

30 anni di storia e di esperienze della Federazione CNOS-FAP in Italia

Guglielmo Malizia e Mario Tonini

(29 novembre 2010)

La formazione professionale *qualifica* in modo originale la scuola dei Salesiani fino ad assurgere a criterio di riconoscimento di essi e delle loro opere (Viganò, 1978). E la Federazione Nazionale CNOS-FAP è la struttura associativa che in Italia attualizza l'esperienza di don Bosco e dei suoi figli in quest'area.

Nostro compito è di presentarne sinteticamente i primi 30 anni di storia¹. Il periodo di tempo da illustrare è relativamente breve, ma l'intreccio degli avvenimenti risulta molto complesso. Abbiamo cercato pertanto di concentrare l'attenzione su tre fasi: il primo decennio di attività tra la fine degli anni '70 e della prima decade '80, la realizzazione del Centro di Formazione Professionale (CFP) polifunzionale nella prima metà del '90 e la costruzione di un sistema maturo di Formazione Professionale (FP) nella seconda parte del '90 fino ai nostri giorni. Inoltre, abbiamo inquadrato l'evoluzione della Federazione all'interno delle dinamiche sociali che le hanno fatto da sfondo durante gli ultimi 30 anni.

In questa breve introduzione non poteva mancare un richiamo alla riflessione e all'esperienza salesiana in campo professionale. Ci serviamo delle parole di uno dei nostri maggiori esperti in materia, José Manuel Prellezo: "Nel lungo e laborioso cammino percorso dai laboratori di Valdocco alle scuole tecnico-professionali salesiane sono riscontrabili tappe differenziate nelle quali, pur con qualche ombra o incertezza, emerge sempre più chiaramente l'impegno per i giovani operai come aspetto essenziale della missione dei figli di don Bosco. [...]"

I laboratori e le scuole professionali hanno consentito ai Salesiani di attuare in modo privilegiato la loro missione giovanile e popolare, attirando le simpatie anche degli ambienti laici. Specialmente in momenti di depressione economica e di scarsa attenzione pubblica all'istruzione professionale, i laboratori e le scuole tecnico-professionali salesiane hanno offerto a numerosi ragazzi/e dei ceti meno agiati un mezzo di promozione sociale. In sintonia con lo spirito delle origini, i documenti più recenti e autorevoli ribadiscono con forza la proposta di mettere i 'centri d'insegnamento professionale in funzione dei più bisognosi'.

Nella lunga strada - 150 anni ca. - dell'impegno a favore del mondo giovanile per il mondo del lavoro non sono mancati momenti di arresto, situazioni di incertezza, scarsità di personale qualificato, offerte meno adeguate alle urgenze nuove del sistema produttivo in trasformazione. Ma neppure sono mancate, d'altro canto, spinte al superamento di tale stato di cose. Dagli studiosi e dagli stessi vertici della Società Salesiana è stato caldeggiato l'invito a sviluppare la creatività e lo spirito di inventiva e a puntare sulle professioni 'più favorite sul mercato del lavoro'. Tale invito è stato sintetizzato felicemente, all'inizio del nostro secolo, con l'espressione: 'coi tempi e con don Bosco'" (Prellezo, 1997, 50-51).

In sintesi, si può affermare che l'originalità dell'apporto della Congregazione Salesiana e del suo Fondatore in questo campo consiste:

- nella intenzionalità educativa che punta allo sviluppo integrale della personalità del giovane apprendista,
- nelle concezioni promozionali che mira alla sua professionalità,
- nella maturazione etica e socio-politica in vista della formazione dell'"onesto cittadino" (Viganò, 1988).

¹ Questo studio è un aggiornamento dell'articolo: MALIZIA G., *25 anni di storia e di esperienza della Federazione CNOS-FAP in Italia*, in "Rassegna CNOS", 19(2003)2, 26-65.

1. La nascita del CNOS-FAP e il primo decennio di attività

È il momento dell'inizio formale e del periodo di consolidamento della Federazione. Abbiamo collocato ambedue gli eventi nel trapasso socio-culturale ed economico che si è verificato fra gli anni '70 e '80.

1.1. Tra due culture dello sviluppo formativo

Un segno della profonda trasformazione che si è compiuta tra le due decadi, '70 e '80, è offerto dal ricorso alla categoria della *complessità* che a partire dagli anni '80 è divenuto sempre più frequente da parte dei sociologi per qualificare globalmente la situazione dei sistemi dei paesi occidentali (Malizia - Frisanco, 1991). Essa sta ad indicare la numerosità e la varietà delle componenti sociali, la forza del dinamismo che le muove e le rinnova, le incongruenze non superabili che caratterizzano le loro relazioni. Sul piano macrostrutturale il referente è dato dalla presenza talmente abbondante e diversificata di rapporti che rende impossibile, o quasi, tracciare il quadro unitario di una società, mentre sul micro si sottolinea la distanza che separa le capacità di conoscenza, di scelta e di controllo del singolo da quelle del sistema. I principi d'azione si qualificano per la loro natura settoriale in quanto sono finalizzati al conseguimento degli obiettivi temporanei e specifici dei singoli sottosistemi. Riguardo a questa raffigurazione della società alcuni tendono a evidenziare la moltiplicazione delle possibilità e delle opportunità e l'ampliamento dell'organizzazione, mentre altri sottolineano la graduale ingovernabilità dei sistemi, l'assenza di un centro organizzatore e l'aumento della entropia sociale.

La progressiva *terziarizzazione* del mondo economico e soprattutto l'intreccio terziario delle culture, che stavano portando l'Italia verso una fase di sviluppo post-industriale, implicavano una trasformazione culturale e sociale di vaste proporzioni, in quanto significavano una razionalizzazione dei comportamenti, una ristrutturazione dei processi decisionali, un allargamento delle capacità conoscitive. Il trend in questione poneva tra l'altro l'esigenza di un'alfabetizzazione informatica dei giovani e delle generazioni adulte e di un apprendimento attraverso le nuove tecnologie, ed era destinato a far lievitare le nuove offerte formative a fianco e in concorrenza alla scuola. Inoltre, dopo il raggiungimento del traguardo di una soddisfazione diffusa dei bisogni primari, il paese viaggiava verso la qualità sofisticata e non era pensabile che le istituzioni formative potessero continuare a limitare la loro attenzione alle sole problematiche di ordine quantitativo, pena la progressiva emarginazione dalle dinamiche sociali.

Nonostante i segni di crescita e di sviluppo enumerati sopra, non sono mancate *problematiche* gravi rappresentate in particolare dai seguenti fenomeni: il mantenimento di forme tradizionali di povertà, anche quantitativamente appariscenti, e l'emergere di nuove; il permanere di tassi elevati di disoccupazione, soprattutto giovanile; l'affermarsi di una competitività sfrenata e di un individualismo esasperato; una società polarizzata tra una forza lavoro ristretta, impegnata in attività di spessore culturale particolarmente gratificanti, e una porzione quantitativamente molto consistente di persone che svolgono mansioni ripetitive di scarso contenuto culturale.

Nel 1983 il Rapporto Censis sulla situazione sociale del paese faceva notare che il sistema scolastico e di FP si trovava in una situazione di *transizione* fra due culture dello sviluppo formativo. Negli anni '50-'70 era prevalso "una sorta di modello lineare e semplice di sviluppo [...], basato su presupposti di quantità, unicità, centralizzazione" (Censis, 1983, 164; Malizia, 1988). Durante il periodo accennato si è assistito a un'esplosione quantitativa della domanda di scolarizzazione, si è passati da una scuola elitaria a una di massa, lo Stato si è sforzato di adeguare il sistema formativo alla domanda sociale, dando priorità alle fasce giovanili, senza però riuscire a soddisfare pienamente e in modo tempestivo le esigenze emergenti. Educazione e scuola risultavano identificate secondo la logica di una società semplice mentre il servizio statale e l'impegno finanziario del Ministero della Pubblica Istruzione occupavano un ruolo centrale rispetto alla formazione organiz-

zata da altri enti pubblici e dai privati. L'offerta formativa si qualificava inoltre per l'uniformità in risposta ad esigenze comuni e per il prevalere di una situazione di stabilità.

Le *nuove tendenze* che stavano emergendo sembrano puntare verso “una specie di modello (o meglio di spunti per un modello) complesso [...] basato su presupposti di qualità, di differenziazione e personalizzazione dei servizi, di molteplicità di risorse formative, di decentramento” (Censis, 1983, 164). Mentre l'offerta pubblica continua a restare agganciata ai bisogni tradizionali, la domanda sociale pur non rinunciando al minimo garantito dallo Stato si orientava decisamente verso la qualità e l'individualizzazione dei percorsi formativi. L'eguaglianza non veniva più ricercata nell'uniformità, ma nel rispetto delle esigenze personali; si affermava la prospettiva della mobilità, della transizione, del passaggio. Emergeva l'alternanza studio-lavoro soprattutto nella fase di primo inserimento professionale in cui si venivano a intrecciare attività lavorative e di formazione, mentre l'utenza potenziale si estendeva agli adulti. Diminuiva il monopolio della scuola sull'educazione, si allargava l'offerta formativa al di là dell'istruzione formale e crescevano i soggetti che offrivano formazione oltre lo Stato. Si sentiva la necessità di superare la contrapposizione fra centralizzazione e decentramento in un'ipotesi di governo dell'istruzione che prevedeva un coordinamento e un controllo centrali accanto a un forte potere locale d'iniziativa.

La formazione non poteva più essere identificata con l'azione dello Stato, ma andava considerata come un sistema allargato e diversificato che abbracciava, oltre all'intervento statale, tutto un complesso di risorse e di agenzie che agivano nell'area dell'educazione. Il “*sistema formativo allargato*” verrebbe ad includere: una pluralità di soggetti che intervengono nel settore della formazione (lo Stato, le Regioni, gli Enti locali, altri enti e privati) tra i quali realizzare ipotesi di coordinamento, integrazione o almeno interdipendenza; iter formativi differenziati in risposta alle esigenze di personalizzazione dei percorsi; obiettivi diversificati di apprendimento che dovrebbero essere determinati esplicitamente, valutati con mezzi idonei e certificati con modalità nuove; collegamenti diversificati con gli altri sistemi confinanti con il formativo (famiglia, lavoro e tempo libero). In tale prospettiva il compito del potere pubblico non veniva annullato, ma trasformato in un ruolo di stimolo, valutazione e supporto.

Quanto in particolare alla FP, con l'approvazione nel 1978 della *legge quadro* n.845/78 si concludeva una lunga evoluzione che iniziata negli anni '50 aveva gradualmente innalzato la finalità educativa globale del settore dalla prevalenza dell'addestramento alla trasmissione di una cultura professionale (Ghergo, 2009). Il sistema di FP delineato dalla normativa appena richiamata “appare organico e strutturato. Esso fa riferimento ad una rete di CFP, dotati di una notevole libertà di iniziativa nel territorio di riferimento, in stretta relazione con le imprese. Il sistema di FP è inteso in senso alternativo alla scuola, (per questo motivo è stato denominato in modo forse un po' spregiativo ‘scuola di serie B’), volto ad offrire alla gran parte degli adolescenti e dei giovani - quelli che non proseguivano gli studi dopo la terza media - un'opportunità di ‘elevazione culturale’ e di qualificazione professionale, in modo da posticipare l'ingresso nel mondo del lavoro e da garantire loro una migliore dotazione umana e professionale. Dal punto di vista strategico tale impostazione conduce alla delineazione di un sistema regolato come il sistema d'istruzione ma parallelo ad esso, con tipologie formative e ordinamenti didattici definiti, ma che in un secondo tempo sono divenuti in certa parte sostanzialmente rigidi e iterativi, tanto da dare vita ad una componente di CFP a carattere para-scolastico” (Gandini - Nicoli, 1999, 270-271; Ghergo, 2009).

La FP di base, destinata cioè ai giovani con o senza licenza media e con bassa qualifica, aveva registrato negli anni successivi una crescita costante che però si era interrotta nel 1985-86 quando si era verificato un calo significativo degli iscritti; al contrario risultava in aumento la domanda di corsi professionalizzanti da parte dei diplomati, degli adulti, della forza lavoro in riconversione, del grande pubblico (Malizi - Chistolini - Pieroni, 1990). Comunque, dopo la crisi quantitativa della metà degli anni '80 alla fine della decade (1988-89) si osserva un aumento nel dato globale che però premia i corsi di 2° livello e quelli di formazione sul lavoro, mentre quelli di 1° livello presentano una ripresa che, tuttavia, non li riporta sui valori degli inizi del decennio.

Al di là delle problematiche di ordine quantitativo il sottosistema *pubblico* – Stato, Regioni ed Enti convenzionati – denotava difficoltà di slancio. Le cause erano varie: le carenze del quadro legislativo quali lo stallo della riforma della secondaria superiore che manteneva in una condizione di grave incertezza le sorti della FP di base; il prestigio non molto elevato di cui godeva la FP regionale, come di una scuola di serie B; l'inadeguatezza a rispondere ai bisogni del mercato di lavoro, per cui non infrequentemente la decisione sui corsi era condizionata dall'offerta più che dalla domanda; una burocratizzazione pervasiva che si manifestava tra l'altro nella trasformazione tendenziale delle convenzioni da atto contrattuale ad atto autoritativo, nella standardizzazione soffocante di interventi e costi, nell'eccessivo garantismo e nella scarsa flessibilità della politica del personale; la conoscenza insufficiente dei dati della spesa e la mancanza di meccanismi reali di controllo dei risultati reali (Relazione del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale, 1987).

Indubbiamente a monte incidevano le connotazioni del nuovo ciclo economico accennato sopra quali la progressiva terziarizzazione dei processi produttivi, lo sviluppo impressionante della scienza e della tecnologia, l'internazionalizzazione del mercato. In altre parole, la FP stava attraversando una fase di trasformazione caratterizzata dal passaggio da una *mono-utenza* tradizionale a una *pluriutenza* di portatori di esigenze nuove e diversificate, dall'ampliamento della gamma dei servizi, dalla crescita e dalla differenziazione delle offerte extrascolastiche, dall'introduzione di nuove tecniche di autoformazione e di formazione personalizzata.

1.2. *La nascita della Federazione Nazionale CNOS-FAP (fine anni '70) e il suo consolidamento (anni'80)*

Entro questo quadro di una società in profondo cambiamento, in data 9 dicembre 1977 veniva creata presso notaio la Federazione Nazionale CNOS-FAP (Centro Nazionale Opere Salesiane - Formazione e Aggiornamento Professionale). Contestualmente si approvava lo Statuto e si stabilivano le cariche sociali.

La Federazione era *promossa dall'Ente CNOS*. Questo è “un Ente con personalità giuridica civilmente riconosciuta con D.P.R. 20/9/1967 n.1016, modificato con D.P.R. 2/5/1969” (Statuto CNOS=STC, a.1) (CNOS, 1977). Il CNOS “fa parte a tutti gli effetti della Congregazione Salesiana” che lo ha costituito per assicurare ai Salesiani la titolarità giuridica ad inserirsi nell'*assetto civilistico* della società e a svolgere attività culturali, formative, educative, ricreative, assistenziali, artistiche e sociali, anche con finanziamenti pubblici (STC, a.2). Per conseguire le proprie finalità istituzionali, il CNOS ha promosso la costituzione di Associazioni o di Federazioni settoriali a raggio nazionale, interregionale e regionale in diversi ambiti dell'attività salesiana in Italia, nelle quali esercita un'azione di guida e di controllo in ordine alla ispirazione salesiana, coinvolgendo le istituzioni della Congregazione che svolgono attività omogenee (STC, a 2 e 4).

Una delle Federazioni settoriali che il CNOS ha costituito per realizzare i suoi scopi istituzionali è la “Federazione Nazionale Centro Nazionale Opere Salesiane-Formazione e Aggiornamento Professionale” (CNOS-FAP) (Statuto del CNOS-FAP=StF, a.1) (CNOS-FAP, 1981). Essa persegue i seguenti scopi:

- “a. coordinare le attività di formazione professionale svolte dagli Enti Associati, promuovendo eventuali associazioni;
 - b. promuovere iniziative di studio, ricerca e sperimentazione in rapporto ai problemi inerenti all'orientamento e alla formazione professionale [...];
 - c. curare la formazione e l'aggiornamento del personale docente nei Centri di Formazione Professionale;
 - d. collaborare [...] a iniziative tendenti alla formazione, qualificazione e riconversione dei lavoratori ad ogni livello;
 - e. promuovere iniziative per l'orientamento professionale e scolastico [...];
 - f. aderire alle organizzazioni regionali, nazionali e ultranazionali che perseguano le stesse finalità [...]
- (StF, a. 2).

Anche la Federazione CNOS-FAP, al di là delle attività atte a conseguire i propri fini istituzionali, opera in prevalenza per la *promozione* e il *coordinamento* delle Sedi periferiche e lo fa principalmente attraverso le rispettive Delegazioni Regionali che assicurano alle suddette Sedi identità associativa e servizi culturali e gestionali nel rispetto delle loro autonomie e responsabilità dirette (StF, a.2 e 6).

I *soci* sono di tre tipi: i soci fondatori di cui all'atto costitutivo; le istituzioni salesiane, le Associazioni promosse dalle stesse o dalla Federazione Nazionale CNOS-FAP che svolgono attività di FP; membri qualificati della società salesiana (StF, a.3).

Organi sociali sono: l'Assemblea Generale che è l'organo supremo della Federazione; il Consiglio Direttivo Nazionale che è l'organo esecutivo delle deliberazioni e degli indirizzi determinati dall'Assemblea Nazionale; la Giunta e la Sede Nazionale che attraverso i propri Uffici e i relativi responsabili assicura piani annuali di attività, ricerca e sperimentazione a tutti i livelli; le Delegazioni Regionali; i Settori Professionali; il Collegio dei Revisori dei Conti.

All'interno, poi, della Conferenza degli Ispettori Salesiani di Italia e Medio Oriente (CISI) è contemplata la presenza di un Superiore Provinciale (Ispettore) il quale assicura il coordinamento e la coerenza con le iniziative nazionali della Congregazione Salesiana nel campo della FP e della scuola, garantendo la fedeltà della Federazione al sistema educativo, alle metodologie e allo stile di S. Giovanni Bosco.

Nell'assetto istituzionale della Federazione è previsto un ruolo significativo per le *Delegazioni Regionali* a cui presiede il Delegato Regionale, chiamato a svolgere funzioni di rappresentanza della Federazione di fronte alle Amministrazioni Regionali e Locali (StF, a.15).

A livello locale sono attive le *Associazioni e/o Federazioni Locali* che la Federazione promuove attraverso le delegazioni. I loro compiti si riferiscono prevalentemente alla gestione del personale e delle risorse umane e strumentali dei rispettivi CFP.

Alla costituzione del CNOS-FAP hanno portato anzitutto le stesse *ragioni* che sono alla base della creazione dell'Ente CNOS e delle Associazioni da questo promosse. In particolare, hanno giocato una incidenza significativa su questa decisione: l'esigenza di legittimazione della presenza e dell'azione educativo-pastorale dei Salesiani; il bisogno di garantirsi spazi di libertà in un momento di montante statalismo; la ricerca del dialogo e del confronto con le istituzioni pubbliche, con altri enti e con le associazioni in vista di un servizio culturale ed educativo sempre più efficace alla gioventù; il reperimento di finanziamenti pubblici per poter esercitare l'opzione preferenziale per i più poveri (Rizzini, 1988).

Passando più nello specifico della Federazione CNOS-FAP, si possono richiamare alcune motivazioni *particolari*:

- la dipendenza da una associazione civile era necessaria al personale salesiano per operare nella FP ed essere retribuito con finanziamenti pubblici, non potendo tale personale essere alle dipendenze del medesimo Ente ecclesiastico di appartenenza;
- inoltre, tali finanziamenti in base alla legge quadro erano erogati mediante convenzioni a strutture di enti che risultassero emanazione di organizzazioni specifiche o di associazioni con finalità educative sociali;
- sul piano strettamente congregazionale, si consentiva di aggregare le strutture e le iniziative locali mediante un coordinamento di livello nazionale o almeno regionale, uscendo dal settorialismo delle province religiose, o ispettorie nel linguaggio salesiano; va sottolineato che la medesima esigenza di aggregazione emergeva anche nella società civile (Viganò, 1978).

Nel mondo delle politiche della formazione e del lavoro il dialogo culturale per portare avanti le nostre proposte non poteva svolgersi solo nell'ambito del singolo CFP ma richiedeva di elevarsi a livelli più alti per essere introdotto nei punti chiave dove si gioca il futuro in particolare dei giovani. Solo una Federazione che costituisse un corpo organico, sostenuto nella sua azione anche da studi di natura scientifica quali quelli condotti dall'Università Salesiana, poteva effettuare in modo vincente il confronto con i vertici del potere decisionale o con i centri di ricerca che plasmano l'opinione pubblica di un paese. Condizione di un confronto alla pari era anche la disponibilità di un

personale qualificato: pure da questo punto di vista la dimensione nazionale del CNOS-FAP offriva una grande opportunità positiva. La natura civilistica dell'Associazione poteva facilitare il passaggio da un CFP gestito da soli religiosi come padroni a una comunità educativa che ricerca il massimo di partecipazione da tutti coloro che intervengono in questo progetto di crescita umana.

La formula si è dimostrata subito *positiva*. In cinque anni (1977-78/1981-82) gli allievi crescono del 5% quasi, passando da 8.937 a 9.365, i formatori dell'8% da 714 a 777 e i Centri di 4 unità da 36 a 40 (cfr. Tav.1). Ma il balzo in avanti è soprattutto qualitativo: i CFP si inseriscono dinamicamente nel contesto sociale, mettendo a disposizione della comunità locale civile ed ecclesiale il loro patrimonio culturale, educativo e pastorale, corresponsabilizzando i laici e concorrendo mediante lo strumento dell'associazione del privato-sociale alla elaborazione delle politiche formative a livello locale e nazionale.

A ciò ha concorso il *rapido consolidamento* del CNOS-FAP che si è compiuto negli anni '80 (Rizzini, 1988). Nel 1980 all'assetto previsto dallo Statuto si aggiungeva quello normativo dei Regolamenti della Sede Nazionale e delle Delegazioni Regionali che dotava la Federazione di articolazioni efficaci sul piano territoriale. Nel 1982 venivano istituiti i Settori Professionali (meccanico, elettromeccanico, elettronico, grafico e le commissioni culturale e matematico-scientifica), mentre il relativo Regolamento diveniva definitivo nel 1987: con questa nuova struttura veniva potenziata la dimensione associativa del CNOS-FAP nel senso che ogni formatore in quanto membro di un settore professionale specifico o di commissione contribuisce a definire le linee generali della programmazione formativa e a tradurle in pratica. Nel 1984 la rivista "Rassegna CNOS" iniziava le pubblicazioni; l'intento era di offrire ai formatori e agli operatori della FP, ai centri di studi impegnati in questo ambito, agli amministratori e ai politici un "periodico saggio degli studi e delle ricerche degli esperti e l'esperienza degli operatori dei suoi 41 Centri, impegnati oggi particolarmente nella innovazione e sperimentazione della didattica e delle tecnologie formative" (Editoriale, 1984; cfr. anche Editoriale, 1993). In questo modo, si pensava di poter dare un contributo determinante a realizzare uno dei compiti, appena ricordato, che il Rettore Maggiore dei Salesiani, don Egidio Viganò, aveva assegnato fin dall'inizio alla Federazione, quello cioè di realizzare un confronto rigoroso con il mondo culturale e politico a livello nazionale ed europeo sui problemi delle politiche del lavoro e della formazione (1978). Da ultimo, nel 1989 veniva elaborata la Proposta Formativa CNOS-FAP che articolava l'attività della Federazione intorno a quattro strategie fondamentali: la costruzione della comunità formativa come soggetto e ambiente di formazione; la qualificazione educativa e professionalizzante del CFP; la tensione verso una professionalità fondata su una valida e significativa cultura del lavoro ed un progetto di vita; l'offerta del servizio di orientamento professionale.

Pertanto, si può senz'altro condividere il giudizio che il presidente del CNOS di allora, don Felice Rizzini, ha dato sul primo decennio del CNOS-FAP: "La consistenza della Federazione CNOS/FAP, le salde tradizioni maturate in centoquarant'anni di storia e l'assistenza prestata dagli organismi federativi, specie quelli centrali e regionali [...] l'hanno resa partecipe di un forte dialogo con il Ministero e le Regioni, con gli Enti di FP, specie con quelli di ispirazione cristiana attraverso la CONFAP, e con gli altri organismi e l'hanno resa capace di esprimere una propria cultura professionale e di fare scelte adeguate, conservando un certo prestigio ed autorevolezza per l'esperienza acquisita, per le ricerche di studio portate avanti con la collaborazione del laboratorio CNOS istituito presso la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'U.P.S., per le pubblicazioni (sussidi e rivista specializzata) e per le iniziative assunte di sperimentazione, specie sotto il profilo didattico ed a favore di giovani in difficoltà e a rischio" (Rizzini, 1988, 174; cfr anche Editoriale, 1994b). In questo periodo l'attività formativa principale è quella di primo livello che però viene profondamente rinnovata nei contenuti e nell'organizzazione sulla base anche dei risultati di numerose maxisperimentazioni affidate dalle Regioni e dal Ministero a livello di singolo CFP. La scelta dei giovani e delle famiglie continua a orientarsi in maniera consistente verso i Centri CNOS-FAP, anche se nel 1986-87 si nota una leggera diminuzione degli iscritti (cfr. Tav.1) anche a seguito del blocco delle iniziative regionali, di alcuni esperimenti di pubblicizzazione del personale, della limitazione dei finan-

ziamenti e del ricorso generalizzato di alcune Regioni a forme generalizzate di aggiornamento che causarono la sospensione delle attività corsuali. Efficace è l'attività di orientamento che i Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale (COSPES) promossi dagli Enti CNOS e CIOFS offrono alla Federazione, partecipando alla programmazione educativa, accompagnando gli allievi ed assistendo i formatori e i genitori. Una conferma della consistenza qualitativa e quantitativa delle attività formative poste in essere si può desumere anche dal riconoscimento della Federazione come ente nazionale di primo livello per poter fruire dei contributi finanziari previsti dalla legge n.40/87.

Da ultimo non si può non sottolineare un aspetto che, però, non è specifico di questo periodo, ma che costituisce una costante dei 30 anni di attività del CNOS-FAP. Si tratta dell'impegno "a fare della formazione professionale *un vero e proprio sistema*", (Rizzini, 1988, 176) a cui riconoscere parità e autonomia nei confronti del sistema scuola.

2. La Federazione CNOS-FAP durante gli anni '90

Agli inizi della prima decade '90 l'Italia ha attraversato una fase di *attesa e di stanca* in cui sembrava che alla fiducia nello sviluppo ulteriore si fosse sostituito il demone della de-costruzione (Censis, 1991). In ogni caso le ombre, anche molto fosche, che gravavano sul nostro cielo, non esaurivano il quadro globale che era molto più vario e complicato: accanto alle crisi e alle sfasature che si erano imposte all'attenzione generale, non andavano dimenticate le lunghe derive positive, né gli spazi e i varchi che si stavano aprendo per rinnovare e adeguare il nostro paese. Tuttavia, nel prosieguo l'attenzione verrà concentrata sugli aspetti negativi perché consentiranno di capire meglio le problematiche della FP e le risposte della Federazione CNOS-FAP.

2.1. Una società inquieta in fase di attesa

Nei primi anni '90 il processo di sviluppo a lungo termine del nostro paese si trovava in un *periodo di stasi e di blocco*. Il sovraccarico dei soggetti, dei processi e dei comportamenti aveva portato a una ridondanza non regolata che creava più rigonfiamento che strategia. Al tempo stesso sembrava essere entrata in crisi la tensione ad innovare e a fare qualità: fantasia e creatività, che avevano accompagnato e, soprattutto, preceduto lo sviluppo degli ultimi decenni, apparivano decisamente in ribasso, mentre la scena denotava una crescente presenza di ordinarietà, ripetitività e routine. Un altro trend negativo poteva essere visto nella tendenziale deresponsabilizzazione dei diversi centri di decisione ad incominciare dalla famiglia sempre più propensa al consumo che all'investimento o al risparmio.

Una grave sfasatura era riscontrabile anche a livello di intervento pubblico che si caratterizzava da una parte per l'aumento incontrollabile del suo costo e dall'altra per la caduta in verticale della sua incidenza e utilità e per la situazione di frammentazione e di crisi in cui versava il sistema di rappresentanza. Ma il pericolo più serio era costituito senz'altro dal fatto che la forza del credere si era molto ridotta sia nei riguardi della politica sia entro la società civile, mentre si affermava il fenomeno, a cui si è già accennato sopra, della *de-costruzione*: sembrava che si volesse abbattere tutto dall'assetto costituzionale, ai partiti di massa, ai sindacati, agli ordinamenti regionali per, poi, ripartire di nuovo da zero.

Passando infine agli aspetti socio-economici della situazione del paese nella prima decade '90, ci si limiterà a sottolineare i mutamenti profondi in atto nel *mercato del lavoro* per poterli mettere a confronto con la FP. Da una parte si riscontrava un calo delle occupazioni industriali e dei mestieri tradizionali, mentre dall'altra emergevano nuove professioni e quasi-professioni nell'industria e nel terziario: queste ultime rinviavano a paradigmi di lavoro molto diversi dai profili a cui tradizionalmente aveva preparato la FP (Butera, 1989). Il mercato del lavoro assumeva un carattere sempre più frammentato, mentre la FP si era attrezzata ad offrire formazione solo ad alcuni di questi segmenti, per cui non riusciva a soddisfare la domanda globale. Si registrava inol-

tre una notevole polarizzazione fra settori forti e deboli della forza lavoro e l'insorgere di una nuova stratificazione sociale; anche in questo caso storicamente la FP si era occupata quasi esclusivamente delle fasce marginali. Altri cambi nel sistema sociale ponevano problemi non semplici alla FP: l'importanza determinante della qualità della persona umana nelle aziende; l'aumento della rilevanza dell'atmosfera di un'organizzazione e della sua cultura; una relazione più adulta fra singolo e organizzazione; una domanda diffusa di riconversione delle proprie competenze lavorative; l'esigenza di abilità sempre più complesse; la maggiore mobilità; la richiesta di interventi in tempo reale. In ogni caso non si trattava più di formare persone che dovevano svolgere dei paradigmi di lavoro già definiti, ma di preparare operatori che portavano valori e capacità di innovazione, di creatività, di impegno, di qualità e di eccellenza.

Va riconosciuto che la FP aveva conseguito *notevoli traguardi* negli ultimi 20 anni: una definizione più adeguata, una corrispondenza più stretta con il sistema produttivo, un'accettazione crescente della sua rilevanza strategica e un riconoscimento più ampio della sua autonomia (Conferenza Nazionale sulla Formazione Professionale, 1992; Ruberto, 1992; Ghergo, 2009). Tuttavia, il mondo della FP, pur essendosi reso conto sufficientemente dell'evoluzione in atto nella realtà formativa, stentava a tradurla nel proprio sistema in strategie efficaci e generalmente accettate. Inoltre, sebbene si fossero realizzate sperimentazioni valide, i risultati tardavano a ricadere sulle strutture non solo a causa della rigidità degli ordinamenti, ma anche di operatori contrari all'innovazione. I CFP dimostravano sufficiente dinamismo, ma trovavano un freno nella propria origine perché ritenute per lo più strutture di serie B. Le imprese si rivelavano più esigenti quanto all'efficacia controllabile degli interventi e più aperte alla collaborazione con le scuole e i CFP, ma limitavano il loro interesse alla stretta funzionalità delle azioni formative con i miglioramenti produttivi e organizzativi, mentre trascuravano la formazione in vista dello sviluppo prioritario delle competenze dei lavoratori e della ricerca.

È stata anche rimproverata alla FP di quegli anni una considerazione inadeguata del rapporto tra la *domanda e l'offerta formativa*: infatti, da una parte si registrava un eccesso di offerta formativa rispetto alla domanda sociale da cui seguivano non infrequentemente sovrapposizioni e irrazionalità, mentre dall'altra l'offerta formativa si rivelava inadeguata nei confronti della domanda economica sia per la preparazione carente degli operatori pubblici sia per la scarsa disponibilità delle imprese ad assumere parte dei costi. Il dibattito sull'offerta tendeva a concentrarsi sul curriculum, sulle metodologie e sulle esigenze occupazionali dei formatori e degli operatori piuttosto che sulla formazione da acquisire al termine del percorso di FP; a sua volta la progettazione curricolare si dimostrava insufficiente soprattutto nel momento dell'analisi della professionalità presente nell'impresa. In aggiunta si riscontrava una eccessiva diversificazione tra le Regioni e non mancavano aree ad alta concentrazione di condizioni problematiche per cui la situazione stava rasentando la polarizzazione. Il sistema di certificazione era assente o assolutamente inadeguato perché privo del fondamento solido di criteri oggettivi.

Nonostante ciò, il carattere *strategico* della FP era riconosciuto da una porzione importante di ricercatori e di operatori che la consideravano una variabile determinante della crescita socio-economica. La FP era il sottosistema formativo che nel nostro paese si qualificava per la più grande concretezza in quanto operava nello snodo tra domanda e offerta di lavoro; in particolare essa interveniva nella fase di raccordo fra tre gruppi di sistemi: produttivo e scolastico; lavorativo e formativo; della stratificazione sociale e della promozione degli strati più deboli della società. Inoltre, presentava un grado notevole di flessibilità e di apertura verso il contesto esterno, anche se non nella misura voluta. In sostanza le strutture della FP erano chiamate a costituire il perno del sistema regionale della transizione-reinserimento, in altre parole del passaggio dalla scuola alla vita attiva e della riqualificazione dei lavoratori. Cinque erano le aree di cui essa di fatto si occupava: la FP di 1° e di 2° livello, la formazione sul lavoro, i corsi speciali, i corsi di altro tipo (Isfol, 1990). Un ruolo così impegnativo esigeva cambiamenti notevoli nelle strutture di FP: emergevano nuovi compiti di integrazione e coordinamento, si richiedeva flessibilità di organizzazione, strutture e curricula, bisognava rendere i CFP capaci di gestire l'innovazione.

Accanto ai problemi organizzativi, l'altra questione centrale degli inizi della decade '90 era 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). 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 adattamento al cambio 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.

2.2. Il CNOS-FAP e il CFP polifunzionale

Le linee fondamentali della politica della Federazione CNOS-FAP agli inizi degli anni '90 possono essere sintetizzate nei seguenti orientamenti assunti a livello di Assemblee Generali e di Consigli Direttivi Nazionali della Federazione medesima:

“a) un serio impegno da parte di tutti i membri della Federazione, secondo ruoli e responsabilità diversi, coinvolgendo allievi e genitori, per approfondire i valori caratterizzanti la attività formativa salesiana. [...].

b) [...] le iniziative assunte perché l'elevamento dell'istruzione obbligatoria dai quattordici ai sedici anni possa essere soddisfatto in una pluralità di canali, compreso quello della formazione professionale. [...]

c) La qualificazione del personale, salesiano e laico impegnando: il singolo CFP a diventare fulcro della formazione permanente dello stesso; le Sedi Regionali a progettare un piano regionale adeguato; e la Sede Nazionale ad organizzare con i Settori Professionali, corsi di qualificazione di aggiornamento, seminari di studio e convegni, ed a riservare negli incontri, previsti dagli statuti e dai regolamenti, temi formativi. A questo scopo vengono ulteriormente valorizzati: la rivista «Rassegna CNOS»; gli studi-ricerche del Laboratorio CNOS; la sperimentazione di nuovi testi e sussidi multimediali [...].

d) il potenziamento degli organismi nazionali, regionali e locali con personale specializzato e con attrezzature aggiornate e la valorizzazione delle strutture associative, conforme allo statuto ed ai vari regolamenti” (Rizzini, 1988, 176-177).

A nostro parere e anche in relazione alla presentazione della situazione della FP sopra indicata, *l'aspetto più innovativo dell'attività del CNOS-FAP* nei primi anni '90 va identificata nella elaborazione di un nuovo modello organizzativo del CFP. Come si è osservato sopra, i CFP erano stati raggiunti agli inizi della decade '90 da fenomeni di involuzione burocratica (Isfol, 1995). Infatti, non infrequentemente si notava una focalizzazione eccessiva sui bisogni degli operatori a scapito dei destinatari; inoltre, non mancavano casi in cui si privilegiava il controllo normativo sulle procedure rispetto alla verifica sostanziale sui risultati. In reazione a questi segnali degenerativi si andava diffondendo l'esigenza di elaborare un modello alternativo al CFP tradizionale.

A tal fine il Laboratorio “Studi e Ricerche” del CNOS/FAP ha realizzato nella prima metà degli anni '90 *quattro ricerche*, tre su finanziamento del Ministero del Lavoro (Malizia et al., 1991 e 1993; Malizia et al., 1996) – rispettivamente sul coordinatore progettista, su quello di settore/processo e sul direttore e lo staff di direzione – e una dello stesso CNOS-FAP sul coordinatore delle attività di orientamento (Pellerey - Sarti, 1991). Sulla base dei risultati di tali investigazioni è stato possibile elaborare un modello di organizzazione delle azioni di FP che si qualifica per essere al tempo stesso *formativo, comunitario, progettuale, coordinato, aperto, flessibile e qualificato* (Malizia et al., 1993). In sostanza si tratta del modello del *CFP polifunzionale* che, mentre da una parte cerca con la pluralità delle sue offerte di adeguarsi alla complessità della società o-

dierna, dall'altra non rinuncia, anzi mira a rafforzare il suo ruolo formativo al servizio di una gamma molto ampia di destinatari. Esso si contrappone alla formula dell'agenzia formativa (I-sfol, 1995) che però non sembra trovare il conforto dei dati delle ricerche menzionate sopra.

I risultati di tale impegno associativo hanno costituito il quadro di riferimento entro il quale si è collocato anche un articolo (n.7) del CCNL della formazione professionale convenzionata (1994-1997)

2.2.1. Un modello formativo e comunitario

Gli studi a medio e lungo termine coincidevano in generale su una previsione: l'avvio del terzo millennio sarebbe stato contraddistinto da una vera e propria esplosione delle conoscenze in tutti i campi (Cresson - 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.

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

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

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

2.2.2. Un modello progettuale

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

In ogni caso *dalle ricerche* più volte menzionate emerge chiara ed inequivocabile la domanda degli operatori di introdurre nella FP la funzione/figura del *coordinatore di progetto*

che viene inteso come un'articolazione della funzione del formatore (Isfol, 1992; Malizia et al., 1991). In altre parole si fa strada una impostazione di natura educativa che parte dal presupposto che il CFP sia principalmente una comunità formativa e più specificamente una comunità di formatori. Ne segue che la progettazione degli interventi impegna la corresponsabilità di tutti e diventa strumento prezioso attraverso cui la comunità formativa si crea e si sviluppa: infatti, tale azione consente alla comunità del CFP di identificare la domanda sociale di formazione, di fissare gli obiettivi dei propri interventi in relazione alle esigenze del contesto, di elaborare strategie educative valide in risposta al territorio, di valutare la propria attività in rapporto alle mete che ci si è posti. In altre parole la progettazione è il cemento che unifica la comunità formatrice e il dinamismo che la fa crescere.

2.2.3. Un modello al servizio della persona

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. Tra le nuove funzioni/figure che emergono dalle nostre ricerche, una che è chiamata a svolgere particolarmente tale servizio è senz'altro quella del *coordinatore delle attività di orientamento* (Pellerey - Sarti, 1991).

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

2.2.4. Un modello coordinato e integrato

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

A sua volta l'indagine del Laboratorio "Studi e Ricerche" del CNOS-FAP sul *direttore* aveva messo in risalto una diffusa insoddisfazione nei confronti dell'articolazione dei suoi *compiti* quale delineata nel CCNL (Malizia et al., 1996). Sembrava necessario un riaccorpamento e una semplificazione di quell'elenco frammentato di mansioni in un disegno sintetico ed essenziale di grandi funzioni. In particolare, sulla base dei risultati dell'indagine si sono proposte le seguenti sei: responsabilità della gestione del CFP nei confronti dell'Ente locale o di formazione; leadership della comunità degli operatori, in particolare attraverso la presidenza dell'organo collegiale dei formatori e la responsabilità della gestione del personale; motivazione del personale e cu-

ra del suo aggiornamento; direzione e coordinamento delle attività; coordinamento delle attività progettuali; innovazione dell'organizzazione del CFP.

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

2.2.5. Un modello aperto

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

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

2.2.6. Un modello flessibile

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

2.2.7. Un modello qualificato

Con il termine qualificazione si è voluto significare il tipo di *formazione* necessario per l'esecuzione dei vari compiti. La ricerca in questo caso fornisce indicazioni in relazione al coordinatore di progetto, al coordinatore di processo/settore, al coordinatore delle attività di orientamento e al direttore, indicando per ognuno conoscenze e competenze.

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

3. Anni 2000 – 2010: verso un sistema maturo di FP

Secondo il Libro Bianco su istruzione e formazione della Commissione europea, nella seconda metà degli anni 90 “la società europea è entrata in una fase di transizione verso una nuova forma di società”, la *società della conoscenza* (Cresson - Flynn, 1995, 22). Tutto ciò significa che la collocazione di ogni individuo nella società dipenderà fundamentalmente dalle conoscenze che egli possiede. “La società del futuro sarà quindi una società che saprà investire nell’intelligenza, una società in cui si insegna e si apprende, in cui ciascun individuo potrà costruire la propria qualifica. In altri termini una società conoscitiva” (*Ibidem*, 5).

3.1. L'avvento della società della conoscenza

Le tecnologie dell’informazione, informatiche e telematiche, hanno provocato nell’ultimo decennio uno scenario di radicale transizione sociale verso nuove forme di vita e di organizzazione sociale che ha fatto parlare di “*società della conoscenza*” (Malizia - Nanni, 2010 e bibliografia ivi citata; Cresson - Flynn, 1995; Margiotta, 1997; Nanni, 2000). I micro-processori stanno inducendo sotto i nostri occhi una “rivoluzione globale” dagli esiti non ancora chiari e scontati. Ciò si estende non solo alla produzione e alla comunicazione sociale, ma anche ai modi di vita e dell’esistenza individuale, familiare, sociale, mondiale. Si sono accresciute enormemente le opportunità di accedere all’informazione e al sapere, ma d’altra parte si richiedono adattamenti e competenze nuove che, se mancano, possono provocare emarginazione ed esclusione sociale .

3.1.1. I fattori strutturali

Semplificando al massimo il discorso, si può probabilmente affermare che sul piano *economico* lo scenario appare dominato da sei *dinamiche* principali: il passaggio graduale da un'economia di scala ad una della flessibilità, la progressiva terziarizzazione dei processi, l'avvento delle nuove tecnologie, la globalizzazione dei processi, l'emergere del concetto di qualità totale, la transizione da un modello meccanico di organizzazione e di gestione ad uno organico (Giovine, 1998; Malizia - Nanni, 2010).

In particolare, l'economia della *flessibilità* ha attribuito il primato al mercato rispetto alla produzione: la riduzione dei costi di produzione conserva la sua rilevanza, ma diviene prioritaria la capacità di risposta alla domanda del mercato nel momento, nel luogo e nel modo appropriato. L'organizzazione del lavoro si contraddistingue di conseguenza per la flessibilità delle tecnologie e delle strutture, per il primato del conseguimento dei risultati sulla esecuzione fedele di prescrizioni e per l'importanza assunta dal piccolo e dal decentramento.

In questo contesto i servizi finali o per la produzione si espandono dando vita ad aziende e amministrazioni specializzate (*terziarizzazione* esterna) o a strutture specializzate entro la grande impresa (*terziarizzazione interna*). Il fenomeno è connesso con due altri "trends", uno alla differenziazione strutturale e un altro alla integrazione. Il dato di partenza consiste nel fatto che tra i prodotti assumono rilevanza sempre maggiore i servizi immateriali ad alta tecnologia intellettuale.

Il terzo fattore è dato dall'avvento delle nuove tecnologie dell'informazione. Queste sono nuove perché muta l'oggetto che non è più la produzione di un pezzo o la scrittura a macchina di una lettera, ma sono operazioni di natura più intellettuale, come il controllo di processo o l'innovazione. Esse creano problemi per le occupazioni tradizionali in quanto tendono ad assumerne i com-

piti e perché restringono le possibilità di lavoro. Inoltre, il quasi monopolio che viene esercitato sulle nuove tecnologie dell'informazione dalle grandi potenze o, peggio, da gruppi particolari di interesse, attribuisce a questi ultimi un reale potere culturale e politico su ampi strati dell'opinione pubblica mondiale, soprattutto quelli che sono sprovvisti di sufficienti capacità di interpretare e criticare le informazioni ricevute; non solo, ma anche opera come un fattore potente di omologazione culturale che tende ad annullare le specificità delle varie entità nazionali e dei differenti gruppi.

La libera circolazione mondiale delle immagini e delle parole costituisce tra l'altro uno dei grandi acceleratori della mondializzazione. Più in generale, lo sviluppo impressionante della scienza e della tecnologia, che sta rivoluzionando le nostre società, si caratterizza anche per *la globalizzazione dei processi* che non si limita alle multinazionali. Di fatto, si estende la cooperazione tra aree geografiche e si sta sviluppando l'integrazione nelle produzioni, nei mercati e negli stili di consumo. Per effetto della deregolamentazione e dell'apertura dei mercati finanziari tutte le economie sono largamente condizionate dai movimenti di masse enormi di capitali che passano con grande velocità da un luogo all'altro, attratti dalle differenze nei tassi di interesse e dalle anticipazioni speculative, e che sembrano imporre le loro esigenze persino ai governi nazionali. Al tempo stesso non si può non riconoscere che l'espansione del commercio mondiale ha esercitato un influsso positivo su vari paesi e che la crescita mondiale è stata fortemente stimolata dalle esportazioni.

L'affermarsi della *qualità totale* significa che è quest'ultima, intesa come soddisfazione del cliente, e non il profitto, a occupare il primo posto nelle finalità di un'impresa: in altre parole diviene decisiva la qualità percepita dal cliente. A monte dell'emergere di tale concezione vi sarebbe la riscoperta della finalizzazione del processo produttivo all'uomo, che tornerebbe a occupare di nuovo il centro della scena. Le conseguenze sono molto rilevanti anzitutto nei rapporti con l'esterno, in quanto diviene centrale l'impegno per identificare la domanda del cliente.

Pertanto, in ambienti complessi, turbolenti, dinamici, incerti, imprevedibili come gli attuali, il modello organizzativo non può più essere centrato sulle procedure della dipendenza e dell'esecuzione e sugli aspetti formali e strutturali dell'organizzazione, per cui tutto è razionalmente e scientificamente predefinito attraverso una dettagliata descrizione dei sistemi di divisione e controllo del lavoro. Nel nuovo modello si vengono a richiedere alle persone capacità di innovazione, di governo dell'imprevisto e delle varianze, competenze di *problem solving*, abilità comunicative e relazionali. Non vi sono organizzazioni, attività professionali, competenze "al sicuro". A tutti i diversi attori è richiesta una grande capacità, quella di governare l'incertezza, di affrontare attivamente il cambiamento. Adattarsi, anticipare, innovare, rischiare diventano abilità "trasversali", attrezzi culturali di sopravvivenza di soggetti e organizzazioni. Questo contesto più mutevole ed incerto, se da una parte è fonte di minacce, apre dall'altra la via verso nuove opportunità.

In altre parole, si sta compiendo il passaggio da un modello industriale di economia ad uno *post-industriale*. Il primo pone l'accento su una concezione quantitativa della crescita ("trarre più dal più"), sul volume della produzione, su una impostazione lineare, atomistica, gerarchica, dualistica e manipolativa del lavoro e della sua organizzazione. Il secondo sottolinea la qualità e l'intensità dello sviluppo ("ottenere più dal meno"), il valore della produzione, la natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Il mondo delle aziende è dominato da imprese piccole, flessibili, dinamicizzate dalla risorsa "conoscenza", capaci di produrre una vasta gamma di beni e servizi che sono molto spesso immateriali.

Ciò comporta, "negativamente", che le grandi imprese riducano le loro attività: le funzioni produttive di base sono conservate, mentre i servizi di supporto vengono affidati a ditte o persone esterne. Per questa via, la grande industria è riuscita a ridurre la forza lavoro in maniera anche molto drastica. Il passaggio al post-industriale si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di *precarizzazione e di de-regolazione del lavoro* che mettono in crisi il tradizionale sistema di relazioni sociali. Nel contempo la globalizzazione e la informatizzazione contribuiscono ad aumentare la disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda "rivoluzione industriale" del passato, non riesce più ad essere interamente assorbita dai settori emergenti (il co-

siddetto “quaternario”). Ciò spinge ad un aumento delle diseguaglianze e della forbice delle professionalità, tra una ristretta élite di “ingegneri della conoscenza” e una massa di persone destinate a lavori dequalificati. Sembra quasi che i nostri sistemi sociali *non* riescano ad assicurare *a tutti un accesso equo* alla prosperità, a modalità decisionali democratiche e allo sviluppo socio-culturale personale (Consiglio dell'Unione Europea, 2001). In questo contesto tra i gruppi più vulnerabili vanno senz'altro annoverate le persone che presentano specifici problemi di apprendimento e in genere le fasce più deboli della popolazione (disabili, donne, giovani, popolazione rurale, ecc...).

Ritornando ora alla questione occupazionale, si può dire in sintesi che il passaggio alla società della conoscenza *trasforma il senso e il modo di lavorare*: nascono nuove professioni, vecchi mestieri cambiano “pelle”, altri scompaiono definitivamente. Si diversificano i lavori, e prima ancora le tipologie e le forme giuridiche dei rapporti di lavoro. C'è un'indubbia “intellettualizzazione” del lavoro. È richiesta la flessibilità e la mobilità occupazionale e la polivalenza della cultura professionale.

Per rispondere al meglio a queste esigenze del mondo dell'occupazione si dovrà pensare a una nuova figura di lavoratore che non solo possieda i necessari requisiti tecnici, ma anche nuovi saperi di base (informatica-informazione, inglese, economia, organizzazione), capacità personali (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendimento continuo) e anche vere e proprie virtù del lavoro (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

3.1.2. Le dinamiche culturali

La *cultura* della società della conoscenza risulta fortemente segnata dalla rivoluzione silenziosa dei microprocessori (Malizia - Nanni, 2010; Nanni - Rivoltella, 2006; Botta, 2003; Malizia, 2006). L'avvento delle *nuove tecnologie dell'informazione* origina spinte contrastanti: moltiplicazione delle opportunità di informazione e di formazione e creazione di nuove forme di analfabetismo e di nuove marginalità; elevazione dei livelli di cultura generale e di competenze per l'accesso al mondo del lavoro e parcellizzazione che ostacola ogni tentativo di sintesi; potenzialmente personalizzante e al tempo stesso generatrice di consumo passivo da parte soprattutto degli strati più deboli della popolazione; fattore di pluralismo, ma anche all'origine del relativismo etico.

In altre parole i giovani portano nella scuola e nella FP la *cultura del frammento* che, se ha il merito di aver contribuito a mettere in crisi il dogmatismo delle grandi ideologie, pone gravi problemi al sistema educativo. Infatti, la cultura di quest'ultimo presenta caratteristiche opposte: tende a trasmettere una visione sistematica e organica della realtà, vorrebbe offrire ad ogni allievo gli strumenti per costruire un proprio progetto di vita, radicato nel passato e aperto al futuro, intende aiutarlo ad elaborare un quadro di riferimento unitario, organico, coerente, trasmette il meglio delle conquiste della storia in continuità con il passato, forma all'impegno per il bene comune e al rispetto dei diritti umani che considera valori perenni da approfondire e da ampliare, ma non da ribaltare.

Sul piano culturale le grandi narrazioni “metafisiche”, i grandi miti dell'Occidente – come ha scritto Lyotard – non riescono più a difendere le loro pretese di assolutezza, di unicità ed egemonia veritativa, cioè di guida vera e ideale per tutti (Lyotard, 1981).

Ad un pensiero prevalentemente analitico, logico, dimostrativo si viene a contrapporre (o a preferire) un pensiero più narrativo, più espositivo; alle concettualizzazioni generali si controbilanciano le molte forme dell'autobiografia, del saggio esplorativo attento alle sfumature, alle contaminazioni cognitive, ai giochi linguistici, alle ibridazioni dei punti di vista. L'assolutezza della scienza lascia il passo a modi di vedere e di esprimersi più “ermeneutici”(cioè insieme più soggettivi, più interpretativi, più comprensivi). Si parlò per questo, negli anni ottanta del secolo scorso di “*pensiero debole*” (Vattimo - Rovatti, 1983). Alle grandi ideologie, sulla scena delle idee di moda, sono succedute i molti racconti, le più disparate offerte di conoscenza e di saperi. La perdita delle totalità significative spesso diventa definitiva. Frequentemente il frammento non si compone ulteriormente e scade nella frammentazione irrelata (Pera, 1994; Mari, 1995).

La secolarizzazione religiosa (cioè una vita sociale senza religione), più che come “logica conseguenza” del trionfo della scienza e dello sviluppo tecnologico, si è attuata a livello pratico, vale a dire nel senso che le menti e i cuori della gente si sono rivolti più che altro al consumismo, al benessere e al divertimento ma, d’altro canto, ha provocato o comunque è stata controbilanciata da un ritorno di fiamma del sacro, della magia, dei riti, di nuove forme di religiosità e da quella diffusa tendenza ad una religiosità soggettivistica e cosmica, che nelle società del soprasviluppo o comunque in via di sviluppo ha avuto la sua classica espressione nei movimenti della *New Age*. Si è parlato in Occidente di neopaganesimo e di politeismo post-cristiano, ma anche di mercato del sacro, di fiera dei misteri, di nuovi percorsi di religiosità e di mistica e di nuove denominazioni religiose (Volli, 1992; Terrin, 1992).

Ciò non ha solo posto problemi alle religioni ufficiali, ma dice quanto l’attenzione alla *buona qualità della vita*, al mondo delle emozioni e dell’affettività chiede di essere presa in considerazione poiché non esaudita né dalle agenzie tradizionali di senso (chiese, partiti, politica, scienza, tecnica), né da quella che è stata detta la “speranza tecnologica” (Nanni, 2000).

Certamente lo *statuto del sapere e del conoscere si è trasformato*. Agli studi della mente e della logica c’è da affiancare quelli sull’intelligenza emotiva, dei bisogni, del desiderio. In questo clima si comprende come la coscienza della parzialità di ogni affermazione e della sua inevitabile configurazione storica e culturale vada bilanciata con la irriducibile pretesa di verità e certezza che ognuno viene ad avere quando fa un percorso conoscitivo. Il problema dell’identità va “composto” con quello della molteplicità, del pluralismo, della complessità, senza per forza avere la sensazione teorica e pratica di cadute nel relativismo, nell’incertezza e nella confusione “babelica” (a cui segue solo lo scetticismo) o nella perdita dell’identità personale e etnico-culturale (Morin, 1995; Nanni, 2000; Malizia - Nanni, 2004).

Questi andamenti dei processi storici dell’Occidente vengono a combinarsi e a scontrarsi con gli spostamenti delle popolazioni per i motivi più svariati, da quelli di tipo economico a quelli di tipo politico, culturale, turistico, dando luogo al fenomeno della *multicultura*. Questa viene a caratterizzare sempre più la vita interna delle nazioni e il quadro internazionale. A livello di cultura ciò tende ad esaltare il fenomeno del pluralismo a tutti i livelli; e inoltre mette in crisi i tradizionali modelli di uomo, di cultura e di sviluppo.

Tutto ciò non è senza riflessi sull’istruzione e sulla formazione.

3.2. *Un decennio di riforme*

Entro questo quadro, a partire dalla prima decade ’90 si è andata diffondendo nell’opinione pubblica la convinzione che non bastasse intervenire sull’uno o l’altro dei livelli del sistema educativo per risolvere i problemi alla radice, ma che si dovesse procedere a una ridefinizione dell’intera struttura (Malizia e Nanni, in corso di pubblicazione; Malizia e Nanni, 2010 e bibliografia ivi citata; Ghergo, 2009). Più in particolare, l’esigenza di una nuova architettura nasceva anzitutto dalla riflessione sulle *trasformazioni della società*. Il contesto di accelerazione del cambiamento e gli effetti conseguenti dell’obsolescenza delle professioni e della disoccupazione rendevano urgente sostituire il modello tradizionale focalizzato sulla trasmissione delle conoscenze con uno centrato sull’acquisizione di competenze e di metodi. Al tempo stesso, si dimostrava altrettanto necessario rafforzare la formazione culturale generale in modo da abilitare la persona a gestire situazioni complesse dagli sviluppi imprevedibili. Inoltre, appariva urgente che il sistema educativo uscisse dalla autoreferenzialità ed entrasse in relazione con il mondo della produzione. La riforma della scuola rispondeva anche a esigenze di tipo personalistico e socio-politico, nella linea della Costituzione che disegna una comunità nazionale fatta di membri al contempo persone, cittadini, lavoratori.

Sulla domanda di riforma globale incideva la considerazione delle *criticità del sistema educativo* esistente. Infatti, si trattava di superare la discontinuità esistente tra i diversi livelli della scolarizzazione, di togliere l’eccessiva parcellizzazione degli indirizzi della scuola superiore e la loro eccessiva rigidità, di raccordarsi non solo con l’università e il mondo del lavoro, ma anche con i di-

versi vissuti culturali delle persone, che si muovono tra i poli opposti dell'analfabetismo di ritorno e l'esigenza di una sempre più incisiva educazione permanente, fra divari non solo economici ma globalmente vitali fra Nord e Sud, fra una generazione e l'altra, fra sviluppo crescente e nuove povertà, fra faticosi e lenti processi di integrazione e rinnovate forme di esclusione e disagio.

Il decennio delle riforme inizia con la *riforma Berlinguer*, legge n. 30/00². Per quanto riguarda la secondaria superiore, questa aveva conservato la tradizionale durata quinquennale. Era cambiata, però, l'età minima dell'entrata, che era ormai di 13 anni in seguito alla fusione tra elementare e media nella scuola di base e la riduzione a 7 anni da 8 della durata complessiva. Il percorso successivo prevedeva sia uno sbocco al termine dei primi due anni per l'assolvimento dell'obbligo formativo in altri sottosistemi - anche tramite forme di integrazione con la FP - sia un'altra uscita alla fine dei cinque verso l'istruzione universitaria o verso quella non universitaria, come la FP di secondo livello, e l'istruzione e formazione tecnica superiore. Il curriculum si articolava in *aree*: classico-umanistica, scientifica, tecnica e tecnologica, artistica e musicale; ciascuna di queste a sua volta era ripartita in *indirizzi* (tendenzialmente in numero inferiore agli attuali). Pertanto, le *finalità* venivano ripensate in funzione di questo complesso quadro di riferimento: da una parte si rinunciava a ogni pretesa di preparazione specialistica e si aboliva qualsiasi strutturazione gerarchica tra i differenti tipi di formazione; dall'altra si decideva di puntare a una diffusione più larga e qualificata di livelli di formazione generale, con l'intenzione di assicurare a tutti i fondamenti culturali della professione futura.

Tutto questo però era previsto all'interno di un modello *fortemente scuolacentrico*. Infatti, né la legge n. 30/00 né il successivo piano quinquennale di attuazione traducevano in termini concreti la reciprocità e la necessaria integrazione tra scuola e FP; e non era reso operativo il principio secondo cui non è sostenibile, né culturalmente, né socialmente, l'idea di un sistema educativo composto unicamente da scuole. Sicché si continuava a mantenere la FP in una posizione di fondamentale marginalità e di subalternità rispetto alla sostanziale unicità del percorso scolastico. E ciò, mentre nella gran parte dei Paesi dell'Unione Europea la FP veniva riconosciuta come parte legittima e non sussidiaria dell'offerta formativa, come canale percorribile di pari dignità con la scuola e come un ampliamento reale del diritto alla formazione.

La riforma Berlinguer aveva confermato l'istituzione dell'obbligo formativo fino a 18 anni, introdotto dalla legge n.144/99 in base al quale per gli studenti che avevano assolto l'obbligo di istruzione si profilavano tre possibili percorsi che era possibile realizzare anche in forma integrata: proseguire gli studi nella scuola secondaria superiore; frequentare la FP ai fini del conseguimento di una qualifica; iniziare il percorso di apprendistato, caratterizzato dalla alternanza formazione/lavoro. La successiva *riforma Moratti*, legge n. 53/03, compie in proposito un ulteriore salto di qualità, assicurando a ognuno il *diritto all'istruzione e alla formazione, per almeno 12 anni* o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età.

Secondo la riforma appena citata, il sistema educativo *si articola* nella scuola dell'infanzia (3-6 anni), in un primo ciclo che comprende la scuola primaria (6-11) e la scuola secondaria di primo grado (11-14), e in un secondo ciclo di cui fanno parte il sistema dei licei (14-19) e quello dell'istruzione e della formazione professionale (14-21). Quanto ai *licei*, sono confermati gli assi culturali tradizionali, classico, scientifico e artistico; al tempo stesso ne nascono dei nuovi, economico, tecnologico, musicale, linguistico, delle scienze umane. Essi hanno durata quinquennale: l'attività didattica si sviluppa in due periodi biennali e in un quinto anno che prioritariamente completa il percorso disciplinare e prevede inoltre l'approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi. Si concludono con un esame di Stato il cui superamento rappresenta titolo necessario per l'accesso all'università.

Ferma restando la competenza regionale, il *sistema dell'istruzione e della formazione professionale* (IeFP) realizza profili educativi, culturali e professionali ai quali conseguono titoli e qualifiche professionali di differente livello, valevoli su tutto il territorio nazionale se rispondenti ai livelli essenziali di prestazione definiti su base nazionale. Inoltre, i giovani che seguono questi percorsi

² Del decennio delle riforme ci limitiamo a presentare solo i passaggi essenziali che si riferiscono al secondo ciclo.

non soltanto si vedono garantita anno dopo anno una passerella per trasferirsi nei licei, ma hanno anche modo di proseguire dopo i quattro anni per un quinto, un sesto e un settimo anno, così da acquisire una qualifica professionale superiore. Potranno altresì disporre di un quinto anno per affrontare l'esame di Stato per l'iscrizione all'università.

L'introduzione di un percorso graduale e continuo di istruzione e formazione professionale *parallelo a quello scolastico e universitario* dai 14 ai 21 anni è in piena linea con le tendenze più diffuse e avanzate del nostro continente. Infatti, la FP non viene più concepita nella gran parte dei paesi europei come un addestramento finalizzato esclusivamente all'insegnamento di destrezze manuali, ma rappresenta un principio pedagogico capace di rispondere alle esigenze del pieno sviluppo della persona secondo un approccio specifico fondato sull'esperienza reale e sulla riflessione in ordine alla prassi che permette di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale.

L'Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione del 2003 ha consentito di avviare già da quell'anno la sperimentazione dei *percorsi triennali* di istruzione e di formazione previsti dalla riforma Moratti. Questa offerta ha ottenuto un grande successo tra i giovani e le famiglie. Infatti, tra il 2003-04 e il 2008-09, cioè in appena 6 anni, il numero degli iscritti ha registrato un vero balzo in avanti in quanto si è quintuplicato raggiungendo la cifra di 150.489 (Isfol, 2009, 80).

In discontinuità con i suoi predecessori il Ministro della Pubblica Istruzione, on. Fioroni, del governo di centro-sinistra decideva di non elaborare un'altra riforma complessiva del sistema e ha adottato un *metodo diverso* più pragmatico. Lo stesso approccio, anche se con finalità, contenuti e strategie differenti, è stato assunto dalla on. Gelmini che l'ha sostituito nel 2008 quando il centro-destra è tornato al governo: ma sull'azione di quest'ultima ritorneremo nella sezione successiva quando presenteremo in generale i nuovi regolamenti relativi alla secondaria di 2° grado.

Con la legge n. 296/06 e il decreto 22 agosto 2007, n. 139 *l'obbligo di istruzione* è stato elevato a 16 anni, come anche l'età minima per l'ingresso nel mercato del lavoro. In proposito, va subito precisato che, sebbene rappresenti un passaggio necessario nella carriera formativa di un ragazzo, esso non possiede una natura terminale perché rientra nell'ambito del diritto-dovere di istruzione e di formazione e pertanto non è una fase di un percorso che si conclude con il conseguimento di un titolo di studio. Inoltre, esso non deve essere confuso con l'obbligo scolastico, perché può essere adempiuto anche frequentando percorsi di istruzione e formazione professionale.

Un altro aspetto importante dell'azione del Ministro Fioroni è stato la revisione del *secondo ciclo*. In particolare, sono stati reintrodotti gli istituti tecnici e professionali e al tempo stesso sono stati aboliti il liceo tecnologico ed economico, con il pericolo però di una ulteriore emarginazione della FP dato il carattere professionalizzante degli istituti, soprattutto di quelli professionali. È pur vero che il titolo che potranno conferire di norma è il diploma di istruzione secondaria superiore, ma è anche previsto che in via sussidiaria e su domanda delle Regioni questi ultimi potranno rilasciare anche qualifiche professionali. C'è da dire, in positivo, che sono attribuiti alla competenza delle Regioni le qualifiche e i diplomi professionali, inclusi in uno specifico repertorio nazionale.

Con l'approvazione il 4 febbraio scorso in seconda e definitiva lettura da parte del Consiglio dei Ministri di tre Regolamenti, uno per i licei (DPR n. 89/10), uno per gli istituti tecnici (DPR n. 88/10) e uno per quelli professionali (DPR n. 87/10), il ministro Gelmini ha avviato il *completamento* del progetto di riorganizzazione del sistema educativo italiano di istruzione e di formazione riguardo al suo segmento da più lungo tempo non riformato, quello dell'istruzione secondaria superiore (Tonini - Malizia, 2010; Cicatelli, 2010c).

Prima di passare al loro esame, procediamo a una contestualizzazione (Malizia e Nanni, in corso di pubblicazione; Malizia - Nanni, 2010). I dati mettono in evidenza che la mobilità sociale in Italia è limitata e che la scuola tende a svolgere una funzione *riproduttiva* delle diseguaglianze piuttosto che una funzione di lotta alle disparità sociali.

Da sempre si va affermando che una strategia per affrontare questo nodo problematico consiste nell'assicurare a tutti gli studenti i *livelli essenziali delle prestazioni* concernenti i diritti civili e sociali in tema di istruzione e di formazione. In concreto, a fronte dell'elevarsi della complessità, tipica della società globalizzata e della conoscenza, si punta su interventi a favore dell'innalzamento

della preparazione di base a livello di diritto-dovere di istruzione e di formazione e di obbligo di istruzione; al tempo stesso si cerca di evitare lo spezzettamento dei saperi.

Un'altra strategia fa capo alla *personalizzazione* del processo di insegnamento-apprendimento. Infatti, l'eguaglianza delle opportunità nell'istruzione non significa eguaglianza di trattamento, ma eguale possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità. Pertanto, il processo formativo va organizzato in modo che ciascun alunno possa procedere nell'apprendimento secondo il ritmo che gli è più congeniale.

In questa linea si può leggere l'azione del Ministro Gelmini circa la revisione del *secondo ciclo* del sistema educativo. La finalità da lei proclamata è stata quella di elevare tutta l'offerta alla "serie A". Piuttosto che prolungare in maniera indefinita il dibattito sulla precocità o meno della scelta a 14 anni tra secondaria di 2° grado da una parte e istruzione e formazione professionale dall'altra, il Ministro ha inteso evitare le contrapposizioni ideologiche e misurarsi in maniera convergente con la sfida di elaborare percorsi capaci di aiutare tutti gli studenti a trovare la strada più adeguata. "L'indifferenziazione dei percorsi, la pretesa di uccidere le propensioni individuali per pretendere, ope legis, che ogni adolescente percorra la stessa strada è la traiettoria più sicura verso gli abbandoni e le dispersioni. Diamo ad ogni persona la sua scuola, e ogni persona troverà nella sua scuola le ragioni per frequentarla con profitto" (Gelmini, 2008, 14). Ovviamente, si dovrà mantenere sempre aperta la possibilità di ripensare la propria scelta e questo per l'intero arco dell'esistenza, assicurando un sistema efficace di apprendimento per tutta la vita.

Tale orientamento del ministro ha trovato da subito un'*attuazione* importante. Uno dei suoi primi interventi è consistito nella conferma della presenza di un canale di istruzione e formazione professionale nel nuovo obbligo di istruzione già elevato dal Ministro Fioroni a 16 anni (cfr. art. 64 della legge n. 113/08). Più articolata è la valutazione dei tre Regolamenti citati anche per la complessità della materia.

Entrando nel merito, mentre la riforma Berlinguer aveva adottato una impostazione unitaria (tutti Licei) e quella Moratti una formula binaria (i sottosistemi dei licei e dell'istruzione e formazione professionale), il Ministro Gelmini in continuità con il suo predecessore, l'on. Fioroni, sembra aver optato per un modello a tre poli: i licei; gli istituti tecnici e gli istituti professionali; l'istruzione e la formazione professionale. Come ha affermato S. Cicutelli, la proposta dei Regolamenti costituisce "un riassetto operato su un impianto sostanzialmente confermativo dell'ordinamento da sempre vigente nella scuola italiana. Nessuna 'riforma Gelmini', dunque. E ormai anche addio alla 'riforma Moratti' (Cicutelli, 2010c, 1). In altre parole, si tratta di una pura e semplice razionalizzazione e modernizzazione dell'esistente sulla base del modello tradizionale della nostro secondo ciclo, con l'aggravante che i percorsi di istruzione e formazione professionale regionale tornano ad essere l'offerta per i "falliti" dei tre percorsi delle scuole statali (licei, istituti tecnici e istituti professionali), ammesso che le Regioni non decidano di affidarli agli istituti professionali.

Detto questo non si può neppure non essere d'accordo con quanto G. Bertagna evidenzia di positivo in questi Regolamenti, sempre che il Ministro Gelmini intervenga decisamente per rendere i percorsi di IeFP un canale nazionale e stabile. Riportiamo alla lettera le sue affermazioni: "Cosicché oggi si può dire che entri in vigore la 'Morfiormini (Moratti, Fioroni, Gelmini)', davvero la prima riforma dell'impianto degli studi secondari a partire dal ministro De Vecchi (1936) in poi. Non è perfetta. Si poteva fare meglio e forse in maniera anche più strategica. Ma il risultato 'epocale', viste le abitudini per lo più verbose della nostra classe politica e sindacale, è che finalmente c'è ed entra in vigore. E che fra tre anni il parlamento ha chiesto una seria verifica della sua applicazione. C'è da augurarsi che questa sia condotta coinvolgendo maggioranza ed opposizione, stato e regioni, governo e parti sociali perché al di là delle esasperazioni ideologiche tipiche della lotta politica contingente, la scuola è una cosa troppo seria per essere lasciata al pendolo della maggioranza e agli interessi corporativi" (Bertagna, 2010, 10).

Una valutazione che fa sintesi tra queste posizioni è possibile trovarla nell'analisi di P. Ferlati. A suo parere la politica scolastica del ministro Gelmini consiste in un tentativo serio di ripensare il nostro sistema educativo sulla base di una *ideologia tradizional-moderata* che potrebbe esse-

re espressa nello slogan del ritorno alla scuola del tempo che fu con la correzione apportata dai tre “i”, internet, inglese, impresa. Nello stesso tempo non si può contestare il traguardo raggiunto di aver concluso il decennio delle riforme e il sessantennio delle attese deluse introducendo un punto fermo da cui ripartire. In ogni caso, la salvezza del sistema italiano di istruzione e di formazione va cercata fundamentalmente in un ritorno al passato, in un ieri da ripristinare e in recupero della scuola di prima. Nelle parole del Ministro “Autorevolezza, autorità, gerarchia, insegnamento, studio, fatica, merito. Sono queste le parole chiave che vogliamo ricostruire, smantellando quella costruzione ideologica di vuoto pedagogismo che dal 1968 ha infettato come un virus la scuola italiana” (Ferradini, 2009, 725). Si tratta di richiami che hanno esercitato finora una forte efficacia di persuasione nei confronti della opinione pubblica, riducendo di molto l’incidenza delle critiche ed evitando che confluissero in un rilevante dissenso sociale.

Non solo i licei e gli istituti tecnici e professionali, ma anche il sottosistema di IeFP è stato raggiunta da un processo parallelo di *cambiamento*. Esso si è realizzato in una forma più graduale e maggiormente attraverso lo strumento degli Accordi in Conferenza Stato-Regioni piuttosto che mediante il ricorso ad interventi legislativi (Malizia e Nanni, in corso di pubblicazione; Tonini - Malizia, 2010; D’Agostino, 2010; Frisanco, 2010; Gaudio - Governatori, 2010; Poggi, 2010; Salerno, 2010). Il primo passo è stato compiuto con l’Accordo Stato-Regioni su istruzione e formazione del 2003 (a cui si è già accennato sopra) che, senza attendere lo specifico decreto legislativo, ha consentito l’attivazione in via sperimentale dei corsi di istruzione e di formazione professionale, rivolti alle ragazze e ai ragazzi che, concluso il primo ciclo di studi, manifestano la volontà di accedervi preferendoli all’offerta della secondaria di 2° grado. L’Accordo ha stabilito che i percorsi formativi debbano avere una durata almeno triennale, anche allo scopo di agevolare i passaggi fra sottosistemi, attraverso il riconoscimento di crediti formativi acquisiti non solo negli itinerari appena ricordati, ma anche nell’apprendistato. Ha inoltre deciso di attivare un percorso articolato di partenariato istituzionale a livello nazionale in raccordo con il livello regionale.

La *cooperazione* tra Stato, Regioni e autonomie locali ha permesso di definire nel 2004 gli standard formativi minimi relativi alle competenze di base; i dispositivi di certificazione finale e intermedia; e le modalità per riconoscimento dei crediti formativi ai fini dei passaggi tra i sistemi. Nel 2006 sono stati approvati gli standard formativi minimi delle competenze tecnico-professionali relativi a 14 figure in uscita dai percorsi sperimentali.

A sua volta, come si è ricordato sopra, con la legge n. 113/08 il Ministro Gelmini ha riconosciuto definitivamente la possibilità di adempiere il nuovo obbligo di istruzione, già elevato dal ministro Fioroni a 16 anni, nei percorsi triennali sperimentali di IeFP.

Infine, l’accordo Stato-Regioni del 2010 ha approvato il primo Repertorio nazionale che comprende 21 figure professionali come sbocco dei corsi triennali e 21 al termine di quattro anni. Esso, inoltre, sancisce la possibilità di ottenere qualifiche e diplomi professionali utilizzabili a livello nazionale e corrispondenti al terzo e quarto livello europeo.

Ma ciò che sembra degno di rilievo è il fatto che – oltre all’evoluzione realizzata sul piano ordinamentale – la IeFP sia riuscita anche a predisporre un *modello formativo* proprio e avanzato. I capisaldi sono da una parte la definizione di una chiara strategia d’azione focalizzata sulla concezione della “persona competente” e dall’altra l’affermazione della centralità dell’“esperienza reale” nei processi di apprendimento. La prima ha permesso di superare ogni forma di giustapposizione tra istruzione e formazione professionale mediante la messa a punto di un’offerta unitaria dal valore pienamente educativo, culturale, sociale e professionale. La seconda ha consentito di costruire un processo di apprendimento su compiti reali, basati sui principi della personalizzazione, della partecipazione degli allievi, del compito reale, della comunità di apprendimento, del coinvolgimento della società civile.

Nel complesso si può affermare che l’introduzione dei percorsi sperimentali triennali e quadriennali *ha innovato e migliorato* in misura significativa il sottosistema dell’IeFP. Essi “sono divenuti, infatti, un efficace strumento di prevenzione della dispersione scolastica e di acquisizione di una professionalità competente, accogliendo circa 150.000 giovani (Isfol, 2009); hanno un costo in-

feriore rispetto al parallelo percorso scolastico statale triennale (cfr. Rapporto sul futuro della formazione in Italia, 2009); si sono rivelati un efficace strumento di promozione della occupabilità/occupazione dei giovani (cfr. i monitoraggi regionali)” (Tonini - Malizia, 2010, 16). L’offerta, inoltre, dimostra una evidente natura popolare in quanto gli iscritti provengono in prevalenza dalle classi sociali meno abbienti, da famiglie immigrate e da condizioni disagiate. Del resto, essa non si presenta come concorrenziale rispetto alla secondaria di 2° grado, ma piuttosto come complementare: in quanto, in caso di assenza, non verrebbe supplita da alcuna modalità scolastica.

C’è purtroppo da dire che i percorsi di IeFP sono attuati *a macchia di leopardo*: non si riscontrano in tutte le Regioni e solo nel Nord vi è una copertura soddisfacente, mentre la situazione è molto carente nel Centro e nel Sud, tranne che nel Lazio e nella Sicilia. Un discorso simile va ripetuto per le risorse che si sono dimostrate inadeguate rispetto alla domanda dei giovani e che oltre tutto sono state oggetto negli ultimi anni di notevoli tagli.

Del tutto diversa da quella sostanzialmente positiva dei percorsi sperimentali dell’IeFP è la valutazione della situazione ad oggi dell’*apprendistato* per i minori in vista dell’adempimento del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione (Tonini - Malizia, 2010; D’Agostino, 2010; CNOS-FAP, 2010). Infatti, esso è sempre meno utilizzato dalle imprese ed è in crisi sotto l’aspetto formativo: statistiche di fonte regionale parlano di appena 36.905 minori assunti con contratto di apprendistato e di un numero intorno ai 6.500 – che è anche in calo nel tempo – di soggetti che nel 2007 hanno frequentato attività di formazione esterna rispetto ai 125.853 adolescenti tra i 14 e i 17 anni che sono fuori dei percorsi scolastici e formativi (CNOS-FAP, 2010, 2-4). Peraltro, la stessa normativa sull’apprendistato trova problemi di implementazione anche a causa della mancanza della intesa interistituzionale tra Ministeri (Lavoro e Istruzione) e Regioni. Certamente, un rilancio potrebbe venire dall’approvazione del Disegno di legge 3 marzo 2010, n. 1167B, che consente l’assolvimento dell’obbligo d’istruzione anche nei percorsi di apprendistato per l’espletamento del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione. Tuttavia, a nostro parere, tale provvedimento potrà raggiungere risultati positivi solo a condizione che sia riorganizzata la dimensione formativa, migliorata la preparazione dei formatori e valorizzato l’apporto della IeFP.

3.3. Il cammino della Federazione CNOS-FAP

In questo contesto l’azione della Federazione non poteva limitarsi a semplici ritocchi anche se numerosi, o concentrarsi su determinati ambiti particolarmente carenti. Al ripensamento dell’architettura del sistema educativo di istruzione e di formazione doveva corrispondere un *rinno­vamento profondo* della FP del CNOS-FAP. È quanto è stato avviato con coraggio e lungimiranza dalla Federazione e che non è ancora compiuto, anche se sono state poste solide fondamenta. Prima di parlare delle grandi linee di intervento del disegno complessivo è opportuno ricordare l’impegno del CNOS-FAP per una riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione che mettesse al centro gli allievi, soprattutto quelli più marginali.

3.3.1. La promozione della Formazione Professionale Iniziale (FPI)³ nella riforma

Una delle direttrici dell’azione del CNOS-FAP è stata quella di *opporsi alla legge n.9/99* sull’elevazione dell’obbligo scolastico *nelle disposizioni che collocavano la FP in una condizione di marginalità e di subalternità rispetto alla scuola*. Al contrario la posizione della Federazione era che tale innalzamento doveva essere realizzato in strutture distinte, ma formativamente equipollenti e interagenti, quelle cioè della scuola e della FP accreditata. In altre parole bisognava prevedere un sistema di offerte plurime con una collaborazione istituzionalizzata tra il sottosistema scolastico e regionale e una mobilità orizzontale garantita tramite crediti didattici certificati. L’elevazione anda-

³ Con l’espressione Formazione Professionale Iniziale (FPI) si indicano, generalmente, quelle attività di formazione che vengono proposte ai giovani in età compresa tra i 14 e i 18 anni. Tra queste, i percorsi formativi triennali e quadriennali di istruzione e formazione professionale (IeFP) sono i più importanti. Vanno richiamate, inoltre, quelle attività formative che possono essere realizzate nell’apprendistato per l’espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione o in progetti per categorie specifiche (giovani a rischio, portatori di handicap, ecc.).

va attuata sulla base dei principi della diversificazione delle opzioni, della individualizzazione e della personalizzazione dei percorsi, della flessibilità dei modelli di intervento, della continuità dei livelli del sistema formativo, della integrazione delle offerte. Inoltre, ai giovani che, dopo il soddisfacimento dell'obbligo, non intendevano continuare gli studi nella secondaria superiore, doveva essere garantito il diritto alla formazione fino al diciottesimo anno di età, prevedendo offerte atte a consentire il conseguimento almeno di una qualifica professionale. E alla fine di una lunga battaglia la Federazione è riuscita ad ottenere l'abrogazione della legge.

Una presa di posizione analoga è stata assunta, successivamente, dalla Federazione CNOS-FAP nei confronti del *Governo Prodi II*, 2006-08 che aveva, tra i suoi punti programmatici, l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 16 anni. Si riproponeva, ancora una volta, la tesi che solo la scuola era il luogo idoneo per l'istruzione obbligatoria: quindi, obbligo da assolvere a scuola fino a 16 anni e solo dopo tale data era proposta agli allievi la facoltà di scegliere la Formazione Professionale Iniziale. Le proposte elaborate dalla Federazione CNOS-FAP in sintonia con gli Enti aderenti a CONFAP e a FORMA hanno portato ad una soluzione condivisa. La sintesi normativa è stata, infatti, l'obbligo di istruzione fino a 16 anni e non l'obbligo scolastico in quanto la "nuova istruzione" poteva essere assolta anche nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale (Nicoli, 2006, 47).

Intorno agli anni duemila il CNOS-FAP è stato uno degli ispiratori dell'*introduzione dell'obbligo formativo* che ha consentito di estendere il diritto alla formazione a complessivi dodici anni per tutti i giovani tra i 6 e i 18 anni. Sull'esempio di altri paesi dell'UE, questa è la strada da percorrere se si vuole veramente assicurare ai giovani quell'ampia formazione di base idonea a promuovere la crescita personale, l'orientamento, la prosecuzione degli studi, l'inserimento nell'attività lavorativa e la partecipazione responsabile alla vita democratica. L'introduzione dell'obbligo formativo può essere considerato il momento del rilancio della FPI intesa come sistema e con finanziamento proprio. Solo dopo questa legge, infatti, è stato avviato in Italia il rilancio della FPI anche dal punto di vista normativo.

La Federazione non ha mancato di riconoscere anche gli altri *progressi* significativi che si sono fatti con la legge n. 30/00 e con gli altri interventi del governo dell'Ulivo. In proposito si possono ricordare la Formazione Integrata Superiore (FIS) e il potenziamento dell'apprendistato e dei tirocini. Nonostante ciò, l'azione del governo rimaneva lontana *dal riconoscimento di una piena parità tra scuola e FP*.

A ciò si giunge con la riforma Moratti almeno in linea di principio. Infatti, come si è già osservato sopra, questa configura la FP come percorso alternativo alla scuola, al pari di questa capace di accompagnare gli allievi verso il conseguimento di obiettivi educativo-formativi. A partire dai 14 anni i ragazzi possono inserirsi nel sotto-sistema di istruzione e formazione professionale e, dopo tre anni, acquisiscono una "qualifica professionale", dopo quattro un "diploma professionale" e attraverso corsi triennali di formazione superiore, possono ottenere un "diploma professionale superiore", in una prospettiva di crescita professionale verso ruoli tecnici di responsabilità.

Dopo un decennio di acceso dibattito e di aspre contrapposizione (Campione - Ferratini - Ribolzi, 2005) riportato anche nei paragrafi precedenti, oggi, la normativa vigente stabilisce che i giovani assolvono il *diritto-dovere all'istruzione e alla formazione almeno fino al conseguimento di una qualifica professionale entro il 18° anno di età*, titolo professionalizzante che si consegue presso *strutture formative accreditate* dalle Regioni (i CFP), nel rispetto dei *livelli essenziali delle prestazioni* definiti dalle norme generali dello Stato (legge n. 53/03; D. Lgs. n. 76/05; D. Lgs. n. 226/05, capo III). Leggi ulteriori hanno precisato il secondo ciclo che oggi risulta composto dal *(sotto)sistema dell'istruzione secondaria superiore*, articolato in licei, istituti tecnici e istituti professionali e dal *(sotto)sistema dell'istruzione e formazione professionale*, di competenza delle Regioni, nel quale i giovani possono assolvere l'*obbligo di istruzione* fino al sedicesimo anno di età e il *diritto-dovere all'istruzione e alla formazione* fino al diciottesimo anno di età (legge n. 296/06, legge n. 40/07, legge n. 133/08).

Il quadro legislativo, sommariamente richiamato, *recepisce* molte delle istanze espresse nei documenti prodotti e socializzati dalla Federazione CNOS-FAP e condivisi anche in quelli di CONFAP e di FORMA. Questo quadro, pur ancora incompleto, presenta, a giudizio della Federazione CNOS-FAP, elementi strutturali positivi.

La Federazione CNOS-FAP ha giudicato *positivamente*, in primo luogo, la possibilità offerta ai giovani di scegliere la FPI all'età di 14 anni. Si tratta di una tappa, ormai, profondamente assimilata dai giovani e dalle famiglie come "età idonea per una prima scelta"; collocare la scelta della FPI accanto a quella scolastica a questa età appare ragionevole perché permette di prevenire, tra l'altro, la prassi di riservare alla FPI solo i giovani che ripiegano dopo un fallimento scolastico. La normativa, sotto questo aspetto, ha recepito le istanze degli Enti di FP aderenti a CONFAP e FORMA superando le posizioni di quanti volevano affermare il prolungamento dell'istruzione obbligatoria nella sola istituzione scolastica. L'obbligo scolastico, pur storicamente meritevole, oggi appare insufficiente ad indicare il conseguimento di un livello di istruzione e di formazione adeguato ai bisogni di una persona che vive consapevolmente nella nostra società.

La normativa vigente sulla FPI va, in secondo luogo, nella direzione della "*diversificazione e dell'ampliamento dell'offerta formativa*", una via sempre sottolineata dalla Federazione CNOS-FAP e dagli Enti di Formazione Professionale aderenti a CONFAP e FORMA, una via peraltro europea, necessaria anche in Italia sia perché la scuola italiana deve affrontare il problema della dispersione scolastica che è collocata in modo particolare nei "bienni" dei percorsi del sistema dell'istruzione secondaria superiore sia perché, nell'attuale società, la scuola in generale "*deve proporre sempre meno modelli omologanti e sempre più rispondere alle sfide della differenziazione, dinanzi ad un destinatario sempre più disomogeneo e ad una utenza caratterizzata, da qualche anno, dalla crescente presenza di stranieri*" (Campione - Ferratini - Ribolzi, 2005, 69; Ghergo 2009). Assumere la FPI come parte dell'intera offerta del secondo ciclo è, senza ombra di dubbio, l'esito più complesso ma anche tra i più positivi del cammino percorso in questi decenni per l'affermazione del successo formativo.

Il riferimento ai soggetti che erogano la FPI rimanda, in terzo luogo, al nodo della "*sussidiarietà orizzontale*". L'introduzione del principio di sussidiarietà in tutto l'ordinamento politico e amministrativo dell'Italia, soprattutto a livello regionale, è una questione importante e, a giudizio di molti, anche decisiva. Se non si riconosce il valore pubblico delle iniziative personali e sociali, infatti, si rischia di indebolire la responsabilità dei cittadini e di rendere sempre più inefficiente il servizio pubblico. È alla luce di questa riflessione che la Federazione CNOS-FAP giudica positivo il coinvolgimento degli Enti di FP nello svolgere le attività di FPI a favore dei giovani. Si tratta di una scelta che va nella direzione della valorizzazione degli organismi della società civile senza replicare a livello regionale nuove forme di centralismo. Questo risultato è il frutto di un cammino piuttosto difficile e lungo. Negli anni Ottanta del secolo scorso, infatti, la FPI era stata ricondotta all'interno delle politiche attive del lavoro; era dunque una formazione fuori del sistema scolastico ma poteva essere realizzata, oltre che direttamente dalla Regione, anche da Enti che potevano essere emanazione delle organizzazioni democratiche dei lavoratori o associazioni con finalità formative e sociali (Legge 845/78, art. 5, comma b). Nel decennio successivo si era registrata una proposta dell'on. Mezzapesa che prevedeva che anche il sistema di FP potesse contribuire all'assolvimento dell'*obbligo scolastico*, allora ipotizzato fino a 16 anni. Ma la proposta non fu accolta. Negli anni duemila, il Ministro Berlinguer, dopo un *obbligo scolastico* innalzato fino a 15 anni, introdusse un *obbligo formativo* extra scolastico fino a 18 anni. La riforma complessiva, però, fu bloccata; nelle Regioni si avviò, in maniera differenziata, solo l'obbligo formativo, in molti casi svolto da una istituzione scolastica che integrava il percorso con moduli di formazione professionale (i c.d. percorsi integrati). Nel periodo successivo, il Ministro Moratti, riformulando l'*obbligo scolastico* e l'*obbligo formativo* nel *diritto-dovere*, coinvolse anche le istituzioni formative nell'assolvimento di tale diritto-dovere. Ma anche questa proposta fu rivista nella legislatura successiva e le Regioni reagirono in modo molto differenziato, avviando modelli diversi di percorso formativo. Con il Ministro Fioroni si ripropose il dilemma tra innalzamento dell'*obbligo scolastico* e l'allungamento dell'*istruzione*

obbligatoria. La soluzione fu a favore di quest'ultima, ma inquadrata in una fase temporanea. Il Ministro Gelmini, intervenendo ancora una volta sulla materia con la Legge 133/2008, stabilisce che *l'obbligo di istruzione si assolve anche nei percorsi di istruzione e formazione professionale, e sino alla completa messa a regime delle disposizioni contenute nel capo III del D.Lgs. n. 226/05, anche nei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale*. Le istituzioni formative, ancora oggi emanazione delle organizzazioni democratiche dei lavoratori o associazioni con finalità formative e sociali possono concorrere, con la FPI, all'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e formazione fino al diciottesimo anno di età. Questo punto di arrivo, che la Federazione CNOS-FAP giudica positivamente, è aperto ad una nuova sfida, la riforma federale dello Stato. A giudizio della Federazione CNOS-FAP la riforma si giocherà anche su questo aspetto, cioè nel progressivo superamento delle differenze che esistono fra le Regioni in fatto di applicazione del principio di sussidiarietà orizzontale al campo della FPI. Solo così si avrà un "pluralismo" anche dal punto di vista istituzionale.

Non è esagerato affermare che la Federazione CNOS-FAP ha potuto dare il proprio apporto originale e qualificato soprattutto nell'organizzazione dell'offerta formativa. Ha dato le "ali" al percorso formativo, qualificandolo sia dal punto di vista pedagogico che metodologico e didattico. La Federazione CNOS-FAP, attiva all'interno di FORMA, da subito, ha contribuito ad elaborare un PROGETTO PILOTA, un idealtipo di percorso caratterizzato da specifici obiettivi da raggiungere, da un preciso modello formativo, da standard professionali e formativi e da una peculiare metodologia formativa (FORMA, 2002). La sperimentazione, poi, avviata in molte Regioni, è stata segnata da una notevole documentazione che attesta la vitalità della Federazione CNOS-FAP e degli Enti dove, o come protagonisti o sotto la regia regionale, hanno partecipato attivamente al monitoraggio e alla innovazione del percorso formativo progettato. Si riportano, per offrire al lettore la vastità e la varietà delle tematiche affrontate, i titoli delle principali pubblicazioni prodotte durante la sperimentazione. Molte di esse sono state realizzate a livello nazionale e offerte alla Federazione come strumento di lavoro o di formazione, altre sono sorte nelle Regioni soprattutto come documentazione del monitoraggio effettuato.

A livello nazionale la Federazione CNOS-FAP, avvalendosi anche di consulenti, ha elaborato vari *documenti* dal carattere fondativo oltre che proseguire, anno dopo anno, negli studi e nei monitoraggi attraverso la Rivista Rassegna CNOS.

I testi che hanno ispirato e guidato il monitoraggio della sperimentazione nelle Regioni sono, in particolare, NICOLI D., *Linee guida per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 1° edizione 2004; 2° edizione 2008; CNOS/FAP e CIOFS/FP (Edd.), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati nelle comunità professionali alimentari, aziendali e amministrativa, commerciale e delle vendite, elettrica ed elettronica, estetica, grafica e multimediale, legno e arredamento, meccanica, sociale e sanitaria, tessile e moda, turistica e alberghiera*, MALIZIA G. ANTONIETTI D. – TONINI M., *Le parole chiave della formazione professionale*, 2° ed. 2007⁴.

Studi e forme di ricerca – azione hanno approfondito aspetti del percorso formativo triennale e quadriennale, dell'apprendistato, dei percorsi destrutturati, delle anagrafi formative. Si ricordano, in particolare, NICOLI D. – TACCONI G., *Valutazione e certificazione degli apprendimenti. Ricognizione dello stato dell'arte e ricerca nelle pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, il 1° volume nel 2007 e il 2° volume nel 2008, D'AGOSTINO S., *Apprendistato nei percorsi di diritto-dovere*, 2007, MALIZIA G. – PIERONI V., *Percorsi/progetti formativi "destrutturati". Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005; ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006, MALIZIA G., *Diritto - dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007.

Sull'identità del formatore e sulla sua formazione sono stati promossi vari studi. Si ricordano, innanzitutto, gli studi coordinati da M. Pellerrey: PELLERREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, 2007 e BAY M.- GRZADZIEL D. - PELLERREY M., *Promuovere la crescita nelle competenze strategiche che hanno le loro radici nelle dimensioni morali e spirituali della persona*, 2010. Sono da ricordare, inoltre, le pubblicazioni di G. Tacconi e S. Fontana sulla formazione al sistema preventivo di don Bosco, TACCONI G., *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003, FONTANA S. – TACCONI G. - VISENTIN M., *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003; i volumi di G. Ruta che hanno concorso a sistematizzare la formazione all'insegnamento della religione nella FP, RUTA G. (Ed.), *Etica del-*

⁴ Tutte queste pubblicazioni come le seguenti hanno come casa editrice il CNOS-FAP e luogo di pubblicazione Roma.

la persona e del lavoro, 2004; *Vivere, Linee guida per i formatori di Cultura etica e religiosa nei percorsi di Istruzione e Formazione Professionale*, 2007.

Per sostenere gli operatori della FP nella delicata azione di interazione con la famiglia e il mondo del lavoro, la Sede Nazionale ha elaborato alcune ricerche-azioni. Si segnalano BECCIU M., COLASANTI A. R., *La corresponsabilità CFP – famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nel CFP CNOS-FAP (2004 – 2006)*, 2006; MALIZIA G. - PIERONI V., *Accompagnamento al lavoro degli allievi qualificati nei percorsi triennali del diritto – dovere. Linee guida e raccolta di buone pratiche per svolgere le attività*, 2009, MALIZIA G. PIERONI V. SANTOS FERMINO A., *Individuazione e raccolta di buone prassi mirate all'accoglienza, formazione e integrazione degli immigrati*, 2009, oltre a due guide operative per gli operatori curati da GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo. Una proposta di percorsi per la creazione d'impresa*, 2° ed. 2007 e da MARSILII E., *Dalla ricerca al rapporto di lavoro. Opportunità, regole e strategie*, 2007.

Aspetti di carattere di filiera e di carattere europeo messi a disposizione degli operatori per la loro formazione sono stati dati attraverso la pubblicazione dei volumi: PELLERREY M. (a cura di), *Studio sull'intera filiera formativa professionalizzante alla luce delle strategie di Lisbona a partire dalla formazione superiore non accademica*, Roma 2008; COLASANTO M. (a cura di), *Il punto sulla formazione professionale in Italia in rapporto agli obiettivi di Lisbona*, 2008; MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e formazione. La dimensione internazionale*, 2008; NICOLI D., *I sistemi di Istruzione e Formazione professionale (VET) in Europa*, 2009.

Non potevano mancare studi sugli aspetti pedagogici ed educativi degli allievi che frequentavano i percorsi formativi triennali. Ricerche e monitoraggi sono stati documentati in vari volumi. Si ricordano, tra gli altri, MALIZIA G. - BECCIU M. - COLASANTI A. R. - MION R. - PIERONI V., *Stili di vita degli allievi/e dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007, MALIZIA G. - PIERONI V., *Follow-up della transizione al lavoro degli allievi/e dei percorsi triennali sperimentali di IeFP*, 2008.

Avvalendosi della consulenza del CENSIS la Federazione CNOS-FAP ha indagato con studi e ricerche mirate su specifiche questioni: la scelta dei giovani, la carenza di proposte di formazione nelle Regioni del Sud e il rapporto tra Enti di FP e imprese. I risultati sono riportati nei volumi: DONATI C. - BELLESI L., *Giovani e percorsi professionalizzanti: un gap da colmare?*, 2007; BELLESI L. - DONATI C., *Ma davvero la formazione professionale non serve? Indagine conoscitiva sul mondo imprenditoriale*, 2008; DONATI C. - BELLESI C., *Verso una prospettiva di lungo periodo per il sistema della formazione professionale. Il ruolo della rete formativa*, 2009.

Il monitoraggio delle sperimentazioni ha permesso alla Federazione e agli Enti di FP aderenti a CONFAP e a FORMA di essere protagonisti della sperimentazione e di documentarne gli esiti. Si riportano, per evidenziarne la quantità e la vastità, i principali testi:

Emilia Romagna: LODINI E. - VANNINI I., *Istruzione e formazione: il monitoraggio dell'integrazione*, 2006; SACCHI G., *Istruzione e formazione: l'integrazione possibile*, 2006.

Lazio: MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto-dovere nei CPF del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio*, 2007.

Liguria: FRANCHINI R. - CERRI R. (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Un laboratorio per la riforma del sistema educativo*, 2005; NICOLI D. - PALUMBO M. - MALIZIA G. (a cura di), *Per una istruzione e formazione professionale di eccellenza. Nuovi percorsi formativi per la riforma del sistema educativo*, 2005.

Lombardia: Regione Lombardia. Istruzione e formazione professionale. *Progetto sperimentale triennale: linee guida dell'area professionale alimentare, commercio e vendite, edile e del territorio, elettrica, estetica, grafica e multimediale, meccanica, servizi impresa*, 2003.

Piemonte: MALIZIA G. - NICOLI D. - PIERONI V. (a cura di), *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002 – 2006*, 2006; NICOLI D. - COMOGLIO M. (a cura di), *Una formazione efficace. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002 – 2006*, 2008.

Puglia: NALDI C. - LO CAPUTO M., *L'esperienza di formazione formatori nel progetto 2003. La riflessività dell'operatore come via per la prevenzione e la cura educativa degli allievi della formazione professionale iniziale*, 2008; LANESE C., *Ci sono dei posti vuoti in classe. Analisi della dispersione scolastica e linee di intervento*, 2009.

Sardegna: CNOS/FAP Sardegna (a cura di), *Repertorio dei profili professionali e dei corrispondenti percorsi formativi in Sardegna*, 2003; CNOS/FAP (a cura di), *Guide metodologiche per l'elaborazione di piani e di percorsi formativi*, 2003; CNOS/FAP (a cura di), *Il portfolio delle competenze individuali*, 2003; CNOS/FAP (a cura di), *L'orientamento in Sardegna. Un modello operativo di intervento*, 2003.

Sicilia: MALIZIA G. - PIERONI V., *Le sperimentazioni del diritto – dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia*, 2007.

Veneto: NICOLI D. - LOZZI M. - CATANIA C. - MALIZIA G., *Studio, ricerca, valutazione, monitoraggio delle politiche di formazione e istruzione*, 2004; FORMA VENETO, *Metodologie e strumenti per un nuovo modello regionale di riconoscimento delle qualifiche nel secondario e per un coerente processo di adeguamento delle competenze degli operatori della formazione professionale*, 2004; CNOS/FAP (a cura di), *Rapporto dell'esperienza sull'apprendimento per competenze in 22 CFP degli Enti aderenti a Forma della Regione Veneto*, 2006 (paper).

Lo studio più compiuto ed organico è stato certamente quello sulle Linee Guida per i percorsi di Istruzione e Formazione Professionale. Il testo, facendo riferimento anche ad avanzate esperienze europee, quella francese in particolare, contiene un preciso modello di competenza e di cultura del lavoro, suggerisce percorsi scanditi da “situazioni di apprendimento”, consegna al formatore una definizione rigorosa di traguardi formativi, elabora un preciso iter valutativo del percorso e dell’offerta, suggerisce una modalità di formazione dei formatori. Rappresenta il riferimento culturale, metodologico e procedurale per la progettazione e la gestione dei *percorsi* di istruzione e formazione professionale in diritto-dovere, dai 14 fino ai 18 anni, come pure dei *progetti* integrati nelle iniziative del secondo ciclo degli studi, secondo un approccio rigoroso, coerente con le normative italiane e le disposizioni europee, così da delineare una IeFP di qualità. La proposta è elaborata in modo da consentire una sua gestione aperta e flessibile, compreso l’*apprendistato* per l’espletamento del diritto-dovere come pure forme di alternanza più impegnative rispetto ai soli stage. Essa è basata sul concetto di “*formazione efficace*” ed è centrata sui principi del coinvolgimento degli allievi, della personalizzazione, del compito reale, della comunità di apprendimento, del coinvolgimento della società civile. Si tratta di una metodologia che è in grado di mettere a frutto le “*risorse vitali dell’educazione*”. La prima è costituita dai *giovani* destinatari, che presentano spesso una motivazione legata alla figura professionale scelta, alla possibilità di “imparare facendo”, ma anche al riscatto di una esperienza scolastica non raramente problematica; subito connessa a questa vi è il *formatore*, una figura decisiva per il successo delle attività di IeFP, con caratteristiche umane, deontologiche, metodologiche e tecniche che lo rendono un modello di riferimento per l’intero sistema educativo; infine, è risorsa decisiva per il successo delle attività formative la presenza di *organismi formativi* dotati di una propria vocazione e missione educativa e sociale, riferita proprio ad adolescenti e giovani che si iscrivono alle azioni formative della IeFP al fine di accrescere la propria cultura, apprendere un lavoro, diventare cittadini della società della conoscenza. La missione dell’IeFP consiste nell’offerta di percorsi formativi a carattere professionalizzante, tendenzialmente polivalenti, coerenti con i riferimenti europei (EQF e ECVET), con una tappa triennale ed una quadriennale, riferiti alle necessità del contesto economico locale, nell’ambito delle prerogative che la Costituzione attribuisce alle Regioni ed alle Province autonome. I percorsi di IeFP si distinguono per quattro caratteristiche peculiari: il riferimento ad opere espresse dalla realtà sociale, dotate di una tradizione tale da collocarle in modo stabile nel contesto locale oltre che nazionale; la presenza di un’ispirazione educativa che ne connota l’azione attraverso lo stile della comunità educante, della valorizzazione dei talenti e potenzialità dei destinatari e del coinvolgimento dei soggetti del territorio; la valorizzazione della cultura del lavoro “vitale”, presente nel contesto come situazione di apprendimento entro cui svolgere percorsi di valore educativo, culturale e professionale; la metodologia attiva tesa a sollecitare il coinvolgimento dei destinatari attraverso compiti reali così da sollecitare l’apprendimento per soluzione dei problemi e per scoperta.

Il quadro delineato, tuttavia, positivo in vari aspetti, è ancora da completare. Il CNOS-FAP si augura che l’impianto normativo della FPI sia portato a termine per il successo formativo dei giovani. Mentre è operativo il primo *Repertorio nazionale delle figure professionali* riferito ai principali processi produttivi resta da completare la filiera professionalizzante in modo che si possano creare le condizioni perché i giovani beneficino di una opportunità formativa organica e verticalmente percorribile, di pari dignità di quella dell’istruzione. Occorre superare, in secondo luogo, la precarietà finanziaria. Oggi i percorsi di IeFP sono sostenuti da finanziamenti statali, regionali e comunitari ma non sono né stabilizzati né raccordati alla domanda dei giovani e delle famiglie. Solo un finanziamento stabile è rispettoso della domanda di formazione dei giovani. Un’altra lacuna da colmare riguarda la diffusione geografica di questa offerta formativa. Nelle Regioni del Nord (Trentino Alto Adige, Veneto, Lombardia, Piemonte) i giovani che, dopo la scuola media, scelgono un percorso di IeFP sono intorno al 10% contro la media nazionale che si attesta intorno al 5% (in Trentino Alto Adige arrivano al 19.1%). Il successo di questa offerta va attribuito al ruolo sicuramente fondamentale delle relazioni tra sistema formativo e mondo dell’impresa che ha consentito di poter effettuare proposte formative qualificate in termini di competenze tecnico professionali e ri-

spondenti ai fabbisogni del mondo del lavoro. Questa situazione non trova riscontro nelle regioni del Centro e del Sud, dove la percentuale dei licenziati iscritti ai percorsi di IeFP è notevolmente inferiore al valore percentuale nazionale con un 3,1% per le Regioni del Centro, un 2,2% per le Regioni del Sud, una percentuale uguale a zero in alcune regioni. Un'ultima criticità è legata al personale impegnato. Accredito dei CFP e accredito dei formatori sono l'ultimo tassello che resta ancora da definire in modo organico, per far sì che anche la FPI abbia un organico definito e specifico per questa particolare offerta. Questi sono gli aspetti, insieme alla riforma federale, che la Federazione CNOS-FAP sta monitorando per una soluzione positiva.

3.3.2. L'aggiornamento del CFP polifunzionale

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

Dall'indagine emerge che se molto è stato attuato in questi ultimi anni e l'obiettivo della polifunzionalità si è rivelato una realtà per molti Centri, la fase di completamento di certi obiettivi richiede ancora ulteriori sforzi e nuove strategie d'intervento. Pertanto, stando ai risultati ottenuti attraverso il rilevamento, si suggeriscono i seguenti passi da intraprendere, ai fini di una più completa realizzazione del modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale.

- 1) Una prima proposta riguarda il conseguimento della *"certificazione"* del "sistema qualità", con tutti requisiti che tale obiettivo comporta.
- 2) Tra essi va indubbiamente annoverata la *introduzione di nuove figure*: oltre a quelle che già esistono nella più parte dei Centri vanno previsti (meglio ancora se come figure di sistema nello staff) *il responsabile dei servizi di sicurezza ed il responsabile della qualità*; non ci si nasconde però che saranno sempre più richieste in un immediato futuro anche quella del *responsabile delle reti informatiche* e del *coordinatore delle attività di integrazione* (in vista di una FP indirizzata a vantaggio delle fasce deboli, sempre più ampie ed attuali in una società in rapida trasformazione tecnologica), coerentemente anche all'esigenza (avvertita in oltre la metà dei Centri e sperimentata in una parte degli stessi) di potenziare l'orientamento e le azioni formative a favore di questi soggetti.
- 3) Un altro passo da compiere in tempi brevi è quello di una *sempre più decisa apertura del CFP al territorio* così da assumere una piena posizione di *collaborazione, concertazione, integrazione* con le varie realtà di riferimento.
- 4) Continuare, come era stato fatto egregiamente fino a quel momento, *nell'organizzazione di corsi di formazione per i formatori* nelle due principali direttrici:
 - a. *corsi per tutti*, mirati cioè al costante *aggiornamento della formazione delle varie figure di formatori*;
 - b. *corsi "ad hoc"* per la *preparazione di figure specialistiche*, con particolare riferimento a quelle da introdurre ex-novo.
- 5) Effettuare un costante monitoraggio sulla "qualità" della formazione erogata nei CFP della Federazione, sulla base di *un modello aggiornato di CFP polifunzionale* e di *standard minimi di qualità* e nel rispetto della giusta autonomia di ogni Centro.

- 6) *Creare una rete informatizzata, in grado di collegare tutti i Centri*, così da realizzare una *informazione in tempo reale* su problematiche emergenti e da *socializzare innovazioni e sperimentazioni* in atto.
- 7) *Ampliare e/o rendere accessibile a un maggior numero possibile di Centri la partecipazione a progetti/programmi multiregionali e transnazionali.*

Sulla base dei risultati di questa ricerca la Federazione ha ritenuto opportuno orientare lo sforzo di rinnovamento soprattutto in *tre direzioni*: il potenziamento della formazione dei formatori, l'attuazione dell'obbligo formativo e del diritto-dovere all'istruzione e formazione e la realizzazione di un modello organizzativo di qualità.

3.3.3. Il potenziamento della formazione dei formatori

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

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

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

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

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

- il livello generale degli operatori appare in grado di reggere la copertura delle funzioni previste e dei relativi standard (c'è anche di più rispetto agli standard minimi);
- ci sono segnali incoraggianti di apertura all'innovazione, visto il rilievo dato all'analisi della nuova domanda di formazione implicito nelle risposte relative alla figura del direttore della ricerca;
- il modello organizzativo può reggere un orientamento alla qualità senza enormi rivoluzioni;
- è possibile rilevare inoltre una complementarità tra il rilievo delle competenze "salesiane" (sistema preventivo, carisma pedagogico...) collegate alla "mission" e le competenze professionali richieste.

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

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

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

Per facilitare la traduzione operativa del piano, si è ritenuto opportuno predisporre un *catalogo* che contenga una offerta formativa permanente e sistematica per gli operatori, basata sulle buone prassi in atto presso le singole sedi. Più specificamente esso è finalizzato ai seguenti obiettivi:

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

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

3.3.4. La sperimentazione dell'obbligo formativo e del diritto-dovere

Si è trattato di una *ricerca-azione* che intendeva contribuire allo sviluppo della FP contestualmente e in sinergia con la riforma in corso del sistema educativo di istruzione e di formazione (Malizia - Nicoli - Pieroni, 2002). Più specificamente, l'innovazione, a cui l'indagine si è collegata dal momento del suo avvio nel 2000, è costituita dall'introduzione dell'*obbligo formativo* fino a 18 anni di età, che ha riconosciuto la possibilità (attraverso la Legge 144/99, art. 68) di assolvere tale obbligo in percorsi anche integrati di istruzione e formazione:

- 1) nel sistema di istruzione scolastica;
- 2) nel sistema di formazione professionale di competenza regionale;
- 3) nell'esercizio dell'apprendistato.

Sulla base delle indicazioni legislative, il CNOS-FAP e il CIOFS/FP hanno dato vita ad un *progetto sperimentale* a carattere nazionale che ha occupato 2 anni, il 2000-01 e il 2001-02. Di seguito, alcune delle dimensioni più significative.

Anzitutto, l'impostazione seguita integra le esigenze professionali con le culturali e con le educative. In secondo luogo, va sottolineata l'articolazione del modello formativo in saperi (insieme di nozioni strutturate in una materia/disciplina o area culturale), competenze (un saper agire o reagire riconosciuto) e capacità personali (il complesso delle caratteristiche, quali tratti, disposizioni, vocazione e attitudini, che il soggetto mette in atto in diverse situazioni e che ne connotano la personalità) (Nicoli, 2000). Questa impostazione tiene conto degli aspetti più validi dei modelli dell'IFSOL e della Tecnostruttura delle Regioni e al tempo stesso li supera perché considera i saperi di base, trasforma correttamente le competenze trasversali in capacità personali, arricchisce il gruppo delle competenze professionali e distingue al suo interno un ambito specifico e uno trasversale. In terzo luogo, viene riconosciuta una rilevanza centrale alle istanze della personalizzazione attraverso i moduli dell'orientamento, dell'accoglienza e dell'ac-compagnamento.

I Centri dell'inizio della sperimentazione sono 73 in tutto e si distribuiscono quasi alla pari tra CNOS-FAP e CIOFS/FP, 41.1% l'uno e 38.4% l'altro, mentre i Centri di Formazione Professionale degli altri Enti costituiscono un quinto del totale (20.5%).

Tra il 2000-01 e il 2001-02, gli iscritti al 1° anno della sperimentazione sono cresciuti di 234, pari all'8%, passando da 2.915 a 3.149: il dato attesta del successo dell'iniziativa. Nel 2001-02 vanno aggiunti gli allievi del secondo anno, 1.918, per cui a regime si raggiunge la cifra di 5.067.

Sia nel 2000-01 che nel 2001-02, la grande maggioranza degli iscritti al 1° anno della sperimentazione (70.1% e 68.1%) si trova in una situazione di difficoltà dal punto di vista scolastico in quanto semplicemente "prosciolti dall'obbligo": non hanno cioè conseguito la promozione al secondo anno della scuola secondaria superiore e si sono potuti iscrivere alla FP Iniziale perché al compimento del quindicesimo anno di età hanno dimostrato di aver osservato per almeno 9 anni le norme sull'obbligo scolastico. Il dato evidenzia ancora una volta *i gravi limiti della legge n.9/99 sull'elevazione dell'obbligo scolastico*, in quanto i ragazzi che volevano iscriversi alla FP erano costretti a un anno di parcheggio nella scuola secondaria superiore, senza conseguire nessun risultato utile per il loro percorso formativo neppure quello del passaggio al secondo anno della secondaria.

Passando ad esaminare i *flussi degli allievi*, si nota che il vero abbandono è inferiore al 10% dei casi, nel 1° anno, e al 5%, nel 2° anno. Le cifre non sono drammatiche, ma rimangono significative e devono spingere a trovare le strategie per rendere solo fisiologiche le uscite prima della conclusione. In ogni caso, l'andamento complessivo dei flussi, in particolare per quanto riguarda il rapporto allievi ritirati/aggiunti, permette di attribuire alla sperimentazione un *indubitabile successo* in quanto le perdite, a lungo andare, si sono ridotte già a partire dal 2° anno.

Nel 2001-02, i formatori coinvolti nella FPI sperimentale sono 553 e si ripartono tra 398 del CNOS-FAP (72%) e 155 del CIOFS/FP (28%).

Il *gradimento* degli allievi relativamente alla sperimentazione dell'obbligo formativo si situa globalmente sull'"abbastanza" e, in un certo numero di casi, è andato pure oltre (anche se non si arriva al "molto", ci si avvicina ad esso in modo sostanziale).

A sua volta, la *soddisfazione dei formatori*, si colloca complessivamente sull'"abbastanza" e, in un certo numero di casi, si è spinta oltre.

In generale, appare una buona predisposizione degli organismi formativi verso una *prospettiva pedagogica orientata alla personalizzazione dei percorsi formativi*, con un approccio che privilegia la valorizzazione delle modalità attive quali il laboratorio, i compiti reali e non raramente le simulazioni ed i casi di studio. Soprattutto l'analisi delle prassi pedagogiche e didattiche rivela una ricchezza di intenti ed una concentrazione di risorse in direzione di una metodologia completa, organica, ancorata ad un'impostazione educativa, culturale e professionale esplicita. Questo significa che gli organismi indagati – appartenenti alla tradizione "educativo-professionale" – si sono trovati molto a loro agio nel cogliere l'opportunità dell'obbligo formativo al fine di rilanciare la loro proposta formativa.

Emerge anche un notevole investimento degli Enti e dei Centri in tema di metodologie didattiche (dopo anni di scarsa applicazione in tale ambito), segno di una tendenza profonda che può portare a frutti importanti per l'intero settore. Nasce in tal senso l'esigenza di delineare una modali-

tà di valorizzazione stabile di tale produzione, sotto forma di un “*Centro risorse educative per l’apprendimento*” (CREA), ovvero una struttura di supporto alla didattica (d’aula, alternativa all’aula, mista), che può essere presente in ogni CFP, e nel contempo inserita in una rete nazionale, nella quale concentrare le risorse che consentono di dare vita a processi di formazione basati su una strategia attiva. In proposito la Federazione ha avviato subito un apposito progetto a livello nazionale.

Gli esiti della rilevazione consentono di evidenziare alcuni *punti chiave* dell’impegno dei Centri indagati:

- a) l’esigenza del *rispetto dell’età evolutiva degli alunni* nella fase dell’obbligo formativo;
- b) l’attenzione alla *continuità tra i cicli*, che favorisca il superamento della dispersione, e la necessità di una corretta impostazione dell’orientamento;
- c) l’esigenza di predisporre le condizioni per un’effettiva *scelta, da parte degli alunni, dei percorsi di scuola o di FP*, che abbiano pari dignità culturale, educativa e professionale, a partire dal termine della scuola secondaria di I grado, *con inizio dal 14° anno di età*, analogamente a quanto avviene in quasi tutti i paesi europei.

In conclusione, la ricerca ribadisce l’importanza della FP come *percorso alternativo alla scuola, al pari* di questa capace di accompagnare gli allievi verso il conseguimento di obiettivi educativo-formativi e, quindi, all’acquisizione di una “Qualifica professionale” e di un “Diploma professionale” e, attraverso corsi triennali di formazione tecnica superiore, un “Diploma professionale superiore”. La riforma Moratti accoglie questa istanza. Dopo la sperimentazione dell’obbligo formativo la Federazione CNOS-FAP si è impegnata nel monitoraggio della sperimentazione dei percorsi triennali e quadriennali di qualifica e di diploma professionale i cui esiti sono documentati nel paragrafo precedente, il 3.3.1.

3.3.5. Il modello organizzativo: l’accreditamento interno e la certificazione

Anzitutto, è bene iniziare con una *chiarificazione delle parole* del titolo della sezione che, però, non è solo terminologica. L’*accreditamento* costituisce una attestazione di “parte seconda”, in particolare dell’Ente pubblico che il CFP adempie a un complesso di requisiti riguardanti la struttura organizzativa e gestionale, i prodotti e i servizi (Nicoli, 2000). In proposito, è anche opportuno distinguere tra: l’accreditamento *interno o associativo* che mira a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola agenzia formativa rispetto ad un modello di riferimento autodefinito, dato ad esempio dall’associazione a cui si aderisce; e l’accreditamento *esterno*, che intende valutare il rispetto di alcuni standard minimi normativamente definiti - sul piano delle strutture, del funzionamento e/o degli esiti - come condizione per l’accesso a finanziamenti e/o alla distribuzione di risorse; il modello di qualità assunto a riferimento, infatti, viene definito da una fonte normativa a livello locale o nazionale (ad esempio MPI o Regioni) (Malizia et al., 2001). A sua volta, la *certificazione esterna* che è un atto di “parte terza”, cioè di un organismo indipendente rispetto al committente delle azioni formative e al cliente, mira a verificare la conformità delle modalità di funzionamento e degli esiti della singola agenzia formativa rispetto ad un modello di riferimento definito da una fonte normativa esterna (vedi ad esempio le norme internazionali ISO).

L’accreditamento *interno si giustifica* alla luce di una precisa volontà, tesa ad attivare entro un’organizzazione a rete (associazione, federazione...) un processo di adeguamento delle parti, che la costituiscono, a requisiti organizzativi e/o gestionali e/o qualitativi (Nicoli, 2000; Malizia et al., 2001). Esso si configura perciò come uno strumento per governare cambiamenti finalizzati a omogeneizzare organizzazioni a rete e a potenziarne l’efficacia specialmente quando i cambiamenti riguardano aspetti fondamentali dell’organizzazione. Il tutto in vista di tramandare e sviluppare la “mission”, il carisma e la qualità dei servizi erogati dall’ente; inoltre ha il vantaggio di poter essere delineato come patto tra soggetti che sostiene la formazione di ispirazione cristiana.

A fronte dei criteri esposti, vanno richiamate le *condizioni essenziali* che devono sussistere per l’efficacia del processo:

- in primo luogo dovrà essere presente all'interno dell'Associazione la consapevolezza della necessità di un cambiamento rispetto alla situazione organizzativa e gestionale attuale; essa costituisce una condizione indispensabile per avviare e sostenere il processo;
- in secondo luogo è strettamente necessaria una forte motivazione a livello locale, da parte del direttore e dei responsabili di funzioni degli organismi formativi, tesa ad avviare il percorso di accreditamento associativo. Questa rappresenta infatti una garanzia insostituibile per la sostenibilità e l'efficacia del processo di accreditamento associativo che si intende realizzare;
- in terzo luogo è molto importante "ancorare" il processo di accreditamento ad un progetto specifico predisposto per risolvere un problema impellente (ad esempio la realizzazione della riforma Moratti). Questa condizione consente di focalizzare l'attenzione di tutto il personale coinvolto che, lavorando su un proprio problema, avrà sempre presente il senso e l'utilità del processo di accreditamento.

Gli *obiettivi* del processo possono essere identificati nei seguenti:

- a. guidare e accompagnare il processo di cambiamento indispensabile per affrontare la nuova impostazione del centro e dei suoi processi/prodotti più importanti e strategici;
- b. sviluppare negli organismi formativi associati un modello efficace e condiviso di gestione della qualità della formazione;
- c. anticipare l'accREDITAMENTO esterno e preparare le condizioni in modo da poterli conseguire con il minimo sforzo;
- d. attivare tra gli organismi associati il processo di costruzione di una rete basata sull'obiettivo comune di realizzare prodotti formativi di qualità per soddisfare sia il committente che gli utenti;
- e. mettere a disposizione dei Centri gli orientamenti comuni per realizzare un percorso di certificazione conforme alle linee guida della politica della qualità della Federazione.

In concreto riguardo a quest'ultimo punto, come *modello* concettuale di riferimento è stata adottata l'impostazione *E.F.Q.M.*, proposta dalla "European Foundation for Quality Management". Tale scelta si giustifica per diverse ragioni. Anzitutto, si tratta di un modello conosciuto e diffuso, basato sui risultati positivi di molte esperienze e soprattutto sul principio della qualità totale e della centralità della persona all'interno dell'organizzazione; inoltre, esso facilita l'apprendimento del linguaggio della qualità e l'avvio di un processo continuo e graduale di miglioramento.

Ancora più importante è richiamare il quadro dei criteri ispiratori della politica della qualità della Federazione che si può ritrovare nella *Carta dei valori salesiani nella formazione professionale*, un documento già quasi del tutto definitivo che dovrà sostituire la Proposta Formativa dell'Ente. In questo testo si afferma che "L'educazione salesiana ha come fondamento il 'Sistema Preventivo' di don Bosco, basato sulla religione, la ragione e l'amorevolezza. Da questo 'sistema' scaturisce una forza morale che lega educatore e educando, coinvolge la famiglia del giovane e fa vivere tutti in un clima fortemente umano e cristiano. In questo clima, l'educatore ha sul giovane un'autorità morale, e la sua azione è indirizzata unicamente ad aiutare il giovane. [...]"

La formazione professionale salesiana non ha come traguardo ultimo il buon funzionamento della società ('collocare la persona giusta al posto giusto'). Il giovane infatti non è una formica nel formicaio né un mattone nell'edificio di una casa. È una persona libera, che tende alla sua realizzazione ed alla felicità. La società, infatti, sarà una buona società solo se formata da uomini liberi, responsabili e professionalmente validi. Non è quindi una formazione 'collettiva', ma fortemente 'personalizzata', in cui ciascuno ha spazio per pensare liberamente e prepararsi a realizzare la propria vita. [...]"

I Salesiani sono convinti che i valori debbono essere testimoniati 'insieme', in un clima di famiglia. È questo ambiente, infatti, che prepara al 'lavorare insieme', che è la principale caratteristica della nuova organizzazione del lavoro, orientata alla piena valorizzazione delle risorse umane. [...]"

Una buona formazione professionale esige un sistematico servizio di orientamento, che favorisce nel giovane la capacità di scegliere il suo avvenire professionale. Il servizio lo aiuta a conoscere innanzitutto se stesso, le proprie attitudini e inclinazioni, il mondo del lavoro e delle professioni, per-

mettendogli di scegliere il progetto per il proprio futuro e, insieme agli educatori, il modo migliore per realizzarlo. [...]

Un orientamento così inteso non si limita ad intervenire nei momenti delle decisioni, ma si concretizza in un ‘cammino educativo’ che accompagna il giovane nel suo sviluppo, tenendo costantemente presente la sua crescita personale ed il suo inoltrarsi attraverso momenti delicati della sua vita e del suo lavoro. [...]

Per offrire al giovane il miglior servizio possibile, la strategia del Centro punta ai seguenti obiettivi:

- il giovane e la sua famiglia sono coinvolti nello svolgimento del progetto e ne esprimono il livello di soddisfazione;
- gli operatori garantiscono la propria qualificazione e la condivisione del progetto formativo; la loro presenza e la loro competenza previene le difficoltà, risolve i problemi che si presentano, migliora il livello del lavoro e della vita dei giovani;
- le strutture, la tecnologia, gli strumenti del Centro di formazione professionale sono costantemente aggiornati;
- il contatto con il mondo delle imprese e, più in generale, con gli altri servizi del territorio (Scuole, Servizi per l’impiego, ...), è intenso e continuo;
- il ‘know-how’ è progressivamente migliorato” (CNOS-FAP, 2003, 5-7).

Sul *piano operativo*, in base ai risultati delle due indagini citate sopra riguardanti la realizzazione del CFP polifunzionale e la formazione dei formatori, la Federazione ha elaborato nel 2001 un modello di accreditamento interno e il relativo progetto di fattibilità e *iniziato* il processo per la sua realizzazione, assicurando a ogni Centro un apposita consulenza. Tuttavia, a livello regionale ha assunto sempre maggiore importanza l’attuazione di un sistema qualità dei CFP in prospettiva ISO 9000:2000, finalizzato alla certificazione e nel quadro dell’accreditamento esterno.

Nel 2002 si è continuato nella strada intrapresa. Pertanto, si è costituito un comitato tecnico-scientifico nazionale per garantire l’esame critico dei documenti e proporre miglioramenti e si è anche creato un gruppo di lavoro per la definizione degli standard delle sedi formative. L’intervento più significativo in questo ambito è consistito nella preparazione di una guida interpretativa della vision 2000 e soprattutto nella elaborazione di un *manuale di qualità di 1° livello* di cui si sta curando l’attuazione contestualizzata nei diversi centri del CNOS-FAP in base a un piano di consulenze. Lo scopo ultimo di questa operazione è costituito dalla certificazione complessiva di tutta la Federazione che si è quasi completamente realizzata durante la prima decade degli anni 2000.

Un percorso quasi contemporaneo è stato compiuto per *l’accreditamento delle sedi orientative*. Nel campo dell’orientamento la Federazione si è avvalsa tradizionalmente della preziosa azione dei COSPES. Nonostante l’impegno del CNOS-FAP, questi sono diffusi in maniera disorganica sul territorio nazionale, mentre la normativa richiede che in ogni Regione esista un sistema di orientamento realizzato attraverso la creazione di sedi orientative accreditate. Si è pertanto elaborata una proposta che si caratterizza per un impianto ispirato ai principi educativi della *Carta dei valori* e che si presenta “come intervento di accompagnamento e sostegno della persona lungo l’intero arco della vita” (CNOS-FAP, 2002, 9). Attualmente la Federazione sta promuovendo il sorgere di sedi orientative in ogni Regione attraverso un servizio di consulenza sulla base di una apposita Linea Guida scritta con il coinvolgimento di esperti e operatori dell’Orientamento (Linea Guida, 2010).

4. Il retaggio dei primi 30 anni

È tutt’altro che semplice delinearlo perché le iniziative sono state davvero numerose e le linee di azione risultano diversificate e complesse. C’è anche il rischio di una notevole soggettività dato che mancano studi storici adeguati e soprattutto manca il distacco necessario dagli eventi considerati. Al tempo stesso ci sembra doveroso fare un tentativo di redigere un bilancio, focalizzando l’attenzione sugli aspetti positivi perché sono quelli più utili per costruire un futuro altrettanto (e se possibile anche più) luminoso del passato e del presente.

4.1. Una crescita quantitativa tendenziale

Nei *primi quindici anni* (1977-78/1991-92) l'aumento del sistema di FP del CNOS-FAP con qualche eccezione è stato in generale *costante*, ma al tempo stesso è rimasto entro limiti contenuti: infatti, si è restati in una fascia compresa tra il 10 e il 30% (cfr. Tav.1). Sono stati i corsi ad espandersi maggiormente, del 29.9%, passando da 411 a 534 e facendo quindi registrare una crescita in valori assoluti di 123. Anche i formatori registrano un andamento in costante aumento (+161 in valori assoluti), anche se percentualmente più contenuto dei corsi (+22.6%). Gli allievi presentano una battuta di arresto tra il 1981-82 e il 1986-87 nel senso che si riscontra una crescita zero (numeri indici 104.8 e 104.7 rispettivamente); comunque, nei quindici anni l'aumento è di 1.816, pari al 20.3% in percentuale. A loro volta, i centri sono in crescita, anche se solo di tre, da 36 a 39, e dopo aver registrato nel 1986-87 un aumento di 6.

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

Sistema di FP del Cnos-fap	1977-78		1981-82		1986-87		1991-92		1996-97		2001-02	
	VA	IND.										
Centri	36	100.0	40	111.1	42	116.7	39	108.3	42	116.7	54	150.0
Corsi	411	100.0	448	109.0	477	116.1	534	129.9	698	169.8	1.125	273.7
Allievi	8.937	100.0	9.365	104.8	9.354	104.7	10.753	120.3	13.672	153.0	18.435	206.3
Formatori	714	100.0	777	108.8	827	115.8	875	122.6	880	123.2	1.177	164.8

Legenda: VA=Valori Assoluti; IND=Numeri Indici

Fonte: Rielaborazione su dati CNOS-FAP

Il *primo balzo in avanti* si realizza nel 1996-97 con gli *allievi* che crescono della metà (+53%; o +4.375 soggetti) rispetto all'anno della fondazione della Federazione; tra il 1996-97 e il 2001-02 continua l'espansione di un altro 50% per cui al termine dei 25 anni gli iscritti risultano più che raddoppiati (+106.3%, o +9.498). L'aumento è ancora maggiore nei corsi che tra il 1977-78 e 2001-02 sono quasi triplicati, essendo saliti da 411 a 1.125 (+714). Nel 1996-97 i Centri ritornano sui valori del 1986-87, 42 unità, e nel 2001-02 si attestano su 54 con un salto del 50% (+18) rispetto agli inizi. In questo secondo periodo (1991-92/2001-02), l'andamento dei formatori è al contrario molto contenuto e tra il 1991-92 e il 1996-97 la crescita è pressoché zero, anche se poi nel quinquennio successivo l'aumento supera il 40% e nei 25 anni si colloca al 64.8%, pari a 463.

Tav. 2 – Tipologia di attività formative e di allievi (anno 2001-02; in VA e %)

Tipologia di attività formative	Corsi		Allievi	
	VA	%	VA	%
Obbligo scolastico	120	10.7	2.179	11.8
Formazione iniziale	392	34.8	6.687	36.3
Integrazione scuola media superiore	58	5.1	994	5.4
Fasce deboli	30	2.7	343	1.9
Apprendistato	161	14.3	2.561	13.9
Postdiploma	65	5.8	1.441	7.8
Ifts	9	0.8	187	1.0
Form. continua occupati e disoccupati	290	25.8	4.043	21.9
Totale	1.125	100.0	18.435	100.0

Legenda: VA=Valori Assoluti; %=Percentuali

Fonte: Rielaborazione su dati CNOS-FAP

Nel 2001-02 (cfr. Tav. 2) oltre la metà degli *allievi* della Federazione (53.5%) frequentano corsi che in base alla terminologia della riforma Moratti possiamo chiamare di *secondo ciclo*: specificamente, più di un terzo (36.3%) è iscritto alla formazione iniziale, il 10.7% ai corsi dell'obbligo scolastico in integrazione con la scuola e il 5.4% a corsi in integrazione con la media superiore. Un 10% quasi (8.8%) è collocato nella formazione superiore: il 7.8% nel post-diploma e l'1% negli IFTS. Il 35.8% è impegnato nella formazione sul lavoro: apprendistato (13.9%) e formazione conti-

nua di occupati e disoccupati. Gli allievi della fasce deboli sono 343, pari al 2% circa. In sintesi, intorno agli anni 2000, si può dire che i CFP del CNOS-FAP sono diventati polifunzionali, presentano cioè un'offerta formativa molteplice, e al tempo stesso hanno conservato la loro tradizionale attenzione alla fascia 14-18 anni.

L'anno formativo 2003-04 è l'anno dell'inizio della sperimentazione dei percorsi formativi triennali in tutte le Regioni. La Federazione CNOS-FAP, in quell'anno segna una ulteriore crescita soprattutto nella formazione professionale iniziale realizzando 1.300 corsi di cui quasi 600 nella FPI e servendo 21.561 allievi di cui oltre 6.000 in età tra i 14 e i 18 anni. Una ulteriore espansione si è registrata nell'anno formativo 2005-06, l'anno della massima espansione formativa. I corsi formativi realizzati sono stati 1.503 di cui 713 nella FPI e 20.409 allievi di cui quasi 14 mila in età tra i 14 e i 18 anni. All'aumento delle attività è corrisposta anche la crescita delle sedi che erano 60 nell'anno formativo 2003-04 e 61 nell'anno 2005/2006. Scelte politiche regionali restrittive hanno avuto riflessi consistenti anche sulle attività della Federazione CNOS-FAP, determinando la chiusura di molte sedi operative e la contrazione delle attività in varie Regioni quali la Sardegna, l'Abruzzo e la Calabria. Sulla base dell'ultima rilevazione, anno 2009-10, la Federazione CNOS-FAP svolge 1.173 corsi di cui 646 nella FPI, coinvolge 21.100 allievi di cui 12.500 circa in età tra i 14 e i 18 anni, 1.336 operatori, di cui 853 a tempo indeterminato. La Tav. 3 mostra l'andamento di quest'ultimo periodo rispetto ai corsi e agli allievi:

Tav. 3 – Tipologia di attività formative e di allievi (anni 2003-04/2009-10; in VA)

Attività formative	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Corsi	1300	1300	1503	1495	1295	1061	1173
Corsi di FPI	540	647	713	766	598	614	646

Allievi	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10
Allievi	20.561	21.343	26.409	25.932	20.609	18.779	20100
Allievi FPI	8842	11.422	13.206	14.057	10.369	12.203	12.620

Legenda:

VA=Valori Assoluti

Corsie Allievi=si tratta dell'intera attività formativa

Corsi di FPI e Allievi di FPI=si tratta solo dei corsi rivolti a giovani tra i 14 e i 18 anni e dei relativi allievi

Fonte: Rielaborazione su dati CNOS-FAP

Mutuando da una terminologia diffusa nella scuola italiana, i settori produttivi sono ordinariamente classificati in settore primario, secondario e terziario. A questi si aggiunge sempre più spesso un "quarto settore", detto anche "terziario avanzato". La Federazione CNOS-FAP e le scuole a indirizzo tecnico-professionale sono presenti nei vari settori produttivi ma si sono storicamente consolidate soprattutto nei settori industriale e terziario avanzato, privilegiando, di questi, soprattutto gli aspetti formativi relativi al campo meccanico, elettrico-elettronico, grafico-multimediale e informatico. Oggi la Federazione è attiva con percorsi di durata triennale, quadriennale e con la formazione attivata nell'istituto dell'apprendistato. La proposta della Federazione si completa con quella del CNOS/Scuola operante nei medesimi settori con percorsi quinquennali, e, nei campus, anche con lauree di 1° livello in "Ingegneria meccanica", "Ingegneria elettrica" e in "Scienze e tecniche della comunicazione".

4.2. L'impegno per un sistema paritario di FP

In questo caso, si farà riferimento alle parole di uno dei Presidenti del CNOS-FAP che più si è battuto per la realizzazione di tale impegno. Una delle linee fondamentali costanti della politica della Federazione è consistita nella "piena valorizzazione della formazione di base di primo livello, innovandola fortemente, come risposta alle esigenze di una larga fascia di giovani che non accedo-

no alla scuola secondaria superiore o sono emarginati dal sistema scolastico, e come autentica risorsa per elevare la qualificazione dell'operaio e renderlo capace di rinnovamento.

A questo scopo si desidera fare della formazione professionale *un vero e proprio sistema*⁵ [...] che, nel quadro della formazione permanente, preveda interventi di primo, secondo e terzo livello, e rientri periodici per mettere il lavoratore in grado di affrontare i cambi sempre più incalzanti" (Rizzini, 1988, 176; cfr. anche Editoriale, 1987 e 1999).

Nel libro "*Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*" pubblicato nel 2005, venivano riportati alcuni "*punti nodali*" che dovevano essere sciolti, a giudizio degli autori, per ammodernare il sistema scolastico e formativo italiano (Campione - Ferratini - Ribolzi). Alcuni di questi nodi, quali la durata dell'obbligo scolastico, il potenziamento del cosiddetto "secondo canale", la portata del "successo formativo", le problematiche legate alle "competenze istituzionali" sono stati oggetto di acceso dibattito politico e di interventi normativi in questo decennio ed hanno portato a soluzioni che stanno influenzando in vario modo sulla definizione dell'intero sistema educativo di istruzione e formazione del nostro paese (Campione - Ferratini - Ribolzi, 2005). In questo scenario di dibattito la Federazione CNOS-FAP si è impegnata ad essere sempre presente con proprie proposte. Nella presente sede ci limitiamo solo a richiamare con titoli quanto abbiamo esposto anche precedentemente. La Federazione, fedele all'idea della FP da intendere come sistema, ha sempre agito per far sì che la FPI, in Italia, costituisse una strategia per fronteggiare la dispersione scolastica e formativa, una formazione alla cittadinanza e alla occupabilità, un percorso distinto da quello scolastico ma equivalente negli obiettivi da raggiungere, la base di una filiera formativa progressiva e verticale nell'ottica della formazione per tutto l'arco della vita e aperta ai possibili passaggi da un sistema all'altro, un tassello del sistema europeo dei titoli e delle qualifiche, un apporto della società civile ed espressione della sussidiarietà orizzontale, una proposta concreta di pastorale giovanile ecclesiale, oltre che salesiana.

4.3. I giovani e la formazione integrale

Un primo criterio ispiratore dell'azione della Federazione nei 30 anni trascorsi consiste nella *visione unitaria* del giovane destinatario dei nostri interventi, senza dicotomie tra cultura e pratica, fra intelletto e corpo, fra rapporti personali e prestazioni, tra contenuti e tecnica (Van Looy - Malizia, 1998). Ciò ha permesso di delineare un iter formativo in cui lo sviluppo cognitivo, quello tecnico, quello socio-politico e quello morale e religioso non costituiscono comportamenti stagni, ma sono tra loro fortemente intrecciati in modo da contribuire alla crescita della capacità della persona di accostare in modo attivo e maturo la realtà.

È un orientamento che ha portato a potenziare nell'attività formativa i *processi di personalizzazione* in modo da educare soggetti solidi, maturi, consapevoli e capaci di assumere responsabilità sociali e professionali conformi alla propria vocazione. Per affrontare in modo vincente le sfide della "infosocietà" non basta una preparazione tecnico-professionale adeguata, ma i giovani devono essere capaci di: pensare in modo autonomo e critico; essere intellettualmente curiosi; instaurare rapporti positivi e stabili con gli altri, intrecciando con essi un dialogo fecondo, valorizzandoli, collaborando in progetti comuni; risolvere i conflitti; gestire il cambiamento con originalità e libertà; vivere la vita come vocazione e servizio.

La personalità che si è intesa sviluppare in modo globale non coincide con un io separato o isolato rispetto alla comunità e al contesto di appartenenza. La soggettività, se rimane ripiegata su se stessa, può trasformarsi in un impedimento alla formazione integrale proprio perché manca l'apporto dell'*altro*. Al contrario il processo educativo deve tradursi in un iter in cui ciascuna individualità cresce con e grazie a quelle di tutti i soggetti con i quali si entra in relazione: infatti, per liberarsi del proprio centrismo è necessario assicurare un incontro dinamico tra differenze.

⁵ Il corsivo è nostro.

Se *orientare* significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione alle mutevoli esigenze della vita, si capisce la stretta connessione dell'orientamento con la *maturazione della personalità e anche l'importanza di una riaffermazione delle sue caratteristiche in chiave pedagogica e salesiana* (Editoriale, 1994a e 1998). Gli allievi della FP, sia per l'età che per la condizione di svantaggio in cui molti si trovano, hanno bisogno di tale accompagnamento da vicino, rispettoso e al tempo stesso propositivo, che li aiuti a conoscere le loro potenzialità, che li guidi nella complessità della realtà sociale, che li sostenga nella elaborazione di un progetto di vita come servizio agli altri secondo la propria opzione vocazionale. L'obiettivo finale è la costruzione dell'identità personale e sociale del soggetto in un adeguato progetto di vita, inteso come compito aperto alla realtà comunitaria e sociale, e come appello all'attuazione dei valori che danno senso alla vita. Passando più nello specifico, si è trattato di avviare alla ricerca della identità, di formare alla progettualità e all'autonomia decisionale e di far acquisire una maturità professionale adeguata che permetta di combinare sapere, saper essere, saper fare.

Un ulteriore passaggio, piuttosto recente, è stato quello di assumere la *qualità* come criterio ispiratore dell'attività formativa (ISFOL, 2003, CNOS-FAP, 2008). A questo punto è opportuno richiamarne le dimensioni principali.

a. La qualità pedagogica e didattica salesiana

La qualità pedagogica del percorso di formazione, sia esso tecnico che professionale, pone la persona al centro dell'attenzione educativa: il giovane viene accolto così come è. La pedagogia salesiana dà particolare attenzione alla persona che è portatrice di valori etici, di potenzialità cognitive ed affettive, di progetti. Facendo leva su queste potenzialità i formatori e i docenti formano questa persona ad inserirsi nella società e nel mondo del lavoro in maniera attiva e critica, forte di una coscienza di cittadino e di lavoratore, attento e aperto alla complessità della società italiana, europea e mondiale. Tutto ciò prende forma in un *progetto educativo e formativo*, che tiene conto dei tempi, dei modi e dei ritmi di apprendimento che sono propri di ciascuno per assicurare a tutti il successo formativo.

La qualità pedagogica ispira e stimola la *qualità didattica*. Qualità didattica significa, per i Salesiani, curare in modo particolare tre aspetti:

- *l'orientamento alle competenze* che tende ad assicurare un insieme integrato di conoscenze, abilità, competenze, valori, atteggiamenti e comportamenti, finalizzato al conseguimento di una qualifica professionale o di un diploma di stato;
- *l'apprendimento attraverso il fare* che consente agli allievi e agli studenti, realizzando "capolavori" di progressiva complessità, di sperimentare attivamente le proprie competenze anche attraverso l'errore, di collegare l'operatività al sapere e al saper essere, di ritrovare il senso dell'apprendere e di riflettere sull'esperienza compiuta;
- *la pluralità dei contesti di apprendimento* che superano di gran lunga l'uso povero dell'aula e del laboratorio perché valorizzano anche le opportunità formative che provengono dal mondo del lavoro e dal territorio.

b. La qualità dei risultati: una proposta di "valutazione"

La valutazione è, in primo luogo, un processo formativo che riguarda gli allievi e gli studenti che sono aiutati a prendere coscienza del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, dei miglioramenti compiuti, delle risorse attivate e delle difficoltà incontrate. La valutazione è, in secondo luogo, un processo formativo che riguarda il servizio stesso che è spinto ad un miglioramento continuo rispetto agli obiettivi raggiunti, le strategie adottate, i mezzi messi in campo.

c. La qualità dell'organizzazione a sostegno del progetto educativo

È sempre questa visione di qualità a spingere i Salesiani a pensare all'organizzazione del CFP o della scuola non come una "agenzia", ma come luoghi di apprendimento e comunità educati-

ve strutturati in modo da favorire la partecipazione e l'iniziativa degli allievi e delle famiglie. Sono anche centri di servizi che offrono, oltre che istruzione e formazione, anche orientamento, accompagnamento al lavoro, aggiornamento continuo. Data la complessità delle funzioni formative ed educative, l'*équipe* formatrice è composta di diverse figure professionali di sistema, chiamate tutte ad agire all'interno del progetto educativo.

d. La qualità del ciclo di vita del processo formativo

Ogni CFP o ogni scuola a indirizzo tecnico corre, nel tempo, il pericolo dell'autoreferenzialità. Per prevenirlo, i Salesiani, in primo luogo, verificano che la propria offerta sia una risposta ai bisogni del territorio, oltre che dei giovani; cura, in secondo luogo, una rete di relazioni che agevolano i giovani nel loro diritto di compiere scelte anche reversibili e nell'apprendimento che, oggi, è sempre più permanente e aperto, cioè dato anche dai contesti non formali e in formali e non solo formali.

4.4. Il modello organizzativo del CFP polifunzionale

Una società sempre più *complessa* come l'attuale richiede che le persone vengano preparate ad affrontare le esigenze che da questa situazione derivano (Van Looy - Malizia, 1998). Le organizzazioni formative e in particolare i formatori, non potranno più accontentarsi di contenuti e di processi consolidati e in parte ripetitivi, ma dovranno divenire attori capaci di gestire la diversità, la varietà e il cambio. Da questo punto di vista, grande è stato l'impegno del CNOS-FAP per preparare gli operatori a lavorare sempre più per progetti anziché per programmi, per obiettivi anziché per procedure, per processi anziché per routine.

Nella società dell'informazione la trasmissione delle conoscenze da parte del formatore perde di priorità a motivo dell'apporto molto significativo che può essere offerto dalle nuove tecnologie, mentre egli è chiamato sempre di più a svolgere un ruolo di *mediazione* tra l'educando e le informazioni per aiutare quest'ultimo a integrarle in un quadro sistematico di conoscenze. La sua funzione consiste più nel formare la personalità degli allievi e nell'aprire l'accesso al mondo reale che non nel trasmettere nozioni programmate, più nel fare da guida alle fonti che non nell'essere lui stesso fonte o trasmettitore di conoscenze. Nei Centri questa transizione è in atto, anche se è tutt'altro che compiuta.

Circa la funzione/figura del *dirigente* va accettato anche nei nostri CFP l'allargamento che la riflessione e l'esperienza propongono in questo ambito: essa comprende oltre agli aspetti pedagogici e di animazione, anche compiti di natura manageriale. La funzione/figura del dirigente deve avere come terreno di azione un'area qualificata dalla compresenza di amministrativo e di educativo e della finalizzazione dell'organizzativo a sostegno dell'azione educativa. In particolare, il dirigente è chiamato a potenziare il clima dei rapporti con i docenti in tre direzioni: l'instaurazione di un'atmosfera di familiarità, il riconoscimento di una giusta autonomia al personale, l'attribuzione ad esso di un posizione di corresponsabilità nella vita dei CFP.

Il rinnovamento e il potenziamento del ruolo del dirigente si inserisce in un progetto più ambizioso finalizzato alla diffusione nei Centri della Federazione di una *nuova cultura organizzativa* ispirata a un modello progettuale, coordinato/integrato, aperto e flessibile. Questo significa che 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. Accredito interno e certificazione hanno costituito e stanno offrendo un'opportunità formidabile di rinnovamento della cultura organizzativa dei CFP del CNOS-FAP.

Pertanto un impegno fondamentale è stato ed è quello di migliorare la *formazione iniziale e in servizio* del personale, in particolare per quanto riguarda gli aspetti salesiani. Sullo sfondo il criterio guida è quello di preparare il personale a rispondere in modo sempre più efficace ai bisogni complessi, vari e mutevoli dei destinatari dei nostri CFP. Più immediatamente un progetto di formazione in servizio va calibrato sulle esigenze dei formatori considerati non come utenti anonimi, standard, ma come persone concrete con le loro attese specifiche.

4.5. Il processo di insegnamento-apprendimento

Anzitutto, va notato il progressivo *allargamento dell'offerta* a tutte le categorie di persone che richiedono interventi specifici di formazione professionale senza limitarsi ai giovani (Van Looy - Malizia, 1998). Le caratteristiche dell'attuale sviluppo economico, in particolare il ritmo elevato di cambiamento e l'esigenza di livelli più alti di competenze, hanno portato a questo ampliamento dei destinatari che, tuttavia, rientrano sempre in quelle classi popolari che sono oggetto della nostra missione. L'allargamento degli utenti si è accompagnata anche a un ampliamento della gamma dei *settori* della FP offerta dalla Federazione.

Il nuovo ciclo economico rinvia a una *nuova professionalità* in cui predomina il lavoro pensato, fatta cioè di competenze più avanzate, di conoscenze più teoriche, di caratteristiche più spinte di riflessività, di libertà, di risposta, di adattamento e di controllo. La ricaduta sulla formazione è chiara: si esige una formazione di base più solida che comprenda un bagaglio di cognizioni tecnico-scientifiche più sofisticate, capacità di pensiero astratto più elevate, disponibilità alla formazione ricorrente, possesso di abilità organizzative, progettuali, e di innovazione, capacità di sapersi relazionare con gli altri e di saper affrontare il cambiamento, senza farsi travolgere, ma conferendo ad esso un significato umano e ponendolo al servizio dello sviluppo individuale e sociale. La nuova domanda di formazione del sottosistema economico ha portato i Centri salesiani a rafforzare la formazione della capacità di adeguarsi e di dominare il ritmo accelerato del cambio tecnologico e scientifico.

Il potenziamento del processo di insegnamento-apprendimento dei nostri CFP è stato collocato nel quadro dell'*innovazione pedagogica* degli ultimi anni. Più in particolare questa richiede una maggiore integrazione tra momenti formativi istituzionalizzati e momenti formativi informali in una prospettiva globale di educazione permanente e differenziata. La FP ha adottato le metodologie proprie di una pedagogia dei diversi e della differenza.

La *FP salesiana* si caratterizza per alcune scelte di campo sul piano metodologico che vanno conservate. Anzitutto va ricordata l'attenzione al valore educativo del lavoro senza distinguere troppo tra attività manuale e intellettuale, una opzione importante sia dal punto di vista della motivazione dell'allievo sia da quella della preparazione professionale da dare. Un secondo aspetto è l'interesse per il giovane che viene accolto così come è, e di cui si considerano non solo le carenze, ma anche le potenzialità di maturazione. A ciò si aggiunge l'attenzione all'inserimento nel mondo del lavoro che, però, non porta mai a trascurare un orizzonte più ampio di formazione in cui ci sia spazio per attività mirate alla maturazione globale della persona.

4.6. Federazione CNOS-FAP e imprese

Un capitolo particolarmente nuovo, rispetto ai decenni passati, è relativo al rapporto tra la Federazione CNOS-FAP e il mondo delle imprese. Va subito precisato che ogni CFP o Scuola a indirizzo tecnico, da sempre, ha coltivato relazioni con il mondo produttivo del proprio territorio, mettendo progressivamente a regime delle modalità, lo *stage* in particolare, utili a raccordare l'offerta formativa con le esigenze aziendali e a proporre agli allievi una formazione imperniata sempre più sulle competenze. In anni recenti, tuttavia, la Federazione ha coltivato rapporti più continuativi con varie imprese, dando vita a forme di collaborazione soprattutto nei settori meccanico, elettrico, grafico. Si stanno sviluppando così forme di cooperazione a un livello superiore a quello del singolo CFP o della singola scuola, con l'effetto di mettere *in rete tutti i CFP e tutte le scuole a indirizzo tecnico* di un determinato settore. A seguito di questi accordi, CFP e istituti tecnici/professionali paritari salesiani possono beneficiare dell'apporto formativo e tecnico delle aziende del settore, dell'allestimento (talvolta anche gratuito) di laboratori specializzati, dell'agevolazione nell'ammodernamento di propri macchinari, dell'utilizzo della rete aziendale per l'organizzazione di stage, tirocini e forme di alternanza scuola-lavoro. Questi accordi di collaborazione (alcuni già attivi, altri in via di perfezionamento) stanno portando i CFP della Federazione CNOS-FAP a qualificarsi ulteriormente in vari campi quali il fotovoltaico, la meccanica industriale, il risparmio energetico, la tecnologia dell'auto, l'automazione industriale, dlla grafica, la serramentistica.

Ad oggi i principali protocolli sottoscritti sono i seguenti:

- 25.09.2006: **PROTOCOLLO D'INTESA TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E IMPRESE DEL SETTORE AUTOMOTIVE (POLO)**
- 31.01.2007: **PROTOCOLLO D'INTESA TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E AICA**
- 27.02.2008: **ACCORDO DI COLLABORAZIONE TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E ASSOCIAZIONE ALUSCUOLA**
- 29.05.2008: **PROTOCOLLO D'INTESA TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E FIAT GROUP AUTOMOBILES SPA (FGA)**
- 01.06.2008: **ACCORDO TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E MICROSOFT SCHOOL AGREEMENT.**
- 19.02.2009: **ACCORDO DI COLLABORAZIONE TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E SCHNEIDER ELECTRIC S.P.A.**
- 20.02.2009: **COLLABORAZIONE TRA CFP "BEARZI" (UDINE) E SIEMENS PER IL CENTRO TECNOLOGICO MIDRANGE**
- 19.05.2009: **ACCORDO DI COLLABORAZIONE TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E DMG ITALIA S.R.L.**
- 08.06.2009: **ACCORDO DI COLLABORAZIONE TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E SANDVIK COROMANT**
- 10.06.2009: **PROTOCOLLO D'INTESA TRA CNOS-FAP, CNOS/SCUOLA E CERTIPASS S.R.L.**
- 15.07.2009: **PROTOCOLLO D'INTESA TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E PIAGGIO & C. S.P.A**
- 19.11.2009: **ACCORDO DI COLLABORAZIONE TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E HEIDENHAIN ITALIANA S.R.L.**
- 20.04.2010: **PROTOCOLLO D'INTESA TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E FEDERMECCANICA**
- 29.11.2010: **ACCORDO DI COLLABORAZIONE TRA FEDERAZIONE CNOS-FAP E DE LORENZO S.P.A**

Sono in corso di perfezionamento:

- ACCORDO DI COLLABORAZIONE TRA ENI S.P.A. E FEDERAZIONE CNOS-FAP
- ACCORDO DI COLLABORAZIONE TRA DOMOTECNICA ITALIANA E FEDERAZIONE CNOS-FAP

4.7. La dimensione religiosa e pastorale

Per superare la dicotomia o giustapposizione tra la FP e la educazione cristiana si è cercato di realizzare un processo di *evangelizzazione* veramente integrato nella vita dei Centri (Van Looy e Malizia, 1998). Il relativo iter comprende le seguenti articolazioni: un ambiente di vita permeato dei valori evangelici; una cultura che sia focalizzata sull'integralità della persona, soprattutto che tenga

conto della sua dimensione spirituale e religiosa; momenti ed esperienze esplicite di evangelizzazione; proposta a coloro che lo vogliono di un cammino di educazione alla fede da attuare in comunione con la comunità cristiana. Gli obiettivi sono identificati nei seguenti: trasmettere agli allievi una concezione umanistica ed evangelica della realtà sociale; offrire a tutti o a gruppi specifici esperienze spirituali e di apertura a Dio sia nella vita ordinaria sia in momenti significativi dell'attività formativo; dare l'opportunità di effettuare esperienze di servizio gratuito e di solidarietà con le persone in situazione di svantaggio; proporre la possibilità di un accompagnamento personale da parte di qualche educatore cristiano.

Un aspetto centrale nel potenziamento del processo di evangelizzazione è costituito dal rafforzamento della *comunità educativo-pastorale*. Infatti, in una prospettiva pastorale non basta il personale preparato, un curriculum adeguato o attrezzature di avanguardia; è anche necessaria una comunità di persone che abbiano coscienza della globalità della proposta pastorale salesiana, che interagiscano in modo sistematico e reciproco sulla base del progetto educativo-pastorale locale, che verifichino continuamente e, di conseguenza, migliorino e innovino i processi educativi e pastorali, che si impegnino ad aprirsi al territorio, in particolare al mondo giovanile, e che realizzino un iter sistematico di formazione permanente.

Se l'educazione viene ad assumere una posizione centrale nella società, è chiaro che il servizio più significativo che possiamo offrire alle nuove generazioni consiste proprio in una *formazione solida*. Questa non va intesa naturalmente in un senso riduttivo come semplice istruzione o addestramento, ma deve fornire a ognuno le capacità per vivere al meglio nella società della conoscenza. L'eredità di 30 anni di storia e di esperienza pone la Federazione CNOS-FAP in una posizione di vantaggio nel realizzare questo compito. Con il sostegno di Dio, di Maria Ausiliatrice e del nostro Fondatore, come Salesiani ci impegniamo a operare in futuro anche più efficacemente che nei primi 30 anni per offrire a tutti i giovani, specialmente a quelli più emarginati, un orizzonte di senso e di significato, una guida al loro agire e conoscenze e competenze adeguate per la vita e per il lavoro, in modo da aiutarli ad acquisire quella preparazione valoriale, culturale e professionale elevata che consenta loro di inserirsi da protagonisti in un mondo sempre più articolato e complesso.

A supporto di queste istanze religiose e pastorali la Federazione CNOS-FAP ha adottato il modello organizzativo e di gestione voluto dalla legge (D. Lgs. 8 giugno 2001) ma ritenuto anche un utile strumento per rafforzare l'azione formativa e preventiva con tutti i soggetti che agiscono in una struttura salesiana. Il Codice etico, in particolare, è di aiuto e di guida per far sì che tutti gli operatori agiscano, dal punto di vista educativo, religioso e pastorale, nella medesima direzione, mettendo in atto quella comunità educativo-pastorale che è alla base di ogni efficace azione educativa (CNOS-FAP, 2008).

Bibliografia

- AVALLONE F., *La metamorfosi del lavoro*, Milano, Angeli, 1995.
- BERTAGNA G., *Entra in vigore la "Morfiormini" (Moratti, Fioroni, Gelmini)*, in "Nuova Secondaria", 27(2010)7, 9-10.
- BOTTA P. (a cura di), *Capitale umano on line: le potenzialità dell'e-learning nei processi formativi e lavorativi*, Milano, Angeli, 2003.
- BUTERA F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, Angeli, 1989.
- CAMPIONE V. - FERRATINI P. - RIBOLZI L. (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- CENSIS, *XVII Rapporto/1983 sulla situazione sociale del paese*, Milano, Angeli, 1983.
- CENSIS, *25° Rapporto sulla situazione sociale del paese. 1991*, Milano, Angeli, 1991.
- CICATELLI S., *La nuova scuola superiore*, in "Newsletter CNOS/SCUOLA", 2(2010), in http://www.cnos-scuola.it/newsletter/allegati/2010/febbraio/12_a_Cicatelli_ISS_testo.pdf (23.02.2010).
- CNOS. CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE, *Statuto*, Roma, 1977.
- CNOS-FAP. CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE. FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE, *Statuto Federazione CNOS-FAP. Regolamento Delegazioni Regionali*, Roma, 1981.
- CNOS-FAP. CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE. FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE, *Proposta formativa*, Roma, 1989.

- CNOS-FAP. CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE. FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE, *Accreditamento della sede orientativa. La proposta del CNOS-FAP alla luce del D.M. 166/2001*, Roma, 2002.
- CNOS-FAP. CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE. FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE, *Carta dei valori salesiani nella formazione professionale*, Roma, 2003.
- CNOS-FAP. CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE. FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE, *Il codice etico. Allegato al Modello organizzativo*, Roma, 2008.
- CNOS-FAP, CENTRO NAZIONALE OPERE SALESIANE. FORMAZIONE AGGIORNAMENTO PROFESSIONALE, *Linee guida per l'Orientamento*, paper, Roma, 2010.
- CNOS-FAP - CePOF, *Catalogo di formazione degli operatori presso sedi accreditate per la formazione e l'orientamento del CNOS-FAP*, Roma, 2003.
- Conferenza nazionale sulla Formazione Professionale, in "Osservatorio ISFOL", 14(1992)3, 5-88.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Relazione del Consiglio (Istruzione) al Consiglio europeo "Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi di istruzione e di formazione"*, Bruxelles, 14 febbraio 2001.
- CRESSON E. – FLYNN P., *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- D'AGOSTINO S., *I minori e l'apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere di istruzione e di formazione*, in "Rassegna CNOS", 26(2010)2, 105-114.
- DELORS J. et al., *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 1(1984)0, 5-6.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 3(1987)3, 3-18.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 9(1993)3, 3-20.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 10(1994a)1, 3-12.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 10(1994b)2, 3-14.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 14(1998)3, 3-16.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 15(1999)1, 3-12.
- FEDERAZIONE CNOS-FAP, *Apprendistato per l'espletamento del diritto-dovere*. Nota, Roma, 18 marzo 2010.
- FERRATINI P., *Liceo Gelmini*, in "il Mulino", 58(2009)5, 724-733.
- FORMA, *Progetto pilota per il sistema di istruzione e formazione. Sintesi della Linea Guida*, 2002, in <http://www.formafp.it>.
- FRISANCO M., *Il repertorio nazionale delle qualifiche e dei diplomi professionali*, in "Rassegna CNOS", 26(2010)2, 69-94.
- GANDINI E. - NICOLI D., *La formazione professionale di ispirazione cristiana: problemi e prospettive*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola cattolica in Italia. Primo rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999, 267-286.
- GAUDIO F. - GOVERNATORI G., *La Formazione Professionale iniziale: caratteristiche e mutamento degli addetti*, in "Rassegna CNOS", 26(2010)2, 127-136.
- GELMINI M. S., *Relazione alla Commissione Cultura della Camera*, Roma, 10 giugno 2008.
- GHERGO F., *La Formazione Professionale Regionale Iniziale: alla riscoperta di una identità*, Allegato a "Rassegna CNOS", 2-2009, 5-94.
- GIOVINE M. (a cura di), *Il lavoro in Italia: profili, percorsi, politiche*, Milano, Angeli, 1998.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1990*, Milano, Angeli, 1990.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1992*, Milano, Angeli, 1992.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1995*, Milano, Angeli, 1995.
- ISFOL, *Carta qualità della formazione professionale iniziale per giovani dai 14 ai 18 anni*, Roma, Stilgrafica srl, 2003.
- ISFOL, *Rapporto 2009*, Soveria Mannelli, Rubbettino, 2009.
- LYOTARD J. F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.
- MALIZIA G., *Scuole e strategie educative*, in C. BISSOLI – TRENTI Z., (a cura di), *Insegnamento della religione e professionalità docente*, Leumann, Elle Di Ci, 1988, 47-81.
- MALIZIA G., *25 anni di storia e di esperienza della Federazione CNOS-FAP in Italia*, in "Rassegna CNOS", 19(2003)2, 26-65.
- MALIZIA G., *L'Europa dell'istruzione e formazione professionale. Da Lisbona a Maastricht. Il bilancio di un quinquennio*, in "Rassegna Cnos", 21(2005)2, 208-224.
- MALIZIA G., *Comunicazione, educazione ed e-learning nell'UE*, in "Orientamenti Pedagogici", 53(2006)1, 179-190.
- MALIZIA G., *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, Roma. CNOS-FAP, 2008.
- MALIZIA G. - CHISTOLINI S. - PIERONI V., *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale. Problemi e prospettive. Rapporto di ricerca*, Roma, CNOS-FAP, 1990.
- MALIZIA G. - FRISANCO R., *Le premesse teoriche*, in MALIZIA G. et al., *Progetto organico di analisi dei bisogni formativi dell'area costiera delle province di Venezia e di Rovigo e della Bassa Padovana*, Venezia, ISRE, 1991, 13-64.

- MALIZIA G.- NANNI C., *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in VALENTE L. et al., *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS/FAP, 2002a, 15-42.
- MALIZIA G.- NANNI C., *La riforma del sistema italiano di istruzione e di formazione: da Berlinguer alla Moratti*, in VALENTE L. et al., *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS/FAP, 2002b, 43-64.
- MALIZIA G. – NANNI C., *Una riforma in cammino. Quali prospettive per le scienze dell'educazione*, in "Orientamenti Pedagogici", 51(2004)5, 925-948.
- MALIZIA G. – NANNI C., *Il sistema educativo italiano di istruzione e di formazione*, Roma, LAS, 2010.
- MALIZIA G. – NANNI C., *La riforma delle superiori va a regime. Problemi e prospettive*, in "Orientamenti Pedagogici", in corso di pubblicazione.
- MALIZIA G. – NICOLI D. – PIERONI V. (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS-FAP, 2002.
- MALIZIA G. – PIERONI V., *Il modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale: situazione attuale e prospettive*, in "Rassegna CNOS", 15(1999)2, 44-63.
- MALIZIA G. – PIERONI V. – SALATIN A., *I formatori del CNOS-FAP alla luce del sistema qualità e dell'accreditamento delle risorse umane*, in "Rassegna CNOS", 16(2001)1, 36-56.
- MALIZIA G. et al., *Il progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento*, Roma, CNOS-FAP, 1991.
- MALIZIA G. et al., *Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1993a.
- MALIZIA G. et al., *Il coordinatore di processo/settore: professionalità docente e metodologie innovative*, Roma, CNOS-FAP, 1993b.
- MALIZIA G. et al., *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della Formazione Professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1996.
- MALIZIA G. et al., *Conclusioni generali*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola cattolica in Italia. Terzo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2001a, 247-291.
- MALIZIA G. et al., *L'indagine sul campo*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità. Promozione e verifica. Scuola cattolica in Italia. Terzo rapporto*, Brescia, La Scuola, 2001b, 61-78.
- MARGIOTTA U. (a cura di), *Pensare in rete*, Bologna, CLUEB, 1997.
- MARI G., *Oltre il frammento. L'educazione della coscienza e le sfide del post-moderno*, Brescia, La Scuola, 1995.
- MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1995.
- NANNI C., *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in "Salesianum", 62 (2000), 667-682.
- NANNI C. - RIVOLTELLA P. C (a cura di), *La comunicazione formativa. Contributi per la riflessione pedagogica*, in "Orientamenti Pedagogici", 53(2006)1, 5-236.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa nella formazione professionale*, in "Professionalità", 11(1991a)4, 46-54.
- NICOLI D., *Formazione professionale linee del disegno innovativo*, in "Professionalità", 11(1991b)5, 33-41.
- NICOLI D., *I modelli organizzativi nella formazione professionale*, in "Professionalità", 11(1991c)6, 33-41.
- NICOLI D., *La riorganizzazione del Centro di Formazione Professionale*, "Quaderni CONFAP", n.5, Supplemento a "Presenza CONFAP", n.3-4/93, 49-88.
- 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", 11.
- NICOLI D., *La nuova formazione professionale iniziale: il progetto CNOS-FAP e del CIOFS-FP per l'obbligo formativo*, in "Rassegna CNOS", 16(2000)2, 91-116.
- NICOLI D., *Per una cultura della qualità nella scuola cattolica: promozione e verifica*. Sottoprogetto Formazione Professionale, in "Presenza CONFAP", 25(2000b)6, 5-235.
- NICOLI D., *Verso una formazione professionale matura: aspetti di sistema*, in VALENTE L. et al., *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS/FAP, 2002, 105-146.
- NICOLI D., *Diritto dovere di istruzione e formazione o obbligo scolastico?*, in "Un contributo CNOS-FAP, Per l'attuazione del sistema educativo di istruzione e formazione", paper, Roma 3 marzo 2006, 47-51.
- PERA M. (Ed.), *Il mondo incerto*, Bari, Laterza, 1994.
- POGGI A., *Definizione dei livelli essenziali delle prestazioni nella materia dell'Istruzione e della Formazione Professionale: stato dell'arte e prospettive*, in "Rassegna CNOS", 26(2010)2, 201-214.
- PRELLEZO J. M., *Dai laboratori di Valdocco alle scuole tecnico-professionali salesiane. Un impegno educativo verso la gioventù operaia*, in VAN LOOY L. – MALIZIA G. (a cura di), *Formazione professionale salesiana. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, 19-51.
- Rapporto sul futuro della formazione in Italia*, Roma, 10 novembre 2009

- Relazione del Ministro del Lavoro e della Previdenza Sociale On.le Rino Formica all'incontro con gli Assessori Regionali alla Formazione*, Roma, 5.11.1987.
- RIZZINI F., *Dai Consiglieri Professionali Generali alla Federazione Nazionale CNOS-FAP*, in "Rassegna CNOS", 4(1988)2, 127-185.
- RUBERTO A., *Quale futuro per la formazione professionale regionale*, in "Rassegna CNOS", 8(1992)3, 19-32.
- SALERNO G. M., *Dalla spesa storica ai costi standard della Istruzione e Formazione professionale iniziale*, in "Rassegna CNOS", 26(2010)2, 215-224.
- TERRIN A.N., *New Age. La religiosità del postmoderno*, Bologna, EMI, 1992.
- TONINI M. - MALIZIA G., *Editoriale*, in "Rassegna CNOS", 26(2010)2, 3-18.
- VALENTE L. et al., *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, CIOFS/FP e CNOS/FAP, 2002.
- VAN LOOY L. - MALIZIA G. (a cura di), *Formazione professionale salesiana*. Indagine sul campo, Roma, LAS, 1997.
- VAN LOOY L. - MALIZIA G. (a cura di), *Formazione professionale salesiana*. Proposta in una prospettiva interdisciplinare, Roma, LAS, 1998.
- VATTIMO G. - ROVATTI P.A. (a cura di), *Il pensiero debole*, Milano, Feltrinelli, 1983.
- VIGANÒ E., *Intervento ai lavori dell'Assemblea Generale della Federazione CNOS-FAP*. Roma 16 Maggio 1978, in *Atti Assemblea Generale Federazione CNOS/FAP*, Roma - Salesianum, 15.16.17 Maggio 1978, 1-9.
- VIGANÒ E., *Don Bosco e il mondo del lavoro*, in "Rassegna CNOS", 4 (1988)2, 5-14.
- VOLLI U., *Per il politeismo*, Milano, Feltrinelli, 1992.