



I formatori della Formazione Professionale

Evoluzione del ruolo e della formazione iniziale e in servizio

GUGLIELMO MALIZIA¹ - SERGIO CICATELLI²

PROGETTI e ESPERIENZE

Lo studio delinea l'evoluzione della condizione dei formatori della FP in Italia, affrontando le problematiche più rilevanti, cioè quelle relative al loro ruolo, alla formazione iniziale e a quella in servizio. La situazione viene descritta articolando lo studio in tre sezioni: l'avvio dello sviluppo che va dal dopoguerra agli Anni '80; la decade '90 che si caratterizza per l'affermarsi di una nuova cultura organizzativa nei CFP; l'espansione quantitativa, la crescita dei fenomeni di segmentazione intra-professionale e le nuove direzioni nel ruolo e nella formazione iniziale e in servizio che si affermano a partire dall'inizio del terzo millennio. L'ultima sezione è dedicata a fornire indicazioni di prospettiva circa il profilo del formatore e la sua preparazione.

The paper roughs out the evolution of the condition of trainers of the FP in Italy, addressing the most important issues: the role, the initial and in-service. The situation is described in three sections: the start of the development that goes since the war to the 80s; the 90s characterized by the emergence of a new organizational culture in the CFP; the quantitative expansion, growth of the phenomenon of intra-professional segmentation and new directions in the role and in initial and in-service training that are asserted from the beginning of the third millennium. The last section is dedicated to providing in-dications of perspective about the profile of the trainer and his preparation.

Incominciamo con una premessa. Il quadro che ci apprestiamo a delineare ha come punto di riferimento principale la condizione del formatore nella FP nel nostro Paese di cui si considerano le tre dimensioni principali: il ruolo, la formazione iniziale e quella in servizio. La tematica è affrontata non solo in un'ottica sincronica, ma anche in quella diacronica, cercando di delineare lo sviluppo che si è realizzato in proposito a partire dall'ultimo dopoguerra. Al termine non manca il tentativo di indicare alcune linee di tendenza in prospettiva di futuro.

¹ Professore emerito di Sociologia dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana.

² CSSC.





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

Tra la fine degli Anni '40 e *tutti gli Anni '50* la struttura organizzativa, ancora embrionale, della FP prevedeva le figure professionali del direttore, del segretario e dell'istruttore teorico e pratico (Ghergo, 2009; D'Amico, 2013). Chiaramente si trattava di un'articolazione gestionale semplice, "a pettine", in cui il dirigente rappresentava l'unico riferimento gerarchico. Gli istruttori svolgevano i programmi addestrativi sotto la guida del direttore e periodicamente esprimevano valutazioni sintetiche circa il profitto degli allievi. La loro scelta era lasciata alla responsabilità degli Enti promotori che, però, dovevano rispettare parametri minimi di requisiti: agli istruttori teorici si richiedeva il possesso di un titolo di studio almeno di scuola media superiore e, in ogni caso, corrispondente al livello e alla natura dell'insegnamento, e a quelli pratici l'adempimento almeno dell'obbligo e, di regola, l'esercizio del mestiere per un minimo di quattro anni nel mondo produttivo. Gli aspiranti istruttori e quanti in attività intendevano perfezionare la loro preparazione potevano iscriversi a corsi per la formazione degli istruttori.

Alla fine del *decennio successivo*, un'indagine del Ministero del Lavoro fotografava la situazione dei docenti della FP (Ghergo, 2009; D'Amico, 2013; Malizia e Tonini, 2012). Secondo tale ricerca, nel 1970-71 essi ammontavano a 7.831, una cifra che però non comprendeva tutti quelli che svolgevano una qualche attività nei Centri, ma solo quelli che ne prestavano una equivalente o superiore al minimo richiesto per instaurare un rapporto di lavoro a tempo determinato, cioè un periodo di 7 mesi con un orario di docenza non inferiore a 12 ore settimanali per gli istruttori e a 24 per gli istruttori pratici o gli aiuto istruttori. Riguardo a settori e funzioni si nota che il comparto dell'industria/artigianato pesava di più tra il personale insegnante che tra i corsi e gli allievi per una maggiore presenza di insegnanti a tempo indeterminato; inoltre, erano gli insegnanti teorici a costituire la maggioranza relativa sia nell'industria/artigianato che nel commercio/servizi, ma se si sommano insieme gli istruttori pratici, gli aiuto istruttori (personale impegnato nelle ore di laboratorio quando gli allievi di un corso superavano il numero di 20) e gli insegnanti teorico-pratici (che dedicavano un quarto della lezione a spiegazioni di carattere teorico), erano questi a prevalere. Passando al titolo di studio, più della metà (56,9%) possedeva la licenza della media superiore: a notevole distanza seguivano quanti potevano contare solo sulla licenza della media inferiore (14,9%), su quella elementare (10,4%) o sulla qualifica (9,9%), mentre i laureati si collocavano all'ultimo posto, lontani anche dal 10% (7,9%): in tale ottica, è evidente la criticità rappresentata da un livello di istruzione notevolmente più basso di quello del corpo





docente dell'istituto professionale. Se si approfondisce il rapporto fra titolo di studio e disciplina insegnata, emergono due andamenti preoccupanti: nelle materie scientifiche e tecnologiche i laureati erano appena il 10% e i laureati e i diplomati dell'istituto tecnico costituivano meno della metà degli insegnanti di materie tecnologiche.

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

Della situazione negli *Anni '70* ci informa una ricerca di tipo censimentale dell'ISFOL (Ghergo, 2009; D'Amico, 2013; Malizia e Tonini, 2012). Il numero complessivo viene stimato in 17.500, più del doppio cioè degli Anni '60: in un panorama generale di CFP con una ampiezza media modesta (84,2 allievi per Centro) gli insegnanti ammontavano a circa 10 per CFP, mentre il rapporto con gli allievi si situava a 9,1. Gli uomini costituivano oltre il 70% del totale (71,5%) e di conseguenza le donne rappresentavano meno del 30% (28,5%), in controtendenza con la scuola che, invece, era investita da un forte processo di femminilizzazione. I due terzi circa (63,8%) potevano contare su un contratto a tempo indeterminato, mentre il 28,5% ne aveva uno a termine e un rapporto di tipo professionale si riscontrava solo nel 3,5% dei casi: il dato evidenziava il notevole percorso di stabilizzazione che era stato compiuto nell'ultimo decennio per ridurre la precarietà del corpo docente. Riguardo al tipo di insegnamento si nota che la maggioranza quasi (48,9%) era costituita da insegnanti teorici rispetto al 24,6% di insegnanti pratici, al 21,7% di teorico-pratici e al 3,7% di assistenti aiuto istruttori: tale andamento non deve stupire perché i docenti teorici non insegnavano solo materie con caratteristiche umanistiche, ma pure quelle tecnico-scientifiche che fornivano il fondamento alle conoscenze operative. Anche negli Anni '70 il personale docente manteneva la sua caratteristica di essere concentrato nelle coorti di età più giovani: ciò risulta dalla media che si collocava a 34,6 anni. Il dato sollevava un serio problema di gestione nel senso che la FP



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

Un decennio più tardi, nel 1989-90, il totale degli operatori raggiungeva la cifra di 27.989 con una crescita di oltre il 60% rispetto alla precedente cifra (Ghergo, 2011; D'Amico, 2013; Malizia e Tonini, 2012). All'interno di questo dato complessivo il rapporto tra la gestione pubblica-regionale e/o delegata e la gestione convenzionata era di 1 a 2 e risultava chiaramente sovrastimato rispetto a quello riscontrabile riguardo ai corsi dove si abbassava da 1 a 4. Questo divario dipendeva dal fatto che in alcune Regioni che avevano introdotto il ruolo della FP le statistiche facevano riferimento a tutto il personale della gestione pubblica inserito in tale ruolo a prescindere dalla collocazione e utilizzazione reale. Venendo alla distribuzione per funzioni, l'area pubblica presentava un evidente squilibrio tra personale docente e non docente con un rapporto 60%/40% in paragone a quella convenzionata in cui la relazione era 75%/25%: in questo caso la difformità dipendeva oltre che dalle procedure statistiche appena ricordate anche dalla "lievitazione" nel pubblico delle qualifiche basse degli organici. Migliorava, anche se di poco, la distribuzione tra i sessi che registrava in ambedue le gestioni un rapporto 63,3%/36,7%. Per quanto riguarda l'età, la condizione rimaneva ancora nel complesso relativamente giovane. Anche il titolo di studio non era una caratteristica discriminante tra le due gestioni e si può dire che prevaleva, come nel passato, una scolarità media superiore. I 3/5 degli insegnanti potevano vantare un'attività lavorativa prima di iniziare la docenza nella FP: in generale questa professionalità pregressa era svolta o in imprese di piccole dimensioni (la maggior parte dei formatori più anziani) o in ambiente scolastico (la maggior parte dei formatori più giovani).



La regolamentazione del personale della FP aveva due punti di riferimento, *la disciplina contrattualistica* e *la legislazione regionale*, la prima delle quali presentava un'importanza superiore. Va subito notato che i contratti delle due gestioni si caratterizzavano per una diversità più spinta che non la somiglianza. Il contratto degli operatori degli Enti convenzionati, anche se veniva predisposto e concluso tra le organizzazioni sindacali e gli Enti privati, tuttavia era subordinato al consenso preventivo esplicito delle Regioni per cui le parti che entravano nella trattativa erano di fatto tre; inoltre, esso costituiva il luogo per la ricorrente conflittualità tra organizzazioni sindacali ed Enti. Nel periodo considerato, le vertenze erano focalizzate prima sulle dimensioni organizzative, successivamente su quelle istituzionali e da ultimo su quelle funzionali. Del contratto degli operatori dei CFP pubblici va ricordata la conferma delle collocazioni funzionali del personale docente nel 5° e nel 6° livello che appaiono a giudizio degli esperti scarsamente rispondenti alla realtà.

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

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



lità in eccesso o superate, ma si dimenticava che se queste esistevano avevano ben poche possibilità di riqualificazione; l'utilizzo di parte del personale in funzioni parallele alla FP o in altri compiti dell'amministrazione era destinato a depauperare la FP di professionalità importanti o a dar vita a servizi di basso profilo per competenze di livello elevato.

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

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

Una questione centrale degli inizi della decade '90 è costituita dalla *situazione degli operatori della FP* che vedeva anzitutto una giustapposizione e frequente sostituzione o integrazione delle figure di processo (progettisti, tutor, coordinatori) alle figure di contenuto (docenti, istruttori) (ISFOL, 1992; Malizia e Tonini, 2012; D'Amico, 2013). Inoltre, i compiti dei formatori tendevano a

combinarsi nelle forme più varie sia nel momento dell'assunzione che dell'organizzazione del lavoro. Si registrava anche una situazione di elevata instabilità nei ruoli per cui questi non sempre corrispondevano alle articolazioni precedenti delle figure, né d'altra parte ne emergevano di nuovi che ottenevano un consenso generale e la loro differenziazione era talora molto forte. La struttura del mondo del lavoro in cui coesistevano modalità tradizionali e nuove e una gamma di forme intermedie esigeva dai formatori il possesso non tanto delle abilità di adattarsi al cambiamento quanto la capacità di prevenirlo e di fornire strategie adeguate di risposta. Di qui l'esigenza di disporre di categorie anche contrattuali che affrontassero la tematica dell'innovazione dei profili professionali e del relativo inquadramento.

A ciò va aggiunto che agli inizi della decade '90 nei CFP si erano verificati fenomeni di involuzione *burocratica* (ISFOL, 1995). Infatti, non infrequentemente si notava una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancavano casi in cui si privilegiava il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si andava diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale: più specificamente ne sono emersi tre e si tratta del CFP polifunzionale, di quello strategico e di quello agenziale.

Il primo che fa capo al CNOS-FAP e alle sue ricerche si qualifica per essere al tempo stesso formativo, comunitario, progettuale, coordinato/integrato, aperto e flessibile (Malizia e Tonini, 2012).

Gli studi a medio e lungo termine coincidevano in generale su una previsione: l'avvio del terzo millennio sarebbe stato contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi (Cresson e Flynn, 1995). Nel nuovo modello di società, ricerca, sapere e formazione diventavano il fondamento del sistema sociale e non sarebbero più soltanto fattori di sviluppo: in altre parole, la *formazione* con la ricerca e il sapere rappresentava il fondamento stesso della società post-industriale o post-moderna. Inoltre, la formazione è opera comune, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le componenti della FP, giovani e adulti, animatori e operatori, genitori e collaboratori. La centralità della formazione esige la costruzione di una *comunità* che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione.

La *progettazione* degli interventi dovrebbe consentire alla comunità formativa 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 combinazione 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. Accredimento interno e certificazione hanno costituito e stanno offrendo un'opportunità formidabile di rinnovamento della cultura organizzativa dei CFP.

Indubbiamente, il modello polifunzionale dovrebbe definire con maggiore chiarezza l'area del nucleo comunitario rispetto a quella degli interventi specialisti e imparare dal modello strategico quanto all'ambito organizzativo e strategico. Comunque, dall'analisi degli altri due modelli apparirà chiaramente la *superiorità del polifunzionale*, pur con i suoi limiti: infatti, esso riesce ad assumere le caratteristiche della nuova cultura organizzativa senza rinunciare alle due dimensioni centrali della tradizione: quella formativa e quella comunitaria.

Un altro modello organizzativo che è stato proposto è quello *strategico* (Nicoli, 1995). In tale impostazione il CFP 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. 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.

Un terzo 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; imprenditorialità e innovazione (Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi, 1995). 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» (Ivi, 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, «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'» (Ivi, 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.

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

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

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

Rientra in questo quadro un deciso rallentamento, se non un vero e proprio mutamento di direzione, del fenomeno dell'invecchiamento dei formatori. Da questo punto di vista i dati parlano chiaro nel senso che nel 2006 la loro età media si colloca sui 43 anni e, pertanto, risulta equivalente o di poco più bassa rispetto a quanto riscontrato nelle precedenti indagini: 43,5 nel 2002 e 43,2 nel 2004 (ISFOL, 2007). In altre parole, nel sistema della FP accreditata, il *ricambio generazionale* è continuato e probabilmente va attribuito all'avvio dell'accREDITamento che ha comportato modalità di selezione e di inclusione di attori e organizzazioni nuove e tradizionali. Ciò ha contribuito a ridurre, anche se indirettamente, un andamento che era emerso in maniera preoccupante nel corso degli anni, quello cioè della obsolescenza delle competenze delle generazioni più anziane del personale, correlato logicamente con il complicarsi delle problematiche sociali e istituzionali da affrontare nella FP. Di fatto, l'evoluzione degli ultimi anni pare realizzare in modo naturale il ricambio generazionale nonostante il mancato avvio di un turn-over pilotato.

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

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

Quanto alla *formazione in servizio*, la percentuale di quanti hanno partecipato a iniziative di questo tipo raggiunge la cifra del 60% e i dati medi sulla frequenza appaiono alquanto alti con 13 corsi quasi per ogni caso analizzato. A sua volta la quota dei formatori che non hanno usufruito di alcuna esperienza in merito risulta piuttosto elevata, collocandosi al 40%, e soprattutto preoccupa che sia cresciuta dal 2002 quando era il 26,3%. A parziale spiegazione della crescita si può richiamare il dato relativo all'anzianità professionale che era di 16 anni in media nel 2002

e 2004, mentre nel 2006 scende a 13. Un'altra criticità è riscontrabile anche tra coloro che hanno partecipato a iniziative di formazione in servizio in quanto il 20% ha usufruito al massimo di 1 corso ogni 4 anni di servizio e il 30% di 1 ogni 3, per cui la percentuale di chi ha seguito meno di 1 corso ogni anno di servizio raggiunge la cifra del 62,7% ed è di conseguenza maggioritaria. Se i dati si disaggregano per zone geografiche, la situazione appare migliore nel Nord e ciò in controtendenza con la formazione di base. Emergono pertanto due modelli di competenza che si distinguono su base territoriale nel senso che le Regioni settentrionali tendono a valorizzare le competenze specialistiche ed esperienziali, mentre nelle altre risultano meglio ripartite quelle di base. Inoltre, con riferimento alla composizione di genere, il capitale di competenze delle formatrici appare più equilibrato perché alla condizione migliore riscontrata nella formazione di base se ne accompagna una equivalente riguardo alla formazione in servizio.

4. Osservazioni conclusive in prospettiva di futuro

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

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

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

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

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

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

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

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% possiede 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 della stesse donne. Inoltre, dovrebbero continuare i processi di

ricambio generazionale che si sono registrati nella prima decade del 2000.

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 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. Ed è certamente questo il modello vincente per il futuro della formazione in servizio nella FP.



Bibliografia

- CRESSON E. – FLYNN P. (1995), *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea.
- D'AMICO N. (2013), *Storia della formazione professionale in Italia*. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo, Milano, FrancoAngeli.
- GHERGO F. (2009), *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1977. Dal dopoguerra agli anni '70. Volume I*, Roma, CNOS-FAP.
- GHERGO F. (2011), *Storia della formazione professionale in Italia 1947-1997. Gli anni '80. Volume II*, Roma, CNOS-FAP.
- Il nuovo ruolo del CFP come agenzia di servizi*, in "Formazione e Lavoro", 138/9 (1995), pp. 1-213.
- ISFOL (1995), *Rapporto ISFOL 1995*, Milano, FrancoAngeli.
- ISFOL (2002), *Rapporto ISFOL 2002*, Milano, FrancoAngeli.
- ISFOL (2004), *Rapporto ISFOL 2004*, Roma.
- ISFOL (2005), *Rapporto ISFOL 2005*, Roma.
- ISFOL (2006), *Rapporto ISFOL 2006*, Firenze, Giunti.
- ISFOL (2007), *Rapporto ISFOL 2007*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- ISFOL (2009), *Rapporto ISFOL 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- MALIZIA G. – C. NANNI – M. TONINI, *L'Istruzione e Formazione Professionale in Italia. Valutazione e prospettive del Decennio*, in "Orientamenti Pedagogici", 59 (2012), n. 3, pp. 415-434.
- MALIZIA G. – D. NICOLI – L. CLEMENTINI, *La collocazione della IeFP alla luce del documento della Commissione ministeriale*, in "Rassegna CNOS", 24 (2008), n. 3, pp. 107-120.
- MALIZIA G. – 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.
- MONTEODORO C. (2006), *Le risorse umane della formazione professionale: generazioni a confronto*, in "Rassegna CNOS", 22/2006, n.3, pp. 220-232.
- 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", Paper.
- NICOLI D. (2007), *Un sistema di istruzione e formazione professionale di impronta europea*, in "Rassegna CNOS", 23 n. 1, pp. 35-50.
- NICOLI D. (2009), *I sistemi di istruzione e formazione professionale (VET) in Europa*, Roma, CNOS-FAP.
- NICOLI D. (2011a), *Istruzione e Formazione Professionale: un percorso formativo di successo*, in "Rassegna CNOS", 27 n. 2, pp. 139-152.
- NICOLI D. (2011b), *Istruzione e Formazione tecnica e professionale in Italia. Il valore educativo e culturale del lavoro*, Roma, LAS.
- NICOLI D. (2011c), *L'Istruzione e Formazione Professionale è un sistema. Valore educativo e culturale del lavoro e responsabilità delle regioni*, in "Rassegna CNOS", 27/2011, n. 1, pp. 137-150.
- NICOLI D. (a cura di) (2014), *L'intelligenza nelle mani*. Educazione al lavoro nella formazione professionale, Soveria Mannelli, Rubbettino.
- TACCONI G. (a cura di) (2003), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, Roma, Istituto Salesiano Pio XI.
- TONINI M. (2005), *Progetti formativi per gli operatori dei CFP*, in MALIZIA G. - S. CICALTELLI (a cura di), *Atti dei Seminari: Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica e Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte*. Roma, 30-09-2004/9-2-2005, Roma, CSSC, pp. 119-130.
- WENGER E. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina.

