

# Contributi per la “Buona Formazione Professionale” per i giovani:

il Centro di Formazione per il Lavoro,  
motore della buona formazione

GUGLIELMO MALIZIA<sup>1</sup> - MARIO TONINI<sup>2</sup>

*Lo studio viene a completare il trittico delle proposte per il programma di rilancio della “Formazione Professionale per i giovani” che la Rivista ha ritenuto opportuno elaborare nel 2015 in concomitanza con l’approvazione e l’avvio dell’attuazione di “La Buona Scuola” del Governo che, invece, ha faticato molto a recuperare la prospettiva della buona formazione, riuscendoci solo in parte.*

*L’articolo si focalizza sugli aspetti comunitari e organizzativi interni al CFP e sulle relazioni con il contesto e si articola in quattro sezioni: la prima è dedicata al Centro come comunità formatrice, la seconda ne esamina i risvolti come organizzazione di servizi formativi per il lavoro, nella terza l’attenzione si concentra sul formatore come educatore professionale nella IeFP e nella quarta si evidenzia il ruolo dell’altro motore del CFP, la leadership morale e condivisa del dirigente per la formazione dei giovani.*

*The study completes the triptych of proposals for the revitalization program of “Professional Formation for young people” that the magazine decided to draw up in 2015 in conjunction with the approval and the start of implementation of “The Good School” Government which, however, has struggled to recover the perspective of good training, and succeed only partially.*

*The article focuses on community and organizational aspects within the CFP and on relations with the context and is divided into four sections: the first is devoted to the center as a formation community, the second examines the implications as an organization of educational services for the job in the third the focus is on the trainer as a professional educator in IeFP and fourth highlights the role of the engine of the CFP, moral leadership and shared leadership for the formation of young people.*

La Rivista, come si sa, ha deciso di *accompagnare il dibattito* su “La Buona Scuola”, dedicando tre articoli a “La Buona Formazione Professionale” perché senza di essa non ci può essere buona scuola, nonostante lo “scolasticismo” di tanti politici, amministratori e pedagogisti del nostro Paese. Gli altri due saggi si sono concentrati sugli elementi di ordinamento (Salerno, 2015) e sul progetto educativo e didattico (Nicoli, 2015), mentre l’oggetto del presente sono le dimensioni comunitarie e organizzative nella relazione con l’ambiente esterno.

Come nei precedenti due articoli e senza ripeterci, avviamo il nostro discorso

<sup>1</sup> Professore emerito di Sociologia dell’Educazione dell’Università Pontificia Salesiana.

<sup>2</sup> CNOS-FAP.

sottolineando l'importanza della *IeFP* per i giovani mediante il riferimento a una fonte indipendente (Unioncamere, 2014). Secondo il rapporto Excelsior dello scorso anno, nel 2014 le assunzioni di persone con qualifica professionale si sono contraddistinte per un vero boom e hanno rappresentato il settore più vivace della domanda di lavoro. Più in particolare, si tratta di 88.850 unità, cioè 20.200 entrate in più rispetto al 2013, pari a quasi il 30% (+29,5%), per cui la loro incidenza sul totale sale dal 12,2% al 14,5% con un aumento del 2,3%. La crescita si presenta di notevole intensità sia nell'industria (+15,3%) che nei servizi (+35,8%) anche se, come appare dalle cifre, è notevolmente diversificata.

## 1. Il CFP come comunità formatrice

L'educazione è *opera comune*, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le componenti del centro (Malizia e Tonini, 2012; Bertagna, 2008; Malizia, Ciatelli, Fedeli e Pieroni, 2008). Una formazione efficace esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione, centro propulsore e responsabile dell'esperienza formativa, in dialogo aperto con la comunità territoriale e con la domanda di sviluppo integrale della persona che proviene dai giovani. Inoltre, secondo gli orientamenti condivisi delle politiche di riforma dei sistemi educativi, una strategia fondamentale del cambiamento viene identificata proprio con il centro della comunità: ciascuna comunità educante, dotata di adeguata autonomia e di un progetto educativo, diviene lo strumento per eccellenza della gestione del sistema educativo e della costruzione del tessuto educativo locale. Ciò infatti permette la costituzione e il funzionamento di una sede intermedia di aggregazione sociale in cui le libertà dei singoli utenti si incontrano per gestire insieme corresponsabilmente la risposta ai bisogni educativi.

A questo punto, vale la pena richiamare anzitutto il *concetto* di comunità (Malizia, Ciatelli, Fedeli e Pieroni, 2008; Scurati, 2008). Diversamente da una organizzazione o da una società, la comunità viene perseguita per ragioni di natura interiore quali l'autorealizzazione o la validità e bontà di quanto si intende realizzare per cui i vincoli che legano i membri sono solidi, dato che ci si propongono obiettivi di natura morale. Inoltre, la comunità si costruisce su relazioni personali che da una parte si caratterizzano per l'accoglienza incondizionata di tutti e dall'altra per l'attenzione alle caratteristiche particolari e specifiche di ognuno. I rapporti sono cooperativi e collaborativi e l'accento viene posto sul bene comune, la cui realizzazione non contraddice i beni individuali ma permette di valorizzarli al meglio. Scurati, riprendendo Sergiovanni, ha chiarito la prospettiva in cui le scuole/centri si possono intendere come comunità.

«In primo luogo, le scuole vanno concepite come “comunità finalizzate” (*purposeful communities*), cioè “posti dove i membri sviluppano una comunità di pensiero che li tiene insieme e li connette ad una visione condivisa”; successivamente, vanno condotte e sviluppate come:

- comunità di “cura” (*caring communities*): luoghi di amore altruistico e dedizione reciproca;
- comunità di apprendimento (*learning communities*): luoghi in cui l’apprendimento, oltre che un’attività, è un atteggiamento ed uno stile di vita;
- comunità professionali (*professional communities*): luoghi di dedizione allo sviluppo continuo dell’esperienza e dell’ideale professionale;
- comunità collegiali (*collegial communities*): luoghi caratterizzati dalla collaborazione e dal perseguimento di scopi comuni;
- comunità inclusive (*inclusive communities*): luoghi in cui tutte le appartenenze e le differenze sono raccordate nel reciproco rispetto;
- comunità di ricerca (*inquiring communities*): luoghi in cui tutti si dedicano alla ricerca ed alla soluzione dei problemi» (Scurati, 2008, pp. 58-59; Sergiovanni, 2000, p. 4).

Nel tentativo di definire gli elementi essenziali della comunità educante, va sottolineato anzitutto il *comune orientamento culturale* che la identifica e che è accettato da tutti i suoi membri (Malizia, Ciatelli, Fedeli e Pieroni, 2008; Bertagna, 2008). Questa forza connettiva, aggregante e accomunante che unisce le persone in un gruppo comunitario non è puramente un attributo della loro identità, ma rappresenta un suo elemento costitutivo.

Tuttavia, il comune orientamento e legame non trasformano la comunità educante in una specie di superorganismo che annulla l’individualità dei soggetti che la compongono. Accanto ad essi mantengono pari rilevanza come elementi essenziali le singole persone che vivono e crescono nella comunità educante e che la costituiscono. Pertanto, si può parlare di una teoria pedagogica della comunità educante solo quando ogni membro di quest’ultima viene messo nelle condizioni di essere pienamente se stesso. Infatti, è questa continua dinamica personalizzante che consente ad ogni comunità educante di essere veramente educante ed anche umana. In altre parole, il legame che unisce deve passare da precondizione spontanea del vivere comunitariamente a condizione razionalmente, liberamente e responsabilmente assunta da ogni membro; l’appartenenza non è una potenza impersonale che soffoca, ma è sostanziata di libertà, amicizia e amore che costituiscono le persone nella loro identità sostanziale; la comunità è educante solo se il comune orientamento culturale viene accettato criticamente da ogni suo membro.

Le due caratteristiche essenziali della comunità educante appena messe in

risalto si ritrovano riflesse ed operanti anche nella relazione tra *bene comune e bene personale*. A livello educativo non si può pensare a un bene comune che non sia al tempo stesso anche bene proprio di ciascuno dei membri della comunità. Questa non significa annullamento delle esigenze specifiche di ciascuno, ma implica lo sviluppo integrale e la piena concretizzazione di ognuno. E questa dialettica tra comune e personale non riguarda solo il bene, ma coinvolge in eguale misura anche il vero, il bello e il giusto.

L'assunzione della teoria pedagogica della comunità educante richiede l'adozione di un *nuovo quadro istituzionale e organizzativo*. In altre parole si tratta di impegnarsi principalmente nel ricercare soluzioni ai problemi piuttosto che di evitarli, di considerare come caratteristica essenziale dei luoghi educativi l'elaborazione della cultura e di potenziare lo studio e la ricerca. Tutto ciò rinvia all'esigenza di poter contare su professionisti dell'educazione di qualità elevata, capaci di muoversi in autonomia all'interno di un contesto che questa autonomia ha assunto come criterio organizzativo fondamentale. Da ultimo la sfida della comunità educante non può limitarsi solo alla scuola/centro, ma deve estendersi alla politica formativa per la gioventù, per la famiglia, dei media, delle attività sociali e di comunità.

Comunità *educante* o comunità *educativa*? La prima terminologia riconosce un ruolo attivo alla comunità in maniera più chiara. Alla comunità educativa si attribuisce un significato più generico, di minore consapevolezza del progetto comune che tutti i componenti della comunità – operatori, famiglie, allievi, comunità ecclesiale, territorio – intendono portare avanti. Tra gli autori non mancano oscillazioni di significato che dimostrano la non ancora completa acquisizione di un vocabolario univoco nel linguaggio corrente e nella comunità scientifica. Pertanto, preferisce adottare la formula della comunità formatrice che a nostro parere consente di superare questa controversia terminologica, includendo in sé i due significati.

Anche nella FP la centralità della comunità formatrice significa promozione integrale delle persone; in questo caso, tuttavia, tale finalità prioritaria viene raggiunta attraverso l'acquisizione di un ruolo professionale qualificato e di una specifica cultura professionale (Malizia e Tonini, 2012; CNOS-FAP, 2008 e 1989). Più in particolare la preparazione del soggetto lavoratore richiede la formazione a una serie di *valori di base*.

Il primo consiste evidentemente nella qualificazione professionale che dovrà consentire l'inserimento in maniera fattiva e dignitosa nel mondo del lavoro. Al tempo stesso la piena realizzazione umana del soggetto lavoratore richiede la formazione della identità e della coscienza personale, la maturazione della libertà responsabile e creativa, sostenuta da conoscenze e motivazioni solide, lo sviluppo della capacità di relazione, di solidarietà e di comunione con gli altri,

come egualmente della capacità di compartecipazione responsabile, sociale e politica.

Sulla base di tali valori il destinatario della FP sarà posto in grado di esercitare un ruolo professionale specifico. Egli saprà affrontare la realtà, soprattutto quella lavorativa, con un approccio globale in cui sa investire non solo la propria competenza, ma anche la propria identità personale totale; in tale accostamento si dimostrerà capace sia di mettersi in atteggiamento critico nei confronti anche delle conquiste del progresso scientifico e tecnologico, sia di far emergere nella trasformazione della realtà umana e materiale i fermenti positivi di solidarietà, di sviluppo e di servizio in vista del bene comune. Pertanto, egli potrà superare la contrapposizione artificiosa tra uomo e lavoratore e più in generale potrà vivere nel lavoro e nell'insieme della sua vicenda esistenziale la dimensione etico-religiosa, personale e comunitaria. In questo senso è messo in grado di rispondere alle complesse attese che la società post-industriale ha nei suoi riguardi.

L'altro volano della centralità della formazione è costituito dalla scelta di educare all'esercizio di una professionalità matura attraverso la proposta di una *cultura* che è professionale, umanistica ed integrale. In altre parole tale cultura sarà focalizzata sulla condizione produttiva che, a sua volta, va inquadrata in una concezione globale dell'uomo e che ottiene la sua piena significatività nella dimensione etica e religiosa.

Se si vuole passare agli obiettivi educativi, la FP offerta nel modello organizzativo che stiamo proponendo dovrà fornire occasioni significative per assumere e maturare conoscenze, atteggiamenti, comportamenti e abilità operative coerenti con l'esercizio efficace ed efficiente della professione per cui ci si prepara o ci si riqualifica. Bisognerà anche abilitare a percepire e ad assumere gli elementi necessari per l'esercizio di un ruolo professionale adeguato. Inoltre, occorrerà elaborare un itinerario di formazione culturale e professionale che miri a: umanizzare la formazione al lavoro e la scelta professionale; integrare l'esperienza lavorativa nell'insieme della vita di relazione; personalizzare la scelta e la pratica professionale all'interno delle strutture e delle procedure professionali e sociali; inserire il soggetto con competenza professionale e vitale nel mondo del lavoro e nella società.

In sostanza la FP è chiamata a rispondere alla domanda personale e sociale di Formazione Professionale, non solo in termini quantitativi, ma anche qualitativi e globalmente umani. È a questo livello che si manifestano vari aspetti problematici. L'adeguamento dei processi di insegnamento/apprendimento all'innovazione scientifico-tecnologica può risultare meramente funzionale alle imprese e tradursi in forme di selettività sociale. La domanda di autorealizzazione, se da una parte fonda l'istanza della personalizzazione dei percorsi for-

mativi, dall'altra non è immune dal pericolo del ripiegamento nell'individualismo e nel corporativismo. Né va dimenticata la crisi delle ideologie che avevano sostenuto finora l'impegno del movimento operaio a favore della giustizia sociale o il grado particolarmente elevato di frammentazione culturale e strutturale che crea confusione e disorientamento. Sono tutte problematiche che esigono il rafforzamento dell'impegno per la formazione di un quadro di valori e di atteggiamenti personali di fondo.

Nei centri di ispirazione cristiana l'identità e l'azione educativa comunitaria trovano un ulteriore riferimento fondativo e prospettico nella concezione cristiana della vita (Malizia, Cicatelli, Fedeli e Pieroni, 2008; Perrone, 2008). La base è costituita anzitutto dal mistero trinitario del Padre, del Figlio e dello Spirito Santo, dalla dimensione comunitaria e relazionale che li unisce, dalla natura di un Dio che si manifesta come amore, paternità amorosa, dedizione critica e vivificazione dello Spirito, e dalla visione di una Chiesa, Corpo di Cristo e comunione che si estende in senso orizzontale e verticale.

La tradizione educativa cristiana ha sempre ritenuto l'ambiente come formativo per se stesso (Nanni, 2008; Malizia, Tonini e Valente, 2008). Esso va inteso come l'insieme di elementi coesistenti e cooperanti, tali da offrire condizioni favorevoli al processo formativo in cui persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamenti, studio, attività diverse sono elementi da considerare in una visione organica. L'ambiente formativo abbraccia l'*habitat* del centro e la comunità, e quest'ultima in se stessa e nella sua apertura alle famiglie, alla comunità ecclesiale, allo Stato e alla società civile. In quanto ambiente educativo cristiano, esso, per essere realmente permeato di carità e libertà, deve essere umanamente e spiritualmente ricco, caratterizzato da semplicità e povertà evangelica pur nella modernità delle attrezzature, qualificato da un clima comunitario, di partecipazione corresponsabile, di confidenza e spontaneità.

Con tali punti di riferimento, perciò, il CFP di ispirazione cristiana, adottando un modello aperto di razionalità, deve promuovere l'assimilazione critica e sistematica del sapere e nell'attuazione di questo compito si presenta come comunità educante che punta al coinvolgimento di tutti nell'opera formativa, alla gestione sociale da parte della comunità cristiana e alla vocazione a produrre cultura educativa. La comunità è perciò elemento *fondante* dell'educazione cristiana, poiché non si fonda tanto nella tolleranza o nel semplice rispetto della libertà altrui quanto nella considerazione dell'altro come offerta di una ricchezza che ci libera dal nostro egoismo e che si presenta con i tratti del volto di Cristo. Inoltre, se la Chiesa è anzitutto comunione, la scuola cattolica non può che definirsi in primo luogo come comunità, la quale diviene centro propulsore e responsabile di tutta la sua vita. Prima ancora che scelta pedagogica, si può quindi affermare che l'identità comunitaria della centro di ispira-

zione cristiana abbia un fondamento teologico nella natura della Chiesa e nella dimensione relazionale che sottostà alla stessa Trinità e alla natura di un Dio che si rivela come amore. In questo ambiente comunitario l'essenza propria delle relazioni va identificata nello spirito di *libertà* e di *carità*. Come ogni vera comunità di persone, il CFP di ispirazione cristiana deve vivere di libertà e nella libertà, ma è soprattutto suo compito educare alla libertà, intesa come acquisizione di una adeguata capacità di prendere decisioni responsabili, specialmente in una società come l'attuale che tende a condizionare fortemente in senso negativo l'esercizio della libertà. Comunque, la pienezza dell'identità della comunità nel CFP di ispirazione cristiana deve essere ricercata nella carità che consiste nel lasciarsi guidare dall'amore di Dio e nel farsi servi gli uni degli altri: essa è così essenziale per la sua natura che, anche se esso insegnasse la cultura e la scienza nel modo più efficace, ma non fosse palestra viva di carità, non potrebbe essere considerato vera scuola/centro cattolico (Perrone, 2008).

## 2. Il CFP come organizzazione di servizi formativi per il lavoro

A cavallo dei due millenni nei CFP si erano verificati fenomeni di involuzione *burocratica* (Malizia e Tonini, 2012; Malizia e Ciatelli, 2015). Infatti, non infrequentemente si notava una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancavano casi in cui si privilegiava il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si è andata diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale: più specificamente ne sono emersi tre e si tratta del CFP strategico, di quello agenziale e di quello polifunzionale che qui proponiamo.

Secondo il modello *strategico*, il Centro è considerato come un sistema organizzativo connesso con il mondo esterno al quale offre servizi: pertanto il contesto di riferimento (mercato, attori, risorse e domande) assume una valenza superiore alla cultura interna dell'organizzazione (Nicoli, 1995; Malizia e Ciatelli, 2015). A livello operativo la realizzazione di una precisa programmazione e di un decentramento controllato richiede una direzione strategica con attenzioni nuove: a tale fine sarebbe da preferire la struttura a matrice che è specifica del lavoro per progetti, con tutte le conseguenze di un'ampia delega, di un processo decisionario decentrato, comunicazioni a doppio senso ad ogni livello, coordinamento per comitati, organizzazione del lavoro ispirata all'autocontrollo e clima favorevole allo sviluppo e all'innovazione.

Il modello strategico si dimostra *valido* nel disegnare le grandi dinamiche di

relazione a livello di sistema organizzativo. Il suo punto debole si trova in una concezione piuttosto povera del processo formativo in quanto questo non si può ridurre all'adattamento, ma include anche un intenso interscambio simbolico, affettivo, culturale ed esperienziale tra le parti interessate. Questa carenza discende da un *limite* più grande che è dato dal mancato riconoscimento del primato della scelta formativa nella FP.

Il secondo modello, quello *agenziale*, si caratterizza per i seguenti concetti chiave: analisi del territorio; progettazione e realizzazione di azioni formative; servizi di orientamento e assistenza a singoli, gruppi e organizzazioni; sostegno all'inserimento occupazionale; qualità; cooperazione; flessibilità; imprenditività e innovazione (Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi, 1995; Malizia e Ciatelli, 2015). In sintesi, l'agenzia di servizi formativi si ispirerebbe ai seguenti principi di riferimento: «orientamento al mercato sociale in termini di interazione con singoli, gruppi e organizzazioni e pressione propositiva per sollecitare e soddisfarne i bisogni; enfaticizzazione della relazione con il fruitore dei prodotti/servizi, in termini di presa in carico e responsabilità; valore della cooperazione come elemento tipico di una organizzazione che intraprende ed elabora strategie su obiettivi condivisi; innovazione metodologica e tecnologico-scientifica come rilevante fattore di successo; orientamento alla professionalità» (Ibidem, p. 58).

Venendo a una *valutazione*, anzitutto va osservato che non esiste un unico modo di intendere la formula agenziale. Infatti, l'ENAIIP e il CIOFS/FP, «pur aderendo ad un modello organizzativo orientato al 'mercato' e attento al servizio prodotto, [...] si staccano da una logica puramente aziendale di 'efficacia' e 'qualità totale', per evidenziare come il perno della loro azione nel sociale, non sia tanto, o solo, la formazione del 'lavoratore', quanto la formazione della 'persona'» (Ibidem, p. 16). Rimane pur sempre vero che questa impostazione non sottolinea adeguatamente, come quella del CFP polifunzionale, la dimensione comunitaria. È chiaro che il modello agenziale presenta, oltre al precedente limite, anche quello più serio di non accordare la priorità alla formazione della persona.

Il modello *polifunzionale*, che fa capo al CNOS-FAP e alle sue ricerche, si qualifica per essere al tempo stesso formativo, comunitario, al servizio della persona, progettuale, coordinato/integrato, aperto e flessibile (Malizia e Tonini, 2012; Malizia e Ciatelli, 2015).

Sopra ci siamo occupati delle caratteristiche *formativa e comunitaria*. Aggiungiamo soltanto che la centralità della formazione e la costruzione di una comunità sono esigenze che si impongono in ogni Centro. Esse vanno realizzate in qualsiasi tipo di CFP, qualunque sia la sua dimensione o il contenuto della sua offerta. Né la complessità delle azioni intraprese dal Centro o la preponde-

ranza di corsi mirati a un pubblico adulto possono indurci a pensare che il CFP si sia trasformato in un'azienda o in un'agenzia. Il CFP rimane una istituzione formativa e la sua organizzazione resta al servizio della scelta educativa e comunitaria la quale conserva il primato anche nella FP. Ed è questa logica di fondo che distingue principalmente il CFP polifunzionale da certe concezioni agenziali della FP.

La *promozione integrale della persona* significa che l'educando occupa il centro del sistema formativo e che pertanto questo deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione. A ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi; in sostanza, è il sistema formativo che deve adattarsi all'educando e non viceversa. Indubbiamente, tutti gli operatori, i formatori, l'intero CFP e la FP nel suo complesso sono primariamente impegnati a promuovere lo sviluppo integrale della personalità degli allievi. In particolare, il servizio diretto alla persona emerge nella funzione del formatore che si presenta come una professionalità aperta, orientata a sviluppare, mettere in azione e innovare le strategie educative in modo da renderle rispondenti alla domanda in rapido mutamento. Lo specifico della sua azione è sì la trasmissione delle conoscenze e delle competenze, ma qualificata da un ruolo di "mediazione" che viene ad assumere un'importanza prioritaria; in altre parole il formatore si interpone tra l'educando e la massa delle informazioni che tendono a sommergerlo per aiutarlo a integrarle in un quadro coerente di conoscenze. Il formatore non opera più da solo, ma collegialmente: è chiamato a partecipare alla elaborazione del progetto formativo e alla sua valutazione e, più in generale, alla gestione del Centro. La sua funzione comprende la messa in opera e l'adeguamento di programmi e metodi, lo svolgimento di compiti tutoriali, la valutazione continua dei processi di insegnamento-apprendimento, la cooperazione con le famiglie, le autorità locali e le forze sociali per la determinazione degli obiettivi da conseguire. La sua nuova identità richiede la partecipazione continua alle iniziative di formazione in servizio e l'inserimento in attività di ricerca-azione. Ma su questi temi ritorneremo più ampiamente nella successiva sezione 3 dell'articolo.

La *progettazione* degli interventi dovrebbe consentire alla comunità formatrice di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. A loro volta, *coordinamento e integrazione* vogliono dire essenzialmente sincronizzazione e armonizzazione delle azioni di un gruppo di persone e delle attività di tutte le articolazioni di una organizzazione in vista del raggiungimento di mete condivise; si tratta di favorire la combina-

zione più efficace degli sforzi dei singoli individui che compongono un gruppo o di più sottogruppi di un'organizzazione più ampia.

L'esigenza dell'*apertura al contesto* si basa sulla considerazione che i Centri possono conservarsi solo sulla base di un flusso continuo di risorse da e per l'ambiente per cui lo scambio con il contesto costituisce il meccanismo fondamentale che consente il funzionamento dell'organizzazione. Nonostante il riferimento a un modello, l'organizzazione deve rimanere *flessibile* nel senso che la realizzazione del modello può essere la più varia mentre tutto dipende dalle particolari condizioni di ogni CFP, per cui si può andare da un'attuazione molto elementare alla più complessa; quello che va assicurato in ogni caso è la presenza in ciascun CFP delle funzioni e non delle figure e, nel contesto territoriale, delle necessarie unità specialistiche di supporto.

Dal confronto con gli altri due modelli e dalle osservazioni avanzate in proposito, appare chiaramente la *superiorità del modello polifunzionale*. In breve, esso riesce ad assumere le caratteristiche della nuova cultura organizzativa senza rinunciare alle due dimensioni centrali della tradizione: quella formativa e quella comunitaria.

Le crisi dell'ultimo decennio, in particolare quella del crollo dell'occupazione e della "desertificazione industriale del Sud", ci hanno convinto di aggiungere altre due dimensioni al modello del CFP polifunzionale.

Per effetto della prima problematica (Malizia e Gentile, 2015), il CFP va considerato anche come *Centro di Formazione Professionale per il lavoro*. Su questa tematica si sono soffermati anche i due precedenti articoli (Salerno, 2015, pp. 158-159; Nicoli, 2015, pp. 152-155) per cui ci limiteremo ad alcune brevi indicazioni. Da qualche anno è in corso un allargamento delle funzioni dei Centri in relazione ai servizi attivi per l'occupazione, indirizzati agli allievi dei corsi e agli adulti coinvolti nelle diverse transizioni della vita relative al loro lavoro. Di conseguenza i CFP si caratterizzano sempre di più come presidi per lo sviluppo delle risorse umane sul territorio. In proposito si prospetta la costituzione di una rete nazionale di Centri al fine di paragonare prassi e di organizzare la nuova configurazione del CFP, di stabilire collaborazioni, di realizzare scambi di pratiche e di predisporre un progetto di comunicazione integrato per divulgare la notizia della loro presenza sul territorio tra le persone, gli enti e i media. La legge sul Jobs Act, n. 183/2014 offre da questo punto di vista varie opportunità di sviluppo.

Nel modello polifunzionale va anche prevista la creazione del *laboratorio "CFP per il Mezzogiorno"*, tenuto conto delle percentuali molto elevate di dispersione scolastica e di disoccupazione giovanile che si riscontrano al Sud e del rischio di sottosviluppo permanente che questa parte del Paese corre (Svimez, 2015). Anzitutto, si mirerà a contrastare la graduale sparizione della Formazione

Professionale nel Meridione, rilanciandola in maniera efficace. Si propone anche un modello di Centro, capace di rispondere ai bisogni dei territori, comprensivo di servizi educativi e occupazionali per le persone e le imprese e in grado di raccogliere recupero sociale, laboratori formativi e formule di alternanza e di diventare vivaio di ricerca autonoma del lavoro e di startup di impresa.

### 3. Il formatore come educatore professionale nella IeFP

Una prima considerazione va riservata alla *figura* del formatore sulla quale abbiamo già anticipato alcune indicazioni nella sezione precedente (Malizia e Cicutelli, 2015; Malizia, Nanni e Tonini, 2012; Malizia, Nicoli e Clementini, 2008; Nicoli, 2011abc e 2014). Per delinearla bisogna *partire dalle mete e dagli standard* che regolano il sistema di offerta sotto forma di saperi e competenze, articolati in abilità/capacità e conoscenze. Tali mete e standard, in quanto livelli essenziali delle prestazioni, mirano alla riconoscibilità e comparabilità degli apprendimenti a garanzia degli utenti e degli altri soggetti coinvolti. Essi costituiscono il parametro di riferimento per la valutazione degli apprendimenti dei destinatari.

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

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

Il formatore diventa, nel procedere secondo questo metodo, oltre che un esperto di una particolare area disciplinare, anche il "*mediatore*" di un sapere che "prende vita" nel rapporto con la realtà, come risorsa per risolvere problemi ed in definitiva per vivere bene. Ciò comporta, in corrispondenza dei momenti cruciali del percorso formativo, la scelta di occasioni e di compiti che consen-

tano all'allievo di fare la scoperta personale del sapere, di rapportarsi ad esso con uno spirito amichevole e curioso, di condividere con gli altri questa esperienza, di acquisire un sapere effettivamente personale.

La metodologia propria dei percorsi di IeFP, nella logica della formazione efficace, mira a *selezionare le conoscenze e le competenze chiave* irrinunciabili, a disegnare situazioni di apprendimento per laboratori nei quali svolgere esperienze che permettano agli allievi di entrare in rapporto diretto con la conoscenza sotto forma di procedimenti di scoperta e di ricostruzione dell'oggetto così da condurre ad una acquisizione autenticamente personale. Ciò consente di mettere in moto un processo di apprendimento attivo, quindi motivante e finalizzato, così da consentire una valutazione più autentica.

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

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

Passando alla *formazione* dei formatori, probabilmente si è arrivati al momento in cui compiere per quella *di base* un salto di qualità. Dato che nel 2007 il 60,7% possedeva una laurea, si potrebbe richiedere per insegnare nella FP un titolo di istruzione superiore (universitaria o non universitaria); in ogni caso, ciò che è decisivo a questo proposito è che gli obiettivi, i contenuti e le metodologie siano adeguate per preparare a svolgere il ruolo di formatore nello specifico della FP. È positivo che si sia raggiunta la parità sul piano percentuale tra uomini e donne; non sarebbe però auspicabile una femminilizzazione del corpo dei formatori perché tra l'altro comporterebbe una svalutazione sociale del ruolo a scapito proprio delle stesse donne. Inoltre, dovrebbero continuare i processi di ricambio generazionale che si sono registrati nella prima decade del 2000 (Malizia e Ciatelli, 2015).

Per quanto riguarda la formazione *in servizio*, gli Enti di FP la considerano un'azione fondamentale per l'animazione e l'affermazione della propria "proposta formativa" (Tonini, 2005). Generalmente le aree che sono oggetto di tali

iniziative sono quelle *tecnico-professionali* che devono mantenere come obiettivo principale l'aggiornamento tecnologico proprio delle varie comunità/famiglie professionali e quelle *metodologico-didattiche* che dovranno continuare a mirare al potenziamento e all'arricchimento delle competenze metodologiche, didattiche, psico-pedagogiche ed educative. È anche necessario che la formazione dei formatori in servizio tenga conto dei destinatari diretti quali gli adolescenti, i giovani, gli adulti, le persone in vario modo svantaggiate, le famiglie. L'attuazione delle iniziative di formazione dovrà avvenire a livello locale (nel singolo CFP), a livello regionale o interregionale (iniziative promosse dalle Regioni o dall'Ente o da Enti associati) e a livello nazionale. Le attività di carattere nazionale, destinate a tutti i formatori operanti nelle Regioni, andranno generalmente organizzate nella forma residenziale, nella forma mista (residenziale e a distanza), nella forma *on-line* e nella forma *off-line*.

Uno dei problemi più delicati e importanti che gli Enti di ispirazione cristiana debbono affrontare è *l'animazione della loro identità cristiana e carismatica* sia per i formatori neoassunti che per quelli in servizio. In proposito vanno segnalate due iniziative (i percorsi "Insieme per un nuovo progetto di formazione" ed "Etica e deontologia dell'operatore della FP") che si caratterizzano per essere state concepite come un servizio di accompagnamento per formatori in ingresso e in servizio nella Formazione Professionale e svolte in modo integrato (residenziale e *on line*) (Tacconi, 2003; Fontana, Tacconi, Visentin, 2003); esse potrebbero costituire un valido punto di riferimento. Per quanto riguarda il formatore della formazione in servizio, la proposta è stata pensata come un utile strumento per aiutarlo a leggere e a interpretare la propria esperienza e la realtà organizzativa in cui opera e di cui è parte negli aspetti della sua storia, della sua cultura interna e della sua *mission* e a sviluppare la capacità di guardare le cose da diversi punti di vista (capacità multiprospettica), ricorrendo a modelli interpretativi ed operativi flessibili.

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

## 4. Una leadership morale e condivisa per la formazione

La concezione di leader a cui facciamo riferimento si colloca all'interno dei modelli *comunitario o collegiale e soprattutto culturale* di organizzazione (Bush, 2008 e 2010; English Fenwick, 2006; Fullan, 2007; Grandjan Lüthi, 2010; Xodo, 2010; Malizia, 2014) e di una concezione integrata tra *leadership per l'apprendimento (instructional)* e *trasformativa (transformational)* (Paletta, 2015; Bush, 2008; Leithwood, Harris e Strauss, 2010; Mintzberg, 2009; Scheerens, 2012; Spillane, 2006). Il primo modello comprende tutti quegli approcci secondo i quali le decisioni vanno condivise dalle componenti del Centro. La sua natura è normativa nel senso che indica un ideale da raggiungere; è particolarmente adatto per strutturare le organizzazioni professionali in cui l'autorità si fonda sulla competenza e non sulla posizione nella gerarchia; un'altra caratteristica generale è che i membri condividono un medesimo sistema di valori; inoltre, si richiede la partecipazione di tutti gli aventi diritto, diretta o mediante rappresentanti, e le decisioni vanno generalmente prese per consenso e non a maggioranza.

A sua volta, il modello *culturale* focalizza l'attenzione sui principi, le idee, i simboli e le tradizioni condivisi dai membri di una organizzazione e, per i Centri, si può aggiungere, quelli consacrati nel progetto formativo: è sull'identità dell'organizzazione che si focalizza l'attenzione. Il modello risponde all'esigenza di valorizzare la cultura delle organizzazioni e dei loro membri, di mettere 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 della organizzazione, la cui celebrazione serve non solo a rinsaldare principi e valori, ma anche a entusiasmare nei confronti delle finalità perseguite.

Quanto alla *leadership* per l'apprendimento e trasformativa, ricordiamo anzitutto le principali differenze tra le due (Paletta, 2015). La prima si presenta come un modello direttivo che sottolinea la sorveglianza, il controllo e il coordinamento gerarchico, mentre la seconda accentua l'azione dal basso, lo sviluppo condiviso del progetto, la comprensione dei bisogni dei collaboratori, il sostegno personalizzato, la stimolazione intellettuale. Per quanto riguarda poi gli apprendimenti degli allievi, l'approccio "instructional" mira ad interferire direttamente sui processi di insegnamento-apprendimento, intervenendo sui programmi e sulla docenza, al contrario di quello "transformational" che punta ad aumentare le competenze degli insegnanti nello sviluppare gli apprendimenti degli allievi, cooperando con loro per aiutarli a capire le relazioni tra la propria docenza e il progetto educativo, a definire gli obiettivi personali e a relazionarli con quelli organizzativi. Inoltre, da un lato, la prima modalità di leadership si

definisce in termini di un ruolo unico e chiaro, quello del dirigente, dall'altra la seconda si qualifica come condivisa o distribuita nel senso che mira al rafforzamento delle funzioni dei docenti nella partecipazione ai processi decisionali e nella interazione orizzontale e verticale, per cui il riferimento si amplia a una pluralità di operatori che incidono sui processi formativi non solo in base alla posizione occupata formalmente nell'organigramma, ma anche per la competenza e l'autorevolezza che è loro riconosciuta nella comunità formatrice. Nonostante le diversità evidenziate, concordiamo con quanti ritengono che i due modelli siano integrabili perché le loro caratteristiche costituiscono un continuum in cui coesistono elementi di ambedue e anzi ciascun approccio ha bisogno dell'apporto dell'altro per garantire la compresenza di qualità tra loro contrapposte, ma egualmente necessarie, come continuità e rinnovamento, efficienza ed efficacia, riproduzione e creatività, esecuzione e ricerca (Paletta, 2015). In aggiunta, essi si rivelano egualmente validi se applicati in contesti diversi e in momenti differenti della vita di un Centro.

## 4.1 Una definizione

Entro questo quadro, l'attenzione va focalizzata sulla dimensione valoriale del ruolo del dirigente la cui 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 è certamente di particolare importanza la funzione, che potremmo definire di "*management dei significati*" per cui il leader è chiamato a impegnarsi a favore del delinearsi di sistemi di significati educativi condivisi fra i differenti soggetti (Sergiovanni, 2000, 2002, 2009). Ci 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/Centro 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 il Centro viene così a configurarsi come “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 del nostro modello di leader. 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 una 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* nel centro. Mentre nel passato il mantenimento dell'unità veniva affidato principalmente 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 in primo luogo nei valori. In altre parole l'integrazione gestionale e strutturale si completa e si supera in quella 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 i Centri.

## 4.2 Le funzioni specifiche

Globalmente la proposta in questione indica *cinque* funzioni specifiche che dovrebbero essere gestite in modo integrato per ottenere un servizio formativo di qualità (Malizia, Bocca, Ciatelli e De Giorgi, 2004; Sergioanni, 2000, 2002, 2009; Xodo, 2010; Malizia, 2014).

- La funzione *tecnica* che consiste nell’uso di valide tecniche di gestione (pianificazione, gestione del tempo, coordinamento, programmazione, organizzazione ed altre). Una buona gestione tecnica del lavoro formativo resta indispensabile per il funzionamento dei Centri, in quanto assicura un senso di affidabilità, continuità ed efficienza.
- La funzione *educativa* in senso stretto che deriva dalla conoscenza esperta dell’educazione e fa percepire il dirigente come leader riconosciuto dai propri docenti (formatore di insegnanti in quanto ha una forte pratica didattica maturata sul campo).
- La funzione *simbolica* che parte da quella di “capo” con cui il leader viene percepito e dal suo ruolo di rappresentare l’unità del Centro. In particolare questa forza 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.
- La funzione *culturale* che è la forza chiave per creare un’identità condivisa attorno ai valori distintivi del Centro, per inserire i nuovi collaboratori e allievi, per costruire un pensiero comune e una comunità formatrice. Il compito della leadership come costruzione di cultura è quello di infondere valori, creando l’ordine morale che lega il leader alle persone attorno a lui.

Praticare le funzioni simbolica e culturale rappresenta oggi la base per la costruzione di una comunità formativa di successo e attraversa dinamicamente tutte le altre dimensioni “ordinarie” del lavoro formativo (tecnica, umana ed educativa).

La leadership va esercitata in funzione del *contesto* (Malizia, Bocca, Ciatelli e De Giorgi, 2004; Sergiovanni, 2000, 2002, 2009; Xodo, 2010; Malizia, 2015). Per dirigere un centro efficace occorre tener conto di diverse possibili strategie:

- quella basata sullo scambio, in cui le varie parti operano in nome di rapporti di forza e di convenienze reciproche;
- quella basata sulla costruzione, come offerta di condizioni che permettono di crescere con uno sforzo comune;
- quella basata sull'unione, come capacità di valorizzare le relazioni tra le persone a partire dal riconoscimento della leadership;
- quella basata sul legame, come riconoscimento di un "noi" e dell'autorità morale del leader in nome di idee e valori comuni.

Il personale direttivo dovrebbe creare le seguenti *condizioni*:

- sviluppare i valori comuni, trasformando i collaboratori da subordinati (che rispondono a procedure e regole) in una comunità di leader (che rispondono ad idee e valori);
- costruire in loro capacità di iniziativa, di autocontrollo, di autogestione e di auto-responsabilizzazione;
- sviluppare l'*empowerment* (conferimento di potere) attraverso la delega e lo stimolo dell'iniziativa, ma chiedendo anche conto dei risultati;
- esprimere capacità di realizzazione, passando da un potere *su* ad un potere *per*, dal controllo all'influenza e alla facilitazione;
- sviluppare la collegialità come strategia e non come semplice adempimento, a partire dall'esempio personale di cooperazione, dal riconoscimento dei collaboratori, dalla coerenza rispetto ai valori conclamati;
- enfatizzare la motivazione intrinseca delle persone rispetto a quella estrinseca (ricompense economiche o materiali);
- assumere un orientamento alla qualità, come elemento distintivo del servizio del Centro;
- valorizzare la semplicità, rispetto alle architetture organizzative complesse;
- riflettere in azione, evitando una navigazione a vista e promuovendo il confronto sulle buone pratiche e la ricerca educativa.

Qui non si intende parlare del dirigente solo come di un professionista bensì anche dell'educatore, del formatore di uomini e quindi è opportuno cercare di indicare i *requisiti* personali.

Dal punto di vista *umano*, siamo di fronte alla necessità di persone che presentano una forte passione per la relazione di servizio e per l'educazione in genere, persone che concepiscono il fenomeno educativo come una compartecipa-

zione di diversi soggetti e non come espansione di uno stile proprio che si impone (Malizia, Bocca, Cicitelli e De Giorgi, 2004; Toni, 2005; Xodo, 2010; Malizia, 2014). Inoltre serve personale direttivo che abbia una spiccata sensibilità per le relazioni di “nuova comunità” che si svolgono sia nel cerchio interno sia in quello del partenariato territoriale.

Occorre anche una buona dote di *ottimismo* e di *spirito di intrapresa*, congiunta alla capacità di contenere ansia e preoccupazioni evitando di investire di tutto questo ogni collaboratore. La passione educativa si esercita infatti soprattutto nei confronti di questi ultimi, che divengono in un certo qual modo i primi “allievi”, in una relazione di corresponsabilità circa la qualità del servizio.

Dal punto di vista *professionale*, il personale direttivo deve possedere una notevole conoscenza del sistema educativo di istruzione e di formazione sul piano giuridico, istituzionale, metodologico e delle procedure operative. Esso necessita nel contempo di una capacità di individuazione del senso di tutti questi processi, pur non dovendo necessariamente diventare specialista in ognuno di essi, al fine di delineare uno stile gestionale organico ed orientato alla qualità. Ciò significa saper cogliere nell’insieme dei processi di cui si è responsabili le componenti di coerenza o non coerenza con il disegno adottato ed inoltre i segnali di conferma o smentita dello stesso, comprese le opportunità future. Le sue competenze professionali dirette si riferiscono all’ambito delle relazioni interne, con la gestione dei collaboratori e la guida dell’organizzazione, ed inoltre a quello dei rapporti esterni, dove è richiesta la cura delle relazioni di rete e la ricerca delle opportunità di intervento.

Tutto ciò ha una precisa ricaduta sui requisiti *manageriali* del personale direttivo, a cui è richiesta una leadership basata sui fattori di guida, testimonianza e responsabilità. Esso deve saper esprimere da un lato il legame o l’identificazione nel progetto formativo, dall’altro la capacità di interpretare le opportunità ed i vincoli delineando una strategia di intervento che richiede una continua modificazione ed una capacità di indirizzo dei collaboratori verso le mete delineate. In tal modo si crea un clima organizzativo di tipo comunitario, ogni gruppo ed ogni collaboratore può circoscrivere il proprio ambito di intervento e si afferma uno stile di lavoro cooperativo che è al contempo modo e contenuto dell’agire educativo.

Per il dirigente/educatore *cattolico* che opera nei Centri di ispirazione cristiana la consapevolezza della missione ecclesiale del Centro e del suo progetto formativo conferiscono alla sua professionalità caratteristiche specifiche: l’articolazione del rapporto fede-cultura-vita, il particolare significato pedagogico e teologico della comunità formatrice e il valore ecclesiale del suo servizio.

*In conclusione* si può dire che il cuore del nostro discorso è stato il CFP come comunità formatrice la cui finalità prioritaria è l’educazione intesa come

sviluppo pieno della personalità dei propri allievi. L'organizzazione del CFP polifunzionale per il lavoro ha senso in quanto opera al servizio di un progetto che è eminentemente formativo, anche se trova nella professionalità la sua caratterizzazione distintiva. Motori principali delle diverse attività sono il formatore come educatore professionale e il dirigente come responsabile di una leadership morale e condivisa per la formazione dei giovani.

## Bibliografia

- BUSH T., *Leadership and management development in education*, Los Angeles, Sage, 2008.
- BUSH T., *Theories of educational leadership and management*, Los Angeles, Sage, 4 ed., 2010.
- CNOS-FAP, *Proposta formativa*, Roma, 1989.
- CNOS-FAP, *I salesiani per il mondo del lavoro. La proposta formativa del CNOS-FAP*, Roma, 2008.
- ENGLISH FENWICK W. (a cura di), *Encyclopedia of educational leadership and administration*, Thousand Oaks, London, New Delhi, Sage, 2006.
- FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, Roma, CNOS-FAP, 2003.
- FULLAN M. (a cura di), *The Jossey-Bass reader on educational leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2007.
- GRANDJEAN LÜTHI F., *Le leadership des directions d'établissement scolaire*, Paris, L'Harmattan, 2010.
- Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, in "Formazione e Lavoro", (1995), n. 138/9, pp. 1-213.
- LEITHWOOD, K. - A. HARRIS - T. STRAUSS, *Leading School Turnaround: How Successful Leaders Transform Low-Performing Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 2010.
- MALIZIA G., *Leadership morale, valutazione e qualità*, in "Rassegna CNOS", 30 (2014), n. 2, pp. 39-52.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - L. CLEMENTINI, *La collocazione della IeFP alla luce del documento della Commissione ministeriale*, in "Rassegna CNOS", 24 (2008), n. 3, pp. 107-120.
- MALIZIA G. - F. GENTILE, *Il successo formativo degli allievi del CNOS-FAP. Qualificati e diplomati nel 2012-13*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 1, pp. 111-139.
- MALIZIA G. - G. BOCCA - S. CICATELLI - P. DE GIORGI, *Conclusioni generali*, in CSSC-CENTRO STUDI SCUOLA CATTOLICA, *Dirigere e coordinare le scuole. Scuola Cattolica in Italia. Sesto Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2004, pp. 363-377.
- MALIZIA G. - M. TONINI, *La Federazione CNOS-FAP in Italia: origini e sviluppo*, in CNOS-FAP (a cura di), *Cultura associativa e Federazione CNOS-FAP. Storia e attualità*, Roma, CNOS-FAP, 2012, pp. 27-87.
- MALIZIA G. - M. TONINI - L. VALENTE, *Conclusioni generali*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *Educazione e cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 185-208.
- MALIZIA G. - S. CICATELLI, *I formatori della Formazione Professionale. Evoluzione del ruolo e della formazione iniziale e in servizio*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 2, pp. 111-124.
- MALIZIA G. - S. CICATELLI - C.M. FEDELI - V. PIERONI, *Conclusioni generali*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 301-334.
- MENTZBERG H., *Il lavoro manageriale in pratica*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- NANNI C., *Un ambiente educativo, ispirato a ragione, religione, amorevolezza*, in G. MALIZIA - M. TONINI - L. VALENTE (a cura di), *Educazione e cittadinanza*, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 97-111.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa del CFP. Verso un modello misto, comunitario e strategico*.

- Seminario dei direttori dei CFP della Federazione CNOS/FAP (Roma, 24-26 ottobre 1995) "Nuova organizzazione dei Centri di Formazione Professionale".
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione Professionale: un percorso formativo di successo*, in "Rassegna CNOS", 27 (2011a), n. 2, pp. 139-152.
- NICOLI D., *Istruzione e Formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS, (2011b).
- NICOLI D., *L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni*, in "Rassegna CNOS", 27 (2011c), n. 1, pp. 137-150.
- NICOLI D., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: una scuola popolare per il lavoro dei giovani*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 2, pp. 143-157.
- NICOLI D. (a cura di), *L'intelligenza nelle mani. Educazione al lavoro nella formazione professionale*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2014.
- PALETTA A., *Evoluzione della leadership in campo educativo: una revisione della letteratura internazionale*. Paper presentato all'Assemblea CNOS-FAP, Torino, 16 aprile 2015.
- PERRONE A.M., *La comunità educante nella scuola cattolica alla luce dei documenti della Chiesa e della pedagogia di ispirazione cristiana*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 60-84.
- SALERNO G.M., *Contributi per la "Buona Formazione Professionale" per i giovani: l'ordinamento*, in "Rassegna CNOS", 31 (2015), n. 1, pp. 141-159.
- SCHERENS J. (a cura di), *School Leadership Effects. Revisited Review and Meta-Analysis of Empirical Studies*, Dordrecht, Springer, 2012.
- SCURATI C., *La comunità educante oggi in Italia*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo Rapporto*, Brescia, La Scuola, 2008, pp. 46-84.
- SERGIOVANNI T.J., *Costruire comunità nelle scuole*, Roma, LAS, 2000.
- SERGIOVANNI T.J., *Dirigere la scuola comunità che apprende*, Roma, LAS, 2002.
- SERGIOVANNI T.J., *The Principalship: a reflective practice perspective*, Boston, Pearson, 6 ed., 2009.
- SPILLANE J., *Distributed leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006.
- SVIMEZ ASSOCIAZIONE PER LO SVILUPPO DELL'INDUSTRIA NEL MEZZOGIORNO, *Rapporto Svimez 2015 sull'Economia del Mezzogiorno*, Roma, 2015.
- TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Roma, Istituto Salesiano Pio XI, 2003.
- TONI R., *Il dirigente scolastico*, Milano, Mondadori, 2005.
- TONINI M., *Progetti formativi per gli operatori dei CFP*, in MALIZIA G. - S. CICATELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte*. Roma, 30-09-2004/9-2-2005, Roma, CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, 2005, pp. 119-130.
- UNIONCAMERE, *Sistema informativo Excelsior - 2014. Il monitoraggio dei fabbisogni professionali dell'industria e dei servizio per favorire l'occupabilità*, Roma, 2014.
- WENGER E., *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- XODO C., *Il dirigente scolastico. Una professionalità pedagogica tra management e leadership*, Milano, FrancoAngeli, 2010.