
GUGLIELMO
MALIZIA*

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

*L'esperienza maturata nei
25 anni di lavoro della
Federazione Nazionale
CNOS-FAP permette di
valutarne gli impegni, lo
sviluppo delle attività e
della loro diversificazione,
la preferenza per la
formazione dei giovani
manifestata dalla
rinnovata progettualità,
la trasformazione dei
Centri anche attraverso
la continua formazione
dei formatori.*

La scuola 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 nell'area della formazione professionale.

Mio compito gradito, che spero non superiore alle mie forze, è di presentarne sinteticamente i primi 25 anni di storia. Il periodo di tempo da illustrare è relativamente breve, ma l'intreccio degli avvenimenti risulta molto complesso. Ho cercato pertanto di concentrare l'attenzione su tre fasi: il primo decennio di attività tra la fine degli anni '70 e della decade '80, la realizzazione del CFP polifunzionale nella prima metà del '90 e la costruzione di un sistema maturo di FP nella seconda parte del '90 fino ai nostri giorni. Inoltre, ho inquadrato l'evoluzione della Federazione all'interno delle dinamiche sociali che le hanno fatto da sfondo durante questi 25 anni. Preciso che la mia relazione non è una vera e propria storia del CNOS-FAP, anche perché io non sono uno storico; molto più semplicemente intendo fornire *una te-*

* Università Pontificia Salesiana,
Roma

stimonianza, avendo vissuto dall'interno vari degli eventi narrati, e lo faccio allo scopo di mettere in evidenza quanto del patrimonio di esperienza accumulato possa ancora servire alla promozione della FP della Federazione.

In questa breve introduzione non poteva mancare un richiamo alla riflessione e all'esperienza salesiana in campo professionale. Mi servo delle parole di uno dei nostri maggiori esperti in materia, José Manuel Pallezo. "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 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'.

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. LA NASCITA DEL CNOS-FAP E IL PRIMO DECENNIO DI ATTIVITÀ

È il momento dell'inizio formale e del periodo di consolidamento della Federazione. Ho 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 e 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 un 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 organizzata 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 della tendenza alla 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 centrale 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 abbraccia, 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 Formazione Professionale (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. Il sistema di FP delineato dalla normativa appena richiamato "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 e Nicoli, 1999, 270-271).

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 (Malizia, Chistolini e 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 (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 fa-

se 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 Opera 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 De-

legazioni Regionali che assicurano alle suddette sedi identità associativa e servizi culturale 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 CISI (Conferenza degli Ispettori Salesiani di Italia e Medio Oriente) 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*:

- a. 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;
- b. 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;
- c. 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 quasi del 5%, 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 a p. 58). 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 del-

le 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” (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 a p. 58) anche per il blocco delle iniziative regionali a seguito di alcuni esperimenti di pubblicizzazione del personale, per la limitazione dei finanziamenti e per il ricorso generalizzato di alcune Regioni a forme generalizzate di aggiornamento, sospendendo le attività corsuali. Efficace è l’attività di orientamento che i COSPES (Centri di Orientamento Scolastico Professionale e Sociale, 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 25 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 LA PRIMA METÀ DEGLI ANNI '90

Agli inizi della 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, è sugli aspetti negativi che concentrerò l'attenzione 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 aspetto 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 agli inizi della decade '90, mi limito 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 di-

versi 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 inoltre 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). 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 ai 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 rasantando 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 mio 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 realizzò nella prima metà degli anni '90 *quattro ricerche*, tre su finanziamento del Ministero del Lavoro (Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991 e 1993; Malizia, Borso, Frisano e Pieroni, 1996) – rispettivamente sul coordinatore progettista, su quello di settore/processo e sul direttore e lo staff di direzione – e una dello stesso CNOS-FAP sul coordinatore delle attività di orientamento (Pellerey e Sarti, 1991). 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, Chistolini, De Nardi, Pellerey, Pieroni, Sarti e Tanoni, 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 odierna, 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 (ISFOL, 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 e Flynn, 1995). Nel nuovo modello di società, ricerca, sapere e formazione diventavano il *fondamento del sistema sociale* e non sarebbero più soltanto fattori di sviluppo: in altre parole, la formazione con la ricerca e il sapere rappresentava il fondamento stesso della società post-industriale o post-moderna.

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

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

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

2.2.2. *Un modello progettuale*

Negli ultimi 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 diffu-

sione di un'adeguata cultura organizzativa che significava fondamentalmente 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 traduca in proposte unitarie qualificanti di Centro e di corso. In secondo luogo, la dimensione progettuale non poteva essere solo una caratteristica dell'azione del singolo formatore, ma doveva connotare l'attività di tutto il sistema. Inoltre, la progettazione doveva includere come componente imprescindibile il controllo; altrimenti i risultati dell'azione organizzativa avrebbero continuato a presentarsi come casuali.

In ogni caso, dalle ricerche più volte menzionate, emerge chiara ed inequivocabile la domanda degli operatori di introdurre nella FP la funzione/figura del coordinatore di progetto che viene inteso come un'articolazione della funzione del formatore (ISFOL, 1992; Malizia, Chistolini, Pieroni e Tanoni, 1991). In altre parole si fa strada 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 il sistema formativo deve fare dell'oggetto dell'educazione il soggetto della sua propria educazione. A ogni persona va assicurato il diritto ad educarsi scegliendo liberamente il proprio percorso tra una molteplicità di vie, strutture, contenuti, metodi e tempi; in sostanza, è il sistema formativo che deve adattarsi all'educando e non viceversa.

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

Negli ultimi anni si era passati progressivamente dalla considerazione dell'orientamento come un insieme di servizi, spesso esterni alle istituzioni formative o almeno autonomi da esse, ad una in cui l'orientamento si presentava come un processo educativo, continuo, finalizzato a far acquisire e a far utilizzare alla persona le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti necessari per rispondere adeguatamente alle scelte che continuamente era chiamata ad operare, soprattutto in relazione all'attività professionale. Per ottimizzare, armonizzare, sincronizzare le attività formative e didattiche con valenza orientan-

te dei diversi operatori e del Centro nel suo complesso, si è ritenuto necessario individuare una persona che, pur continuando a far parte del corpo docente, in modo particolare si facesse carico della *realizzazione coordinata e finalizzata di questo insieme di attività*. Si tratta della funzione/figura del coordinatore delle attività di orientamento.

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, Borsato, Frisanco e Pieroni, 1996). Sembrava necessario una 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 cura 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 partecipazione 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 assunti principali (Malizia, 1988). Anzitutto, lo sviluppo integrale dell'uomo e in particolare, l'educazione di ogni uomo, di tut-

to l'uomo, per tutta la vita, richiede il coinvolgimento lungo l'intero arco dell'esistenza, oltre che della scuola, di tutte le agenzie educative in una posizione di pari dignità formativa, anche se ciascuna di esse interverrà in tempi e forme diverse secondo la propria natura, la propria metodologia e i propri mezzi (policentricità formativa). In secondo luogo, l'educazione è una responsabilità della società intera, comunità e singoli, che sono chiamati a gestire democraticamente le iniziative formative (società educante).

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

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. 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 e Flynn, 1995, p. 22). Tutto ciò significa che la collocazione di ogni individuo nella società dipenderà fondamentalmente 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, p. 5).

3.1. L'avvento della società della conoscenza

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 e Nanni, 2002a).

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 compiti 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 politiche su ampi strati dell'opinione pubblica mondiale, soprattutto quelli che sono sprovvisti di sufficienti capacità di in-

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.

La cultura della società della conoscenza risulta fortemente segnata dalla rivoluzione silenziosa dei microprocessori. Il loro avvento origina spinte contrastanti: da una parte, contribuisce alla omogeneizzazione attraverso il linguaggio e la cultura dei *mass media*; dall'altra, svolge un ruolo importante nello spezzare la dominanza delle ideologie tradizionali e delle classi egemoni, favorendo l'emergere e la diffusione di una pluralità di subculture. Ma al tempo stesso, collaborando alla caduta di modelli che presentano un carattere universale ed immutabile, ha influito in maniera notevole sulla diffusione del re-

lativismo etico. Inoltre, la televisione via cavo, il computer, il videogame, il video polifunzionale, la multimedialità consentono al recettore di assumere una funzione non solo passiva, ma anche attiva, di personalizzare le scelte di informazione, di mettere alla prova se stesso, di divenire produttore di cultura.

In altre parole i giovani portano nella scuola 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 di istruzione e di formazione. 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. È anche vero che caratteristiche come la provvisorietà, la reversibilità, l'a-centricità e l'autorealizzazione possiedono al tempo stesso potenzialità indiscusse per la cultura della scuola.

In sintesi, nel passaggio alla società della conoscenza, l'accento si sposta sulla *qualità e l'intensità* dello sviluppo (ottenere più dal meno), sul valore della produzione, sulla natura simbolica, interattiva, contestuale, partecipativa, autonoma e intellettuale dell'attività occupazionale e della sua strutturazione. Sul lato *negativo* la transizione si accompagna anche ad un aumento dei fenomeni di precarizzazione e di de-regolazione del lavoro e di disoccupazione o sotto-occupazione che, a differenza della prima e della seconda rivoluzione industriale, non riescono più ad essere interamente assorbiti dai settori emergenti (il cosiddetto *quaternario*). Ciò spinge ad un aumento delle disegualianze e della forbice delle professionalità, tra una ristretta *élite* di "ingegneri della conoscenza" e una massa di persone destinate a lavori dequalificati.

Entro questo quadro, la riforma del nostro sistema educativo di istruzione e di formazione è diventata a partire dalla seconda metà degli anni '90 assolutamente *necessaria, urgente e improrogabile* (Malizia e Nanni, 2002b). Il contesto di accelerazione del cambiamento e gli effetti conseguenti dell'obsolescenza delle professioni e della disoccupazione richiedono di sostituire il modello tradizionale focalizzato sulla trasmissione delle conoscenze con uno centrato *sull'acquisizione di competenze e di metodi*.

Al tempo stesso, si dimostra altrettanto necessario *rafforzare la formazione culturale generale*. Nel nuovo assetto societario verso il quale ci muoviamo, la persona va abilitata a gestire situazioni complesse dagli sviluppi imprevedibili; essa è chiamata a confrontarsi con una diversità in continuo aumento di situazioni sociali, di contesti geografici e culturali, di oggetti, e si trova sottoposta a un vero bombardamento di informazioni frammentarie e discontinue, su cui si moltiplicano le interpretazioni e le analisi parziali.

Tutto questo significa *ridurre le nozioni* e puntare a fornire ai giovani gli strumenti affinché essi sappiano leggere la realtà, orientarsi in essa, prendere decisioni consapevoli e assumerne la responsabilità in un quadro di valori che trovano nella Costituzione l'ambito naturale di riferimento. Inoltre, viene

meno la pretesa di insegnare conoscenze e abilità *definitive* e si mira, invece, a formare le capacità di apprendere ad apprendere per tutta la vita, di scegliere, di cooperare e di risolvere problemi.

Lo sviluppo di un Paese non si fonda unicamente sul raggiungimento dell'eccellenza da parte di un'*élite*, ma richiede la diffusione in tutta la popolazione di livelli adeguati di preparazione professionale. Da questo punto di vista appariva urgente che il sistema dell'istruzione uscisse dalla autoreferenzialità ed entrasse in relazione con il mondo della produzione e con *la FP* alla quale andava riconosciuta la *pari dignità* con la scuola.

Oltre a queste aspettative collegate al mondo dell'occupazione e del lavoro, la riforma della scuola risponde a inderogabili esigenze di tipo largamente *personalistico* e socio-politico, nella linea del profilo di umanità che disegna la Costituzione: una comunità fatta di membri al contempo persone, cittadini, lavoratori.

Nelle proposte di riforma che sono state avanzate dal 1996 a oggi e soprattutto nella legge 30/2000 e nell'ipotesi di legge delega "Moratti" si possono cogliere alcuni *orientamenti condivisi* da tutte le proposte. In primo luogo viene fornita una definizione alta delle *mete* della riforma che si fonda sulla centralità delle persona che apprende. La proposta "Moratti" perfeziona tale dettato, aggiungendo che la riforma dovrà rispettare le scelte educative della famiglia e che andranno favorite la formazione spirituale e morale dei giovani. Inoltre, tutte le ipotesi di cambiamento avanzate tendono a ridisegnare l'architettura complessiva del sistema educativo di istruzione e di formazione, conferendogli una nuova organicità e unitarietà.

Tra le varie proposte si osservano anche delle interessanti *linee evolutive*. Ho già accennato sopra al completamento per quanto riguarda la determinazione alta delle finalità. Indubbiamente, tutte le ipotesi messe in campo hanno mirato in primo luogo a dare una risposta efficace alla domanda formativa degli studenti e degli allievi e delle loro famiglie. Al tempo stesso, non si può non evidenziare che solo nella legge delega "Moratti" si viene incontro in maniera adeguata alla specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadolescenza con il ripristino della durata ottennale del primo ciclo; in secondo luogo, si risponde per la prima volta in modo soddisfacente alle esigenze di formazione degli adolescenti e dei giovani che hanno l'intelligenza nelle mani, prevedendo un percorso graduale e continuo di FP parallelo a quello scolastico e universitario dai 14 ai 21 anni (Nicoli, 2002).

Molte sono le ragioni che militano a favore della scelta a 14 anni tra scuola e formazione professionale. Anzitutto, la psicologia evolutiva ha messo in risalto come lo stadio 10-14 anni costituisca una fase della vita con una sua identità specifica, nella quale matura progressivamente la capacità di scelta consapevole. Inoltre, non va dimenticato che allo stato attuale i *drop-out* della terza media sono oltre 35.000 ogni anno e certamente non si potrebbe pensare di obbligarli per altri due anni ad un percorso scolastico. L'indagine effettuata dall'ISTAT in occasione degli Stati Generali dell'istruzione mette in evidenza come la gran parte dei genitori e dei docenti e oltre il 40% degli studenti sono d'accordo con la scelta dei due percorsi a 14 anni. Da ultimo, le ri-

cerche sull'attuazione del nuovo obbligo di istruzione stanno ponendo in risalto che la legge n. 9/99 ha gravemente danneggiato gli adolescenti, soprattutto i più svantaggiati e in difficoltà, obbligandoli ad iscriversi ad una scuola che li costringe al parcheggio di un anno o li tiene lontano dalla FP, sebbene l'obiettivo della legge 30/2000 fosse quello di introdurre un canale paritario di FP per togliere l'Italia dalla posizione di fanalino di coda in cui si trova a questo proposito.

L'evoluzione però non è completa per quanto riguarda il riconoscimento effettivo del diritto alla libertà di educazione. Infatti, nella riforma "Moratti" che, pure, intende delineare le norme generali sull'istruzione, manca il riferimento esplicito al fatto che il nostro sistema educativo nazionale non è composto solo da scuole statali, ma anche dalle scuole paritarie private e degli enti locali.

Due aspetti in particolare rimangono *problematici*. Si tratta anzitutto dell'anticipo dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia e di quello alla primaria che non sembrano rispettare le esigenze e i ritmi di crescita del bambino e del fanciullo e che mettono in questione modelli pedagogici, didattici e organizzativi consolidati nella scuola materna e primaria.

3.2. 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.

3.2.1. La promozione della FP 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 andava 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.

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.

La Federazione non ha mancato di riconoscere anche gli altri progressi significativi che si sono fatti con la legge 30/2000 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, in attesa cioè che vengano emanati i decreti legislativi. Infatti, 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.

3.2.2. *L'aggiornamento del CFP polifunzionale*

All'inizio del 1999, la Sede nazionale CNOS-FAP affida all'Istituto di Sociologia FSE-UPS la realizzazione di un'indagine qualiquantitativa mirata alla rilevazione di elementi della situazione dei Centri della Federazione in riferimento ai requisiti richiesti dal regolamento attuativo della legge 196/97, art. 17, e in vista della individuazione di indicatori di qualità per un CFP polifunzionale (Malizia e Pieroni, 1999). 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'accreditamento, 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 fa-

se 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: la formazione dei formatori, l'attuazione dell'obbligo formativo e la realizzazione di un modello organizzativo di qualità.

3.2.3. La formazione dei formatori

Anche in questo caso si è partiti con una ricerca che è stata realizzata dalla Sede Nazionale del CNOS-FAP 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 e 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 professionale (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, piani formativi regionali e 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 (CFP), 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 e CePOF, 2003, p. 8).

La realizzazione del catalogo è al presente in fase di avvio: l'attuazione avviene in forma residenziale e on-line, cercando di coprire gradualmente tutti i settori, dall'area pedagogico-salesiana, a quella della dottrina sociale della Chiesa, a quella metodologico- didattica, a quella tecnologica.

3.2.4. La sperimentazione dell'obbligo formativo

La sperimentazione dell'obbligo formativo è stata realizzata attraverso 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 e 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. Ricordo 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, 2000a). 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'accompagnamento.

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 e 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 modalità 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 cultura-

le, 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 da poco approvata accoglie questa istanza.

3.2.5. 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, 2000a). 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, Castoli, Gutierrez, Monni e Stenco, 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 all'interno di 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, 2000b; Malizia, Stenco, De Giorgi e Monni, 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 della 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 funzione 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" (Fondazione europea per la gestione della qualità). Tale scelta si giustifica per diverse ragioni. Anzitutto, si tratta di un modello conosciuto e diffuso, fondato sui risultati positivi di molte esperienze e soprattutto sul principio della qualità totale 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 Preven-

tivo' 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, permettendogli 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 della 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 realiz-

zazione, 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.

Un percorso quasi contemporaneo è stato compiuto per l'*accreditamento delle sedi orientative*. In questo campo la Federazione si era avvalsa 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.

4. IL RETAGGIO DEI PRIMI 25 ANNI

È tutt'altro che semplice delineare il retaggio dei primi 25 anni del CNOS-FAP 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 mi 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 costante crescita quantitativa

Nei primi quindici anni (1977-78/1991-92) l'aumento 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 valo-

ri 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.	VA	IND.	VA	IND.	VA	IND.	VA	IND.	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 (+173.7%, o +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 oltre la metà degli allievi della Federazione (53.5%) frequenta corsi che, in base alla terminologia della riforma Moratti, possiamo chiamare di *secondo ciclo*: specificamente, più di un terzo (36.3%) è iscritto alla formazione iniziale, il 10.7% ai corsi dell'obbligo scolastico in integrazione con la scuola e il 5.4% a corsi in integrazione con la media superiore. Un 10% quasi (8.8%) è collocato nella formazione superiore: il 7.8% nel post-diploma e l'1% negli IFTS. Il 35.8% è impegnato nella formazione sul lavoro: apprendistato (13.9%) e formazione continua di occupati e disoccupati. Gli allievi della fasce deboli sono 343, pari al 2% circa. In sintesi 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.

4.2. L'impegno per un sistema paritario di FP

In questo caso, mi servirò delle 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 accedono 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*¹ [...] 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).

4.3. I giovani e la formazione integrale

Un primo criterio ispiratore dell'azione della Federazione nei 25 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 e 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 gio-

¹ Il corsivo è nostro.

vani 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: per liberarsi del proprio centrismo è necessario assicurare un incontro dinamico tra differenze.

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.

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 della complessità (Van Looy e 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 dell'informazione, 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 allie-

vi 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 *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 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 direttore 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 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. Accredimento 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 e 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. 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 evan-

gelici; 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 formativa; 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 25 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 e con la collaborazione di tanti amici tra cui voi qui presenti, come Salesiani ci impegniamo a operare in futuro anche più efficacemente che nei primi 25 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.

BIBLIOGRAFIA

- BUTERA F., *Dalle occupazioni industriali alle nuove professioni*, Milano, FrancoAngeli, 1989.
CENSIS, *XVII rapporto/1983 sulla situazione sociale del paese*, Milano, FrancoAngeli, 1983.
CENSIS, *25° rapporto sulla situazione sociale del paese. 1991*, Milano, FrancoAngeli, 1991.
CIOFS/FP - CNOS-FAP, *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002.
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 - 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), n. 3, pp. 5-88.
- CRESSON E. - P. FLYNN, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, Commissione Europea, 1995.
- DELORS J. et alii, *L'éducation. Un trésor est caché dedans*, Paris, Editions Unesco/Editions Odile Jacob, 1996.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 1 (1984), n. 0, pp. 5-6.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 3 (1987), n. 3, pp. 3-18.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 9 (1993), n. 3, pp. 3-20.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 10 (1994a), n. 1, pp. 3-12.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 10 (1994b), n. 2, pp. 3-14.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 14 (1998), n. 3, pp. 3-16.
- Editoriale, in "Rassegna CNOS", 15 (1999), n. 1, pp. 3-12.
- GANDINI E. - D. NICOLI, *La formazione cristiana di ispirazione cristiana: problemi e prospettive*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Scuola cattolica in Italia. Primo rapporto*, Brescia, La Scuola, 1999, pp. 267-286.
- GIOVINE M. (Ed.), *Il lavoro in Italia: profili, percorsi, politiche*, Milano, FrancoAngeli, 1998.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1990*, Milano, FrancoAngeli, 1990.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1992*, Milano, FrancoAngeli, 1992.
- ISFOL, *Rapporto ISFOL 1995*, Milano, FrancoAngeli, 1995.
- MALIZIA G., *Scuole e strategie educative*, in C. BISSOLI - Z. TRENTI (Edd.), *Insegnamento della religione e professionalità docente*, Leumann, Elle Di Ci, 1988, pp. 47-81.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI, *I percorsi formativi della scuola e della formazione professionale. Problemi e prospettive. Rapporto di ricerca*, Roma, CNOS-FAP, 1990.
- MALIZIA G. - R. FRISANCO, *Le premesse teoriche*, in G. MALIZIA et alii, *Progetto organico di analisi dei bisogni formativi dell'area costiera delle province di Venezia e di Rovigo e della Bassa Padovana*, Venezia, ISRE, 1991, pp. 13-64.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il progettista di formazione e la nuova organizzazione del Centro di Formazione Professionale in rapporto al territorio e ai processi interni di insegnamento-apprendimento*, Roma, CNOS-FAP, 1991.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - V. PIERONI - U. TANONI, *Il coordinatore di processo/settore: professionalità docente e metodologie innovative*, Roma, CNOS-FAP, 1993.
- MALIZIA G. - S. CHISTOLINI - G. DE NARDI - M. PELLERREY - V. PIERONI - S. SARTI - U. TANONI, *Cultura organizzativa nelle azioni di formazione professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1993.
- MALIZIA G. - S. BORSATO - R. FRISANCO - V. PIERONI, *Il direttore e lo staff di direzione come perno del rinnovamento organizzativo della Formazione Professionale*, Roma, CNOS-FAP, 1996.
- MALIZIA G. - V. PIERONI, *Il modello CNOS-FAP di CFP polifunzionale: situazione attuale e prospettive*, in "Rassegna CNOS", 15 (1999), n. 2, pp. 44-63.
- MALIZIA G. - B. STENCO - P. DE GIORGI - G. MONNI, *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, 2001, pp. 247-291.
- MALIZIA G. - M. CASTOLDI - M. GUTIERREZ - G. MONNI - B. STENCO, *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, 2001, pp. 61-78.

- MALIZIA G. - V. PIERONI - A. SALATIN, *I formatori del CNOS-FAP alla luce del sistema qualità e dell'accreditamento delle risorse umane*, in "Rassegna CNOS", 16 (2001), n. 1, pp. 36-56.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *Istruzione e formazione: gli scenari europei*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002a, pp. 15-42.
- MALIZIA G. - C. NANNI, *La riforma del sistema italiano di istruzione e di formazione: da Berlinguer alla Moratti*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002b, pp. 43-64.
- MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (Edd.), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della formazione professionale iniziale secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002.
- NICOLI D., *L'innovazione organizzativa nella formazione professionale*, in "Professionalità", 11 (1991a), n. 4, pp. 46-54.
- NICOLI D., *Formazione professionale linee del disegno innovativo*, in "Professionalità", 11 (1991b), n. 5, pp. 33-41.
- NICOLI D., *I modelli organizzativi nella formazione professionale*, in "Professionalità", 11 (1991c), n. 6, pp. 33-41.
- NICOLI D., *La riorganizzazione del Centro di Formazione Professionale*, "Quaderni CONFAP", n. 5, Supplemento a "Presenza CONFAP", (1993) n. 3-4, pp. 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", pp. 11.
- NICOLI D., *La nuova formazione professionale iniziale: il progetto CNOS-FAP e del CIOFS-FP per l'obbligo formativo*, in "Rassegna CNOS", 16 (2000a), n. 2, pp. 91-116.
- NICOLI D., *Per una cultura della qualità nella scuola cattolica: promozione e verifica*. Sottoprogetto Formazione Professionale, in "Presenza CONFAP", 25 (2000b), n. 6, pp. 5-235.
- NICOLI D., *Verso una formazione professionale matura: aspetti di sistema*, in CIOFS/FP - CNOS-FAP (Edd.), *Dall'obbligo scolastico al diritto di tutti alla formazione: i nuovi traguardi della Formazione Professionale*, Roma, Tipografia Pio XI, 2002, pp. 105-146.
- PELLERREY M. - S. SARTI (Edd.), *Ricerca intervento. Identità e formazione del dormitore con funzione di coordinamento delle attività di orientamento*, Roma, CNOS-FAP Laboratorio - Studi - Ricerche - Sperimentazioni, Istituto di Didattica - UPS, 1991.
- PRELLEZZO J.M., *Dai laboratori di Valdocco alle scuole tecnico-professionali salesiane. Un impegno educativo verso la gioventù operaia*, in L. VAN LOY - G. MALIZIA (Edd.), *Formazione professionale salesiana. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997, pp. 19-51.
- 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), n. 2, pp. 127-185.
- RUBERTO A., *Quale futuro per la formazione professionale regionale*, in "Rassegna CNOS", 8 (1992), n. 3, pp. 19-32.
- VAN LOOY L. - G. MALIZIA (Edd.), *Formazione professionale salesiana. Indagine sul campo*, Roma, LAS, 1997.
- VAN LOOY L. - G. MALIZIA (Edd.), *Formazione professionale salesiana. Proposta in una prospettiva interdisciplinare*, Roma, LAS, 1998.
- 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, pp. 1-9.
- VIGANÒ E., *Don Bosco e il mondo del lavoro*, in "Rassegna CNOS", 4 (1988), n. 2, pp. 5-14.