che insistono sulla dimensione relazionale e sui contatti umani che accompagnano la frequenza di ogni corso; dall'altra ci si sofferma sui contenuti dei corsi e anche su alcuni aspetti particolari non facilmente classificabili in maniera unitaria.

Per quanto riguarda la prima categoria, gli intervistati sono pressoché unanimi nell'indicare come principale punto di forza l'occasione offerta di *confrontarsi di persona* e di scambiarsi esperienze. I corsi di formazione offrono inevitabilmente l'occasione di: incontrare nuove persone, rivedere vecchi colleghi, stabilire relazioni interessanti e visitare nuovi luoghi.

Un aspetto decisivo è infine rappresentato dai *contenuti* dei corsi, in relazione ai quali i giudizi sono ampiamente positivi. Si va da chi dice che i temi proposti costituiscono «una carta vincente» a chi giudica i «contenuti veramente di alto livello». Ma c'è anche chi trova che, al di là delle occasioni di incontro e della validità formativa per le persone che vi partecipano, la ricaduta è piuttosto scarsa. Rimane quindi il dubbio se l'offerta di formazione sia correttamente tarata sulle esigenze dei formatori – e indirettamente degli allievi – o se talvolta si raggiungano solo obiettivi di buona socializzazione. È probabile che sia oggettivamente difficile raggiungere una posizione unanime, quanto meno per il numero dei formatori che

partecipano ai corsi, ma in genere si ha l'impressione di una diffusa efficacia delle iniziative formative e che i casi di delusione rimangano un po' isolati.

Tra i punti di forza sono anche presenti alcuni aspetti *particolari* che è difficile raggruppare organicamente. Un primo elemento positivo può essere costituito dalla metodologia coinvolgente. Dalle parole di alcuni intervistati emerge un particolare gradimento per corsi di carattere laboratoriale, in cui si sperimenta la possibilità di mettersi concretamente alla prova in situazioni di lavoro. Un ulteriore motivo di apprezzamento viene dalla certificazione delle competenze acquisite a fine corso. Un caratteristico punto di forza è poi costituito dal concorso dei capolavori, un'iniziativa tipicamente salesiana, che viene giudicata «una bella vetrina per il mondo CNOS». Non è solo il concorso in sé a valere, quanto «tutto quello che ci sta dietro», dato che il concorso nazionale mobilita una grande quantità di energie nel corso dell'intero anno.

Esaurito l'esame dei punti di forza è necessario passare ai *punti di debolezza*, cioè ai problemi e alle difficoltà che caratterizzano i corsi, su cui ci soffermeremo più a lungo per offrire alla Sede nazionale elementi precisi su cui basare il proprio impegno migliorativo.

Alla dimensione *logistico-organizzativa* possono riferirsi tutte le critiche mosse circa le date e i luoghi dei corsi, gli aspetti burocratici, le disfunzioni comunicative, gli squilibri nella composizione dei gruppi di corsisti, le difficoltà dei CFP a sostituire i formatori inviati ai corsi. L'aspetto che appare assumere maggiore rilevanza è la collocazione spazio-temporale dei corsi: ci sono infatti problemi di calendario e di collocazione geografica, che sono ovvi ma non per questo meno importanti.

Innanzitutto la *collocazione temporale* costituisce un problema pressoché insolubile, poiché è osservazione quasi unanime che non si possa trovare il periodo ideale per svolgere i corsi. Ma si ha l'impressione che l'insolubilità del problema derivi anche dalla varietà delle persone, che hanno esigenze diverse o vivono in contesti diversi ed è quindi impossibile riuscire a conciliare tutte le loro pur legittime pretese. Soprattutto per i corsi di carattere nazionale è inevitabile dover mediare tra situazioni diversissime e chiedere perciò un minimo di adattamento e sacrificio ad ognuno.

Se i corsi si svolgono *in luglio*, alla fine delle lezioni, ci si arriva con la stanchezza di un intero anno di lavoro, «quando – come dice un formatore – uno è scarico, soprattutto di forze psicologiche perché ha dato tutto quello che poteva dare». Inoltre, finito il corso si va in ferie e si rischia di dimenticare buona parte di quello che si è appreso, quanto meno perché non c'è la possibilità di applicarlo immediatamente. La collocazione estiva spesso va anche ad interferire con le attività di chiusura dell'anno, il riordino dei laboratori, le valutazioni, e si rischia di sommare alla fatica del lavoro di un anno anche l'affanno delle incombenze finali che si sommano.

C'è poi anche il rischio della sovrapposizione con iniziative formative di tipo diverso, per cui è necessario dover decidere tra più proposte e quindi dover inevitabilmente rinunciare a qualcosa.

A queste difficoltà si aggiungono quelle dei centri che prolungano la loro attività ordinaria per tutto il mese di luglio e quindi si trovano a non poter mandare nessun formatore ai corsi. Ricorda infatti un direttore che, come CFP «non riusciamo a ricalcare quello che è il calendario scolastico tradizionale». Ed è ovvio che in questa situazione non si può far assentare un formatore (o addirittura più di uno) per un'intera settimana, quale è la durata dei corsi nazionali.

Se invece i corsi si spostano *a settembre*, vanno ad interferire con le attività di inizio anno; si passa dalle ferie al corso e alla normale attività formativa senza soluzione di continuità e l'affanno che veniva prima denunciato alla fine delle lezioni si trasferisce all'inizio del nuovo anno, andando a pesare su tutta l'attività didattica.

Se infine i corsi vengono distribuiti *durante l'anno* c'è il problema della sostituzione dei partecipanti, con il rischio di bloccare l'ordinaria attività formativa di un centro, soprattutto se piuttosto piccolo. A giudicare dalla quantità di osservazioni emerse nei focus group, quello delle sostituzioni sembra essere il problema principale. Si tratta di una circostanza ovvia, ma non per questo meno complessa, dato che il personale inviato a frequentare un corso deve per forza essere sostituito se ci si trova nel mezzo dell'anno formativo. Non c'è solo il sovraccarico di lavoro per i colleghi che restano in sede; c'è anche il rischio di non poter assicurare il normale servizio, soprattutto se ci si trova in un CFP di piccole dimensioni. In particolare il problema si può porre nel caso dei cosiddetti richiami a ottobre: anche se di solito si tratta solo di un paio di giorni, il problema rimane ed è particolarmente avvertito perché cade proprio nel mezzo dell'attività formativa.

Più in generale c'è da dire che, al di là dell'esperienza comunque positiva di muoversi da casa e fare nuovi incontri, per molti la partecipazione a un corso comporta anche l'assenza dalla famiglia e, come osserva con una certa ironia un coordinatore, «stiamo diventando tutti un po' grandi e abbiamo tutti un po' famiglia; non è che sia semplice andare via».

Alle difficoltà di collocazione temporale si possono legare anche quelle di *collocazione geografica*, dato che anche la sede dei corsi può creare problemi. Da questo punto di vista, i corsi regionali sono più apprezzati perché consentono di rientrare a casa in giornata. Quelli nazionali invece implicano necessariamente un viaggio, che talvolta può essere anche piuttosto lungo. A tale proposito vengono denunciate quelle che agli occhi di qualcuno appaiono delle incongruenze poco comprensibili. Possiamo dirlo con le parole di un orientatore: «i corsi sia a Udine che a Bari li ho trovati tanto fuori mano», soprattutto se poi «a Bari non c'è nessun collega della Puglia» e quindi si avverte come uno spreco di risorse il trasferimento forzato (e inutile) di tanti corsisti.

Alla scelta della sede del corso si collegano infatti le *spese di trasporto*, che possono incidere notevolmente. Molti ad esempio lamentano le rigide regole di rimborso, che escludono talvolta di poter viaggiare in aereo anche se il biglietto aereo spesso è più conveniente di quello ferroviario. Inoltre, le stesse modalità di rimborso impongono di non acquistare i biglietti on line e di recarsi in stazione,

dove qualcuno racconta di non aver più trovato posto dopo aver fatto due ore di fila. Si tratta di disfunzioni facilmente rimediabili, ma che sono avvertite sicuramente con fastidio da chi si trova ad esserne vittima. In genere le lamentele parlano genericamente di un eccesso di burocrazia di fatto legata soprattutto alle procedure di rimborso delle spese sostenute.

Completa il quadro delle difficoltà organizzative la *scarsa o imperfetta comunicazione* che accompagna talvolta la proposta dei corsi. Se l'informazione non circola in maniera tempestiva ed efficace, è chiaro che si creano problemi. Racconta un formatore che il direttore di un Centro «aveva 1400 mail da guardare e non le aveva guardate e non aveva avvertito nessuno». Forse c'è un po' di esagerazione in questo episodio, ma l'abitudine ai nuovi strumenti di comunicazione elettronica può creare talvolta situazioni del genere, per cui è bene utilizzare anche canali alternativi di comunicazione per essere certi di raggiungere effettivamente tutti i destinatari.

Ancora sul piano organizzativo possono valere le critiche mosse alla *composizione disuguale dei gruppi di corsisti*. È ovvio che in un gruppo di apprendimento omogeneo si può procedere più speditamente, ma spesso, come osserva un formatore, soprattutto nei corsi di carattere più tecnico, nonostante siano precisati fin dall'inizio i requisiti di partecipazione, «viene gente che neanche ha letto quei requisiti, direttori che mandano formatori che non hanno niente a che vedere con quei requisiti» e allora «succede che il corso va male perché non puoi andare avanti, perché devi stare appresso a quelli che stanno indietro o che non sanno niente».

Il secondo ampio raggruppamento dei punti di debolezza dei corsi di formazione è caratterizzato da alcuni *limiti progettuali*, che possono avere una ricaduta significativa sulla qualità complessiva degli stessi corsi.

Alcuni aspetti sono *già emersi* sul piano organizzativo: quando per esempio si mandano a frequentare un corso formatori con competenze troppo diverse, è chiaro che si sta minando la riuscita del corso. Più in generale, però, vale qui la classica alternativa – già vista in altre circostanze – tra corsi teorici e pratici. D'altra parte, va anche ricordato che qualcuno ha lamentato l'eccessiva specializzazione di alcuni corsi, che alla fine risultano poco spendibili in classe.

In vari casi ritorna inoltre l'utilità di trovarsi a frequentare il corso con *un collega dello stesso CFP*, perché ciò consente di discutere immediatamente l'applicazione dei contenuti appresi nel proprio contesto di lavoro. Altro difetto denunciato è la *ripetitività* dei corsi.

Ci son poi alcuni che hanno lamentato l'impossibilità di conciliare le *situazioni diverse* di ogni CFP. C'è chi dichiara di essere sempre andato a frequentare corsi nel Nord Est, «dove la situazione è decisamente migliore che non da noi» e di essersi quindi sentito «un po' avvilito» (ma questo genere di confronti può essere anche stimolante). C'è invece chi vorrebbe che i corsi fossero «più tarati sulla realtà, non solo della FP, ma proprio del Centro stesso, perché comunque tre Centri hanno tipologie e target differenti; quindi fare un corso standard è sbagliato».

Più in generale sembra di notare una certa insofferenza per alcune *modalità di conduzione dei corsi*, che in qualche caso appaiono poco attente alle singole persone. Da una parte c'è la richiesta di essere maggiormente ascoltati quando si promuove una consultazione per la programmazione di un corso. Dall'altra parte c'è il problema del tempo libero, che andrebbe valorizzato di più, se è vero – come dice un formatore – che è solo negli intervalli dei corsi che si possono discutere i problemi professionali particolari, «confrontare situazioni, metodologie e modi di affrontare gli argomenti del corso, ma anche argomenti esterni». Infine, sempre in relazione alla gestione del tempo libero, che deve essere tenuto presente e valorizzato in quanto tale, c'è chi lamenta «che venga gestito come se fosse una colonia».

L'analisi dei punti di debolezza dei corsi può risultare alla fine ingenerosa, se ci si ferma a considerare la lista delle lamentele. Nel confronto con i dati positivi, sono questi a prevalere, ma non si devono sottovalutare i difetti, che possono creare malumori capaci di condizionare la stessa fruizione dei corsi.

In conclusione, se la valutazione delle varie componenti certamente non boccia la formazione in servizio, ma anzi la *promuove*, non si può dire che lo faccia *a pieni voti*. Su tutti gli aspetti menzionati c'è spazio per il miglioramento, anche se in alcuni di più e in altri di meno. Il clima e i docenti (competenza, autorevolezza e disponibilità) sembrano soddisfare maggiormente per cui in questo ambito bisogna solo avere il coraggio di mirare al massimo: gli unici punti su cui si dovrà richiedere ai docenti dei corsi un impegno maggiore riguardano l'efficacia della metodologia didattica, l'approfondimento degli argomenti e dei temi e, anche se in misura inferiore, la chiarezza nell'esposizione degli argomenti. I formatori non sembrano molto coinvolti nei corsi e questa situazione si comprende se si tiene conto che le loro attese formative sono solo abbastanza soddisfatte e gli obiettivi dei corsi risultano solo sufficientemente raggiunti: ecco altri campi in cui si richiedono miglioramenti per passare da una valutazione discreta ad una ottimale. Pure sul piano organizzativo sono necessari potenziamenti: anzitutto riguardo all'adeguatezza delle attrezzature, delle tecnologie didattiche e dei materiali e in secondo luogo circa calendario, orari, ospitalità e luogo dei corsi.

2.4. *Le ricadute sulle attività formative e didattiche dei Centri*

Il tema della *ricaduta dei corsi* è aspetto fondamentale delle iniziative di formazione dei formatori, perché se non vi fosse ricaduta sarebbe del tutto inutile promuovere questi corsi o qualsiasi altra iniziativa. Il parere dei partecipanti ai focus group ci è sembrato più equilibrato di quello di Delegati, Direttori e Segretari per cui ci soffermeremo maggiormente sugli esiti della loro analisi.

Anzitutto, si può distinguere tra chi ritiene che i corsi frequentati abbiano avuto una scarsa ricaduta e chi invece ritiene che siano stati molto utili, anche se i giudizi sono raramente così radicali e tendono a disporsi in maniera meno oppositiva e più ragionata.

I motivi della *scarsa ricaduta* sono in gran parte prevedibili e riconducibili: a) a problemi organizzativi, soprattutto dovuti a una poco felice collocazione temporale; b) a una ridotta disponibilità economica, che influisce sulla possibilità di mettere in pratica le novità nel proprio centro; c) alla disparità di condizioni tra i diversi centri, che non riescono a fruire in maniera efficace di un corso tarato su una inesistente o lontana medietà.

Al polo opposto si trovano tutti coloro che invece dichiarano di riscontrare una *buona ricaduta* dei corsi frequentati. Da una parte torna qui la differenza tra i corsi nazionali e quelli locali: come dice un formatore, «un corso fatto nel proprio centro ha un effetto corto, mentre un corso nazionale apre nuovi orizzonti». Dall'altra si tratta sia di formatori che si riferiscono alla immediata spendibilità dei contenuti appresi (comprensibile soprattutto nel caso di aggiornamenti tecnologici da tradurre rapidamente in pratica didattica), sia di formatori che riconoscono di essere stati positivamente influenzati dalla frequenza di corsi che solo sulla media o lunga distanza hanno rivelato tutta la loro efficacia.

Possiamo parlare di una ricaduta *diretta* nel caso di corsi di aggiornamento tecnico, che vengono facilmente riversati nel lavoro d'aula o di laboratorio. Parliamo invece di una ricaduta *indiretta* per quei contenuti che tendono a fornire un bagaglio di professionalità pedagogica generale che i formatori possono tesaurizzare per il resto della loro vita professionale e che soprattutto dovrebbe tendere a trasferirsi sull'intera vita del centro.

Nel primo caso può sintetizzare tutto l'osservazione di un formatore che esprime un concetto quanto mai ovvio nel mondo della produzione e della FP: «se i settori smettono di aggiornarsi, tempo cinque anni diventano obsoleti e possono anche chiudere: a livello tecnico più che a livello didattico».

Quanto alla ricaduta della partecipazione di un formatore sull'intero centro, più di un intervistato descrive la situazione del formatore che al rientro in sede cerca di trasmettere ai colleghi quanto ha appreso al corso, ma difficilmente funziona il trasferimento a cascata degli apprendimenti. A questo proposito, ritorna qui la richiesta di inviare ai corsi due o tre colleghi dello stesso CFP.

Ulteriore chiave di lettura antinomica può essere quella tra la ricaduta, generalmente immediata, di corsi che sono di solito concentrati su *contenuti* particolari e quella, più a lunga distanza, di corsi di carattere *metodologico*.

Il primo caso coincide in buona parte con i corsi che hanno prevalente carattere di aggiornamento tecnologico. Si tratta di nozioni assolutamente necessarie (altrimenti, come si è già detto, si finisce fuori dal mercato del lavoro) e facilmente trasferibili nella didattica quotidiana, dove peraltro incontrano il favore degli allievi che vedono una spendibilità immediata di ciò che stanno apprendendo.

Diverso, ma ugualmente efficace, è il caso dei corsi a carattere metodologico o di contenuto pedagogico, che per loro natura non forniscono ricette o soluzioni da applicare direttamente nelle classi. Sono occasioni di formazione e di riflessione personale che possono produrre i loro effetti anche a distanza di anni.

In altre parole, ciò che conta sembra essere soprattutto la capacità di metabolizzare quanto si è appreso in patrimonio personale che possa fruttare sulla breve, media e lunga distanza.

Infine, l'ultima chiave di lettura può essere quella che si sofferma sull'alternativa tra una ricaduta *professionale* ed una *motivazionale*.

Alcuni tendono ad attribuire un'efficacia professionalizzante solo o prevalentemente ai corsi di livello superiore (dove indubbiamente la visibilità dell'aggiornamento è maggiore), mentre al livello base sembrerebbe che la ricaduta sia piuttosto generica. Altri accennano alla cartina di tornasole costituita dagli stage aziendali, in cui gli allievi vengono messi alla prova con i processi da utilizzare nel lavoro quotidiano e in questi casi l'aggiornamento professionale si vede subito.

Più interessanti ci sembrano le testimonianze degli effetti prodotti dai corsi sul piano motivazionale. È qui in gioco la stessa persona del formatore che, come si è visto altrove, trova nella frequenza dei corsi un'importante occasione di confronto con i colleghi, di scambio di esperienze, di riflessione sulla propria competenza professionale, didattica e, in qualche caso, umana.

3. PROPOSTE DI LINEE DI AZIONE

Le abbiamo divise in tre aree. Anzitutto, verranno richiamate le indicazioni che la ricerca ha messo in risalto riguardo all'archivio dei dipendenti e al monitoraggio sulla formazione in servizio: in secondo luogo si raccoglieranno tutti i suggerimenti che l'indagine ha evidenziato circa la consistenza quantitativa e la distribuzione degli operatori e della loro partecipazione alle iniziative di aggiornamento; la terza sezione è mirata a offrire proposte circa le finalità, i contenuti, le metodologie e i destinatari delle attività di formazione in servizio.

3.1. Indicazioni per l'archivio e il monitoraggio dell'Ente

Essendo l'*archivio dipendenti* funzionale, in uso da ormai diversi anni e costantemente aggiornato, si è stabilito di non procedere *ex novo* all'inserimento dati nella forma classica di una matrice di dati (casi per variabili), ossia una tabella che veda sulle righe gli operatori e sulle colonne le diverse caratteristiche degli stessi operatori. Per le stesse ragioni di opportunità, si è ritenuto più utile non procedere alla costruzione di una nuova cornice di inserimento dati, ma i ricercatori hanno collaborato con la Sede nazionale e, in particolare, con i responsabili del sistema informatico, per ottimizzare il sistema attualmente in uso. Nello specifico, si suggerisce di inserire un filtro per annualità, in modo da poter estrarre le informazioni suddivise per anni solari o formativi e, in merito alla FAD, si consiglia di registrare non soltanto il dato sulle certificazioni effettivamente conseguite, ma di registrare, se tecnicamente possibile, gli accessi e, di conseguenza, gli abbandoni. Si consiglia inoltre, di monitorare periodicamente la composizione socio-demografica dei di-

pendenti CNOS-FAP, in modo da valutare il quadro complessivo ogni sei-dodici mesi, assumendo come periodi di riferimento momenti significativi per il CNOS-FAP, come l'inizio dell'anno formativo.

Quanto ai *questionari di soddisfazione* utilizzati per la raccolta del gradimento dei partecipanti alla formazione in servizio e dei docenti delle varie offerte, si suggerisce per il futuro, di fare ricorso a una scala di valutazione a passi pari (sei o quattro), eliminando il punto centrale della scala, invitando così gli intervistati a esprimere giudizi inequivocabilmente positivi o negativi. Si suggerisce, inoltre, di modificare le etichette verbali assegnate ai diversi passi della stessa scala di valutazione, poiché la differenza fra i giudizi "insufficiente" e "scarso" non è chiara ed è comunque minima dal punto di vista semantico. Laddove queste modifiche non siano attuabili, si suggerisce di considerare soltanto le percentuali dei giudizi positivi ("buono" + "molto buono") per confrontarle con le percentuali dei giudizi negativi ("scarso" + "insufficiente"), isolando le percentuali di risposte neutre ("discreto").

3.2. *Un riequilibrio delle politiche del personale e della partecipazione alla formazione in servizio*

Sulla base dei dati analizzati nella sezione 2.1. si avanzano le seguenti proposte per la *politica del personale*.

1. Pare auspicabile che il CNOS-FAP cerchi di adeguarsi al trend generale della FP che vede una presenza adeguata delle donne tra gli operatori senza però perdere quelle caratteristiche tradizionali che gli vengono dalla sua origine di Ente di formazione degli allievi.
2. Il Meridione e il Nord Est sembrano due circoscrizioni in cui il CNOS-FAP dovrebbe cercare di aumentare la sua offerta, anche mediante l'impiego di un personale più numeroso, condizionatamente certo alle politiche regionale per la IeFP.
3. Sarebbe grandemente opportuno che la Congregazione Salesiana impegnasse un numero maggiore dei suoi religiosi a servizio della formazione dei giovani degli ambienti popolari che si avviano al lavoro e che rientrano tra i destinatari principali della Società di San Francesco di Sales (Costituzioni della Società di San Francesco di Sales, 2003, art. 27).
4. In tema di qualificazione di base del personale la raccomandazione che si può fare è di aumentare la presenza dei laureati in rapporto ai diplomati.
5. Riguardo alle ripartizione dei profili, risulta un po' carente la struttura dei servizi di segreteria, di logistica e di supporto, soprattutto di tipo nuovo e avanzato, per la quale si suggerisce un potenziamento.

Tenendo conto dei risultati dell'esame dei dati dell'archivio dipendenti si suggeriscono le seguenti misure per un rafforzamento della *partecipazione alla formazione in servizio*.

1. Anzitutto, bisognerebbe aumentare la percentuale degli operatori che frequentano le iniziative di aggiornamento.
2. In secondo luogo, sarebbe giusto un rafforzamento della presenza delle donne.
3. Si suggerisce di potenziare la partecipazione alla formazione in servizio delle coorti più anziane (oltre 50 anni) perché le più esposte al pericolo dell'obsolescenza delle conoscenze e delle competenze.
4. Sul piano della ripartizione delle offerte di iniziative sarebbe dunque auspicabile un potenziamento delle iniziative per il Sud.
5. Un aumento della frequenza dei salesiani sembra un orientamento da adottare nelle politiche dell'Ente, perché sono sotto-rappresentati.
6. Sarebbe necessario un impegno più grande per il completamento, prolungamento e perfezionamento dei livelli inferiori di formazione, mentre sono quelli sufficienti o più elevati a ricevere una maggiore attenzione.
7. Sarebbe auspicabile un riequilibrio della partecipazione alla formazione in servizio tra possessori di contratto a tempo indeterminato e quelli a tempo determinato a favore dei secondi.
8. La partecipazione cresce più del totale nell'area delle direzioni e specialmente dell'erogazione e diminuisce nelle aree dell'amministrazione e della segreteria, della logistica e dei servizi di supporto, un andamento comprensibile, ma che nel lungo termine potrebbe portare a delle conseguenze negative sul piano più strettamente gestionale per cui è auspicabile un riequilibrio a favore delle due aree citate.
9. Bisognerebbe rafforzare nell'offerta di formazione in servizio l'utilizzo delle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

3.3. *Orientamenti per un potenziamento della Formazione in servizio del CNOS-FAP*

La soddisfazione manifestata dagli interessati nei confronti della Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale è senz'altro *notevole*, ma la *sufficienza* rappresenta il voto maggioritario. Pertanto, la Sede Nazionale dovrà intervenire efficacemente per elevare il livello di tale valutazione a uno più positivo.

Un ambito di miglioramento riguarda le *mete* principali su cui finalizzare in futuro l'offerta della Sede Nazionale. Dalle risposte di Delegati, Direttori e Segretari emerge una visione della Formazione in servizio centrata sul sistema di FP e funzionale alla qualità del servizio, mentre appaiono ignorate del tutto o quasi le attese individuali, non solo di ruolo, di carriera e di guadagno ma anche di formazione spirituale, cosa questa che suona strana in un Ente di ispirazione religiosa come il CNOS-FAP. Anche in questo caso si nota una certa polarizzazione tra salesiani e laici nel senso che i primi tendono a finalizzare la Formazione in servizio al sistema di FP generale e locale e i secondi a dimensioni più significative per i singoli formatori quali l'aggiornamento professionale e la motivazione/rimotivazione. Sarà compito della Sede Nazionale trovare un giusto equilibrio tra le due istanze.

Un gruppo di suggerimenti si concentra sui *contenuti* e le *tipologie di competenze* su cui la formazione in servizio dovrebbe concentrare maggiormente le sue offerte.

Iniziamo con le proposte che si riferiscono all'allargamento del ventaglio delle *conoscenze* degli operatori.

Nulla o quasi è suggerito dai partecipanti ai focus group a proposito delle discipline tradizionali delle aree scientifica, professionale e delle scienze umane. Probabilmente la scarsità di suggerimenti in questo ambito dipende dall'abbondanza di corsi di aggiornamento nelle aree appena citate. In questo campo i Delegati, Direttori e Segretari sono molto più espliciti. La tipologia di competenze su cui si dovrebbe focalizzare nei prossimi anni lo sforzo di rinnovamento è costituita dalle competenze *trasversali*, una indicazione che sorprende in positivo perché si tratta di competenze non sempre molto valutate dai formatori; al secondo posto e a poca distanza vengono indicate le competenze *tecnico-professionali* relative ai settori che, sebbene siano già una eccellenza della IeFP salesiana, tuttavia richiedono un costante sviluppo. Meno considerate sono le competenze relative allo sviluppo *organizzativo e gestionale* delle risorse umane e quelle riguardanti l'*area formativa salesiana*, ma ambedue esigerebbero una maggiore attenzione le prime perché si tratta di una tipologia in sviluppo e la seconda perché la proposta formativa dei Centri si ispira al carisma salesiano e bisogna riconoscere che i partecipanti ai focus group sono molto più favorevoli dei Delegati, Direttori e Segretari a questa proposta. Uno dei problemi più delicati e importanti che gli Enti di ispirazione cristiana debbono affrontare è l'animazione della loro identità cristiana e carismatica sia per i formatori neoassunti che per quelli in servizio: da questo punto di vista si raccomanda di rafforzare iniziative già esistenti come i percorsi "Insieme per un nuovo progetto di formazione" ed "Etica e deontologia dell'operatore della FP" e di predisporre di nuove.

Un certo numero di partecipanti ai focus raccomanda lo sviluppo di iniziative di formazione in servizio su tematiche come la *salute* (in particolare la prevenzione dalla abuso delle droghe), il *benessere*, l'*ecologia* e la *sicurezza*.

Un altro gruppo di proposte mira a rafforzare e ad ampliare le competenze *didattiche, gestionali e organizzative* degli operatori del CNOS-FAP.

Anzitutto, va registrata la domanda di potenziare l'offerta di formazione in servizio per preparare *figure di sistema* quali orientatori, tutor, responsabili DSA (disturbi specifici di apprendimento), DF (diagnosi funzionale) e BES (bisogni educativi speciali).

Nella stessa linea si colloca la proposta di sviluppare i corsi per la *gestione d'aula* in modo da realizzare una IeFP sempre più inclusiva.

Tenuto conto del clima generale che caratterizza in questo momento il sistema educativo di istruzione e di formazione e il dibattito su "La buona Scuola" del governo Renzi, non poteva mancare la richiesta di potenziare l'offerta di aggiornamento a proposito della *valutazione*.

Si riscontrano operatori che denunciano problemi di vario tipo nel *relazionarsi con le famiglie*. La formazione in servizio del CNOS-FAP dovrebbe occuparsi più ampiamente ed efficacemente anche di questa area. Tra l'altro, in una vera "comunità formativa", genitori e docenti avrebbero bisogno di fare formazione insieme, superando un certo protagonismo individuale e una certa auto-referenzialità.

Oltre che riguardo ai contenuti e alle competenze, i partecipanti ai focus group, sono state avanzate proposte circa le *metodologie* che la Sede nazionale dovrebbe privilegiare nella formazione in servizio.

Al primo posto viene indicata una metodologia *mista* articolata tra aula, formazione a distanza e autoformazione.

La metodologia *d'aula* rimane centrale e la ragione va ricercata nella «presenza in essa del rapporto umano, del gruppo di lavoro, dello scambio e dell'attività operativa». Metodologia d'aula non significa soltanto lezione frontale, anche se questa non può mancare (ma potrebbe essere anche svolta online), ma i corsi devono essere interattivi, con molte opportunità di interrelazioni, pratici e di natura laboratoriale «perché si impara facendo», «stimolanti e accattivanti». Una formula che può aiutare è quella dei corsi «dove i formatori poi realizzano il materiale didattico». Qualcuno suggerisce il ricorso a delle testimonianze: queste possono essere offerte non solo da competenti di livello scientifico elevato, ma anche da colleghi esperti dello stesso centro o di altri centri. Da questo punto di vista possono essere importanti i richiami alla formazione durante purché però non tolgano risorse e forze al Centro che manda i formatori.

Accanto a momenti di incontro fisico e di scambio diretto, dovranno essere previsti momenti di *studio personale e di formazione a distanza*. Non si può lasciare tutto online perché il lavoro nei centri è molto e le scadenze sono tante e quindi si rischia di iniziare un corso e di non terminarlo più. Può servire per questi momenti fuori dall'aula la condivisione dei contenuti dei corsi e delle unità didattiche perché si tratta di vedere realizzati in pratica da colleghi i contenuti che si sono appresi nelle lezioni frontali. Un supporto significativo per attuare nel centro ciò che si è appreso nei corsi può essere offerto da formatori dello stesso CFP che hanno partecipato alla medesima iniziativa per cui si suggerisce che la partecipazione alla formazione in servizio dovrebbe sempre coinvolgere più di un partecipante per centro.

Un proposta che viene avanzata ancora sul piano metodologico riguarda la previsione di un *esame finale* e di un *attestato di qualifica*. Infatti, questo potrebbe dare «più di senso a quello che uno fa» e «spingerebbe qualcuno a vivere l'esperienza del corso in maniera un po' meno passiva». Qualcuno suggerisce che ci sia una prova di inizio per verificare il livello di competenza e una finale per valutare gli obiettivi raggiunti. Al tempo stesso bisogna dosare i contenuti per evitare di voler affrontare in un corso di 30 ore un argomento di sei mesi. In questi casi non si tratterebbe più di rilasciare un semplice attestato di frequenza, ma una vera certificazione di competenza.

Per la *formazione in servizio* degli insegnanti un ruolo determinante è rivestito dalla *supervisione del dirigente* (o di una figura di sistema da lui delegata). In prima battuta, questa va concepita come un aiuto fornito dai dirigenti agli insegnanti allo scopo di migliorare la loro pratica nel rispetto della responsabilità primaria che essi hanno nel processo di insegnamento-apprendimento. E forse questo un ambito in cui il CNOS-FAP deve avviare un cammino di riflessione e di proposte.

Quanto ai *sussidi*, sarà necessario potenziare la valorizzazione delle *risorse erogate dalla Sede Nazionale*, aiutando Delegati, Direttori e Segretari a saperle socializzare ai formatori e agli altri operatori e rendendole più facilmente utilizzabili per risolvere i problemi dei centri attraverso un loro ripensamento sul modello della ricerca sul successo formativo degli allievi e del Concorso nazionale dei capolavori.

Un ultimo gruppo di proposte riguarda i *destinatari*, cioè i formatori e più in generale gli operatori.

La prima afferma il primato delle *esigenze* di questi ultimi, non solo professionali e di carriera, ma anche umane, purché funzionali alla qualità del servizio. Due sono gli aspetti su cui si concentrano le indicazioni dei partecipanti ai focus group. Uno di carattere generale insiste sulla necessità da parte della dirigenza del CNOS-FAP di sviluppare in estensione e in profondità la motivazione alla formazione in servizio «perché il formatore non può mai dire di aver finito di imparare» e «perché con il carico di lavoro che si ha rimane ben poco tempo per l'auto-apprendimento [...] per cui abbiamo la necessità di essere costantemente formati in modo da poter offrire un'informazione puntuale».

L'altra proposta è molto specifica, ma è opportuno citarla non solo in quanto riflette in modo chiaro il primato dei bisogni formativi degli operatori, ma anche per il riferimento a una istanza che è emersa dall'analisi quantitativa condotta nel capitolo 2 riguardo ai dati dell'archivio, e cioè di una attenzione particolare alle esigenze specifiche degli *amministrativi* e che si riscontra anche in questo capitolo in una sezione precedente.

Una proiezione del primato delle esigenze dei destinatari a livello di tutto il centro è la proposta che le iniziative di formazione in servizio siano *mirate sui singoli CFP*. Infatti, «un corso fatto in sede è più comodo, è più fruibile, risparmi sul tempo e l'organizzazione e lo puoi fare in contemporanea ai corsi e alle normali attività». Ma la ragione più vera è che la formazione in servizio ha senso se i suoi effetti si fanno sentire positivamente in ciascun centro, nei singoli corsi e su ogni formatore e allievo; altrimenti, è solo spreco di risorse. Pertanto gli obiettivi a questo livello vanno identificati nel rinnovamento della IeFP dall'interno e nel miglioramento della pratica pedagogica. Determinante per il successo della formazione in servizio nel singolo CFP è la creazione di un ambiente che stimoli e sostenga le iniziative di aggiornamento.

Inoltre, ai fini di migliorare la frequenza alla Formazione in servizio promossa dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP bisognerà assicurare: una attenzione mag-

giore alla qualità della frequenza, rendendo i contenuti più rispondenti alle esigenze dei formatori e curando meglio la loro selezione più mirata in relazione alle tipologie di offerta; un personale più numeroso nei CFP – ma ciò non dipende dagli Enti di formazione –; una migliore distribuzione del carico di lavoro; un calendario di offerte più rispondente alle disponibilità di tempo dei formatori.

Bibliografia

- ABBATI G., *Bilancio di 50 anni di ricerca sugli insegnanti nella scuola italiana*, in “Scuola Democratica” (2014), n. 3, pp. 503-524.
- ALBANESI C., *I focus group*, Roma, Carocci, 2004.
- AMOROSO M., *Il coraggio di cambiare*. Intervista al prof. Andrea Ichino, in “Tuttoscuola”, 38 (novembre 2013), n. 536, pp. 10-19.
- ANGORI S., *Insegnare. Un mestiere difficile*, Roma, Bulzoni, 2003.
- Anche questa volta non ci siamo fatti mancare nulla*, in http://www.adiscuola.it/adiw_brevi/?p=11681, p. 2 (06.06.14).
- Apprendre et enseigner dans la société de la communication*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe, 2005.
- L'Atto di Indirizzo del MIUR per il 2014*, in “Libednews”, n. 20 (2013/2014), pp. 1-2.
- Audizione On. Sig. Ministro Carrozza* davanti alle Commissioni riunite del Senato della Repubblica e della Camera dei Deputati sulle linee programmatiche, Roma, 6 giugno 2013.
- AUDUC J.L. (Ed.), *Training Teachers to Work in Schools Considered Difficult*, Paris, Unesco-Iiep, 1998.
- AVALOS B., *Approaches to Teacher Education: Initial Teacher Training*, London, Commonwealth Secretariat, 1991.
- BASSO A. - D. VICENTINI, *Modelli e prospettive per la scuola dell'infanzia*, in MALIZIA G. - S. CICATELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte*. Roma, 30-09-2004/9-2-2005, Roma, CSSC, 2005, pp. 101-106.
- BERTAGNA G., *Com'è difficile riordinare*, in “Tuttoscuola”, 26 (2000), n. 406, pp. 16-20.
- BERTAGNA G., *L'essenziale e l'accessorio*, in “Scuola e Didattica”, 46 (15 marzo 2001a), n. 13, pp. 8-17.
- BERTAGNA B., *Fare i conti con la riforma*, in “Nuova Secondaria”, 18 (15 giugno 2001b), n. 10, pp. 8-15.
- BERTAGNA G., *La figura del docente nella riforma*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola Cattolica in Italia. Ottavo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 66-121.
- BERTAGNA G., *Emergenza formazione: idee per un programma di legislatura*, in “Nuova Secondaria”, 30 (maggio 2013), n. 9, in http://www.lascuola.it/index.php?i_tree_id=26&i_news_id=442 (01.03.14).
- BINDÉ J., *What education for the twenty-first century?*, in “Prospects”, 32 (2002), n. 4, pp. 391-404.
- BISSOLI C., *Formazione religiosa: essere di fronte al fatto religioso come insegnante*, in MALIZIA G. - S. CICATELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi...*, cit., pp. 167-131.
- BLONDEL D. - J. DELORS et alii, *Education for the twenty-first century: issues and prospects*, Paris, Unesco, 1998.
- BLOOR M. - FRANKLAND J. - THOMAS M. - ROBSON K., *Focus groups in social research*, London. Sage, 2001 (trad. it. *I focus group nella ricerca sociale*, Trento, Edizioni Erickson, 2002).
- BORDIGNON B., *Scuola in Italia: problemi e prospettive*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2008.
- CALVANI A., *Per un'istruzione evidence-based. Analisi teorico-metodologica interazionista sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.
- CAVALLI A. (a cura di), *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 1992.
- CAVALLI A. (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- CAVALLI A. - G. ARGENTIN (a cura di), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, Il Mulino, 2010.
- CENERINI A. - R. DRAGO, *Professionalità e codice deontologico degli insegnanti*, Trento, Erickson, 2000.

- CENSIS, *47° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2013*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- CENSIS, *48° Rapporto sulla situazione sociale del Paese 2014*, Milano, FrancoAngeli, 2014.
- CERI-OCSE, *Valutare l'insegnamento. Per una scuola che conti*, Roma, Armando, 1994.
- CICATELLI S., *Identità e formazione dell'insegnante di scuola cattolica*, in MALIZIA G. - S. CICATELLI - C. FEDELI (a cura di), *Atti del Seminario: Il contributo delle università alla formazione degli insegnanti della scuola cattolica*, Roma, 3 febbraio 2006, Roma, CSSC, 2006a, pp. 219-227.
- CICATELLI S., *Tre principi di deontologia docente*, in "Orientamenti pedagogici", LIII, n. 5 (317), settembre-ottobre 2006b, pp. 867-86.
- CICATELLI S., *Gli insegnanti laici nelle scuole degli istituti religiosi*, in MALIZIA G. - S. CICATELLI - C.M. FEDELI (a cura di), *Atti del Seminario "La presenza e la missione dei laici nella scuola cattolica"*, Roma, 8 novembre 2006, Roma, CSSC, 2007, pp. 41-52.
- CICATELLI S., *Il Regolamento del Primo Ciclo: quali effetti sulla scuola cattolica paritaria*, «Newsletter CNOS/Scuola», n. 2 (2009).
- CICATELLI S., *Il profilo del docente di scuola cattolica*, in "Docete", LXIII (2009), n. 9, pp. 413-26.
- CICATELLI S., *Il nuovo ordinamento scolastico del ministro Gelmini*, in "La scuola e l'uomo", LXVI (2009a), n. 5-6, maggio-giugno, pp. II-VII.
- CICATELLI S., *Il regolamento del Primo Ciclo: quali effetti sulla scuola cattolica paritaria*, «Newsletter CNOS/Scuola», n. 4 (2009b).
- CICATELLI S., *Il sistema dei licei dal 2010*, «Newsletter CNOS/Scuola», n. 5 (2009c).
- CICATELLI S., *La nuova scuola superiore*, «Newsletter CNOS/Scuola», n. 2 (2010a).
- CICATELLI S., *I nuovi licei*, in "Rassegna CNOS", XXVI (2010b), n. 2, pp. 19-37.
- CICATELLI S., *L'insegnante al centro di una rete di relazioni. Percorsi di deontologia docente*, «Newsletter CNOS/Scuola», n. 7 (2010c).
- CICATELLI S., *Nuove professionalità per la scuola cattolica*, in "Docete", LXV (2011), n. 4, pp. 183-90.
- CICATELLI S., *I raccordi tra Istituti professionali e Istruzione e formazione professionale*, «Newsletter CNOS/Scuola», n. 3 (2011).
- CICATELLI S., *L'inserimento dell'Irc nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS", XXVII (2011), n. 2, pp. 153-65.
- CICATELLI S., *Educazione, scuola e fattore umano. Appunti in margine al paradosso di Böckenförde*, in "Orientamenti pedagogici", LIX (2012), n. 3, pp. 435-55.
- CICATELLI S., *La scuola cattolica in Italia fuori dai luoghi comuni*, in "Vita e pensiero", XCV (2012), n. 5, pp. 107-13.
- CICATELLI S., *Il docente laico nella scuola cattolica oggi*, in E. LANCIAROTTA (a cura di), *Educazione persona e scuola. Per un nuovo vocabolario educativo*, Treviso, Editrice San Liberale, 2013, pp. 333-41.
- CICATELLI S. - G. MALIZIA (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Roma, Armando, 2009.
- CIPOLLONE L. (a cura di), *L'operatore pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1986.
- CISL SCUOLA, *Regolamento sulla formazione iniziale degli insegnanti*. D.M. 10 settembre 2010, n. 49, Roma, 1° febbraio 2011.
- CNOS-FAP, *Catalogo delle attività formative 2013/14*, Roma, 2013.
- CNOS-FAP - CePOF, *Catalogo di formazione degli operatori presso sedi accreditate per la formazione e l'orientamento del CNOS-FAP*, Roma, 2003.
- CNSC – CONSIGLIO NAZIONALE DELLA SCUOLA CATTOLICA, *Essere insegnanti di scuola cattolica. Orientamenti operativi*, Roma 2008.
- COMINELLI G., *Il fatto. Nodi irrisolti*, in "Nuova Secondaria", 31 (gennaio 2014), n. 5, p. 8.
- CONCILIO ECUMENICO VATICANO II, *Dichiarazione sull'educazione cristiana Gravissimum educationis*, 28 ottobre 1965.
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, 4 ottobre 2010.
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA - COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica, oggi, in Italia*, 25 agosto 1983.
- CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA – COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica risorsa educativa della Chiesa locale per la società*, 11 luglio 2014.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, 7 aprile 1988.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, 28 di-

- cembre 1997.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola*, 28 ottobre 2002.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare insieme nella scuola cattolica. Missione condivisa di persone consacrate e fedeli laici*, 8 settembre 2007.
- CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Educare al dialogo interculturale nella scuola cattolica. Vivere insieme per una civiltà dell'amore*, 28 ottobre 2013.
- CORRADINI L., *Funzione docente e politica del personale*, in "Orientamenti Pedagogici", 34 (1987), n. 2, pp. 207-222.
- CORRADINI L., (a cura di), *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni, valori di una professione difficile*, Armando, Roma 2004.
- CORRADINI L. - G. MACCHIA - A. MILLETTI - S. CICALTELLI, *Professione docente e autonomia delle scuole*, Brescia, La Scuola, 2001.
- CORRAO S., *Il focus group*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- CORSI M., *Il regolamento sulla formazione iniziale dei docenti*, in "Nuova Secondaria", 28 (2011), n. 7, pp. 16-17.
- Costituzioni della Società di San Francesco di Sales*, Roma, Editrice S.D.B., 2003.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola Cattolica in Italia. Primo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *A confronto con le riforme. Problemi e prospettive. Scuola Cattolica in Italia. Quarto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2002.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia 2004.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola Cattolica in Italia. Ottavo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2006.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, La Scuola, Brescia 2008.
- CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Monitoraggio della qualità della scuola cattolica. Anno 2010-11* (a cura di S. Cicalatelli e G. Malizia), CSSC, Roma 2012.
- DAMIANO E., *La funzione docente*, Brescia, La Scuola, 1982, 4 ed.
- DAMIANO E., *L'insegnante. Identificazione di una professione*, Brescia, La Scuola, 2004.
- DAMIANO E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella, Assisi 2007.
- DE GIORGI P., *I religiosi di vita consacrata nella scuola cattolica*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica*, cit., pp. 304-322.
- DE MARTIN G.C. (a cura di), *La valutazione del personale della scuola*, Atti del seminario di studio, Roma 19 ottobre 1995, "Quaderni ARAN", 6, Franco Angeli, Milano 1997.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
- DI AGRESTI C., *Introduzione alla tavola rotonda su: La formazione in servizio dell'insegnante di scuola cattolica*, in MALIZIA G. - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte*. Roma, 30-09-2004/9-2-2005, Roma, Cssc, 2005, pp. 91-100.
- DI POL R. S., *Il sistema scolastico italiano: origine, evoluzione, situazioni*, Torino, M. Valerio, 2002.
- DOMENICI G. (a cura di), *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Atti del V Congresso scientifico della Società Italiana di Ricerca Didattica, Monolite, Roma 2006.
- È l'anno della sfida: si parte con lo stop al carosello dei docenti*, in "Tuttoscuola", 34 (2008), n. 484, 14-25.
- Educazione&Scuola, 7 novembre Senato approva DL "L'Istruzione riparte", <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=29309> (20.12.13).
- FAURE E. et alii, *Learning to be*. Paris/London, Unesco/Harrap, 1972.
- FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, Roma, Cons-Fap, 2003.
- GELMINI M.S., *Relazione alla Commissione Cultura della Camera*, 10 giugno 2008, Roma.

- GHERGO F., *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1977. Dal dopoguerra agli anni '70. Volume I*, Roma, Cnos-Fap, 2009.
- GHERGO F., *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1997. Gli anni '80. Volume II*, Roma, Cnos-Fap, 2011.
- GOBBER G., *Il tirocinio, momento della verità*, in "Nuova Secondaria", 28 (2011), n.7, pp. 21-23.
- GOBLE N. M. - J. F. PORTER, *The Changing Role of the Teacher: International Perspectives*, Paris, Unesco-Ibe, 1977.
- GOVI S., *Riforma del secondo ciclo*, in "Notiziario Fidae", (2009), n. 249, pp. 50-54.
- GREENBAUM T.L., *The handbook for Focus group research*, London, Sage, 1998².
- HALPERIN R. - B. RATTEREE, *Where have all the teachers gone? The silent crisis*, in "Prospects", 33 (2003), n.2, pp. 133-138.
- HATTIE J. - G.C.R. YATES, *Visible learning and the science of how we learn*, London. Routledge, 2014.
- Il lavoro di questi 10 mesi* (20.02.2014), in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/focus180214> (20.03.14)
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1992*, Milano, Angeli, 1992.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1995*, Milano, Angeli, 1995.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2001*, Milano, Angeli, 2001.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2001*, Milano, Angeli, 2001.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2002*, Milano, Angeli, 2002.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2004*, Roma, 2004.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2005*, Roma, 2005.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2006*, Firenze, Giunti, 2006.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2007*, Soveria Mannelli, Rubbettino. 2007.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino. 2009.
- KRUEGER R.A., *Focus Group. A practical Guide for Applied Research*, London, Sage, 1994².
- LA MARCA A., *La relazione educativa*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola Cattolica in Italia. Ottavo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 247-260.
- La questione insegnante*, Roma, Ministero della Pubblica Istruzione/Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1983.
- Linee programmatiche del Ministro Stefania Giannini*, Roma, Miur, 24.04.2014.
- L'istruzione nel documento di economia e finanza. DEF*, in <http://www.adiscuola.it/adiwbrevi/?p=11794> (06.06.2014).
- LUZZATTO G., *C'è ancora da attendere*, in "Nuova Secondaria", 28 (2011), n.7, pp. 17-19.
- MAGNI F., *Storie e vicende dai TFA*, in "Nuova Secondaria", 30 (marzo 2013), n. 7, 26-27.
- MALIZIA G., *Scuola e strategie educative*, in C. BISSOLI - Z. TRENTI (a cura di), *Insegnamento della religione e professionalità docente*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1988, pp. 47-81.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, Roma, Cnos-Fap, 2008.
- MALIZIA G. - S. BORSATO - R. FRISANCO - V. PIERONI, *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della Formazione Professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1996.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento*, Roma, CNOS-FAP, 1991.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il coordinatore di processo/settore: professionalità docente e metodologie innovative*, Roma, CNOS-FAP, 1993.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - G. DE NARDI - M. PELLERREY - V. PIERONI - S. SARTI - U. TANONI, *Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1993.
- MALIZIA G., *Conclusioni. Quali proposte per i nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica?*, in MALIZIA G. - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi...*, cit., pp. 201-217.
- MALIZIA G. - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte*. Roma, 30-09-2004/9-2-2005, Roma, Cssc, 2005.
- MALIZIA G. - S. CICALTELLI - C. FEDELI (a cura di), *Atti del Seminario: Il contributo delle università alla formazione degli insegnanti della scuola cattolica*, Roma, 3 febbraio 2006, Roma, Cssc, 2006.

- MALIZIA G. - S. CICATELLI - C. FEDELI - V. PIERONI, *Conclusioni generali*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola Cattolica in Italia. Ottavo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 347-386. MALIZIA G. - S. CICATELLI, *Il primo monitoraggio della qualità della scuola cattolica in Italia. Sintesi dei risultati*, in “Orientamenti pedagogici”, LIX, n. 2 (348), aprile-giugno 2012, pp. 317-34.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP qualificati e diplomati nel 2012-13*, in “Rassegna Cnos”, 31 (2015), n. 1 (in corso di stampa).
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Il mosaico delle riforme. Luci ed ombre di un disegno*, in “Orientamenti Pedagogici”, 45 (1998), n. 5, pp. 773-794.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Il riordino dei cicli: una difficile attuazione*, in “Orientamenti Pedagogici”, 47 (2001), n. 2, pp. 190-215.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *La riforma del sistema italiano di istruzione e di formazione: da Berlinguer alla Moratti*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, 2002, pp. 43-63.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma. LAS, 2010.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *La riforma continua: università, formazione, insegnanti, federalismo*, in “Orientamenti Pedagogici”, 58 (2011), n. 4, pp. 803-824.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Crisi economica, e politiche educative. Il caso del governo Monti e del Ministro Profumo*, in “Orientamenti Pedagogici”, 60 (2013), n. 3, pp. 567-590.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Dieci mesi di piccolo cabotaggio. Il caso del governo Letta e del Ministro Carrozza*, in “Orientamenti Pedagogici”, 62 (2015), n. 1, pp. 181-202.
- MALIZIA G. - C. NANNI - M. TONINI, *L'Istruzione e Formazione Professionale in Italia. Valutazione e prospettive del Decennio*, in “Orientamenti Pedagogici”, 59 (2012), n. 3, pp. 415-434.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - L. CLEMENTINI, *La collocazione della IeFP alla luce del documento della Commissione ministeriale*, in “Rassegna Cnos”, 24 (2008), n. 3, pp. 107-120.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Il modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale: situazione attuale e prospettive*, in “Rassegna CNOS”, 15 (1999), n. 2, 44-63.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Inserimento nel lavoro degli allievi della IeFP salesiana*, Allegato a «Rassegna CNOS», 29 (2013a) 2.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI, anno f. 2009-2010*, Roma. Tipografia Pio XI 2013b.
- MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SALATIN, *I formatori del CNOS-FAP alla luce del sistema qualità e dell'accreditamento delle risorse umane*, in “Rassegna CNOS”, 17 (2001), n. 1, pp. 36-56.
- MALIZIA G. - B. STENCO, *Il cammino delle riforme tra razionalizzazione e libertà, tra efficienza ed eguaglianza*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola cattolica in Italia. Primo rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999, pp.11-57.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Editoriale*, in “Rassegna Cnos”, 28 (2012), n.1, pp. 3-17.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *La Federazione CNOS-FAP in Italia: origini e sviluppo*, in CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP*. Storia e attualità, Roma, Cnos-Fap, 2012, pp. 27-87.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *Editoriale*, in “Rassegna Cnos”, 30 (2014), n. 2, pp. 3-26.
- MARCHIORO D. M., *IeFP e successo formativo nella Federazione CNOS-FAP. Anno 2011/2012*, in “Rassegna CNOS”, 30 (2014), n. 1, pp. 137-156.
- MARGIOTTA U. (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Roma, Armando, 1999.
- MEAZZINI P., *L'insegnante di qualità. Alle radici psicologiche dell'insegnamento di successo*, Firenze. Giunti, 2000.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Linee di azione*. Sintesi, Roma, 10 gennaio 2012.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Atto di indirizzo concernente l'individuazione delle priorità politiche dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il 2014*, Roma, 08.01.2014.
- MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Istruzione e formazione professionale: una filiera professionalizzante: a.f. 2012-13*. Rapporto di monitoraggio delle azioni formative realizzate nell'ambito del diritto-dovere, Roma, Isfol, 2013.
- Misure urgenti in materia di istruzione, università e ricerca*. Testo coordinato del decreto legge 12 settembre 2013, n. 204, in <http://www.altalex.com/index.php?idnot=64385> (12.04.14).

- MONTEODORO C., *Le risorse umane della formazione professionale: generazioni a confronto*, in “Rassegna Cnos”, 22 (2006), n. 3, pp. 220-232.
- MORGAN D.L. (a cura), *Successful Focus Group: Advancing the State of Art*, London, Sage, 1993.
- MORGAN D.L., *Focus group as Qualitative Research*, London, Sage, 1988.
- MORGAN D.L. - KRUEGER R.A., *The focus group kit*, Thousand Oaks, Sage, 1998.
- MOSCATO M.T., *Diventare insegnanti*, Brescia, La Scuola, 2008.
- MUHR T., *ATLAS.ti - A Prototype for the Support of Text Interpretation*, in TESCH R. (Hg.), *Qualitative Sociology*, Human Science Press, New York 1991, Vol. 14, pp. 349-371.
- NANNI C., *Un codice deontologico per gli insegnanti*, in “Orientamenti Pedagogici”, 47 (2000a), n. 1, pp. 201-210.
- NANNI C., *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in “Salesianum”, 62 (2000b), n. 4, pp. 667-682.
- NANNI C., *La riforma della scuola: le idee, le leggi*, Roma, LAS, 2003.
- NANNI C., *Prospettive di formazione specifica per gli insegnanti di scuola cattolica*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica. Scuola Cattolica in Italia. Ottavo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2006, pp. 261-277.
- NICEFORO O., *La scuola dell'ulivo*, Roma, Ruggero Risa, 2001.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa nella formazione professionale*, in “Professionalità”, 11 (1991a), n. 4, pp. 46-54.
- NICOLI D., *Formazione professionale linee del disegno innovativo*, in “Professionalità”, 11 (1991b), n. 5, pp. 33-41.
- NICOLI D., *I modelli organizzativi nella formazione professionale*, in “Professionalità”, 11 (1991c), n. 6, pp. 33-41.
- NICOLI D., *Un sistema di istruzione e formazione professionale di impronta europea*, in “Rassegna Cnos”, 23 (2007), n. 1, pp. 35-50.
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, Roma, Cnos-Fap, 2009.
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione Professionale: un percorso formativo di successo*, in “Rassegna Cnos”, 27 (2011a), n. 2, pp. 139-152.
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS, (2011b).
- NICOLI D., *L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni*, in “Rassegna Cnos”, 27 (2011c), n. 1, pp. 137-150.
- NICOLI D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani*. Educazione al lavoro nella formazione professionale, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.
- Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, in “Formazione e Lavoro”, 138/139 (1995), pp. 1-213.
- ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia*. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale, Roma, CNOS-FAP/Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2014.
- PELLERAY M., *Il sistema universitario italiano nel contesto europeo*, Roma, LAS, 2011.
- PELLERAY M., *Oltre il costruttivismo? Verso una progettazione didattica sensibile alle caratteristiche degli studenti e alle esigenze dei contenuti da apprendere, secondo un approccio costruttivista cognitivo*, in “Rassegna Cnos”, 30 (2014), n. 2, pp. 77-96.
- PELLERAY M. - S. SARTI (a cura di), *Ricerca-Intervento. Identità e formazione del Formatore con funzione di Coordinamento delle attività di Orientamento*, Roma, Cnos-Fap. 1991.
- POSTIC M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Roma, Armando, 1983.
- PREVITALI D., *Come valutare i docenti?*, Brescia, La Scuola, 2012.
- Priorità per l'istruzione secondo Letta*, in “Libednews”, n. 14 (2013/2014), pp.1-2.
- Programma quinquennale di progressiva attuazione*, in “Annali della Pubblica Istruzione”, 46 (2000), n. 3/4, pp. 11-74.
- Rapporto di base sulla politica scolastica italiana*, in “Educazione comparata”, IX (1998), n. 30-31, pp. 65-120.
- Rapporto mondiale sulla educazione 2000. Il diritto all'educazione. La formazione per tutti lungo il corso della vita*, Parigi/Roma, Editions Unesco/Armando, 2000.
- RIBOLZI L., *Il sistema ingessato. Autonomia, scelta e qualità nella scuola italiana*, Brescia La Scuola, 2000².
- RIBOLZI L. (a cura di), *Formare gli insegnanti*, Roma, Carocci, 2002.
- Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni*

- legislative vigenti. Disegno di Legge. Camera dei Deputati N. 2994, Roma, 27 marzo 2015.
- SACRA CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La Scuola Cattolica*, Roma 1977.
- SACRA CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*, 15 ottobre 1982.
- SCHÖN D.A., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993.
- SCURATI C., *Essere insegnanti oggi in Italia: problemi e prospettive*, in CSSC – CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Il ruolo degli insegnanti nella scuola cattolica*, cit., pp. 21-35.
- SERGIOVANNI T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, a cura di M. Comoglio, Roma, LAS, 2000.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola. Comunità che apprende*, a cura di M. Comoglio, Roma, LAS, 2002.
- SERGIOVANNI T.J., *The Principalship. A Reflective practice perspective*, St. Antonio Texas, Pearson, 2009, 6 ed.
- SERGIOVANNI T.J. - R. STARRAT, *Valutare l'insegnamento*, Roma, LAS, 2003.
- SILVESTRE ORAMAS M., *Teaching diagnosis, school curriculum and the quality of education*, in "Prospects", 33 (2003), n. 1, pp. 19-28.
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2003.
- TETTAMANTI G., *L'identità cristiana degli insegnanti*, in MALIZIA G. - S. CICATELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi...*, cit., pp. 196-200.
- TOBIAS S. - T.M. DUFFY (a cura di), *Constructivist instruction. Success or failure?*, New York, Routledge, 2009.
- TONINI M., *Progetti formativi per gli operatori dei CFP*, in MALIZIA G. - S. CICATELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi...*, cit., pp. 119-130.
- TORRES R. M., *Without Reform of Teacher Education there will be no Reform of Education*, in "Prospects", 26 (1996), n. 3, pp. 447-467.
- TUTTOSCUOLA, *Il DDL sulla Buona Scuola in pillole*, Roma, 20 marzo 2015.
- UFFICIO STAMPA DEL MIUR, *L'istruzione riparte*, approvato in Parlamento il pacchetto per Scuola, Università e ricerca, in <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs071113> (07.11.13).
- VINCIGUERRA G. (a cura), *La mia riforma? L'interesse di tutti*. Parla il Ministro Maria Chiara Carrozza, in "Tuttoscuola", 38 (ottobre 2013), n. 535, pp. 9-16.
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- WENGER E. - R. MC DERMOTT - W.M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*, Guerini e associati, Milano 2007.
- XODO C., *Il futuro alle spalle*, in "Nuova Secondaria", 28 (2011a), n. 7, p. 18.
- XODO C., *Professione senza professionalità?*, in "Nuova Secondaria", 28 (2011b), n. 7, pp. 19-21.
- ZAMMUNER V.L., *I focus group*, Bologna, Il Mulino, 2003.

INDICE

SOMMARIO	3
INTRODUZIONE	5
1. Obiettivi	5
2. Disegno di analisi	7
3. Distribuzione delle attività per tempi/fasi	8
4. Schema della presente pubblicazione	8
PRIMO CAPITOLO	
Il quadro di riferimento (<i>G. Malizia - S. Cicatelli</i>)	11
1. La base teorica	11
1.1. <i>Le tendenze a livello internazionale</i>	12
1.1.1. Il ruolo degli insegnanti	12
1.1.2. La formazione degli insegnanti	13
1.2. <i>Ruolo e formazione degli insegnanti di scuola cattolica</i>	18
1.2.1. Essere insegnanti di scuola cattolica oggi	18
1.2.2. La formazione iniziale degli insegnanti di scuola cattolica	26
1.2.3. La formazione in servizio	28
2. L'evoluzione della Formazione dei formatori in Italia	32
2.1. <i>Linee generali dell'evoluzione</i>	32
2.1.1. La questione insegnante	32
2.1.2. La formazione continua ed iniziale degli insegnanti nella riforma Berlinguer (Legge n. 30/2000)	34
2.1.3. Un nuovo modello di insegnante: la riforma Moratti e il Decreto legislativo n. 227/2005	37
2.1.4. Insegnanti, risorse e razionalizzazione del sistema: il Ministero Gelmini	39
2.1.5. Il piccolo cabotaggio dei Ministeri Profumo e Carrozza	44
2.1.6. Il ministero Giannini e "La Buona Scuola": solo annunci o anche fatti?	47
2.2. <i>Il caso della FP</i>	50
2.2.1. Dal dopoguerra agli Anni '80: l'inizio dello sviluppo	50
2.2.2. Gli Anni '90: la nuova cultura organizzativa e le funzioni del formatore	54
2.2.3. Gli Anni 2000: il formatore della FP nel quadro delle riforme	59
2.2.4. L'evoluzione nel CNOS-FAP	62

SECONDO CAPITOLO

Operatori del CNOS-FAP e Formazione in servizio.

Il Quadro dei Dati dell'Archivio dell'Ente

(G. Malizia - M.P. Piccini)

.....	69
1. L'archivio dipendenti del CNOS-FAP	69
2. La situazione degli operatori del CNOS-FAP all'anno formativo 2013-14	71
3. La Formazione in servizio degli operatori del CNOS-FAP negli anni 2012 e 2013 ...	91
4. Conclusioni	131
4.1. <i>La condizione degli operatori del CNOS-FAP</i>	131
4.2. <i>La situazione della Formazione in servizio degli operatori del CNOS-FAP</i>	134
4.3. <i>La situazione nelle Regioni</i>	137

TERZO CAPITOLO

A confronto sulla Formazione in servizio del CNOS-FAP.

Delegati regionali, Direttori dei CFP e Segretari Nazionali
dei Settori e delle Aree professionali

(G. Malizia - M.P. Piccini)

.....	145
1. Questionario e modalità di raccolta delle informazioni	146
2. Procedure di codifica e di analisi dei dati	146
3. I rispondenti	147
4. La partecipazione ai corsi di Formazione in servizio	152
5. Punti di forza e di criticità: un bilancio	164
6. Ricaduta della Formazione in servizio sulle attività del CNOS-FAP	168
7. Proposte per il miglioramento della Formazione in servizio del CNOS-FAP	176
8. Osservazioni conclusive	178

QUARTO CAPITOLO

Soddisfazione per le attività di Formazione in servizio

(M.P. Piccini)

.....	187
1. Soddisfazione per i corsi residenziali nazionali	189
2. Soddisfazione per i corsi residenziali locali	193
3. Soddisfazione per i seminari dei settori professionali e per i seminari per i Direttori	199
4. Osservazioni conclusive	202

QUINTO CAPITOLO

Studio di dodici casi mediante focus group

(S. Cicatelli - M.P. Piccini - G. Malizia)

.....	205
1. Nota metodologica sui focus group	205
2. La partecipazione alle attività di Formazione in servizio	209
3. I punti di forza dell'offerta della Sede Nazionale del CNOS-FAP	216
4. I punti di debolezza	221
5. Ricaduta della Formazione in servizio sulle attività del CNOS-FAP	227
6. Le proposte dei focus group	232

CONCLUSIONI GENERALI	
<i>(G. Malizia - M.P. Piccini - S. Cicatelli)</i>	237
1. Il quadro teorico di riferimento	237
1.1. <i>Gli Anni 2000: il formatore della FP nel quadro delle riforme</i>	237
1.2. <i>L'evoluzione nel CNOS-FAP</i>	240
1.2.1. <i>Una crescita quantitativa tendenziale</i>	240
1.2.2. <i>L'aggiornamento del CFP polifunzionale</i>	242
1.2.3. <i>Il potenziamento della formazione dei formatori</i>	243
2. L'indagine sul campo	246
2.1. <i>La situazione degli operatori del CNOS-FAP</i>	247
2.2. <i>La partecipazione alla Formazione in servizio nel CNOS-FAP:</i> <i>dati quantitativi, qualità e gradimento</i>	249
2.2.1. <i>I dati dell'archivio</i>	249
2.2.2. <i>La prospettiva di referenti significativi sulla qualità della partecipazione</i>	252
2.2.3. <i>Il gradimento delle attività di Formazione in servizio del CNOS-FAP</i>	254
2.3. <i>Punti di forza e di debolezza della formazione in servizio del CNOS-FAP</i>	255
2.4. <i>Le ricadute sulle attività formative e didattiche dei Centri</i>	259
3. Proposte di linee di azione	261
3.1. <i>Indicazioni per l'archivio e il monitoraggio dell'Ente</i>	261
3.2. <i>Un riequilibrio delle politiche del personale e</i> <i>della partecipazione alla formazione in servizio</i>	262
3.3. <i>Orientamenti per un potenziamento della Formazione in servizio del CNOS-FAP</i> ..	263
 BIBLIOGRAFIA	 269
 INDICE	 277

Tutti i volumi della collana sono consultabili in formato digitale sul sito biblioteca.cnos-fap.it

Sezione “Studi”

-
- 2002 MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
-
- 2003 MALIZIA G. - PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow-up*, 2003
-
- 2004 CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
-
- 2005 D’AGOSTINO S. - MASCIÒ G. - NICOLI D., *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
PIERONI V. - MALIZIA G. (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l’inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
-
- 2006 NICOLI D. - MALIZIA G. - PIERONI V., *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell’anno formativo 2004-2005*, 2006
-
- 2007 COLASANTO M. - LODIGIANI R. (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare? Rapporto finale*, 2007
MALIZIA G. (coord.) - ANTONIETTI D. - TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all’istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007
MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
NICOLI D. - FRANCHINI R., *L’educazione degli adolescenti e dei giovani. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2007
NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
PELLERAY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell’apprendere lungo tutto l’arco della vita*, 2007
RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
-
- 2008 COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008
DONATI C. - BELLESI L., *Ma davvero la formazione professionale non serve più? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008

- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, 2008
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008
- PELLERREY M., *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica. Rapporto finale*, 2008
-
- 2009 GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1977*, vol. 1, 2009
-
- 2010 DONATI C. - L. BELLESI, *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa. Rapporto finale*, 2010
- NICOLI D., *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, 2010
- PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *La valigia del "migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, 2010
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2010
- ROSSI G. (a cura di), *Don Bosco, i Salesiani, l'Italia in 150 anni di storia*, 2010
-
- 2011 ROSSI G. (a cura di), *"Fare gli italiani" con l'educazione. L'apporto di don Bosco e dei Salesiani, in 150 anni di storia*, 2011
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 2
-
- 2012 MALIZIA G., *Sociologia dell'istruzione e della formazione. Una introduzione*, 2012
- NICOLI D., *Rubriche delle competenze per i Diplomi professionali IeFP. Con linea guida per la progettazione formativa*, 2012
- MALIZIA G. - PIERONI V., *L'inserimento dei giovani qualificati nella FPI a.f. 2009-10*, 2012
- CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, 2012
-
- 2013 CUROTTI A.G., *Il ruolo della Formazione Professionale Salesiana da don Bosco alle sfide attuali*, 2013
- PELLERREY M. - GRZĄDZIEL D. - MARGOTTINI M. - EPIFANI F. - OTTONE E., *Imparare a dirigere se stessi. Progettazione e realizzazione di una guida e di uno strumento informatico per favorire l'autovalutazione e lo sviluppo delle proprie competenze strategiche nello studio e nel lavoro*, 2013
- DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Alcuni casi di studio delle aree Meccanica, Mobilità e Logistica, Grafica e Multi-medialità*, 2013
- GHERGO F., *Storia della Formazione Professionale in Italia 1947-1997*, vol. 3, 2013
- TACCONI G. - MEJIA GOMEZ G., *Success Stories. Quando è la Formazione Professionale a fare la differenza*, 2013
- PRELLEZO J.M., *Scuole Professionali Salesiane. Momenti della loro storia (1853-1953)*, 2013
-
- 2014 ORLANDO V., *Per una nuova Formazione Professionale dei Salesiani d'Italia. Indagine tra gli allievi dei Centri di Formazione Professionale*, 2014
- DONATI C. - BELLESI L., *Osservatorio sugli ITS e sulla costituzione di Poli tecnico-professionali. Approfondimento qualitativo sugli esiti occupazionali*, 2014
- DORDIT L., *OCSE PISA 2012. Rapporto sulla Formazione Professionale in Italia*, 2014
- DORDIT L., *La valutazione interna ed esterna dei CFP e il nuovo sistema nazionale di valutazione*, 2014
-
- 2015 PELLERREY M., *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'Istruzione e Formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica. Rapporto finale*, 2015
- ALLULLI G., *Dalla Strategia di Lisbona a Europa 2020*, 2015

Sezione “Progetti”

- 2003 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP*, 2003
FONTANA S. - TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
VALENTE L. - ANTONIETTI D., *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
-
- 2004 CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
-
- 2005 CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
POLAČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
-
- 2006 BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006
-
- 2007 D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007

- GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione di impresa. II edizione*, 2007
- MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007
- NICOLI D. - TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. I volume*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere in... 1. L'identità. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2007
- RUTA G. (a cura di), *Vivere... Linee guida per i formatori di cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007
-
- 2008 BALDI C. - LOCAPUTO M., *L'esperienza di formazioni formatori nel progetto integrazione 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della FPI*, 2008
- MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2008
- NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2008
- NICOLI D., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP. II volume*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere con... 2. La relazione. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
- RUTA G. (a cura di), *Vivere per... 3. Il progetto. Percorso di cultura etica e religiosa*, 2008
-
- 2009 CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale meccanica*, 2009
- MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto-dovere*, 2009
-
- 2010 BAY M. - GRZĄDZIEL D. - PELLERÉY M. (a cura di), *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici spirituali nelle dimensioni morali e spirituali della persona. Rapporto di ricerca*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale elettrica ed elettronica*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale automotive*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per l'orientamento nella Federazione CNOS-FAP*, 2010
- CNOS-FAP (a cura di), *Linea guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale. Comunità professionale turistico-alberghiera*, 2010
-
- 2011 MALIZIA G. - PIERONI V. - SANTOS FERMINO A. (a cura di), *"Cittadini si diventa". Il contributo dei Salesiani (SDB) e delle Suore Figlie di Maria Ausiliatrice (FMA) nell'educare studenti/allievi delle loro Scuole/CFP in Italia a essere "onesti cittadini"*, 2011
- TACCONI G., *In pratica. 1. La didattica dei docenti di area matematica e scientifico-tecnologica nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
- TACCONI G., *In pratica. 2. La didattica dei docenti di area linguistica e storico sociale nell'Istruzione e Formazione Professionale*, 2011
- MANTEGAZZA R., *Educare alla costituzione*, 2011
- NICOLI D., *La valutazione formativa nella prospettiva dell'educazione. Una comparazione tra casi internazionali e nazionali*, 2011
- BECCIU M. COLASANTI A.R., *Il fenomeno del bullismo. Linee guida ispirate al sistema preventivo di Don Bosco per la prevenzione e il trattamento del bullismo*, 2011
-
- 2012 PIERONI V. - SANTOS FERMINO A., *In cammino per Cosmopolis. Unità di Laboratorio per l'educazione alla cittadinanza*, 2012
- FRISANCO M., *Da qualificati, a diplomati, a specializzati. Il cammino lungo una filiera ricca di opportunità e competenze. Riferimenti, dispositivi e strumenti per conoscere e com-*

- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Per una pedagogia della meraviglia e della responsabilità. Ambito energia. Linea Guida*, 2014
CNOS-FAP (a cura di), *Linea Guida per i servizi al lavoro*, 2014
OTTOLINI P. - ZANCHIN M.R., *Strumenti e modelli per la valutazione delle competenze nei percorsi di qualifica IeFP del CNOS-FAP*, 2014
-

Sezione “Esperienze”

- 2003 CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
-

- 2005 TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
-

- 2006 ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V., *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006
-

- 2007 NICOLI D. - COMOGLIO M., *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di Istruzione e Formazione professionale in Piemonte 2002-2006*, 2007
-

- 2008 CNOS-FAP (a cura di), *Educazione della persona nei CFP. Una bussola per orientarsi tra buone pratiche e modelli di vita*, 2008
-

- 2010 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2010*, 2010
-

- 2011 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2011*, 2011
-

- 2012 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali, Edizione 2012*, 2012
NICOLI D. (a cura di), *Sperimentazione di nuovi modelli nel sistema di Istruzione e Formazione Professionale Diploma professionale di tecnico Principi generali, aspetti metodologici, monitoraggio*, 2012
-

- 2013 SALATINO S. (a cura di), *Borgo Ragazzi don Bosco Area Educativa “Rimettere le ali”*, 2013
CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2013*, 2013
-

- 2014 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2014*, 2014

