



LINEE GUIDA PER REALIZZARE LA LEADERSHIP EDUCATIVA, CARISMATICA E SALESIANA

Mario BECCIU
Anna Rita COLASANTI

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>

SOMMARIO

INTRODUZIONE	5
1. La leadership educativa nella letteratura. Analisi critica.....	9
2. Le principali funzioni di leadership	17
3. Raccomandazioni	45
ALLEGATI	
Autovalutazione di un ambiente formativo scolastico o professionale salesiano in Europa	53
Rilevazione sul campo	57
Tavola valutativa di sintesi.....	68
BIBLOGRAFIA E SITOGRAFIA.....	73
INDICE	75

INTRODUZIONE

Cosa sono le Linee Guida (LG)?

Le Linee Guida rappresentano, in tutti gli ambiti disciplinari, uno strumento di lavoro utile a tradurre le nuove conoscenze in campo teorico e scientifico in *Raccomandazioni* di tipo applicativo per la prassi professionale dei protagonisti a cui tali Linee Guida sono indirizzate. In altri termini, esse rappresentano una serie di Raccomandazioni da tradurre in comportamenti professionali.

Nell'elaborazione delle Linee Guida è prioritaria la revisione sistematica della letteratura e dei pareri da parte di esperti, di testimoni privilegiati e di operatori sul campo al fine di individuare le situazioni critiche e le innovazioni da introdurre tramite le azioni ritenute le più appropriate per le diverse situazioni della vita di un'organizzazione.

L'obiettivo delle Linee Guida per la realizzazione della Leadership Educativa nei CFP è triplice:

- a) individuazione e adozione di un modello condiviso di Leadership Educativa nei CFP che testimoni la specificità e l'originalità del carisma salesiano;
- b) ottimizzazione delle azioni di leadership già presenti nei CFP e rispondenti ai principi della leadership educativa;
- c) modifica di comportamenti inadeguati e acquisizione di azioni maggiormente rispondenti ai principi valoriali della Leadership Educativa e carismatica salesiana.

Il percorso di elaborazione delle presenti Linee Guida risponde ai seguenti criteri metodologici essenziali:

- metodo partecipativo;
- analisi critica della letteratura sulla leadership sulla base dei principi educativi;
- attualizzazione del carisma di Don Bosco nell'esercizio delle funzioni di leadership;
- individuazione della specificità educativa e salesiana nel delineare la leadership educativa dei CFP.

Il metodo partecipativo garantisce la circolarità dei diversi punti di vista: teorico, operativo, applicativo e dà voce ai destinatari nel renderli protagonisti e non solo fruitori passivi dello strumento di lavoro.

Il filtro attraverso il quale viene revisionata la letteratura scientifica è quello educativo. A tal proposito, l'analisi della leadership nelle organizzazioni evidenzia non tanto gli aspetti funzionali all'efficienza e all'efficacia delle leadership in termi-

ni di produttività, quanto piuttosto all'elaborazione culturale ed esperienziale e alla trasmissione, soprattutto da parte del personale direttivo, di quei valori che sono parte costitutiva della tradizione salesiana nel lavoro con i giovani.

Tutto il personale formativo ed educativo, in primis quello direttivo, è impegnato nell'appassionato lavoro di attualizzazione del carisma salesiano. È compito specifico della comunità educativa di un CFP, infatti, dire l'amorevolezza oggi e tradurre l'intero sistema preventivo in prassi e in linguaggi che testimonino ai giovani d'oggi la freschezza, l'attualità e la preziosità delle intuizioni di Don Bosco di quasi duecento anni fa.

Infine, le Linee Guida sono particolarmente utili per *individuare quegli elementi essenziali ed unici* che consentono di tratteggiare una eventuale specificità della leadership educativa, carismatica salesiana che si esercita nei CFP.

Tali criteri metodologici accompagnano l'intero processo di elaborazione, condivisione e diffusione delle Linee Guida.

Lo strumento **(LG1)** è da considerare *in progress*.

La presente versione rappresenta una prima traccia di lavoro che servirà come base di lavoro e di riflessione ad un costituendo gruppo di direttori che ne esaminerà approfonditamente la proposta per apportare suggerimenti, modifiche e ampliamenti.

Tali contributi verranno integrati con il presente lavoro così da poter elaborare una seconda versione delle Linee Guida **(LG2)** che saranno distribuite all'assemblea dei Direttori. In questa seconda e ultima fase, i Direttori offriranno il loro contributo di idee, proposte, indicazioni operative per l'elaborazione definitiva dello strumento di lavoro che diventerà a tutti gli effetti un documento **(LG3)** a disposizione del personale direttivo dei CFP della Federazione CNOS-FAP.

La prima parte del lavoro è dedicata alla revisione critica della letteratura scientifica sul tema della leadership nelle organizzazioni e, specificatamente, nelle organizzazioni educativo-formative. Tale revisione ci consente di valutare le conoscenze disponibili sul tema della leadership con particolare evidenziazione di quegli scritti che hanno a che vedere con la leadership nelle istituzioni educative per una loro valutazione critica sulla base dei principi e delle specificità del sistema educativo salesiano.

La seconda parte individua le azioni di leadership più importanti che caratterizzano il personale direttivo di un CFP e ne determinano il ruolo educativo al di là degli aspetti prettamente organizzativi di tipo burocratico e formale.

La terza parte, che rappresenta il cuore delle Linee Guida, evidenzia una serie di Raccomandazioni rivolte al personale direttivo del CFP per l'espletamento delle funzioni di leadership in modo tale da accentuarne la valenza educativa.

In tale prospettiva, le Raccomandazioni acquisiscono carattere di forza poiché si presume che l'applicazione di esse determini, con un certo grado di probabilità, un miglioramento ed un innalzamento del livello educativo dell'intero Centro. Come avremo modo di specificare, le Raccomandazioni si traducono in indicazioni

operative e comportamentali per il personale direttivo. In tal senso, gli aspetti operativi e comportamentali sono osservabili e, addirittura, misurabili. Pertanto, l'adozione delle Linee Guida con le sue Raccomandazioni dovrebbe incidere soprattutto sulle condotte dei leader e favorire l'innovazione nella prospettiva della leadership educativa. Per loro natura, di solito, le Raccomandazioni assumono carattere divulgativo, si caratterizzano per la chiarezza e l'autorevolezza dei contenuti, per il formato di facile e rapida consultazione, per l'utilizzo di un linguaggio univoco, semplice, specifico e per il ricorso a termini ben definiti.

1. La leadership educativa nella letteratura.

Analisi critica¹

Attorno al tema della leadership educativa sembrano convergere molteplici analisi nel tentativo di dare una risposta univoca sia alle atipicità delle organizzazioni scolastiche e formative sia alle specificità dei contenuti che vengono elaborati al loro interno. Il presente contributo intende analizzare il tema della leadership educativa all'interno della IeFP. Dopo un breve excursus teorico sull'evoluzione storico-concettuale del fenomeno della leadership nelle organizzazioni, ci si sofferma sulle ultime teorie che danno centralità non tanto alla personalità del leader, quanto piuttosto al ruolo che esercitano i membri delle organizzazioni, al sistema dei valori e alla cultura che si elaborano al loro interno. Successivamente, sulla scia dei concetti legati alle teorie della leadership diffusa, comunitaria, morale e culturale, si converge su una analisi delle caratteristiche della leadership educativa nelle istituzioni della IeFP. L'ipotesi e l'auspicio è che la leadership educativa non abbia a che vedere solo con il livello pedagogico-didattico, ma anche e, soprattutto, con la riscoperta e l'attualizzazione dei principi del carisma salesiano che dovrebbero permeare le azioni e le funzioni dei leader educativi.

Il tema della leadership assume sempre più rilevanza nello studio e nell'analisi delle organizzazioni (Fiedler F.E., 1967; Hersey P., Blanchard K., 1982, 1984; Tichy N. M., Devanna M.A., 1989; D'Egidio F., Moller C., 1992; Quaglino G.P., 1999; Northouse, 2004).

Le funzioni di leadership, infatti, vengono riconosciute come strategiche, se non decisive, per le sorti delle diverse organizzazioni.

Solo recentemente, in coincidenza con le riforme del mondo della scuola, ci si è occupati di tale tematica anche all'interno del mondo dell'Istruzione e della Formazione Professionale (Scurati C., Cariani A., 1994; Ceriani A., 1996; Favretto G., Rappagliosi C.M., 1997; Ribolzi L., 1999; OECD, 1996). Così, prospettive e livelli di analisi propri delle teorie delle organizzazioni hanno iniziato a trovare ambito applicativo anche nel mondo dell'Istruzione (Cocozza A., 2000).

¹ Nostro articolo ripreso da BECCIU M. – COLASANTI A.R., *La leadership educativa nei CFP CNOS-FAP*, in *Rassegna CNOS*, 2/2013.

D'altra parte, il tentativo di applicare tout court le riflessioni sulla leadership sviluppatasi all'interno delle teorie sulle organizzazioni, non di rado, ha trascurato le specificità tipiche dell'organizzazione del mondo dell'Istruzione e della Formazione Professionale. Specificità che hanno a che vedere sia con una atipica organizzazione burocratica sia con le caratteristiche di un'organizzazione a 'legame debole' come viene sovente rappresentata l'organizzazione scolastica (Weick K., 1988; Scurati C., Cairani A., 1994). Tale limite potrebbe aver ostacolato, quando non frenato, l'impegno verso l'elaborazione di una specifica teoria sulla leadership nel mondo del sistema di Istruzione e della Formazione Professionale.

Il presente intervento ha lo scopo di rileggere le principali caratteristiche e funzioni della leadership alla luce delle attuali riflessioni sulla leadership educativa tenendo presente non tanto il mondo dell'Istruzione e quindi la figura del dirigente scolastico, quanto piuttosto il profilo ed il ruolo del direttore nei CFP CNOS-FAP di ispirazione salesiana.

Sarebbe paradossale se la lunga tradizione formativa educativa salesiana non ritmasse con i suoi principi carismatici e le sue declinazioni storiche le caratteristiche e le peculiarità della leadership educativa nell'accezione che le attuali teorie intendono dare per coloro che si trovano a dirigere comunità scolastiche e formative.

A tal fine, ci proponiamo, dopo un breve excursus storico sulle diverse tipologie di leadership presentate soprattutto dalle teorie psicosociali, di delineare gli aspetti salienti delle funzioni di leadership all'interno di un'organizzazione formativa, di ipotizzare gli aspetti caratteristici di una leadership educativa e carismatica nei contesti formativi salesiani e di tracciare un eventuale percorso di analisi e monitoraggio dell'esistente nei CFP CNOS-FAP per offrire un contributo teorico operativo alla realizzazione delle leadership educative nei Centri di Formazione Professionale.

1.1. Dal leader alla leadership, alle leadership

In un nostro precedente contributo (Becciu M., Colasanti A.R., 1997), abbiamo cercato di dimostrare come le attuali nuove teorie sulla leadership siano la logica conseguenza del superamento di modelli teorici unidirezionali e riduttivi. Infatti, a partire dalla teoria sui *tratti di personalità* del leader, dominanti nella ricerca e nello studio nella prima metà del '900, soprattutto in concomitanza con gli studi in ambito militare a ridosso del grande conflitto, si è proseguito, attorno agli Anni '50 e '60, con la enucleazione del tema degli *stili di leadership* come elemento caratterizzante le ricerche e gli studi sulla leadership.

Un deciso cambio di prospettiva si è avuto con il passaggio dallo studio della personalità del leader e dei suoi stili di comando all'analisi della *centralità del gruppo* per individuare non tanto gli elementi di una ipotetica e mai dimostrata valida superiorità di un modello di leadership su altri, quanto piuttosto il tipo di leadership da preferire in coincidenza con certe caratteristiche dei collaboratori e dei gruppi umani da

guidare. Nascono e si sviluppano così, attorno agli Anni '70 e '80 le cosiddette teorie sulla *contingenza* della leadership.

Il modello della cosiddetta leadership situazionale di Hersey e Blanchard (1982) è quello che ha trovato maggior diffusione in ambienti economici. Gli autori hanno cercato di traslare tali teorie anche in ambito educativo, come i contesti famiglia e scuola, ma non con altrettanto successo.

A partire dagli Anni '80, si sono sviluppate le cosiddette *new leadership theories* basate soprattutto sugli aspetti *emotivi e carismatici* della leadership.

Tra queste, la leadership *trasformativa* (Bass B. M., 1985) orientata a cambiare e trasformare gli individui, inserisce processi di umanizzazione nelle azioni di guida delle persone dando rilevanza agli aspetti motivazionali, valoriali e di soddisfazione dei membri di una organizzazione. Pertanto, la leadership cerca di favorire il raggiungimento degli obiettivi a breve e a lungo termine dell'organizzazione attraverso un coinvolgimento diretto, carismatico e motivazionale di tutti i membri dell'organizzazione, attivando in essi cambiamenti profondi di tipo personale.

Anche la cosiddetta leadership *carismatica* di House (1976) può essere associata alla leadership trasformativa poiché si enfatizza sì il carisma del leader, ma come processo interdipendente dal riconoscimento che di tale carisma ne fanno i collaboratori del leader. Pertanto, l'enfasi viene posta non tanto sulle caratteristiche personali del leader quanto sul contributo dei collaboratori al riconoscimento della leadership carismatica.

In tempi più recenti, sulla scia di queste nuove prospettive di analisi vengono ad assumere particolare rilevanza le teorie sulla *leadership comunitaria, diffusa e collaborativa*, le teorie sulla *leadership culturale e morale* e la *leadership educativa*.

I principi strutturanti la leadership comunitaria, diffusa e collaborativa, si basano sulla partecipazione diretta all'esercizio delle funzioni di leadership da parte di tutti i membri dell'organizzazione. Pertanto, si promuovono processi decisionali per consenso, le competenze prevalgono sui ruoli, non esiste una netta separazione tra livello decisionale e livello esecutivo, la distribuzione delle informazioni è circolare, non up-down e la struttura comunicativa è piena nel senso che tutti i membri hanno pieno accesso alle informazioni che governano l'istituzione. Gli obiettivi da raggiungere, il lavorare per progetti, la valorizzazione dei talenti e la cura complessiva del clima umano all'interno dell'organizzazione diventano prioritari rispetto ai ruoli, alle funzioni, alla burocratizzazione verticistica della gestione del comando.

Il modello culturale di leadership pone, invece, al centro delle sue azioni, il modello identitario culturale che sta alla base dell'organizzazione. La specificità della leadership culturale attinge decisamente ai valori impliciti ed espliciti dell'organizzazione, alla sua storia, alla tradizione e alla memoria, nonché alla vision e alla mission.

Il recupero e la riproposizione dell'identità e della specificità dell'organizzazione diviene snodo centrale delle azioni di leadership. A tal punto che il leader diventa testimone privilegiato e promotore di tutta una serie di azioni per coinvolgere i mem-

bri dell'organizzazione nel far memoria del passato, nell'attualizzare i principi fondativi dell'organizzazione e nel proiettare nel futuro, in prospettiva innovativa, il perdurare storico dell'organizzazione medesima.

1.2. La leadership nella IeFP

Analizzando la letteratura più recente si assiste ad un apprezzabile tentativo di delineare la specificità della leadership nel mondo delle istituzioni istruttive e formative (Busch T., 2008; Xodo C., 2010; Sergiovanni T. J., 2002; Susi F., 2000; Malizia G., 2004).

Nel nostro Paese, possiamo evidenziare, fondamentalmente, tre filoni interpretativi.

Uno, burocratico, modello invero più praticato che teorizzato e che ha prodotto il termine *capo d'istituto*, tendente a far funzionare al meglio la macchina organizzativa della scuola, pone al centro le norme, i programmi, le strutture rispetto alle persone, al territorio, all'innovazione.

Il secondo filone, di tipo manageriale, che ha coniato il termine *dirigente scolastico*, massimizza il ruolo organizzativo della scuola e delle sue figure apicali assimilandole, pur non trascurando le atipiche specificità organizzative, ai dirigenti delle pubbliche amministrazioni.

Tematiche relative alla pianificazione delle attività, al controllo e alla gestione delle risorse umane, materiali e finanziarie e all'innovazione trovano centralità in questa seconda prospettiva.

Il terzo filone, quello a nostro avviso maggiormente rispondente alle specificità del sistema organizzativo scuola-Formazione Professionale e che ha elaborato il termine di *leader educativo*, enfatizza il ruolo della scuola come comunità educativa e dà centralità alle funzioni relazionali, pedagogiche, didattiche e innovative del dirigente scolastico.

In Italia, come osserva Coccozza (2000,49), il modello della leadership educativa si è sviluppato soprattutto attorno ai "Corsi di formazione per il conferimento della qualifica dirigenziale ai capi d'istituto delle istituzioni scolastiche" ispirando il modello culturale della Università Guido Carli della LUISS di Roma. Mi sembra di poter affermare che anche gran parte del modello culturale che ha ispirato il progetto formativo dell'ISRE (Istituto Superiore di Ricerca Educativa) di Venezia nella formazione dei dirigenti scolastici, agli inizi degli anni 2000, rispondesse a tale filone culturale.

Il punto di riferimento principale è il modello di *Educational Management* di provenienza anglosassone (Sergiovanni T. J., 2000, 2002; Bush T., 2008, 2010).

Ma quali sono i tratti essenziali e caratterizzanti la *leadership educativa*?

I due termini richiamano sia il presidio delle funzioni organizzative che quelle pedagogico-didattiche-relazionali. Le prime sono in funzione delle seconde e non

viceversa. Si rischierebbero, altrimenti, accentuazioni già conosciute di tipo burocratico amministrativo o di tipo manageriale efficientista. Come evidenzia Scurati (2000, 156-157), il primo livello d'intervento della leadership educativa è rivolto alla cura del piano organizzativo sul versante del principio di efficacia piuttosto che su quello di efficienza. Gli indicatori che ci informano su un orientamento condivisibile al riguardo sono rappresentanti da:

EFFICACIA		EFFICIENZA
<i>Attività, variazione</i>	Vs	Stabilità
<i>Identità da significato</i>	Vs	Identità da definizione
<i>Variabilità</i>	Vs	Regolarità
<i>Verifica reale</i>	Vs	Verifica formale
<i>Facilitazione</i>	Vs	Intervento
<i>Azione di rafforzamento</i>	Vs	Azione di controllo
<i>Articolazione</i>	Vs	Monoliticità

Tale specificazione in parallelo cerca di valorizzare la cosiddetta “*rilassatezza strutturale*”, tipica delle organizzazioni a legame debole, e fa diventare tale presunta lacuna, secondo le analisi delle diverse teorie delle organizzazioni, una risorsa in quanto è più propensa a valorizzare la flessibilità, la dinamicità, il cambiamento, l'innovazione e la condivisione tra i diversi attori e gli *stakeholders* del mondo interno ed esterno alla IeFP.

Assicurare questo primo livello organizzativo significa, pertanto, predisporre bene il terreno affinché tutto funzioni dinamicamente e flessibilmente in vista del raggiungimento degli obiettivi più importanti che la IeFP si prefigge: la crescita delle persone attraverso la cura dei processi istruttivi e formativi.

Così, *la selezione del personale* non può prescindere dalla condivisione-adesione di tutte le componenti dell'organigramma al progetto educativo e culturale delle istituzioni della IeFP.

Sul versante sociopolitico, l'esercizio delle funzioni di leadership coinvolge anche l'aspetto degli *investimenti economico finanziari* e delle priorità che vengono date all'interno delle organizzazioni IeFP. In particolare, se vengono valorizzate e in che misura, da un punto di vista economico, le priorità concernenti le esigenze apprenditive degli allievi e quelle formative del personale docente e dei formatori.

La cura del *back office* amministrativo, gestionale, normativo, tecnologico, didattico richiede particolari investimenti economici e temporali per far in modo che tali componenti dell'organizzazione non diventino un freno, ma un costante e valido supporto per la realizzazione del progetto educativo e formativo dei diversi istituti e centri.

L'*attivazione di reti*, di sinergie economiche e di progetti culturali con le risorse del territorio vede particolarmente impegnati, oggi, i leader educativi in una prospettiva nuova e più complessa del presidio del livello organizzativo.

La *gestione delle risorse umane*, inoltre, tende non solo a rispettare il livello ottimale di funzionamento dell'organigramma, ma a promuovere e valorizzare le capacità individuali e collettive come risorsa imprescindibile per il futuro

dell'istituzione medesima. Tutto ciò, pertanto, è finalizzato a realizzare la efficacia organizzativa dell'istituzione in una logica di raggiungimento di obiettivi.

A ben vedere, questo primo livello di funzionamento dell'istituzione esprime molte funzioni tipiche del manager (*Educational Management*) che non coincidono necessariamente con le funzioni del leader (*Educational Leadership*). Queste ultime, infatti, rappresentano il secondo livello delle organizzazioni istruttive e formative. Si è concordi nel ritenere che la differenza principale tra la figura del manager e quella del leader è soprattutto di tipo strategico e temporale. Mentre il manager è impegnato a far funzionare il presente, la macchina organizzativa, il leader è assorbito soprattutto dalla visione strategica e futura dell'organizzazione. È coinvolto, cioè, nel diffondere la visione propulsiva, carismatica e innovativa dell'ente di appartenenza. È impegnato a intravedere scenari futuri al di là dell'esistente; a tracciare, nel solco dell'identità e della storia dell'istituzione che dirige, gli itinerari strategici per rendere sempre più attuali i principi culturali, identitari e carismatici dell'istituto-centro che dirige.

Secondo Summa (2004, 239-240) il *manager* in una istituzione formativa è impegnato a produrre coordinamento ed efficienza tramite:

- 1) la pianificazione ed il budget (stabilendo programmi, fissando tempi e scadenze, distribuendo le risorse);
- 2) l'organizzazione dello staff (fornendo strutture, attribuendo funzioni e compiti, stabilendo regole e procedure);
- 3) il controllo e la soluzione di problemi (sviluppando sistemi di incentivi, generando soluzioni creative, assumendo provvedimenti disciplinari).

Il *leader*, al contrario, investe le sue energie per produrre cambiamenti e innovazione tramite:

- 1) il dirigere e l'orientare (sviluppando una vision, delineando quadri d'insieme, mettendo a punto strategie);
- 2) il favorire i climi umani e la coesione di gruppo (comunicando gli obiettivi, promuovendo l'impegno e la partecipazione, costruendo gruppi e reti relazionali);
- 3) il motivare il personale (responsabilizzando i collaboratori, incoraggiandoli, sostenendoli, rispondendo ai bisogni che via via emergono).

In una visione tradizionale, tutte queste funzioni vengono percepite come appartenenti ad una sola persona, possibilmente ad un leader carismatico. Oggi appare non più proponibile una visione di questo tipo. La complessità delle organizzazioni e il continuo sovraccarico di compiti e di funzioni impongono che la leadership si realizzi attraverso il contributo di tutti. La diffusività delle funzioni di leadership, lo sviluppo del senso di appartenenza da parte di tutti i membri dell'organizzazione, l'adesione ad una cultura istituzionale e ai suoi valori costitutivi, la promozione del senso di corresponsabilità in ciascuno, la diffusione di azioni di leadership di tipo

comunitario sono gli elementi indispensabili perché si realizzi e si pratichi una vera leadership educativa nella IeFP.

Volendo, ora, esaminare nel dettaglio come si esplicano le funzioni di leadership educativa, distinguiamo altri due livelli di funzionamento.

Innanzitutto, un primo livello potrebbe coincidere con il livello educativo di base che, inteso in senso stretto, si identificherebbe con l'organizzazione educativo didattica dell'IeFP. In essa includiamo la cura dell'attività curricolare per stabilire e favorire obiettivi educativo didattici per insegnanti-formatori e allievi; l'organizzazione della gestione dei processi di insegnamento-apprendimento; la gestione dei progetti di settore; la gestione della dimensione comportamentale organizzativa di tutti i membri dell'istituzione (staff di direzione, docenti-formatori, allievi, personale amministrativo, ausiliare, genitori, figure di sistema, ecc.); la gestione della strumentazione tecnologica e multimediale apprenditiva, ecc.

In tal senso, la leadership educativa è impegnata ad assicurare la qualità del livello organizzativo di base per offrire un servizio educativo di qualità.

Il secondo livello della leadership educativa, più ampio e più ambizioso, ha a che vedere con gli aspetti identitari e costitutivi degli istituti-centri e contempla un salto di qualità nella organizzazione della IeFP: il livello di promozione della crescita delle persone tramite le azioni istruttive e formative.

Ed è proprio a questo livello che si gioca la specificità dell'offerta formativa degli istituti e dei Centri di Formazione Professionale salesiani.

Pertanto, le azioni di leadership educativa, tendenti a promuovere in tutti i componenti della comunità educativa salesiana, il senso di appartenenza, l'adesione ai valori culturali della tradizione salesiana, la condivisione del progetto educativo culturale, sono sostanzialmente orientati a rivitalizzare l'identità carismatica della tradizione salesiana.

In questi termini, siamo convinti che i dirigenti e i direttori degli istituti e dei Centri di Formazione Professionale debbano essere impegnati a qualificare il loro ruolo di leader, radicati nel passato, vigili sul presente, ma ben proiettati verso il futuro.

Tale triplice prospettiva temporale ben si condensa attorno a ciò che intendiamo come nucleo dell'esercizio delle funzioni di leadership educativa nei contesti di IeFP: partecipare alla riscoperta di tutto ciò che è tacito ed inedito del carisma salesiano attraverso il vivere quotidianamente a contatto con i giovani del nostro tempo.

Molte intuizioni di Don Bosco necessitano di essere ancora svelate. E per farlo, i leader educativi si pongono in ascolto dei bisogni attuali di crescita e di promozione umana dei giovani d'oggi.

È la prospettiva profetica della leadership educativa. Il leader, come abbiamo già affermato, non si lascia imprigionare dalle contingenze del presente, ma è sempre impegnato a cogliere visioni di futuro, orientamenti proattivi, strategie innovative e lo fa coinvolgendo l'intera comunità educativa.

Tutte le diverse componenti della comunità educativa sono, pertanto, impegnate a realizzare nell'oggi, sia della storia carismatica sia della profezia del futuro, i

contenuti principali della pedagogia salesiana. A maggior ragione coloro che per ruolo, funzione e capacità sono chiamati al servizio di direzione degli Istituti-Centri.

A nostro avviso, gli ambiti nei quali potrebbe maggiormente trasparire questo secondo livello di leadership educativa, concerne:

- la gestione delle risorse umane (scegliere le persone, sviluppare le loro capacità, pianificare obiettivi personali e organizzativi, organizzare ruoli, compiti e funzioni);
- la guida delle persone (valorizzare, incoraggiare, accrescere il loro livello motivazionale, orientare, sostenere);
- la formazione delle persone (a livello professionale, umano, cristiano).

Per motivi contingenti, in questo nostro contributo ci soffermiamo brevemente sulle funzioni di guida delle persone.

Soprattutto la realizzazione di climi umani ispirati al senso di comunità, alla comprensione e valorizzazione reciproca, alla condivisione delle diverse esperienze umane e professionali diventa nei CFP l'ambiente umano entro cui situare le azioni di leadership per la guida delle persone.

Riteniamo che sia più facile che nella comunità educativa si diffondano e si praticino azioni ispirate al senso di familiarità e alla pratica dell'amorevolezza, se le funzioni di leadership educativa fossero caratterizzate da tali principi carismatici. In tal modo si creerebbero le basi per la applicabilità e l'implementazione dei principi teorici della leadership educativa a livello diffusivo in tutta la comunità educativa. Infine, un ulteriore elemento di analisi per individuare i principi e le pratiche della leadership educativa di ispirazione salesiana concerne la rilevanza che assume il sistema preventivo oggi nelle politiche gestionali degli istituti-centri (Becciu M., Colasanti A. R., 2003). L'intuizione profetica di don Bosco di opporre al sistema preventivo riparativo dei suoi tempi il sistema preventivo proattivo, se non rivitalizzato e attualizzato, rischia di rimanere solo formalmente un elemento centrale delle pratiche gestionali e pedagogiche degli Istituti-Centri. Ed è compito delle funzioni della leadership educativa stimolare riflessioni comunitarie sul come incentivare continuamente approcci preventivi e promozionali per arginare e compensare le lacune e i fallimenti delle agenzie educative. Rimettere al centro di tutto i ragazzi, rivitalizzare la presenza attiva degli educatori e dei formatori, stare con i ragazzi e con il loro modo periferico di occupare gli spazi vitali, infondere in loro coraggio e speranza per il futuro, fornire loro gli strumenti per progettare il loro futuro da protagonisti assumono oltre che caratteristica di urgenza, valenza di obbligo per chi è chiamato ad esercitare il ruolo di leader educativo nelle istituzioni formative salesiane.

2. Le principali funzioni di leadership

Dal Glossario della FP (www.cnos-fap.it/glossary/term/226), riportiamo alcune riflessioni di Malizia sul ruolo del Direttore dei CFP e sulle diverse funzioni della leadership:

«(...) le sue competenze chiave sono: presidio del territorio e delle relazioni sociali; gestione delle dinamiche proprie dell'organismo formativo; gestione delle risorse; presidio dell'area giuridico-finanziaria e contrattualistica; gestione delle informazioni, cura del clima organizzativo e della coesione con la carta dei valori ed il progetto formativo dell'Ente; gestione delle risorse umane, attribuzione di incarichi e presidio del team; pianificazione e programmazione; indirizzo, controllo e valutazione della qualità» (Nicoli, 2004, 65). Globalmente si possono indicare cinque possibili macro-funzioni che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio formativo di qualità: 1) la funzione tecnica che consiste nell'uso di valide tecniche di gestione (pianificazione, gestione del tempo, coordinamento, programmazione e organizzazione, ...). Una buona gestione tecnica del lavoro formativo resta indispensabile per il funzionamento dei CFP, in quanto assicura un senso di affidabilità, continuità ed efficienza; 2) la funzione di gestione delle relazioni umane che si esprime nella capacità di rapportarsi con le persone, si esplica nel sostegno al miglioramento e ha come base la motivazione e lo sviluppo degli allievi e del personale, a partire da quello docente, nella prospettiva della collegialità e dell'autonomia; 3) la funzione educativa in senso stretto che deriva dalla conoscenza esperta dell'Istruzione e della Formazione e fa percepire il Direttore come leader riconosciuto dai propri docenti (formatore di insegnanti in quanto ha una forte pratica didattica maturata sul campo); 4) la funzione simbolica che parte dalla funzione di "capo" con cui il Direttore viene percepito e dal suo ruolo di rappresentare l'unità del CFP. In particolare questa funzione simbolica si esprime nella capacità di finalizzazione, di visione, o di far cogliere il senso delle cose, di indicare le priorità, di orientare ed identificare le varie componenti del Centro e interpretare i loro sentimenti e aspettative; 5) la funzione culturale che è la forza chiave per creare un'identità condivisa attorno ai valori distintivi del CFP e per inserire i nuovi collaboratori e studenti, per costruire un pensiero comune e una "comunità morale". (...) La leadership va praticata in funzione del contesto. Per dirigere un Centro efficace occorre tener conto di diverse possibili strategie: 1) quella basata sullo scambio, in cui le varie parti operano in nome di rapporti di forza e di convenienze reciproche; 2) quella basata sulla costruzione, come offerta di condizioni che permettono di crescere con uno sforzo comune; 3) quella basata sull'unione, come capacità di valorizzare le relazioni tra le persone a partire dal riconoscimento della leadership; 4) quella basata sul legame, come riconoscimento di un "noi" e dell'autorità morale del leader in nome di idee e valori comuni (Cusinato - Salatin, 2004, 182; Malizia et alii, 2004, 371). Il personale direttivo dovrebbe creare le seguenti condizioni: 1) sviluppare i valori comuni, trasformando i collaboratori da subordinati (che rispondono a procedure e regole) a una comunità di leader (che rispondono ad idee e valori); 2) costruire in loro capacità di iniziativa, di autocontrollo, di autogestione e di autoresponsabilizzazione; 3) sviluppare l'empowerment (conferimento di potere) attraverso la delega e lo stimolo dell'iniziativa, ma chiedendo anche conto dei risultati; 4) esprimere capacità di realizzazione, passando da un potere su ad un potere per, dal controllo all'influenza e alla facilitazione; 5) sviluppare la collegialità come strategia e non co-

me semplice adempimento, a partire dall'esempio personale di cooperazione, dal riconoscimento dei collaboratori, dalla coerenza rispetto ai valori conclamati; 6) enfatizzare la motivazione intrinseca delle persone rispetto a quella estrinseca (ricompense economiche o materiali); 7) assumere un orientamento alla qualità, come elemento distintivo del servizio del CFP; 8) valorizzare la semplicità, rispetto alle architetture organizzative complesse (Cusinato-Salatin, 2004, 182-183; Malizia et alii, 2004, 371)».

Volendo sintetizzare, le funzioni di leadership si espletano fundamentalmente a due livelli.

Un primo livello è finalizzato a far sì che le cose dentro l'organizzazione funzionino bene. Per questo si mettono in campo tutta una serie di azioni volte a realizzare l'efficacia organizzativa in una logica di raggiungimento di obiettivi.

La selezione del personale, la gestione economica del Centro, la gestione delle risorse umane secondo uno specifico organigramma, il reperimento di risorse economico-finanziarie, la distribuzione di tali risorse sul funzionamento minimale del Centro e sull'innovazione pedagogico didattico, la cura del *back office* amministrativo, gestionale, normativo, tecnologico e didattico, la diffusione dell'immagine del Centro nel territorio, il contatto con le scuole, i genitori, i servizi sociali per l'offerta formativa del Centro ai giovani, sono alcune delle principali azioni di leadership a questo primo livello dell'organizzazione e che caratterizzano il cosiddetto *Educational Management* nei CFP.

Questo livello basico è comune a tutte le organizzazioni e non è specifico delle sole organizzazioni formativo-educative.

Il secondo livello, più complesso, è finalizzato alla crescita delle persone. Mentre nelle organizzazioni lavorative la crescita delle persone si focalizza sulle dimensioni professionale e sull'acquisizione dei comportamenti organizzativi, nelle organizzazioni formative la responsabilità della crescita delle persone è totale. Si è coinvolti, insieme alla famiglia e alla comunità territoriale, nei processi di crescita umana, culturale, civica e religiosa dei giovani, veri protagonisti della vita dei Centri di Formazione Professionale. E in questo processo di crescita assumiamo la prospettiva sistemica, processuale e dinamica per cui non consideriamo i *leader* e i formatori persone già mature impegnate a promuovere la crescita dei giovani dall'alto verso il basso, ma essi stessi, insieme ai giovani, sono impegnati in un profondo e continuo processo circolare, interdipendente di crescita umana, culturale, professionale e religiosa.

Tale complesso processo di gestione dei CFP coincide con il concetto di *Educational Leadership*.

Pertanto, facendo riferimento a tali due livelli di *management* e di *leadership*, specifichiamo ora le principali azioni spettanti all'espletamento delle funzioni di leadership nei CFP della Federazione CNOS-FAP.

Tale sistematizzazione è di tipo accentuativo e volutamente incompleta e non esaustiva. Nel sottolineare alcune e non altre azioni di leadership seguiamo un criterio di priorità e di importanza soprattutto sulla base della riflessione di tipo educativo, carismatico salesiano che stiamo portando avanti.

Ci soffermiamo sulle seguenti funzioni di leadership: *selezionare il personale, presidiare l'organizzazione, organizzare lo staff, risolvere problemi, gestire le risorse umane, curare le relazioni, promuovere cultura e valori salesiani.*

2.1. Selezionare il personale

Allo staff dirigenziale spetta il compito di gestire le risorse umane e, in primis, laddove fosse necessario, selezionare il personale. In ambito lavorativo, il fattore H. fa la differenza nel bene e nel male. La specificità del lavoro in qualità di formatori, orientatori, tutor o altro necessita di una accurata selezione in ingresso del personale su cui poter contare per portare avanti le linee educative del Centro. In troppi Centri ci si pente amaramente dell'assunzione a tempo indeterminato di persone che non dovrebbero in alcun modo lavorare in un'istituzione educativa, men che meno in un CFP salesiano.

La selezione del personale non può avvenire sulla base dei soli criteri per titoli e competenze professionali, men che meno per il predominare del criterio di appartenenza a reti familiari o amicali.

In letteratura esiste il concetto di *Personnel Idea*, elaborato da Norman (1992) e definito come un “*tipo di integrazione fra le capacità, le attese e le esigenze di un particolare gruppo di persone, da un lato, e l'ambiente o contesto che l'azienda può offrire a quel gruppo*”. In altre parole, l'azienda che assume cerca quel particolare tipo di persone che rispondono esattamente all'idea che l'ente ha di far funzionare le sue diverse parti tramite l'utilizzo di specifiche persone.

In tal modo, il personale direttivo dovrebbe avere in mente un ideal-tipo professionale ben specifico da colmare tramite la selezione dei nuovi dipendenti o, tramite, la redistribuzione dei ruoli e delle funzioni all'interno del Centro. Ricercare le caratteristiche atte a svolgere il compito di educatore nel Centro dovrebbe rappresentare la priorità assoluta nel concetto di *Personnel Idea* di un Direttore di un CFP.

Pertanto, il principale criterio di scelta delle nuove assunzioni, in presenza di titoli e qualifiche professionali richieste, dovrebbe essere costituito dalla piena condivisione-adesione al progetto educativo e culturale dei CFP CNOS-FAP e dal caratterizzarsi per aver scelto di dare valenza educativa al proprio lavoro anche e, soprattutto, tramite pregressa esperienza educativa negli oratori e nelle case salesiani.

L'attuale crisi economica e il perdurare della condizione strutturale di precariato della Formazione Professionale nel nostro Paese rendono non molto attuale il tema della selezione del personale in ingresso. Il personale direttivo si trova molto di più a gestire e motivare personale che si prepara al pensionamento e mostra bassi livelli di motivazione e di partecipazione attiva alla vita del Centro.

Più attuale e urgente sembra essere il compito del personale direttivo di gestire il personale in organico incoraggiandolo, motivandolo, formandolo, coinvolgendolo. Tale aspetto lo affronteremo in riferimento alle azioni motivazionali del personale da parte dello staff dirigenziale.

2.2. Presidiare l'organizzazione

Nella complessità e nella debolezza organizzativa di un CFP, spesso la realizzazione della leadership educativa è condizionata dal presidio efficace di tutto ciò che appartiene al cosiddetto *back-office* dei Centri. Stiamo parlando del presidio amministrativo ed economico con le sue esigenze di correttezza, giustizia e trasparenza. L'autorevolezza degli aspetti educativi e carismatici delle leadership salesiane può sovente indebolirsi a motivo di una inadeguata cura di tale presidio organizzativo. Pertanto, oltre a poter disporre di personale di fiducia è fondamentale che si adottino sistemi gestionali che rendano tale ambito una risorsa e non un vincolo per il personale direttivo del Centro.

Altri tre aspetti risultano essere fondamentali per il presidio dell'organizzazione da parte della direzione.

Innanzitutto, il rispetto della *normativa* vigente in tutti gli ambiti della vita dei Centri garantisce non solo la salvaguardia dei diritti di tutte le persone che vivono il CFP e la sicurezza negli ambiti di lavoro, ma innalza i livelli di qualità dell'intera organizzazione.

In secondo luogo, le sfide nei tempi di crisi si vincono con investimenti nella formazione, nell'*innovazione tecnologica* e nell'*innovazione didattica*.

I diversi ambiti professionali che caratterizzano i singoli Centri debbono stare al passo con l'innovazione tecnologica. Ai direttori viene chiesta capacità diagnostica per individuare nei propri Centri punti di forza e di debolezza in tale ambito, capacità promozionale per attivare reti di sostegno pubblico e privato per favorire l'innovazione tecnologica, capacità realizzativa per attuare iniziative che consentano ai diversi settori dei Centri di fare un salto di qualità e proporsi al territorio come punto di riferimento qualificato per la formazione professionale dei giovani locali.

In terzo luogo, i CFP del CNOS-FAP dovrebbero caratterizzarsi per l'*innovazione didattica*. Alcuni segnali provenienti dal monitoraggio della formazione professionale in Italia, pongono in evidenza come nei CFP della federazione CNOS-FAP si ottengano dei buoni risultati con ragazzi svantaggiati culturalmente e socialmente, proprio grazie alla capacità di investimenti nella didattica attiva.

L'ISFOL, il 12 maggio 2011, in un comunicato stampa di presentazione dei risultati della ricerca avviata nel luglio 2010 e terminata a febbraio 2011, dal titolo *Istruzione e Formazione Professionale*, dichiara: «*I percorsi triennali di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) sono un importante canale di accesso al mercato del lavoro: già a tre mesi dal conseguimento della qualifica un giovane su due ha trovato il suo primo impiego e dopo tre anni la quota degli occupati sale al 59%. L'IeFP è anche un valido strumento per stimolare la prosecuzione degli studi. Al termine del percorso un terzo dei partecipanti decide di realizzare un'altra esperienza formativa e dopo 3 anni un giovane su dieci sta ancora studiando. Coloro che si iscrivono all'Istruzione e Formazione Professionale provengono soprattutto da famiglie di estrazione operaia (55%). I loro genitori hanno solitamente un titolo di stu-*

dio che non supera la licenza media (61%)». Quali sono le ragioni di questo successo? Sulla base delle ricerche effettuate, l'ISFOL dà una sua giustificazione richiamando l'attenzione su due aspetti fondamentali. La **passione educativa**, innanzitutto: «*Prima di tutto la grande passione degli operatori dei Centri, che con il loro carisma ed il loro entusiasmo, e soprattutto trasmettendo un personale e genuino interesse verso le sorti dei ragazzi, hanno fatto comprendere loro come ci fosse qualcuno che ne aveva davvero a cuore le sorti e che era disposto ad aiutarli concretamente*». Le **metodologie formative partecipative**, in secondo luogo: «*Da un'altra parte, ma sempre in connessione con gli aspetti di recupero e rimotivazione, le difficili situazioni familiari e personali che i formatori si sono trovati ad affrontare, hanno richiesto l'attivazione di metodologie formative partecipative in grado di mobilitare un interesse che la scuola non era riuscita ad attivare ed in grado di restituire al ragazzo fiducia nei suoi mezzi e nelle sue possibilità*».

Tali incoraggianti risultati, lungi dallo stimolare il fatidico 'cullarsi sugli allori!', dovrebbe ancor più stimolare e promuovere nuovi investimenti sulla didattica attiva per facilitare i processi di insegnamento-apprendimento. A tal proposito, bisognerebbe mettere a sistema nei singoli CFP l'utilizzo intelligente delle NT, il ricorso sistematico alla didattica attiva, come l'adozione della didattica per competenze con la metodologia delle Unità di Apprendimento, la didattica per problemi, le metodologie ispirate alla *peer-education* e al *cooperative learning*, la didattica laboratoriale, la didattica esperienziale, la didattica narrativa, la condivisione tra Centri delle buone prassi didattiche.

2.3. Organizzare lo staff

Come si evince dall'analisi della letteratura scientifica, bisogna distinguere il *leader* dalla *leadership*. Mentre con il primo termine facciamo riferimento alle qualità personali, allo stile di direzione, agli atteggiamenti, alle abilità e competenze della persona del direttore, con il termine *leadership* indichiamo una funzione organizzativa alla quale sono chiamati a partecipare tutti i componenti del Centro, dai ruoli più gestionali e decisionali a quelli maggiormente esecutivi.

Per questo, nell'organizzazione dei CFP è fondamentale il ruolo dello staff del Direttore: «(...) l'*organigramma del CFP va completato con l'indicazione degli organismi collegiali: in proposito è opportuno sottolineare che negli ultimi anni a quelli tradizionali, come per esempio, il Consiglio di Centro con poteri decisionali notevoli sulle questioni più rilevanti, il Consiglio di corso, le Assemblee dei genitori e il Comitato di controllo, si è aggiunto lo staff di direzione a cui vengono generalmente affidate funzioni di sostegno al ruolo direttivo e di compartecipazione alle attività di conduzione del CFP*» (<http://www.cnos-fap.it/taxonomy/term/204>).

Tale innovazione organizzativa è resa necessaria dalla complessità del ruolo dei CFP, visti come: «(...) *snodo centrale fra tre gruppi di sistemi (produttivo e sco-*

lastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione dei ceti più deboli della società)». Essi assumono sempre più la configurazione di una complessa struttura polifunzionale che può essere definita come: «La sede operativa che opera per lo sviluppo delle risorse umane, erogando: direttamente servizi formativi; (...) direttamente o avvalendosi di una sede accreditata per l'orientamento, servizi orientativi; (...) direttamente o avvalendosi di una struttura specialistica, servizi connessi all'inserimento lavorativo» (MLPS Ufficio Centrale O.F.P.L., 2001, 10).

L'accentrare sulla sola figura del Direttore la molteplicità e la complessità di tali azioni gestionali appare anacronistico e improduttivo. Avvalersi di figure di sostegno stabili e riconosciute dall'intera organizzazione nello svolgere funzioni direttive e gestionali diventa una delle risorse principali per il personale direttivo dei Centri. La propensione al lavoro in gruppo, al lavoro per progetti, al dialogo, all'ascolto continuo della base, alla collegialità determineranno la percezione di autorevolezza del Direttore e del suo staff.

2.4. Gestire le risorse umane

Rappresenta una delle principali funzioni delle leadership nelle organizzazioni.

Nella visione classica, le attività principali della gestione delle risorse umane sono: reclutamento, selezione e valutazione del personale, addestramento, formazione e sviluppo del personale, valutazione delle performance, relazioni aziendali, retribuzione del personale. Nel nostro lavoro, oltre al livello puramente organizzativo, rappresentato dalla pianificazione di un ottimale funzionamento dell'organigramma a disposizione e dagli aspetti normativi, amministrativi, mansionali, sindacali, relazionali, comportamentali, ecc., la gestione delle risorse umane si espleta soprattutto nel promuovere e valorizzare le capacità individuali e collettive come risorsa imprescindibile per il futuro dell'istituzione medesima.

Pertanto, con il termine gestione delle risorse umane intendiamo sia il livello organizzativo sia, soprattutto, il livello assai più complesso e ampio che riguarda attività come motivazione, impegno e partecipazione del personale. In questo senso, intendiamo bene come la gestione delle risorse umane sia uno dei fattori critici maggiormente responsabili del successo di una qualsiasi organizzazione ed in particolar modo di un Centro di Formazione Professionale.

In particolare, in questo lavoro, vorremmo soffermarci sul ruolo della leadership nel **motivare, valorizzare e formare il personale**.

Per quanto riguarda la motivazione del personale, essa rappresenta uno dei temi più critici in letteratura per quanto riguarda le funzioni della leadership.

Ciò a motivo della complessità del tema e per la interdipendenza processuale di variabili afferenti alle diverse aree di pertinenza, da quella più propriamente personale, a quella organizzativa, a quella professionale e a quella socio-relazionale.

In particolare, lo studio della motivazione in ambiti sociali e, soprattutto, psicologici ha evidenziato diversi filoni di ricerca. Si va da una impostazione di tipo innatista che vede la motivazione solamente come pulsione intrinseca dell'organismo, a filoni interpretativi di tipo ambientalista che evidenziano soprattutto le contingenze di rinforzo per motivare le persone ad agire. Le teorie sull'interesse e sulle motivazioni intrinseche ad agire rientrano nel cosiddetto filone di ricerca che evidenziano gli aspetti 'energetici' della motivazione. Più promettenti appaiono, per coloro che intendono lavorare sull'innalzamento del livello motivazionale dei collaboratori all'interno delle organizzazioni, gli studi che interpretano la motivazione come risultante di processi di influenza reciproca tra variabili intrapsichiche di natura personale e variabili del contesto. D'altra parte, le convinzioni comuni sulla motivazione e sulla demotivazione dei dipendenti può condizionare tantissimo l'agire del *leader* in una organizzazione.

Ad esempio, le teorie di McGregor (1960) sulla *Teoria X e Teoria Y* dei leader evidenziano la stretta connessione tra le convinzioni che il dirigente ha circa il tipo di personalità dei propri collaboratori e le consequenziali prassi direttive nei confronti dei medesimi.

Così, i leader che si ispirano alla *Teoria X*, tendono a vedere gli altri come pigri, oziosi, infantili, fortemente etero-dipendenti, legati ai premi e alle punizioni, centrati sul proprio interesse immediato, restii a qualsiasi innovazione, amanti della sicurezza e della stabilità, desiderosi di essere guidati per mano, non amano pensare con la propria testa, hanno scarsa capacità creativa nella soluzione di un problema, devono essere controllate da vicino e spesso spinte perché raggiungano certi obiettivi.

Ne conseguono azioni di leadership direttive, controllanti, punitive, distaccate.

Coloro, invece, che si rifanno alla *Teoria Y*, percepiscono i propri subalterni come attivi per natura, determinati a raggiungere i propri obiettivi, preferiscono autodirigersi e assumersi delle responsabilità; non sopportano la routine e ricercano nell'esperienza occasioni di crescita, presentano un grado di maturità corrispondente all'età cronologica, possono disciplinarsi da sole ed essere creative sul lavoro; sanno quali sono i problemi e come si possono risolvere; desiderano essere rispettate e trattate come responsabili e competenti; sono capaci di autocorrezione, sono desiderosi di indipendenza e di autorealizzazione, inseriti in organizzazioni per le battaglie civili, restii alla routine e amanti delle novità.

Con questo tipo di convinzioni, le azioni di leadership saranno improntate verso i collaboratori al senso di corresponsabilità, di delega, di fiducia, di condivisione dei processi decisionali e premianti.

Siamo convinti che i Direttori dei CFP debbano esaminare le proprie convinzioni circa il processo motivazionale dei propri collaboratori per meglio gestire le risorse umane a partire da tale variabile.

- 1) *La motivazione è una spinta interiore che spinge i collaboratori a impegnarsi attivamente e in prima persona all'andamento del Centro, ad interessarsi in*

prima persona dei ragazzi e a collaborare con tutto il personale. Una convinzione di questo tipo è senz'altro debitrice agli influssi della psicologia dinamica che trattano la motivazione di un soggetto alla stregua di una pulsione, per cui quando manca questa 'spinta' interiore i collaboratori, i formatori sono demotivati e 'sfaticati'. Ne potrebbe conseguire un circolo vizioso che si autoalimenta attraverso azioni da parte dei direttori nello spiegare e definire i collaboratori come 'motivati-demotivati'. In tal modo è come se si depotenziassero le possibilità di intervento dall'esterno da parte della direzione perché la motivazione del personale ha a che fare solo con pulsioni interne derivanti dal mondo interiore delle persone, per cui uno o è motivato o è demotivato! In realtà il problema della demotivazione è ben più complesso e ha a che fare con una miriade di variabili sia interne, sia esterne al singolo soggetto. Ad esempio, molta variabilità motivazionale degli individui è spiegata con **gli obiettivi** che un soggetto si pone rispetto al proprio collocamento dentro una organizzazione. Se uno avesse obiettivi solo di tipo strumentale: «(...) per me è fondamentale il mio lavoro di libero professionista; il lavoro di formatore mi serve per lo stipendio e per maturare la pensione», è chiaro che il suo impegno motivazionale ne risentirebbe alquanto. Altri intendono realizzarsi attraverso l'impegno di formatori; desiderano cioè dare senso alla propria identità, impegnarsi in qualcosa di valido socialmente, desiderano essere apprezzati nel proprio lavoro dai ragazzi, dai genitori, dai colleghi, dalla direzione. Tale obiettivo interiore potrebbe spiegare tanto del livello motivazionale di tali soggetti. Altri ancora perseguono l'obiettivo di vivere e testimoniare la propria vocazione cristiana e salesiana mettendosi a disposizione dei ragazzi di un CFP per trasferire loro i propri valori di vita, le proprie conoscenze e competenze professionali, per aiutarli a realizzare un progetto di vita da protagonisti. Tali obiettivi, lungi dall'essere espressione di pulsioni interne dell'organismo, sono il frutto di convinzioni elaborate e sviluppate negli anni, sono la risultante di esperienze di vita, di incontri significativi, di successi e insuccessi esperienziali e professionali. Ancora, gli obiettivi che uno si pone influenzeranno tantissimo l'approccio dei formatori nei confronti degli allievi. Se uno si ponesse l'obiettivo di far apprendere a tutti i costi ragazzi non proprio fortunati nella vita, si darà da fare per ingegnarsi a far apprendere a qualsiasi costo; al contrario, se l'obiettivo fosse solo quello di fare il proprio dovere, di non mancare da un punto di vista formale ai propri impegni, di non sentirsi responsabile degli insuccessi degli allievi, il proprio agire professionale sarà improntato ad un impegno corretto, ma non appassionato e non coinvolto con le storie dei singoli allievi. Questi brevi esempi possono aiutarci a rendere più articolata e complessa la riflessione sui processi motivazionali dei collaboratori da parte del Direttore di un CFP. Dietro ad un comportamento motivato o demotivato di un formatore si possono nascondere tanti elementi non comprensibili con il solo ricorso al concetto di pulsione motivazionale. Gli obiettivi che uno si pone,

le relazioni che uno è riuscito a stabilire dentro il CFP, la paura di sbagliare, il desiderio autentico di riuscire con i ragazzi, la paura di non essere apprezzato, la stima da parte del Direttore, la strategia di non esporsi per non essere criticato, sono alcuni tra i principali fattori che possono incidere sui comportamenti motivazionali dei collaboratori. In sintesi, possiamo dire che la motivazione-demotivazione del personale del CFP è più spiegabile facendo ricorso all'atteggiamento che ognuno ha nei confronti delle finalità e della missione del CFP, all'efficacia delle strategie che egli adotta per raggiungere i propri obiettivi all'interno del CFP, alla qualità del proprio coinvolgimento diretto alla vita del CFP.

- 2) *La demotivazione del personale del CFP è totalmente attribuibile a fattori interni alla loro persona.* Tale convinzione che i Direttori possono sviluppare nei confronti di alcuni collaboratori o formatori particolarmente problematici del Centro, può portare a ritenere che la causa esplicativa dei comportamenti inadeguati e non professionali di alcuni sia da ricercare unicamente in condizioni personali che nulla hanno a che fare con la vita del Centro, con le condizioni lavorative, con il clima relazionale dell'organizzazione, con il tipo di leadership che vi si esercita, con la situazione spesso definita 'disastrosa' dei ragazzi accettati nel percorso formativo.

È come se la 'demotivazione' subisse un processo di internalizzazione di tipo psicologico che poco ha a che vedere con la realtà dei fatti. Ma aspetto ancor più problematico è che tale visione comporta due conseguenze educativamente problematiche: la prima è che si attiverebbe un percorso di colpevolizzazione di alcuni collaboratori; la seconda è che si depotenzierebbero totalmente le possibilità di intervento da parte della leadership per modificare situazioni problematiche e i leaders assumerebbero unicamente il ruolo di valutatori dei processi motivazionale dei dipendenti e non di promotori di iniziative volte a modificare lo stato attuale.

Un buon leader legge le criticità come opportunità per migliorare l'intero sistema organizzativo e non per individuare i buoni e i cattivi di turno!

- 3) *Il leader deve far sviluppare la motivazione intrinseca dei propri collaboratori.* Ma se la motivazione fosse realmente e totalmente intrinseca, sarebbe possibile dall'esterno suscitare qualcosa che appartiene unicamente al mondo interiore del soggetto? Tale convinzione nasconde una fiducia illimitata nel genere umano. È come se le complesse azioni professionali, relazionali, didattiche, formative dei formatori, ad esempio, non incidessero sulla 'naturale' propensione delle persone ad agire in modo motivato o meno. In realtà, il vero potere di un leader è quello di lavorare sulle condizioni che possono facilitare l'incremento del grado motivazionale dei collaboratori. È risaputo che un incremento incentivante di tipo economico, seppur motivante, lo sarebbe meno rispetto ad un maggior coinvolgimento dei collaboratori nelle decisioni utili per far funzionare meglio un CFP. Oppure, l'incremento del senso di *self-efficacy* (convinzione profonda di poter contare sulle proprie risorse personali per

raggiungere obiettivi desiderabili) e di *empowerment* (potenziamento di se stessi tramite l'acquisizione di strumenti e risorse personali, organizzative e comunicative per incidere sul raggiungimento di obiettivi personali e dell'organizzazione) dei collaboratori è una delle principali strategie che predispongono i dipendenti a 'motivarsi' maggiormente alla vita dell'organizzazione di appartenenza. Un altro elemento importante da considerare quando si parla di motivazione intrinseca è il rischio di considerarla come un elemento stabile, statico presente una volta per tutte dentro la persona. Non si considera, in tal modo, l'aspetto evolutivo dei processi motivazionali che interdipendono continuamente con ciò che accade negli ambienti di vita e di lavoro delle persone. Pertanto, sono più le condizioni esterne, ciò che accade nel Centro, il clima che si respira, il livello di innovazione attivato, gli strumenti messi a disposizione di ciascuno, i percorsi continui di formazione, la testimonianza valoriale praticata nel Centro, il coinvolgimento diretto di ciascuno, il sentirsi protagonisti attivi della vita del Centro che influiscono positivamente e negativamente sulla motivazione di ogni singolo collaboratore. In tal modo, il leader nella gestione del personale può individuare tantissimi ambiti d'intervento per favorire il grado di incremento motivazionale dei propri collaboratori.

In riferimento poi alla valorizzazione del personale, bisogna da subito precisare che tale prassi gestionale non può essere un *optional* a disposizione del personale direttivo del CFP, ma è un obbligo. Lo è perché iscritto nel DNA del carisma salesiano! Lo è perché il CFP è una istituzione educativa e formativa! Lo è perché stiamo sostenendo che lo specifico della leadership da praticare nei CFP è la *Leadership Educativa*! Lo è perché l'utenza diretta e indiretta dei CFP è **una utenza ferita** dalla vita, dai vissuti familiari, dai percorsi nelle agenzie scolastiche, dagli svantaggi socio-culturali.

E poiché, come ben sanno i teorici della psicopedagogia dell'incoraggiamento (Franta H., Colasanti A.R., 2012), la valorizzazione è un processo contagioso che si diffonde a macchia d'olio dal centro verso la periferia, l'adozione di tali prassi nella gestione delle risorse umane nei Centri potrebbe contagiare le azioni di tutti verso tutti. Al contrario, poiché lo scoraggiamento e la svalutazione delle persone è pure esso contagioso, il Centro potrebbe assumere valenze diseducative e tradire la specificità del proprio carisma.

Ma anche considerazioni più pragmatiche consiglierebbero i Direttori nell'assunzione di una prassi valorizzante le persone, soprattutto per recuperare inefficienze e problematicità.

Poiché, come affermato più volte all'interno di questo lavoro, il CFP è assimilabile ad una qualsiasi micro-organizzazione sociale seppur con sue specificità e peculiarità, ne consegue che il grado di soddisfazione professionale, il vissuto emotivo dei collaboratori, non sia disgiunto dalla qualità dell'organizzazione del CFP nel suo insieme. Se il CFP è un contesto organizzativo stimolante, arricchente e va-

lorizzante, la professionalità dei singoli ne sarà significativamente influenzata. D'altra parte, lo specifico della micro-organizzazione del CFP persegue finalità di tipo formativo, educativo-valoriale e di trasmissione di una cultura improntata alla tradizione salesiana per l'educazione morale, civica e professionale di ragazzi che per lo più provengono da fasce sociali svantaggiate. Facendo riferimento ai contesti scolastici, Giusy Rao afferma:

- «(...) *La valorizzazione delle risorse umane è utile per approdare a tre lidi:*
- *Migliorare la qualità della vita degli operatori scolastici. La valorizzazione deve tener ben presente i fini etici, il soggetto deve essere conscio del fatto che il suo lavoro non solo possiede nobili scopi, ma lo gratifica dal punto di vista lavorativo, producendo effetti benevoli in seno alla società e incrementando nel soggetto operante il senso di autorealizzazione. Va detto pertanto, che le risorse umane includono in sé il concetto di benessere come condizione indispensabile affinché ci si senta capaci di realizzare situazioni utili e sensate. Se dovessimo indagare intorno al fattore del mobbing inteso come situazione di vessazione da parte dei superiori nei confronti dei subordinati, ci renderemmo presto conto del fatto che una situazione di perpetuante violenza psicologica, innesta nel soggetto vittima, un meccanismo di svalutazione del sé e conseguente depauperamento psicofisico.*
 - *Migliorare l'organizzazione interna. Maggiore è il protagonismo di chi lavora in una organizzazione, più quest'ultima è capace di affermarsi positivamente: se i soggetti sono spronati a progettare creativamente, modificando e verificando il proprio lavoro, l'organizzazione ne trarrà non pochi benefici, poiché tenderà a proiettare se stessa verso una condizione ottimale.*
 - *Migliorare la qualità del servizio erogato dalla società. Una scuola che opera in modo non sindacabile, funzionando in modo imperscrutabile, adempie alle richieste provenienti dal sociale. Quindi si nota una compenetrazione soggetto-società, pertanto, agendo nel microcosmo della scuola, possiamo agire nel macrocosmo della società. In tal contesto, l'educazione pare essere posta in una posizione altamente significativa, a tal punto che pare utile citare il pensiero di Paulo Freire il quale sostiene che la rivoluzione più duratura è l'educazione poiché a lungo andare produce cambiamenti...»*

Ma perché le persone lavorano meglio se valorizzate?

La risposta potrebbe apparire scontata. In realtà, molti nostri comportamenti sembrerebbero disconfermare tale assunto di base. Non si capirebbe altrimenti come mai alcuni leader fanno di tutto per svalutare, se non ferire, umiliare i propri collaboratori. La valorizzazione dei propri collaboratori non può essere affidata al solo comportamento 'spontaneo' del leader, o alle buone intenzionalità. In realtà essa è frutto di consapevoli processi deliberativi, riflessivi e appartiene all'universo delle abilità e competenze di un leader autorevole ed efficace. Ma in cosa consiste la valorizzazione del personale? In ambito aziendale tale pratica viene relegata nel novero dei comportamenti di rinforzo esterno di comportamenti desiderabili, come l'incentivazione economica, la promozione nella gerarchia aziendale, riconoscimenti pubblici durante le convention aziendali con note di merito e medaglie al seguito. Ovviamente, non intendiamo ciò quando pensiamo alle organizzazioni formative e specificatamente ad un CFP.

Valorizzare il personale, in questo ambito, significa riconoscere che ogni collaboratore è una persona di valore in sé e per sé, indipendentemente dalle sue performance; significa riconoscere che il valore della sua dignità personale non è mai in discussione e che all'interno del CFP si pratica un umanesimo integrale che crede fortemente nel valore di ogni singolo. In più, significa riconoscere che ognuno può migliorare all'interno dell'organizzazione e che, se offerti i giusti strumenti, i collaboratori, i formatori, così come gli allievi, possono progredire e migliorare. Da un punto di vista strategico, significa contribuire ad incrementare il senso di competenza di ciascuno, il senso di appartenenza al Centro, il senso di efficacia personale per consentire il raggiungimento di obiettivi desiderabili per l'intero Centro. Il ricorso alle competenze sociorelazionali da parte del leader può essere il medio attraverso il quale si veicola tale valore di fondo. Il valore può essere comunicato rispetto ad aspetti del modo di essere del collaboratore, ai suoi comportamenti di lavoro e di relazione, al suo modo di comunicare, alle cose che è riuscito a realizzare nel lavoro, al suo modo di vivere l'appartenenza al Centro. Alcuni leader sono convinti che sia preferibile intervenire solo quando i collaboratori sbagliano utilizzando una specie di pedagogia dell'errore e si lasciano non evidenziati i comportamenti messi in atto e che sarebbero invece da approvare e incoraggiare.

Ricordiamoci che ognuno di noi è ciò che nella vita è stato incoraggiato ad essere.

Infine, *per quanto concerne la formazione del personale*, si ritiene essere il punto strategico di ogni organizzazione. Guidare le persone per migliorare sé stesse tramite la trasformazione delle loro potenzialità in competenze personali e professionali è uno degli aspetti maggiormente qualificanti la leadership. In ambito di un CFP, individuare percorsi formativi di gruppo e individuali significa investire in innovazione strategica su ambiti specifici professionali e su ambiti di tipo trasversale.

Tra questi ultimi, la conoscenza scientifica dei fenomeni sociali e psicologici che coinvolgono il mondo dei giovani, le problematiche dell'Istruzione e della Formazione Professionale unitamente alle problematiche del lavoro e alle opportunità per i giovani della IeFP, permette agli operatori di dare risposte qualificate al loro bisogno di progettualità e di protagonismo nel campo della formazione professionale e della vita. Inoltre, la formazione sugli aspetti carismatici, pedagogici, educativi e pastorali relativi all'esperienza e alla tradizione salesiana dovrebbe caratterizzare l'impegno progettuale formativo della leadership dei Centri.

Questa triplice azione del leader finalizzata alla motivazione del personale, alla sua valorizzazione come soggetti attivi e protagonisti della vita del CFP, nonché alla formazione continua del personale permetta alla dirigenza di realizzare la leadership educativa come guida, orientamento e animazione delle persone che lavorano al Centro.

2.5. Risolvere problemi

Una delle qualità maggiormente riconosciute ai *leader* è la capacità di risolvere problemi. Dote assai apprezzata nelle organizzazioni umane, ma non semplice

da realizzare in quanto si tratta di un processo alquanto complesso e composito. Sono diverse, infatti, le procedure, le strategie, le attività e le fasi implicate nel processo di risoluzione dei problemi.

Saper affrontare i problemi e assumere le decisioni più adeguate alla situazione qualifica, pertanto, la professionalità di un Direttore di CFP. Non a caso da molti autori la capacità di risolvere problemi è considerata un'abilità fondamentale della professionalità del leader, che funge da supporto per molte altre (Meazzini, 1984). D'altra parte, soprattutto nelle piccole organizzazioni, i leader si distinguono per l'assumere su di sé la totale responsabilità del risolvere problemi ogniqualvolta si dovesse individuare la necessità. Così facendo, possono ottenere due effetti iatrogeni non preventivati: l'accentrare sulla propria persona l'agire pragmatico risolutivo del Centro e, di fatto, il deresponsabilizzare i propri collaboratori circa la possibilità di partecipare direttamente alla presa in carico dei problemi e alla ricerca cooperativa delle soluzioni e alla successiva presa in carico delle decisioni.

Per questo, molti autori hanno predisposto strategie mentali e procedure operative di gruppo per realizzare livelli elevati di qualità nella gestione strutturata dei problemi all'interno delle organizzazioni.

Il metodo strutturato di soluzione dei problemi richiede tempo e concentrazione e risulta estremamente utile di fronte a problemi complessi e difficili da risolvere, in quanto conduce ad una soluzione attraverso fasi facili da seguire e aiuta ad essere più efficienti ed efficaci e a risparmiare complessivamente tempo.

La strategia di soluzione di un problema, comunemente definita 'strategia di *problem solving*', consiste in un processo cognitivo, emotivo e comportamentale attraverso il quale il solutore cerca di ridurre, fino a superarla, la discrepanza che esiste tra la circostanza presente e quella desiderata.

Tale processo è caratterizzato da diverse fasi ciascuna delle quali richiede specifiche abilità.

La prima fase riguarda la **percezione di un problema all'interno dell'organizzazione**. Affinché un problema possa essere affrontato, è necessario, innanzitutto, divenire consapevoli di esso. Perché il leader possa fungere da facilitatore nelle situazioni problematiche si richiede, innanzitutto, che sia sensibile a esse. A volte, i problemi esistono oggettivamente, ma non sono percepiti, altre volte sono avvertiti ma in modo vago e impreciso.

Una volta raggiunta questa consapevolezza occorre decidere se affrontarlo o meno. Le ragioni che possono spingere a lasciar perdere possono essere diverse: ritenere che affrontarlo produca più costi che benefici, convincersi dell'immodificabilità di una situazione, dubitare del tutto o in parte delle proprie capacità, attribuirne la responsabilità ad altri. Di fatto, sono pochissimi i problemi che si risolvono da soli; nella maggior parte dei casi le situazioni tendono ad appesantirsi e a divenire sempre meno solubili.

Quando, al contrario, si decide di affrontare un problema si dovrebbe valutare realisticamente e serenamente la situazione e le risorse di cui si dispone. L'atteggia-

mento migliore è di considerare il problema una sfida alla quale si può fornire una risposta soddisfacente.

La seconda fase consiste nel **definire il problema**. Durante questo momento si raccolgono tutte le informazioni utili a definire con accuratezza il problema da affrontare. In particolare, occorre identificarne l'area di appartenenza, descrivere come si presenta, individuarne le cause e formulare gli obiettivi da raggiungere.

Una volta definito il problema, la fase successiva sarà quella di **generare soluzioni**, ossia prospettare tutte le possibili soluzioni ad esso producendo una vasta gamma di possibili alternative d'azione. In questa fase occorre produrre il maggior numero di idee, senza preoccuparsi della loro fattibilità e senza operare alcuna censura. Vale il principio secondo il quale la quantità genera la qualità. Ne consegue che maggiore è il numero delle soluzioni prodotte, maggiore è la probabilità che tra esse ci sia quella efficace.

La quarta fase di soluzione del problema consiste nel **valutare le conseguenze delle azioni prodotte**. È necessario, pertanto, elencare per ogni soluzione prospettata tutte le conseguenze immaginabili positive o negative, a breve o a lungo termine, personali e/o sociali. Ciò significa valutare i pro e i contro di ogni soluzione proposta e classificare le soluzioni dalla meno desiderabile e pratica a quella che lo è al massimo grado.

Una volta identificate tutte le possibili conseguenze è necessario **decidere quale soluzione scegliere**. A questo scopo può essere d'aiuto fare riferimento a tre criteri.

Un primo criterio è di natura morale, deontologica. Secondo questo criterio si dovrebbero escludere le opzioni che violano la nostra visione ideologica o morale.

Un altro criterio riguarda la probabilità che l'adozione di una strategia al posto di un'altra porti effettivamente alla soluzione del problema. In questo caso è importante chiedersi che possibilità ha ciascuna opzione di risolvere davvero il problema e scartare tutte quelle opzioni che per conoscenza o esperienza si ritengono inefficaci.

Un terzo criterio è quello di soppesare per ognuna delle opzioni disponibili costi e benefici.

Una volta valutata l'opzione più accettabile e probabile la prossima fase consisterà nel **mettere in pratica la soluzione scelta e verificare se l'azione scelta ha funzionato**. Tale fase concerne l'implementazione, ossia la pianificazione delle modalità che devono essere adottate per concretizzare la strategia precedentemente selezionata. Si tratta di identificare i compiti specifici, le risorse necessarie e le responsabilità individuali. Sempre in questa fase è opportuno anticipare gli eventuali ostacoli e le misure impiegabili per superarli. In caso di fallimento il problema originario può essere riconsiderato alla luce dei tentativi di soluzione compiuti. Spesso, infatti, malgrado le riflessioni preliminari e l'attenta pianificazione delle fasi precedenti, gli esiti non sono quelli sperati. Se il primo piano d'azione non ha funzionato, se le conseguenze non sono state quelle immaginate, si può tentare con un'altra delle soluzioni dell'elenco che si era fatto (Becciu-Colasanti, 1997; Becciu-Colasanti, 2004; Meichenbaum, 1990).

Shure e Spivack (1971) hanno riscontrato cinque abilità cognitive fondamentali che la persona deve possedere per poter risolvere in modo efficace i problemi situazionali. Di seguito si riportano, in modo sintetico, queste abilità.

- a) Sensibilità al problema: abilità a riconoscere preventivamente e tempestivamente i segnali dell'insorgenza di un problema relazionale e a sviluppare l'interesse e la volontà di risolverlo;
- b) Pensiero alternativo: abilità a pensare, a immaginare e ad elaborare quante più soluzioni possibili allo stesso problema;
- c) Pensiero mezzo-fine: abilità ad elaborare una strategia d'azione suddividendola in passaggi graduali e fissando obiettivi e standard di valutazione realistici;
- d) Pensiero consequenziale: abilità a riflettere sulle possibili conseguenze, a breve e a lungo termine, delle proprie azioni, sia per sé stessi che per gli altri, assumendo in tal caso la loro prospettiva;
- e) Pensiero causale: abilità a cogliere i nessi cause-effetti e a distinguere la collocazione temporale di alcune cause (più o meno lontane nel tempo) e la loro adeguata attribuzione (a sé o agli altri, alle persone o alle situazioni).

2.6. Promuovere la corresponsabilità

Nei Centri di Formazione Professionale si deve diffondere la mentalità della corresponsabilità. Essa non può essere considerata un punto di partenza, ma di arrivo. Il personale direttivo, a motivo della complessità dell'esercizio del proprio ruolo e delle innumerevoli incombenze spettanti, non può assolutamente pensare di accentrare sulla propria persona la totalità dei processi decisionali o di affidare al solo ruolo direttivo il potere decisionale nell'organizzazione. Il lavoro dei Direttori dovrà essere pazientemente e intelligentemente rivolto al diffondere cultura e mentalità ispirate al valore della corresponsabilità. Il loro stile di lavoro si caratterizzerà progressivamente per il coinvolgimento diretto a tutti i livelli del personale chiamato a svolgere funzioni intermedie e maggiormente esecutive. Il dialogare con tutti, il fornire informazioni, il dichiarare in anticipo le proprie linee guida nella gestione del Centro, il chiedere pareri ai propri collaboratori, il valorizzare l'esperienza e la tradizione presenti nei singoli Centri, il promuovere processi decisionali per consenso senza abdicare alla propria responsabilità decisionale, il valorizzare le competenze più che i ruoli presenti nell'organizzazione, l'incoraggiare, il correggere con tatto seppur con fermezza, il lavorare per obiettivi condivisi e per progetti rappresentano alcune tra le principali strategie che i *leader* di un'organizzazione formativa utilizzano per far crescere i collaboratori e i formatori nella corresponsabilità gestionale del Centro. Tale modello viene a coincidere con il modello della *leadership diffusa e distribuita*.

Così, le figure apicali dei CFP, lo staff di direzione, i formatori, gli allievi vengono coinvolti direttamente in diversi aspetti delle diverse funzioni della leadership

del Centro. Infatti, la leadership diffusa si caratterizza per: partecipazione diretta da parte dei membri dell'organizzazione all'individuazione dei problemi e alla ricerca di soluzioni; presa di decisioni per consenso; analisi degli errori come criticità per migliorare l'organizzazione; incoraggiamento reciproco tra i membri del gruppo come prassi relazionale; accesso alle informazioni importanti della vita dell'organizzazione; condivisione degli obiettivi e della *mission* dell'Ente da parte di tutti gli appartenenti al Centro.

Il concetto di corresponsabilità associato alla leadership nei CFP è ben sintetizzato da Malizia (<http://www.cnos-fap.it/glossary/term/226>) quando evidenzia i seguenti tratti distintivi:

«Il personale direttivo dovrebbe creare le seguenti condizioni: 1) sviluppare i valori comuni, trasformando i collaboratori da subordinati (che rispondono a procedure e regole) a una comunità di leader (che rispondono ad idee e valori); 2) costruire in loro capacità di iniziativa, di autocontrollo, di autogestione e di autoresponsabilizzazione; 3) sviluppare l'empowerment (conferimento di potere) attraverso la delega e lo stimolo dell'iniziativa, ma chiedendo anche conto dei risultati; 4) esprimere capacità di realizzazione, passando da un potere su ad un potere per, dal controllo all'influenza e alla facilitazione; 5) sviluppare la collegialità come strategia e non come semplice adempimento, a partire dall'es. personale di cooperazione, dal riconoscimento dei collaboratori, dalla coerenza rispetto ai valori conclamati; 6) enfatizzare la motivazione intrinseca delle persone rispetto a quella estrinseca (ricompense economiche o materiali); 7) assumere un orientamento alla qualità, come elemento distintivo del servizio del CFP; 8) valorizzare la semplicità, rispetto alle architetture organizzative complesse (Cusinato-Salatin, 2004, 182-183; Malizia et alii, 2004, 371)».

2.7. Curare le relazioni

A tal proposito, ci sembra particolarmente utile il modello della comunicazione di qualità proposto da Becciu e da Colasanti (2002) a livello formativo ormai da alcuni anni nella formazione dei formatori dei CFP CNOS-FAP. Riteniamo particolarmente promettente tale modello formativo anche per i Direttori dei CFP, soprattutto per quanto concerne la gestione dei gruppi di lavoro, la gestione delle risorse umane e la guida delle persone nei contesti educativi.

La cura dei processi relazionali, particolarmente gli enunciati ascendenti e discendenti da parte del leader, oltre a favorire climi umani positivi e a contribuire a creare l'atmosfera familiare tipica degli ambienti di ispirazione salesiana, conferisce al leader autorevolezza, rispetto e stimola l'emulazione attivando circuiti relazionali virtuosi.

Definiamo di qualità un atto comunicativo del leader quando, innanzitutto, risulta essere efficace sia nelle intenzioni che negli effetti comunicativi. Pertanto, il Direttore, quando gestisce processi comunicativi in contesti individuali, assembleari o di gruppo, favorisce la comprensione vicendevole, emette enunciati univoci, chiari, semplici, pregnanti e stimolanti. L'effetto che gli interlocutori speri-

mentano sovente è di sentirsi stimolati a rimanere nel processo comunicativo, ad intensificare sia l'esplicitazione del proprio punto di vista sia l'elaborazione di ulteriori significati condivisi. In tal modo, i gruppi di lavoro incrementano, al loro interno, sia il livello di coesione sia il livello di produttività. Atti comunicativi efficaci, infatti, sono significativamente correlati all'ottimizzazione dei tempi di lavoro e al grado di intesa tra i membri del gruppo.

In secondo luogo, un atto comunicativo è di qualità quando, pur all'interno di relazioni asimmetriche, caratterizzate da superiorità del leader per quanto concerne il suo status, ruolo, esperienza e le sue competenze, gli interlocutori sperimentano un profondo senso di pariteticità relazionale. Il leader non utilizza il proprio status per metacomunicare superiorità. Tutt'altro, realizza il senso pieno di servizio alla comunità educativa secondo il valore educativo del servizio che autenticamente realizza e testimonia. I collaboratori si sentono rispettati profondamente e stimolati nel prosieguo relazionale con il leader.

Il terzo principio della comunicazione di qualità afferisce agli effetti profondi che i processi relazionali sortiscono sui destinatari. Oltre al senso di rispetto sperimentato quando le relazioni metacomunicano pariteticità tra partners in interazione, è possibile che gli atti comunicativi rimandino anche un senso di valore personale incondizionato. Così, le persone che interagiscono con il leader scoprono, durante l'interazione, di essere persone di valore, di mettere in atto comportamenti che vengono notati e apprezzati, di essere tenuti in debita considerazione all'interno del sistema organizzativo, di sentirsi ancor più motivati a proseguire nell'impegno. Tutto ciò, a partire da atti comunicativi ispirati ad un senso profondo di autenticità relazionale. E anche quando il leader assume il ruolo autorevole di colui che interviene per correggere, biasimare, rimproverare, riesce a rilevare comportamenti inadeguati e, contemporaneamente, a valorizzare la persona del collaboratore attraverso atti di 'bontà educativa' (Franta 1988). Tale modello teorico operativo traduce molto bene, a nostro avviso, sia la necessità di testimoniare il principio di accoglienza familiare, tema molto caro alla pedagogia salesiana, sia il senso di amorevolezza come tratto caratteristico del modo di essere dei salesiani con i giovani.

Come si possono tradurre nella prassi tali principi teorici? Soprattutto dando primato all'altro negli eventi comunicativi.

Comunicare, in una prospettiva realmente interpersonale, vuol dire scambiare con gli altri il significato delle proprie esperienze cercando di capire e di farsi capire (Mizzau, 1974).

Ne deriva che per realizzare una comunicazione davvero autentica è necessario uscire dal proprio egocentrismo, decentrarsi dal proprio Io, pur senza dimenticarlo, e muoversi verso il Tu.

L'Io e il Tu rappresentano, infatti, i due poli dello scambio comunicativo; scambio che rimane solo apparente quando ci si polarizza sul proprio Io o – al contrario – diviene significativo, quando si è capaci di distanziarsi dal proprio Io per accogliere e comprendere il Tu (Mizzau, 1974).

In accordo con Mizzau (1974) possiamo, pertanto, distinguere una *comunicazione egocentrica*, in cui la persona considera come punto di partenza e punto di arrivo dei suoi messaggi unicamente sé stessa, e una *comunicazione non egocentrica*, detta anche *comunicazione di qualità*, in cui la persona è capace di accantonare – seppure temporaneamente – il proprio codice di significati per assumere quello dell'altro².

La comunicazione egocentrica coincide – in qualche modo – con la negazione implicita od esplicita dell'altro. La persona interagisce rimanendo rigidamente legata ad un proprio schema di riferimento, incapace di dirigere la propria attenzione verso la condizione mentale ed emotiva del suo interlocutore.

La comunicazione di qualità si caratterizza, invece, per la valorizzazione di entrambi i partner in interazione e, quindi, per la capacità di assumere il proprio e l'altrui schema di riferimento senza mai fare del proprio punto di vista l'elemento irreversibile del rapporto (Mizzau, 1974).

Poiché la possibilità di sperimentare un'intersoggettività positiva caratterizzata da relazioni umane autentiche e dalla vita intesa come comunione è – a nostro avviso – fortemente connessa alla capacità delle persone di uscire dal proprio Io e di andare verso il Tu, nell'impegno condiviso a raggiungere le mete del Noi, la comunicazione di qualità può rivelarsi uno strumento prezioso.

Nella parte che segue ci soffermiamo a descrivere più estesamente la comunicazione di qualità specificando gli atteggiamenti che la sostengono e i comportamenti che la caratterizzano.

La comunicazione di qualità può essere definita come un processo interpersonale, transazionale e simbolico con il quale le persone in interazione raggiungono e mantengono una comprensione reciproca.

Essa richiede – come abbiamo visto – la capacità di decentrarsi dal proprio Io per cercare di capire e di farsi capire.

Si esplica, pertanto, sia nel mettersi nei panni dell'altro al fine di comprendere il contesto di significati e di valori sottostante al suo universo espressivo, sia nel codificare il messaggio per l'altro, modulandolo sulle sue caratteristiche.

Mettersi nei panni dell'altro e codificare il messaggio per l'altro sono, tuttavia, subordinati ad alcuni atteggiamenti di fondo che, se posseduti, conferiscono al leader autorevolezza ed efficacia.

Primo tra questi è la *disponibilità emotiva ad accettare l'altro*.

Accettare significa ammettere cognitivamente ed emotivamente che l'altro è diverso da me e agisce, sente e pensa seguendo principi diversi dai miei. Ciò consente un'apertura verso la fonte comunicativa e una valorizzazione dei contenuti che da essa provengono.

² Le espressioni di comunicazione non egocentrica e di comunicazione di qualità saranno qui usate in modo interscambiabile.

Un secondo atteggiamento che, unitamente al precedente favorisce una comunicazione di qualità nel leader è la *benevolenza* (Becciu-Colasanti, 1999).

La persona che manifesta in modo consistente uno stile interpersonale caratterizzato dalla benevolenza tende a cogliere il positivo negli altri, ne rispetta e ne comprende i sentimenti e le motivazioni anche quando ne disapprova i comportamenti, si rivela sollecita e rispettosa nei confronti dei bisogni altrui e possiede una spiccata capacità di perdonare le offese ricevute.

Contempla la possibilità che il proprio interlocutore possa attuare un comportamento discrepante dalle proprie aspettative, preferenze e convinzioni e, pertanto, sa accogliere senza giudicare l'altro in quanto persona.

Un terzo atteggiamento che si correla significativamente ai due succitati è quello di *non competitività*. Nell'interazione con l'altro, cioè, il leader non tende a prevalere a tutti i costi e ad affermare ostinatamente una propria posizione; al contrario, sa decidere – in un dato momento – di non perseguire un proprio obiettivo o di rinunciare al proprio punto di vista, in favore dell'interlocutore o in vista di un incremento della qualità della relazione.

Inoltre è capace di minimizzare le differenze e massimizzare le somiglianze tra le proprie convinzioni e quelle altrui attenuando i contrasti e favorendo il perseguimento di soluzioni cooperative.

Gli atteggiamenti appena descritti e, specificatamente, la disponibilità ad accettare l'altro, la benevolenza e la non competitività, si riferiscono prevalentemente alla sfera emotiva.

Per quanto concerne invece la dimensione più propriamente cognitiva è da segnalare, quale atteggiamento che permea trasversalmente i precedenti e che sostiene la comunicazione non egocentrica, quello della *flessibilità*.

La flessibilità, quale polarità opposta all'egocentrismo cognitivo, si configura come la capacità da parte del leader di adeguare continuamente le proprie convinzioni ed interpretazioni della realtà al mutare delle situazioni e al sopraggiungere di nuove informazioni. In modo particolare, la persona flessibile possiede buone capacità metacognitive per cui è in grado di ragionare sulle sue produzioni mentali e distaccarsi dalla sua prospettiva per contemplare altri punti di vista sulla realtà.

Al contrario, l'egocentrismo cognitivo si configura per la tendenza a considerare il proprio punto di vista sulle cose come l'unico possibile (Flavell, 1971). La persona per lo più prescinde il significato personale di un avvenimento dalle sue caratteristiche oggettive, è incline ad assimilare le nuove informazioni alle proprie convinzioni e ad irrigidirsi nelle proprie posizioni imponendo quelle che sono ritenute le sue verità.

Dal punto di vista strutturale, l'elemento che discrimina un sistema cognitivo rigido da uno flessibile è la povertà o la complessità di alternative per interpretare la realtà.

In sintesi, affinché la comunicazione di qualità possa esprimersi in modo autentico è necessario che i comportamenti verbali e non verbali del leader che la ca-

ratterizzano – e dei quali parleremo tra breve – siano supportati da alcune disposizioni di fondo che portano a vivere l'intersoggettività secondo i principi succitati della pari dignità e della valorizzazione reciproca. Diversamente, la comunicazione di qualità rischierebbe di tradursi in un mero tecnicismo e di essere utilizzata come strumento di potere e di manipolazione nei confronti dei propri interlocutori.

Premesso questo, passiamo ora ad esplicitare i comportamenti che operativizzano la comunicazione non egocentrica e che consentono di stimare la qualità degli scambi comunicativi nel proprio ambiente di vita.

Facendo riferimento alla tassonomia elaborata da Roche (1997), possiamo individuare i seguenti parametri tipici della comunicazione di qualità.

I. Disponibilità nel leader come recettore.

Affinché una comunicazione risulti efficace è fondamentale che ci sia, da parte di chi la riceve, la disponibilità ad accoglierla. Tale disponibilità, che consiste fondamentalmente in un atteggiamento di accettazione dell'interazione, si manifesta, nel ricevente, nella sospensione di altre attività, per centrarsi totalmente sulla fonte comunicativa.

II. Adattabilità e opportunità comunicativa da parte del leader.

Una comunicazione, per essere efficace, deve essere opportuna. Così, quando l'emittente decide di avviare una comunicazione, dovrebbe verificare se:

- lo stato d'animo del ricevente è adeguato al contenuto che intende comunicare,
- il contesto consente quel tipo di comunicazione,
- il tempo a disposizione è sufficiente.

III. Comunicazione empatica del leader.

Fa riferimento alla capacità del leader di assumere il ruolo dell'altro nella comunicazione cercando di coglierne la prospettiva e le coordinate concettuali (empatia cognitiva) e le emozioni che si accompagnano ai contenuti espressi (empatia emozionale).

Ciò si traduce in una risposta replicativa in cui il ricevente palesa di aver colto i contenuti e/o le emozioni presenti nel messaggio dell'emittente.

IV. Comunicazione di conferma degli interlocutori.

La capacità di conferma dell'altro costituisce per il leader un elemento vitale della comunicazione di qualità. Non è facile tradurla in comportamenti relazionali in quanto essa è veicolata da tanti canali, particolarmente quelli concernenti la comunicazione non verbale (contatto di sguardo, postura, ecc.). La conferma dell'altro presuppone: il riconoscere l'altro come persona di pari dignità, il riconoscere l'altro come fonte di comunicazione, di informazione e quindi meritevole di attenzione e di interesse.

- V. Comunicazione di valorizzazione degli interlocutori.
A livello psicologico è dimostrato come il mezzo migliore per far sviluppare una capacità, un atteggiamento, un comportamento nell'altro è quello di credere e di confidare nella sua possibilità e probabilità.
Per questo sono importanti: la valorizzazione positiva dell'altro e dei suoi comportamenti; l'attribuzione positiva nei confronti di capacità e comportamenti probabili dell'altro; la valorizzazione positiva dei contenuti e del processo della comunicazione.
- VI. Comunicazione di ascolto da parte del leader.
Tendenzialmente siamo più portati a parlare che ad ascoltare e ciò consente di affermarci, oltre che manifestarci. Tuttavia la comunicazione di qualità riserva uno spazio importante all'ascolto. Quest'ultimo comporta: la decisione di essere il primo ad ascoltare; la manifestazione comportamentale di interesse e attenzione (postura, contatto di sguardo, cenni di assenso); uno stato di quiete, ossia l'assenza di fretta o di movimenti ansiosi; l'espressione di risposte verbali riflettenti ciò che si è ascoltato.
- VII. Comunicazione del leader in qualità di emittente.
Perché il circuito della comunicazione risulti completo è necessario che un ascolto di qualità sia complementare ad un'emissione di qualità. Questa include: un comportamento non verbale sintonico e sincronico rispetto all'interlocutore; l'uso di codici accessibili e comprensibili; l'uso di feedback rispettosi e costruttivi; l'uso di enunciati descrittivi, non valutativi o interpretativi.
- VIII. Comunicazione di apertura e di autorivelazione da parte del leader.
La comunicazione diviene più personalizzata e significativa quando le persone sono capaci di esprimere le proprie percezioni e i propri sentimenti.
Così, l'interazione interpersonale si sviluppa più favorevolmente quando si è consapevoli degli avvenimenti relazionali reciproci e si è in grado di introdursi nella comunicazione facendo presenti le proprie esperienze al riguardo, in modo tale da soddisfare i bisogni socio-affettivi propri ed altrui e costruire, al contempo, rapporti di collaborazione. L'apertura e l'autorivelazione comportano l'uso di: enunciati prospettivo-ipotetici, che consistono nella comunicazione di pensieri, idee, convinzioni che scaturiscono dalla riflessione sull'interazione reciproca; enunciati espressivi, che riguardano la manifestazione dei propri stati emozionali sperimentati nel corso dell'interazione; enunciati appellativi, che concernono l'espressione delle aspettative personali e sociali, ossia degli interessi propri ed altrui.
- IX. Rilevanza dei temi trattati dal leader.
Affinché la comunicazione cresca in significatività è anche importante che i

temi trattati abbiano una rilevanza per le persone in interazione. Ciò comporta: l'andare al di là di uno scambio comunicativo superficiale; il parlare non solo sulle cose, ma anche di se stessi; affrontare tematiche di interesse vitale per la vita del Centro.

X. Verifica e controllo del processo comunicativo.

Ultima variabile da considerare nella comunicazione efficace è quella che fa riferimento al controllo del processo comunicativo. Ciò include: il verificare gli effetti delle proprie comunicazioni; il prevedere spazi per la metacomunicazione volti a chiarificare e situare ciò che sta avvenendo.

Nella tabella che segue sono riportati i dieci parametri appena descritti con i relativi indicatori comportamentali.

Esaminando i parametri che caratterizzano la comunicazione non egocentrica è possibile rintracciare quale elemento qualificante di essa la considerazione positiva e la valorizzazione di entrambi i partner in interazione. Il rispetto verso sé stessi e verso l'altro è, infatti, il presupposto da cui muove ogni atto comunicativo. Ne deriva che per stimare la qualità delle nostre comunicazioni è necessario chiedersi in che misura esse realizzano il principio della pari dignità tenendo debitamente in conto tanto il valore dell'Io quanto quello del Tu.

Infatti, la valorizzazione di uno dei due poli della relazione a scapito dell'altro porterebbe inevitabilmente ad assumere posizioni non funzionali alla costruzione di un'intersoggettività matura e solidale in cui ciascuno sia in grado di rispondere responsabilmente ai propri bisogni e a quelli degli altri.

Riteniamo, inoltre, che poiché l'uomo non è un essere centrato su sé stesso, né fine a sé stesso, ma è un essere in relazione che trascende sé stesso, solo un'intersoggettività vissuta autenticamente nel senso del *Noi* può consentirgli di realizzare appieno la sua personalità.

Tabella 1 - Parametri e descrittori della comunicazione di qualità

TASSONOMIA

I Disponibilità nel recettore	<i>Accettazione dell'interazione Sospensione di altre attività</i>
II Adattabilità e opportunità da parte di colui che inizia	<i>Lo stato d'animo del ricevente è adeguato al contenuto che intende comunicare. Il contesto consente quel tipo di comunicazione Il tempo a disposizione è sufficiente</i>
III Empatia	<i>Risposta replicativa in cui il ricevente palesa di aver colto i contenuti e/o le emozioni presenti nel messaggio dell'emittente</i>
IV Conferma dell'altro	<i>Riconoscimento dell'altro come persona di pari dignità Riconoscimento dell'altro come fonte di comunicazione, di informazione e meritevole di attenzione e di interesse</i>
V Valorizzazione positiva	<i>Valorizzazione positiva dell'altro e dei suoi comportamenti Attribuzione positiva nei confronti di capacità e comportamenti probabili dell'altro Valorizzazione positiva dei contenuti e del processo della comunicazione</i>
VI Ascolto di qualità	<i>Decisione di "essere il primo ad ascoltare" Manifestazione comportamentale di interesse e attenzione (CNV) Stato di quiete, assenza di fretta o di movimenti ansiosi Espressione di risposte verbali riflettenti ciò che si è ascoltato</i>
VII Emissione di qualità	<i>Comportamento non verbale sintonico e sincronico rispetto all'interlocutore Codici accessibili e comprensibili Enunciati descrittivi, non valutativi o interpretativi Feedback rispettosi e costruttivi</i>
VIII Apertura e autorivelazione	<i>Enunciati prospettivo-ipotetici Enunciati espressivi Enunciati appellativi</i>
IX Rilevanza dei temi	<i>Andare al di là di uno scambio comunicativo superficiale Parlare non solo sulle cose ma di sé stessi</i>
X Verifica e controllo	<i>Verificare l'effetto delle proprie comunicazioni del processo comunicativo Prevedere spazi per la metacomunicazione volti a chiarificare e situare ciò che sta avvenendo.</i>

Fonte: (adattato da) Roche, 1997, 18

2.8. Promuovere cultura e valori salesiani

La leadership educativa, propria di una istituzione formativa come i CFP, pone al centro della sua costitutività il sistema trasmissionale di valori e culture fondativi.

In letteratura, l'insistenza sulla trasmissione dell'identità specifica dell'organizzazione attraverso la diffusione della cultura e dei valori propri dell'organizzazione medesima è specifica della *leadership* cosiddetta *culturale* (Malizia). Essa viene così definita:

«(...) il modello culturale focalizza l'attenzione sui principi, le idee, i simboli e le tradizioni condivisi dai membri di una organizzazione e, per le scuole/CFP, si può aggiungere, quelli consacrati nel progetto educativo/formativo di Istituto/Centro: è l'identità dell'organizzazione che occupa il centro della scena. Il modello risponde all'esigenza di valorizzare la cultura delle organizzazioni e dei loro membri, di metterne in risalto i valori e le opinioni; anche in questo caso si insiste sull'idea della condivisione della "visione" e della "missione"; particolare considerazione è riservata ai simboli, ai riti, alle cerimonie e agli "eroi", cioè ai membri illustri dell'organizzazione, la cui celebrazione serve non solo a rinsaldare principi e valori, ma anche a entusiasmare nei confronti delle finalità perseguite» (Malizia G., 2012).

Alla leadership dei CFP di ispirazione salesiana l'insostituibile compito di realizzare la pedagogia salesiana nelle prassi organizzative, formative, didattiche e relazionali. Affermare ciò significa rimettere al centro di tutto la tradizione salesiana con i suoi imprescindibili valori legati al favorire la crescita dei ragazzi per farli diventare 'onesti cittadini e buoni cristiani'. Le funzioni di leadership, al riguardo, si esercitano attraverso azioni che consentano a tutto il personale del CFP, direzione, formatori, personale tecnico, genitori, comunità salesiana, di 'saper stare' con i giovani con modalità *proattive* e non *reattive*. Il CFP si caratterizza, pertanto, per le modalità operative che consentono agli adulti del CFP, nei confronti degli allievi, di interessarsi autenticamente al loro mondo, di dividerne gli interessi, le passioni, le preoccupazioni e i progetti, di simpatizzare con le loro esperienze di vita, di accogliere i loro valori.

Ora come alle origini della produzione culturale della tradizione salesiana, il CFP si trova a dar risposte di umanizzazione e di progettualità futura a moltitudini di giovani che si caratterizzano per essere tra gli ultimi nell'usufruire di opportunità personali e sociali.

Scriveva DB nel 1862, tracciando il bilancio di 20 anni di lavoro tra i giovani:

*«Per conoscere i risultati ottenuti da queste scuole, dagli Oratori e dalla casa detta Oratorio S. Francesco di Sales bisogna dividere in tre classi gli allievi: **discoli dissipati, e buoni**. I buoni si conservano e progrediscono nel bene in modo meraviglioso. I dissipati, cioè quelli già abituati a girovagare, poco a lavorare, si riducono anche a buona riuscita coll'arte, coll'assistenza, coll'Istruzione e coll'occupazione. I discoli poi danno molto da fare; se si può ad essi far rendere un po' di gusto al lavoro, per lo più sono guadagnati. Coi mezzi accennati si poterono ottenere alcuni risultati che si possono esprimere così: 1° che non diventano peggiori; 2° molti si riducono a far senno, quindi a guadagnarsi il pane onestamente; 3° quelli stessi che sotto la vigilanza parevano insensibili, col tempo si fanno, se non in tutto almeno in qualche parte, più arrendevoli. Si lascia al tempo di rendere profittevoli i buoni principii che poterono conoscere come debbansi praticare» (Braido P.,1997).*

Ed è proprio l'attenzione a questi ultimi che dà origine e senso a tutte le azioni di leadership nel Centro. Così, i processi che si attivano, le metodologie che si utilizzano, gli ambienti che si predispongono, le attività che si sviluppano, le persone che si coinvolgono si ispirano al sistema preventivo elaborato da Don Bosco che giunge ad essere il nucleo essenziale della cultura e dei valori della salesianità.

Tale sistema preventivo, nato in opposizione ai sistemi repressivi e reattivi vigenti in educazione alla fine dell'800, parte da una *prevenzione assistenziale* (vitto, vestito, alloggio, Istruzione), a cui segue *la prevenzione educativa* (non si reprimo, né puniscono gli errori, ma si impedisce che accadano), per giungere ad una *prevenzione promozionale* (per promuovere le potenzialità umane di ciascun allievo, individuando in ognuno il bene già presente). Tutto ciò è possibile nella misura nella quale gli agenti educativi si dedicano incondizionatamente ai ragazzi, attraverso un'assistenza benefica e educativa, tramite la dedizione generosa e lo spirito di fiducia incondizionata degli educandi. Le relazioni improntate *all'amorevolezza, all'amicizia integrate dalla ragionevolezza* (aspetti normativi della leadership) in ambienti caratterizzati da comunità ispirate al *clima di famiglia* (cfr. Braido, 2008), sono le condizioni essenziali attraverso le quali si possono continuare a diffondere i valori e il carisma della cultura salesiana.

In tal senso, la leadership è impegnata nella valorizzazione e riscoperta degli inediti del carisma originario di don Bosco.

Per meglio inserire tale riflessione sulla trasmissione culturale dell'identità dell'organizzazione come una delle funzioni principali della leadership, è utile richiamare quanto scrive Malizia (2012) al riguardo trattando il tema della leadership morale:

«Entro questo quadro, la teoria della leadership morale in campo educativo concentra l'attenzione sulla dimensione valoriale del ruolo del dirigente scolastico e formativo e sostiene che la sua autorità e influsso devono fondarsi anzitutto su una concezione adeguata del giusto e del bene. Ciò che è centrale è "la capacità di agire in un modo che è congruente con un sistema morale e rimane tale nel tempo". Il leader morale si può definire come un dirigente che "è in grado di: testimoniare una coerenza piena tra principi e prassi; applicare i principi alle nuove situazioni; creare una mentalità e una terminologia condivise; spiegare e giustificare le decisioni in termini morali; reinterpretare e riaffermare i principi se necessario" (Bush, 2010, p. 185).

Nel contesto in cui viviamo credo che sia di particolare importanza la funzione, proposta dalla teoria in esame che potremmo definire di "management dei significati" per cui il leader è chiamato a impegnarsi a favore del delinearci di sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti (Sergiovanni, 2002, 2000, 2009). Mi sembra che in questo momento uno dei mali maggiori che travaglia la scuola e la FP sia l'incapacità di insegnanti/formatori e di studenti/allievi di dare e di trovare un senso profondo nelle cose che fanno a scuola/Centro per cui mancano di passione, di entusiasmo e di motivazioni profonde nel loro mestiere di docenti/formatori e di studenti/allievi: pertanto, diventa necessario e urgente che il leader li aiuti a recuperare significato e ragioni dell'educare e dell'essere educati. Tutto ciò è ancora più vero per i CFP di ispirazione cristiana dove visione e missione hanno la loro giustificazione ultima nel messaggio del Vangelo. In questa direzione è anche interpretabile il processo di "dematerializzazione" che interessa le organizzazioni e in particolare la

scuola/CFP nel senso cioè di una minore importanza attribuita alle variabili strutturali a favore della preminenza dei soggetti che ne fanno parte, assieme ai quali si attivano processi di co-costruzione di una cultura condivisa, la quale, poi, fonda proprio quegli stessi processi. Dunque, il nuovo perno della professionalità del personale dirigente sembra essere costituito dalla capacità di dialogo e di mediazione fra differenti soggetti e la scuola/CFP viene così a configurarsi come “scuola/CFP dei significati”, in cui i vari soggetti sono portatori di senso per la vita attraverso la loro specifica professionalità e il leader diventa il gestore delle mediazioni culturali perché tutto assuma e mantenga natura formativa.

A questo punto conviene richiamare i più importanti principi organizzativi che costituiscono il quadro di riferimento teorico del modello del leader morale. Anzitutto, egli è un professionista riflessivo nel senso che il suo operare è caratterizzato dalla circolarità fra teoria e pratica e attinge contemporaneamente a tre fonti: la scienza, l'esperienza e l'intuizione creativa. L'agire dei professionisti si fonda su un'intuizione informata dalla teoria e dalla pratica: infatti, la scienza spiega i fenomeni, ci aiuta a criticare le pratiche, ma non le produce; le pratiche professionali nascono dall'esperienza attraverso tentativi ed errori e sforzi intuitivi, ma vanno valutate dalla teoria; a sua volta l'intuizione creativa viene facilitata dalla scienza e va resa fattibile attraverso l'esperienza.

Passando sul piano più strutturale, un principio importante riguarda le strategie per realizzare l'integrazione nella scuola/CFP. Mentre nel passato il mantenimento dell'unità veniva affidato a modalità di carattere gestionale come il controllo e la gestione, ora in ambienti molto dinamici, con relazioni deboli sul piano organizzativo, che richiedono prestazioni straordinarie, anche per l'effetto dell'introduzione dell'autonomia, le varie componenti devono ricercare il collegamento soprattutto nei valori. In altre parole l'integrazione da gestionale e strutturale diviene anzitutto culturale. A sua volta la progettazione assume un carattere strategico e non più dettagliato. Ciò significa definire gli orientamenti di fondo, creare consenso sulle finalità, dare autonomia, assegnare responsabilità e valutare processi e risultati, garantendo che le azioni educative incarnino i valori condivisi. Ciò che è decisivo sono le capacità di autogestione, cioè la capacità delle varie componenti di sapersi gestire e collegare con le mete concordate. Per assicurare il consenso dei vari attori, il primo passo da fare è scegliere una modalità normativa che ottiene l'adesione delle persone perché queste sono convinte della validità delle attività formative poste in essere e percepiscono il loro coinvolgimento come intrinsecamente soddisfacente: su questa base si sviluppano i requisiti di lavoro, si decidono gli interventi da realizzare e si procede alla loro verifica.

Particolarmente importante è la strategia motivazionale che non dovrebbe essere più principalmente “remunerativa” per cui viene fatto solo quello che è ricompensato e non viene fatto quello non è ricompensato, ma invece “espressiva”, nel senso che quello che è ricompensante, che mi realizza, viene fatto e bene, o “morale”, nel senso che si è disposti a realizzare con impegno tutto quello che si ritiene buono e giusto. Il controllo dovrà basarsi sulla socializzazione professionale come strategia di lungo termine, cioè sulla formazione iniziale e in servizio, mentre nel breve e nel medio ciò che conta è arrivare a scopi e valori condivisi che possono offrire il collante che unisce le varie componenti in organizzazioni a legami deboli e in continuo cambiamento come le scuole (...).».

2.9. Promuovere la specificità della Formazione Professionale (FP)

Il presupposto fondamentale su cui si basa l'azione dei CFP è che il giovane possa sviluppare le sue potenzialità di crescita umana, cristiana, culturale e sociale attraverso la Formazione Professionale.

Ciò diventa una sfida culturale e pedagogica, soprattutto per i giovani più svantaggiati socialmente e culturalmente, per poter superare i limiti dei percorsi scolastici tradizionali basati sulla trasmissione essenzialmente teorica sia dei saperi di base che di quelli specifici.

La storia e la tradizione dei CFP salesiani testimoniano il successo formativo ottenuto con centinaia di migliaia di giovani che hanno potuto recuperare gli svantaggi familiari, sociali e culturali di partenza grazie a percorsi di promozione umana realizzati attraverso la cultura professionale e i progetti di inserimento professionale nel tessuto socioeconomico del territorio.

I CFP salesiani, pertanto, si caratterizzano per la centralità data ai ragazzi e ai loro bisogni educativi e formativi.

Il recupero e la promozione di ciascuno diventano la priorità educativa per garantire dignità e futuro ai giovani, soprattutto ai più bisognosi.

La metodologia educativa specifica praticata nei CFP è ispirata all'intuizione profetica di Don Bosco che va sotto il nome di *sistema preventivo*.

È specifico di tale sistema:

- la visione positiva dei giovani e la fiducia di base in essi;
- l'evangelizzazione attraverso la trasmissione di una cultura ispirata ai principi evangelici;
- l'impostazione pedagogica proattiva e non reattiva;
- la pedagogia della gioia e della festa;
- il metodo promozionale attraverso l'incoraggiamento;
- la centralità dell'oratorio;
- la presenza attiva degli educatori;
- il modello delle relazioni improntate all'accoglienza in un clima di famiglia;
- la metodologia didattica che rende i giovani protagonisti degli apprendimenti;

È altrettanto peculiare della vita di un CFP il modo di insegnare e di apprendere.

Il laboratorio diventa il volano didattico per eccellenza. La pratica richiama le connessioni disciplinari e non viceversa. La didattica attiva, pertanto, prevale sui metodi frontali *up-down*. Così, i ragazzi vengono coinvolti *nella sapienza del fare* attraverso esperienze didattiche laboratoriali, esperienziali, euristiche, *problem solving*, per competenze, narrative.

2.10. Sviluppare nuove opportunità

Le finalità che i CFP perseguono obbligano a pensare l'accompagnamento dei ragazzi non solo nei processi che avvengono internamente nella vita dei centri, ma soprattutto attraverso azioni che ne guidano i percorsi di:

«(...) *inserimento nella realtà, in collaborazione con enti e agenzie educativo/formative. L'inserimento pieno dei giovani nella vita locale e l'assunzione da parte loro di responsabilità rappresentano una meta del cammino di educazione integrale nella scuola e nei*

CFP salesiani. Le nostre scuole e CFP si propongono di contribuire alla costruzione di una società più giusta e degna dell'uomo. Per questo:

- *cercano di ubicarsi nelle zone più popolari e danno preferenza ai giovani più bisognosi;*
- *denunciano ogni condizione discriminatoria o realtà di esclusione;*
- *privilegiano il criterio dell'accompagnamento di tutti su quello della selezione dei migliori;*
- *promuovono una sistematica formazione sociale dei loro membri;*
- *privilegiano l'inserimento equo dei giovani nel mondo del lavoro e il loro accompagnamento educativo, mantenendo un sistematico contatto con il mondo delle imprese;*
- *diventano centri di animazione e di servizi culturali ed educativi per il miglioramento dell'ambiente, privilegiando quei curricula, specializzazioni e programmi che rispondono alle necessità dei giovani della zona;*
- *praticano la vicinanza e la solidarietà, con la disponibilità delle persone e dei locali, l'offerta di servizi di promozione aperti a tutti, la collaborazione con altre istituzioni educative e sociali;*
- *promuovono una presenza significativa nel mondo degli ex-allievi perché si inseriscano in modo attivo e propositivo nel dialogo culturale, educativo e professionale in atto nel territorio e nella Chiesa locale» (Dicastero per la Pastorale Giovanile Salesiana, 2014, 196-197).*

Le azioni di leadership dei Centri, pertanto, sono impegnate a ottimizzare le risorse interne e a individuare e sviluppare nuovi ambiti di opportunità formative e professionali.

In tal modo, il CFP può e deve rappresentare un punto di eccellenza per la Formazione Professionale dei giovani del territorio, per le loro famiglie, le aziende, le scuole e le agenzie di supporto all'inserimento e all'accompagnamento professionale, anche attraverso la partecipazione allo sviluppo sociale del territorio.

Tutto ciò è possibile nella misura nella quale tutti i membri della Comunità Educativa Pastorale dei CFP si avvalgono di processi di formazione continua per garantire l'aggiornamento continuo sia nella dimensione professionale che nell'identità salesiana. Conseguenza diretta di tali processi formativi è l'attivazione di azioni innovative e di sviluppo all'interno delle reti territoriali di cui il CFP è parte integrante. È impegnato, pertanto, ad usufruire di tutti quegli spazi sociali, normativi, economici e culturali che favoriscono l'innovazione nelle politiche formative del centro, nelle metodologie e nelle attività metodologico-didattiche e nelle nuove tecnologie per rispondere sempre più e meglio ai bisogni di inserimento dei giovani nella parte attiva della nostra società.

3. Raccomandazioni

PREMESSA

I **CFP** SALESIANI, COME AMBIENTE E OPERA DI PASTORALE GIOVANILE SALESIANA³, FANNO PARTE DELLA ‘COMUNITÀ EDUCATIVO-PASTORALE’ (**CEP**) CHE RAPPRESENTA PER LA FAMIGLIA SALESIANA “... *L’ESSERE CHIESA, LA NOSTRA PASTORALE SPECIFICA INSERITA NELLA PASTORALE ECCLESIALE*”.⁴

“... *IL CONSIGLIO DELLA CEP DELLA SCUOLA/CFP, SECONDO LE DISPOSIZIONI DI OGNI ISPETTORIA, È L’ORGANO CHE ANIMA ED ORIENTA TUTTA L’AZIONE SALESIANA CON LA RIFLESSIONE, IL DIALOGO, LA PROGRAMMAZIONE E LA REVISIONE DELL’AZIONE EDUCATIVO-PASTORALE (CG24, N.160-161,171)*”.⁵

ED È ALL’INTERNO DI TALE SPECIFICA AZIONE EDUCATIVO-PASTORALE CHE LA LEADERSHIP ESERCITATA DAL DIRETTORE DELLA CASA COME DAL DIRETTORE DI UN **CFP** ACQUISTA SENSO E SIGNIFICATO NELLA MISURA NELLA QUALE “...*DA AZIONE DI SINGOLI OPERATORI DIVIENE COORDINAMENTO DEI DIVERSI INTERVENTI, RICERCA D’INTESA E DI COMPLEMENTARIETÀ TRA TUTTI, RICERCA DI COLLABORAZIONI, SFORZO DI ORGANICITÀ E DI PROGETTAZIONE*”⁶.

IL BUON FUNZIONAMENTO DELLA LEADERSHIP NEL **CFP** PRESUPPONE, PERTANTO, IL FUNZIONAMENTO DEGLI ORGANI DI ANIMAZIONE E GOVERNO INTORNO AL PROGETTO EDUCATIVO-PASTORALE SALESIANO (**PEPS**). INFATTI, “...*NELLE SCUOLE E NEI CFP SALESIANI LA CONVERGENZA DELLE INTENZIONI E DELLE CONVINZIONI DA PARTE DI TUTTI I MEMBRI DELLA CEP TROVA IL SUO RISCONTRO NELLA REALIZZAZIONE DEL PEPS*”⁷.

³ DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA (2014), *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, VII, 2, 189.

⁴ DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA (2014), *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, V, 1, 108.

⁵ DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA (2014), *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, VII, 2, 202.

⁶ DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA (2014), *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, V, 1, 108.

⁷ DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA (2014), *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, VII, 2, 191.

RACCOMANDAZIONE 1

Funzione di leadership: selezionare il personale

È FONDAMENTALE CHE LE PERSONE CHE VENGONO INTRODOTTE NEI **CFP**, OLTRE ALLE COMPETENZE PROFESSIONALI E MANSIONALI RICHIESTE DAL RUOLO DI RIFERIMENTO, ABBIANO CONOSCENZA DELLA VITA DEI CENTRI SALESIANI E/O VIVANO SIGNIFICATIVE ESPERIENZE SOCIALI E RELAZIONALI, SI CARATTERIZZINO PER UNA ADESIONE LIBERA E APPASSIONATA AL CARISMA DI DON BOSCO E AMINO STARE CON I GIOVANI PER ESSERE VALIDI EDUCATORI. QUANDO TALI PREREQUISITI FOSSERO CARENTI, SI ATTIVINO OPPORTUNE INIZIATIVE FORMATIVE IN INGRESSO E IN ITINERE.

RACCOMANDAZIONE 2

Funzione di leadership: presidiare l'organizzazione

È NECESSARIO CHE IL DIRETTORE:

- REALIZZI UN MONITORAGGIO COSTANTE PER VERIFICARE IL CORRETTO FUNZIONAMENTO DEL CENTRO SECONDO LE NORMATIVE VIGENTI;
- ASSICURI LA NECESSARIA TRASPARENZA DELLA GESTIONE ECONOMICA AMMINISTRATIVA DEL **CFP**;
- PROMUOVA INVESTIMENTI NELLA FORMAZIONE DEL PERSONALE, NELLA INNOVAZIONE DEL CENTRO, CON PARTICOLARE RIFERIMENTO ALLA INNOVAZIONE TECNOLOGICA E DIDATTICA, NEL RISPETTO DELLE LINEE DI UNA GESTIONE ECONOMICA SOSTENIBILE.

RACCOMANDAZIONE 3

Funzione di leadership: organizzare lo staff

CONSAPEVOLI DI APPARTENERE ALLA PIÙ AMPIA **COMUNITÀ EDUCATIVO-PASTORALE** CHE VEDE TUTTI I SOGGETTI DEL **CFP** IMPEGNATI NELLA REALIZZAZIONE DEL **PROGETTO EDUCATIVO-PASTORALE SALESIANO** IN UNO STILE DI PARTECIPAZIONE E RESPONSABILITÀ E A MOTIVO DELLA COMPLESSITÀ DELLA STRUTTURA POLIFUNZIONALE DEI **CFP**, È NECESSARIO CHE LA DIREZIONE DI CIASCUN CENTRO POSSA DISPORRE DI UN GRUPPO STABILE DI COLLABORATORI CHE RESPONSABILMENTE PARTECIPINO ALLO SVOLGIMENTO DELLE FUNZIONI DIRETTIVE E GESTIONALI PER COADIUVARE IL DIRETTORE.

RACCOMANDAZIONE 4

Funzione di leadership: risolvere problemi

È NECESSARIO ASSUMERE LA STRATEGIA DEL *PROBLEM SOLVING* COME METODOLOGIA OPERATIVA STABILE NEL GOVERNARE L'ORGANIZZAZIONE IN MODO DA POTER COINVOLGERE LO STAFF DI DIREZIONE, I COLLABORATORI E I FORMATORI NEL COMPITO DI:

- INDIVIDUARE I PRINCIPALI PROBLEMI PRESENTI NEL CENTRO;
- GERARCHIZZARE I PROBLEMI E DARE PRIORITÀ;
- GENERARE SOLUZIONI;
- VALUTARE LE CONSEGUENZE;
- ADOTTARE E IMPLEMENTARE LE SOLUZIONI;
- VERIFICARE L'EFFICACIA DELLE SOLUZIONI ADOTTATE.

RACCOMANDAZIONE 5

Funzione di leadership: gestire le risorse umane

NELLA GESTIONE DELLE RISORSE UMANE DEL CENTRO È NECESSARIO IMPRONTARE TUTTE LE AZIONI DI GUIDA DELLE PERSONE E DI VALORIZZAZIONE DI CIASCUNO AI PRINCIPI CARI ALLA TESTIMONIANZA DEL VANGELO E AL CARISMA SALESIANO DI DON BOSCO.

RACCOMANDAZIONE 6

Funzione di leadership: promuovere la corresponsabilità

È NECESSARIO CHE IL DIRETTORE LAVORI STABILMENTE IN MODO COLLEGIALE CON I COLLABORATORI E CON I FORMATORI CONSIDERANDO IL CFP PARTE INTEGRANTE DELLA **COMUNITÀ EDUCATIVO-PASTORALE**.

CONDIVIDA LE INFORMAZIONI NECESSARIE PER LA VITA DEL CENTRO.

INCENTIVI LA DELEGA E COINVOLGA I COLLABORATORI, CON CRITERI DI DISCERNIMENTO E DI DISCREZIONALITÀ, ANCHE NEI PROCESSI DECISIONALI E NON SOLO IN QUELLI MERAMENTE ESECUTIVI.

PROMUOVA IL SENSO DI RESPONSABILITÀ INDIVIDUALE E COLLEGIALE E LA CAPACITÀ DI AUTOVALUTAZIONE.

RACCOMANDAZIONE 7

Funzione di leadership: curare le relazioni

NELL'IMPEGNO COSTANTE DI ATTUALIZZAZIONE DEL SISTEMA PREVENTIVO DI DON BOSCO, IL DIRETTORE QUALIFICA IL PROPRIO RUOLO SOPRATTUTTO ATTRAVERSO IL PARTICOLARE STILE DI RELAZIONE CHE “... SI ISPIRA ALLA FAMIGLIA E SI PRATICA IN RELAZIONI FAMILIARI”⁸.

TALE STILE RELAZIONALE È IMPRONTATO ALLA SERENITÀ, AL PIACERE DI STARE CON TUTTI I COLLABORATORI, CON I FORMATORI E CON GLI ALLIEVI, CONTRIBUENDO ALLA CREAZIONE DI UN CLIMA DI FAMIGLIA.

PER QUESTO È NECESSARIO CHE I SUOI ATTI COMUNICATIVI SIANO CARATTERIZZATI DA CHIAREZZA E SEMPLICITÀ, DA RISPETTO TOTALE DELLE PERSONE, DA ATTI DI VALORIZZAZIONE DEGLI INTERLOCUTORI, DA FIDUCIA NELLE PERSONE CHE INCONTRA AL CFP.

ALLO STESSO MODO, IL DIRETTORE CURA IL CLIMA RELAZIONALE CON QUANTI, PER VARI MOTIVI, HANNO A CHE FARE CON IL CFP, IN PRIMO LUOGO I GENITORI, PRIMI RESPONSABILI DELL'EDUCAZIONE DEI GIOVANI DEL CENTRO, GLI OPERATORI PASTORALI, I DOCENTI E GLI EDUCATORI DEL TERRITORIO, I RESPONSABILI DELLE POLITICHE E DELLE ATTIVITÀ LAVORATIVE COLLATERALI ALLA VITA DEL CFP.

RACCOMANDAZIONE 8

Funzione di leadership: promuovere cultura e valori salesiani

È NECESSARIO CHE IL DIRETTORE:

- PROMUOVA TUTTO CIÒ CHE SERVE PER FAR CONOSCERE LA STORIA, LA TRADIZIONE E LA CULTURA DEI FIGLI DI DON BOSCO;
- FAVORISCA LE CONDIZIONI AFFINCHÉ IL CFP SIA REALMENTE UNA “CASA CHE ACCOGLIE”;
- SI ATTIVI PER DARE PRIMATO ALL'EDUCATIVO IN TUTTI GLI AMBITI DI VITA DEL CFP;
- IMPLEMENTI IL SISTEMA PREVENTIVO CHE PROMUOVE IL BENE IN CIASCUN ALLIEVO;
- SIA DI ESEMPIO E MODELLO DI ADESIONE A DON BOSCO AL SERVIZIO DEI RAGAZZI PIÙ SVANTAGGIATI.

⁸ DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA (2014), *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, VII, 2, 193.

RACCOMANDAZIONE 9

Funzione di leadership: promuovere la specificità della Formazione Professionale

AL FINE DI ASSICURARE IL SUCCESSO FORMATIVO DEI GIOVANI, SOPRATTUTTO DI QUELLI PIÙ BISOGNOSI, E FAVORIRE IL LORO INSERIMENTO NELLA REALTÀ FORMATIVA E PROFESSIONALE DEL TERRITORIO, IL DIRETTORE SI IMPEGNA A PROMUOVERE LA SPECIFICITÀ DELLA FP TRAMITE AZIONI FORMATIVE DI QUALITÀ CHE PRIVILEGINO:

- LA PROMOZIONE UMANA, CRISTIANA E CULTURALE DEGLI ALLIEVI TRAMITE LA FP;
- L'ACCOMPAGNAMENTO EDUCATIVO, CULTURALE E PROFESSIONALE DI CIASCUN ALLIEVO;
- IL RECUPERO E IL POTENZIAMENTO IN ALLIEVI CHE PRESENTANO SVANTAGGI SOCIOCULTURALI;
- L'ACCOGLIENZA E L'INTEGRAZIONE DI ALLIEVI PROVENIENTI DA DIFFERENTI PAESI, CULTURE E RELIGIONI;
- L'ACCOGLIENZA E L'INTEGRAZIONE PIENA DI ALLIEVI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI;
- LA PERSONALIZZAZIONE DEI PROCESSI DI INSEGNAMENTO-APPRENDIMENTO;
- LA SCELTA DELLA DIDATTICA ATTIVA CON PARTICOLARE ACCENTUAZIONE DELLA DIDATTICA LABORATORIALE E DELLA DIDATTICA PER COMPETENZE NON SOLO PER LO SVILUPPO DEL PROFILO PROFESSIONALE DI APPARTENENZA, MA ANCHE PER LE DISCIPLINE RELATIVE AI SAPERI DI BASE;
- LE ATTIVITÀ RICREATIVE, SPORTIVE, CULTURALI, ARTISTICHE SECONDO LA TRADIZIONE ORATORIALE SALESIANA.

RACCOMANDAZIONE 10

Funzione di leadership: sviluppare nuove opportunità

IL DIRETTORE DI UN **CFP**, IN COLLABORAZIONE CON IL SUO STAFF E CON IL COLLEGIO DEI FORMATORI, PER REALIZZARE AL MEGLIO LE PROPRIE FUNZIONI ED OTTIMIZZARE LE RISORSE INTERNE, SI IMPEGNA A INDIVIDUARE E SVILUPPARE NUOVI AMBITI DI OPPORTUNITÀ AL FINE DI:

- RAPPRESENTARE UN PUNTO DI RIFERIMENTO DI ECCELLENZA PER LA FORMAZIONE PROFESSIONALE DEI GIOVANI DEL TERRITORIO, PER LE LORO FAMIGLIE, LE AZIENDE, LE SCUOLE E LE AGENZIE DI SUPPORTO ALL'INSERIMENTO PROFESSIONALE;
- DIFFERENZIARE SEMPRE PIÙ L'OFFERTA FORMATIVA DEL CFP;
- INCREMENTARE LE ISCRIZIONI AL CENTRO;
- ALLARGARE LA RETE E LE COLLABORAZIONI;
- USUFRUIRE AL MEGLIO DEGLI SPAZI NORMATIVI EUROPEI, STATALI, REGIONALI E LOCALI PER AUMENTARE LE CAPACITÀ DELL'ENTE DI GENERARE INIZIATIVE FORMATIVE TERRITORIALI, ANCHE ATTRAVERSO LA PROMOZIONE E LA SPERIMENTAZIONE DI TECNOLOGIE INNOVATIVE DISTINTIVE DEL CENTRO.

ALLEGATI

Autovalutazione di un ambiente formativo scolastico o professionale salesiano in Europa

Commissione Scuola Salesiana Europa SDB-FMA

Perché valutare le scuole/CFP salesiani

Negli ultimi anni il tema della qualità e l'interesse per la valutazione della qualità nei centri educativi SDB e FMA sono stati oggetto di una crescente attenzione. In questa linea, durante il periodo 2011-2014, la Commissione Scuola Salesiana Europa SDB-FMA si è sentita interpellata dall'esigenza di avviare una riflessione sul tema della **valutazione dell'identità salesiana nella scuola e Formazione Professionale**. La valutazione della qualità appartiene a un approccio pedagogico specifico che esige di disporre di un mezzo di rilevazione adatto per l'autoanalisi della scuola/CFP nella specificità del suo essere salesiano. Da questa premessa prende avvio il presente documento, con lo scopo di fornire uno strumento attraverso cui ogni centro educativo possa svolgere un'autovalutazione sulla propria qualità, mediante la scelta di indicatori in grado di rilevarne gli aspetti nodali. Offriamo, a tal proposito, un'ipotesi di questionario in grado di favorire nelle Comunità Educativo-Pastorale (CEP) la promozione di una cultura della qualità e, allo stesso tempo, permettere nelle scuole/CFP salesiani un'efficace attività di **autovalutazione**, centrale per migliorare l'offerta educativo-pastorale salesiana. Tale autoanalisi si presenta come un'azione valutativa condotta direttamente dall'istituzione scolastica/professionale, attraverso gli operatori che lavorano in essa, fornendo, dunque, uno sguardo da un'ottica interna.

Consapevole del valore e dei limiti di questo strumento, volto a raggiungere maggiore omogeneità dell'offerta formativa su scala europea, soprattutto in considerazione della varietà dei contesti educativi delle scuole salesiane, la Commissione SSE intenzionalmente offre e propone un questionario che attivi un processo auto-valutativo mediante la misurazione degli aspetti rilevanti connessi alla **prassi educativo-pastorale salesiana**, assicurando una conoscenza, la più adeguata possibile, della situazione della scuola/CFP con i relativi punti forti e deboli. L'obiettivo preposto a questo progetto risiede nel perseguire un **miglioramento continuo** della qualità in tutti i livelli, da quello locale a quello ispettoriale, nazionale ed eventualmente europeo.

La valutazione, infatti, ha lo scopo di contribuire a:

- *costruire un'identità chiara e condivisa* nell'istituzione scolastica e professionale, dando risalto agli aspetti positivi dell'offerta formativa e contribuendo a progettare percorsi formativi e curriculari di qualità;

- *coinvolgere il personale* delle varie opere scolastiche e professionali (in particolare il dirigente scolastico ed il collegio dei docenti), rilevando bisogni e necessità della realtà di educazione formale a livello locale e ispettoriale;
- *individuare le modifiche* necessarie per migliorare l'azione educativo-pastorale salesiana europea, definendone sia gli aspetti soddisfacenti da mantenere e consolidare, sia gli aspetti negativi, o comunque di minor soddisfazione, rispetto ai quali promuovere interventi migliorativi.

L'intento della Commissione Scuola Salesiana Europa SDB-FMA è di offrire **uno strumento unificatore e ispiratore per il Progetto Educativo, e le scelte educativo-pastorali, culturali, didattiche e organizzative**, rivolto ai responsabili locali ed ispettoriali delle scuole/CFP salesiani.

Presentazione del modello di autovalutazione

Tenuto conto dell'oggetto e dell'ampiezza del campo dell'educazione formale, è risultato necessario strutturare il modello di autovalutazione con coerenza interna in funzione dell'obiettivo. Per questo motivo nel questionario vengono distinte **tre aree tematiche** che mostrano maggiore rilevanza in relazione agli aspetti da valutare nella scuola e Formazione Professionale salesiana: **l'area del progetto educativo, l'area della competenza pedagogica e della vocazione educativa, l'area della cultura organizzativa**. A questo scopo, dunque, all'interno di ogni area tematica vengono individuati degli **ambiti** e per ciascuno di essi sono stati formulati gli **indicatori**:

- a) Il primo punto da porre in rilievo della logica dell'autovalutazione è la capacità di classificare e misurare gli elementi essenziali della **proposta educativo-pastorale per la scuola/CFP salesiani** (cfr. Dicastero per la Pastorale Giovanile (2013), *Quadro di Riferimento per la Pastorale Giovanile*, 193-197). Abbiamo adoperato il termine "**ambiti**" all'interno di ogni **area** per specificare questa proposta. Sono effettivamente caratteristiche essenziali della scuola e della Formazione Professionale salesiana.
- b) Gli **indicatori** cercano di rilevare l'insieme d'interventi, azioni particolari, politiche specifiche ed elementi osservabili che si riferiscono alla mappa delle tre aree tematiche. In termini generali un indicatore può essere considerato come un mezzo per fornire informazioni, un dispositivo di allarme che ne segnala il corretto o cattivo funzionamento. *L'indicatore in sé non consente di stabilire la causa di un determinato problema o di definire un rimedio*, semplicemente costituisce un sintomo che permette di dirigere l'attenzione su uno o più aspetti che riguardano lo stato di salute della scuola/CFP salesiani.

Per effettuare la rilevazione e l'autovalutazione con questo modello d'indicatori, è bene ricordare che essi possono essere definiti in base alla tipologia d'informazione presa in considerazione:

- *Modalità 1.* Le domande rilevano dati che prevedono una **risposta di tipo si/no (S/N)**.
 - *Modalità 2.* Altre domande sono quelle che richiedono di esprimere **il grado di soddisfazione (V)** secondo un punteggio: 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente.
In alcuni casi, infatti, non è sufficiente sapere se una pratica esiste o meno nella scuola (modalità 1), ma risulta necessario conoscere *in che misura questo elemento sia ritenuto accettabile*, cioè, *quanto si avvicini allo standard ritenuto ragionevole*. In questa situazione, gli indicatori della seconda modalità si riferiscono a variabili alle quali si attribuisce *un criterio di qualità* con la domanda «come valuta l'adeguatezza e completezza?».
 - *Modalità 3.* Quesiti di tipo numerico: essi richiedono di esprimere una quantità, riportano una modalità di tipo metrico attraverso l'espressione di un giudizio in **valore percentuale (%)** di risposte affermative sul totale; in altri casi, gli indicatori fanno riferimento a dati numerici **assoluti (M)**.
Gli indicatori di quest'ultima modalità non danno luogo a un particolare giudizio (non valutano), ma servono a *programmare interventi specifici nel futuro*, oppure per *approfondire determinati aspetti*.
- c) Il questionario contiene anche una sezione dedicata alle **questioni aperte**, linee di riflessione che le CEP potranno ulteriormente prendere in considerazione durante il processo di autovalutazione. Infine offriamo una rappresentazione sintetica dei dati, ovvero una griglia di sintesi per consentire una lettura più semplice e immediata delle informazioni raccolte: **Tavola valutativa di sintesi**.

Indicazioni metodologiche per l'uso del modello di autovalutazione

Il presente modello di autovalutazione, quale **strumento di animazione interno e flessibile**, si propone come un questionario impiegato a livello locale, nelle scuole di ogni ordine e grado e nei CFP delle varie ispettorie salesiane d'Europa, quale aiuto per individuare i punti di forza e per rilevare debolezze e limiti, su cui lavorare.

1. Sarà perciò necessario sensibilizzare alla conoscenza e all'uso di questo strumento innanzitutto le **Commissioni Scuola/CFP e le strutture di coordinamento che già esistono a livello ispettoriale e nazionale**.
2. **La comunicazione personale con Ispettori, Direttori e il coordinamento ispettoriale dei Presidi e Direttori di CFP** sull'utilità di questo strumento farà certamente maturare convinzioni e motivazioni, in particolare per dare maggior vigore alla crescita della Scuola Salesiana Europa.

L'autovalutazione potrà avvenire attraverso un duplice confronto: *con i risultati dell'ispezione* di appartenenza per rendersi conto del proprio posizionamento; *con*

i risultati della precedente verifica effettuata dalla scuola/CFP stessa (un anno prima) per osservare eventuali punti di miglioramento e iniziativa da intraprendere.

3. Qualunque sistema di valutazione deve essere introdotto con gradualità ed essere il più possibile condiviso. Quindi, sarà necessario che **i dirigenti coinvolgano in loco tutti i membri della CEP** (il personale docente, il personale amministrativo e ausiliario, i genitori, gli studenti, ecc.).
4. Inoltre, per svolgere il compito di autovalutazione è opportuno avvalersi di **un gruppo di analisi interno alla scuola/CFP**, ossia di un vero e proprio gruppo di autovalutazione, che si faccia carico del percorso autovalutativo, con l'impegno di coinvolgere nel progetto tutti i soggetti della CEP.

Rilevazione sul campo

1. Area del progetto educativo

«Tutti gli elementi e gli interventi indicati che configurano il PEPS della scuola/CFP devono essere inseriti nel più ampio e compressivo Progetto Educativo, secondo le disposizioni legislative emanate dai Governi. La pianificazione pastorale del PEPS esprime e definisce l'identità della scuola, esplicitando i valori evangelici a cui essa s'ispira, traducendoli in precisi termini operativi. Il PEPS è il criterio ispiratore e unificatore di tutte le scelte e di tutti gli interventi (programmazione scolastica, scelta degli insegnanti e dei libri di testo, piani didattici, criteri e metodi di valutazione). *Distingue l'intenzionalità pastorale che anima tutta la CEP, decisiva in tutti gli elementi e le articolazioni della scuola/CFP*».

(La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di Riferimento, 202)

AMBITI		INDICATORI ⁹
PE. 1 Ambito dello stile educativo salesiano e del Sistema Preventivo		
PE.1.1	Qualità dell'ambiente educativo	<p>a. C'è una procedura specifica per accogliere gli studenti che entrano per la prima volta nell'ambiente salesiano scolastico e di FP? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di tale procedura? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. C'è una procedura specifica per accogliere e accompagnare il nuovo personale docente e ausiliario-amministrativo? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di tale procedura? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>c. Qual è il numero dei neoassunti nell'ultimo anno scolastico tra i docenti e il personale ausiliario-amministrativo, che sono stati accompagnati secondo questa procedura? M</p> <p>d. Esiste un piano di manutenzione dell'edificio scolastico che si occupi di sicurezza, muratura, copertura, serramenti, impianti di riscaldamento, igiene, ecc.? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questo piano? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>

Segue

⁹ Legenda: **S/N** = risposta di tipo si/no; **V** = grado di soddisfazione; **%** = percentuali delle risposte positive sul totale; **M** = valori assoluti rilevati.

PE.1.2	Conoscenza, approfondimento e applicazione dei nuclei fondanti della proposta educativo-pastorale salesiana nelle scuole/CFP	<p>a. Durante l'anno scolastico, quanti incontri istituzionali sono previsti per l'illustrazione della proposta educativo-pastorale ai membri della Comunità Educativo-Pastorale? M</p> <ul style="list-style-type: none"> - per allievi; - per docenti; - per l'intero personale amministrativo; - per genitori. <p>b. Durante l'anno scolastico, quante modalità sono previste per valutare la coerenza tra le dimensioni del Progetto Educativo-Pastorale salesiano e quelli presentati nei libri di testo e nei materiali didattici scelti per l'insegnamento delle singole discipline? M</p>
--------	--	---

AMBITI		INDICATORI
PE. 2 Ambito della cittadinanza e del senso di appartenenza (onesti cittadini)		
PE.2.1	Educazione alla partecipazione attiva alla vita sociale, politica ed ecclesiale	<p>a. Qual è la percentuale dei membri della Comunità Educativo-Pastorale che partecipano alle iniziative sociali rivolte alla comprensione e all'apertura verso realtà problematiche, coinvolgendo in gesti concreti di solidarietà? M</p> <ul style="list-style-type: none"> - allievi; - docenti; - personale amministrativo; - genitori. <p>b. Ci sono delle iniziative promosse annualmente dalla scuola/CFP finalizzate a favorire un dialogo con i rappresentanti della Chiesa locale? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste iniziative? 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>c. Qual è il numero delle iniziative promosse annualmente dalla Chiesa locale, associazioni o istituzioni educative (diocesi, congregazioni religiose, movimenti, associazioni, centri educativi, mondo del lavoro, ecc.) alle quali la scuola/CFP ha partecipato ufficialmente. M</p>
PE.2.2	Visibilità e significatività dell'ambiente educativo nel territorio	<p>a. C'è un elenco (<i>check list</i>) che attesta la partecipazione degli studenti alle varie attività sociali, culturali e lavorative proposte dalla scuola/CFP? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di quest'elenco? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Qual è il numero medio di manifestazioni rivolte all'esterno che la scuola/CFP organizza durante l'anno (convegni, mostre, manifestazioni teatrali, concerti, attività sportive, pubblicità, <i>stage</i>, ecc.) tese ad affrontare tematiche riguardanti il territorio? M</p> <p>c. Qual è il numero medio di iniziative promosse annualmente dalla scuola/CFP in collaborazione con soggetti esterni non appartenenti alla comunità ecclesiale? M</p> <p>d. Ci sono momenti di studio e di analisi promossi annualmente dal Consiglio della CEP della scuola/CFP finalizzate a conoscere le caratteristiche socioeconomiche e culturali delle famiglie degli allievi (ad esempio, la tipologia di famiglia, il tasso di occupazione e disoccupazione, l'appartenenza alla prima o alla seconda generazione di immigrati, le risorse materiali ed educative disponibili in casa, ecc.)? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questi momenti? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>e. Qual è il numero medio delle iniziative svolte durante l'anno, rivolte specificamente al territorio, e finalizzate alla conoscenza e alla promozione della proposta educativo-pastorale della scuola/CFP? M</p>

AMBITI	INDICATORI
PE. 3 Ambito dell'autonomia e della responsabilità, in particolare degli studenti	
PE.3.1	<p data-bbox="263 439 436 605">Senso di responsabilità nei riguardi di sé stessi, degli altri, dell'ambiente</p> <p data-bbox="454 281 1149 776"> a. Esistono dei percorsi curriculari che contengono specifiche strategie tese a favorire negli studenti lo sviluppo del senso di responsabilità nei confronti del loro compito nella scuola/CFP? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questi percorsi? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente b. Esistono dei percorsi curriculari che includono l'impiego di strategie e metodi di insegnamento in grado di attivare la partecipazione degli allievi? % Come valuta l'adeguatezza e completezza di questi percorsi? 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente c. Esistono momenti che facilitano la partecipazione, l'accoglienza e l'inclusione delle proposte degli studenti? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questi momenti? 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente </p>
PE.3.2	<p data-bbox="263 953 436 1214">Promozione del protagonismo giovanile nel processo di crescita integrale e di assunzione del proprio progetto di vita</p> <p data-bbox="454 795 1149 1372"> a. Esistono spazi concreti per la partecipazione dei giovani alle attività extra curriculari complementari, integrative, di sostegno e proposte libere, dove esse sono eseguite in tutte le loro fasi, dalla progettazione all'attuazione e verifica? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questi spazi? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente b. Esistono nei raduni dei diversi Dipartimenti o dei gruppi disciplinari dei docenti momenti di valutazione sul lavoro cooperativo degli studenti? % Come valuta l'adeguatezza e completezza di questa valutazione? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente c. Esistono nei raduni del collegio dei docenti momenti di valutazione sui percorsi curriculari dal punto di vista delle loro adeguatezza rispetto il mondo del lavoro per promuovere la auto-responsabilità e l'imprenditorialità? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questa valutazione? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente </p>

AMBITI	INDICATORI
PE. 4 Ambito spirituale, etico e dei valori evangelici: approfondimento e condivisione	
PE.4.1 Valori percepiti e riconosciuti da studenti e dalla Comunità Educativo-Pastorale	<p>a. Esistono iniziative con le quali viene rilevata la percezione della scuola/CFP che hanno gli studenti (questionari, colloqui diretti, ...)? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste iniziative? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Esiste un riferimento esplicito all'antropologia cristiana dell'educazione (la concezione cristiana dell'uomo, del mondo, della vita) nei documenti programmatici della scuola /CFP? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questi riferimenti? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>c. Durante l'anno scolastico esistono momenti previsti per analizzare la proposta curriculare dal punto di vista della formazione umanistica, indispensabile per la conoscenza dell'uomo e del mondo e per favorire un impegno solidale? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questo analisi? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>
PE.4.2 Valori umani ed evangelici vissuti dagli studenti e dalla Comunità Educativo-Pastorale	<p>a. Quante iniziative di formazione sono realizzate per il personale docente, ausiliario, amministrativo indirizzate alla loro crescita umana e cristiana? M Come valuta l'adeguatezza e completezza di questa formazione? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Esiste una programmazione pastorale della scuola/CFP periodicamente aggiornata e verificata? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questa programmazione? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>c. Qual è il numero degli interventi tesi all'evangelizzazione, rivolti agli studenti nel loro complesso o divisi per gruppi? M – incontri giornalieri - "Buongiorno" (a settimana); – esperienze di carattere formativo-spirituale (annuali); – momenti espliciti di preghiera e di celebrazione (annuali); – tempi di aggregazione e di festa salesiana (annuali).</p>
QUESTIONI APERTE	<p>* Nelle CEP c'è l'impegno collegiale di...</p> <ul style="list-style-type: none"> – studiare e riconoscere le sfide della complessa società odierna e del mercato del lavoro? – aggiornare adeguatamente l'offerta formativa e professionale erogata dalla scuola/CFP? – crescere nell'attuazione di un Progetto Educativo cristianamente ispirato?

2. Area della competenza pedagogica e della vocazione educativa

«La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti sono grandi opportunità per ogni istituzione educativa e per coloro che in essa operano. Occorrono una formazione e un aggiornamento dei nostri docenti - non solo nell'aspetto metodologico e disciplinare - che ne qualifichi la professionalità nella scuola salesiana, secondo un progetto formativo *che coniuga fede, scienza e vita*. Perciò, il percorso formativo dei docenti dovrebbe curare: una professionalità pedagogicamente efficace; uno stile educativo salesiano qualificato; una spiritualità cristianamente vissuta; una personalità umanamente ricca e accogliente. Nella formazione si auspica maggiore attenzione alla pastorale educativa nelle dinamiche specifiche della scuola».

(La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di Riferimento, 202-203)

AMBITI		INDICATORI ¹⁰
CP. 1 Ambito della maturità del docente: capacità di coltivare la propria crescita personale in tutte le dimensioni della vita		
CP.1.1	Apertura e disponibilità allo sviluppo della propria maturità personale integrale: affettiva, spirituale e culturale	<p>a. Esiste un piano o progetto istituzionale della scuola/CFP per la formazione continua del personale docente? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questo piano o progetto? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Qual è mediamente la percentuale di educatori che partecipano alle iniziative di carattere spirituale, formativo e salesiano (incontri di formazione salesiana, celebrazioni eucaristiche e penitenziali, momenti di riflessione durante l'anno, ritiri/esercizi spirituali, ecc.)? %</p>
CP.1.2	Impegno educativo come fonte di senso e di realizzazione del proprio progetto di vita	<p>a. Qual è la percentuale di educatori laici che operano stabilmente (da almeno cinque anni) nella scuola/CFP, in rapporto al totale del personale docente? %</p> <p>b. Esistono modalità previste per la valutazione personalizzata - da parte della direzione della scuola/CFP - degli educatori sulla loro formazione umano-cristiana e sull'adempimento del compito educativo? M Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste modalità? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>
CP.1.3	Valutazione positiva verso l'autoformazione e il processo continuo di formazione	<p>a. Qual è la percentuale di educatori neoassunti che vengono accompagnati nell'elaborazione di un percorso di formazione professionale? %</p> <p>b. Quante modalità sono annualmente previste per la rilevazione delle attese formative di educatori, a medio e lungo termine, attraverso dialogo, incontri e/o l'elaborazione di questionari per formulare e aggiornare il piano istituzionale per la formazione continua? M</p> <p>c. Qual è il numero medio di ore di formazione offerte dalla scuola /CFP per il personale docente e non docente della scuola/CFP? M</p> <p>d. Qual è la percentuale di insegnanti che ha svolto autoformazione, non gestita dalla scuola/CFP, ma lasciata all'iniziativa dei singoli? %</p>

¹⁰ Legenda: **S/N** = risposta di tipo sì/no; **V** = grado di soddisfazione; **%** = percentuali delle risposte positive sul totale; **M** = valori assoluti rilevati.

AMBITI		INDICATORI
CP. 2 Ambito professionale del docente: orientamento verso la qualità ed il miglioramento continuo nella pratica della missione educativa		
CP.2.1	Identificazione e impegno nella missione, nella visione e nei valori che definiscono l'identità salesiana della scuola/CFP	<p>a. Vi è una procedura specifica per la selezione del personale docente e non docente nella scuola/CFP? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questa procedura specifica? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Viene richiesta un'esplicita adesione al PE della scuola quando si realizza la selezione del personale? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questa richiesta specifica? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>
CP.2.2	Impegno per la qualità e il miglioramento continuo del servizio della Comunità Educativo-Pastorale, attraverso l'attuazione del Progetto Educativo	<p>a. Vi è una documentazione accessibile, aggiornata e condivisa del Progetto Educativo della scuola/CFP? S/N</p> <p>b. Esistono delle modalità previste annualmente per elaborare, condividere e migliorare gli indirizzi strategici del Progetto Educativo della scuola/CFP nell'ambito degli organi collegiali scolastici? S/N</p> <p>c. Quanti progetti (attività di pre e post scuola) arricchiscono l'offerta curricolare utilizzando l'esperienza dei docenti, di collaboratori esterni invitati dalla scuola o operanti nel territorio? M</p> <p>d. Qual è la percentuale di educatori che, come volontariato svolgono nella scuola/CFP, oltre l'orario di servizio, attività integrative di sostegno, di animazione, di associazionismo, di volontariato sociale, di catechesi, ecc.? %</p>
CP.2.3	Accettazione di comunicazione e dialogo educativo-pedagogico come aree fondamentali del proprio servizio e lavoro educativo	<p>a. I criteri di valutazione accademica sono scritti chiaramente, pubblicamente conosciuti e condivisi da studenti, educatori e famiglie? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questi criteri? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Quale percentuale del personale docente usa, abitualmente e con competenza, le nuove tecnologie informatiche e di comunicazione? %</p>

AMBITI		INDICATORI
CP. 3 Ambito dell'identità cristiana del docente: una identità cristiana che collabora allo sviluppo di un mondo nuovo nella prospettiva del Regno di Dio		
CP.3.1	Promozione della sintesi fede-cultura-vita	<p>a. Qual è il numero di unità didattiche preparate collegialmente e in modo interdisciplinare per l'integrazione di fede e cultura? M</p> <p>b. Vi sono iniziative con altre scuole/CFP salesiani per condividere le proprie esperienze come educatori di una scuola cattolica? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste iniziative? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>
CP.3.2	Visibilità e testimonianza dei valori proposti nella proposta educativo-pastorale, cuore del Progetto Educativo della scuola/CFP	<p>a. Quante iniziative sono promosse in media annualmente per la condivisione e il dialogo tra i docenti e la comunità religiosa salesiana? M</p> <p>b. Nella Comunità Educativo-Pastorale, quante modalità di riflessione sulla dimensione evangelizzatrice della scuola/CFP e sui modi adeguati di realizzarla sono stati programmati? M</p> <p>c. Esiste partecipazione della scuola/CFP nelle iniziative della Scuola Cattolica del Paese o della regione? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questa partecipazione? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>
CP.3.3	Creazione di un ambiente di accoglienza e integrazione per i più disagiati e vulnerabili	<p>a. Nella scuola o nel CFP qual è il tasso di <i>drop-out</i> (studenti che abbandonano l'ambiente scolastico senza concludere l'anno, esclusi i trasferimenti)? %</p> <p>b. Quante iniziative (attività di recupero e sostegno) sono promosse annualmente dalla CEP per l'accoglienza e l'integrazione di studenti che hanno abbandonato la scuola? M</p> <p>c. Quante procedure e/o strategie scelte dalla CEP per l'inclusione e l'integrazione di allievi/e provenienti con bisogni educativi speciali e disabilità? M</p> <p>d. Quante iniziative di vario genere sono promosse dalla CEP per l'accoglienza e l'integrazione di allievi/e di altre culture e religioni? M</p>

AMBITI		INDICATORI
CP. 4 Ambito dell'identità salesiana: assume e mette in pratica il Progetto Educativo-Pastorale salesiano, secondo lo stile pedagogico salesiano		
CP.4.1	Accompagnamento degli allievi nel processo di crescita attraverso un'azione educativa integrale	<p>a. Qual è la percentuale di allievi per i quali sono approntati specifici percorsi personalizzati (itinerari didattici differenziati con interventi specifici) in accordo con docenti e famiglia? %</p> <p>b. Qual è la percentuale di allievi che fruiscono di spazi e tempi reali di accompagnamento personale nella scuola/CFP? (oltre il servizio psicopedagogico scolastico) %</p> <p>c. C'è un archivio aggiornato e fruibile relativo allo sbocco occupazionale (inserimento nel mercato del lavoro o nel mondo imprenditoriale) o di studio di allievi della scuola/CFP? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questo archivio? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>d. Qual è la percentuale di allievi frequentanti nel precedente anno scolastico e non continuano nel anno successivo? %</p>
CP.4.2	Applicazione della metodologia educativa salesiana attraverso la presenza educativa, la gradualità e il rispetto delle possibilità, dei bisogni e delle attese di ciascuno giovane	<p>a. Esistono forme di ascolto e consulenza pedagogica, educativa e pastorale per le famiglie da parte degli educatori e dei coordinatori/preside? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste forme? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Esistono forme di orientamento scolastico e professionale sistemico programmati nella scuola/CFP? M Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste forme? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>c. Esistono momenti previsti nel Collegio dei docenti per prestare attenzione all'emergere di disagi, per intuirne le problematiche latenti e programmare gli interventi più opportuni? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questi momenti? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>
CP.4.3	Coinvolgimento attivo nella progettazione, sviluppo e valutazione del Progetto Educativo-Pastorale della scuola/CFP ¹¹	<p>a. Esistono modalità previste per rilevare il grado di soddisfazione dei docenti in ordine alla finalità del Progetto Educativo-Pastorale? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste modalità? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Qual è il numero di studenti coinvolti direttamente nella progettazione, nello sviluppo e nella valutazione del Progetto Educativo-Pastorale della scuola/CFP? M</p> <p>c. Qual è il numero di genitori coinvolti direttamente nella progettazione, nello sviluppo e nella valutazione del Progetto Educativo-Pastorale della scuola/CFP? M</p>
	QUESTIONI APERTE	<p>* Quali iniziative specifiche sono attuate per...:</p> <ul style="list-style-type: none"> - potenziare la dimensione vocazionale di ciascun membro della CEP? - far crescere la <i>cultura vocazionale</i> nella CEP? - stimolare la presenza animatrice dell'educatore nel cortile? - andare oltre il 'professionalismo', potenziando lo spazio salesiano che accoglie i giovani e li conosce <i>uno per uno</i>...?

¹¹ Il PEP è il nucleo del Progetto Educativo dove infatti troviamo delineato i principi ispiratori, la proposta educativa, lo stile educativo, tipo di scuola e Comunità Educativo-Pastorale. Il PEP, ispirato nel sistema pedagogico di Don Bosco è rivolto a tutti coloro che collaborano alla realizzazione della nostra missione salesiana.

3. Area della cultura organizzativa

«Le strutture di partecipazione e corresponsabilità mirano a creare le condizioni ideali per una sempre maggiore comunione, condivisione e collaborazione tra le diverse componenti della CEP. Il fine è l'attuazione del Progetto Educativo-Pastorale e la crescita della collaborazione fra docenti/formatori, alunni e genitori. Queste strutture variano secondo i Paesi e le diverse legislazioni scolastiche. Per questo, ogni ispettoria deve definire *le modalità opportune e concrete di organizzazione, funzionamento interno e responsabilità delle scuole/CFP*».

(*La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di Riferimento*, 203)

AMBITI		INDICATORI ¹²
CO. 1 Ambito della Comunità Educativo-Pastorale		
CO.1.1	Organizzazione e gestione di gruppi e compiti	<p>a. Esiste un'associazione di ex-allievi/e che collabora con la scuola/centro FP? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questa collaborazione? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Qual è la percentuale del tempo dedicato alle questioni e compiti amministrativi? % – da parte dei dirigenti; – da parte dei docenti.</p>
CO.1.2	Qualità delle relazioni istituzionali e interpersonali	<p>a. Esistono annualmente incontri degli organi collegiali in cui si riflette sulla qualità delle relazioni interpersonali nella Comunità Educativo-Pastorale? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questi incontri? 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Qual è il numero medio annuale di incontri previsti tra le famiglie e i docenti secondo il calendario predisposto ad inizio anno dai rispettivi Collegi Docenti? M</p>
CO.13	Presenza e funzionamento del Consiglio della CEP nella scuola/CFP	<p>a. Quanti tempi sono previsti per il dialogo o il rapporto periodico tra il Consiglio della CEP e i membri della Comunità Educativo-Pastorale? M</p>

¹² Legenda: **S/N** = risposta di tipo sì/no; **V** = grado di soddisfazione; **%** = percentuali delle risposte positive sul totale; **M** = valori assoluti rilevati.

AMBITI		INDICATORI
CO. 2 Ambito della partecipazione e della corresponsabilità da parte degli studenti, del personale docente e non docente...		
CO.2.1	* nella progettazione, conduzione e verifica dei risultati ottenuti in rapporto agli obiettivi del Progetto Educativo	<p>a. Esistono modalità previste per conoscere la partecipazione e il coinvolgimento nell'elaborazione del Progetto Educativo della scuola/CFP? S/N</p> <ul style="list-style-type: none"> – da parte degli allievi; – da parte del personale non docente; – da parte dei genitori. <p>Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste modalità? 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>
CO.2.2	* nella verifica dell'azione educativa quotidiana	<p>a. Esistono modalità previste di valutazione e miglioramento dell'offerta didattica-formativa? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste modalità? 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Qual è il numero di modifiche dell'offerta formativa attuata dalla scuola/CFP nel corso dell'ultimo triennio (sperimentazioni attivate, nuovi indirizzi aperti, ecc.)? M</p> <p>c. Esistono modalità per conoscere – in numeri reali – la presenza di figli di ex-allievi/e che tornano nelle nostre scuole/CFP per essere educati nello stile salesiano? S/N</p> <p>d. Esistono modalità (sondaggi) rivolti a ex-allievi/e previsti per conoscere le caratteristiche e gli aspetti dell'educazione integrale ricevuta? M</p>
CO.2.3	* nell'animazione e coinvolgimento dei gruppi giovanili, e nella partecipazione attiva alle iniziative salesiane locali, ispettoriali e nazionali	<p>a. Quante sono mediamente in un anno le iniziative promosse dall'ispettorato alle quali la scuola/CFP ha partecipato con i suoi gruppi giovanili? M</p>

AMBITI		INDICATORI
CO. 3 Ambito comunicativo		
CO.3.1	Diffusione delle decisioni assunte all'interno dell'ambiente educativo scolastico o professionale	<p>a. Viene utilizzato un sito internet (rete interna, blog, ecc.) per informare regolarmente sull'offerta formativa e sulle varie iniziative/attività della scuola/CFP? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questo sito? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p> <p>b. Esiste una procedura abituale per comunicare le decisioni, le novità e le ragioni di esse al personale e ai principali portatori di interesse? S/N Come valuta l'adeguatezza e completezza di questa procedura? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>
CO.3.2	Diffusione delle iniziative dell'ambiente educativo sul territorio	<p>a. Esistono iniziative specifiche (articoli stampa, opuscoli, DVD, ecc.) che sono state realizzate negli ultimi due anni per comunicare/diffondere esplicitamente la proposta formativa della scuola/CFP? M Come valuta l'adeguatezza e completezza di queste iniziative? V 1 = assenza di elementi per la valutazione / 2 = inadeguato / 3 = parzialmente adeguato / 4 = adeguato / 5 = più che adeguato / 6 = eccellente</p>

Tavola valutativa di sintesi

I. Area del progetto educativo				
Indicatori	E ¹³	+ ¹⁴	-	Note, indicazioni di intervento e proposte di miglioramento
PE 1.1 Qualità dell'ambiente educativo		a	a	
		b	b	
		c	c	
		d	d	
		e	e	
PE 1.2 Conoscenza, approfondimento e applicazione dei nuclei fondanti della proposta educativo-pastorale salesiana nelle Scuole/CFP		a	a	
		b	b	
		c	c	
PE 2.1 Educazione alla partecipazione attiva alla vita sociale, politica ed ecclesiale		a	a	
		b	b	
		c	c	
PE 2.2 Visibilità e significatività dell'ambiente educativo nel territorio		a	a	
		b	b	
		c	c	
		d	d	
		e	e	
PE 3.1 Senso di responsabilità nei riguardi di sé stessi, degli altri, dell'ambiente		a	a	
		b	b	
		c	c	
PE 3.2 Promozione del protagonismo giovanile nel processo di crescita integrale e di assunzione del proprio progetto di vita		a	a	
		b	b	
		c	c	
PE 4.1 Valori percepiti e riconosciuti da studenti ed il resto della Comunità Educativa-Pastorale		a	a	
		b	b	
		c	c	
		d	d	
PE 4.2 Valori umani ed evangelici vissuti nella Comunità Educativo-Pastorale		a	a	
		b	b	
		c	c	

¹³ Quantità **delle entrate**: il numero di persone, secondo il gruppo di appartenenza (docenti, allievi, genitori, ecc.), dell'istituzione scolastica/professionale che hanno partecipato alla rilevazione.

¹⁴ Valorizzazione positiva come *punto di forza* – **positivo**; oppure, *punto di debolezza* – **negativo** – (colonna seguente) dell'indicatore.

II. Area della competenza pedagogica e della vocazione educativa				
Indicatori	E	+	-	Note, indicazioni di intervento e proposte di miglioramento
CP1.1 Apertura e disponibilità allo sviluppo della propria maturità personale integrale: affettiva, spirituale e culturale		a	a	
		b	b	
CP1.2 Impegno educativo come fonte di senso e di realizzazione del proprio progetto di vita		a	a	
		b	b	
CP1.3 Valutazione positiva verso l'autoformazione e il processo continuo di formazione		a	a	
		b	b	
		c	c	
		d	d	
CP2.1 Identificazione e impegno nella missione, nella visione e nei valori che definiscono l'identità salesiana della scuola/CFP		a	a	
		b	b	
		c	c	
CP2.2 Impegno per la qualità e il miglioramento continuo del servizio della comunità educativa, attraverso l'attuazione del Progetto Educativo		a	a	
		b	b	
		c	c	
CP2.3 Accettazione di comunicazione e dialogo educativo-pedagogico come aree fondamentali del proprio servizio e lavoro educativo		a	a	
		b	b	
		c	c	
CP3.1 Promozione della sintesi fede-cultura-vita		a	a	
		b	b	
CP3.2 Visibilità e testimonianza dei valori proposti nella proposta educativo-pastorale, cuore del Progetto Educativo della scuola/CFP		a	a	
		b	b	
		c	c	

Segue

CP3.3 Creazione di un ambiente che favorisca la crescita interiore dei giovani e che aiuti i ceti sociali più disagiati e vulnerabili	a	a	
	b	b	
	c	c	
	d	d	
CP4.1 Accompagnamento degli allievi nel processo di crescita attraverso un'azione educativa integrale	a	a	
	b	b	
	c	c	
	d	d	
CP4.2 Applicazione della metodologia educativa salesiana attraverso la presenza educativa, la gradualità e il rispetto delle possibilità, dei bisogni e delle attese di ciascuno giovane	a	a	
	b	b	
	d	d	
CP4.3 Coinvolgimento attivo nella progettazione, sviluppo e valutazione del Progetto Educativo-Pastorale della scuola/CFP	a	a	
	b	b	
	d	d	

III. Area della cultura organizzativa				
Indicatori	E	+	-	Note, indicazioni di intervento e proposte di miglioramento
CO ^{1.1} Organizzazione e gestione di gruppi e compiti		a	a	
		b	b	
		c	c	
CO ^{1.2} Qualità delle relazioni istituzionali e interpersonali		a	a	
		b	b	
CO ^{1.3} Presenza e funzionamento del Consiglio della CEP nella scuola/CFP		a	a	
CO ^{2.1} Partecipazione e corresponsabilità nella progettazione, conduzione e verifica dei risultati ottenuti in rapporto agli obiettivi del Progetto Educativo		a	a	
		b	b	
		c	c	
		d	d	
CO ^{2.2} Partecipazione e corresponsabilità nella verifica dell'azione educativa quotidiana		a	a	
		b	b	
		c	c	
		d	d	
		e	e	
CO ^{2.3} Partecipazione e corresponsabilità nell'animazione e coinvolgimento dei gruppi giovanili, e nella partecipazione attiva alle iniziative salesiane locali, ispettoriali e nazionali		a	a	
CO ^{3.1} Diffusione delle decisioni assunte all'interno dell'ambiente educativo scolastico o professionale		a	a	
		b	b	
CO ^{3.2} Diffusione delle iniziative dell'ambiente educativo sul territorio		a	a	

Bibliografia e sitografia

- BASS B. M. (1985), *Leadership and performance beyond expectation*, Free Press, New York.
- BECCIU M., COLASANTI A.R. (a cura di) (1999), *Educare alla solidarietà*. AIPRE, Roma.
- BECCIU M., COLASANTI A.R. (1997), *La Leadership Autorevole*, NIS, Roma.
- BECCIU M., COLASANTI A.R. (2002), *L'altro nella comunicazione*, "RES", 4, pp. 43-48.
- BECCIU M., COLASANTI A.R. (2003), *L'approccio promozionale con gli adolescenti. Lineamenti teorici e implicazioni educative*, in "Rassegna CNOS", 1/2003, pp. 39-45.
- BONINO S. et al. (1998), *Empatia*. Giunti, Firenze.
- BOWLBY J. (1976), *Attaccamento e perdita*. Boringhieri. Torino.
- BRAIDO P. (1997), *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*. (=ISS, fonti, serie prima, 9), LAS, Roma.
- BRAIDO P. (2008), *Sistema Preventivo*, in PRELLEZO J.M., MALIZIA G., NANNI C. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, II ed., LAS, Roma, pp. 1095-1098.
- BURNS J.M. (1978), *Leadership*, Harper & Row, New York.
- BUSH T. (2008), *Leadership and management development in education*, Los Angeles, Sage.
- BUSH T. (2010), *Theories of educational leadership and management*, Los Angeles, Sage, 4 ed.
- CERIANI A. (a cura di) (1996), *Processi di innovazione e miglioramento della scuola. Strategie e modelli di intervento organizzativo*, Unicopli, Milano.
- COCOZZA A. (2000), *Da capo d'istituto a leader educativo nella scuola dell'autonomia*, in SUSI F. (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma.
- CUSINATO W., SALATIN A. (2004), *La gestione delle risorse umane nella scuola*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Dirigere e coordinare le scuole*, La Scuola, Brescia, pp. 177-202.
- D'EGIDIO F., MOLLER C. (1992), *Visione & Leadership. Per un cambiamento culturale teso all'eccellenza*, Angeli, Milano.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA (2014), *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, Direzione Generale Opere Don Bosco, Roma.
- DOWNTON J.A. (1973), *Rebel leadership: commitment and charisma in a revolutionary process*, Free Press, New York.
- FAVRETTO G., RAPPAGLIOSI C.M. (1997), *Dirigenza scolastica. Problemi, stress, soluzioni*, Armando, Roma.
- FIEDLER F.E. (1967), *A Theory of Leadership Effectiveness*, Mc Graw Hill, University of Illinois.
- FLAVELL G.H. (1971), *La mente dalla nascita all'adolescenza nel pensiero di J. Piaget*. Astrolabio, Roma.
- FRANTA H., SALONIA G. (1981), *Comunicazione interpersonale*. LAS, Roma.
- FRANTA H. (1984), *Psicologia della personalità. Individualità e formazione integrale*. LAS, Roma.
- FRANTA H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore*. LAS, Roma.
- HERSEY P., BLANCHARD K. (1982), *Management of Organisational behavior: utilising human resources*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ., trad. it. HERSEY P., BLANCHARD K. (1984), *Leadership situazionale*, Sperling and Kupfer, Milano.
- HOUSE R.J. (1976), *Theory of charismatic leadership*, in. HUNT J.G., Sc L. L. Larson (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. Carbondale, Southern Illinois University Press, pp. 189-207.
- MALIZIA G. et al (1996), *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della Formazione Professionale*, CNOS-FAP, Roma.
- MALIZIA G. et al. (2004), *Conclusioni generali*, in CSSC, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, La Scuola, Brescia, pp. 363-377.

- MALIZIA G. et al (2004), Conclusioni generali, in CSSC, *Dirigere e coordinare le scuole*, La Scuola, Brescia, pp. 344-377.
- MALIZIA G. (2012), Adattamento di una relazione tenuta al Seminario sul “*Futuro di una Professione*”, organizzato dall’Unesu, dall’Aimc e dall’Uciim, e tenuto a Roma presso la Cei il 26.10.12.
- MIZZAU M. (1974) *Comunicazione interpersonale*. Il Mulino, Bologna.
- NICOLI D. (2004), *Il direttore dei Centri di Formazione Professionale CONFAP*, in CSSC (Centro Studi per la Scuola Cattolica), *Dirigere e coordinare le scuole*, La Scuola, Brescia, pp. 65-86.
- NORTHOUSE P.G. (2004), *Leadership: Theory and Practice*, Sage, Los Angeles.
- OECD (1996), *Il potere decisionale nei sistemi educativi di 14 paesi dell’OCSE*, Armando, Roma.
- QUAGLINO G.P. (a cura di) (1999), *Leadership. Nuovi profili di leadership per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- RIBOLZI L. (a cura di) (1999), *Il dirigente scolastico. Manuale di base*. Giunti, Firenze.
- ROCHE R. (1997), *La condotta prosociale. Basi teoriche e metodologiche di intervento*, in “*Terapia del comportamento*”, 1. Bulzoni, Roma
- SCURATI C., CARIANI A. (1994), *La dirigenza scolastica*, La Scuola, Brescia.
- SCURATI C. (2000), *La leadership educativa nella scuola: ipotesi e discussioni*, in SUSI F. (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell’autonomia e l’apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma.
- SERGIOVANNI T.J. (2000), *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma.
- SERGIOVANNI T.J. (2002), *Dirigere la scuola comunità che apprende*, LAS, Roma.
- SUMMA I. (2004), *Leadership Scolastica*, in CERINI G., SPINOSI M. (a cura di), *Voci della Scuola*, pp. 233-241, Tecnodid, Napoli.
- SUSI F. (a cura di) (2000), *Il leader educativo. Le logiche dell’autonomia e l’apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma.
- TICHY N.M., DEVANNA M.A. (1989), *Il leader trasformazionale*, Cedam, Padova.
- TONI R. (2005), *Il dirigente scolastico*, Mondadori, Milano.
- WEICK K. (1988), *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in XODO C. (2010), *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, FrancoAngeli, Milano.

<http://www.cnos-fap.it/glossary/term/226>

<http://www.cnos-fap.it/taxonomy/term/204>

INDICE

SOMMARIO.....	3
INTRODUZIONE.....	5
1. La leadership educativa nella letteratura.	
Analisi critica	9
1.1. Dal leader, alla leadership, alle leadership.....	10
1.2. La leadership nella IeFP.....	12
2. Le principali funzioni di leadership	17
2.1. Selezionare il personale.....	19
2.2. Presidiare l'organizzazione.....	20
2.3. Organizzare lo staff.....	21
2.4. Gestire le risorse umane.....	22
2.5. Risolvere problemi.....	28
2.6. Promuovere la corresponsabilità.....	31
2.7. Curare le relazioni.....	32
2.8. Promuovere cultura e valori salesiani.....	40
2.9. Promuovere la specificità della Formazione Professionale (FP).....	42
2.10. Sviluppare nuove opportunità.....	43
3. Raccomandazioni	45
Premessa.....	45
Raccomandazione 1 - Funzione di leadership: <i>selezionare il personale</i>	46
Raccomandazione 2 - Funzione di leadership: <i>presidiare l'organizzazione</i>	46
Raccomandazione 3 - Funzione di leadership: <i>organizzare lo staff</i>	46
Raccomandazione 4 - Funzione di leadership: <i>risolvere problemi</i>	47
Raccomandazione 5 - Funzione di leadership: <i>gestire le risorse umane</i>	47
Raccomandazione 6 - Funzione di leadership: <i>promuovere la corresponsabilità</i>	47

Raccomandazione 7 - Funzione di leadership: <i>curare le relazioni</i>	48
Raccomandazione 8 - Funzione di leadership: <i>promuovere cultura e valori salesiani</i>	48
Raccomandazione 9 - Funzione di leadership: <i>promuovere la specificità della Formazione Professionale</i>	49
Raccomandazione 10 - Funzione di leadership: <i>sviluppare nuove opportunità</i>	50
 Allegati	
Autovalutazione di un ambiente formativo scolastico o professionale salesiano in Europa	
Perché valutare le scuole/CFP salesiani.....	53
Presentazione del modello di autovalutazione.....	54
Indicazioni metodologiche per l'uso del modello di autovalutazione.....	55
Rilevazione sul campo	57
1. Area del progetto educativo.....	57
2. Area della competenza pedagogica e della vocazione educativa.....	61
3. Area della cultura organizzativa.....	65
Tavola valutativa di sintesi	68
 Bibliografia e sitografia	 73

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. - MASCIO 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 allieve/le 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
PELLERER 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
- PELLEREY 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
- PELLEREY 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 PELLEREY 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
- NICOLI D., *Come i giovani del lavoro apprezzano la cultura. Formare e valutare saperi e competenze degli assi culturali nella Formazione Professionale*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Educazione e inclusione sociale: modelli, esperienze e nuove vie per la IeFP*, 2015

- CNOS-FAP (a cura di), *L'impresa didattica/formativa: verso nuove forme di organizzazione dei CFP. Stimoli per la federazione CNOS-FAP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Il ruolo della IeFP nella formazione all'imprenditorialità: approcci, esperienze e indicazioni di policy*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Modelli e strumenti per la formazione dei nuovi referendum dell'autovalutazione delle istituzioni formative nella IeFP*, 2015
- CNOS-FAP (a cura di), *Fabbisogni professionali e formativi. Contributo alle linee guida del CNOS-FAP*, 2015
- MALIZIA G. - PICCINI M.P. - CICATELLI S., *La Formazione in servizio dei formatori del CNOS-FAP. Lo stato dell'arte e le prospettive*, 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
- POLÁČEK 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 comprendere i nuovi sistemi di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP) e di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (IFTS)*, 2012
-
- 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
-
- 2015 CNOS-FAP (a cura di), *Il Concorso nazionale dei capolavori dei settori professionali. Edizione 2015*, 2015

